

Universität Potsdam

Professur für Linguistik und angewandte Sprachwissenschaft



Masterarbeit

**Der Einsatz lateinamerikanischer Telenovelas im
Spanischunterricht am Beispiel von *Yo soy Betty, la fea***

1. Gutachter: Dr. Verónica Böhm
2. Gutachter: Prof. Dr. Gerda Haßler

Paulina Pilarczyk

Masterstudium Englisch und Spanisch auf Lehramt, Sekundarstufe II

Potsdam, den 17.05.2019

Online veröffentlicht auf dem
Publikationsserver der Universität Potsdam:
<https://doi.org/10.25932/publishup-43100>
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:kobv:517-opus4-431006>

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	1
Ziel und Vorgehensweise der Untersuchung.....	2
1. Theoretische Grundlagen – funktionale kommunikative Kompetenz, interkulturelle kommunikative Kompetenz und Medienkompetenz.....	4
1.1 Funktionale kommunikative Kompetenz.....	4
1.2 Interkulturelle kommunikative Kompetenz.....	7
1.3 Medienkompetenz.....	9
2. Forschungsstand: lateinamerikanische Telenovelas und Fremdsprachendidaktik.....	10
3. Das Genre Telenovela.....	15
3.1 Definition und Eigenschaften von Telenovelas.....	15
3.2 Zum Inhalt von Telenovelas - vor und in der Postmoderne.....	19
3.3 Unterschiede in Bezug auf das Land der Produktion.....	21
3.4 Bestehende Vorurteile gegen Telenovelas.....	24
3.5 Der weltweite Export von Telenovelas und der „Telenovela Effekt“.....	26
4. Lateinamerikanische Telenovelas und Fachdidaktik Spanisch.....	30
4.1 Funktionale kommunikative Kompetenz.....	37
4.1.1 Die Vermittlung der sprachlichen Mittel anhand von Telenovelas – eine Studie durchgeführt in Rumänien.....	40
4.1.2 Die Entwicklung von Pragmatik mittels lateinamerikanischer Telenovelas – eine Studie durchgeführt in Serbien.....	42
4.2 Interkulturelle kommunikative Kompetenz.....	45
4.2.1 Diastratische und diatopische Varietäten in lateinamerikanischen Telenovelas.....	47
4.2.2 Diastratische und diatopische Varietäten in kolumbianischen Telenovelas.....	48
4.3 Medienkompetenz.....	51
4.4 Methoden des Einsatzes von Telenovelas im Spanischunterricht.....	54
4.5 Mögliche Herausforderungen des Einsatzes von Telenovelas im Spanischunterricht.....	56
5. Die kolumbianische Telenovela <i>Yo soy Betty, la fea</i>	58
6. Analyse der ausgewählten Szenen von <i>Yo soy Betty, la fea</i> für den Einsatz im Spanischunterricht.....	64
6.1 Funktionale kommunikative Kompetenz.....	64
6.1.1 Auswahl der Szenen im Hinblick auf das Berufsleben.....	66
6.1.2 Auswahl der Szenen im Hinblick auf das Privatleben.....	78
6.2 Interkulturelle kommunikative Kompetenz.....	86
6.3 Medienkompetenz.....	93
7. Fazit.....	101
Literaturverzeichnis.....	108

Einleitung

La Enciclopedia del Español en el Mundo, el más completo catálogo sobre la difusión del español en todo el planeta, revela que las telenovelas desempeñan un papel fundamental para que una legión de televidentes de todo el mundo se interese por el idioma de Cervantes y por la cultura hispanoamericana (Covarrubias 2010: 1).

Im Fremdsprachenunterricht wird immer öfter nach dem sog. *Edutainment* gestrebt, also der Verbindung von Bildung (*education*) und Unterhaltung (*entertainment*), um die SuS zum Lernen zu motivieren. Außerdem ist heutzutage der Einsatz moderner Medien im Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung (Grünwald/Küster 2009: 146). Aus diesem Grund erscheinen lateinamerikanische Telenovelas als sehr interessante audiovisuelle Medien für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht Spanisch.

Laut Covarrubias (2010) spielen lateinamerikanische Telenovelas eine enorme Rolle für die Verbreitung der spanischen Sprache und der lateinamerikanischen Kultur weltweit. Sie werden z.B. in die Vereinigten Staaten, postkommunistische europäische Länder, nach Israel, Spanien, Malaysia und Nordafrika exportiert. Menschen auf der ganzen Welt lassen sich durch diese Produktionen begeistern. Telenovelas gehören zur Gattung der Fernsehserien und sind in Lateinamerika eine der wichtigsten Medien, die vor Ort produziert werden. In Lateinamerika werden sie in der Hauptsendezeit (*prime time*) ausgestrahlt und von ganzen Familien angeschaut. Sie handeln vom Alltag, den Problemen der Gesellschaft und dienen den Zuschauern gleichzeitig als Unterhaltung.

Insgesamt scheinen lateinamerikanische Telenovelas als audiovisuelle Medien ein guter Untersuchungsgegenstand „für die Förderung der rezeptiven, produktiven und methodischen Kompetenzen“ sowie „interkultureller Kompetenzen“ im Fremdsprachenunterricht Spanisch zu sein (Frommke 2013: 5). Daher liegt der Fokus der vorliegenden Arbeit darauf, das fachdidaktische Potenzial lateinamerikanischer Telenovelas aufzuzeigen.

Ziel und Vorgehensweise der Untersuchung

Das Ziel dieser Arbeit ist es, das Potenzial lateinamerikanischer Telenovelas als audiovisuelle Medien für den Fremdsprachenunterricht Spanisch und deren Eignung für die Förderung der funktionalen kommunikativen Kompetenz, der interkulturellen kommunikativen Kompetenz und der Medienkompetenz aufzuzeigen. Der Schwerpunkt dieser Untersuchung liegt dabei im lateinamerikanischen Spanisch und der lateinamerikanischen Kultur. Zu diesem Zweck werden ausgewählte Szenen aus der weltweit populärsten kolumbianischen Telenovela *Yo soy Betty, la fea* analysiert. Es werden zwei Szenen aus dem Arbeitsleben und zwei Szenen aus dem Privatleben in Hinblick auf die funktionale kommunikative Kompetenz untersucht. Des Weiteren werden die kulturellen Elemente in dieser Telenovela während der Analyse geschildert. Schließlich wird die Telenovela mit dem Fokus auf die Medienkompetenz, daher auf die Eigenschaften und Konventionen des Genres Telenovela, hin untersucht.

Es ist darauf hinzuweisen, dass lateinamerikanische Telenovelas auch jene Produktionen aus Brasilien umfassen. Dieses Land zählt heutzutage als eines der wichtigsten Produzenten in diesem Genre. Jedoch wird sich die vorliegende Arbeit ausschließlich auf den Einsatz spanischsprachiger lateinamerikanischer Telenovelas im Spanischunterricht beziehen, weswegen die brasilianischen Telenovelas für diesen Zweck, aufgrund der portugiesischen Sprache, nicht in Betracht gezogen werden. Des Weiteren ist darauf hinzuweisen, dass diese Arbeit den Einsatz lateinamerikanischer Telenovelas im Fremdsprachenunterricht Spanisch für die Sekundarstufe I und II betrachtet.

Die vorliegende Arbeit ist in sieben Kapitel gegliedert. Im ersten Kapitel wird die theoretische Grundlage über die funktionale kommunikative Kompetenz, die interkulturelle kommunikative Kompetenz und die Medienkompetenz erklärt. Im zweiten Kapitel wird der Forschungsstand in Hinblick auf lateinamerikanische Telenovelas in der Fremdsprachendidaktik erläutert. Des Weiteren wird im dritten Kapitel das Genre Telenovela dargestellt. Dieses Kapitel wird sich mit der Definition,

den Eigenschaften, dem Inhalt und der Vielfalt dieses Genres im Hinblick auf das Land der Produktion, den Vorurteilen gegenüber Telenovelas und dem weltweiten Export dieser Medien befassen. Im vierten Kapitel wird der Fokus auf dem didaktischen Potenzial lateinamerikanischer Telenovelas für den Fremdsprachenunterricht Spanisch liegen. Im Unterkapitel 4.1 wird die funktionale kommunikative Kompetenz mit dem Schwerpunkt auf Pragmatik, Wortschatz und Aussprache behandelt. In den Unterkapiteln 4.2 und 4.3 wird erklärt, wie die interkulturelle kommunikative Kompetenz (4.2) und die Medienkompetenz (4.3) anhand des Einsatzes von Telenovelas im Fremdsprachenunterricht Spanisch gefördert werden kann. In den darauf folgenden Unterkapiteln 4.4 und 4.5 werden Methoden für die Verwendung von Telenovelas im Spanischunterricht und mögliche Herausforderungen, die diese mit sich bringen könnten, vorgestellt. Das fünfte Kapitel wird sich auf die Telenovela *Yo soy Betty la fea* konzentrieren, um einen Überblick über die Produktion zu geben. Im sechsten Kapitel wird die Analyse der ausgewählten Ausschnitte (Szenen) durchgeführt. Diese gliedert sich in drei Teile: die funktionale kommunikative Kompetenz (Fokus: dialogisches Sprechen als Musterdialoge), die interkulturelle kommunikative Kompetenz (Fokus: Identifizierung der Elemente der kolumbianischen Kultur in der Telenovela *Yo soy Betty la fea*) und die Medienkompetenz (Fokus: eine Analyse und kritische Auseinandersetzung mit den Eigenschaften und Genrekonventionen von Telenovela). Am Ende wird ein Fazit gezogen.

1. Theoretische Grundlagen – funktionale kommunikative Kompetenz, interkulturelle kommunikative Kompetenz und Medienkompetenz

1.1 Funktionale kommunikative Kompetenz

Die kommunikative Kompetenz bedeutet, dass die SuS „die fremde Sprache in konkreten Kommunikationssituationen anwenden können“ (Henseler et al. 2011: 19). Im Allgemeinen umfasst die kommunikative Kompetenz die linguistische, die soziolinguistische, die pragmatische und die strategische Kompetenz¹ (Grünewald/Küster 2009: 185-186). Die funktionale kommunikative Kompetenz umfasst folgende Fertigkeiten: Hören, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben und Sprachmittlung sowie die folgenden sprachliche Mittel: Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Orthographie (Grünewald/Küster 2009: 186). Diese Kompetenz umfasst auch im Fall von audiovisuellen Medien das Hör-Sehverstehen.

In Rahmen der funktionalen kommunikativen Kompetenz kann die Fremdsprache durch den Ansatz des generischen Lernens gefördert werden, insbesondere in Bezug auf dialogisches Sprechen. Paltridge weist dabei darauf hin, dass das generische Lernen nicht nur die linguistischen Elemente, sondern auch die kulturellen Elemente umfasst (2001: 7).

Laut Hallet (2011) unterscheidet sich der Begriff „Genre“ im generischen Lernen von dem Begriff „Genre“ im literaturwissenschaftlichen und textlinguistischen Bereich (Textsorten und Texttypen). Der Ansatz des generischen Lernens in der Fremdsprachendidaktik geht davon aus, dass nicht nur schriftliche, sondern auch mündliche Texte sich durch beispielsweise bestimmte Strukturen, Regeln, sprachliche Mittel, Verlauf kennzeichnen. Hallet betrachtet Genre in der Fremdsprachenfachdidaktik als kognitive Schemata mit bestimmten Verlaufsstrukturen (2011: 4). Im generischen Lernen folgen Genres:

[...] immer sprachlich-diskursiven Regeln (Was darf/kann/muss mit welchen Mitteln gesagt/geschrieben werden?), zugleich aber unterliegen sie ebenso bekannten und erwartbaren sozialen und interaktionalen Regeln und

¹ Strategische Kompetenz bedeutet „Interaktionen zu planen, auszuführen und zu kontrollieren und Kommunikationshindernisse [...] auszuräumen“ (Grünewald/Küster 2009: 186).

Konstellationen (Wer darf/kann/muss was in einer bestimmten Situation tun?)
(Hallet 2011: 3)

Ein wesentlicher Vorteil des generischen Lernens ist das *scaffolding*, die Stützfunktion, also die Vermittlung der Grundgerüste bzw. Muster für die SuS²:

Die Schüler und Schülerinnen müssen dann kommunikative Verläufe und Strukturen nicht frei 'erfinden' oder improvisieren, sondern sie verfügen über einen strukturellen, regelgeleiteten Rahmen, auf den sich ihre Kommunikationsakte beziehen und stützen können (Hallet 2011: 4).

Besonders in den Aufgaben, in denen die SuS dialogisches Sprechen reproduzieren sollen, indem sie z. B. ein Rollenspiel durchführen, brauchen sie das Wissen über ein bestimmtes Genre: „Der informelle *small-talk* auf der Party, ein Gespräch unter Freunden oder ein formales Bewerbungsgespräch – alle diese Kommunikationsformen oder 'Genres' folgen sprachlich-diskursiven und sozialen Regeln“ (Hallet 2011: 2). Dies gehört zum genre-basierten *scaffolding* bzw. zum generischen Lernen: „Wenn Lernende [...] generische Strukturen und kommunikative Verläufe internalisiert haben, werden sie bei der Produktion der Gesprächsbeiträge kognitiv entlastet“ (Freitag-Hild 2013: 21). Laut Hallet (2011) können die modellhaften Dialoge für die eigene Kommunikation gewinnbringend sein. Des Weiteren erklärt Paltridge, dass das Wissen über die Struktur, die Grammatik und das Vokabular nötig für die Genrekenntnisse der SuS ist, oft aber nicht ausreicht (2001: 57). Aus diesem Grund sollten die SuS weitere Informationen über ein bestimmtes Gesprächsgenre sammeln. Die Anwendung der Sprache in den einzelnen Gesprächsgenres ist von der Beziehung zwischen den Gesprächspartnern, der Häufigkeit kommunikativer Situationen zwischen ihnen und von dem Grad der emotionalen Bindung zwischen einander abhängig (Eggins/Slade 1997; in: Paltridge 2011: 54). Diese Faktoren beeinflussen z. B. die Wahl des Vokabulars, die Anwendung der direkten oder indirekten Rede oder die Wahl des Modus (z. B. Imperativ) (Paltridge 2001: 54). Weiterhin erläutert Paltridge (2011), dass im Hinblick auf die Beispiele der einzelnen Gesprächsgenres die SuS den soziokulturellen Kontext, den Kontext der Situation, die Beziehung zwischen den Gesprächspartnern, das Ziel jedes Gesprächs, Inhalt, Form und das gemeinsame Wissen beider Gesprächspartner erfahren sollen.

2 Die Abkürzung „SuS“ wird in dieser Arbeit für „Schüler und Schülerinnen“ benutzt.

Darüber hinaus betonen Hallet (2011), Kieweg (2011) und Hass (2011) die Relevanz des generischen Lernens insbesondere im Hinblick auf die Sprechkompetenz und auf die leistungsschwachen SuS. Für die Förderung des Sprechens empfiehlt Kieweg besonders den Einsatz von Praxeogramm-Schemata, die „die interaktionslogische Abfolge von Gesprächsphasen wieder[geben]“ (2011: 9) und zur Pragmatik gehören. Praxeogramme liefern ein dialogisches Muster über den Verlauf eines bestimmten Gesprächsgenres z. B. Bestellung im Restaurant, Streit, Hotelbuchung oder ein Telefonat. Dabei werden die Praxeogramme in drei Phasen unterteilt: Gesprächseröffnung, Gesprächsmitte und Gesprächsbeendigung, wobei sich die erste und die letzte Phase durch eine gewisse Routine auszeichnen (Kieweg 2011: 9-10).

Hass weist darauf hin, dass Genrekenntnisse den SuS die kommunikative Situationsbewältigung im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht ermöglichen (2011: 22). Weiterhin betont er, dass generisches Lernen nicht dazu benutzt wird, dass die SuS „auswendig gelernten Mustertext reproduzieren – vielmehr sollen sie das generische Muster individuell anpassen und verändern“ (Hass 2011: 24), z. B. im szenischen Rollenspiel im Fremdsprachenunterricht.

Paltridge weist darauf hin, dass ein Gesprächsgenre innerhalb von mehreren anderen Gesprächsgenres während einer kommunikativen Situation stattfinden kann (2001: 34). Er erklärt, dass Gesprächsgenres oft schwierig vorhersehbar sind, da sie oft wechseln oder zu einem offenen Ende tendieren (2001: 34-35). Dennoch kennzeichnen sie sich durch viele Eigenschaften aus, die oft auftreten, wie z. B. *adjacency pairs*³ in Form von Frage - Antwort, Angebot - Annahme, etc. Meistens kommt in einem Gesprächsgenre am Ende die Gesprächsbeendigung (*closing*) vor, das durch eine vorläufige Gesprächsbeendigung (*preclosing*) eingeleitet wird (Paltridge 2001: 35).

3 *Adjacency pairs* – ein Beispiel für einen Konversationswechsel, in dem die Gesprächsteile der Beteiligten sich logisch und inhaltlich aufeinander beziehen, z. B. Frage - Antwort, Angebot – Annahme.

1.2 Interkulturelle kommunikative Kompetenz

Weiterhin ist für generisches Lernen auch das Wissen über die interkulturellen, insbesondere die soziokulturellen Elemente des Ziellandes wesentlich:

Teachers need to teach more than just the genre at hand. They need to teach what students need to 'know' to perform a genre, as much as its linguistic and nonlinguistic characteristic. Genres do not exist in a sociocultural vacuum. They are deeply embedded in social and cultural ways of doing things (Paltridge 2001: 52).

Auch Grünewald/Küster betonen, dass nicht nur die sprachlichen Mittel, sondern auch beispielsweise das Wissen über die Höflichkeitsregeln in der Zielkultur für die erfolgreiche Kommunikation und „Entwicklung dialogischer Sprachkompetenzen“ von großer Bedeutung sind (2009: 222-223). Beispielsweise beinhalten bestimmte Gesprächsphasen (wie die Gesprächseröffnung und Gesprächsbeendigung) nicht nur die Redewendungen, die für die funktionale kommunikative Kompetenz relevant sind, sondern auch den Aspekt, dass sie ein Zeichen der Höflichkeitskonventionen in der Zielkultur sind. Dies gehört wiederum zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz. Des Weiteren hebt Kräling hervor, dass: „filmische Texte immer vor dem Hintergrund der Kultur zu begreifen sind, in der sie entstanden sind“ (2016:16).

Laut des Modells von Byram (1997) umfasst die interkulturelle kommunikative Kompetenz fünf Bereiche: die kognitive Dimension: Wissen (*knowledge/ savoir*), kritisches kulturelles Bewusstsein (*savoir s'engager*); die verhaltensorientierte Dimension: Können (*skills of interpreting and relating/ savoir comprendre* und *skills of discovering and interacting/ savoir apprendre/faire*) sowie die persönlichkeitsbezogene Dimension: spezifische Einstellungen gegenüber der Zielkultur (*attitudes/ savoir être*) (Thaler 2012: 272-273 und Grünewald/Küster 2009: 215- 216). In diesem Sinne gehört zum Bereich *savoir* bzw. *knowledge* das Wissen über die eigene Kultur und die Zielkultur im Hinblick auf die Landeskunde, relevante Ereignisse und Veranstaltungen, die non-verbale Sprache in Form von Mimik und Gestik, Traditionen, Feste, Aspekte des öffentlichen Lebens, Aspekte der

nationalen Identität, Geschichte, Varietäten und Dialekte, Bildungssystem, Religion, Privatleben, Lebensbedingungen, Alltagsleben, Routinen sowie Tabu-Themen (Byram 1997: 59-61). Auch soziale Unterschiede im Hinblick auf die einzelnen Sozialschichten, die Rolle der Frau und des Mannes in der Gesellschaft, den ethnischen Hintergrund und den Beruf gehören unter anderem zum Bereich *savoir* der interkulturellen kommunikativen Kompetenz. Des Weiteren gehört nach diesem Modell beispielsweise die Reflexion und der Abbau von Stereotypen zum Bereich *savoir s'engager* (Grünwald/Küster 2009: 217).

Die interkulturelle kommunikative Kompetenz ermöglicht den SuS nicht nur die Zielkultur kennen zu lernen, sondern auch die eigene Kultur mit dieser zu vergleichen und diese zu reflektieren. Darüber hinaus erklären Grünwald/ Küster, dass es sehr relevant ist, die Elemente der lateinamerikanischen Kultur im Fremdsprachenunterricht Spanisch einzusetzen:

Im Spanischunterricht genießt Spanien (...) Priorität, doch haben die lateinamerikanischen Länder (...) besonders viel zu bieten, sodass es sinnvoll erscheint, lateinamerikanische Inhalte von Anfang an in den Spanischunterricht einzubeziehen (2009: 224).

Des Weiteren können „jeder Text, jedes Bild, jeder Film [...] als Träger spanischsprachigen Kulturen, ihrer Werte und Normen rezipiert werden“, jedoch würden manche Materialien bzw. Medien „in besonderen Maße die Entwicklung interkultureller Handlungsfähigkeit fördern“ (Grünwald/ Küster 2009: 223-224).

1.3 Medienkompetenz

Die Medienkompetenz (*media literacy*) umfasst die *visual literacy*, welche sich mit audiovisuellen Medien beschäftigt, die *media content literacy*, welche mit dem Inhalt der Medien und ihrem Einfluss auf die Konsumenten verbunden ist, und die *media grammar literacy*, die es ermöglicht, „die Sprache“ der Medien, beispielsweise bestimmte Kameraperspektiven zu verstehen (Thaler 2012: 290-291). Die Medienkompetenz ermöglicht die Analyse audiovisueller Medien, ihre Interpretation, eine kritische Bewertung sowie die Produktion von eigenen Medien (Thaler 2012: 291). Dabei schafft die Medienkompetenz eine Menge sprachlicher Anlässe, die für die funktionale kommunikative Kompetenz sehr relevant sind. Laut Thaler überschneidet sich die Medienkompetenz oft mit den Fertigkeiten wie Hörverstehen, Hör-Seh-Verstehen, Lesen und Schreiben (2012: 290). Wenn die SuS beispielsweise eine Rezension über eine lateinamerikanische Telenovela schriftlich verfassen, würden sie ihre funktionale kommunikative Kompetenz in Form von Schreiben und gleichzeitig die Medienkompetenz, in Form einer kritischen Analyse, weiterentwickeln.

Zur Medienkompetenz gehört außerdem die Filmbildung (Englisch: *film literacy*) (Kräling 2016: 15). Filmkompetenz impliziert die Fähigkeiten „bewegte Bilder lesen, die akustischen Signale von audiovisuellen Formaten deuten sowie das Medium Film (kritisch) nutzen und gestalten zu können“ (Surkamp 2010: 64-65, in: Kräling 2016:15). Die filmanalytische Sicht umfasst drei Elemente: *mise-en -scene*, *editing* und *camera* (Lütge 2012; in Merse 2017:10). *Mise-en-scene* beschreibt die Beobachtungen in Hinsicht auf z. B. Ort, Protagonisten, Kostümen, welche die Fernsehserie (in diesem Fall Telenovela) laut Merse (2017) „zum Leben erwecken“. Unter *editing* wird die Montage verstanden, welche unter anderen dem Spannungsaufbau dient. Als *camera* werden schließlich die Drehstrategien beschrieben, welche eine bestimmte Wirkung hervorrufen sollen (z. B. *close-up*, Froschperspektive). Schließlich wird in Rahmen der Medienkompetenz auch die Rolle der Musik in den audiovisuellen Medien untersucht. Diese kann die Zuschauer auf unterschiedliche Art und Weise beeinflussen, z. B. durch die Lautstärke, den Rhythmus, etc.

2. Forschungsstand: lateinamerikanische Telenovelas und Fremdsprachendidaktik

Der Einsatz von Telenovelas im Spanischunterricht (*la clase de ELE*) wurde zum ersten Mal während des ersten Kongresses der Sprache in Zacatecas⁴ im Jahre 1997 vorgeschlagen (Covarrubias 2010: 5). Dazu wurden zwei Vorträge gehalten. Die Kubanerin Maria Ellena Pelly gab zum damaligen Zeitpunkt erstmals den Anstoß dafür diese Fernsehsendungen (z. B. Telenovelas, Serien) aus spanischsprachigen Ländern in den Spanischunterricht, je nach Niveau der Lernenden, zu integrieren. Im zweiten Vortrag unterbreiteten auch die Mexikanerin Camen Koleff und die Schweizerin Marianne Akerberg den Vorschlag zum Einsatz von Telenovelas im Spanischunterricht (Covarrubias 2010: 5).

Auf dem zweiten Sprachkongress in Valladolid (im Jahre 2001) knüpfte Thalia Dorwick an einen innovativen Multimediaspanischkurs *Destinos*⁵ an, welcher auf dem Genre bzw. Format der Telenovela basiert (Covarrubias 2010: 5). Das Programm *Destinos* besteht aus 52 Episoden, welche von der Suche des Protagonisten nach einem Kind erzählen. Die Rechtsanwältin, die angestellt wird, um das Kind zu finden, reist in unterschiedliche Länder, wie Spanien, Mexiko, Puerto Rico und Argentinien. Jede Episode beinhaltet dabei neue grammatische Strukturen, neuen Wortschatz und kulturelle Elemente. Die Premiere dieses Programms fand im Jahre 1992 statt. Es wurde durch *WGBH Boston* produziert. Die Lernmaterialien bestehen nicht nur aus den Videos, sondern auch aus Lehrbüchern. Obwohl dieses Programm aus dem Jahre 1992 stammt, wird es auf dem *Duo Lingo Forum Online*⁶ vom Jahre 2018 durch die Spanischlernenden als sehr hilfreich beschrieben. Es wurden dort beispielsweise folgende Kommentare verfasst: "(...) each time I watch it, I learn something that I had not heard before"; "The characters are interesting, the

4 *El Primer Congreso de la Lengua en la ciudad mexicana de Zacatecas* (1997).

5 Die Beschreibung des Multimediaspanischkurses „Destinos“:
<https://learner.org/series/destinos/about.html> Die einzelnen Folgen:
<https://www.ket.org/education/resources/destinos-unit-iv/> [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

6 *Forum Duo Lingo Online* <https://forum.duolingo.com/comment/20947654/Destinos-Una-telenovela-para-practicar-espa%C3%B1ol> [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

pace is great, the clothes are fantastic, and you get a chance to really practice your comprehension“.⁷

Außerdem veröffentlichte *Radio Televisión Española RTVE* das Programm *Hola ¿qué tal? (2009)*⁸. Laut Diego Ibáñez, dem damaligen Direktor für kommerzielle Operationen, beinhaltet dieses „den Telenovela-Stil“. Ibáñez bezeichnete dieses Programm als „el modo telenovela que le da una perspectiva de humor, con una mezcla de caracteres y acentos“ (in: Covarrubias 2010: 5). Tatsächlich beinhalten die Episoden Elemente von Telenovelas und erweisen sich als sehr interessante Materialien für Spanischlernende. Dabei wurden einige Videos des Programms kostenlos auf der Internetseite *YouTube* hochgeladen⁹ und somit für die Lernenden bereitgestellt.

Weiterhin sind im Internet zahlreiche Websites mit Artikeln, Foren und Ratschlägen zu finden, wie Spanisch durch Telenovelas erlernt bzw. verbessert werden könnte¹⁰. Diese Quellen berichten, dass Telenovelas sich auch für Anfänger eignen. Zudem werden die sich immer wieder wiederholenden Wörter und Redewendungen, die das Verständnis vereinfachen, sowie die Verbindung von Unterhaltung und Lernen als Vorteile dieser Medien erwähnt bzw. hervorgehoben¹¹. Des Weiteren gibt es im Internet auch eine Vielfalt von Aufgaben und Materialien, z. B. zur Telenovela *Yo soy Betty, la fea*.¹² Außerdem veröffentlichte Andrew Tracey im Jahre 2013 das Buch *The Telenovela Method. How to learn Spanish using tv, movies, books, comics and more*. Auf dem hinteren Cover des Buches erläutert Tracey (2013): “I spent years developing and honing a system that I thought worked better

7 *Forum Duo Lingo Online* <https://forum.duolingo.com/comment/20947654/Destinos-Una-telenovela-para-practicar-esp%C3%B1ol> [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

8 Das Programm *Hola ¿qué tal?* <http://www.rtve.es/television/tve-internacional/programas-series/hola-que-tal/> [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

9 https://www.youtube.com/watch?v=zrSL7K8CH14&index=19&list=PLhtyARQ_qzfyqVE-CLMkNaXiU0C9cPG48 [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

10 z. B. Stimola, Maureen (2019). Let's Get Dramatic: How to Learn Spanish with Telenovelas. Website FluentU. <https://www.fluentu.com/blog/spanish/learn-spanish-telenovela/> [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

11 z. B. Erin (2019), 5 Tipps um schnell Spanisch zu lernen <https://www.ef.de/blog/language/5-tipps-um-schnell-spanisch-zu-lernen/> [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

12 Materialien für den Spanischunterricht in Bezug auf Telenovelas: „Yo soy Betty, la fea. Capítulo 1 1. Funciones comunicativas. Aspectos culturales. Hacer comparaciones. Los piropos El saludo“ <https://docplayer.es/18692615-Yo-soy-betty-la-fea-capitulo-1-1-funciones-comunicativas-aspectos-culturales-hacer-comparaciones-los-piropos-el-saludo.html> oder <http://hlr.byu.edu/betty/Yo%20soy%20Betty.%20la%20fea%20Cap.%206.pdf> [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

than any other to learn conversational Spanish (...)"'. Obwohl das Buch von Tracey (2013) kein wissenschaftlicher Text, sondern einen Ratgeber über mehrere Textsorten (z. B. Musikvideos, Telenovelas, Comics) darstellt, weist der Autor darauf hin, dass es möglich ist, Spanisch mittels Telenovelas zu erlernen bzw. zu erwerben.

Es ist darauf hinzuweisen, dass im Allgemeinen zahlreiche, ausführlich bearbeitete wissenschaftliche Texte über das Genre „lateinamerikanische Telenovelas“ (ohne unmittelbaren Bezug auf die Fachdidaktik) zu finden sind, sowohl in spanischer Sprache, z. B. Soler Azorín (2015) oder Cervantes (2005), in englischer Sprache, z.B. Biltreyst/Meers (2010), Rivero (2013), als auch in deutscher Sprache, z. B. Klindworth (1995) oder Lippert (2011). Des Weiteren gibt es auch einige Studien im Hinblick auf die Sprache lateinamerikanischer Telenovelas. Beispielsweise berichtet López Morales (2006) über die Tendenz zur Anwendung des *español general* in Telenovelas, was er am Beispiel einer Korpusanalyse von zwei Telenovela-Drehbüchern erklärt. Auch Llorente Pinto (2000) und Cisneros Estupiñán (2009) analysierten die Sprache der ausgewählten Telenovelas mit dem Fokus auf die diastratischen und diaphasischen Varietäten der spanischen Sprache. Außerdem führten Rivera Alfaro (2016) und Jovanović/Matić (2008) Studien über den Spracherwerb der spanischen Sprache mittels Telenovelas in zwei postkommunistischen europäischen Ländern (Rumänien und Serbien) durch, in denen Telenovelas immer noch sehr populär sind. Die beiden Studien bestätigen, dass lateinamerikanische Telenovelas gewinnbringend für die Spanischlernenden in Bezug auf Pragmatik, Aussprache und Wortschatz sein könnten.

Obwohl relativ viele Artikel, Internetforen und Aufgaben zum Themenbereich Telenovelas im Spanischunterricht im Internet zu finden sind, gestaltet sich die Suche nach explizit deutschen fachdidaktischen Literaturquellen über den Einsatz lateinamerikanischer Telenovelas im Spanischunterricht äußerst schwierig. Bereits im Jahre 2013 beschreibt Frommke, dass „die Publikationen zur Verwendung von Filmen im Fremdsprachenunterricht immer zahlreicher wurden, der Einsatz von Telenovelas im Spanischunterricht aber nirgendwo thematisiert wurde (vgl. z. B. Grünewald 2011; Harrison 2009; Snaidero 2010; Surkamp 2004; Vernal Schmidt 2011; Viebrock 2011)“ (2013: 4). An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass im Hinblick auf den Einsatz von Medien im Fremdsprachenunterricht oftmals

Spielfilme, Musikvideos, Dokumentarfilme sowie Werbespots thematisiert werden, jedoch nicht das Genre lateinamerikanischer Telenovelas. Von den zur Verfügung stehenden Ressourcen in der deutschen Sprache wurden für den Zweck der vorliegenden Arbeit die expliziten Informationen über den Einsatz lateinamerikanischer Telenovelas im Spanischunterricht lediglich bei Frommke (2013) und Grünewald/Küster (2009) gefunden. Dabei erklärt Frommke (2013), dass lateinamerikanische Telenovelas besonders für die Vermittlung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz geeignet sind, während Grünewald/Küster dieses Genre wegen der „immer wieder wiederkehrenden Personenkonstellationen“ als gewinnbringend für den Spanischunterricht bezeichnen (2009: 165). Grünewald/Küster (2009) setzen sich jedoch im Gegensatz zu Frommke (2013) mit der Thematik „lateinamerikanische Telenovelas“ nicht ausführlicher auseinander. Aus diesem Grund wird diese Arbeit auf der zur Verfügung stehenden Literatur basieren - vor allem auf jener Literatur, bei der der Einsatz audiovisueller Medien im Fremdsprachenunterricht im Fokus steht, wie z. B. Werke von Thaler (2014), Leitzke-Ungerer (2009), Henseler et al. (2011), sowie von Henseler/Möller (2017), Baradaranossadat (2017), Merse (2017), Kräling (2016) und Finckenstein (2017), die vor allem den Einsatz von Fernsehserien¹³ im Fremdsprachenunterricht thematisieren. Jedoch ist dabei darauf hinzuweisen, dass einige dieser Autoren, wie z. B. Thaler (2014) oder Henseler et al. (2011) sich in ihren wissenschaftlichen Texten explizit auf den Englischunterricht beziehen, was aber ebenfalls auf den Spanischunterricht angewendet werden kann. Es wird somit deutlich, dass die Fülle an Literatur in der englischen Fachdidaktik im Vergleich zur spanischen Fachdidaktik deutlich größer ist.

Während der Analyse der ausgewählten Szenen aus *Yo soy Betty, la fea* wird die vorliegende Arbeit im Hinblick auf die funktionale kommunikative Kompetenz an das generische Lernen und daher an das dialogische Sprechen rezeptive Gesprächsgenres im Rahmen der mündlichen Kommunikation von Paltridge (2001), Hallet (2011), Kieweg (2011), Hass (2011) und Freitag-Hild (2013) anknüpfen. Darüber hinaus wird bei der interkulturellen kommunikativen Kompetenz das Model von Byram (1997) Anwendung finden. Schließlich werden im Bereich der

13 Das Genre Telenovela gehört zur Gattung Fernsehserien.

Medienkompetenz die Kriterien von Thaler (2014) sowie die typischen Eigenschaften des Genres „Telenovela“ benutzt, die von den bereits erwähnten Autoren beschrieben wurden.

3. Das Genre Telenovela

3.1 Definition und Eigenschaften von Telenovelas

Das Genre Telenovela gehört zur Gattung Fernsehserien (Finckenstein et al. 2017), wobei es zu den audiovisuellen Medien gehört, welches ein Oberbegriff für Medien ist, die Bild und Ton miteinander verbinden. Laut Finckenstein et al. (2017) wird Gattung als ein Format (z.B. Fernsehserien, Nachrichten) und das Genre als eine konkrete Ausprägung (z. B. *sitcom*, *soap opera*) davon definiert.

Die lateinamerikanische Telenovela hat ihren Ursprung in Kuba (Martínez 2010: 62). Im 19. Jahrhundert, während dieses Land eine spanische Kolonie war, entstand dort ein neuer Beruf – der sog. *lector de tabaco*. Normalerweise wurde dieser Beruf von einer Person “with a flair for the dramatic“ (Martínez 2010: 62) ausgeübt, die für die Arbeiter auf den Tabakplantagen (während des mühsamen Rollens der Tabakblätter), Novellen vorlas. Dabei bestand ein Großteil dieser Erzählungen aus spanischen Übersetzungen europäischer Novellen (Martínez 2010: 62). Durch die Ausübung dieses Berufes etablierten sich mit der Ankunft von Radios die *radionovelas* (*radio* + *novelas*), welche sich später mit der Verbreitung des Fernsehens zu *telenovelas* (*tele* + *novelas*) weiterentwickelten (Martínez 2010: 62). *Radionovelas* wurden seit 1940er Jahren von Kuba aus exportiert. Im Jahre 1952 wurde in Kuba die erste lateinamerikanische Telenovela produziert. Als Fidel Castro jedoch 1959 an die Macht gelangte, flüchteten viele Produzenten, Regisseure, Drehbuchautoren und Schauspieler in andere lateinamerikanischen Länder. Das Genre Telenovela verbreitete sich dadurch noch stärker (Martínez 2010: 62). Als führende Länder in der Produktion von Telenovelas erwiesen sich nach einiger Zeit Mexiko (*Televisa*), Venezuela (*Venevisión*) und Brasilien (*Globo TV*). Auf diese Art fing der Export lateinamerikanischer Telenovelas in den 60er Jahren an, die Produktionen, die aus den Vereinigten Staaten importiert wurden, weltweit zu ersetzen (Martínez 2010: 62).

Im Allgemeinen werden Telenovelas oft mit *soap operas* verwechselt bzw. gleichgestellt. Deswegen ist es wichtig, die beiden Termini voneinander zu trennen.

Obwohl die beiden Genres seit mehr als 60 Jahren im Fernsehen anwesend sind und gemeinsame Wurzeln haben, unterscheiden sie sich voneinander (Lippert 2011: 37). Soler Azorín erläutert, dass *soap operas* traditionell aus den Vereinigten Staaten und nicht wie die Telenovelas aus Lateinamerika, stammen (2015: 74). Während *soap operas* kein vorhersehbares Ende haben und jahrelang fortgesetzt werden, haben Telenovelas von Anfang an ein vorausgesehenes glückliches Ende aller Folgen. Obwohl die Zahl der Episoden von Beginn an festgesetzt ist, ist es möglich, im Fall eines großen Erfolgs, diese um zusätzliche Episoden zu verlängern (Lippert 2011: 37). Darüber hinaus werden in der spanischen Sprache Telenovelas oft wegen der zahlreichen Episoden als *culebrones* bezeichnet. Martínez erklärt den Ursprung dieser Bezeichnung folgendermaßen: “culebrones (serpents), an allusion to their habit of extending themselves indefinitely if they captured a big enough audience“ (Martínez 2010: 62). Des Weiteren unterscheiden sich *soap operas* von Telenovelas durch ein weiteres Merkmal, welches die Schauspieler betrifft - dadurch, dass *soap operas* oft jahrelang ausgestrahlt werden, ist in diesen Produktionen der Austausch der Schauspieler und der Handlung im Laufe der Zeit gewöhnlich, was in Telenovelas nicht geläufig ist (Soler Azorín 2015: 75). Darüber hinaus werden Telenovelas im Gegensatz zu *soap operas* in der Hauptsendezeit (sog. *prime time*) ausgestrahlt (Martínez 2010: 63).

Sollano erläutert, dass eine Telenovela aus zirka 150 Episoden besteht, welche täglich ausgestrahlt werden, wobei jede Episode 30-60 Minuten dauert (2017: 90). Typisch ist auch der sog. *cliffhanger*, d. h. „offener Ausgang einer Episode auf ihrem Höhepunkt“ (Finckenstein et al.: 2017), der dazu dient, die Spannung zu erhalten und die Erwartung der Zuschauer auf die nächste Folge zu vergrößern (Sollano 2017: 90). Die Struktur der Telenovelas gliedert sich in drei Teile: Einführung, Handlungsentwicklung und Ende (*una introducción, un nudo* und *un desenlace*) (Soler Azorín 2015: 52). Soler Azorín (2015) erklärt, dass in den ersten 20-30 Episoden die Protagonisten vorgestellt werden und eine bestimmte Zahl von Konflikten eröffnet wird. Weiterhin werden in den nächsten 40-50 Episoden die sekundären Personen dargestellt. Die Hauptthemen der Telenovela werden intensiv in den Fokus gerückt und die Konflikte verkomplizieren sich. Dennoch werden zirka die letzten 30 Episoden der Lösung der Konflikte gewidmet (*la conclusión*) (Soler

Azorín 2015: 53). Am Ende wird die Telenovela abgeschlossen und die Geheimnisse, die während der Handlung entstanden, kommen meistens ans Licht (Soler Azorín 2015: 52-53). Darüber hinaus beinhaltet das Ende (*el desenlace*) eine Moral, die oft mit dem Sieg des Guten über das Böse verbunden ist (Soler Azorín 2015: 53). Insgesamt sind laut Lippert (2011) in Telenovelas die Elemente des Feuilletons, des Melodramas, des Märchens sowie der Anknüpfung an das griechische Theater zu finden.

Die Handlung lateinamerikanischer Telenovelas findet im Alltagsrahmen statt, es behandelt daher alltägliche Themen (Szmidt 2017: 65). Laut Duncan (1995) versuchen diese Medien den Mikrokosmos der Realität zu zeigen (in: Szmidt 2017: 66). Dennoch erklärt Martínez: “If novelas often draw on the harsh realities of life in parts of Latin America, their plotlines still generally devolve into sentimental fairy tales“ (2010: 64). In der Tat knüpfen Telenovelas sehr gerne an die Fabel und das Märchen an. Laut Helena Bernardi, die für das größte brasilianische TV-Netzwerk *Globo TV* arbeitet, gibt es in jeder Telenovela eine „Cinderella“ (in: Martínez 2010: 63). Der Grund dafür ist, dass in Telenovelas „[se] permite la identificación de un estrato bajo con un sueño que es ascender en la escala social“ (Cisneros 2009)¹⁴.

Zu den Themen der Telenovelas gehören komplizierte Liebesbeziehungen, Konflikte zwischen Familien, die beispielsweise durch die Unterschiede in der Zugehörigkeit zu bestimmten Sozialschichten verursacht sind (Sollano 2017: 90). Laut Szmidt sind für Telenovelas insbesondere die Pointe, große Gesten, melodramatischen Wendungen der Ereignisse und die plötzliche Entdeckungen über die Wahrheit in Bezug auf die Protagonisten typisch (Szmidt 2017: 64).

Ähnlich wie im griechischen Theater charakterisieren sich Telenovelas durch ein einfaches und voraussagbares Schema (Cisneros 2009). Telenovelas “como género dramático, es un juego de acciones y emociones“ (Cisneros 2009). Zusätzlich spiegeln die Protagonisten den Kampf des Guten gegen das Böse wider. Telenovelas beinhalten die Elemente von Melodramen, welche vom Theater ins Kino, dann ins

14 Cisneros veröffentlichte den Text auf der Website „Lenguaje y educación“ am 11.07.2009: http://lenguajeyeducacion.blogspot.com/2009/07/breve-aproximacion-al-estudio-del_11.html [Letzter Zugriff: 01.05.2019], jedoch wurde der Text bereits im Jahre 2003 in *la Revista Litterae, No. 12., Bogotá: Asociación de Ex alumnos del Instituto Caro y Cuervo, págs.:124-142* veröffentlicht. Allerdings wird diese Arbeit an die Website aus dem Jahre 2009 anknüpfen, da es nicht möglich war, den Text mit der Seitennummerierung aus dem Jahre 2003 zu finden.

Radio (in Form von *radionovelas*) und letztendlich ins Fernsehen (in Form von *telenovelas*) weitergeleitet wurden (Cervantes 2005: 286). Zu den Charakteristika von Melodramen gehören ein Liebesdreieck (Cervantes 2005: 292) und eine narrative Struktur, die mit den archetypischen Persönlichkeiten und sozialen Konflikten verbunden ist. Sollano erklärt, dass die Protagonisten in Telenovelas meistens einseitig, vereinfacht und entweder als gut oder als böse dargestellt werden (2017: 91). Darüber hinaus sind sie auch als Gegensatzpaare dargestellt, z. B.: gut – böse; reich – arm; religiös – zügellos. Ein Beispiel sind die Protagonisten von *Yo soy Betty la fea*: Betty – intelligent, hässlich und Patricia Fernandez – nicht intelligent, schön. Laut Szmidt sind diese entgegengesetzten Konstellationen durch die begrenzte Anzahl der Episoden zu erklären. Es besteht dadurch die Notwendigkeit, die Protagonisten ausgeprägt darzustellen und die Handlung flüssig, als auch lebhaft zu entwickeln (2017: 64).

Da die Zuschauer sich mit den Protagonisten sehr schnell identifizieren können, sind Telenovelas sehr beliebt (Cervantes 2005: 286). Vor allem repräsentieren sie Frauen, aber auch die Menschen mit unterschiedlichen ethnischen Hintergrund, so wie ländliche Werte („los valores rurales“) (Cervantes 2005: 287).

Cervantes (2005) erklärt, dass die Handlung von Telenovelas darauf aufgebaut ist, dass eine Protagonistin respektive ein Protagonist ein Objekt des Begehrens erreichen möchte. Sie bzw. er muss jedoch immer gewisse Hindernisse bewältigen, die einen Konflikt in der Telenovela verursachen. Cervantes erklärt diese Struktur folgendermaßen:

[...] personaje-objeto del deseo-obstáculo-conflicto. [...] Un personaje quiere algo, lo que se convierte en el objeto de su deseo, y funciona en pro de conseguirlo, pero siempre existe un obstáculo que se lo impide, lo que finalmente genera el conflicto (2005: 288).

Infolge des Hauptkonfliktes entstehen sekundäre Konflikte. Die Ereignisse verursachen Wirkungen, die wiederum weitere Effekte implizieren, bis die ganze Geschichte schließlich aufgelöst wird: „los sucesos, aun agrupados por separado a lo largo de la trama, están vinculados a su vez de causa a efecto, los efectos causan a su vez otros efectos, hasta llegar al efecto final, en el desenlace de la historia“ (Chartman 1990, in: Cervantes 2005: 288).

Des Weiteren erläutert Szmidt, dass für lateinamerikanische Telenovelas eine bestimmte Ästhetik charakteristisch ist, die aus dem Aussehen der Protagonisten und Protagonistinnen, der inneren und äußeren Räume bzw. Drehorte, der Filmtechnik und Musik besteht (2017: 67). In Telenovelas werden die meisten Szenen in inneren Räumen gedreht (Carreras Larios 1991: 32). In Bezug auf die Technik folgt die Kamera immer den Protagonisten in einer Szene (Carreras Larios 1991: 32). Auch der Ton kann dazu dienen, die wichtigen Momente in Telenovelas hervorzuheben. Außerdem spielt der Vorspann eine wichtige Rolle. Bei diesem handelt es sich um ein „einleitendes Element zu Beginn jeder Episode, bestehend aus Titelmelodie und Titelfarte der Serie“ (Finckenstein et al. 2017) und dieser steht meistens in Verbindung mit den Protagonisten (Carreras Larios 1991: 33).

3.2 Zum Inhalt von Telenovelas - vor und in der Postmoderne

Das Ziel dieses Unterkapitels ist es, aufzuzeigen, worüber die ersten lateinamerikanischen Telenovelas handelten, wie diese Elemente bis heute in den Telenovelas zu erkennen sind und wie sich deren Inhalt im Laufe der Zeit veränderte bzw. weiterentwickelte.

Im 20. Jahrhundert wurden in Lateinamerika die Bewohner der ländlichen Gebiete meistens unterdrückt und sich selbst überlassen: “En el siglo xx , vivir en las zonas rurales significó vivir en el abandono y bajo la ley del más fuerte“ (Romero 1999, in: Cervantes 2005: 285). Aus diesem Grund waren viele Menschen, die auf dem Land oder in den Mienen arbeiteten, auf der Suche nach neuen Perspektiven, in die Städte gezogen. Diese Sozialschicht, die Arbeiterklasse, welche durch Cervantes als *la clase popular* bezeichnet wird, entwickelte bzw. konstruierte ihre Identität als eine marginalisierte Gruppe: “Esta clase popular ha construido su identidad desde lo popular, en la periferia, al margen de la clase alta dominante y del sistema político de los países latinoamericanos“ (2005: 285). Weiterhin waren es im 20. Jahrhundert

Männer, die die politische Macht ausübten, während Frauen in den privaten Bereich gedrängt wurden. Sie wurden daher oft als schwach und marginalisiert dargestellt:

La subordinación de la mujer ha sido contundente en Latinoamérica para la construcción de una identidad femenina débil y marginal. En la medida en que los espacios de expresión política han estado manipulados única y exclusivamente por los hombres se han subvalorado las capacidades de las mujeres en la esfera pública, para limitarlas, como lo explica Mouffe (1999), al ámbito de lo privado (in: Cervantes 2005:285).

Diese Informationen sind wesentlich, um den Inhalt lateinamerikanischer Telenovelas zu verstehen, da die Begegnung marginalisierter Gruppen mit den Personen aus der Oberschicht ein wichtiges Merkmal von Telenovelas ist. Besonders relevant ist diese Begegnung für die Zuschauer aus der Arbeiterklasse (*la clase popular*) sowie für Frauen und Menschen mit unterschiedlichen ethnischen Hintergründen - also für alle Zuschauer, die zu den marginalisierten Gruppen dazugehören. Im Hinblick auf die Konstruktion von Identitäten erklärt Cervantes: “[...] la telenovela es el espacio propicio para moldear y reinventar las identidades de las que ella se ocupa“ (2005: 286).

Mit der Ankunft des globalen Wirtschaftsmarkts, der Multikulturalität und des Postmodernismus sind die Inhalte der Telenovelas global geworden. Heutzutage handeln Telenovelas beispielsweise von der Entwicklung isolierter Regionen, Ethnien, Religionen, Nationalitäten, Geschlechterrollen und dem angespannten Verhältnis zwischen dem Lokalen und dem Globalem (Cervantes 2005: 284). Darüber hinaus weist Lippert darauf hin, dass in der Postmoderne oft unterschiedliche Elemente eines Genres vermischt werden, was zu einer Hybridisierung führt (2011: 35). Im Allgemeinen werden Telenovelas als ein Phänomen der Massenkultur betrachtet (Cervantes 2005: 286). Sie sind eine Hybridisierung, welche den Synkretismus, also die „Vermischung verschiedener Religionen, philosophischer Lehren o.Ä.“ (Duden Online-Wörterbuch)¹⁵ und die ethnische Heterogenität in Lateinamerika verbindet:

Uno de los fenómenos más importantes de la cultura de masas es sin duda la telenovela. En ella se logra concretar lo que García Canclini ha llamado la hibridación (1990), fenómeno que atraviesa todas las esferas del sincretismo y el mestizaje latinoamericano, que proviene del estudio de los productores y

15 Duden Online Wörterbuch <https://www.duden.de/rechtschreibung/Synkretismus> [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

los públicos culturales que lograron conciliar lo culto y lo popular (Cervantes 2005: 286).

3.3 Unterschiede in Bezug auf das Land der Produktion

Das Ziel dieses Unterkapitels ist es, aufzuzeigen, wie vielfältig das Genre Telenovela ist. Die Auseinandersetzung mit dieser Vielfältigkeit, ist sowohl für die interkulturelle kommunikative Kompetenz sowie für die Medienkompetenz der SuS im Fremdsprachenunterricht Spanisch sehr relevant. Jedes lateinamerikanische Land charakterisiert sich durch seine eigene Geschichte, Kultur, ökonomische Situation, Politik, etc. Daher unterscheiden sich auch die Telenovelas aus den jeweiligen Ländern voneinander (Lippert 2011: 55). Im Folgenden werden kurz die Eigenschaften von Telenovelas in Mexiko, Venezuela, Argentinien und Kolumbien dargestellt, um einen kurzen Überblick über das populärste Genre in diesen lateinamerikanischen Ländern zu bekommen.

Lippert (2011) erläutert, dass mexikanische Telenovelas als traditionell und neutral betrachtet werden. Sie beinhalten dennoch laut Lippert (2011) keine regionalen oder nationalen Elemente der mexikanischen Kultur. Der Grund dafür ist, diese international vermarkten zu können (Lippert 2011: 54). In mexikanischen Telenovelas werden die Protagonisten sehr einseitig dargestellt, sie sind entweder gut oder böse und oft wird lediglich eine bestimmte Eigenschaft bzw. Tugend in diesen Personen dargestellt, z. B. Gerechtigkeit, Hoffnung, etc. Des Weiteren werden die guten Protagonisten belohnt und die schlechten Protagonisten bestraft (Lippert 2011: 54). Darüber hinaus sind die katholische Kirche und die katholischen moralischen Werte von großer Bedeutung, so wie die Annahme, dass die Wiedergutmachung (für Sünden) lediglich durch Leiden erreicht werden kann (Mazziotti 2006, in: Lippert 2011: 54).

Argentinische Telenovelas charakterisieren sich dahingegen dadurch, dass sie Umgangssprache und Dialekte beinhalten, wodurch der Export etwas erschwert wird

(Lippert 2011: 55). Außerdem unterscheidet sich die argentinische Varietät des Spanischen sehr von den anderen Varietäten des Spanischen in Lateinamerika und jenen der Iberischen Halbinsel, besonders in Bezug auf die Aussprache. Hinzukommt, dass argentinische Telenovelas viel Wert auf melodramatische Elemente legen (wie auch mexikanische Telenovelas) und die Elemente der Komödie und Tragödie miteinander verbindet (wie auch in kolumbianischen Telenovelas) (Cabrujas 2002: 180, in: Lippert 2011: 55).

Die venezolanischen Telenovelas werden sehr oft ins Ausland exportiert. Die meisten Produktionen erzählen von einer armen Frau, die sich in einen reichen Mann verliebt und nach vielen Konflikten und Hindernissen mit diesem zusammenkommt. Dennoch gibt es auch venezolanische Telenovelas, die von tiefgreifenden, sozialen Probleme handeln (Lippert 2011: 55).

In Mexiko werden Telenovelas bereits seit den 50er Jahren produziert, wohingegen z. B. in Kolumbien die erste Telenovela erst im Jahre 1963 hergestellt wurde (Rivero 2013: 48). Während z. B. Mexiko auf dem lateinamerikanischen Markt den Export von Telenovelas seit dem Ende der 70er Jahren dominierte, wurden kolumbianische Telenovelas erst seit den 90er Jahren ins Ausland exportiert (Rivero 2013: 47). Aus diesem Grund wird Kolumbien als ein relativ neuer Produzent von Telenovelas betrachtet. Dennoch erfreuen sich kolumbianische Telenovelas bereits über ein gewisses Prestige (Rivero 2013:47). Sie charakterisieren sich durch einen hohen Grad an Kreativität und werden als „am meisten postmodern“ eingestuft, weil sie eine Vielzahl von relevanten Themen ansprechen: “La telenovela colombiana actual presenta un altísimo grado de creatividad y, por la variedad de sus temas, es hoy por hoy la más postmoderna de todas“ (Soler Azorín 2015: 208). Darüber hinaus handeln kolumbianische Produktionen, im Gegensatz zu anderen lateinamerikanischen Telenovelas, von Anfang an von Problemen der Gesellschaft, sowie von historischen Ereignissen (Crawford/Flores 2002, in: Cervantes 2005: 289). Ähnlich wie Cervantes (2005) bestätigen auch Sollano (2017) und Rivero (2013), dass kolumbianische Telenovelas sich von Beginn an inhaltlich von denen aus anderen lateinamerikanischen Ländern unterscheiden. Darüber hinaus erklärt Rivero, dass in Kolumbien seit 1954 die nächsten dreißig Jahre aufgrund der Militärdiktatur alle Sendungen darauf ausgerichtet waren, die Menschen durch eine Hochkultur

mittels Fernsehen zu bilden (2013: 48). Bis zum Jahre 1995 wurden in Kolumbien Fernsehsendungen durch die Regierung institutionalisiert:

The state's emphasis on education and culture (...) influences what is known as the Colombian style of television fiction. In other words, the restrictions set by the state in terms of culturally oriented programming, the emphasis on adaptations of literary/theatrical pieces, and the independent production companies' goal of obtaining television contracts, pushed Colombian media professionals to be innovative and to create new techniques for televising literary-theatrical works (Rivero 2013: 49).

Besonders in den 60er Jahren und Anfang der 80er Jahre wurden in Kolumbien jene Telenovelas produziert, die auf historischen Ereignissen oder auf literarischen Adaptationen basierten. Eine wichtige Rolle in der Entwicklung kolumbianischer Telenovelas spielten die Auswahl der Geschichten, die dem Alltäglichen sehr nahe kamen; die fortschreitende Ablehnung der pompösen und erfundenen Stereotypen sowie eine progressive Modifikation in der Arbeit der Schauspieler in Bezug auf die intensive und wahre Konstruktion der Charaktere (Germán Rey 1994, in: Cervantes 2005: 289-290). Cervantes schildert, dass kolumbianische Telenovelas seit Anfang an von den marginalisierten Gruppen der Gesellschaft erzählten, mit dem Ziel, diese in die Gesellschaft zu integrieren, z. B. waren zentrale Themen die indigene Gemeinschaften in verschiedenen Regionen Kolumbiens, die dunkelhäutigen Bewohner der karibischen Küste, das Leben der Menschen in der Stadt, die vom Lande auf der Suche nach neuen Perspektiven in die Stadt gezogen sind, die inneren Konflikte von Familien aus der Mittelschicht sowie sozioökonomische Probleme der Gesellschaft:

Aun así, la telenovela colombiana ha cumplido con los objetivos de algunos grupos que se han sentido insertados de nuevo en la sociedad. Las comunidades indígenas, los grupos de negros asentados en Colombia y los mestizos de las distintas regiones han llegado a la televisión de la misma manera que la vida urbana y la cultura popular con sus conflictos socioeconómicos, el arribo de los campesinos a la ciudad y los conflictos al interior de la familia de clase media han delineado nuevos personajes que cada vez lucen más similares a los colombianos“ (2005: 293-294)

Insgesamt gibt es vier Merkmale, die kolumbianische Telenovelas von den Produktionen aus den anderen Ländern abgrenzen: der urbane Kontext; starke weiblichen Charaktere, die ihr Schicksal in ihren Händen halten; eine Mischung aus Komödie und Drama und eine spielerische Übernahme von Elementen des Melodramas, welche als „a playful take on melodrama's values“ beschrieben wird

(Rincón 2007: 133-158; in: Rivero 2013: 49). Dabei erklärt Rivero, dass der Erfolg des Exports der kolumbianischen Telenovelas in andere lateinamerikanischen Länder insbesondere aufgrund starker weiblicher Charaktere und Elemente der Komödie zustande gekommen war (2013: 49).

3.4 Bestehende Vorurteile gegen Telenovelas

In diesem Unterkapitel wird erläutert, dass trotz mancher weit verbreiteter Vorurteile über lateinamerikanische Telenovelas, diese in Lateinamerika von ganzen Familien und von Zuschauern aus allen Sozialschichten konsumiert werden. Das Ziel dieses Kapitels ist es zu zeigen, wie relevant das Genre Telenovela für die lateinamerikanische Kultur ist.

Ein stark verbreitetes Vorurteil über Telenovelas ist, dass diese nur für Frauen und Menschen aus den niedrigeren Sozialschichten konzipiert seien. Jedoch zeigen Studien, dass dies nicht zutrifft. Benjuli Brown (2011) erläutert, dass auch männliche Personen Telenovelas schauen (in: Szmidt 2017: 65). Des Weiteren erklärt Martínez, dass im Gegensatz zu den amerikanischen *soap operas*, lateinamerikanische Telenovelas in der Hauptsendezeit ausgestrahlt werden und dass sie für die ganze Familie und nicht nur für weibliche Zuschauer konzipiert seien: „[...] while US soap operas air during daytime hours with women as their target audience, Latin telenovelas are often prime-time shows, aimed at the whole family“ (2010: 63). Auch Cisneros Estupiñán (2009) weist darauf hin, dass Telenovelas von ganzen Familien konsumiert werden, diese versammeln und gemeinsames Interesse wecken sollen: “Las telenovelas logran el objetivo [...] reunir por un momento [...] a la familia. [...] porque la familia se reúne en torno a un interés común y que proporciona catarsis.“¹⁶

16 Cisneros Estupiñán (2009, 11 Juli). Breve aproximación al estudio del lenguaje en la telenovela colombiana. Lenguaje y Educación Online. http://lenguajeyeducacion.blogspot.com/2009/07/breve-aproximacion-al-estudio-del_11.html [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

Zu den Vorurteilen gegenüber Telenovelas gehört auch der Vorwurf, dass diese Medien „falsche Vorurteile und Vorbilder“ (Klindworth 1995: 10), Trivialität (Klindworth 1995: 11) sowie Kitsch (Klindworth 1995: 12) vermitteln bzw. beinhalten würden. Diese Vorurteile haben ihre Wurzeln vor allem im sog. „Telenovela Streit“ in den 70er Jahren (einer Debatte in Lateinamerika über den Inhalt von Telenovelas), die durch eine aggressive Monopol-Politik des mexikanischen Unternehmens *Televisa* stattfand (Klindworth 1993). Jedoch, wie bereits im Kapitel 1.2 erwähnt, unterlag der Inhalt lateinamerikanischer Telenovelas nach der Postmoderne einer gewissen Änderung. Heutzutage handeln viele Telenovelas nicht nur von den Unterschieden zwischen den Armen und Reichen, sondern von den Problemen der Gesellschaft, wie Emanzipation, Homosexualität, etc.

In den 90er Jahren führte González (2010) eine Befragung in Mexiko durch, um die Vorurteile in Bezug auf Telenovelas zu analysieren. Die Studie zeigte, dass 40 % der befragten Männer zugaben, Telenovelas zu konsumieren. Obwohl die übrigen 60 % der befragten Männer diese Frage verneinten, wussten sie dennoch sehr viel über das Genre und dessen Inhalt (González 2010: 74). Des Weiteren zeigte dieselbe Studie, dass 55 % der Studierenden und fast 50 % der Personen, die regelmäßig arbeiten, Telenovelas konsumieren. Auch wurde das Vorurteil, dass Telenovelas nur für die armen Menschen mit „schlechten Geschmack“ seien, widerlegt, da 63 % der Befragten aus der Oberschicht bestätigten, regelmäßig Telenovelas anzuschauen (González 2010: 75). Daher beschreibt González Telenovelas in Mexiko als *“a transclass cultural phenomenon“* (2010: 75). Er erklärt:

That ubiquity of telenovela showed the *cultural genre* as one of the most important symbolic forms used in everyday social life. The detailed observation of households found that viewing telenovelas was the most important time when the whole family was together (González 2010: 74).

3.5 Der weltweite Export von Telenovelas und der „Telenovela Effekt“

Das Ziel dieses Unterkapitels ist es, die weltweite Popularität lateinamerikanischer Telenovelas deutlich zu machen, um im nächsten Kapitel (siehe Kapitel 4) auf das didaktische Potenzial dieser Medien in Bezug auf die Verbreitung und Vermittlung einer authentischen spanischen Sprache in Verbindung mit der lateinamerikanischen Kultur näher einzugehen. Darüber hinaus wird in diesem Gliederungspunkt auch kurz beschrieben, warum lateinamerikanische Telenovelas in Deutschland kaum bekannt sind. Dies könnte auch eine von den Ursachen sein, warum lateinamerikanische Telenovelas in der deutschen Fachdidaktik bisher kaum untersucht wurden bzw. warum es sehr schwierig ist, die Studien über dieses Thema in der deutschen Fachdidaktik zu finden.¹⁷

Der sog. „Telenovela Effekt“ ist weltweit bekannt und beschreibt die Auswirkung der Telenovelas auf ihr Publikum. Beispielsweise wurden im Jahre 1999 in einer Region in der Elfenbeinküste wegen der mexikanischen Telenovela *Marimar* die Gebete in einigen Moscheen verkürzt (Nowicki 2006, in: Szmidt 2017: 62). Im Jahre 1997 wurde in Manila eine Schauspielerin, Thalía, die die Hauptrolle in der Telenovela *Marimar* spielte, wie ein Staatsoberhaupt empfangen (Nowicki 2006, in: Szmidt 2017: 62). In Albanien entstand sogar ein Trend, neugeborenen Kindern Namen von Protagonisten aus Telenovelas zu geben (Covarrubias 2010: 3). Klindworth beschreibt dies als „sensationelle Auswirkungen weltweit“ in Hinblick auf lateinamerikanische Telenovelas (1995: 7). Sie berichtet, dass in den 60er Jahren in Lateinamerika die Zahl des Kaufs der Singer-Nähmaschinen durch die Telenovela *Simplemente Maria* deutlich stieg, „weil viele wie die Protagonistin durch Nähen zu Reichtum gelangen wollten“ (Klindworth 1995: 7). Darüber hinaus erklärt Klindworth: „Am liebsten wird der große Einfluss der Serien, die in Lateinamerika gerade in intellektuellen und linken Kreisen heftig kritisiert wurden, in (ehemals) sozialistisch regierten Ländern hervorgehoben“ (1995: 7). Als Beispiel erwähnt die

17 Es ist darauf hinzuweisen, dass dies lediglich eine Vermutung der Autorin der vorliegenden Arbeit selbst ist. Dabei handelt es sich explizit um lateinamerikanische Telenovelas (in Deutschland werden einige Telenovelas produziert, die sich jedoch von lateinamerikanischen Telenovelas unterscheiden, z. B. „Sturm der Liebe“).

Autorin Fidel Castro, der „seine Versammlungstermine mit der Ausstrahlung der brasilianischen Erfolgsnovela ‘Sklavin Isaura‘ abgestimmt“ habe (1995: 7). Martínez beschreibt die Popularität von Telenovelas weltweit folgendermaßen:

In all, about 2 billion people around the world watch telenovela. For better or worse, these programs have attained a prominent place in the global marketplace of culture, and their success illuminates one of the back channels of globalization. For those who despair that Hollywood or the American television industry dominates and defines globalization, the telenovela phenomenon suggests that there is still room for the unexpected. (2010: 62).

Wie groß und relevant der Export von Telenovelas ins Ausland ist, kann folgendes Beispiel zeigen: der amerikanische Fernsehsender *Univision* bezahlte alleine im Jahre 2004 105 Millionen Dollar an den mexikanischen Fernsehsender *Televisa* für den Import der mexikanischen Produktionen (Martínez 2010: 64).

Lateinamerikanische Telenovelas werden in Länder auf der ganzen Welt exportiert, wo sie entweder synchronisiert oder mit Untertiteln in der lokalen Sprache ausgestrahlt werden (Sollano 2017: 91). López Morales führt an, dass die wichtigsten Zielländer des Exports von Telenovelas andere lateinamerikanische Länder selbst, die Vereinigten Staaten (wo eine immense Zahl der spanischsprachigen Immigranten lebt), Spanien, ein paar andere Länder in Europa sowie Nordafrika und Israel sind (2006: 160). Auch in den asiatischen Regionen sind lateinamerikanische Telenovelas populär, wie z. B. in Malaysia oder Indonesien. Dennoch sind laut Biltereyst/Meers die Vereinigten Staaten und Europa die wichtigsten Regionen des Exports lateinamerikanischer Telenovelas: „[...] the United States and Europe are by far the two most important core export markets“ (2010: 39).

Des Weiteren wurden alleine im Februar 2010 z. B. in Aserbaidshan, Bosnien, Bulgarien, Kroatien, Malesien, Griechenland, Mauritius, Polen, Slowenen, Serbien, Georgien Telenovelas ausgestrahlt und es existierten unter anderem in Tschechien, Litauen oder Kroatien eine Vielzahl von Fan-Websites über beliebte Telenovelas (Covarrubias 2010: 2).

Gerade in den ehemaligen postkommunistischen Ländern waren bzw. sind Telenovelas sehr populär, wie z. B. in Russland, Bosnien, Kroatien und Polen. Martínez erklärt, dass lateinamerikanische Produzenten sehr faire Preise für den Import von Telenovelas in diesen Ländern anboten (Martínez 2010: 65). Lateinamerikanische Telenovelas wurden in die ehemaligen kommunistischen

Länder in Europa vor allem in den 90er Jahren eingeführt. Sie wurden dorthin importiert, um dem Zuschauer die Rezeption der Fiktion zu ermöglichen, welche aus den finanziellen Gründen auf der lokalen respektive nationalen Ebene nicht produziert werden konnten (in: Rivera Alfaro 2016: 412). Dabei waren die Preise für importierte Telenovelas in den ehemaligen kommunistischen Ländern viel günstiger als in Westeuropa oder in den Vereinigten Staaten. Biltereyst/Meers erklären, dass lateinamerikanische Telenovela-Produzenten nach Vorbild der amerikanischen Verkaufsstrategien handelten und ihre Produkte mit unterschiedlichen Preisen in unterschiedlichen Länder verkauften:

Following the U.S. patterns of exploitation of international television markets, telenovela producers sell their products at differential rates. This explains why a telenovela series costs approximately U.S. \$50 per hour in Estonia, compared to U.S. \$1500 in Switzerland (...) (2010: 46).

Darüber hinaus war laut Mazziotti (1996) der Verkauf von Telenovelas in Osteuropa im Hinblick auf die sehr niedrigen Preisen nicht auf kurze Sicht, sondern langfristig sehr profitabel (in: Biltereyst/Meers 2010: 46). Die Popularität der Telenovelas in diesen Ländern brachte später sehr interessante Studien mit sich, welche im Kapitel 4.1.1 und 4.1.2 erläutert werden. Des Weiteren erklärt Martínez, dass die Zuschauer aus den postkommunistischen Ländern sich mit dem Inhalt lateinamerikanischer Telenovelas im Gegensatz zu den amerikanischen Produktionen, aufgrund der ähnlichen Probleme identifizieren können (2010: 65). Eine ähnliche Erklärung für den besonderen Erfolg von Telenovelas in den postkommunistischen Ländern gibt McCabe, der die Ähnlichkeiten der Wertsysteme und Probleme bemerkt:

Stories that originate in Latin America but are relevant to audience in Eastern Europe, for example, are based on this kind of cultural shareability in terms of values and themes. Often migratory tales, of a heroine traveling from a rural to urban area, which weave themes of adjustment and social mobility, of family and romance, of (economic) change and metropolitan living (2013: 18).

López Morales weist darauf hin, dass auch die israelische Jugend und Erwachsenen sich mit den Problemen der Protagonisten in Telenovelas mehr als mit den Produktionen aus den Vereinigten Staaten, identifizieren (2006: 168).

Ein wichtiges Ergebnis der Studie von Biltereyst/Meers vom Jahre 1995 zeigt, dass im Kontrast zu den anderen westeuropäischen Ländern, wie Portugal, Spanien und Italien viele lateinamerikanische Telenovelas besonders in den 80er Jahren und Anfang der 90er Jahren aufgrund der Sprache bzw. Ähnlichkeiten in der

Sprache und der „kulturellen Nähe“ (*cultural proximity*) importiert wurden. Dennoch werden in den westeuropäischen Länder, wie z. B. in Deutschland, in den Niederlanden, Schweden, Norwegen, Irland und Großbritannien Telenovelas entweder gar nicht ausgestrahlt oder sehr marginalisiert (Biltreyst/Meers 2010: 41-44). In diesen Länder werden die lokalen Produktionen und der Import der Sendungen aus den Vereinigten Staaten bevorzugt:

So it seems that cultural differences, related to commercial strategies, the preference for culturally closer material and the aversion for dubbed and subtitled fare are a major obstacle to the telenovela's commercial success in most parts of Europe. It is clear that, especially in the Northern, Northwestern and Anglo-Saxon countries, telenovelas suffer from the harsh competition from major local and US. production centres. Since the 1990s there has been a clear trend in all Western European countries to refocus on domestically produced and US. soap operas.(Biltreyst/Meers 2010: 44)

Diese Tendenz wurde in den meisten westeuropäischen Ländern durch unterschiedliche Gründe verursacht, beispielsweise durch “cultural boundaries, commercial and programming strategies“ oder “the cultural distance, in particular the language boundary, the lack of cultural proximity and knowledge of the world of telenovelas“ (Biltreyst/Meers 2010: 42-43). Dabei scheint im Fall der englisch-sprechenden Länder die Sprache der Hauptfaktor zu sein.

Im Allgemeinen berichten Biltreyst/Meers, dass, obwohl lateinamerikanische Telenovelas in die postkommunistischen Länder immer noch importiert werden und dort sehr populär sind, es ungewiss ist, ob diese Tendenz, die in den westeuropäischen Länder bereits vorhanden ist, möglicherweise irgendwann in der Zukunft auch die postkommunistischen Länder betreffen wird (2010: 46).

4. Lateinamerikanische Telenovelas und Fachdidaktik Spanisch

Auf der Internetseite des Cervantes Instituts¹⁸ sind zahlreiche Artikel über die Verbreitung der spanischen Sprache mittels lateinamerikanischer Telenovelas zu finden:

En los artículos sobre Rumania, Albania, Malasia, Indonesia, Kenia e Israel, los autores de la monumental obra del Instituto Cervantes mencionan las telenovelas entre los factores que contribuyen a difundir el español en el mundo (Covarrubias 2010: 1).

Auch *La Enciclopedia del Español en el Mundo* weist darauf hin, dass Telenovelas eine fundamentale Rolle für die Verbreitung der spanischen Sprache weltweit spielen (Covarrubias 2010: 1).

In seiner Forschung führte Covarrubias (2010) die persönliche Kommunikation mit den Drehbuchautoren von Telenovelas, Schauspielern, Sprachwissenschaftlern und anderen wichtigen Personen aus dem spanischsprachigen Raum mit dem Ziel, etwas über die Verbreitung der spanischen Sprache mittels Telenovelas zu erfahren. Obwohl die einzelnen Berichte, die Covarrubias gesammelt hat, keine wissenschaftliche Texte, sondern eher persönliche Erfahrungen sind, sind diese sehr relevant für das gesamte Thema der vorliegenden Arbeit. Beispielsweise helfen laut Para Ferrer, einer venezolanischen Schauspielerin, Telenovelas den Menschen die spanische Sprache zu studieren oder zu lernen: „[telenovelas] desempeñan un papel importante en la difusión del idioma ya que ayudan a que la gente lo estudie y aprenda“ (zitiert in: Covarrubias 2010: 3). Auch sind laut des Sprachwissenschaftlers Humberto Hernández Telenovelas entscheidend für die derzeitige Expansion und Eroberung der spanischen Sprache weltweit - er erläutert, dass Telenovelas die spanische Sprache vermitteln und diese auf der ganzen Welt fördern:

son determinantes en la actual expansión y conquista de la lengua española en el mundo. Son buenas transmisoras de la lengua española en todas sus variedades lingüísticas y están haciendo una buena promoción del español en el mundo (Humberto Hernández, zitiert in: Covarrubias 2010: 3).

18 Die Website *Centro Virtual Cervantes* <https://cvc.cervantes.es/portada.htm> [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

Darüber hinaus wird mittels Telenovelas nicht nur die spanische Sprache, sondern auch die Kultur der lateinamerikanischen Länder vermittelt, worauf der Chef der Redaktion *CNN*¹⁹, Enrique Durand, hinweist (in: Covarrubias 2010: 3). Auch Gregorio Salvador, der ehemalige stellvertretende Direktor von *La Real Academia Española*, der die Meinung vertritt, dass Telenovelas zur Verbreitung der spanischen Sprache beitragen, erklärt: „Las telenovelas son algo extraordinariamente beneficioso para el mantenimiento del español“ (zitiert in: Covarrubias 2010: 9).

Covarrubias berichtet von den Vorteilen der Ausstrahlung lateinamerikanischer Telenovelas (mit Untertiteln in der lokalen Sprache) für den Erwerb des Spanischen (2010: 4), was in vielen Ländern, wie z. B. in Rumänien oder Israel (2010: 7) gang und gäbe war. Bedeutsam sind auch die Aussagen des puertoricanischen Schauspielers, Osvaldo Ríos, der in der Telenovela „Kassandra“ (1992-1993) mitspielte:

Gracias al éxito de mis telenovelas (...) he tenido la oportunidad de viajar por más de 50 países del mundo... y en todos y cada uno de ellos sus habitantes me han manifestado que han aprendido el idioma español, gracias a las telenovelas. De hecho, en la gran mayoría de estos países, tengo clubes de fans, y hablo español con ellos, debido a que lo aprendieron viendo mis trabajos (zitiert in: Covarrubias 2010: 7-8).

Des Weiteren erläutert López Morales (2006) in ähnlicher Weise, dass Telenovelas nicht nur die Menschen unterhalten, sondern eben auch sehr geeignet für den Spracherwerb sind, was er an einem afrikanischen und israelischen Beispielen schildert. In manchen afrikanischen Ländern sind lateinamerikanische Telenovelas sehr populär, wobei diese mit Untertiteln ausgestrahlt werden. Am Beispiel eines Berichts einer Lehrerin aus Afrika über einen afrikanischen Jungen, der lateinamerikanische Telenovelas mit Untertiteln in *suhili* schaute, erklärt López Morales, dass die Rezeption von Telenovelas vorteilhaft für den Spanischunterricht sein könnte (2006: 166-167). Zusätzlich berichtet der Autor, dass ein Fernsehsender in Israel über 30 Telenovelas pro Tag und Programm von zehn Minuten mit Spanischunterricht anbietet. Obwohl Spanisch in den israelischen Schulen keine obligatorische Fremdsprache ist, wurde es in 40 sekundären Schulen unterrichtet, wobei im Jahre 2000 in lediglich 12 Schulen unterrichtet wurde (López Morales 2006: 167-168). Die Tendenz der Auswahl des Spanischen durch die SuS in Israel ist

19 Hierbei handelt es sich um den TV-Sender *CNN* in spanischer Sprache.

also steigend. Außerdem weisen laut López Morales (2006) viele SuS sprachliches Vorwissen des Spanischen durch die Telenovelas vor, bevor sie am Schulunterricht teilnehmen. Dies verursacht auch, dass die israelischen SuS sich oft für das Abitur im Fach Spanisch (als Fremdsprache) entscheiden (López Morales 2006: 168). Zusätzlich berichtet Covarrubias über viele Personen in den Vereinigten Staaten, die mit Hilfe von Telenovelas Spanisch lernen: “Mucha gente de habla inglesa aprende español con las telenovelas“ (2010: 6). Dabei bestätigte Rivera Alfaro (2016) in seiner Studie in Rumänien, dass es möglich ist, durch die Rezeption lateinamerikanischer Telenovelas die spanische Sprache zu erlernen bzw. zu erwerben.

Aufgrund von oben beschriebenen Literaturquellen ist zu konstatieren, dass lateinamerikanische Telenovelas ein fachdidaktisches Potenzial für die SuS im Fremdsprachenunterricht Spanisch in Bezug auf die Vermittlung der spanischen Sprache sowie der lateinamerikanischen Kultur haben können.

In der vergangenen Zeit gewinnt der Einsatz von Medien im Fremdsprachenunterricht immer mehr an Bedeutung. Telenovelas gehören zu den audiovisuellen Medien, ebenso wie Spielfilme, Nachrichtensendungen, Werbespots, Dokumentarfilme oder Musikvideos (Grünwald/Küster 2009: 165). Thaler teilt audiovisuelle Medien nach der Länge bzw. Dauer in *short forms* (5 Sekunden – 5 Minuten), *medium forms* (20-45 Minuten) und *long forms* (über 90 Minuten) ein. Dabei gehören *sitcoms*, *soap operas* und lateinamerikanische Telenovelas zu den *medium forms* (2014: 21).

Des Weiteren gehört das Genre Telenovela zur Gattung der Fernsehserie (Finckenstein et al. 2017). Bedeutend berichten Henseler/Möller im Jahre 2017, dass die Gattung der Fernsehserien in der Fachdidaktik „noch nicht so richtig angekommen ist“ (2017b: 2). Ferner erläutern sie: „Es ist also an der Zeit, die Möglichkeiten von Fernsehserien [...] zu untersuchen und Wege der Unterrichtsgestaltung aufzuzeigen“ (Henseler/Möller 2017b: 2). Dabei beziehen sie sich auf den Englischunterricht. Dennoch könnte diese Ermutigung auch für den Spanischunterricht und das bekannteste Genre der Fernsehserien in Lateinamerika, nämlich die Telenovelas, gelten.

Die Gattung Fernsehserien spielt „im Medienkonsum der Lernenden eine große Rolle“ (Henseler/Möller 2017b: 3). Das, was die Fernsehfilme von den Fernsehserien unterscheidet, ist laut Henseler/Möller unter anderem die narrative Komplexität, also „serielles Erzählen (*ongoing narrative, continuos storylines, serial storytelling*)“ (2017b: 4). Laut Baradaranossadat charakterisiert sich die Handlung in den Fernsehserien durch eine sich wiederholende Abfolge. Deswegen sind die Handlung sowie die Dialoge für die Zuschauer einfach nachzuvollziehen und vorhersehbar (2017: 4). Zu den Vorteilen der Fernsehserien gehört die Unterhaltung, vor allem aber das Gefühl, dass auch die Anderen (die Protagonisten) ihre alltäglichen Probleme bewältigen müssen (Baradaranossadat 2017: 4). Baradaranossadat verdeutlicht dies wie folgt:

Für den Fremdsprachenunterricht sind das Alltägliche und besonders die einfachen Dialoge ein echter Segen. Nicht nur, dass man feststellt: In anderen Ländern haben Menschen ähnliche Probleme, Gefühle und Sehnsüchte. Durch die Vorhersehbarkeit muss man als Fremdsprachenlerner nicht mit schwierigen Inhalten kämpfen [...] (2017: 4).

Bedeutend ist es darauf hinzuweisen, dass in den Fernsehserien nicht jedes Wort verstanden werden muss: „Die typischen Flosken in der fremden Sprache können vertieft werden. Aber selbst wenn man nicht jedes Wort versteht, kann man der Serie relativ schnell folgen, man erkennt die Probleme, vollzieht die Konflikte nach, kennt die Figuren“ (Baradaranossadat, 2017: 4). In der Tat erklärt Rivera Alfaro, dass die Wörter, Ausdrücke und Botschaften in Telenovelas sich immer wieder wiederholen (2016: 413). Dies vereinfacht den Zuschauern, die spanische Sprache zu erlernen.

Des Weiteren beschreibt López Morales (2006) lateinamerikanische Telenovelas als kulturelle Produkte, in welchen es eine Tendenz gibt, den lokalen Wortschatz und Idiome zu reduzieren, um den Export in die anderen spanisch-sprechenden Ländern zu erhöhen. Die spanische Sprache charakterisiert sich durch viele Varietäten und lokale Formen auf der ganzen Welt. Dennoch sind die spanischen Muttersprachler aus unterschiedlichen Ländern in der Lage (miteinander) zu kommunizieren, indem sie ihre lokalen Formen vermeiden und das „neutrale“ Spanisch verwenden, sobald sie bemerken, dass ihr Gesprächspartner nicht alles versteht. Eine ähnliche Tendenz bzw. ein ähnlicher Prozess der Anwendung der neutralen Formen des Spanischen ist laut López Morales (2006) in den

Massenmedien zu beobachten. Um den Inhalt der Massenmedien für die Gesamtheit aller spanischen Muttersprachler gleichmäßig verständlich zu machen, wird die „neutrale“ spanische Sprache benutzt, welche trotz der enormen Heterogenität aller Varietäten und Dialekte des Spanischen weltweit durch jeden spanischen Muttersprachler verstanden wird. Dies ist ein Resultat der *globalización lingüística* (López Morales 2006: 26). In Bezug auf Spanisch beschreibt López Morales (2006) diesen Begriff als eine Tendenz, die lokalen Formen bzw. Varietäten einer Sprache zu vermeiden und dann eine neutrale (spanische) Sprache zu verwenden. Diese neutrale Sprache wird als *español general*, *español internacional* und als *supradialecto estándar* bezeichnet (López Morales 2006: 27). Dazu gehört beispielsweise die Auswahl des Vokabulars, das die gleiche neutrale Bedeutung in allen spanischsprachigen Ländern hat (z. B. *habitación* anstatt *alcoba*, *pieza*, *recámara*) (López Morales 2006: 26).

Im Hinblick auf die *globalización lingüística* betont López Morales, dass es sich in den Massenmedien um eine Tendenz zur Vereinheitlichung der spanischen Sprache handelt, da immer noch die vorkommenden lokalen Formen zu beobachten sind, vor allem in den nationalen Medien (2006: 29).

Darüber hinaus weist López Morales nicht nur auf die lokalen Elemente der Sprache in den lateinamerikanischen Telenovelas, sondern auch auf die Elemente der Traditionen und Sitten hin (2006: 157). Des Weiteren erklärt er, dass, um den Export von Telenovelas in andere lateinamerikanische Länder zu vergrößern, manche Produzenten miteinander auf der internationalen Ebene kooperieren - dazu gehört auch, dass in einer Telenovela die Schauspieler aus unterschiedlichen lateinamerikanischen Ländern spielen (López Morales 2006: 158). Das gute und einfache Verständnis des Inhalts der Telenovelas ist für deren Export von großer Bedeutung. Der lokale Wortschatz und lokale Phraseologismen bzw. Redewendungen werden daher oft reduziert. Falls die Reduktion nicht möglich ist, wird sich versichern lassen, ob deren Anwendung nicht zu riskant sei (López Morales 2006: 159). Aus diesem Grund suchen die Drehbuchautoren nach einem neutralen Stil, den alle spanischsprachigen Länder teilen (López Morales 2006: 160).

In der Tat zeigte laut López Morales (2006) die Korpusanalyse der Drehbücher von zwei mexikanischen Telenovelas (*Descuento* von *Televisa* und *Mirada de mujer* von *Televisa Azteca*), dass von 29 097 Wörter insgesamt 99,8 % Wörter neutral und in allen spanischsprachigen Ländern gleichmäßig verständlich waren. Interessanterweise gab es im ganzen Korpus nur 21 Fremdwörter (z. B. *yes, bye, miss, show, sushi, baby, suite, test*), was insgesamt 0,03 % des ganzen Korpus entsprach (López Morales 2006: 160).

Für den spanischen Philologen, Alberto Gómez Font „las telenovelas desempeñan un papel muy importante de difusión y son propiciadoras de unidad“ und sind außerdem „reflejo de unidad del idioma“ (zitiert in Covarrubias 2010: 9). Des Weiteren erklärt López Morales (2006), dass viele lateinamerikanische Schauspieler bzw. Schauspielerinnen, die eigentlich in ihren jeweiligen lokalen Varietäten sprechen, trotzdem das neutrale Spanisch und vor allem die neutrale Aussprache des Spanischen in Telenovelas benutzen. Die Syntax, der Wortschatz und Phraseologismen respektive Redewendungen sind durch das Drehbuch kontrolliert und werden den Schauspieler bzw. Schauspielerinnen vorgegeben. Das einzige, was am schwierigsten zu kontrollieren ist, sind der Akzent und die neutrale Aussprache. Aus diesem Grund nehmen die Schauspieler je nach Bedarf und Empfehlung Aussprache-Unterricht (López Morales 2006: 163).

Wie bereits erwähnt, ist dabei zu betonen, dass es sich im Hinblick auf *globalización lingüística* und die Anwendung eines *español general*, lediglich um eine Tendenz handelt. Wie im Kapitel 4.2.1 und 4.2.2 erläutert wird, werden viele lokale sprachliche Elemente und Dialekte in Telenovelas absichtlich benutzt, um die Unterschiede zwischen den Protagonisten aus verschiedenen, bestimmten Sozialschichten bzw. Regionen hervorzuheben.

Weiterhin beschreibt Sollano die Sprache der lateinamerikanischen Telenovelas (2017: 91), ähnlich wie Soller Azorín als einfach (2015: 54). Cabrujas (2002) charakterisiert dazu die Sprache in Telenovelas als realitätsbezogen und theatralisch:

Las características del idioma a usar en la telenovela se toman de la realidad: de esta forma el personaje de la pantalla, habla de determinada

manera (...) tenemos esta capacidad teatral, que es el motor de la telenovela, porque lo que le da sentido de arte es el teatro. (in: Soler Azorín 2015: 54).

Des Weiteren begründen die folgenden Argumente (Thaler 2014: 19-20) das Potenzial des Einsatzes von Telenovelas im Spanischunterricht: die Popularität lateinamerikanischer Telenovelas weltweit, die Motivation der SuS zum Spanisch lernen, die audiovisuelle Gestaltung, die Authentizität (Telenovelas wurden für die spanischsprachige Muttersprachler kreiert), die Entwicklung der rezeptiven (Hören, Sehen) und produktiven Fertigkeiten bzw. Teilkompetenzen (Sprechen, Schreiben, Sprachmittlung), der kommunikativen interkulturellen Kompetenzen sowie der Medienkompetenz.

Laut Merse (2017) ist der Einsatz von Fernsehserien im Fremdsprachenunterricht für die sprachlichen, interkulturellen Kompetenzen und Medienkompetenzen geeignet. Daher werden im Folgenden die Vorteile des Einsatzes lateinamerikanischer Telenovelas im Spanischunterricht im Hinblick auf die drei Kompetenzen: funktionale kommunikative Kompetenz, interkulturelle kommunikative Kompetenz und Medienkompetenz²⁰ dargestellt.

20 Diese drei Kompetenzen sind im *Rahmenplan für das Land Brandenburg Teil C Moderne Fremdsprachen* definiert (S. 9-11).

4.1 Funktionale kommunikative Kompetenz

Merse (2017) beschreibt, dass die funktionale kommunikative Kompetenz durch die Fernsehserien entwickelt werden kann, was auch für Telenovelas gilt. In diesen Medien tritt die „Zusammenwirkung von Bild, Sprache und Ton“ auf (Leitzke-Ungerer 2009: 12). Demzufolge ist das Verständnis der gesprochenen Sprache durch die Bilder und Musik erleichtert. Auf diese Art und Weise werden die rezeptiven Fertigkeiten in der spanischen Sprache in Form von Hör-Seh-Verstehen gefördert (Leitzke-Ungerer 2009: 13).

Durch den Einsatz von Telenovelas im Spanischunterricht könnte nicht nur das Hör-Sehverstehen und Hörverstehen, sondern auch Sprechen, Schreiben und Leseverstehen gefördert werden. Im Allgemeinen ist es möglich viele Sprech- und Schreibanlässe im Fremdsprachenunterricht Spanisch, die sich auf den Inhalt der Telenovelas beziehen, zu schaffen. In Bezug auf die produktiven Kompetenzen weist Merse darauf hin, dass sich deren Entwicklung „[...] aus dem Anregungsgehalt einer Serie [ergibt]. So spekulieren Lernende mündlich darüber, wie eine Serie weitergeht, oder schreiben *reviews* zu den Vorzügen und Schwachstellen einer Serie“ (2017:10). Henseler/Möller (2017 b) empfehlen zudem, den Wortschatz der SuS über die Handlung der Fernsehserien sowie über die Gattung oder das Genre einzuführen bzw. aufzubauen. Darüber hinaus weisen Grünewald/Küster darauf hin, dass auch die Musik und Geräusche „eine Reihe von Sprech- und Schreibanlässen“ bieten (2009: 167). Außerdem kann das Leseverstehen durch zusätzliche Aufgaben (mit bestimmten Lesetexten über den Inhalt oder die Protagonisten lateinamerikanischer Telenovelas) im Spanischunterricht gefördert werden. Merse schlägt zur Entwicklung der Lesekompetenzen beispielsweise eine Aufgabe vor, die die Online-Foren miteinbezieht (2017:10). Dabei ist darauf hinzuweisen, dass die Medienkompetenz, die im Kapitel 4.3 beschrieben wird, viele Anlässe zur Förderung der einzelnen Teilkompetenzen der kommunikativen funktionalen Kompetenz gibt. Um eine Analyse der lateinamerikanischen Telenovelas als ein Genre der audiovisuellen

Medien durchzuführen, sollten bzw. müssen die SuS oft auf Spanisch sprechen, schreiben, lesen und hören.

Des Weiteren umfasst die Fertigkeit Sprechen monologisches und dialogisches Sprechen. Es ist zu konstatieren, dass der Einsatz von Telenovelas ein fachdidaktisches Potenzial, insbesondere im Hinblick auf dialogisches Sprechen, haben könnte, da diese Medien eine enorme Quelle von Dialogen zwischen den spanischsprachigen Muttersprachlern sind. Diese beziehen sich auf das Alltagsleben und könnten geeignete Mustermodelle für die SuS darstellen. Anschließend könnte mit Hilfe von Telenovelas auch Pragmatik gefördert werden. Pragmatik ist ein Teil der Linguistik und damit ein Teil der kommunikativen Kompetenz (vgl. Savington 1991, in: Gunzenhäuser/Hahn 2009: 420). Weiterhin beschäftigt sich Pragmatik in der Fremdsprachendidaktik mit dem generischen Lernen. Laut Hallet (2011) wird generisches Lernen in der Fremdsprachendidaktik immer noch oft vernachlässigt, obwohl deren Anwendung z. B. in der mündlichen Interaktion, in Schreiberziehung und in den kreativen Aufgaben sehr vorteilhaft für die SuS wäre.

Darüber hinaus erläutert Freitag-Hild explizit die Vorteile der Dialoge in Fernsehserien, die im Fremdsprachenunterricht zur Sensibilisierung der SuS für unterschiedliche Möglichkeiten der Durchführung eigener Dialoge genutzt werden könnten (2013: 22).

Resultierend ist zu konstatieren, dass lateinamerikanische Telenovelas für den generischen Ansatz, überwiegend aufgrund des konstanten Einsatzes und der Wiederholung vieler Strukturen des dialogischen Sprechens in den zahlreichen Episoden, sehr geeignet sein könnten. Des Weiteren ist das dialogische Sprechen in Telenovelas aufgrund der Visualisierung (Bilder), einer schematischen Abfolge der Handlung sowie dem Bezug der spanischen Sprache auf das Alltagsleben, einfacher zu verstehen und nachzuvollziehen. Deswegen könnten bestimmte Szenen²¹ sich für die Einübung unterschiedlicher Musterdialoge erfolgversprechend und attraktiv erweisen. Dadurch, dass Telenovelas normalerweise aus zirka 150-200 Episoden bestehen, gibt es in diesen Medien zudem eine enorme Vielfalt unterschiedlicher Gesprächsgenres zu finden. Von dem entsprechenden Einsatz der Szenen mit diesen

21 Für konkrete Szenen siehe Analyse (Kap. 6.1).

Gesprächsstrukturen und Gesprächsverläufen könnten die SuS (insbesondere leistungsschwache SuS) im Fremdsprachenunterricht Spanisch profitieren.

Resümierend hat die Lehrkraft viele Möglichkeiten des Einsatzes der modellhaften Dialoge, um alle Fertigkeiten bzw. Teilkompetenzen der funktionalen kommunikativen Kompetenz der SuS zu fördern. Alleine durch die Rezeption der Szenen kann das Hörverstehen der SuS geübt werden. Um allgemeine Informationen und den Plot einer Telenovela im Spanischunterricht einzuführen, sind die Lesetexte empfehlenswert, welche die rezeptive Teilkompetenz des Leseverstehens der SuS fördert. Darüber hinaus können die SuS das Sprechen z. B. mittels Besprechungen oder Zusammenfassungen der einzelnen Szenen und die Schreibkompetenz durch z.B. das Verfassen von Beschreibungen oder über den Vergleich der einzelnen Protagonisten üben. Auch die Fertigkeit der Sprachmittlung kann durch viele Aufgaben entwickelt werden, indem beispielsweise ein Interview mit einem Protagonisten für das deutsche Publikum sinngemäß wiedergeben wird.

Des Weiteren werden in den zwei darauffolgenden Unterkapiteln zwei Studien über die Vorteile lateinamerikanischer Telenovelas in Bezug auf die funktionale kommunikative Kompetenz, insbesondere auf die sprachlichen Mittel in Form von Wortschatz und Aussprache sowie auf Pragmatik vorgestellt. Die beiden Studien kommen aus den postkommunistischen Ländern, da dort lateinamerikanische Telenovelas sehr populär sind. Es ist dabei jedoch darauf hinzuweisen, dass diese Studien nicht im Rahmen des Spanischunterrichts stattfanden, sondern sie die Auswirkung lateinamerikanischer Telenovelas auf die Entwicklung der spanischen Sprache der Zuschauer hin untersuchten. Das schließt jedoch nicht aus, dass diese Resultate ebenfalls dafür sprechen könnten, dass lateinamerikanische Telenovelas für die SuS im Fremdsprachenunterricht Spanisch in Bezug auf die funktionale kommunikative Kompetenz ein fachdidaktisches Potenzial haben können.

4.1.1 Die Vermittlung der sprachlichen Mittel anhand von Telenovelas – eine Studie durchgeführt in Rumänien

Die Studie von Rivera Alfaro (2016) zeigt, dass die nicht spanisch-sprechenden Zuschauer durch die regelmäßige Rezeption von lateinamerikanischen Telenovelas, mit Untertiteln in der lokalen Sprache, die sprachlichen Mittel in Form vom spanischen Wortschatz und lateinamerikanischer spanischen Aussprache, erlernt bzw. erwerben konnten. Wie bereits im Unterkapitel 3.5 beschrieben, erlangten lateinamerikanische Telenovelas in den 90er Jahren, aufgrund des steigenden Imports, in den postkommunistischen Ländern eine enorme Popularität. Dabei wurden die Telenovelas entweder synchronisiert, wobei sich die neue Stimme über die Originalstimme legte (im Hintergrund konnte man daher die Originalstimmen noch hören, z. B. in Polen) oder mit Untertiteln in der lokalen Sprache ausgestrahlt (z. B. in Rumänien) (in: Rivera Alfaro 2016: 412).

In Rumänien sind lateinamerikanische Telenovelas sehr populär. Die meisten ausgestrahlten Produktionen kommen aus Mexiko (zirka 35 % - z. B. die Telenovela *Marimar*), Argentinien (ca. 24 %), Kolumbien (beinahe 15 % - z.B. *Yo soy Betty, la fea*) und Venezuela (fast 15 %) (Rivera Alfaro 2016: 414). Die Studie von Rivera Alfaro (2016) untersuchte, ob die Rezeption lateinamerikanischer Telenovelas zum unbewussten Erwerb der spanischen Sprache führen kann und falls ja, ob diese erworbene spanische Sprache in praktischen Situationen verwendet werden kann. Die Studie wurde 2013 durchgeführt und besteht aus Befragungen zweier unterschiedlicher Gruppen, die später zusammen ausgewertet wurden. An der ersten Befragung nahmen 25 rumänische Muttersprachler/innen, die regelmäßig Telenovelas schauten, teil. Die zweite Gruppe bestand aus fünf lateinamerikanischen Personen, die über den Zeitraum von mindestens sechs Monaten in Rumänien gelebt hatten und die spanische Sprache der rumänischen Muttersprachler einschätzen konnten (Rivera Alfaro 2016: 413). Die gesammelten Daten über beide Gruppen wurden verglichen und zusammengefasst.

Des Weiteren wurde untersucht, welche Wörter und Redewendungen mittels Telenovelas zuerst erlernt wurden. In der ersten Gruppe bejahten 21 von 25 Personen, dass sie die spanische Sprache mittels Telenovelas erworben bzw. erlernt

haben. Diese 21 rumänischen Teilnehmer, die selbst Spanisch durch Telenovelas erlernt hatten, behaupteten die folgenden 87 Wörter mittels Telenovelas zuerst gelernt zu haben. Diese wurden später in eine Tabelle eingetragen und je nach Funktion der Botschaft unterteilt: Begrüßung und Abschied (z. B. “Hola“, “Adios“, “Que tal“), Zuneigungsdrücke (z. B. “Mi amor“, “Te quiero mucho“, “Beso“), Familie und soziale Beziehungen (“padre“, “mi papa“, “madre“, “hija“, “seniora“, “ermano“*), Handlung im Allgemeinen und andere komplexe Redewendungen (“Me gusta“, “esta ablando“*), Ausdrücke über Streit, Leiden und Mangel an Liebe (“mentirosa“, “desgraciada“, “no me enganas“*, “que dolor“), Orte (“cuarto“, “pueblo“, “ciudad“, “vamos a la playa“), “Estoy embarazada“ (“estoi embarazada“*), Adverbien (“muy bien“, “muchismo“), Bestätigung/“Afirmacion“ (“si“*, “claro que si“*) und Andere (“la cucaracha“, “mochila“, “suerte“, “comida“)²². Dabei wurden spanische Ausdrücke durch manche rumänische Teilnehmer mit Rechtschreibfehlern aufgeschrieben, was durch den Mangel an der Erfahrung mit der schriftlichen Form der spanischen Sprache zu erklären sein könnte.

Die spanischen Muttersprachler aus Lateinamerika wurden unter anderem danach gefragt, ob sie einen Unterschied zwischen den rumänischen Muttersprachler, die Spanisch mittels Telenovelas und denen, die durch andere Art und Weise die Sprache gelernt haben, sehen. Die Antwort wurde einstimmig bejaht – genannte Unterschiede waren z.B. der Akzent, der Wortschatz und die Grammatik, die mittels Telenovelas nicht explizit gelernt wird. Darüber hinaus erwähnte eine lateinamerikanische Person auch die Verwendung von einigen regionalen mexikanischen Wörtern durch die rumänischen Muttersprachler (Rivera Alfaro 2016: 417). Dies scheint zu bestätigen, dass *la globalización lingüística*, die durch López Morales (2006) beschrieben wurde, tatsächlich lediglich eine Tendenz ist und nicht immer gilt. Des Weiteren gibt es laut dem ehemaligen Korrespondenten von *EFE*²³, Marcel Gascón, deutliche Unterschiede: “hay quizá una diferencia de registro: quien aprendió español con las telenovelas habla a menudo un idioma mucho más vivo y práctico que el que aprendió en las instituciones educativas” (Gascón 2013 private

22 In der Tabelle von Rivera Alfaro (2016) wurden manche spanische Ausdrücke durch die rumänischen Muttersprachler mit orthographischen Fehler erfasst.

23 Agencia EFE – eine spanische Nachrichtenagentur mit dem Sitz in Madrid (<https://www.efe.com/efe/espana/1>) [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

Kommunikation; in: Rivera Alfaro 2016: 417). Dieser Satz scheint zu bestätigen, dass auch die Pragmatik mittels Telenovelas vermittelt werden kann. Außerdem wurden in der Studie ebenfalls als Vorteil des lateinamerikanischen Spanischen in Telenovelas die langsame und harmonische Intonation sowie die Abwesenheit von *ceceo* erwähnt (Gascón 2013 private Kommunikation; in: Rivera Alfaro 2016: 420).

4.1.2 Die Entwicklung von Pragmatik mittels lateinamerikanischer Telenovelas – eine Studie durchgeführt in Serbien

Jovanović und Matic (2008) führten im Jahre 2006 in Serbien eine Studie durch, die unter anderem zeigte, dass lateinamerikanische Telenovelas Pragmatik in Bezug auf die spanische Sprache vermitteln können. Lateinamerikanische Telenovelas sind in Serbien, und insgesamt in den balkanischen Ländern, sehr populär, was Jovanović und Matic als “the *telenovela* phenomenon in Serbia, and more broadly in the Balkans“ bezeichnen (2008: 320). Sie erläutern, dass zur Zeit der von ihnen durchgeführten Studie in Serbien zirka 15 Telenovelas täglich ausgestrahlt wurden (Politika TV Revija 2006: in: Jovanović/Matic 2008: 320).

In der von ihnen durchgeführten Studie nahmen 30 erwachsene serbische Muttersprachler teil, die noch nie in einem spanischsprachigen Land gelebt hatten. Sie wurden in zwei Gruppen zu je 15 Personen aufgeteilt. Die erste Gruppe bestand aus den Zuschauern von Telenovelas, die noch nie zuvor an einem Spanischkurs teilnahmen. Die zweite Gruppe bestand aus 15 Personen, die Spanischkurse in den Niveaustufen A1 und A2 besuchten, aber keine Telenovelas schauten. Das Ziel der Studie war, die rezeptiven und produktiven Kompetenzen der Teilnehmer beider Gruppen in Bezug auf die spanische Sprache zu evaluieren und zu vergleichen. Dabei wurden Wortschatz, Grammatik, Aussprache, Orthographie und pragmatische Kompetenzen untersucht (2008: 326). Die Studie fand in drei Schritten statt: Zuerst mussten die Teilnehmer ein Multiple-Choice-Test lösen, danach einige Wörter und Sätze vom Spanischen ins Serbische und umgekehrt übersetzen und schließlich an einem Interview bzw. Gespräch teilnehmen (Jovanović/Matic 2008: 319). Um sich

zu vergewissern, dass alle Teilnehmer die Möglichkeit hatten, diese drei Aufgaben zu lösen, wurden diese auf Basis von Wörtern aus einer damals sehr populären Telenovela (*La Tormenta*) und einem Lehrbuch *Prisma* aufgebaut (Jovanović/Matić 2008: 327).

Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass die Besucher des Spanischkurses besser in dem Multiple Choice Test abschnitten. In Bezug auf die erste Aufgabe, lösten sie den Multiple-Choice-Test durchschnittlich um zirka zehn Minuten schneller als die Zuschauer der Telenovelas.

In der Übersetzungsaufgabe schnitten beide Gruppen ähnlich ab, dennoch machten die Zuschauer von Telenovelas sehr viele Rechtschreibfehler, was höchstwahrscheinlich dadurch verursacht wurde, dass sie nie zuvor Spanisch in der schriftlichen Form sahen. Trotzdem waren die Rechtschreibfehler systematisch und ähnlich (z. B. "hentes" für das spanische Wort "gente", "cassa" und "kasa" für das spanische Wort "casa" oder "rocho" für "rojo"), was darauf hinweist, dass durch eine kurze Erklärung der spanischen Orthographie diese Fehler möglicherweise bzw. wahrscheinlich vermieden werden könnten (Jovanović/Matić 2008: 330). Im Allgemeinen konnten (mit Ausnahme der Orthographie) die Zuschauer von Telenovelas alle Sätze in beide Richtungen kreativ und korrekt übersetzen. Insgesamt zeigte diese Aufgabe, dass die Zuschauer von Telenovelas die Orthographie nicht kannten, jedoch setzten sie das Spanisch sehr kreativ ein.

Während der dritten Aufgabe, in einem semi-strukturierten Interview, hatten die Besucher des Spanischkurses häufig Probleme flüssig und spontan zu kommunizieren. Den meisten Zuschauer, die regelmäßig Telenovelas schauten, ist es im Gegensatz dazu gelungen, ein sinnvolles Gespräch auf einem A2 Niveau zu führen. Außerdem zeigten die Zuschauer von Telenovelas während des Gesprächs viel größere Kompetenzen in Hinblick auf die Pragmatik - Jovanović/Matić erläutern: „[...] the *telenovela* viewers had an advantage over the instructed learners in pragmatic competences“ (2008: 333). Daraus lässt sich schließen, dass lateinamerikanische Telenovelas die pragmatischen Kompetenzen in Bezug auf das dialogische Sprechen in Rahmen der funktionalen kommunikativen Kompetenz der SuS mittels Telenovelas fördern.

Außerdem verwendeten die Zuschauer von Telenovelas grammatische Formen des A2 Niveaus und eine Person benutzte sogar korrekt das *Subjuntivo pretérito imperfecto*, welches erst auf B2 Niveau eingeführt wird (Jovanović/Matić 2008: 333). Dahingegen ließ sich bei den Besuchern des Spanischkurses, im Gegensatz zu den Telenovela-Konsumenten, die Tendenz dazu erkennen, auf ihre serbischen Muttersprache zurückzugreifen, wenn sie nach einem bestimmten Wort suchten oder etwas besser erklären wollten (Jovanović/Matić 2008: 333). Diese Ergebnisse waren überraschend, da die Zuschauer von Telenovelas die spanische Sprache bisher lediglich rezeptiv übten. Trotzdem waren sie fähig, diese produktiv selbst anzuwenden (Jovanović/Matić 2008: 319).

Insgesamt zeigte die Studie, dass die Zuschauer von Telenovelas als Spanisch-Anfänger identifiziert werden konnten. Sie lösten den Multiple Choice Test, welcher die sprachlichen Mittel prüfte, schlechter als die Lernende des Kurses auf A1 und A2 Niveau und sie beherrschten nicht die spanische Orthographie (Übersetzungsaufgabe). Dennoch waren die Konsumenten der Telenovelas während des spontanen Gesprächs fähig, die spanische Sprache auf dem A2 Niveau flüssig und kreativ zu benutzen, manchmal wurde sogar das A2 Niveau überschritten (Jovanović/Matić 2008: 334).

Insgesamt erläutern Jovanović/Matić, dass der Einsatz von Telenovelas für die Spanischlernenden gewinnbringend sein könnte, insbesondere in Bezug auf die Pragmatik, die einen wichtigen Teil der kommunikativen Kompetenzen darstellt, jedoch oft im Unterricht vernachlässigt wird (2008: 334).

4.2 Interkulturelle kommunikative Kompetenz

Als audiovisuelle Medien sind Telenovelas „authentische Kulturprodukte“, welche „insbesondere für die Vermittlung landeskundlicher und fremdkultureller Informationen“ gewinnbringend sind (Grünewald/Küster 2009: 166). Des Weiteren ermöglichen die audiovisuellen Texte sowie auch lateinamerikanische Telenovelas „die Erweiterung des Wahrnehmungshorizonts der Lernenden, die Reflexion über eigen-, fremd- und transkulturelle Aspekte und damit die Förderung von Selbst- und Fremdverstehen“ (Henseler et. al. 2011: 11).

Telenovelas geben den SuS die Möglichkeit, Wissen über die einzelnen lateinamerikanischen Länder zu gewinnen. Sie beinhalten viele Elemente aus dem Bereich *savoir* aus Byrams Modell (1997), so z. B. die Unterschiede zwischen den einzelnen Sozialschichten sowie zwischen Frauen und Männern. Es ist dabei darauf hinzuweisen, dass manche Aspekte der interkulturellen Kompetenz in jeder Telenovela zu finden sind (beispielsweise Stereotype, Informationen über das Alltagsleben) und manche Aspekte vom Land der Produktion und dem Inhalt der Telenovela abhängig sind (z. B. Elemente der nationalen Identität, Geschichte, etc.). Dadurch dass Telenovelas aus den unterschiedlichen lateinamerikanischen Ländern kommen, stellen sie eine Varietät der authentischen Medien dar, die im Fremdsprachenunterricht Spanisch angewendet werden kann.

Durch den Einsatz von Telenovelas könnten die SuS Wissen über Wertssysteme der Zielkultur gewinnen sowie zum Vergleich der eigenen Kultur mit der Zielkultur ermutigt werden. Außerdem könnten sie einen Perspektivwechsel vollziehen und die Stereotypen über die eigene und fremde Kultur reflektieren, was zum besseren Verständnis der Zielkultur führen kann (Thaler 2014: 51). Gerade in lateinamerikanischen Telenovelas sind sehr viele Stereotype zu finden (vgl. Frommke 2013), wie es auch im Unterkapitel 3.1 beschrieben wurde. Darüber hinaus geben Telenovelas den SuS die Möglichkeit, einen Substitut des Lebens in dem Zielland zu gewinnen, ohne dort reisen zu müssen (Thaler 2014: 51).

Trotz einer „Tendenz“ zur Anwendung von *español general* sind lateinamerikanische Telenovelas eine enorme Quelle der unterschiedlichen lateinamerikanischen Varietäten des Spanischen. Aufgrund der Tatsache, dass die Handlung in den lateinamerikanischen Telenovelas immer in einem Alltagsrahmen stattfindet, eignen sich Telenovelas im Spanischunterricht besonders gut für die Einführung bzw. Darstellung des Alltags und des Lebensstils in den lateinamerikanischen Ländern. Als authentische Produkte aus Lateinamerika vermitteln Telenovelas viele Informationen über die Kultur der einzelnen Ländern, über ein angemessenes Verhalten, Traditionen, Bräuche, Empfindungsweisen, Denkformen, Tabu-Themen und gesellschaftliche Erwartungen, die sich je nach Zugehörigkeit zu einer bestimmten Sozialschicht unterscheiden können. Die erfolgreichen Telenovelas transferieren ebenfalls Wissen über bekannte Persönlichkeiten in Lateinamerika. Zudem sind auch das alltägliche Leben sowie die Art und Weise wie die Emotionen einzelner lateinamerikanischer Völker ausgedrückt werden, z. B. von Mexikaner, Kolumbianer, Venezolaner oder Argentinier, in Telenovelas zu finden (Covarrubias 2010:11).

Darüber hinaus ermöglichen Telenovelas es, die diatopischen Varietäten des Spanischen kennenzulernen (Covarrubias 2010: 9). So wurde beispielsweise in Rumänien in der Studie von Rivera Alfaro (2016) an die rumänischen und lateinamerikanischen Teilnehmer eine Frage im Hinblick auf die Unterschiede zwischen den einzelnen Varietäten des Spanischen gestellt. Dabei beantworteten 21 von den 25 befragten rumänischen Teilnehmern, die die spanische Sprache mittels lateinamerikanischer Telenovelas erlernt bzw. erworben haben, dass sie fähig seien, zwischen den peninsularen und lateinamerikanischen Varietäten des Spanischen zu unterscheiden. Darüber hinaus wies eine der lateinamerikanischen Personen aus der zweiten Gruppe darauf hin, dass aufgrund von Telenovelas manche rumänische Muttersprachler sogar zwischen den unterschiedlichen lateinamerikanischen Akzenten unterscheiden können. Des Weiteren erzählte ein lateinamerikanischer Proband, der seit 21 Jahre in Rumänien lebt, dass seit der Ankunft von Telenovelas in Rumänien, sich die rumänischen Muttersprachler bewusst über die diatopischen Varietäten des Spanischen geworden seien (Rivera Alfaro 2016: 419). Aus dieser Studie ist mitzunehmen, dass sich lateinamerikanische Telenovelas für die Förderung

der interkulturellen kommunikativen Kompetenz in Bezug auf die Vermittlung des Wissens über die Varietäten des Spanischen eignen könnten. Des Weiteren werden in den zwei nächsten Unterkapitel (4.2.1 und 4.2.2) die Studien von Llorente Pinto (2000) und Cisneros Estupiñán (2009) über die Vermittlung der sprachlichen Unterschiede zwischen den einzelnen Sozialschichten und Regionen, die zur interkulturellen kommunikativen Kompetenz zugehören, dargestellt.

4.2.1 Diastratische und diatopische Varietäten in lateinamerikanischen Telenovelas

Llorente Pinto (2000) führte eine Studie durch, in der sie die Sprache in drei Telenovelas analysierte: in der mexikanischen Telenovela *Rosalinda*, in der peruanischen *Luz María* und in der venezolanischen *Peligrosa*. Dadurch, dass in den Telenovelas normalerweise eine Frau aus der unteren Sozialschicht sich in einem Mann aus der oberen Sozialschicht verliebt, sind in Telenovelas aufgrund der Begegnung der beiden Sozialschichten, viele kulturelle und linguistische Unterschiede in Bezug auf diastratische Varietäten des Spanischen zu beobachten. Dabei stützte Llorente Pinto (2000) ihre Analyse auf Gregorio Salvadors (1994) Erläuterungen: "la caracterización social de los personajes desde su habla es constante en las telenovelas y es uno de sus mayores aciertos" (zitiert in: Llorente Pinto 2000: 236). Obwohl Llorente Pinto (2000) zugibt, dass in vielen Telenovelas das neutrale Spanisch benutzt wird (das laut López Morales infolge von einer Tendenz zu *la globalización lingüística* geschieht), berichtet sie, dass trotzdem viele Schauspieler bzw. Schauspielerinnen ihre lokale Aussprache und Ausdrücke in Telenovelas beibehalten. Aus diesem Grund analysierte Llorente Pinto (2000) auch diatopische Elemente in Telenovelas, z. B. die Besonderheiten der Form des Spanischen der Bewohner der karibischen Küste im Vergleich zu anderen Regionen.

Llorente Pinto (2000) fand heraus, dass die Aussprache der Telenovela-Protagonisten aus den oberen Sozialschichten sehr sauber, klar und ähnlich der Aussprache der schriftlichen Form von *castellano* ist. In Bezug auf Lexik werden

eher selten die nicht standardisierten bzw. die nicht neutralen spanischen Worte benutzt. Im Allgemeinen ist die Sprache der Protagonisten aus der Oberschicht nah an dem *español estandar* dran. Im Gegensatz dazu weicht die Aussprache der Hauptdarsteller aus den unteren Sozialschichten viel öfter vom Standard ab, beispielsweise wird das /s/ viel öfter aspiriert. Die Aussprache ist jedoch eng mit dem Land der Produktion einer Telenovela verbunden, da in manchen Ländern, wie z. B. in Venezuela, der Laut /s/ durch alle Sprecher aspiriert wird, wohingegen die Venezolaner aus der unteren Sozialschichten das Phonem /s/ öfter aspirieren als jene Venezolaner aus den oberen Sozialschichten²⁴ (Llorente Pinto 2000: 240).

Insgesamt ist die Aussprache der Telenovela-Protagonisten aus den unteren Sozialschicht “mucho más descuidada y relajada“ (Llorente Pinto 2000: 242). Sie benutzen oft die Umgangssprache, einen Jargon und auch vulgäre Ausdrücke. Darüber hinaus wirken ihre Aussagen viel expressiver bzw. ausdrucksvoller. Sie verwenden außerdem auch viele Diminutive (Llorente Pinto 2000: 240), z. B. *café* – *cafecito*.

4.2.2 Diastratische und diatopische Varietäten in kolumbianischen Telenovelas

Im Allgemeinen entstehen durch die verwendete Sprache in Telenovelas viele Stereotypen. In Telenovelas sind in Bezug auf diastratische Varietäten des Spanischen nicht nur die Unterschiede zwischen der Sprache unterschiedlicher Sozialschichten, sondern auch zwischen der Sprache von weiblichen und männlichen Sprechern zu beobachten. Laut Cisneros Estupiñán (2009)²⁵ zeigen Telenovelas:

24. Z. B. aspirieren die venezolanischen Sprecher aus der hohen Sozialschicht das /s/ nicht am Wortende.

25 Cisneros veröffentlichte den Text auf der Website „Lenguaje y educación“ am 11.07.2009: http://lenguajeyeducacion.blogspot.com/2009/07/breve-aproximacion-al-estudio-del_11.html [Letzter Zugriff: 01.05.2019], jedoch wurde der Text bereits im Jahre 2003 in *la Revista Litterae*, No. 12., Bogotá: Asociación de Ex alumnos del Instituto Caro y Cuervo, págs.:124-142

“[...] estereotipos lingüísticos relacionados con feminidad y masculinidad“. Beispielsweise sind laut Cisneros Estupiñán (2009) die Ausdrücke “no puedo creer que me estás haciendo esto“ oder “me parece el colmo que no me hayas llamado“ typische Ausdrücke für Frauen. Diese Sätze schaffen einen bestimmten Stereotyp über das weibliche Geschlecht und werden von männlichen Protagonisten eher vermieden. Cisneros Estupiñán (2009) weist dabei darauf hin, dass wenn das Drehbuch einer Telenovela durch eine Person des weiblichen Geschlechts geschrieben wurde, der männliche Protagonist seinen Text während der Dreharbeiten immer noch anpassen kann. Da die Episoden täglich gedreht werden, lernen die Schauspieler die große Menge an Text nicht auswendig, sondern er wird ihnen zugeflüstert.

Um eine Verständlichkeit für die Zuschauer zu gewährleisten, werden laut Cisneros Estupiñán (2009) in den kolumbianischen Telenovelas die Modelle und Stereotype der jeweiligen Sozialschichten benutzt, zu der die einzelnen Protagonisten gehören. Beispielsweise, um zwischen den Sozialschichten zu unterscheiden, werden die Akzente bzw. die diastratischen Varietäten des Spanischen der Protagonisten fast übertrieben. Außerdem werden die Ausdrücke, Redensarten und die Worte, die ein bestimmter Protagonist sehr oft verwendet nicht zufällig, sondern mit Absicht durch das Drehbuch vorgegeben (Cisneros Estupiñán 2009).

Normalerweise sprechen die Protagonisten aus den oberen Sozialschichten in kolumbianischen Telenovelas kurz und bündig, während die Personen aus der unteren Sozialschicht oft viele Paraphrasen, Wiederholungen und "Lieblingswörter" verwenden, bevor sie „zum (eigentlichen) Kern der Sache kommen“, wohingegen sie sich zu einem anderen Zeitpunkt sehr knapp und sachlich ausdrücken können:

Usualmente, el personaje de estrato alto en la telenovela habla poco y conciso, el de estrato bajo usa con mucha frecuencia muletillas, paráfrasis y muchas repeticiones hasta llegar a concretar la idea o la conclusión, otras veces es muy escueto al hablar (Cisneros Estupiñán 2009).

Stereotypisch sind auch die Frauen, die zu Hause angestellt sind, wenn sie durch ihren Arbeitgeber angeschrien werden und darauf sehr bescheiden und demütig reagieren, während sie dabei eine ländliche Redensart verwenden (Cisneros Estupiñán 2009).

veröffentlicht. Allerdings wird diese Arbeit an die Website aus dem Jahre 2009 anknüpfen, da es nicht möglich war, den Text mit der Seitennummerierung aus dem Jahre 2003 zu finden.

Laut Cisneros Estupiñán (2009) ist die Sprache in Bezug auf die Arbeit in Telenovelas präzise, aber nicht zu fachlich, um der Langeweile der Zuschauer durch die Verwendung des nicht bekannten Wortschatzes (z. B. medizinisch, juristisch) vorzubeugen. In Bezug auf die diatopischen Varietäten des Spanischen werden in den kolumbianischen Telenovelas die Dialekte wie *paisa*, *el costeño*, *el valluno* im Gegensatz zu *tolimense-huilense* oder *nariñense*, welche lediglich für die lustigen, witzigen Situationen benutzt werden, bevorzugt. Außerdem ist die Aussprache der Bewohner der Karibikküste (*el costeño*) wegen der Sonorität bzw. Stimmhaftigkeit der Sprache sehr beliebt, da sie zusätzlich mit Freude, Karibikküste sowie mit dem kolumbianischen Tanz *cumbia* assoziiert wird (Cisneros Estupiñán 2009). Manche Dialekte, z.B. aus der Region von Amazonien, werden überhaupt nicht verwendet. Im Allgemeinen "parece ser que las hablas regionales de mayor prestigio y simpatía a nivel histórico, político, económico y social tienen mayor preferencia para la creación de las telenovelas" (Cisneros Estupiñán 2009).

4.3 Medienkompetenz

Die Medienkompetenz ermöglicht den SuS vor allem die Analyse lateinamerikanischer Telenovelas. Gleichzeitig schafft die Medienkompetenz im Fremdsprachenunterricht Spanisch Anlässe dazu, im Rahmen der funktionalen kommunikativen Kompetenz auf Spanisch schreiben, sprechen, lesen und hören zu können und bietet somit die Möglichkeit diese Fertigkeiten zu fördern.

Im Rahmen der Medienkompetenz werden die Eigenschaften, Genrekonventionen sowie eine bestimmte Auswirkung auf Emotionen und Gefühle der Zuschauer analysiert und untersucht. Beispielsweise ist es wichtig, dass die Lehrkraft die SuS auf entgegengesetzte Charaktere der Schauspieler (gut-böse, arm-reich, ehrlich- nicht ehrlich) sowie auf melodramatische Elemente aufmerksam macht. Weiterhin liefert das Wissen über das Land der Produktion einer bestimmten Telenovela bereits viele Hinweise über die Eigenschaften dieses Produktes. Außerdem sollen die SuS bestimmte Elemente in Telenovelas erkennen können, um die Realität und Fiktion zu trennen und Telenovelas kritisch betrachten zu können (Henseler et al. 2011: 19). Beispielsweise sind in Telenovelas die Protagonisten meistens als Stereotype dargestellt - was als fiktiv betrachtet werden sollte. Im Gegensatz dazu entsprechen die dargestellten Probleme der Gesellschaft in Telenovelas oft der Realität.

Laut Thaler sollen die SuS die Eigenschaften, Techniken und Auswirkung von den audiovisuellen Medien erkennen, um eine rein passive Konsumption als Zuschauer zu vermeiden, vor allem sollen sie zur Reflexion und Kritik über diese Medien fähig sein (2014: 51). Die SuS sollen wissen, dass lateinamerikanische Telenovelas mit einem bestimmten Ziel produziert wurden, aus einer bestimmten Perspektive, mit der Anwendung spezieller Techniken, mit der Vermittlung bestimmter ideologischer Botschaften und Wertesysteme, sowie Schönheitsidealen (Thaler 2014: 51). Die SuS sollten sich ebenfalls darüber bewusst sein, dass die Zuschauer einen Einfluss auf die Handlung in Telenovelas haben (Thaler 2014: 52) - obwohl der Anfang und das Ende durch einen Drehbuchautor von Anfang an

festgelegt sind, ist es möglich die Episoden zu verändern, etwas hinzufügen oder zu reduzieren.

Nicht ohne Relevanz für den Fremdsprachenunterricht ist die Unterscheidung zwischen Primär-, Sekundär- und Tertiärtexten. Als Primärtexte sind die Episoden der Fernsehserien zu verstehen (Nesselhauf/Schleich 2013, Schabacher 2008, in: Henseler/Möller 2017b: 4). In diesem Fall gehören zu den Primärtexten die einzelnen Episoden lateinamerikanischer Telenovelas. Zu den Sekundärtexten gehören „alle jene Produkte, die von den Machern verantwortet werden, also Trailer, DVD-Cover, Gestaltung von DVD-Boxen mit Zusatzmaterialien, Interviews mit den Stars vor Beginn einer Staffel oder redaktionell verantwortete Webseiten mit *episode guide*, *backstories*, *deleted scenes*, u.v.m.“ (Henseler/Möller 2017b: 5). Im Fall von lateinamerikanischen Telenovelas würden zu den Sekundärtexten die Lesetexte für die SuS, die den Inhalt der einzelnen Episoden oder die Protagonisten beschreiben, gehören. Als Tertiärtexte werden „alle Produkte der Fangemeinde“ bezeichnet, wie z. B. Festivals oder *Youtube*-Kanäle. Dahingegen werden beispielsweise als Tertiärtexte die Kommentare der Zuschauer bzw. Fans zu den einzelnen Episoden bezeichnet. Dabei schlagen Henseler/Möller die folgenden Ideen für den Einsatz der Primär-, Sekundär- und Tertiärtexten im Fremdsprachenunterricht vor.

Der Primärtext stellt den Unterrichtsgegenstand dar, während die Sekundär und Tertiärtexte als Genrebeispiele und Modelltexte Vorbild für Lernerprodukte sein können. So können sich Lernende in produktionsorientierten Aufgabenstellungen in bestehende Diskurse einklinken, kommentieren, ergänzen, spekulieren oder die *storyworld* erweitern (2017b: 5).

Weiterhin sind in den Fernsehserien beispielsweise die folgenden Strategien der narrativen Komplexität (die Erzählkonventionen) zu beobachten: „achronologisches Erzählen mit Rückblicken“, „Ellipsen“, „Auslassungen“ und „fragmentierte[n] Zielstrukturen“ (Henseler/Möller 2017b: 5). Außerdem sind die technischen Maßnahmen, wie die Kameraperspektiven und das Licht in lateinamerikanischen Telenovelas, so wie in allen audiovisuellen Medien, sehr relevant, da sie bestimmte Auswirkungen bei den Zuschauern hervorrufen können.

Schließlich spielt auch die Musik eine wesentliche Rolle in lateinamerikanischen Telenovelas. Aus diesem Grund ist zu konstatieren, dass sie ein

wichtiger Teil der Medienkompetenz in Bezug auf dieses Genre ist. Im Folgenden werden die Kriterien der Funktion, Wirkung und Techniken des Einsatzes von Filmmusik von Robles (2017: 16) im Hinblick auf Telenovelas kritisch herausgearbeitet. Die Musik in lateinamerikanischen Telenovelas hat die Funktion, den Handlungsverlauf verständlicher zu machen, die Protagonisten zu charakterisieren und eine bestimmte Stimmung einzuführen. Weiterhin gehören zur Wirkung der Musik in Telenovelas insbesondere: „bestimmte Gefühle aus[zu]lösen“, „Empathie oder Identifikation mit dem Gesehenen hervor[zu]rufen“ rezeptive „Distanz [zu] bewirken“ (Robles 2017: 16). Darüber hinaus umfassen die Techniken der Filmmusik in Telenovelas unter anderem das Leitmotiv, welches als „ein charakteristisches musikalisches Motiv [bezeichnet wird], das einer Person oder Situation zugeordnet wird und im Verlauf der Filmhandlung in Verbindung mit dieser Person oder Situation immer wieder erklingt“ (Robles 2017: 16). Beispielsweise wurde dieses in der Telenovelas *Yo soy Betty, la fea* sehr oft benutzt, was im analytischen Teil dieser Arbeit noch näher erläutert wird (siehe Kapitel 6.3). Eine andere Technik ist das Illustrieren bzw. Paraphrasieren - „die Musik verstärkt das im Bild gezeigte Geschehen (z. B. „Militärmusik zu einer Schlachtszene“) (Robles 2017: 16).

4.4 Methoden des Einsatzes von Telenovelas im Spanischunterricht

Beim Einsatz von Telenovelas im Fremdsprachenunterricht Spanisch kann die Lehrkraft unterschiedliche Methoden und Aufgaben einbeziehen, die alle Fertigkeiten bzw. Teilkompetenzen der funktionalen kommunikativen Kompetenz fördern. Im Allgemeinen ist es empfehlenswert (sowie für den Einsatz von allen audiovisuellen Medien im Fremdsprachenunterricht) Telenovelas und die damit verbundenen Aktivitäten/Aufgaben im Fremdsprachenunterricht Spanisch in Form von drei Phasen einzuführen: *pre-viewing*, *while-viewing*, *post-viewing* (Leitzke-Ungerer 2009: 20), welche als *PWP* Model bezeichnet werden (*pre-*, *while-*, *post-*) (Thaler 2014: 30). Während der *pre-viewing* Phase wird das Vorwissen der SuS aktiviert und ihr Interesse aufgeweckt. In dieser Phase können z. B. die folgenden Aufgaben benutzt werden: die SuS schauen den Vorspann oder ein Poster an und spekulieren über den Inhalt bzw. die Handlung der Telenovela; die SuS machen Brainstorming bzw. Ideensammlung über den Titel der Telenovela (Thaler 2014: 42).

Henseler/Möller ordnen die Funktion des Vorspanns der *pre-viewing* Phase zu: „als Paratext zeigt er den Betrachtern, wie die Serie zu verstehen ist und führt in die filmische Erzählung (Diageese) ein“ (2017c: 10). Das Ziel des Vorspanns ist es, das Interesse der Zuschauer zu wecken, durch die Generierung bestimmter Erwartungen die Zuschauer zur Rezeption zu ermutigen sowie auf das Genre, Protagonisten und die Handlung hinzuweisen (Henseler/Möller 2017c: 10). Henseler/Möller (2017c) betonen, dass die Kürze des Vorspanns für den Fremdsprachenunterricht sehr geeignet ist, da es der Lehrkraft ermöglicht, diesen den SuS mehrmals im Unterricht zu zeigen. Außerdem kann der Vorspann auch im Hinblick auf die Medienkompetenz, also die Genrekonventionen der Telenovela, analysiert werden.

Des Weiteren wird in der *while-viewing* Phase die Rezeption der Telenovelas für die SuS zugänglicher gemacht bzw. vereinfacht und es wird überprüft, ob die SuS die einzelnen Szenen verstanden haben (Thaler 2014: 30). Eine Aufgabe könnte zum

Beispiel folgende sein: „Stimme abgeben“ - die SuS schauen eine Szene und danach geben sie eine Karte „gut“, „zufriedenstellend“ oder „schlecht“ ab, sie werten diese aus und diskutieren über die Resultate; die SuS analysieren eine Szene und beschreiben die Handlung und Protagonisten (Thaler 2014: 44).

Schließlich folgt die *post-viewing* Phase, in welcher die Analyse der Szenen und die Nachbereitung stattfindet. Beispiele für diese Aufgaben könnten folgende sein: die SuS führen eine Debatte über ein umstrittenes Thema in der Telenovela; sie denken sich ein Ende der Telenovela aus und verschriftlichen es; sie schreiben aufgrund der ausgewählten Szenen eine Rezension der Telenovela (Thaler 2014: 47).

Des Weiteren sind die Aktivitäten „Bild ohne Ton“ und „Ton ohne Bild“ für den Einsatz von Telenovelas im Spanischunterricht sehr geeignet. Bei den Aufgaben, die „Bild ohne Ton“ einbeziehen, kann die Lehrkraft eine Szene aus einer Telenovela lautlos zeigen und den SuS eine (kreative) Aufgabe zur Interpretation der Bilder geben, welche die produktiven Teilkompetenzen des Sprechens und Schreibens fördern. Eine Alternative dieser Aktivität „Ton ohne Bild“ fördert dagegen in einem hohen Maße die Hörkompetenzen der SuS (Leitzke-Ungerer 2009: 18).

Die Lehrkraft kann unterschiedliche Aufgaben für die leistungsstarken und leistungsschwachen SuS in der selben Klasse vorbereiten. Aus diesem Grund sind Thalers Kriterien der Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht in Bezug auf die audiovisuellen Medien, wie Komplexität, Verständlichkeit, Länge, Sprache bei der Auswahl der Szenen aus den lateinamerikanischen Telenovelas für den Spanischunterricht anwendbar (2014: 26-27). Zum Beispiel eignen sich für die leistungsschwachen SuS (bzw. SuS der niedrigeren Stufen) eher kurze Szenen mit einem bestimmten Thema, langsamen Sprechtempo und deutlicher Aussprache im „neutralen“ Spanisch ohne Nebengeräusche. Im Gegensatz dazu sind für die leistungsstarken SuS (bzw. SuS der höheren Stufen) eher längere Szenen über abstrakte Themen mit neuem Wortschatz, Nebengeräuschen, schnellerem Sprechtempo und auch mit unterschiedlichen Varietäten des lateinamerikanischen Spanischen geeigneter. Auf diese Art und Weise kann die Lehrkraft die Aufgaben im Spanischunterricht in Hinsicht auf Telenovelas differenzieren.

4.5 Mögliche Herausforderungen des Einsatzes von Telenovelas im Spanischunterricht

Da der Einsatz lateinamerikanischer Telenovelas im Spanischunterricht in Deutschland immer noch kaum erforscht ist und in der fachdidaktischen Literatur kaum erläutert wurde, werden in diesem Unterkapitel nicht alle, sondern lediglich bestimmte Herausforderungen bzw. besondere Schwierigkeiten beschrieben, auf welche die Lehrkräfte stoßen könnten.

Zu den möglichen Problemen bzw. Herausforderungen könnte in Bezugnahme auf den Einsatz von Telenovelas der Mangel an Modellen sein, welche beschreiben wie Lehrkräfte mit den zahlreichen Episoden der Telenovelas arbeiten könnten (Henseler/Möller, 2017b: 3). Henseler/Möller empfehlen die folgenden Strategien: didaktische Reduktion der Text- und Bildmenge durch Auswahl einzelner Szenen; den Vorspann in der *pre-viewing* Phase zu benutzen, um die Charakteristika der Fernsehserie zu beschreiben; die Produktionen auszuwählen, welche für die SuS sprachlich verständlich sind; die Untertitel in der Zielsprache zu verwenden; und schließlich die SuS durch die Aufgaben auf die Besonderheiten der Telenovela aufmerksam zu machen (2017b: 5). Weiterhin soll die Lehrkraft einzelne Ausschnitte wiederholt zeigen bzw. in einem Computerraum den SuS ermöglichen, die einzelnen Szenen mit Kopfhörern mehrmals anzusehen. Außerdem sollte die Lehrkraft die Entscheidung treffen, ob die Episoden im Unterricht, zu Hause oder z. B. im *TV show club* durch die SuS gesehen werden. Dabei ist laut Henseler/Möller (2017b) die Arbeit viel einfacher, wenn die sog. *previously-on Sequenzen* oder *recaps* zur Verfügung stehen, welche die wichtigsten Ereignisse der vorherigen Episode kurz zusammenfassen.

Im Allgemeinen entwickeln lateinamerikanische Telenovelas ihre Geschichte über zirka 150-200 Episoden. Aus diesem Grund ist die didaktische Reduktion unvermeidlich. In dieser Hinsicht ist der Vorschlag von Henseler/Möller hilfreich, mit den Episoden zu arbeiten, die für die Entwicklung eines Protagonisten bzw. einer Protagonistin, für Beziehungen zwischen den Protagonisten oder eines

Handlungsstrangs wesentlich sind (2017b: 7). Möglich ist auch die Analyse der Handlungsgeschichte in den einzelnen Folgen. Des Weiteren schlagen Henseler/Möller die Einbeziehung von Szenen vor, die von der gesamten Handlung unabhängig sind: „Bei geringem Zeitbudget sind *stand alone episodes* zu empfehlen, abgeschlossene Folgen innerhalb einer Serie, die ohne Kenntnis der gesamten Serie verstanden und im Unterricht untersucht werden können“ (2017b: 7). Im Hinblick auf die Aufgaben zur Sprachentwicklung schlagen Henseler/Möller vor: „Verwendung von Alltagssprache und Gesprächsmuster untersuchen: Streitszenen, Familienszenen, Interaktion zwischen Jugendlichen, Interaktion in verschiedenen Diskurssphären, private vs. öffentliche Sphäre, Beruf, Privatleben“ (2017a: 9)

Von Bedeutung ist nicht nur wie die Folgen durch die SuS geschaut und welche Szenen ausgewählt werden (Henseler/Möller 2017b: 7), sondern auch die Notwendigkeit, die Szenen an das Alter der SuS anzupassen – dies betrifft vor allem die Liebesszenen in Telenovelas, welche besonders den jüngeren SuS im Fremdsprachenunterricht Spanisch nicht gezeigt werden sollten.

Darüber hinaus lassen sich durch die Anwendung der Untertitel einige Probleme mit dem Verständnis der Sprache vermeiden. Die Einbeziehung der Untertitel in der Zielsprache führt außerdem zu Frustrationsvorbeugung (Henseler/Möller 2017b: 6) und zur Förderung der Orthographie in der spanischen Sprache.

Eine andere Herausforderung für die Lehrkraft kann der Zeitaufwand für die Auswahl der Szenen und Vorbereitung der Aufgaben sein. Außerdem ist nicht jede Schule und Klassenzimmer mit den neuen Medien, wie z. B. *Smartboard*, Computer oder Internetzugang, ausgestattet. Die Lehrkraft sollte daher die eventuellen technischen Probleme zuvor ausfindig machen und sich darauf dementsprechend vorbereiten.

Im Allgemeinen lassen sich die oben beschriebenen Herausforderungen im Hinblick auf den Einsatz lateinamerikanischer Telenovelas im Fremdsprachenunterricht Spanisch durch entsprechende Vorbereitung und Strategien überwinden.

5. Die kolumbianische Telenovela *Yo soy Betty, la fea*

Die Telenovela *Yo soy Betty la fea* wurde in den Jahren 1999-2001 in Kolumbien produziert und in 169 Episoden ausgestrahlt. Das Drehbuch wurde durch Fernando Gaitán geschrieben und die Regie durch Mario Ribeiro Ferreira geführt. 2010 wurde sie in das Guinness Buch der Rekorde als die erfolgreichste Telenovela auf der ganzen Welt eingetragen (Soler Azorín 2015: 208). Obwohl sie nicht zu den Produktionen mit großem Budget gehörte, ließ sie dem kolumbianischen Fernsehsender RCN²⁶ zirka 50 Millionen Dollar verdienen: “Sales of the original and adaptation rights to *Yo soy Betty, la fea* have made RCN a great deal of money, with sources estimating that the company’s most profitable *telenovela* ever had earned them at least \$50 million by 2006“ (la Fuente 2006, in: McCabe 2013: 7). Diese Telenovela wurde in über 20 Ländern auf jedem Kontinent adaptiert (Sollano 2017: 90). Hilmes spricht daher sogar über “the global *Betty* phenomenon“ (2013: 27).

Soler Azorín (2015) erklärt den Erfolg von *Yo soy Betty, la fea* dadurch, dass die weibliche Protagonistin aufgrund ihrer äußeren Hässlichkeit und Intelligenz ein Gegenteil der bisherigen Protagonistinnen in Telenovelas ist. Zudem beinhaltet *Yo soy Betty la fea* die Elemente der Komödie und stellt damit eine Innovation bzw. ein neues Konzept der traditionellen Telenovelas dar (Soler Azorín 2015: 207). Soler Azorín erklärt es folgendermaßen:

Es indiscutible que Betty marcó un antes y un después en la historia del género de la telenovela. No solamente por el personaje femenino protagonista, que es la antítesis de lo conocido hasta ahora por su fealdad y también por su inteligencia, sino porque toda la producción en sí misma, que es cómica, representa la negación del concepto tradicional de ‘telenovela’ producida hasta ese momento (2015: 207)

Des Weiteren erklärt Soler Azorín, dass: “la estructura básica de esta producción pretende ser una caricatura cómica del género y el perfil vital de los personajes roza a menudo el esperpento dadas sus características, llevadas al último extremo“ (2015: 208). Diese Produktion wird als Telenovela der Postmoderne und sogar als “la vanguardia“ (Adrianzén 2001, in: Soler Azorín 2015: 208) bezeichnet, da sie viele Elemente, wie z. B.: Farce, Abenteuer, Komödie und Melodrama mischt (Soler Azorín 2015: 208). Des Weiteren ist *Yo soy Betty, la fea* inhaltlich postmodern,

26 RCN Televisión – die Abkürzung steht für: Radio Cadena Nacional.

weil die Liebe nicht andauernd als Hauptthema dargestellt ist, sondern die Alltäglichkeit und die Dringlichkeit der Arbeit im Fokus stehen, was die reale Welt bzw. Realität widerspiegelt:

no se está continuamente hablando de eso [del amor]. La cotidianidad y urgencia del trabajo se impone con un toque mayor de realismo, por ello esta telenovela está considerada como una muestra de las producciones postmodernas (Soler Azorín 2015: 215).

Die Protagonistin dieser Telenovela, *Betty*, ist eine intelligente Frau, die ihr eigenes Berufsleben hat. Sie ist ehrgeizig und erreicht ihre Ziele. Ihr Aussehen, z. B. die Zahnsperre, die große Brille sowie die altmodischen und breiten Kleider verursachen, dass sie, wie in einer Karikatur, als „hässlich“ dargestellt wird (Soler Azorín 2015: 209). Des Weiteren erklärt der Drehbuchautor von *Yo soy Betty, la fea*, Fernando Gaitán: “Schematically, in terms of script, set, filming, and episodic duration [in Colombia, the original episodes were 30 minutes long], *Yo soy Betty, la fea* is very similar to a US situation comedy“ (Gaitán 2008, in: Rivero 2013: 53)²⁷. Auch Germán Rey bemerkt, dass in der Telenovela *Yo soy Betty, la fea* Gaitán die Elemente von Melodramen (indem die Protagonistin wegen ihrer Hässlichkeit in Bezug auf das Aussehen leidet und indem sie auf die Erfüllung einer unmöglichen Liebe hofft - “the story of an imposible love“) und die Elemente von Komödien mischte, welche von dem Genre des Sitcoms geliehen wurden (Germán Rey 2002: 151; in: Rivero 2013: 54). In dieser Telenovela werden die Persönlichkeiten, die den Stereotypen entsprechen, auf eine lustige Art und Weise dargestellt. Sollano erklärt, dass der Humor in der Telenovela *Yo soy Betty, la fea* auf der übertriebenen paradoxen Handlung, ähnlich wie bei *slapsticks* sowie auf dem Aussehen und der Tollpatschigkeit bzw. Unbeholfenheit der Protagonistin, *Betty* basiert (2017: 92). Des Weiteren beinhaltet diese Telenovela viele entgegengesetzte Elemente, welche den Effekt der Komödie und das Paradoxe verstärken, z. B. die Hässlichkeit und fachliche Intelligenz von *Betty* - die Schönheit und der fachliche Intelligenzmangel von *Patricia Fernandez*; die Machohaftigkeit des Chefs von *Betty*, *Armando Mendoza* - die Homosexualität des Modedesigners, *Hugo Lombardi* (Sollano 2017: 93).

27 Rivero hat das Interview mit Fernando Gaitán persönlich durchgeführt: „Interviews: Fernando Gaitán, May 2008, personal communication (in: Rivero 2013: 63).

Insgesamt spielten in bestimmten ausgewählten Episoden von *Yo soy Betty, la fea* zirka 30 national und international bekannte Personen (bzw. wichtige Personen des öffentlichen Lebens) als „besondere Gäste“ mit, was für die sehr erfolgreichen Telenovelas gewöhnlich ist (Soler Azorín 2015: 214). Zu den international bekannten

Persönlichkeiten in *Yo soy Betty, la fea* gehören z. B. die chilenische Moderatorin und Ex Miss Universe von 1987 - Cecilia Bolocco, die kolumbianische Moderatorin und Modell - Adriana Arboleda, der venezolanische Sänger - Franco de Vita. Auch der damalige Präsident von Kolumbien (1998-2002), Andrés Pastrana, nahm in einem kurzen Abschnitt der Episode teil. Außerdem waren in manchen Episoden auch national bekannte Persönlichkeiten zu treffen, wie die bekannten kolumbianischen Modedesignerinnen, Bettina Spitz und Silvia Tcherassi oder Raimundo Angulo - der Direktor des nationalen Schönheitswettbewerbs in Kolumbien, welcher jedes Jahr in Cardagen de Indias stattfindet (Soler Azorín 2015: 214).

Insgesamt handelt die Telenovela *Yo soy Betty, la fea* von zwei unterschiedlichen Identitäten: die Identität einer Person aus der Mittelschicht bzw. aus *la clase popular* und die Identität einer Frau, die dem Kanon bzw. dem Ideal der Schönheit nicht entspricht und aufgrund ihrer Hässlichkeit am Rande der Gesellschaft steht : “En este caso se presentaron dos construcciones distintas de identidad, la de la clase popular y la de la mujer, expuestas desde perspectivas muy distintas“ (Cervantes 2005: 292).

In Bezug auf die Identität von *Betty* als eine Person aus *la clase popular* ist zu betonen, dass *Betty* und ihr Chef *Armando* sich in ihrem geistigem Niveau überhaupt nicht voneinander unterscheiden. Nur die Zugehörigkeit der Sozialschicht und der Reichtum unterscheiden die beiden, aber nicht ihre Intelligenz und ihr Sprachniveau, was eine wichtige Rolle in dieser Telenovela spielt.

Die Identität von *Betty* als eine hässliche Frau, die der Ästhetik der weiblichen Schönheit überhaupt nicht entspricht, macht *Betty* zu einer Frau, die am Rande der Gesellschaft steht (Cervantes 2005: 293). Durch die Solidarität der Frauen vom *el cuartel de las feas*, die auch den Idealen der weiblichen Schönheit und der Erwartung der Gesellschaft nicht entsprechen und unterschiedliche Probleme haben, wird diese (marginalisierte) Identität noch mehr verstärkt. Darüber hinaus ist diese

Telenovela durch die Situierung dieser Identitäten in der Arbeitsumgebung und durch Probleme, welche mit der sozialen Position verbunden sind, universal geworden:

Entonces, alrededor de Betty se crearon una serie de personajes, otras mujeres de clase media, compañeras de trabajo, que se convirtieron en sus cómplices. El cuartel de las feas, como les llamaban en la oficina, representó esa marginalidad y convirtió a la fealdad dentro de la telenovela en un fenómeno más universal relacionado con los lazos laborales y la posición social (Cervantes 2005: 293).

Rivero konstatiert, dass in der Telenovela *Yo soy Betty, la fea* die Probleme mit dem Aussehen lediglich ein Instrument zum Entdecken der sozialen Schichtung und der Armut sind: “[...] a woman’s rejection of her body becomes an instrument for exploring class stratification and poverty [...]“ (2013: 55).

Des Weiteren erläutert McCabe (2013), dass *Yo soy Betty, la fea* an das Märchen *Cinderella* und an das Konzept *basic rags-to riches* (auf Deutsch: „vom Tellerwäscher zum Millionär“) anknüpft. In *Yo soy Betty, la fea* gibt es zwei relevante Elemente, welche aus den traditionellen Märchen stammen: die körperliche Metamorphose („Hässliches Entlein“) und die soziale Metamorphose („Aschenputtel“) (Sollano 2017: 93). Demzufolge betrifft die Transformation von *Betty* nicht nur das Aussehen, sondern auch das Innere – *Betty* wird im Laufe der Zeit bzw. der Episoden zu einer selbstbewussten und selbstständigen Frau (Sollano 2017: 93). Dabei beinhaltet vor allem die Reise nach Cardagena de Indias die Elemente des Erwachsen-Werdens (Sollano 2017: 93). Es ist dabei darauf hinzuweisen, dass die Informationen über die marginalisierten Identitäten, Probleme der Gesellschaft und Elemente der Märchen in dieser Telenovela für die Medienkompetenz der SuS von großer Bedeutung sind, da die SuS im Spanischunterricht diese Elemente in der Fremdsprache Spanisch analysieren könnten.

Auch der Titel von dieser Telenovela und die Namen der Protagonisten sind nicht zufällig gewählt. Sie weisen auf den Inhalt, die Relationen und Eigenschaften der Protagonisten hin (Cisneros Estupiñán 2009). In *Yo soy Betty, la fea* hat der Name *Beatriz Pinzón Solano* einen ganz anderen Klang als *Marcela Valencia*: „Así `Beatriz Pinzón Solano`, por el sonido, da la sensación de un descenso, mientras que `Marcela Valencia`, su sonoridad la ubica siempre en las alturas a igual que `Patricia Fernandez`“ (Cisneros Estupiñán 2009). Darüber hinaus weist Lippert (2011) darauf

hin, dass die Telenovela *Yo soy Betty, la fea* kolumbianische idiomatische Ausdrücke (Redewendungen) und Wortspiele beinhaltet.

Des Weiteren sind die Unterschiede zwischen dem Lebensstil in der Hauptstadt Bogotá und an der Küste, in Cardagen de Indias, sehr relevant für diese Telenovela sowie für die kommunikative interkulturelle Kompetenz der SuS. Im Hintergrund einiger Szenen werden kolumbianische Städte gezeigt, sodass die Zuschauer sich einen Überblick über diese Orte verschaffen können (Bogota und Cardagen de Indias).

Lippert erläutert, dass in *Yo soy Betty, la fea* viele lateinamerikanische kulturspezifische Aspekte in Bezug auf die Protagonisten zu beobachten sind, wie die traditionellen Werte Bettys Familie, die Unterschiede zwischen der jüngeren und älteren Generation in *el cuartel de las feas*, die durch *Inés* und *Aura Maria* zu sehen sind, der charakteristische *machismo*, der bei *Daniel Valencia*, *Mario Calderón* und *Armando Mendoza* zu beobachten ist sowie starke emotionale Ausdrucksformen der Protagonisten (2011: 184-185). Darüber hinaus bezeichnet Lippert als kulturspezifische Elemente Kolumbiens die Hauptstadt, Bogotá, als “the center of economic power and cultural diversity“ (2011:185) sowie Cardagen de Indias als die karibische Küste Kolumbiens und einen idyllischen Ort. Des Weiteren gehören zu den kulturspezifischen Elementen die Tanzaufführungen, Paraden, traditionelle Trachten, die Musik sowie die bekannten Personen, die in der Telenovela als Gäste mitspielen (Lippert 2011:185). Weiterhin ist der kolumbianische Humor (Lippert 2011: 185), der in dieser Telenovela sehr ausgeprägt ist, auch ein Element der Kultur. Außerdem sind die sozialen Unterschiede zwischen den einzelnen Protagonisten in ihren Wohnungen und Wohnungseinrichtungen zu beobachten. Beispielsweise ist das Viertel und das Familienhaus *Bettys* und ihrer Eltern sehr traditionell und altmodisch, während die Wohnung ihres Chefs, *Armando Mendoza*, sehr modern ist. Dies spiegelt das Leben und die Lebensbedingungen der Menschen aus den unterschiedlichen Sozialschichten in Bogotá wider (Soler Azorín 2015: 219).

Dadurch, dass der Inhalt dieser Telenovela so universell ist, wurde sie in über 20 anderen Ländern adaptiert. In Bezug auf die Adaptationen ist der Terminus von Robertson (1994) „Glokalisierung“ von großer Bedeutung: “This term, as Robertson explains, refers to how national cultures absorb and localize foreign influences into

domestically created products“ (in: McCabe 2013: 10). Die Telenovela *Yo soy Betty, la fea* wurde als lokale Adaptation in der Sprache des Landes der Zuschauer mit den Sitten, Umgebungen und dem Alltag der Zuschauer produziert (in: Sollano 2017:94). Hilmes erklärt, dass in vielen Ländern die originale kolumbianische Version als „imported serie“ ausgestrahlt wurde (2013:35). Darüber hinaus wurde sie in manchen Ländern adaptiert, was als „format fiction“ bezeichnet wird (Hilmes 2013:37), da nur das grundlegende Schema der Handlung in der Adaptationen gleich bleibt, aber die Entwicklung der Geschichte und sogar das Ende in jedem Land durch die lokalen Autoren anders kreiert wurde. Die ursprüngliche Telenovela *Yo soy Betty, la fea* wird auf diese Art und Weise somit nicht kopiert, sondern es werden neue Ideen über die Protagonistin bzw. Protagonisten entwickelt. Lippert erwähnt im Jahre 2011 über 17 Adaptationen der kolumbianischen *Yo soy Betty, la fea*: Belgien („Sara“, 2006), Brasilien („Beila a Feia“, 2009), China („Chou Nu Wu Di“, 2008), Kroatien („Ne daj se, Nina“, 2007), Tschechien („Osklivka Katka“, 2008), Deutschland („Verliebt in Berlin“, 2005), Griechenland (Maria i ashimi“, 2007), Indien („Jassi Jassi Koi Nahin“, 2003), Mexiko („La Fea más bella“, 2006), die Niederlande („Lotte“, 2006), Polen („BrzydUla“, 2008), Russland („No Rodis Krasivoy“, 2005), Spanien („Yo soy Bea“, 2006), Philippinen („I love Betty, la Fea“, 2008), die Türkei („Sensiz Olmuyor“ 2005), die Vereingten Staaten („Ugly Betty“, 2006) und Vietnam („Co Gai Xau Xi“, 2008) (Lippert 2011: XL VII- XL VIII²⁸). Sollano spricht von über 20 Adaptationen, beispielsweise erwähnt er dazu (noch) Georgien und Ägypten (2017: 95). Im Allgemeinen gibt es aktuell jedoch noch mehr Adaptationen von *Yo soy Betty, la fea* weltweit – und diese Zahl scheint zu steigen.

Im Allgemeinen erläutert Sollano, gibt es mehrere Studien in Bezug auf die Telenovela *Yo soy Betty, la fea* und deren Adaptationen, weil sie zahlreiche Motive beinhalten: Humor, die Schönheitsideale, die sozial-gesellschaftlichen Konventionen, die weiblich-männliche Hierarchie, das Selbstbewusstsein der Frauen, die verbale und nonverbale Sprache der unterschiedlichen dargestellten Sozialschichten sowie Fabel, Märchen und Mythen, auf welchen die Geschichte von Betty basiert und die diese Telenovela universell machen (2017: 92).

28 Die Liste der nationalen Adaptationen von „*Yo soy Betty, la fea*“ sind bei Lippert im Appendix zu finden.

6. Analyse der ausgewählten Szenen von *Yo soy Betty, la fea* für den Einsatz im Spanischunterricht

In diesem Gliederungspunkt wird die Analyse der ausgewählten Szenen, Elemente und Techniken in der Telenovela *Yo soy Betty, la fea* im Hinblick auf die funktionale kommunikative Kompetenz, die interkulturelle kommunikative Kompetenz und die Medienkompetenz durchgeführt.

6.1 Funktionale kommunikative Kompetenz

In Rahmen der Analyse werden die Ausschnitte von der Telenovela *Yo soy Betty la fea* mit dem Fokus auf Praxeogramm-Diagramme, also die Muster des dialogischen Sprechens, untersucht.

Darüber hinaus wurden für die Analyse vier Szenen ausgewählt, die das private und berufliche Leben der Protagonistin *Betty* darstellen. Diese wurden nicht nur selektioniert, weil sie die Protagonistin darstellen und somit einen roten Faden haben, sondern auch weil sie als Muster für dialogisches Sprechen dienen könnten und somit die funktionale kommunikative Kompetenz der SuS im Fremdsprachenunterricht Spanisch fördern würden. Die Analyse umfasst die folgenden Dialoge: ein Bewerbungsgespräch, ein Mitarbeitergespräch über die Aufteilung der Arbeitspflichten, ein Telefongespräch und einen Familienstreit.

Methodisches Vorgehen:

In diesem Teil werden vier ausgewählten Szenen (zwei Szenen aus dem Arbeitsbereich und zwei Szenen aus dem Privatleben) der Telenovela *Yo soy Betty, la fea* in Bezug auf die funktionale kommunikative Kompetenz analysiert. Diese

werden als Beispiele des dialogischen Sprechens bzw. als modellhafte Dialoge für die SuS im Spanischunterricht untersucht. Zur Analyse werden die ausgewählten Kriterien von Paltridge angewendet: Gesprächsthema, Ziel des Gesprächs, Gesprächsbeteiligte, Relation zwischen den Gesprächspartnern, Ort des Gesprächs (*setting*) (z. B. zu Hause, auf der Arbeit, etc.), Ton des Gesprächs (formal vs. informell, ernst vs. lustig/ amüsan), Schlüsselwörter und grammatische Strukturen (2001: 14). Außerdem wurden auch die Gesprächsphasen der Praxeogramm-Schematas analysiert, die in die Eröffnungsphase, Kernphase und Beendigungsphase unterteilt werden (Kieweg 2011: 9). Dabei wurden auch die Intentionen (der Gesprächsbeteiligten) in jeder Phase untersucht.

Um die Analyse in diesem Teil durchzuführen, wurden zuerst die ausgewählten Szenen transkribiert. Danach fand die Analyse statt, die in den folgenden Tabellen dargestellt wird.

6.1.1 Auswahl der Szenen im Hinblick auf das Berufsleben

Die Analyse der Szenen im Hinblick auf das Arbeitsleben umfasst die folgenden Szenen:

1. Szene – **Bewerbungsgespräch von *Beatriz Pinzón Solano* und *Patricia Fernández***
2. Szene – **ein Mitarbeitergespräch über die Aufgabenaufteilung**

Szene 1 – Bewerbungsgespräch von *Beatriz Pinzón Solano* und *Patricia Fernández*

Episode 1 (Min. 2:00 - 6:23)

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=a8OyE-DhP-A>

Transkription:

BERTA: Patricia Fernández, por favor.

PATRICIA: Soy yo.

BERTA: Beatriz Pinzón

BETTY: Soy yo. Yo soy Beatriz Pinzón.

BERTA: Sí. Siga, siga. Doctor, llegó Beatriz Pinzón.

PATRICIA: Ahora sí, buenos días.

GUTIÉRREZ: Buenos días. Siéntese.

PATRICIA: Gracias.

Gutierrez: Siéntese, por favor. (zu Betty) ¿Su nombre? (zu Patricia)

PATRICIA: Patricia Fernandez.

GUTIÉRREZ: aaa. ¿Y el suyo?

BETTY: Beatriz Pinzón Solano.

GUTIÉRREZ: yhm. Bien. Como saben, estamos buscando una secretaria para la presidencia de esta compañía y me gustaría saber ¿por qué creen que son las personas indicadas para este cargo? A ver Patricia, comencemos con usted. ¿Qué experiencia tiene y por qué esta aquí?

PATRICIA: Bueno, yo en realidad no tengo ninguna experiencia como secretaria. Es más, nunca he trabajado, pero yo hice seis semestres de finanzas en la San Marino y bueno estoy aquí porque Marcela Valencia me dijo que Armando estaba buscando una secretaria.

GUTIÉRREZ: Aaa claro, entiendo. ¿Y usted?

BETTY: Bueno, yo tampoco tengo experiencia como secretaria pero permítame y le explico. Yo estudié economía en la universidad de estudios económicos y finanzas y como podrá ver en mi hoja de vida salí con tesis laureada y tuve promedio más alto en la universidad. Ahí están el rector y el decano de la facultad como referencias personales. Luego hice un curso de contabilidad y después un posgrado de finanzas. También fui auxiliar del área internacional del Banco Montreal siendo vicepresidente de esa área el Doctor Manuel José Becerra (...) también está como referencias. Y manejó bases de datos para sistemas financieros, análisis de proyectos de inversión, comercio exterior, estudios de factibilidad, costos y presupuestos, también conozco el mercado bursátil. Allí aparece toda la información.

GUTIÉRREZ: Sí, sí, veo. Lo que no veo es su foto. ¿Por qué no adjuntó foto a su hoja de vida?

BETTY: Bueno. Como me he presentado a tantas entrevistas, se me acabaron, pero si quiere mañana le traigo una.

GUTIÉRREZ: No, tranquila. Dígame una cosa. Si tiene semejante hoja de vida, ¿por qué está buscando un puesto como secretaria?

BETTY: Bueno, como usted sabe, hay mucha competencia y como no tengo gran experiencia me llama la atención iniciar mi carrera como una secretaria ejecutiva en una empresa como ésta demostrar mis capacidades, ascender dentro de la empresa, y por el trabajo como secretaria no tengo ningún problema. Puedo atender llamadas telefónicas, manejar una agenda, redactar cartas. Es muy sencillo para mí.

GUTIÉRREZ: Sí, claro. ¿Y cómo estamos de idiomas?

PATRICIA: Bueno, yo hablo más o menos inglés.

BETTY: Yo hablo inglés, francés y un poco de italiano.

GUTIÉRREZ: ¿Y son separadas, casadas, viudas, solteras?

PATRICIA: Bueno, yo soy separada. Yo estuve casada con Mauricio Brigman.

GUTIÉRREZ: Brigman, of course. I know him. El presidente de Context Corporation

PATRICIA: El mismo. Yo lo conocí cuando estudiaba altas finanzas en la San Marino, entonces nos enamoramos, nos casamos por él me retiré de la universidad. Y bueno hace un año que nos separamos me fui a vivir un tiempo en España y regresé hace como un mes. Así que estoy libre de compromisos.

GUTIÉRREZ: ¿Y usted?

BETTY: Yo soy soltera. Soltera.

GUTIÉRREZ: Sí, claro. Bueno. Nosotros tenemos sus hojas de vida. Gracias por venir. Las estaremos llamando.

GUTIÉRREZ: Hasta luego.

PATRICIA: Hasta luego.

GUTIÉRREZ: Espere. Patricia, quédese un momento. Gracias por venir (zu Betty). La estaremos llamando.

BETTY: No se preocupen. Gracias.

	KRITERIEN	BESCHREIBUNG
Paltridge (2001: 14)	Thema des Gesprächs	ein Bewerbungsgespräch
	Gesprächsbeteiligte	<i>Saúl Gutiérrez</i> – ein Mitarbeiter der Firma Ecomoda, er führt das Vorstellungsgespräch durch <i>Patricia Fernández</i> – sie bewirbt sich für die Stelle als Sekretärin des Direktors <i>Beatriz Pinzón Solano</i> - sie bewirbt sich für die Stelle als Sekretärin des Direktors
	Relation zwischen den Gesprächspartnern	- sie kennen sich nicht - eventuell zukünftige Arbeitsrelation
	Ort des Gesprächs (setting)	- in der fiktiven Firma <i>Ecomoda</i>
	Ton des Gesprächs (formal vs. informell, ernst vs. lustig/amüsant)	formal ernst (aber mit den Elementen von Parodie, die für diese Telenovela typisch sind)
	Schlüsselwörter	Bewerbungsgespräch, Erfahrung, Ausbildung, Arbeitsaufgaben, Sprachkenntnisse z. B. - Vorstellungsgespräch: (“hoja de vida“, “el cargo/el puesto“, “la entrevista de trabajo“, “la compañía“, “la empresa“, “adjuntar una foto a la hoja de vida“, “las referencias personales“, iniciar la carrera como...“, “ascender dentro de la empresa“) - Ausbildung: (“estudios económicos“, “un posgrado“) - Erfahrung und Arbeitsaufgaben (“atender las llamadas telefónicas“, “manejar la agenda“) - Sprachkenntnisse (“hablar inglés, francés y un poco de italiano“)
		zahlreiche Vergangenheitsformen:

	<p>die am meisten vorkommenden grammatischen Strukturen</p>	<p>- Indicativo pretérito imperfecto (“estudiaba“)</p> <p>- Indicativo pretérito perfecto compuesto (“me he presentado“, “he trabajado“)</p> <p>- Indicativo pretérito perfecto simple (“dijó“, “estudié“, “tuve“, “salí“, “fui“, “hice“, “conoci“, “me se acabaron“, “enamoramos“, “casamos“, “separamos“, “me fui“)</p> <p>- temporale Präpositionen (“<u>hace</u> un año“, “<u>hace</u> como un mes“)</p> <p>- estar + gerundio (“estamos buscando“)</p> <p>- Negation (“nunca he trabajado“)</p> <p>- Indicativo futuro (“Las estaremos llamando“, “como podrá ver“)</p> <p>- Imperativ (in der Höflichkeitsform „Sie“/ “usted“²⁹) (“Siéntese, por favor.“, “Permítame“, “Dígame una cosa.“, “Siga.“)</p>
<p>Kieweg (2011: 9-10)</p>	<p>Praxeogramm-Schema mit den einzelnen Gesprächsphasen und Intentionen</p>	<p>Gesprächseröffnung/ Eröffnungsphase:³⁰ <i>GUTIÉRREZ:</i> Buenos días. Siéntese. <i>PATRICIA:</i> Gracias. <i>GUTIÉRREZ:</i> Siéntese, por favor.</p> <p>Intention: Begrüßung, Einladung zum sich Hinsetzen</p> <p>- Begrüßung: “Buenos días”</p> <p>- Höflichkeit ausdrücken: “Por favor”</p> <hr/> <p>Gesprächsmitte/ Kernphase:</p> <p>- den Grund für das Bewerbungsverfahren erläutern</p> <p>- die Informationen über die Bewerberinnen per <i>adjacency pairs</i> (Frage – Antwort) zu sammeln</p> <p>z. B. (...) <i>GUTIÉRREZ:</i> Bueno, <u>como</u> saben, estamos buscando</p>

29 Die Höflichkeitsformen gehören zu der interkulturellen kommunikativen Kompetenz.

30 Es ist darauf hinzuweisen, dass die Gesprächseröffnung und Gesprächsbeendigung auch in Bezug auf die Höflichkeitsformen im Rahmen der interkulturellen kommunikativen Kompetenz untersucht werden könnten. Diese Aspekte wurden jedoch in der vorliegenden Arbeit aus Praktikabilitätsgründen nicht analysiert.

	<p>una secretaria para la presidencia de esta compañía y me gustaría saber ¿por qué creen que son las personas indicadas para este cargo. A ver Patricia, comencemos con usted. ¿Qué experiencia tiene y por qué está aquí? PATRICIA: Bueno, yo en realidad no tengo ninguna experiencia como secretaria. (...)</p> <p>Intention:</p> <ul style="list-style-type: none"> - den Grund für das Gespräch nennen: “Estamos buscando una secretaria para la presidencia de esta compañía y me gustaría saber ¿por qué creen que son las personas indicadas para este cargo” - nach Informationen bzw. Daten fragen: z. B. “¿Su nombre?”, “¿Por qué está buscando un puesto como secretaria?”, “¿Y cómo estamos de idiomas?”, “¿Y son separadas, casadas, viudas, solteras?”, “¿Y usted?” - Fragen zu Erfahrungen, Fähigkeiten und Ausbildung beantworten “Puedo...”, “Estudié...” - etwas begründen: “Por qué...?” - “Bueno, como usted sabe, hay...” - das Gespräch aufrechterhalten: “Sí”, “Claro”, “Entiendo.”, “Bueno.”, “A ver.” <p>Gesprächsbeendigung/ Beendigungsphase:</p> <p><i>preclosing:</i> GUTIÉRREZ: Sí, claro. Bueno. Nosotros tenemos sus hojas de vida. Gracias por venir. Las estaremos llamando.</p> <p><i>closing:</i> GUTIÉRREZ: Hasta luego.</p> <p>Intention:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Verabschiedung: “Hasta luego” - sich bedanken: “Gracias”, “Gracias por venir”
--	---

Szene 2 - ein Mitarbeitergespräch über die Aufgabenaufteilung

Episode 2 (Min. 31:33 - 34:15)

Link: https://www.youtube.com/watch?v=-V3ETsie_pQ

ARMANDO: Patricia, mire. Y usted también Betty. Las espero en mi oficina. Quiero hablar con ustedes.

PATRICIA: ¿Y qué te dijeron Roberto y Margarita?

ARMANDO: Nada especial. Siéntense, por favor.

Patricia: Ay, ¿nos consigue un par de café?

BETTY: Sí, claro, ¿dónde los puedo conseguir?

ARMANDO: Usted no está aquí para traer tintos. Siéntese, por favor.

(llamando) ¿Cafetería? Traiga dos tintos para presidencia. (zu Betty) ¿Usted va a tomar algo?

BETTY: No, gracias.

ARMANDO: (llamando) dos tintos y un vaso de agua. Gracias.

PATRICIA: Armando. Eso no debes hacer tú. Ya eres el presidente. Sabe que nos traen el café pero por lo menos darle los números de la extensión para que se encargue de eso. ¿Qué hace un presidente llamando a cafetería?

ARMANDO: Sí. Mira. Para que te queda claro. Si alguna de ustedes dos tuviera que ir a buscar café, esa debería ser tú.

BETTY: Yo no tengo ningún problema de hacerlo, doctor. Conmigo puede contar para lo que necesite.

ARMANDO: Mire, usted no está para encargarse de cafetería, siéntese. Las cité porque quiero aclarar cada una las funciones de ustedes en esta empresa. Usted se va a encargar de los bancos. (zu Betty), me va a hacer los presupuestos. Me va a llevar todo lo relacionado con las finanzas, con los egresos y con los ingresos. Para eso Carmenza dejó en su escritorio todos los directorios y listados de compradores, proveedores, en fin. Después vamos a hablar de los programas que vamos a utilizar. Patricia, quiero que te encargues de la recepción, de recibir a la gente, de todo lo relacionado con atención de esta empresa

PATRICIA: Ya sé que es lo que tengo que hacer Armando. En otras palabras, manejar tu imagen, las relaciones públicas, atender a tu gente, a tus clientes. No se, por si necesitas hacer un desayuno o un almuerzo de trabajo.

ARMANDO: O si quiero una taza de café.

PATRICIA: Sí, yo me encargo de todo eso. A propósito, Armando, yo te quería decir algo. Es una tontería pero viéndolo desde este punto de vista, yo creo que deberías quitarme el letrero de secretaria y más bien nombrarme tu asistente. Pues, ya tienes en ella una secretaria. ¿No te parece más justo?

ARMANDO: No. No me parece más justo. Si alguien debe llevar aquí el título de asistente es ella. Además, tus funciones son de la secretaria. No te atormentes. Tú escogiste este empleo sin condiciones Patricia.

PATRICIA: Si es por el trabajo que ella hace, yo también te puedo ayudar con eso. Yo hice seis semestres de las finanzas

ARMANDO: Y no tienes ninguna experiencia. Así que, por favor, dejás que haga su trabajo, ¿sí? En esta oficina hay dos extensiones y dos telefonos. Uno de ellos es mi privado.

PATRICIA: Sí, claro. De eso me encargo yo.

ARMANDO: No, tampoco. Ella se va encargar de ese teléfono. Es que es privado, Patricia.

PATRICIA: Pero, Armando. Yo puedo manejar tus cosas privadas, tus llamadas privadas, tu directorio privado telefónico personal. Manejar tu agenda, no sé, arreglar tus citas. Estoy tu amiga.

ARMANDO: No Patricia. De mis citas, de mi agenda personal y de mis llamadas privadas se encarga Emperatriz.

BETTY: Beatriz.

ARMANDO: Eso, Beatriz Beatriz. Tome, Emperatriz. Lleve mi agenda a su escritorio y guárdela bien. Para que tiene alguna duda, ¿alguna pregunta?

BETTY: No, señor. ¿Me puedo retirar? Tengo que arreglar mi oficina.

PATRICIA: Yo tengo una pregunta. ¿Tu estás seguro de tenerme aquí?

ARMANDO: Patricia, mira. Yo estoy absolutamente convencido que vas a ser muy bien en lo que te encarqué.

ARMANDO: Y otra cosa. No te metas con el trabajo de ella.

	KRITERIEN	BESCHREIBUNG
Paltridge (2001: 14)	Thema des Gesprächs	Aufteilung der Aufgaben auf der Arbeit
	Gesprächsbeteiligte	<i>Armando Mendoza</i> – der Direktor von <i>Ecomoda</i> <i>Patricia Fernández</i> – die Sekräterin von <i>Armando</i> <i>Beatriz Pinzón Solano</i> – die Sekräterin von <i>Armando</i>
	Relation zwischen den Gesprächspartnern	- die Protagonisten verbindet ein berufliches Verhältnis, zwischen Chef und den zwei „miteinander konkurrierenden“ Sekretärinnen, jedoch ist in der Telenovela die Protagonistin <i>Patricia Fernández</i> die beste Freundin von <i>Marcela Valencia</i> (der Verlobten von <i>Armando</i>) und gleichzeitig die Sekretärin von <i>Armando</i>
	Ort des Gesprächs (<i>setting</i>)	die fiktive Firma <i>Ecomoda</i> (der erste Arbeitstag von <i>Betty</i> und <i>Patricia</i>)
	Ton des Gesprächs	formal ernst

	(formal vs. informell, ernst vs. lustig/ amüsant)	
	Schlüsselwörter	Arbeitsaufgaben z. B. “aclarar las funciones“, “encargarse de algo“, “manejar las llamadas telefónicas“, “manejar la agenda“, “citar a alguien“, “recibir a la gente“
	die am meisten vorkommenden grammatischen Strukturen	- Futuro próximo - Presente de ir + infinitivo (“va a ser muy bien“, “vamos a hablar“, “se va a encargar de“, “va a llevar“, “va a ser muy bien“) - Condicional simple (“quería“, “debería“, “deberías“, „tuviera“) - Subjuntivo presente (“Quiero que te <u>encargues</u> de la recepción.“, “Así que por favor dejás que <u>haga</u> su trabajo“, “darle los números de la extensión para que se <u>encargue</u> de eso“) - Imperativo (z. B. “Lleve mi agenda.“, “Guárdela bien.“) - La perífrasis deber + infinitivo (“esa debería ser tú.“, ”creo que deberías quitarme...“)
Kiewe g (2011: 9-10)	Praxeogramm-Schema mit den einzelnen Gesprächsphasen und Intentionen	Gesprächseröffnung/ Eröffnungsphase: *ARMANDO: Siéntese. Las cité porque quiero aclarar cada una las funciones de ustedes en esta empresa. Intention: - den Grund für das Gespräch nennen - Höflichkeit ausdrücken: “Siéntese.“ *Ein Arbeitstag, die Personen haben sich sich schon an diesem Tag gesehen und begrüßt, es gibt kein Bedürfnis in diesem Gesprächsgenre sich noch mal zu

	<p>begrüßen.</p> <hr/> <p>Gesprächsmitte/ Kernphase:</p> <p>z. B.</p> <p>ARMANDO: (...) Usted se va a encargar de los bancos. (zu Betty), me va a hacer los presupuestos. Me va a llevar todo lo relacionado con las finanzas, con los egresos y con los ingresos. Para eso Carmenza dejó en su escritorio todos los directorios y listados de compradores, proveedores, en fin. Después vamos a hablar de los programas que vamos a utilizar. Patricia, quiero que te encargues de la recepción, de recibir a la gente, de todo lo relacionado con atención de esta empresa (...)</p> <p>PATRICIA: Sí, claro. De eso me encargo yo. ARMANDO: No, tampoco. Ella se va encargar de ese teléfono. Es que es privado, Patricia. PATRICIA: Pero, Armando. Yo puedo manejar tus cosas privadas, tus llamadas privadas, tu directorio privado telefónico personal. Manejar tu agenda, no sé, arreglar tus citas. Estoy tu amiga. ARMANDO: No Patricia. De mis citas, de mi agenda personal y de mis llamadas privadas se encarga Emperatriz.</p> <p>Intention:</p> <ul style="list-style-type: none"> - die Arbeitsaufgaben aufteilen - die Argumente und Vorschläge der Übernahme der wichtigsten Arbeitsaufgaben von <i>Patricia</i> ablehnen <hr/> <p>Gesprächsbeendigung/ Beendigungsphase:</p> <p><i>ARMANDO:</i> (...) Lleve mi agenda a su escritorio y guárdela bien. Para que tiene alguna duda, ¿alguna pregunta? <i>BETTY:</i> No, señor. ¿Me puedo retirar? Tengo que arreglar mi oficina. (<i>Betty</i> geht aus) <i>PATRICIA:</i> Yo tengo una pregunta. ¿Tu estás seguro de</p>
--	---

	<p>tenerme aquí? <i>ARMANDO</i>: Patrica, mira. Yo estoy absolutamente convencido que vas a ser muy bien en lo que te encarqué. <i>ARMANDO</i>: Y otra cosa. No te metas con el trabajo de ella.</p> <p><i>preclosing</i>: <i>ARMANDO</i>: Para que tiene alguna duda, ¿alguna pregunta?</p> <p><i>Closing</i>: <i>BETTY</i>: No, señor. ¿Me puedo retirar? Tengo que arreglar mi oficina. (<i>Betty geht aus</i>)</p> <p><i>ARMANDO</i>: Patrica, mira. Yo estoy absolutamente convencido que vas a ser muy bien en lo que te encarqué. <i>ARMANDO</i>: Y otra cosa. No te metas con el trabajo de ella. (<i>Patricia geht aus</i>)</p> <p>Intention:</p> <ul style="list-style-type: none"> - danach Fragen, ob jemand Fragen oder Zweifel zu den zugeteilten Arbeitsaufgaben hat - fragen, ob man schon zur Arbeit zurückkommen kann, um weiter zu arbeiten - eine Frage zu der zugeteilten Aufgaben stellen - einer, wegen der zugeteilten Aufgaben „unzufriedenen“ Sekretärin die Entschlossenheit und Autorität als ein Chef zeigen
--	---

Zwischenfazit

In diesem Teil wurden zwei Szenen mit je einem Gesprächsgenre aus der Telenovela *Yo soy Betty, la fea* im Hinblick auf das Arbeitsleben analysiert: das Bewerbungsgespräch (Gesprächsbeteiligte: *Beatriz Pinzón Solano* , *Patricia Fernández* und *Saúl Gutiérrez*) und ein Mitarbeitergespräch über die

Aufgabenaufteilung (Gesprächsbeteiligte: *Armando Mendoza*, *Beatriz Pinzón Solano* und *Patricia Fernández*). Die beiden Gespräche fanden in der fiktiven Firma *Ecomoda* statt, in der *Armando Mendoza* der Direktor ist und *Beatriz Pinzón Solano* und *Patricia Fernández* als seine Sekretärinnen angestellt wurden.

Es wurde herausgefunden, welche grammatische Strukturen in diesen Dialogen am meisten vorkommen. Resultierend ist zu konstatieren, dass das Gesprächsgenre Bewerbungsgespräch sehr geeignet für beispielsweise die Einübung der Verben in den unterschiedlichen Vergangenheitsformen sein könnte, da es viele Formen von *Indicativo pretérito imperfecto* (z. B. “estudiaba“), *Indicativo pretérito perfecto compuesto* (z. B. “me he presentado“, “he trabajado“) und *Indicativo pretérito perfecto simple* (“dijó“, “estudié“, “tuve“, “salí“, “fui“, “hice“, “conoci“, “me se acabaron“, “nos enamoramos“, “nos casamos“, “separamos“, “me fui“) einschließt.

Währenddessen beinhaltet die Szene über die Aufteilung der Arbeitspflichten viele grammatische Strukturen mit dem *Subjuntivo* (“Quiero que te encargues de la recepción.“, “Así que por favor dejas que haga su trabajo“, “darle los números de la extensión para que se encargue de eso“), *Futuro próximo* (“va a ser muy bien“, “vamos a hablar“, “se va a encargar de“, “va a llevar“, “va a ser muy bien“), *Condicional simple* (“quería“, “debería“, “deberías“, „tuviera“), sowie *Imperativo* (z. B. “Lleve mi agenda“, “Guárdela bien“).

Im Hinblick auf die lexikalischen Einheiten vermittelt die erste Szene viel Vokabular über Ausbildung, Erfahrung, Bewerbungsverfahren und die zweite Szene viele Wörter – über Arbeitsaufgaben im Büro. Dies deckt im hohen Maße das Themenfeld “3.2. Gesellschaft und öffentliches Leben“, “Thema: Schule, Ausbildung, Arbeitswelt“ des Rahmenlehrplans für das Land Brandenburg Teil C Moderne Fremdsprachen ab (S. 35)³¹.

Des Weiteren wurden in diesem Teil die Verläufe der beiden Dialoge bzw. Gesprächsgenres analysiert. Es ist dabei festzustellen, dass ein Bewerbungsgespräch

31 Rahmenlehrplan für das Land Brandenburg Teil C Moderne Fremdsprachen file:///C:/Users/Paulina/AppData/Local/Temp/Teil_C_Mod_Fremdsprachen_2015_11_16_web-1.pdf [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

sich durch einen stark routinisierten Verlauf im Vergleich zum Mitarbeitergespräch über die Aufgabenaufteilung charakterisiert.

Während der Analyse der Szenen wurde zusätzlich bestätigt, dass ein Gesprächsgenre manchmal zu einem Übergang in ein anderes Gesprächsgenres führen kann, wie z. B. die Szene mit dem Mitarbeitergespräch über die Aufgabenaufteilung, während welcher zeitgleich auch ein Telefongespräch über eine Bestellung in der Cafeteria stattgefunden hat.

Grundsätzlich ist in den beiden Szenen aus dem Arbeitsleben der Protagonistin *Betty* tatsächlich eine Tendenz zur Anwendung vom sog. *español general* zu erkennen. Da die Gesprächspartner in diesen Szenen aus der hohen und mittleren Sozialschicht kommen, konnten die Erläuterungen aus der Studie von Llorente Pinto (2000) bestätigt werden – die Personen aus den höheren Sozialschichten tendieren zur Anwendung einer neutralen Form des Spanischen. Wesentlich dabei ist, dass die beiden Szenen in einem öffentlichen Ort, nämlich auf dem Arbeitsplatz (welcher mit dem Büro verbunden ist) stattfanden. Außerdem sind die beiden Szenen frei von Fremdwörtern mit der Ausnahme der Szene mit dem Bewerbungsgespräch, in der *Saúl Gutiérrez* “of course. I know him. El presidente de context corporation” sagt, was jedoch typisch für diesen Protagonisten in dieser Telenovela ist und was durch andere Protagonisten immer wieder stark kritisiert wird.

Außerdem konnte während der Analyse beobachtet werden, dass das dialogische Sprechen in der ausgewählten Szenen nicht nur die sprachlichen Mitteln, sondern auch z. B. die Informationen über die Höflichkeitsformen, welche zu der interkulturellen kommunikativen Kompetenz zugehören, vermittelt.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass die Telenovela *Yo soy Betty, la fea* eine enorme Quelle des dialogischen Sprechens ist, die viele lexikalische Einheiten, grammatische Strukturen und Gesprächsverläufe vermittelt.

6.1.2 Auswahl der Szenen im Hinblick auf das Privatleben

Die Analyse der Szenen im Hinblick auf das Privatleben umfasst die folgenden Szenen:

Szene 1 – ein Telefongespräch von Betty nach Hause

Szene 2 – ein Familienstreit zwischen Betty und ihrem Vater

Szene 1: ein Telefongespräch von Betty nach Hause

Episode 12 (Min. 17: 06 - 17:36)

Link: https://www.youtube.com/watch?v=uGjUP_g1kao&t=2136s

HERMES PINZÓN: Hallo.

Betty: Hallo. ¿Papa?

HERMES PINZÓN: Y la señorita, dónde está? ¿Quién le dio permiso para largarse?

Betty: Hallo Papa, no le escucho muy bien. Pero llamo a reportarme, a decirle que estoy bien, que estamos con unos amigos y no se preocupe que ellos me llevan más tarde a la casa. ¿Me entendió?

HERMES PINZÓN: Sí, sí, sí. Pero, ¿dónde está? ¿Dónde está?

BETTY: Papá, no le escucho muy bien. Pero tranquilo, que no me demoro. Ahora nos vemos en la casa. Adiós.

	KRITERIEN	BESCHREIBUNG
	Thema des Gesprächs	Anruf nach Hause (um den Eltern zu sagen, dass man später nach Hause zurückkommt und dass alles in Ordnung ist)
	Gesprächsbeteiligte	<i>Betty</i> – die Tochter <i>Hermes Pinzón</i> – der Vater
	Relation zwischen den Gesprächspartnern	Familie, Vater und Tochter, sie wohnen in einem Haus

Paltridge (2001: 14)	ern	
	Ort des Gesprächs (setting)	<i>Betty</i> – sie ruft von einer Diskothek in Bogotá an <i>Hermes Pinzón</i> – er ist zu Hause, zusammen mit der Mutter von <i>Betty</i> und mit dem Freund von <i>Betty</i> , <i>Nicolas</i>
	Ton des Gesprächs (formal vs. informell, ernst vs. lustig/amüsant)	informell ernst
	Schlüsselwörter	z. B. “reportarse”, “dar permiso para algo”, “preocuparse”, “demorarse”
	die am meisten vorkommenden grammatischen Strukturen	- Imperativo negativo (“no se preocupe”) - Idikativ : (“estamos con unos amigos”, “ellos me llevan más tarde a la casa”) - Adverbien (“Pero tranquilo”) - Negation (“no le escucho muy bien”, “que no me demoro”)
Kieweg (2011: 9-10)	Praxeogramm-Schema mit den einzelnen Gesprächsphasen und Intentionen	Gesprächseröffnung/ Eröffnungsphase: <i>HERMES PINZÓN</i> : Hallo. <i>BETTY</i> : Hallo. ¿Papa?
		Intention: - Begrüßung - erfahren, mit wem man per Telefon spricht bzw. wer das Telefonat angenommen hat und wer anruft
		Gesprächsmitte/ Kernphase: <i>HERMES PINZÓN</i> : Y la señorita, dónde está? ¿Quién le dio permiso para largarse? <i>BETTY</i> : Hallo Papa, no le escucho muy bien. Pero llamo a reportarme, a decirle que estoy bien, que estamos con unos amigos y no se preocupe que ellos me llevan más tarde a la casa. ¿Me entendió? <i>HERMES PINZÓN</i> : Sí, sí, sí. Pero, ¿dónde está? ¿Dónde está?

	<p><i>BETTY</i>: Papá, no le escucho muy bien. Pero tranquilo, que no me demoro.</p> <p>Intention:</p> <ul style="list-style-type: none"> - anrufen, um mitzuteilen, dass alles in Ordnung ist und dass man rechtzeitig nach Hause zurückkommt (“llamo a reportarme, a decirle que estoy bien, que estamos con unos amigos y no se preocupe que ellos me llevan más tarde a la casa”) - fragen, wo sich der Gesprächspartner bzw. die Gesprächspartnerin befindet (“¿Dónde está?”) - mitteilen, dass man den Gesprächspartner kaum hören bzw. verstehen kann (“¿Me entendió?”, “no le escucho muy bien”) <hr/> <p>Gesprächsbeendigung/ Beendigungsphase:</p> <p><i>preclosing:</i> <i>BETTY</i>: Ahora nos vemos en la casa.</p> <p><i>closing:</i> <i>BETTY</i>: Adiós.</p> <p>Intention:</p> <ul style="list-style-type: none"> - signalisieren, dass das Gespräch beendet wird - Verabschiedung
--	--

Szene 2 – ein Familienstreit zwischen Betty und ihrem Vater

capitulo 12 (Min. 30:47 - 31:40)

Link: https://www.youtube.com/watch?v=uGjUP_g1kao&t=1979s

(...)

HERMES: La señorita ¿dónde andaba?

BETTY: ee en una restaurante

HERMES: Usted no estaba en ningún restaurante. No venga con cuentos. Usted estaba en una discoteca. La música no la dejaba hablar. ¿Dónde era la princesita?

BETTY: Es que la música estaba muy alta.

HERMES: ¿Quién le dio permiso a la señorita de salir?

BETTY: Yo hablé con mi mamá y como usted no había llegado para pedirle permiso yo le dije a ella para que tenía que salir.

HERMES: Usted tenía que darle ninguna explicación a su mamá, usted me tiene que pedir permiso a mí y me lo pide tempranito Betty, ahora no es que lo van a coger de plan de última hora en esa empresa, ¡no señora!.

JULIA: Aj, Hermes.

HERMES: No no no es que de las cosas hay que hablarlas Julia, no es que por ahora esta trayendo plata a la casa puede hacer lo que se le da la gana, no señor! primero la saco yo de esa empresa! así perdimos ese bendito carro usted no puede salir con el primero que se le atraveze y yendo quien sabe a que sitios

BETTY: Estaba con Aura Maria, una compañera de trabajo y con dos amigos de ella.

HERMES: Sí. Y ¿quién es Aura Maria, y ¿cuáles son esos amigos? ¿Nosotros los conocemos a caso?

BETTY: Aura Maria es la recepcionista de la empresa y es una persona muy, muy sana y muy querida. Y los dos amigos son dos señores muy respetuosos y muy amables, muy atentos.

HERMES: A, no, eso sería lo último, que faltaría, de que ella fuera una bandida y ellos son sinvergüenzas bebedores y aprovechadores.

BETTY: Pues, no papá. Es gente muy correcta. En todo caso, discúlpeme. La proxima vez que vaya a salir yo le pido permiso con la anticipación. No me gusta que se preocupe. Hasta mañana.

HERMES: ¡Yo veré!, Beatriz Aurora. ¡Yo veré!

	KRITERIEN	BESCHREIBUNG
Paltridge (2001: 14)	Thema des Gesprächs	ein Familienstreit im Hause von Betty
	Gesprächsbeteiligte	Betty – die Tochter Hermes Pinzón – der Vater
	Relation zwischen den Gesprächspartnern	Familie, Vater und Tochter, sie wohnen in einem Haus
	Ort des	zu Hause (das Familienhaus, wo Betty und ihre

	Gesprächs (setting)	Eltern wohnen)
	Ton des Gesprächs (formal vs. informell, ernst vs. lustig/ amüsant)	informell ernst
	Schlüsselwörter	Entschuldigung (“pedir permiso con la anticipación”, “discúlpeme”. “La proxima vez”, “No me gusta que se preocupe”) Beschreibung der Personen (“querido/a“, “respetuoso/a“, “atento/a“, “amable“) Umgangssprache (“una bandida“, “los sinvergüenzas“, “bebedores“)
	die am meisten vorkommende grammatische Strukturen	- <i>Imperativo negativo</i> (“No venga con cuentos”, “No se preocupe.”) - <i>Condicional simple</i> (“sería”, “faltaría”, “fuera”) Vergangenheitsformen: - <i>Indicativo pretérito imperfecto</i> (“andaba“, “estaba“) - <i>Indicativo pretérito perfecto simple</i> (“dio“, “hablé“)
Kieweg (2011: 9-10)	Praxeogramm-Schema mit den einzelnen Gesprächsphasen und Intentionen	Gesprächseröffnung/ Eröffnungsphase: <i>HERMES:</i> La señorita ¿dónde andaba? <i>BETTY:</i> ee en una restaurante Intention: - erfahren, wo der Gesprächspartner war - die Lüge eines Gesprächspartners, um den Stress bzw. die Probleme zu vermeiden (“ee en una restaurante”)

		<p>Gesprächsmitte/ Kernphase: <i>HERMES:</i> Usted no estaba en ningún restaurante. No venga con cuentos. Usted estaba en una discoteca. La música no la dejaba hablar. (...) <i>BETTY:</i> Es que la música estaba <u>muy alta</u>. <i>HERMES:</i> ¿Quién le dio permiso a la señorita de salir? (...) <i>BETTY:</i> Estaba con Aura Maria, una compañera de trabajo y con dos amigos de ella. <i>HERMES:</i> Sí. Y ¿quién es Aura Maria, y ¿cuáles son esos amigos? ¿Nosotros los conocemos a caso? <i>BETTY:</i> Aura Maria es la recepcionista de la empresa y es una persona muy, muy sana y muy querida. Y los dos amigos son dos señores muy respetuosos y muy amables, muy atentos.</p> <p>Intention: - der Streit - ein Gesprächspartner äußert seine Sorgen und versucht die Wahrheit zu erfahren, der andere Gesprächspartner versucht die Situation zu besänftigen und lügt</p> <hr/> <p>Gesprächsbeendigung/ Beendigungsphase: <i>preclosing:</i> <i>BETTY:</i> Pues, no papá. Es gente muy correcta. En todo caso, discúlpeme. La proxima vez que vaya a salir yo le pido permiso con la anticipación. No me gusta que se preocupe. <i>closing:</i> <i>BETTY:</i> Hasta mañana.</p> <p>Intention: - den Streit beenden - das Versprechen, das nächste Mal früher den Vater um Erlaubnis zu bitten, ob man ausgehen kann - Verabschiedung</p>
--	--	--

Zwischenfazit:

In diesem Teil wurden zwei Szenen aus dem Privatleben der Protagonistin *Betty* untersucht: ein Telefongespräch und ein Familienstreit zwischen *Betty* und ihrem Vater. Es stellte sich dabei heraus, dass das Telefongespräch sehr strukturiert erfolgte, mit einer sehr routinierten Gesprächseröffnungsphase (Begrüßung: “Hola“) und Gesprächsbeendigung (Verabschiedung: “Adiós“). Im Gegensatz dazu zeigte sich das Gesprächsgenre Familienstreit aufgrund der verwendeten Argumente und des dynamischen Verlaufs als wenig vorhersehbar, obwohl am Ende eine Beendigungsphase mit einer Besänftigung und Neigung zur Aussöhnung strukturiert verläuft. Die beiden Beispielszenen beinhalten alltagsbezogene Sprache und stellen daher ein geeignetes Muster für dialogisches Sprechen. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sie auf eine sehr vorteilhafte Art im Fremdsprachenunterricht Spanisch genutzt und eingesetzt werden könnten.

Im Hinblick auf die Schlüsselwörter war in der ersten Szene (Telefongespräch) das folgende Vokabular zu finden, z. B. “reportarse”, “dar permiso para algo”, “preocuparse” und “demorarse”. In der zweiten Szene (Familienstreit) treten vor allem die Ausdrücke zur Entschuldigung (z. B. “pedir permiso con la anticipación”, “discúlpeme”. “La proxima vez”, “No me gusta que se preocupe”) und zur Beschreibung der Personen (z. B. “querido/a“, “respetuoso/a“, “atento/a“, „amable“) auf. Insgesamt war die verwendete Sprache in den beiden Szenen sehr alltagsbezogen.

Zu den oft verwendeten grammatischen Strukturen im Telefongespräch in der ersten Szene gehören: *Imperativo negativo* (“no se preocupe”), *Indikativ* (“estamos con unos amigos”, “ellos me llevan más tarde a la casa”), *Adverbien* (“tranquilo”) und *Negationen* (“no le escucho muy bien”, “que no me demoro”). Im Familienstreit in der zweiten Szene kamen oft die folgenden Strukturen vor: *Imperativo negativo* (“No venga con cuentos”, “No se preocupe.”), *Condicional simple* („sería”, “faltaría”, “fuera”), *Vergangenheitsformen: Indikativ pretérito imperfecto* (“andaba“, “estaba“) und *Indikativ pretérito perfecto simple* (“dijo“, “hablé“).

Bezüglich der Sprache war die Szene mit dem Telefongespräch im Gegensatz zur Szene mit dem Familienstreit einfacher zu verstehen. Durch die starken Emotionen ist das dialogische Sprechen zwischen den (sich streitenden) Gesprächspartnern stark beeinflusst. Dies äußert sich vor allem bei *Bettys* Vater (*Hermes Pinzón*), der sehr aufgeregt wirkt, sehr schnell spricht und eigentlich die meiste Zeit schreit, während *Betty* die Situation erklärt und sich am Ende entschuldigt. Weiterhin beeinflussen seine Emotionen auch seine Wortwahl, z. B. “una bandida“ oder “bebedores”, was sich ebenfalls bei der Verwendung vom Diminutiv mit einer leicht ironischen Bedeutung, wie “la señorita”, zeigt.

Weiterhin ist in der ersten Szene (in einem Telefongespräch) festzustellen, dass die beiden Gesprächspartner zur Verwendung von *español general* tendieren. Es ist dabei darauf hinzuweisen, dass die beiden aus der Mittelschicht stammen. Nichtsdestotrotz kommen in der zweiten Szene (Familienstreit) viele umgangssprachliche Wörter (z. B. “aprovechadores”) vor, da die Interaktion im privaten Bereich stattfindet und außerdem sehr dynamisch und emotionall verläuft.

Im Allgemeinen ist zu konstatieren, dass die beiden Gesprächsgenres, ein Telefongespräch und ein Familienstreit, in der Telenovela *Yo soy Betty, la fea* als Muster bzw. als Beispiele des dialogischen Sprechens für die SuS im Fremdsprachenunterricht Spanisch, insbesondere in Bezug auf die Rollenspiele, effektiv sein könnten.

6.2 Interkulturelle kommunikative Kompetenz

In der Telenovela *Yo soy Betty, la fea* sind zahlreiche Elemente der kolumbianischen Kultur zu finden, die für die SuS hinsichtlich der interkulturellen kommunikativen Kompetenzen Effekte erzielen könnten.

Methodisches Vorgehen:

Das Kapitel verfolgt das Ziel, die Elemente der interkulturellen kommunikativen Kompetenz in den einzelnen Episoden der Telenovela *Yo soy Betty, la fea* zu identifizieren, um diese als Ideen für den Spanischunterricht für die Lehrkräfte vorzuschlagen und für die Auswahl der Szenen Hinweise zu geben. Aus diesem Grund wird in der Tabelle darauf hingewiesen, welche Elemente sich in welcher Episode befinden. Darüber hinaus wird auch der Link angegeben. Um die kulturellen Elemente zu erkennen, war es nötig alle Episoden der Telenovela zu schauen. Aufgrund der Tatsache, dass es sich in der Analyse in diesem Kapitel nicht um die linguistischen Elemente, sondern um die kulturellen Elemente handelt, werden die einzelnen Szenen in diesem Teil nicht transkribiert.

Die Identifizierung der interkulturellen Elemente wird aufgrund der folgenden Kriterien, die zum Bereich Wissen/*savoir* von Byrams Modell (1997) gehören, durchgeführt: Landeskunde, bekannte Persönlichkeiten, Ereignisse bzw. relevante Veranstaltungen, Traditionen, Wohnungseinrichtung, unterschiedliche lateinamerikanische Varietäten des Spanischen, Probleme der Gesellschaft und Stereotype. Darüber hinaus können die Stereotype durch die Lehrkraft im Spanischunterricht nach Byrams Modell (1997) im Bereich *savoir s'engager* zur Reflexion, kritischen Auseinandersetzung und dem Abbau von Stereotype dienen (vgl. Frommke 2013).

Dabei ist es darauf hinzuweisen, dass aufgrund des Umfangs dieser Arbeit dieser Teil lediglich allgemein dargestellt werden kann.

Interkulturelle Kompetenzen	Beschreibung	Szene (Nummer der Episode, die Zeitspanne, Link bzw. Quelle)
<p>- Landeskunde</p> <p>- Orte in Kolumbien: die Hauptstadt Bogotá vs. die Karibikküste – Cardagen de Indias</p>	<p>Bogota – in der Szene gibt es einen Überblick über Bogotá, die Berge, das Grüne und über Gebäude</p>	<p>Episode 127 (Min.38:01-38:44) https://www.youtube.com/watch?v=OSWt3WknpH0</p> <p>Episode 53 (Min. 7:20 - 8:17 und Min.18:27 – 20:06) https://www.youtube.com/watch?v=01FgQHBEqks</p>
	<p>Im Hintergrund sieht man den Strand in Cardagen de Indias, die Karibikküste, die Straßen in der Stadt, alte Gebäude im kolonialischen Stil</p>	<p>Episode 122 (Min. 40:23 -40:50) https://www.youtube.com/watch?v=ln0DIKagVSg</p> <p>Episode 125 (Min. 17:40-18:30) https://www.youtube.com/watch?v=fmvTkyNsZ_I</p> <p>Episode 122 (Min.24:49 – 28:10) https://www.youtube.com/watch?v=ln0DIKagVSg</p>
	<p>Der ehemalige Präsident von Kolumbien Andrés Pastrana (1998-2002)</p> <p>Cecilia Bolocco – eine Schauspielerin und Moderatorin aus Chile; im Jahre 1987 wurde sie zu <i>Miss Universe</i> gewählt</p>	<p>Episode 117 (Min.13:52 – 15:03 und Min. 18:34 – 19:45 und Min. 22:00 – 22:51) https://www.youtube.com/watch?v=fj1d4PKFKKc&t=220s</p> <p>Episode 84 (Min.18:41 – 21:25 und 24:58 -28:27) https://www.youtube.com/watch?v=pxhnuQo84W4</p>

	Franco de Vita – ein Popsänger, Pianist und Songwriter aus Venezuela	Episode 118 (Min. 13:50 – 18:50) https://www.youtube.com/watch?v=ihSAshJEpVs
Ereignisse, relevante Veranstaltungen in Kolumbien	Der nationale Schönheitswettbewerb Kolumbiens Raimundo Angulo (der Direktor und Veranstalter des nationalen Schönheitswettbewerbs in Kolumbien)	Episode 116 (Min. 21:30 - 22:52 und Min. 27:10 – 27:50) https://www.youtube.com/watch?v=ZfSARvGcfgA Episode 121 (Min. 22:10 - 23:01) https://www.youtube.com/watch?v=g8xPUDMVj0U Episode 116 (Min. 31:10 – 31:50) https://www.youtube.com/watch?v=ZfSARvGcfgA
Elemente der kolumbianischen Tradition	Traditionelle kolumbianische Tänze, <i>cumbia</i>	Episode 116 (Min. 8:07 – 8:35) https://www.youtube.com/watch?v=ZfSARvGcfgA Episode 113 (Min. 27:14 - 27:55) https://www.youtube.com/watch?v=fUQxZ7kOiBw
Wohnungseinrichtung	- die altmodische Einrichtung in <i>Bettys</i> Haus - die moderne Einrichtung in <i>Armandos</i> Wohnung	Episode 8 (Min. 38:52 -43:04) https://www.youtube.com/watch?v=LggsauSvvIc Episode 39 (Min. 23:42 – 27:07) https://www.youtube.com/watch?v=HoGZiTDHr9Y
	VENEZUELA Scarlet Ortiz (eine venezolanische Schauspielerin)	Episode 143 (Min. 3:29 – 7:38) https://www.youtube.com/watch?v=kcW1Y5gx4-c

Unterschiedliche Varietäten der spanischen Sprache	und Franco de Vita (ein venezolanischer Musiker)	Episode 118 (Min. 13:50 - 18:50) https://www.youtube.com/watch?v=ihSashJEpVs
	ECUADOR Gino Molinari (ein bekannter ecuadorianischer Moderator und Schauspieler)	Episode 107 (Min. 12:31 – 14:00 und Min.42:30 – 42:55) https://www.youtube.com/watch?v=esG-RFhxIBg
	CHILE Cecilia Bolocco (eine chilenische Moderatorin und Schauspielerin, <i>Ex Miss Universe</i> von 1987)	Episode 84 (Min.18:41 – 21:25 und Min. 24:58 -28:27) https://www.youtube.com/watch?v=pxhnuQo84W4
	PERU Gisela Valcárcel (eine peruanische Moderatorin und Geschäftsfrau)	Episode 88 (Min. 33:00 – 33:24 und Min. 36:20-38:24) https://www.youtube.com/watch?v=SM36Vu347Ds
	MEXIKO Laura Flores (eine mexikanische Schauspielerin und Moderatorin)	Episode 145 (Min. 26:01 – 28:27) https://www.youtube.com/watch?v=T1bhTmGvSEs&t=747s
	BRASIL IEN – Spanisch mit dem brasilianischen Akzent Taís Araújo (eine berühmte brasilianische Schauspielerin)	Episode 116 (Min. 16:26 – 17:24) https://www.youtube.com/watch?v=ZfSARvGcfgA
Probleme der Gesellschaft	z. B. - das Pendeln in der Hauptstadt zur Arbeit: die Protagonisten aus der höheren Sozialschicht kommen mit den eigenen Autos zur Arbeit, während die Mitarbeiter aus der niedrigeren Sozialschicht die öffentliche Verkehrsmittel in Bogotá nutzen - die Probleme der	Episode 1 (Min. 10:27 – 11:35) https://www.youtube.com/watch?v=a8OyE-DhP-A&t=382s Episode 6 (Min. 40:05)

	<p>alleinerziehenden Mutter (<i>Sofía de Rodríguez, Aura María Fuentes</i>)</p> <p>- die Bevorzugung bestimmter Personen während der Arbeitsanstellung (aufgrund der Bekanntschaften oder des Aussehens)</p>	<p>– 41:20) https://www.youtube.com/watch?v=0KPZsiGbRx4&t=21s</p> <p>Episode 1 (Min. 2:00 - 6:23) https://www.youtube.com/watch?v=a8OyE-DhP-A</p>
Stereotype	<p>z. B.</p> <p><i>machismo</i> (<i>Armando Mendoza</i>)</p> <p>Intelligenz der Frauen – sehr intelligente Frauen sind nicht schön (<i>Betty</i>)</p>	<p>Episode 3 (Min. 2:25 – 4:00) https://www.youtube.com/watch?v=B8YsljrtoH4</p> <p>Episode 1 (Min. 2:00 – 6:23) https://www.youtube.com/watch?v=a8OyE-DhP-A</p>

Zwischenfazit:

In der Telenovela *Yo soy Betty, la fea* sind zahlreiche Elemente der kolumbianischen Kultur, die dem Bereich des Wissens/*savoir* von Byrams Modell (1997) zuzuordnen sind, zu finden. Beispielsweise sind in manchen Szenen im Hintergrund die Ausblicke auf die Hauptstadt Bogotá und auf eine der bekanntesten kolumbianischen touristischen Städte an der Karibikküste, Cardagen de Indias, zu beobachten. Des Weiteren gibt es in dieser Telenovela sehr viele prominente bekannte lateinamerikanische Persönlichkeiten, wie z. B. den ehemaligen Präsident von Kolumbien Andrés Pastrana (1998-2002), eine chilenische Moderatorin, Schauspielerin und *Ex-Miss Universe* aus dem Jahre 1987 - Cecilia Bolocco oder den venezolanischen Sänger, der im gesamten Lateinamerika bekannt ist – Franco de Vita. In der Telenovela wurden auch die relevanten kolumbianischen Veranstaltungen wie z. B. der nationale Schönheitswettbewerb mit seinem genauen Ablauf, den einzelnen Events und der Direktor dieser Veranstaltung, Raimundo Angulo, gezeigt. Es ist dabei darauf hinzuweisen, dass diese Veranstaltung für die Kolumbianer eine

enorme Rolle spielt. Weiterhin verbindet sich diese Veranstaltung sehr eng mit den Elementen der kolumbianischen Traditionen, wie z. B. mit dem traditionellen kolumbianischen Tanz *cumbia*. Auf der anderen Seite ist auch das Alltagsleben der einzelnen Sozialschichten am Beispiel der Wohnungseinrichtungen der Protagonisten bzw. Bewohner von Bogotá zu beobachten, z. B. in der Telenovela kann man ein altmodisches ausgestattetes Haus von *Betty* und die moderne Wohnung von *Armando* sehen. Außerdem wird gezeigt, wie die Protagonisten aus der höheren Sozialschicht mit dem Auto zur Arbeit kommen, während die meisten Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen aus der niedrigeren Sozialschicht die öffentlichen Verkehrsmittel nutzen.

In der Telenovela sind auch viele unterschiedliche Varietäten des Spanischen zu hören, die sehr vorteilhaft für die SuS im Spanischunterricht im Hinblick auf das Thema der Vielfalt von Lateinamerika sein könnten. Diese Varietäten werden durch bekannte Persönlichkeiten aus unterschiedlichen lateinamerikanischen Ländern gesprochen, weswegen sie authentische Materialien für die SuS darstellen. Während der Analyse der einzelnen Episoden wurden die folgenden Varietäten aus folgenden Ländern gefunden: Venezuela (gesprochen durch die venezolanische Schauspielerin Scarlet Ortiz und den venezolanischen Sänger Franco de Vita), Ecuador (gesprochen durch den bekannten ecuadorianischen Moderator und Schauspieler Gino Molinari), Chile (gesprochen durch Cecilia Bolocco), Peru (gesprochen durch die bekannte peruanische Moderatorin und Geschäftsfrau Gisela Valcárcel), Mexiko (gesprochen durch die mexikanische Moderatorin und Schauspielerin Laura Flores). Außerdem ist auch das Spanische mit dem brasilianischen Akzent zu hören (gesprochen durch die sehr bekannte brasilianische Schauspielerin Taís Araújo).

Wichtig ist dabei, zu vermerken, dass diese bekannten Persönlichkeiten keine fiktiven Rollen spielen, sondern unter ihren eigenen Namen in dieser Telenovela dargestellt werden, so hat z. B. der venezolanische Sänger Franco de Vita einen Auftritt während des nationalen kolumbianischen Schönheitswettbewerbs und in der Szene, in der er mit der fiktiven Protagonistin *Betty* einen Dialog führt, tritt er als Franco de Vita und nicht als eine fiktive Person auf. Ähnlich ist es bei den anderen Berühmtheiten, z. B. Cecilia Bolocco, Gino Molinari, Raimundo Angulo, Gisela Valcárcel, Laura Flores, Taís Araújo und schließlich dem damaligen Präsident

Kolumbiens, Andrés Pastrana. Dies scheint für den Fremdsprachenunterricht Spanisch sehr vorteilhaft zu sein, da die bekannten Personen in dieser Telenovela für die SuS einfacher zu erkennen und kennenzulernen sind.

Schließlich sind in dieser Telenovela sehr viele Stereotype zu finden, die durch die Lehrkraft im Spanischunterricht zur Auseinandersetzung, Reflexion und einem Abbau der Stereotype in den Rahmen von *savoir s'engager* genutzt werden könnten, z. B. der Stereotyp des *machos* oder der Stereotyp der sehr intelligenten Frau.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass die Telenovela *Yo soy Betty, la fea* sehr viele Elemente aus dem Modell von Byram (1997) in den Bereichen „Wissen“ (*savoir/knowledge*), sowie *savoir s'engager* vermitteln könnte (vgl. Frommke 2013).

6.3 Medienkompetenz

In diesem Gliederungspunkt werden die Elemente der Medienkompetenz sowohl in der gesamten Telenovela *Yo soy Betty, la fea* als auch in der ausgewählten Szenen analysiert. Das Ziel der Analyse in diesem Teil ist es, die für lateinamerikanische Telenovelas typischen Eigenschaften und Konventionen in der Telenovela *Yo soy Betty, la fea* zu finden sowie einige Beispiele der Kriterien für die Auswahl der Szenen in Bezug auf die Medienkompetenz darzustellen.

Methodisches Vorgehen

Wie im Unterkapitel 4.3 bereits erwähnt wurde, gehört zur Medienkompetenz eine kritische Reflexion über die Genrekonventionen von Telenovelas. Aus diesem Grund wurde die folgende Tabelle erstellt, die den Lehrkräften die Analyse der einzelnen Elemente und die Förderung der Medienkompetenz der SuS im Fremdsprachenunterricht Spanisch mittels der Telenovela *Yo soy Betty, la fea* ermöglichen soll. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde die Tabelle in die folgenden Elemente gegliedert: Elemente des Melodramas; Elemente von Märchen und Elemente, in denen entgegengesetzte Eigenschaften bzw. Gegensatzpaare der Protagonisten zu beobachten sind. Zusätzlich wurden die Elemente der Komödie³² in die Tabelle miteinbezogen, weil die Produktion *Yo soy Betty, la fea* als die postmodernste Telenovela gilt, die unterschiedliche Gattungen verbindet.

Darüber hinaus wurden in der Tabelle die Kriterien der kritischen Auseinandersetzung und Reflexion über die Medienkompetenz von Thaler (2014: 51-52) berücksichtigt, d. h.: Ziel der Produktion, Adaptation einer bestimmten

32 Es ist darauf hinzuweisen, dass die Elemente der Komödie sich nicht auf jede lateinamerikanische Telenovela beziehen.

Perspektive, Anwendung spezieller Techniken, Vermittlung bestimmter ideologischer Botschaften und Wertesysteme, Vermittlung bestimmter Schönheitsideale.

Außerdem ist anzumerken, dass diese Tabelle nicht alle Elemente der Medienkompetenz beinhaltet, da dies den Rahmen dieser Arbeit überschreiten würde. Diese Analyse sollte jedoch als ein Vorschlag bzw. als ein Beispiel des Einsatzes von Telenovelas im Spanischunterricht im Hinblick auf die Medienkompetenz und als Ermutigung für die Lehrkräfte dienen, Telenovelas im Fremdsprachenunterricht Spanisch zu integrieren.

Kriterien		Beschreibung	Nummer der Episode, Zeitspanne, Link
Genrekonventionen	Elemente von Melodrama	Liebe zwischen den Protagonisten Leiden	Episode 60 (Min.17:30 – 19:30 https://www.youtube.com/watch?v=d5lZgNqmlMM&t=2177s Episode 86 (Min.25:20 – 26:15 https://www.youtube.com/watch?v=oQsCj0xwuos
	Elemente von Märchen	die Anknüpfung an „Das hässliche Entlein“	Episode 12 (Min. 34:50 – 35:34) https://www.youtube.com/watch?v=oQsCj0xwuos Episode 118 (Min.7:08 – 9:31) https://www.youtube.com/watch?v=ihSAsHJEpVs
		die Anknüpfung an „Aschenputtel“/ „Cindarella“	Episode 84 (Min. 22:00 – 28:20)

			https://www.youtube.com/watch?v=oQsCj0xwuos Episode 124 (Min. 00:55 - 1:35) https://www.youtube.com/watch?v=ISS2ddBSxmk
	Entgegensetzung der Protagonisten	<i>Patricia Fernandez vs. Betty</i> <i>Patricia</i> – schön, nicht intelligent <i>Betty</i> – nicht schön, intelligent <i>Armando Mendoza vs. Hugo Lombardi</i> <i>Armando Mendoza</i> - macho <i>Hugo Lombardi</i> - homosexuell	Episode 1 (Min. 2:23 – 6:22) https://www.youtube.com/watch?v=a8OyE-DhP-A&t=755s Episode 6 (Min. 32:00 – 33:00) https://www.youtube.com/watch?v=EwZNc6feLKY
postmoderne Telenovela – Hybridisierung	Elemente von Komödie (*es betrifft nicht jede Telenovela)	- Parodie, Übertreibung z. B. <i>machismo</i> von Armando vs. <i>queer party</i> – eine Parodie + Effekte der Musik z. B. Elemente der Komödie in der Szene, in der <i>Patricia</i> in Haft ist	Episode 38 (Min. 28:50 – 32:24) https://www.youtube.com/watch?v=vQNb03VjXy8 Episode 75 (Min. 05:45 – 7:52) https://www.youtube.com/watch?v=vRqk-mcPRwM
		- die Elemente der Sprache: Wortspiele, die Spitznamen der Protagonisten z. B. die Spitzname bzw. Bezeichnung für <i>Betty</i> - <i>la asistonta</i> (ein Wortspiel aus: la asistente + tonta)	Episode 72 (Min.34:24-50) https://www.youtube.com/watch?v=GXMJwztW4ME

		<p>Andere Spitznamen: - <i>la Impulsadora</i> und <i>la Pupuchura</i> für Jenny García</p> <p>- <i>la Peliteñida</i> für Patricia Fernández</p> <p>- <i>Microlax</i> für Nicolás Mora</p> <p>- <i>el cuartel de las feas</i></p> <p>Feste Redewendungen mancher Protagonisten: - z. B. Patricia Fernandez “Yo hice seis semestres de finanzas en la San Marino“ - Hermes Pinzón: “El diablo es puerco“</p> <p>Außerdem: - <i>Saúl Gutiérrez</i> – die Verwendung vieler Wörter auf Englisch, was durch die Protagonisten in der Telenovela immer wieder stark kritisiert wird, um die spanische Sprache hervorzuheben</p>	
Kriterien nach Thaler (2014: 51-52)	Ziel der Produktion	Profit, Unterhaltung	
	Adaptation einer bestimmten Perspektive	- aus der Perspektive einer Frau und einer Person aus der Mittelschicht - die innere Schönheit ist wichtiger als das Aussehen.	
	Vermittlung von bestimmten ideologischen Botschaften und Wertesysteme	“La belleza viene de lo que tenemos dentro.“ Episode 88 (Min. 37:10 – 38:05) https://www.youtube.com/watch?v=SM36Vu347Ds&t=2304s	
	Vermittlung bestimmter	- die Ästhetik in Telenovelas – die Welt der	

	Schönheitsideale	Mode und der nationale Schönheitswettbewerb
Anwendung spezieller Techniken (Beispiele)	- die Rolle der Musik in der Telenovela z. B. non-diegetic sound³³ (Thaler 2014: 39)/ nicht diegetischer Ton (Finckenstein et al. 2017) z. B. sehr oft wenn <i>Daniel Valencia</i> unerwartet erscheint, ist eine bedrohende Musik zu hören, die eine Angstatmosphäre einführt; dagegen ist sehr oft eine lustige Musik zu hören, wenn <i>Nicolás Mora</i> erscheint, die die Parodie dieser Szenen betont	Episode 6 (Min. 29:55 – 30:22) https://www.youtube.com/watch?v=EwZNc6feLKY&t=1983s Episode 51 (Min. 30:55 – 31:06) https://www.youtube.com/watch?v=cotHA_Whc8E
	- cliffhanger	Episode 3 (Min. 36:01 – bis Ende der Folge) https://www.youtube.com/watch?v=B8YsljrtoH4&t=263s
	- die Kameraperspektive z. B. Subjektive Kameraführung/Point-of-View-Shot ³⁴ in der ersten Szene während des Vorstellungsgesprächs – Ziel: Identifikation mit der Protagonistin	Episode 1 (Min. 0:01 – 4:20) https://www.youtube.com/watch?v=a8OyE-DhP-A
	Flashback (Thaler 2014: 39)/ Rückblende³⁵/Analepse	Episode 122 (Min.41:00 –

33 Der Ton ist darauf gerichtet, eine bestimmte Reaktion bei den Zuschauer hervorzurufen; nur die Zuschauer hören es, die Protagonisten hören es nicht.

34 Laut des Lexikons für Filmbegriffe der Uni Kiel Online charakterisiert sich subjektive Kameraführung dadurch, dass sie aus der Sicht des Protagonisten gedreht wird (<http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=758>). [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

35 Laut des Lexikons für Filmbegriffe der Uni Kiel Online bedeutet Flashback/ Rückblende ein „Filmsegment, das Ereignisse zeigt, die zeitlich vor der Handlungsgegenwart liegen“

		(Finckenstein et al. 2017)	41:55) https://www.youtube.com/watch?v=ln0DIKagVSg
--	--	----------------------------	---

Zwischenfazit:

Das Ziel in diesem Teil war, die Elemente und die Szenen in der Telenovela *Yo soy Betty, la fea* zu finden, die die Medienkompetenz der SuS fördern könnten und der Lehrkraft einige Beispiele der Kriterien für die Auswahl der Szenen darzustellen.

In der Analyse wurden in der Telenovela *Yo soy Betty, la fea* die Elemente von Melodramen (Liebe und Leiden), Märchen (die Anknüpfung an „Das hässliche Entlein“, an „Aschenputtel“ bzw. „Cindarella“) und Gegensatzpaaren (z. B. *Patricia* – sehr schön, nicht intelligent vs. *Betty* – nicht schön, sehr intelligent) gefunden. Da diese Telenovela sehr postmodern ist und Elemente der Komödie beinhaltet, wurden auch diese Elemente analysiert. Es wurde herausgefunden, dass in *Yo soy Betty, la fea* Übertreibung und Parodie sehr oft benutzt werden. Außerdem werden zahlreiche sprachliche Strategien als Elemente der Komödie benutzt, wie z.B. lustige Wortspiele (z. B. *la asistonta* - ein Wortspiel aus: *la asistente* + *tonta*), lustige Spitznamen der Protagonisten (z. B. *la Impulsadora* und *la Pupuchura* für *Jenny García*; *la Peliteñida* für *Patricia Fernández*; *Microfax* für *Nicolás Mora* oder *el cuartel de las feas*) sowie feste Redewendungen bzw. „Lieblingsausdrücke“, die ausschließlich durch einen Protagonisten immer wieder verwendet werden (z. B. von *Patricia Fernández*: “Yo hice seis semestres de finanzas en la San Marino“ oder von *Hermes Pinzón*: “El diablo es puerco“) und die bei jeder Gelegenheit immer wieder auf eine übertriebene und lustige Art auftauchen werden. Dabei wurde beispielsweise die Redewendung “Yo hice seis semestres de finanzas en la San Marino“ in die Sprache der Kolumbianer in Form eines Witzes schon fest übernommen. Außerdem werden in dieser Telenovela durch den Protagonisten *Saúl Gutiérrez* auf eine übertriebene Art viele englische Wörter benutzt, was immer wieder durch andere Protagonisten,

(<http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=314>). [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

aufgrund derer Bevorzugung der spanischen Sprache, kritisiert wird (– nicht aus dem Mangel an Englischkenntnissen, sondern eindeutig aus den Gründen der Identifikation mit dem eigenem Land - Kolumbien).

Weiterhin wurden in diesem Teil der Analyse die Kriterien der kritischen Auseinandersetzung und Reflexion über die Medienkompetenz von Thaler (2014: 51-52) untersucht. Im Hinblick auf diese ist hierfür wesentlich, dass die SuS erkennen, dass das Ziel der Produktion dieser Telenovela auf der einer Seite der Profit und auf der anderen Seite die Unterhaltung der Zuschauer war. Des Weiteren, um dieses Produkt kritisch betrachten zu können, sollte die Lehrkraft den SuS zeigen, dass diese Telenovela aus der Perspektive einer Frau und außerdem aus der Perspektive der Mittelschicht dargestellt wird. Außerdem wird in dieser Telenovela die folgende Botschaft bzw. folgendes Wertesystem vermittelt: Die innere Schönheit ist wichtiger als das Aussehen (“La belleza viene de lo que tenemos dentro“³⁶). Schließlich gehört zur Telenovela auch eine bestimmte Ästhetik und gewisse Schönheitsideale, die in diesem Fall durch die Welt der Mode und den nationalen Schönheitswettbewerb widergespiegelt werden.

Weiterhin wurden in dieser Telenovela bestimmte Techniken angewendet, die für die Medienanalyse relevant sind. Beispielsweise wurde im Hinblick auf Musik in *Yo soy Betty, la fea* ein nicht diegetischer Ton (Finckenstein et al. 2017) bzw. non-diegetic sound³⁷ (Thaler 2014: 39) angewendet, was unter anderen in den Szenen mit dem Protagonisten *Daniel Valencia* oder *Nicolás Mora* zu beobachten ist. Beispielsweise ist immer wenn *Daniel Valencia* unerwartet erscheint, eine bedrohende Musik zu hören, die eine Angstatmosphäre einführt. Dagegen kommt in den Szenen mit dem Protagonisten *Nicolás Mora* sehr oft eine lustige Musik vor, die die Parodie dieser Szenen betont. Zu den anderen Techniken in *Yo soy Betty la fea* gehören z. B. *cliffhanger*, die Kameraperspektive (wie subjektive Kameraführung/*Point-of-View-Shot*³⁸ in der ersten Szene während des Vorstellungsgesprächs mit der Absicht, dass die Zuschauer sich mit der Protagonistin

36 *Yo soy Betty, la fea*, Episode 88 Min. (37:20 – 38:05) <https://www.youtube.com/watch?v=SM36Vu347Ds&t=2304s> [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

37 Der Ton ist darauf gerichtet, eine bestimmte Reaktion bei den Zuschauer zu bewirken; nur die Zuschauer hören es, die Protagonisten hören es nicht.

38 Laut des Lexikons für Filmbegriffe der Uni Kiel Online charakterisiert sich subjektive Kameraführung dadurch, dass sie aus der Sicht des Protagonisten gedreht wird (<http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=758>) [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

von Anfang an identifizieren) sowie Analepsen (Finckenstein et al. 2017). Darüber hinaus ist darauf hinzuweisen, dass dies lediglich ein paar Beispiele der Techniken, die in dieser Telenovela angewendet wurden, waren.

7. Fazit

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass aufgrund der eher jungen Geschichte bezüglich des Einsatzes von Telenovelas im Fremdsprachenunterricht Spanisch, bisweilen noch nicht viele erkenntnisreiche empirische Daten vorliegen. Die eher junge Geschichte des Einsatzes von Telenovelas begründet sich darauf, dass der erste Anstoß dazu erst im Jahre 1997 gegeben wurde. Dennoch scheint es, dass dieses Genre im Spanischunterricht in Deutschland noch überhaupt nicht angekommen ist. Aus diesem Grund war das Ziel dieser Arbeit, das Potenzial des Einsatzes lateinamerikanischer Telenovelas im Fremdsprachenunterricht Spanisch darzustellen.

Das Genre Telenovela gehört zweifellos zur Gattung Fernsehserien. Telenovelas sind authentische kulturelle Produkte, die nicht nur in Lateinamerika, sondern weltweit populär sind. Sie handeln von unterschiedlichen sozialen Problemen und sie unterscheiden sich je nach Land der Produktion. Sie werden in lateinamerikanischen Ländern in der Hauptsendezeit von der ganzen Familie und von Zuschauern aus allen Sozialschichten konsumiert. Des Weiteren werden sie besonders oft in die Vereinigten Staaten, postkommunistischen Länder, nach Spanien, Israel, Nordafrika sowie Malaysia und Indonesien exportiert. Besonders in diesen Regionen tragen lateinamerikanische Telenovelas zur Verbreitung der spanischen Sprache und der lateinamerikanischen Kultur bei. Daher sind für zahlreiche Zuschauer Telenovelas nicht nur eine Unterhaltung, sondern auch eine Möglichkeit, die spanische Sprache zu erlernen bzw. zu verbessern. Hinzukommt, dass Telenovelas immer eine ähnliche Abfolge der Handlung und ähnliche Genrekonventionen nutzen, wodurch die Sprache dieser Medien für die nicht-spanischsprachigen Muttersprachler besser zu verstehen ist.

Des Weiteren gibt es in den lateinamerikanischen Telenovelas eine gewisse Tendenz zur Verwendung des neutralen Spanisch (der sog. *español general*), um den Export in andere spanischsprachigen Ländern zu erhöhen. Jedoch ist dies lediglich eine Tendenz, da sowohl verschiedene Varietäten, als auch Dialekte des Spanischen

(diaphasische Varietäten) sowie gewisse sprachliche Unterschiede zwischen den Zugehörigen der einzelnen Sozialschichten (diastratische Varietäten) bevorzugt verwendet werden (besonders in den kolumbianischen Telenovelas). Beispielsweise werden in den Telenovelas oft jene Protagonisten, aus der Arbeiterklasse, absichtlich mit den Elementen der Umgangssprache oder des Jargons assoziiert, während die Protagonisten aus der Oberschicht eher spanische lexikalische Einheiten von *español estándar* benutzen.

Weiterhin wurden in der vorliegenden Arbeit die Vorteile des Einsatzes von Telenovelas im Fremdsprachenunterricht Spanisch im Hinblick auf die funktionale kommunikative Kompetenz, die interkulturelle kommunikative Kompetenz und die Medienkompetenz am Beispiel der kolumbianischen Telenovela *Yo soy Betty, la fea* dargestellt. Diese gehört zu den postmodernen Telenovelas und wurde im Jahre 2010 in das Guinness Buch der Rekorde als die weltweit erfolgreichste Telenovela eingetragen. Bei der Analyse einiger ausgewählter Szenen und Elemente dieser Produktion, stellte sich im Hinblick auf die funktionale kommunikative Kompetenz heraus, dass diese einen reichen, an realitäts-, alltags-, und arbeitsbezogenen Wortschatz beinhaltet. Durch die Dialoge in den ausgewählten Szenen können die SuS lernen, zahlreiche kommunikative Situationen zu bewältigen und bestimmte Kommunikationsziele zu erreichen. Weiterhin existiert das Bedürfnis im Fremdsprachenunterricht Spanisch, das Genre des dialogischen Sprechens für die Förderung der mündlichen Kommunikation zu unterrichten. Dazu sind die Praxeogramm-Schemata sehr geeignet. Um die kommunikativen Situationen im modernen kompetenzorientierten Spanischunterricht zu bewältigen, brauchen die SuS Gesprächsmuster, die ihnen helfen, die Strukturen, Verläufe, Höflichkeitsformen zu erlernen. Dazu eignen sich Telenovelas mit ihren zahlreichen Episoden hervorragend, da sie eine enorme Quelle des dialogischen Sprechens sind, unterstützt durch Bilder, Musik sowie eine ähnliche Abfolge der Handlung und Einfachheit von Sprache. So können die SuS z.B. lernen, wie man sich auf Spanisch begrüßt, verabschiedet, an einem Vorstellungsgespräch teilnimmt, ein Telefongespräch führt oder etwas bestellt. Mit jedem Gesprächsgenre sind typische Vokabeln sowie grammatische Strukturen verbunden, die die Lehrkräfte im Spanischunterricht mittels ausgewählter Szenen von Telenovelas, sinnvoll einführen könnten. Beispielsweise,

könnte die Lehrkraft bei einer Unterrichtseinheit (bzw. Übung) zu den Vergangenheitstempora eine Szene zeigen, in der die Protagonisten beispielsweise über den vorherigen Tag berichten, oder in der sie an einem Vorstellungsgespräch teilnehmen und über ihre Ausbildung und bisherigen beruflichen Erfahrungen erzählen. Während der Analyse konnte beobachtet werden, dass in jedem Genre des dialogischen Sprechens bestimmte grammatische Strukturen besonders oft vorkommen. Beispielsweise wurde bei einem Mitarbeitergespräch über Arbeitsaufgaben oftmals der *Subjuntivo* (z. B. “Quiero que te encargues de...“) und der *Imperativo* (“Lleve mi agenda“, “Guárdela bien“) verwendet, während bei einem Familienstreit - der *Imperativo negativo* (z. B. “No se preocupe“), das *Condicional simple* (z. B. “sería“, “faltaría“, “fuera“) und bei einem Bewerbungsgespräch vermehrt Vergangenheits tempora wie das *Indicativo pretérito imperfecto* (z. B. “estudiaba“), *Indicativo pretérito perfecto compuesto* (z. B. “he trabajado“) oder das *Indicativo pretérito perfecto simple* (z. B. “tuve“, “me fui“) verwendet wurden.

Außerdem könnten die SuS mittels von lateinamerikanischen Telenovelas, anhand von ausgewählten Szenen, sowohl neues Vokabular, als auch einige für sie neue idiomatische Redewendungen erlernen, welche für die Arbeitswelt und den Alltag von großer Bedeutung sind. Beispielsweise werden im Kontext eines Familienstreits viele Vokabeln verwendet, die dazu dienen, sich bei seinem Gegenüber zu entschuldigen (z. B. “la proxima vez“, “discúlpeme“). Darüber hinaus decken Telenovelas wichtigen Wortschatz in alltäglichen Kontexten ab, bei denen es beispielsweise um das Berufsleben geht. Gezielte Wortschatzarbeit könnte hier z.B. im Kontext von Bewerbungsgesprächen erfolgen, da viele Vokabeln rund um das Arbeitsleben, seien es die Ausbildung und Arbeitserfahrungen (“hoja de vida“, “la empresa“, “ascender“, “el cargo“, “el puesto“) verwendet werden. Auch anhand von Mitarbeitergesprächen lassen sich einige wichtige Vokabeln, beispielsweise zu alltäglichen Arbeitsaufgaben im Büro (z. B. “manejar las llamadas telefónicas“, “manejar la agenda“, “encargarse de algo“) oder zu einfachen Arbeitsabläufen in die Wortschatzarbeit mit einbinden.

Des Weiteren stellte es sich heraus, dass sich bestimmte Gesprächsgenres, im Gegensatz zu Anderen, durch einen sehr routinierten Verlauf kennzeichnen, beispielsweise ein Bewerbungsgespräch, welches sehr strukturiert verläuft. Zieht

man beispielsweise den Vergleich zu einem Familienstreit, in dem oftmals starke Emotionen aufkommen, die die Argumente wie auch die Reaktionen der Gesprächspartner stark beeinflussen können und nur schwer vorhersehbar machen, stellt man einen deutlichen Unterschied zu einem routinierten Gesprächsverlauf fest.

Insgesamt ist zu konstatieren, dass die unterschiedlichen Gesprächsgenres in der Telenovela *Yo soy Betty, la fea* viele Muster des dialogischen Sprechens im Fremdsprachenunterricht Spanisch vermitteln könnten. Diese könnten beispielsweise als Beispiele für die Rollenspiele der SuS benutzt werden. Weiterhin sind sie eine enorme Ressource für sprachliche Mittel in der spanischen Sprache – sie vermitteln den Wortschatz sowie die Aussprache und Intonation, was auch die Studie von Jovanović /Matić (2008) gezeigt hat.

Im Hinblick auf die Einübung der einzelnen Gesprächsgenres (z. B. ein Telefongespräch, ein Familienstreit, Bewerbungsgespräch) könnte die Lehrkraft die Aufgaben so vorbereiten, dass die einzelnen Fertigkeiten gefördert würden: Leseverstehen (z. B. die SuS lesen die Kommentare von den Fans zu den einzelnen Episoden), Hörverstehen (die Rezeption der Szene, um einen Lückentext auszufüllen oder detaillierte Fragen zu einzelnen Dialogen in einer Szene beantworten), Schreiben (Verfassung eines selbständigen Dialogs oder einer Rezension), Sprechen (z. B. ein Rollenspiel, eine Diskussion über die Probleme in der Gesellschaft, eine mündliche Zusammenfassung einer Szene) und Sprachmittlung (z. B. die SuS geben die gesprochene Sprache vom Spanischen sinngemäß ins Deutsche wieder).

Des Weiteren beinhaltet die Telenovela *Yo soy Betty, la fea* zahlreiche Elemente, die für die Förderung der interkulturellen kommunikativen Kompetenz der SuS sehr effektiv sein könnten. Telenovelas vermitteln zahlreiche Informationen über das Alltagsleben, Traditionen, Familie, Wertesysteme, Verhaltensnormen, Gesellschaft, die nach Byrams Modell (1997) zum Bereich *savoir/ knowledge* gehören. Außerdem tauchen in den lateinamerikanischen Telenovelas zahlreiche Stereotype auf, welche im Rahmen *savoir s'engager* nach Byrams Modell (1997) durch die SuS kritisch reflektiert und abgebaut bzw. dekonstruiert werden könnten (vgl. Frommke 2013). Insgesamt wurden während der Analyse der ausgewählten Szenen in *Yo soy Betty, la fea* viele kulturelle Elemente der kolumbianischen Kultur

gefunden. Die Lehrkraft könnte den SuS beispielsweise jene Szenen zeigen, in denen die Hauptstadt Bogotá oder die beliebte Stadt an der Karibikküste, Cardagena de Indias, zu sehen sind. Zudem bieten viele Szenen einen Einblick in die Wohnverhältnisse (Wohnungseinrichtungen, Wohnumgebung) der Kolumbianer, die sich je nach der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Sozialschicht voneinander unterscheiden. Außerdem bietet die Telenovela einen Einblick in kulturelle Ereignisse, wie z. B. in den traditionellen kolumbianischen Tanz *cumbia* oder den nationalen Schönheitswettbewerb und zeigt darüber hinaus auch bekannte lateinamerikanische Persönlichkeiten. Dabei wurden in *Yo soy Betty, la fea* nicht nur bekannte Schauspieler aus anderen Ländern gezeigt, sondern auch bekannte Musiker, Moderatoren als auch Persönlichkeiten aus dem Bereich der Mode. Dabei ist in dieser Telenovela von großer Bedeutung, dass diese prominenten Personen meistens nicht fiktive Charaktere spielen, sondern unter ihrem realen Namen auftreten, was den SuS die Aneignung des Wissens über diese Personen enorm vereinfacht. Darüber hinaus könnte es für die SuS nicht nur von Vorteil sein, dass sie mittels Telenovelas die bekannten Persönlichkeiten in Lateinamerika, sondern auch die lateinamerikanischen Varietäten des Spanischen kennenlernen. So sind in der Telenovela *Yo soy Betty, la fea* z. B. chilenische, venezolanische, peruanische, ecuadorianische, mexikanische Varietäten der spanischen Sprache zu finden (bzw. hören). Das Wissen über diatopischen Varietäten des Spanischen ist ein sehr relevanter Teil der interkulturellen kommunikativen Kompetenz. Des Weiteren konnte während der Analyse beobachtet werden, dass die Protagonisten an ihrem Arbeitsplatz eher zur Anwendung des *español general* tendieren, wohingegen in bestimmten Szenen, welche die Protagonisten in Privatleben zeigen, zu beobachten war, dass jene Protagonisten die nicht der höheren Sozialschicht zuzuordnen sind, eher zur Umgangssprache (*español coloquial*) tendieren (z.B. beim Familienstreit). Somit konnte die Anwendung diastratischer Varietäten des Spanischen in der Telenovela *Yo soy Betty, la fea* bestätigt werden. Dabei ist darauf hinzuweisen, dass es in dieser Telenovela noch viel mehr Elemente der diastratischen Varietäten zu finden sind, jedoch konnten diese aus Praktikabilitätsgründen nicht detailliert untersucht werden.³⁹

39 Beispielsweise gibt es in dieser Telenovela zwei Protagonisten, die die Rechtsanwälte von *Betty* darstellen. Diese Personen scheinen aus einer unteren Sozialschicht zu stammen und nutzen sehr

Hinsichtlich der Medienkompetenz dient der Einsatz von lateinamerikanischen Telenovelas im Spanischunterricht den SuS vor allem zur kritischen Analyse der genretypischen Eigenschaften und (Genre-)Konventionen dieser Medien. Beispielsweise können die SuS in der Telenovela *Yo soy Betty la fea* die folgenden Elemente analysieren: entgegengesetzte Charaktere (*Patricia – Betty, Armando Mendoza – Hugo Lombardi*), Elemente des Melodramas (Liebe, Leiden der Protagonisten), Elemente von Märchen („Das hässliche Entlein“, „Cindarella“), Elemente der Komödie (Parodie, Übertreibung, *slapstick*, Wortspiele wie *la asistonta = la asistente + tonta*, Spitznamen wie *Pupuchura*), sowie die Rolle der Musik, welche bestimmte Emotionen und Auswirkungen bei den Zuschauern hervorruft. Auch die filmanalytischen Elemente in den Telenovelas sind ein wichtiger Aspekt der Medienkompetenz. Daher könnten die SuS im Fremdsprachenunterricht Spanisch z. B. die Kameraperspektive, *cliffhanger*, die Analepse und andere filmtechnische Strategien, die in den Telenovelas oft verwendet werden, kennen lernen und analysieren. Schließlich sollen die SuS sich mit dem Ziel der Produktion von Telenovelas (Profit, Unterhaltung), mit der Perspektive aus welcher diese erzählt wird, mit den Botschaften und der Ästhetik auseinandersetzen, um die kritische Medienkompetenz (*critical media literacy*) zu fördern. Des Weiteren könnten die SuS im Rahmen der Medienkompetenz nicht nur die Telenovela analysieren, sondern auch eigene Szenen aufnehmen bzw. produzieren (eine kreative Aufgabe).

Resümierend, ist zu konstatieren, dass lateinamerikanische Telenovelas ein hohes Lernpotenzial für den Spanischunterricht mit sich bringen. Sie tragen zur Verbreitung der lateinamerikanischen Kultur und der spanischen Sprache weltweit bei. Die Einfachheit der Sprache, die ähnliche Abfolge der Handlung, die unterstützende und wirkungsvolle Rolle der Musik, die Bilder, der Bezug zum Alltag – diese Eigenschaften dieses Genres führen zu der Schlussfolgerung, dass Telenovelas für die SuS im Fremdsprachenunterricht Spanisch ein attraktives und authentisches Material darstellen. Außerdem legt der neue Ansatz in der Fremdsprachendidaktik viel Wert auf den Einsatz von Medien im Unterricht – daher ist hervorzuheben, dass lateinamerikanische Telenovelas zweifellos zu den

oft die Umgangssprache und Jargon. Ihr Vokabular, Redewendungen sowie die Art und Weise des Sprechens könnten ein interessantes Untersuchungsmaterial für weitere Analysen in Bezug auf die diastratischen Varietäten darstellen.

wichtigsten Medien des spanischsprachigen Raums zählen. Zudem verbinden Telenovelas Bildung und Unterhaltung in Form von *Edutainment*, was die SuS beim Lernen motivieren könnte.

Literaturverzeichnis

Baradaranossadat, Anna-Katharina (2017). „Zum ersten Mal gesehen...“. *Praxis Fremdsprachenunterricht Basisheft*. 4/2017, 4.

Biltereyst, Daniël und Meers, Philippe (2010). The International Telenovela Debate and the Contra-Flow Argument: A Reappraisal. In: Stavans, Ilan [Hrsg.], *Telenovelas*. Greenwood: Santa Barbara, 33-50.

Byram, Michael (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.

Carreras Larios, Cristina. El lenguaje de las telenovelas (1991). In: *Lenguaje informativo y filmográfico*. Antona Illanes, Alejandro (Hrsg.). Universidad de Sevilla. Departamento de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Literatura. S. 29-35. <https://idus.us.es/xmlui/handle/11441/30167> [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

Cervantes, Cecilia Ana (2005). „La telenovela colombiana: un relato que reivindicó las identidades marginadas.“ *Investigación y desarrollo*. Vol. 13, Nr. 2, 280-295.

Cisneros Estupiñán, Mireya (2009, 11 Juli). „Breve aproximación al estudio del lenguaje en la telenovela colombiana“. Website Lenguaje y educación. Abgerufen von: http://lenguajeyeducacion.blogspot.com/2009/07/breve-aproximacion-al-estudio-del_11.html [Letzter Zugriff: 01.05.2019] (zum ersten Mal veröffentlicht im Jahre 2003 in *Revista Litterae*. Nr. 12. Bogotá: Asociación de Ex Alumnos del Instituto Caro y Cuervo, 124-142.

Covarrubias, Jorge Ignacio (2010, März). Las «telenovelas ejemplares»: Thalía, Betty la fea y el idioma de Cervantes. Ponencia presentada en el V Congreso Internacional de la Lengua, Valparaíso.
https://www.academia.edu/9912647/Las_telenovelas_ejemplares_Thal%C3%ADa_Betty_la_Fea_y_el_idioma_de_Cervantes [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

Finckenstein, Sophia/ Thaler, Engelbert/ Bial, Jessica/ Wapenhans, Heike/ Schmidt, Kristina (2017). Fachbegriffe zu TV-Serien. *Praxis Fremdsprachenunterricht Basisheft*. 04/2017 (ohne Seitennummerierung).

Freitag-Hild, Britta (2013). Giving advice to a friend. Generische Sprechaufgaben zum dialogischen Sprechen. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*. Jahrgang 47. Heft 126/2013, 20-22.

Frommke, Leonie (2013). *Hispanoamerikanische Telenovelas und interkulturelles Lernen im Spanischunterricht der Sekundarstufe II. Überlegungen zur Förderung der Teilkompetenz „savoir s'engager“*. Masterarbeit, Freie Universität Berlin. https://refubium.fu-berlin.de/bitstream/handle/fub188/16575/Masterarbeit_Fremdsprachendidaktik_Leonie_Frommke.pdf?sequence=1&isAllowed=y [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

González, Jorge (2010). Understanding Telenovelas as a Cultural Front: A Complex Analysis of a Complex Reality. In: Stavans, Ilan [Hrsg.]. *Telenovelas*. Greenwood: Santa Barbara, 68-78.

Grünewald, Andreas und Küster, Lutz (Hrsg.) (2009). *Fachdidaktik Spanisch: Tradition, Innovation, Praxis*. Stuttgart: Klett Sprachen [u.a.].

Gunzenhäuser, Randi und Hahn, Angela (2009). Sitcoms und Pragmatik. In: Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.), *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Ibidem -Verlag, Stuttgart, 419-431.

Hallet, Wolfgang (2011). Generisches Lernen. Muster und Strukturen der sprachlichen Interaktion erkennen und anwenden. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 114/2011, 2-7.

Hass, Frank (2011). A Room with a View. Generische Strukturen von Alltagssituationen kennenlernen. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 114/2011, 22- 24.

Henseler, Roswitha/ Möller, Stefan und Surkamp, Carola (2011). *Filme im Englischunterricht. Grundlagen, Methoden, Genres*. Klett/Kallmeyer: Leipzig.

Henseler, Roswitha und Möller, Stefan (2017a). Aufgabensettings. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch. TV Series*. 2017, 146/2017, 9.

Henseler, Roswitha und Möller, Stefan (2017b). Previously On. Mit TV-Serien narrative Kompetenz und Spracherwerb fördern. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch. TV Series*. 2017, 146/2017, 2 -8.

Henseler, Roswitha und Möller, Stefan (2017c). Title sequences untersuchen. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch. TV Series*. 146/2017, 10 -12.

Hilmes, Michele (2013). The Whole World's Unlikely Heroine: Ugly Betty as Transnational Phenomenon. In: McCabe, Janet und Akass, Kim (Hrsg.). *TV's Betty goes global. From Telenovela to International Brand*. London/New York: I.B. Tauris, 1-25.

Jovanović Ana und Matić, Marija (2008). Language Acquisition Through Exposure to Hispanic Telenovelas: An Excuse?. In: Sikimić, Biljana und Ašić, Tijana (Hrsg.), *The Romance Balkans*. Belgrad: Institute for Balkan Studies, 319-337.

Kieweg, Werner (2011). Mit Praxeogrammen Gespräche führen. *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch*. 114/2011, 8-9.

Klindworth, Gisela (1993). Der „Telenovela Streit“. *Latein Amerika Nachrichten*. Nummer 234. Dezember 1993. Online <https://lateinamerika-nachrichten.de/artikel/der-telenovela-streit/> [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

Klindworth, Gisela (1995). *„Ich hab' so schön geweint“: Telenovelas in Mexiko*. Saarbrücken: Verlag für Entwicklungspolitik Breitenbach.

Kräling, Katharina (2016). „Didaktisches Lexikon – Filmbildung. Filmbildung-Filmkompetenz – film literacy“. *Praxis Fremdsprachenunterricht Basisheft*. 6/2016, 15-16.

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.): Rahmenplan Teil C – Moderne Fremdsprachen. https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/unterricht/rahmenlehrplaene/Rahmenlehrplanprojekt/amtliche_Fassung/Teil_C_Mod_Fremdsprachen_2015_11_16_web.pdf [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

Leitzke-Ungerer, Eva (2009). Film im Fremdsprachenunterricht: Herausforderungen, Chancen, Ziele. In: Leitzke-Ungerer, Eva (Hrsg.), *Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Ibidem-Verlag, Stuttgart, 11-32.

Lippert, Bianca (2011). *Telenovela Formats. Localized Versions of a Universal Love. „Yo soy Betty la fea“ and Its Various Adaptations: Successful Remakes ad Infinitum?* Göttingen: Sierke Verlag.

Llorente Pinto, Maria del Rosario (2000). El Español de las telenovelas hispanoamericanas. In: Borrego et al. (Hrsg.), *Cuestiones de Actualidad en Lengua Española*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca/ Instituto Caro y Cuervo, 235-243.

López Morales, Humberto (2006). *La Globalización del Léxico Hispánico*. Espasa: Madrid.

Martínez, Ibsen (2010). Romancing the Globe. In: Stavans, Ilan [Hrsg.]. *Telenovelas*. Greenwood: Santa Barbara, 61-67.

McCabe, Janet (2013). Introduction: ‘Oh Betty, You Really Are Beautiful’. In: McCabe, Janet und Akass, Kim (Hrsg.), *TV’s Betty goes global. From Telenovela to International Brand*. London/New York: I.B. Tauris, 1-25.

Merse, Thorsten (2017). Praktische Perspektiven auf Fernsehserien. Potenziale und Herausforderungen für den Fremdsprachenunterricht. *Praxis Fremdsprachenunterricht Basisheft*. 4/2017, 9-11.

Paltridge, Brian (2001) *Genre and the Language Learning Classroom*. Michigan Teacher Training. Ann Arbor, Michigan: University of Michigan Press.

Rivera Alfaro, Silvia (2016). „¿Aprender español de las telenovelas?: un aporte desde la perspectiva de receptores rumanos.“ *Revista de Lenguas Modernas* Nr. 25, 411-423.

Rivero, Yeidy M. (2013). Our Betty: The Legacy of Yo soy Betty, la fea’s Success in Colombia. In: McCabe, Janet und Akass, Kim (Hrsg.), *TV’s Betty goes global. From Telenovela to International Brand*. London/New York: I.B. Tauris, 45-63.

Robles, Ingeborg (2017). Filmmusik. *Praxis Fremdsprachenunterricht Basisheft*. 4/2017, 16.

Soler Azorín, Laura (2015). *Teoría y evolución de la telenovela latinoamericana*. Tesis de doctorado. Universidad de Alicante.
https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/51772/1/tesis_soler_azorin.pdf [[Letzter Zugriff: 01.05.2019].

Sollano, Angelo (2017). BrzydUla. Brakując(y polski rozdział monografii TV's Betty Goes Global. In: Bruszcwska-Przytuła, Daria, Krawczyk-Łaskarzewska, Anna, Przytuła Piotr (Hrsg.), *Seriale w kontekście kulturowym. Format, intertekst, adaptacja*. Olsztyn: Instytut Polonistyki i Logopedii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, 90-100.

Szmidt, Olga (2017). Czy telenowela może być jakościowa? Telewizja, hybrydowe gatunki i niepokalane poczucie. In: Bruszcwska-Przytuła, Daria, Krawczyk-Łaskarzewska, Anna, Przytuła Piotr (Hrsg.), *Seriale w kontekście kulturowym. Format, intertekst, adaptacja*. Olsztyn: Instytut Polonistyki i Logopedii Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, 60-77.

Thaler, Engelbert (2012). *Englisch unterrichten. Grundlagen. Kompetenzen. Methoden*. Berlin: Cornelsen.

Thaler, Engelbert (2014). *Teaching English with Films*. Ferdinand Schöningh: Paderborn.

Tracey, Andrew (2013). *The Telenovela method: how to learn Spanish using TV, movies, books, comics and more*. Pennsauken, NJ: BookBaby.

Quellen Online

About Destinos (o. D.). Annenberg Learners Teacher resources and professional development across the curriculum <https://learner.org/series/destinos/about.html> [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

Centro Virtual Cervantes <https://cvc.cervantes.es/portada.htm> [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

Destinos (o. D.). KET Education. <https://www.ket.org/education/resources/destinos-unit-iv/> [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

Duden Online Wörterbuch: das Wort „Synkretismus“
<https://www.duden.de/rechtschreibung/Synkretismus> [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

Erin (o. D.), 5 Tipps um schnell Spanisch zu lernen. Website
<https://www.ef.de/blog/language/5-tipps-um-schnell-spanisch-zu-lernen/> [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

Forum Duo Linguo vom Jahre 2018 zum Thema *Destinos*
<https://forum.duolingo.com/comment/20947654/Destinos-Una-telenovela-para-practicar-esp%C3%B1ol> [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

Hola ¿qué tal? auf YouTube (2014, 31. März). https://www.youtube.com/watch?v=zrSL7K8CH14&index=19&list=PLhtyARQ_qzfyqVE-CLMkNaXiU0C9cPG48 [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

Hola ¿qué tal? (o. D.). RTV ES. <http://www.rtve.es/television/tve-internacional/programas-series/hola-que-tal/> [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

Stimola, Maureen (o. D.). Let's Get Dramatic: How to Learn Spanish with Telenovelas. Website FluentU. <https://www.fluentu.com/blog/spanish/learn-spanish-telenovela/> [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

Wulff, Hans Jürgen (Hrsg) (o. D.). *Das Lexikon der Filmbegriffe*. Uni Kiel. Online <http://filmlexikon.uni-kiel.de/> [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

Der Begriff: Subjektive Kameraführung <http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=758> [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

Der Begriff: Flashback/Rückblende <http://filmlexikon.uni-kiel.de/index.php?action=lexikon&tag=det&id=314> [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

Yo soy Betty, la fea auf *YouTube* (2017, 11. Mai) Episode 1 <https://www.youtube.com/watch?v=a8OyE-DhP-A&t=242s> bis Episode 156 (2018, 16. August) <https://www.youtube.com/watch?v=Wz4VeMKMbZo> [Letzter Zugriff: 01.05.2019].

Yo soy Betty, la fea (o. D.). Capítulo 1 1. Funciones comunicativas. Aspectos culturales. Hacer comparaciones. Los piropos El saludo“ <https://docplayer.es/18692615-Yo-soy-betty-la-fea-capitulo-1-1-funciones-comunicativas-aspectos-culturales-hacer-comparaciones-los-piropos-el-saludo.html> [Letzter Zugriff: 01.05.2019].