

PAWEŁ MOSKAŁA

Fremdsprachenunterricht mit Zeichentrickserien am Beispiel von *Peppa Wutz*

Artykuł prezentuje możliwości zastosowania seriali animowanych dla dzieci i młodzieży w nauce języków obcych. Na wstępie opisano krótko media audiowizualne, które, nie tylko ze względu na swą ekspansję, lecz także ich ewolucję w dobie społeczeństwa medialnego, zyskują coraz większe znaczenie. Dalej zaprezentowana jest typologia seriali animowanych dla dzieci i młodzieży i ich znaczenie w nauce języków obcych. W kolejnych rozdziałach przeprowadzona jest analiza serialu *Świnka Peppa* na potrzeby nauki języka obcego na poziomie A2-B1, jak również wachlarz możliwych zadań w oparciu o dwa wybrane odcinki (*Zębowa wróżka* i *Biuro taty*). Na końcu zebrane są mocne i słabe strony nauki języków obcych bazującej na serialach animowanych dla dzieci i młodzieży.

Der Beitrag stellt Einsatzmöglichkeiten von Zeichentrickserien für den Fremdsprachenunterricht dar. Einleitend erfolgt zunächst eine kurze Beschreibung jener audiovisuellen Medien, denen heutzutage eine umso größere Bedeutung zugeschrieben wird, wenn man nicht nur ihre Etablierung, sondern auch ihren Wandel in der Mediengesellschaft in jüngster Zeit berücksichtigt. Des Weiteren werden Zeichentrickserien typologisiert, ihre Bedeutung für den Fremdspracherwerb dargelegt und schließlich erfolgt eine Analyse von *Peppa Wutz* hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts für Kinder und Jugendliche auf den Sprachniveaus A2 und B1. Im Anschluss werden mögliche Aufgaben mit zwei ausgewählten Folgen von *Peppa Wutz* (*Die Zahnfee* und *Im Büro von Papa Wutz*) präsentiert und abschließend Stärken und Schwächen von Zeichentrick- bzw. Animationsserien für den Fremdsprachenunterricht erörtert.

The article presents the potential application of animated television series for children and teenagers in the process of foreign language-learning. The introduction presents a short description of those audiovisual media, which today gain more and more significance, due not only to their widespread expansion, but also their evolution in media society. Subsequently, the classification of animated series for children and teenagers is presented, as well as the relevance of animated films for the foreign language classroom. The conclusion presents an analysis of the *Peppa Pig* animated series for use in the foreign language classroom at level A2-B1, as well as a variety of practical activities based on two chosen episodes (*Tooth Fairy* and *Daddy Pig's Office*). Finally, the article considers both the advantages and disadvantages of language-learning based on animated series for children and teenagers.

Audiovisuelle Medien heute

Die Etablierung von audiovisuellen Medien stellt den Fremdsprachenunterricht notgedrungen vor neue Herausforderungen. Man kann sich heute einen selbstständigen und / oder institutionalisierten Lernprozess ohne den Einsatz von Fernsehen, Video- und Musikclips, Werbespots, Quiz-, Spiel- und Talkshows, Reportagen und Dokumentationen, Interviews sowie diversen Filmen kaum noch vorstellen. Die Gründe dafür braucht man nicht lange zu suchen: Erstens wecken die audiovisuellen Medien, aus denen sich notwendigerweise eine innovative und interaktive Gestaltung des Unterrichts ergeben sollte, das Interesse am Unterricht, was weiterhin laut Heidecker zu gesteigerter Motivation führt (vgl. HEIDECKER 1994:439). Zweitens nutzt man dabei jene Eingangskanäle, an die der Lernende von heute – je jünger, desto mehr – gewöhnt ist. Die audiovisuellen Produkte sind Ergebnis eines medialen Wandels, welcher die herkömmlichen Printmedien nach und nach verdrängt. Fernsehsendungen und Computerspiele verfügen über ein hohes Bildungspotenzial; sie prägen zunehmend die außerschulische Realität der Kinder – lange, bevor sie lesen können (vgl. LEUBNER / RICHTER / SAUPE 2012:200). Infoscreens, Smartphones, Tablets und iPads mit multimedialen Funktionen, Fernsehflachbildschirme und Computerbildschirme haben nicht nur den Alltag der Jugendlichen von klein auf geformt, sondern auch ihre Wahrnehmung der Außenwelt und ihre kognitiven Denkprozesse. Unabhängig davon, ob man leidenschaftlich Bücher liest, sich alles im Heft notiert oder nur Übungen zur Grammatik macht, wird man infolge des technischen Fortschritts und der Medialisierung des Alltags in vielen Lebensbereichen mit audiovisuellen Medien konfrontiert. Die mediale Vermittlung wird laut Joseph Garncarz umso notwendiger, je

komplexer eine Gesellschaft wird (vgl. GARNCARZ 2016:23), was des Weiteren dazu führe, dass nicht nur die Implementierung audiovisueller Medien in den Unterricht, sondern auch „kollaborative Lernformen mittels computervermittelter Kommunikation [...] in einer zunehmend vernetzten Welt“ (ZUMBACH 2010:27) zu einem jeweils bedeutenderen Bestandteil des lebenslangen Lernprozesses werden. Auf der einen Seite haben bestimmte Online-Enzyklopädien wie *Wikipedia* oder Videoportale wie *YouTube* sowie soziale Netzwerke wie *Facebook* bereits seit einiger Zeit allgemein erhebliche Relevanz für den Unterricht gewonnen, auf der anderen sind Projekte wie *iPads im Klassenzimmer*¹ oder *Hausaufgaben via WhatsApp*² keine Einzelfälle mehr in deutschsprachigen Klassenzimmern. Die Medienintegration wird nach und nach zur ganzheitlichen Aufgabe aller Organisationsbereiche der Schule, was „sowohl individualisiertes Lernen, als auch Kommunikation und Kollaboration unter Lernenden auf der ganzen Welt“ (BIEBIGHÄUSER / ZIBELIUS / SCHMIDT 2012:40) ermöglichen soll. Der Medienwandel fördert vornehmlich die Eigenverantwortung im Lernprozess und das selbstgesteuerte Lernen, d. h., „den eigenen Wissenserwerbsprozess zu initiieren, durchzuführen und permanent zu überwachen“ (ZUMBACH 2010:26). Die audiovisuellen Medien nehmen jedoch nicht die dominante Rolle ein, die dem Lehrenden im traditionellen Frontalunterricht als Aufgabenstellendem zugeschrieben wird (vgl. VON DER HANDT 1997:178). Die breite Auswahl an Medien und ihren Anwendungsmöglichkeiten ermöglichen zwar auch die Digitalisierung des Lernstoffs, zwingen aber zur Selektion des Medienangebots. Aufgrund des Medienwandels muss auch der Lernprozess dem modernen Leben angeglichen werden, damit sich die Lernenden durch adäquate Inputkanäle angesprochen fühlen. Dies erfordert u.a. den Einsatz von audiovisuellen Medien, welche die Realität des Zielsprachenlandes in den Unterricht übertragen. Insbesondere dem Medium Film kommt laut Storch eine wichtige Funktion vor allem im Fremdsprachenunterricht zu, „da e[r] auf anschauliche Art unterschiedliche Themen, kommunikative Situationen, Textsorten, sprachliche Register usw.“ vermittele und dadurch „fremdsprachliche und fremdkulturelle Authentizität ins Klassenzimmer“ transportieren könne (STORCH 1999:281). Diese Authentizität kann facettenreich sein und je nach Unterrichtseinheit ein unterschiedliches Ausmaß annehmen; vermittelt

¹ DERNBACH, CHRISTOPH: iPads im Klassenzimmer – Zwischenbilanz nach fünf Jahren Tablet-Unterricht: <http://www.tablet-in-der-schule.de/2016-10-15/ipads-im-klassenzimmer-zwischenbilanz-nach-fuenf-jahren-tablet-unterricht> (15.10.2016).

² BERNHARD, PATRIK: Hausaufgaben via WhatsApp: <http://www.projektschule-goldau.ch/permalink/3394> (21.10.2016).

werden gesellschaftliche und soziale Inhalte aus dem Zielsprachenland, landeskundliches Wissen, existenzielle Probleme u. a. Dabei können Medien nun die interessante Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts verbessern, weil sie „durch bewegte Bilder und gleichzeitige Einbindung akustischer und gesprochener Informationen den Eindruck einer sehr viel unmittelbareren Konfrontation mit dem dargestellten Inhalt schaffen“ (FUB 2001:191). Vergessen darf man aber nicht, dass diese gesteigerte Anfangsmotivation der Lernenden mit entsprechenden Aufgabenstellungen und einer methodisch durchdachten Vorgehensweise verbunden werden muss. Die Integration von technischen Medien wird solange unergiebig bleiben, solange man von der Annahme ausgeht, dass die technischen Mittel selbständig einen rezeptiven und produktiven Fremdsprachenunterricht hervorbringen würden, in dem die Lernenden nur wahrnehmen und reproduzieren müssen, die Lehrenden hingegen die Technik bedienen. Technik und Inhalt, d. h. Medien und Lernprozess, müssen schlicht zusammen passen. Methodisch unterschiedliche Präsentationsmöglichkeiten wie z. B. Aufzeichnungsmöglichkeiten / Konservierung, Sequenzierung / Adaption, Wiederholbarkeit, Vor- und Rücklauf, Pause, Standbild, Präsentation mit oder ohne Ton (vgl. BIECHELE 1993:31, auch JUNG 2009:231f.) sprechen selbstverständlich für das Potenzial von audiovisuellen Medien, sind aber nur der Ausgangspunkt für den kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. Für die Implementierung audiovisueller Medien in den Unterricht sprechen noch zwei weitere Argumente: Sie ermöglichen einerseits die Arbeit an möglichst vielen sprachlichen Kompetenzen (Hör- und Sehverstehen, Sprech- und Schreibtraining sowie angewandte Lexik und Grammatik) und andererseits die Integration aller Sprachebenen (phonetisch-phonologische, semantisch-lexikalische und morphologisch-syntaktische), die größtenteils synchron verlaufen. Tina Welke konstatiert, dass audiovisuelle Medien „sowohl für heterogene Gruppen als auch für verschiedene Lerntypen geeignet [sind], da sie die Koordination der jeweiligen Fähigkeiten erleichtern“ (WELKE 2007:22).

Die Typologie von Zeichentrickserien

Die Diskussion, wie und inwiefern Medien Eingang in den Deutsch- bzw. Sprachunterricht finden sollten, reicht bis in die Nachkriegszeit zurück: In den 1950ern begann die allgemeinpädagogische und bildungspolitische Diskussion um den Film (vgl. WERMKE 2002:91), Ende der 1970er / Anfang der 1980er folgte eine breite Auseinandersetzung mit dem Auditiven für die Zwecke des DaF-Unterrichts (vgl. STORCH 1999:281). Um Video, Fernsehen und Film

wurden fachdidaktische Diskussionen geführt (vgl. SCHWERTFEGER 1989, BRANDI / HELMLING 1985). Ab den 1990ern hatte man es zunehmend mit computerbasiertem Unterricht zu tun, der verschiedene Medienfunktionen integrieren konnte (vgl. WERMKE 2002:94, auch GAST 1995, MÜLLER / RAABE 1995). Anfang des 21. Jahrhunderts ließ sich ein neues Phänomen wahrnehmen: die Etablierung von Zeichentrick- bzw. Animationsserien, die nicht nur im Fernsehen, sondern auch im Internet Verbreitung fanden.

Man kann sie für die Zwecke des Fremdsprachenunterrichts in drei Gruppen einteilen, wobei die jeweilige Grenze wegen der unterschiedlichen kognitiven und sprachlichen Entwicklung von Kindern, für die Zeichentrickserien ursprünglich bestimmt sind, fließend ist. Die erste Gruppe bilden Zeichentrickserien für Kinder unter zwei Jahren. Wollte man sich nun mit dem populären Fernsehkanal *Baby-TV* begnügen, so könnte man diese Gruppe auch Zeichentrickserien für Babys nennen. Zu diesen gehören mannigfaltige TV-Produktionen, die infolge der globalen Mediengesellschaft über die Grenzen des jeweiligen Herstellungslandes hinausgehen und Teil der medialen Popkultur werden. *Billy und Bam Bam*, *Charlie und die Zahlen*, *Draco*, *Jammers*, *Oliver*, *Stück with Mick* oder *Pitch und Potch* sind nur einige Beispiele. Allein auf *Baby-TV* gibt es derzeit fast fünfzig verschiedene Zeichentrickserien. Damit die jungen Zuschauer Interesse gewinnen, sind dort Kinderreime und -lieder zu hören, durch die Kinder mit möglichst abwechslungsreichen, auf unterschiedliche Eingangskanäle ausgerichteten, aber leicht zu merkenden Inhalten konfrontiert werden. Es überwiegen Zwei- bis Dreiwortsätze, wobei der Schwerpunkt vornehmlich auf Substantive und Verben gelegt wird. Die einfachen Sätze werden des Öfteren von einer Figur (oder unterschiedlichen Figuren) bzw. vom Erzähler mit dem gleichen oder ähnlichen Wortlaut wiederholt (vgl. THEUNERT / SCHORB / LENNSEN 1995, VOLLBRECHT / WEGENER 2010, TILLMANN / FLEISCHER / HUGGER 2014).

Zu der zweiten Gruppe gehören jene Zeichentrickserien, die für Kinder im Alter zwischen ungefähr zwei bis vier / fünf Jahren, dem Kindergartenalter also, bestimmt sind. In diesem Segment nimmt die Zahl der Zeichentrickserien rapide zu, was u. a. mit der steigenden Zahl an Fernsehsendern wie *Junior*, *Kika*, *Ric*, *Nickelodeon* oder *Disney Junior* zu erklären ist. Markant ist im Unterschied zu der vorherigen Gruppe, dass die Serien sich hier durch Lernspiele, komplexe Kinderlieder (häufig mit Zaubersprüchen) und vor allem einen ausgedehnten Handlungsstrang sowie wechselnde Schauplätze auszeichnen. Neben märchenhaften Landschaften wird immer öfter eine Szenerie entworfen,

die der alltäglichen Realität entspricht. Die Zahl abstrakter Begriffe und komplexer Sätze mit Präpositionen, Adjektiven und Pronomina nimmt zu. Darüber hinaus werden zunehmend einfache Vergangenheits- und Zukunftsformen sowie Kausalzusammenhänge verwendet. Die Palette an Zeichentrickserien ist freilich breiter als in der Gruppe für Babys und umfasst solche TV-Produktionen wie *Coco*, *der neugierige Affe*, *Die Wolkenkinder*, *Meine Freundin Conni*, *Heidi*, *Die Biene Maja*, *Pet Alien*, *Der kleine Bär*, *Paw Patrol*, *Lauras Stern*, *Ritter Rost* und nicht zuletzt *Peppa Wutz* (vgl. THEUNERT / SCHORB / LENSSEN 1995, VOLLBRECHT / WEGENER 2010, TILLMANN / FLEISCHER / HUGGER 2014).

Ab dem vierten / fünften Lebensjahr beginnt die ausgedehnteste und differenzierteste Phase, in der sich das Programm der Fernsehsender schwerpunktmäßig nicht nur an Kinder richtet, sondern auch die Zielgruppe Teenager und (junge) Erwachsene anzusprechen versucht. Neben jenen TV-Produktionen, auf die man freilich noch in der früheren Gruppe (zwei bis fünf Jahre) stoßen kann, werden auch Sendungen für die ganze Familie, vermehrt Spielfilme, Magazine und Informationsprogramme ausgestrahlt. Diese Aufgabe erfüllen *Disney Channel*, *Disney XD*, *Kika*, *Toggo* von *Super RTL*, *ZDFtivi*, *Boomerang* oder *Nickelodeon*. Bezeichnend für diese Serien ist ein vielschichtiger Handlungsverlauf mit rückblickender und vorausdeutender Narration.

Gewinn der Zeichentrickserien für den Fremdsprachenunterricht

Wie erwähnt, gibt es heutzutage ein Überangebot an Zeichentrickserien bzw. Animationsserien. Zwar sind die Serien für Babys und Kinder der jeweiligen Gruppe in ihrer Thematik und Gestaltung eher heterogen, in ihren sprachlichen Strukturen aber prinzipiell homogen. Ihre Implementierung in den Fremdsprachenunterricht kann meines Erachtens insbesondere zur Aneignung von kommunikativen Sprachkompetenzen – verstanden als „allgemeine Fähigkeiten als auch eine spezifisch sprachbezogene kommunikative Kompetenz“ (TRIM / NORTH / COSTE 2001:109) – erheblich beitragen. Die breiteste Anwendung von Zeichentrick- bzw. Animationsserien zur Übung der kommunikativen Kompetenz, die im engeren Sinn aus (sozio-)linguistischen und pragmatischen Komponenten besteht (vgl. TRIM / NORTH / COSTE 2001:109), scheinen Serien der zweiten Gruppe zu finden. Der Grund liegt darin, dass diese am ehesten jene Nachteile der anderen zwei Gruppen durch ein hohes Maß an Vorteilen ausgleichen und eine kommunikativ orientierte Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts für eine möglichst breite Zielgruppe von Lernenden der

Sprachniveaus A2 bis B1 ermöglichen. Markant ist, dass die Serien die Alltagssituationen genau schildern, was den Lernenden dazu verhilft, sich zurechtzufinden, auch wenn der Verstehensgrad niedrig ist, und dass die Motivation nicht durch rezeptive Überforderung gefährdet wird. Allein aus diesen Gründen sollte man abwägen, ob solche Serien mehr oder weniger Einzug in den kommunikationsorientierten Fremdsprachenunterricht halten sollten.

Die moderne Fremdsprachendidaktik ist bemüht, mittels neuer Medien die Realität des Zielsprachenlandes ins Klassenzimmer zu übertragen. Dieses Postulat erfüllen die Zeichentrickserien, insbesondere die des ersten und zweiten Segments, grundsätzlich nicht und falls doch, dann sind die interkulturellen Komponenten eher eine Randerscheinung.³ Der Gewinn dieser Serien für den Erstspracherwerb ist aber unverkennbar und wird nach wie vor in der Glottodidaktik und Psycholinguistik viel diskutiert (vgl. HÖHLE 2010, CIEPLEWSKA-KACZMAREK 2013, SCHNEIDER 2015). Welche Parallelen lassen sich nun zwischen dem Erstspracherwerb und dem Fremdsprachenunterricht bzw. Zweitspracherwerb nachweisen und welche anderen Faktoren sprechen für die Verwendung solcher Serien im Fremdsprachenunterricht? Folgende Ähnlichkeiten sind meines Erachtens legitim:

- Akzentuierung der Körpersprache
- Unterhaltsamer Umgang mit dem Lernstoff
- Konzentration auf akustischer Ebene (Töne, Geräusche, Reime, Klang der Stimmen, Tierlautbezeichnungen)
- Leicht nachvollziehbare Alltagsthematiken
- Verlangsamte Sprechgeschwindigkeit
- Keine regionale Einfärbung der Sprache (fakultativ)

Analyse von *Peppa Wutz* als Lehrmittel im Fremdsprachenunterricht für Kinder und Jugendliche

Jede Folge von *Peppa Wutz* ist vom Aufbau her ähnlich konzipiert und enthält einen kleinen Ausschnitt des Alltags: in einer Arztpraxis, auf einem Spiel- oder Sportplatz, im Garten, im Wald, an der Küste, im Gebirge oder aber in einem

³ Eine Ausnahme bei *Peppa Wutz* ist z. B. die Folge *Die Brieffreundin*, wo man kurz auf Unterschiede zwischen der deutschen Sprache, die von der Familie Wutz verwendet wird, und der französischen eingeht.

Innenraum. Von großer Bedeutung ist, dass man sich jeweils lediglich bloß auf eine räumlich begrenzte Dimension konzentrieren muss. Bereits in der Anfangsphase wird das Vorwissen der Lernenden aktiviert und ihnen folglich der möglicherweise einzusetzende Wortschatz vor Augen geführt. So können sich die Lernenden zum Teil auf die Lexik einstellen.

Die Folgen sind sehr kurz und überschreiten in der Regel keine fünf Minuten, was sich fördernd auf die Konzentration der Lernenden auswirkt. Das ermöglicht weiterhin, dass die gleiche Folge mehrmals abgespielt werden kann, wobei mehrere Aufgaben gelöst und unterschiedliche Kompetenzen geübt werden. Da die Folgen kurz sind, muss man sich auch nicht mit nur einer Sequenz im Unterricht begnügen, sondern kann ein oder zwei zusätzliche Folgen wählen, insbesondere wenn sie ein thematisches Bindeglied haben. Die ganze Handlung beschränkt sich auf zwei Perspektiven. Auf der einen Seite gibt es Dialoge in der Regel zwischen zwei, selten drei, Figuren. Auf der anderen Seite wird die Handlung durch einen Erzähler ergänzt. Er wiederholt, was entweder gerade jemand gesagt hat oder was gerade passiert ist, bringt das Wichtigste auf den Punkt und nicht zuletzt kommentiert er das Geschehen oder stellt Vermutungen zum weiteren Verlauf der Handlung an. Da es sich leicht nachempfinden lässt, wie Gesprochenes und Gezeigtes zusammengehören, entstehen Assoziationen im Gehirn der Lernenden, was sich auf die Aufnahme von bekannten und unbekanntem Sprachinhalten auswirkt. Da die Schülerinnen und Schüler fast die gleichen Sätze wiederholt hören, können sie feste Wendungen herausfiltern und sich anschließend jene merken, die aus zwei oder mehr Wörtern bestehen und jeweils als Ganzes gelernt und verwendet werden. Erwähnen kann man vornehmlich direkte Satzformeln wie Begrüßungen („Gute Nacht“, „Hallo Kinder“, „Hallo alle zusammen“) oder feststehende Sprachbausteine und Schablonen („Das ist mein kleiner Bruder Schorsch“, „Das ist Mama Wutz“, „Lucy und Emily sind schon da“, „Darf ich auch mal“, „Peppa und Schorsch lieben Schnee“, „Schorsch findet das gar nicht lustig“, „Was ist hier los“, „Das ist nicht komisch“, „Da kommen Mama und Papa Wutz“, „Wer möchte Tee“). Vorteilhaft in diesem Zusammenhang ist schwerpunktmäßig das Ausbleiben von Funktionsverbgefügen, präpositionalen Gefügen, idiomatischen Wendungen und nicht zuletzt semantisch undurchschaubaren Metaphern, welche auf dem Niveau A2-B1 auch von begabten Schülerinnen und Schülern aus dem Wort- bzw. Satzlaut kaum herausgefiltert und / oder entschlüsselt werden können.

Nicht nur die Kürze der Sätze und Ausdrücke helfen, den Text aufzunehmen, sich mit ihm sprachlich und inhaltlich auseinanderzusetzen und anschließend

zur Produktion neuer und ähnlicher Sprachstrukturen überzugehen. Von großem Belang ist ferner in der zu analysierenden Serie die grammatische Kompetenz, verstanden als Kenntnis der grammatischen Mittel und als Fähigkeit zur korrekten Verwendung von wohlgeformten Ausdrücken und Sätzen (vgl. TRIM / NORTH / COSTE 2001:113). Das Repertoire der am häufigsten verwendeten Redefloskeln und Sätze ist eingeschränkt und jeweils dem Situationskontext angepasst. Ein elementares Spektrum gebräuchlicher Wendungen hat zur Folge, dass die Lernenden sich mit Hilfe von gelernten Sätzen über ein alltägliches Anliegen verständigen können. Was die Morphologie anbelangt, überwiegen einfache ein- bis viersilbige Stammwörter und abgeleitete Stammwörter mit Affixen, wobei die Wortbildung vor allem an Verben („ausrutschen“, „aufessen“, „zugucken“, „hinschauen“, „verbuddeln“, „wegfliegen“) wahrzunehmen ist. Ausnahmen sind dabei Komposita, wobei ein Wortteil immer schon bekannt ist („Übernachtungsparty“, „Mitternachtspicknick“), sodass die Lernenden die Möglichkeit haben, das Wort teilweise zu verstehen. Die Lernenden machen sich auf diese Weise mit dem Grundwortschatz vertraut oder aktivieren ihn, indem sie die Wörter auf bekannte Themen und Begebenheiten beziehen.

Bemerkenswert ist die sprachliche Kennzeichnung sozialer Beziehungen, unter denen die Verwendung von Begrüßungsformeln, Anredeformen und Ausrufen Vorrang genießt. „Nicht schlecht, Peppa“, „Doktor Braun am Apparat“, „Bis bald“, „Frau Luise“, „Oh du meine Güte“ sind nur einige Beispiele. Dazu werden überwiegend positive Gefühle ins Spiel gebracht: Interesse, Bewunderung, Zuneigung, Dankbarkeit oder Gastfreundschaft. Verzichtet wird auf Redewendungen, Aussprüche oder aber sprichwörtliche Redensarten. Die Lernenden sind im Stande, zunächst elementare, dann aber in kurzer Zeit immer breitere Sprachfunktionen zu realisieren und auf sie zu reagieren, indem sie auf einfache, aber effektive Weise an Kontaktgesprächen teilnehmen können, so dass elementare soziale Kontakte geknüpft, Bitten formuliert, aber auch Informationen ausgetauscht und Meinungen ausgedrückt werden (vgl. TRIM / NORTH / COSTE 2001:122).

Eng benachbart zur Morphologie ist die Syntax. Vorherrschend in *Peppa Wutz* sind kurze Hauptsätze und einfache Kausalsätze mit „weil“ sowie Objektsätze mit „dass“. Andere Arten von Nebensätzen, z. B. Temporalsätze („Ihr könnt weiter fernsehen, wenn ihr aufgeräumt habt“, „Bevor ihr euch hinsetzt, müsst ihr euch die Hände waschen“) oder Finalsätze („Um fit zu werden, musst du jeden Tag trainieren“, „Schorsch und Limos sind zu klein, um zusammen zu

spielen“) sind eine Randerscheinung. Verbreitet aber sind Infinitivkonstruktionen mit und ohne „zu“ sowie das Tempus Präsens und Perfekt, auch in den narrativen Teilen des Erzählers, was der gesprochenen Sprache treu bleibt. Man arbeitet mit Aussagesätzen, seltener mit Imperativ- und Fragesätzen, wobei die letzteren fast immer mit einem Modalverb beginnen („Durch die Lupe kann man die Kuchenkrümel sehr gut erkennen“, „Guck noch mal“, „Lass uns mal sehen“, „Wie können wir Teddy finden?“, „Dürfen wir weiterspielen?“, „Darf ich auch auf das Karussell?“, „Möchtest du mit Schorsch spielen?“).

Das Zusammenwirken von verschiedenen Sprachebenen auf dem elementaren Niveau führt durch *Peppa Wutz* zu einem Zustand, bei dem die Lernenden die Bedeutung innerhalb des Sprachsystems bewusst zu organisieren und zu kontrollieren vermögen. Mit der Zeichentrickserie *Peppa Wutz* lernen die Schülerinnen und Schüler feste Ausdrücke durch den Austausch einzelner Wörter den jeweiligen Umständen anzupassen, einfache Wendungen differenziert zu kombinieren und ihre Anwendungsmöglichkeiten zu erweitern. Sie können eine gehörte und gesehene Geschichte, wenn auch nur in Form einer Aufzählung, mit stockendem Redefluss oder mit Abbrüchen mit Hilfe von bestimmten Lerntechniken nachstellen und nacherzählen, während sie Grundstrukturen der Zielsprache einsetzen, auch jene, die sie wie z. B. Konnektoren („und“, „aber“, „also“, „dann“, „später“) unbewusst erschlossen haben. Obwohl die weniger bekannten Wörter schlechter artikuliert werden, können die Lernenden hauptsächlich die für sie besonders relevanten Inhalte oder entscheidenden Momente der Handlung pauschal markieren.

Sowohl bei rezeptiven (Hörverstehen) als auch bei produktiven Aktivitäten (Sprechen) muss / soll zwangsläufig die phonologische Kompetenz geübt werden. Kurze Sätze, Lexik aus dem Alltag, keine Komposita, keine komplexen Strukturen wie Passiv oder Konjunktiv und vor allem das Wiederholen von Wortgruppen und Redeformeln tragen in erster Linie zur besseren Aneignung von Aussprache, Intonation, Satz- und Wortakzent bei. Von großer Bedeutung für den Fremdspracherwerb sind bei *Peppa Wutz* überdies nonverbale Elemente der Kommunikation. Zu erwähnen sind Gestik (Hand- und Kopfbewegung als Zeichen der Verzweiflung oder das Zu-Boden-Stürzen als Hervorhebung des Ausbruchs von Gelächter, etwa in *Pollys Ferien*), Mimik (zusammengezogene Augenbrauen als Zeichen von Wut, Zähneknirschen als Versuch, den anderen Angst einzujagen, etwa in *Im Kindergarten*), Körperhaltung (ausgestreckte Haltung mit der Nase nach oben als Ausdruck von Stolz, etwa in *Sausia ist weg*), Proxemik (zwei Baumhäuser als Ausdruck von Distanz und Konkurrenz zwischen Mädchen und Jungen, z. B. in *Buden*).

Aufgabenspektrum im Fremdsprachenunterricht mit *Peppa Wutz*

Aus dem obigen Abschnitt geht hervor, dass die Anwendung der analysierten Serie im Fremdspracherwerb auf dem Sprachniveau A2-B1 plausibel scheint. Aus didaktischer Sicht mag es deshalb bedauerlich sein, dass der Einsatz von Serien, Filmen oder Reportagen in Kursbüchern bisher kaum Platz fand. Wenn er vorgesehen wird, ist das eine Ausnahme und nicht Teil eines komplexen Lehrplanes, sondern soll den Lernenden manchmal zur Entspannung vom alltäglichen Lernprozess bzw. als Belohnung für Fortschritte oder gutes Benehmen dienen. Die Gründe institutioneller, mentaler und zeitökonomischer Natur sind in der Regel offensichtlich: Mag jede und jeder Lehrende auch Zugang zu einem CD- oder DVD-Player haben, so muss nicht jede Schule und jeder Klassenraum über einen Beamer und Laptop mit Internetanschluss verfügen, was die Integration der audiovisuellen Techniken in den FSU erheblich erleichtern würde. Nicht jede Lehrkraft macht sich die Mühe, die Unterrichtseinheit mit modernen Medien vorzubereiten, weil die Didaktisierung des Öfteren nicht nur anspruchsvoll, sondern auch zeit- und arbeitsaufwändig ist. Viel schneller greift man beispielsweise nach herkömmlichen Übungen zum Hörverstehen. Der letzte Grund geht auch mit dem Zeitbudget einher, denn der vorgesehene Lehrplan ist meistens umfangreich und die Unterrichtszeit immer zu knapp bemessen. Das hat zur Folge, dass die Lehrkraft sich oft auf die rein kompetenzorientierten Übungen beschränkt und auf längere Filme, Serien oder Reportagen zwangsläufig verzichtet. Mit oder ohne Absicht ignoriert man die Tatsache, dass der Unterricht mit einer Zeichentrickserie eine breite Palette an Anwendungsmöglichkeiten zur Verfügung stellt. Da verschiedene Eingangskanäle angesprochen werden können, hat die kreative Lehrkraft eine ganze Reihe von möglichen Aufgaben und Übungen zur Auswahl, auf die am Beispiel der zwei Folgen *Die Zahnfee* und *Im Büro von Papa Wutz* eingegangen wird:⁴

- Antizipationsaufgaben: Was legt der Titel *Die Zahnfee* nahe? Gibt es in unserer Schule Büroräume?
- Aufgaben zur Aktivierung von Vorwissen, z. B. in Form von Fragen (Erinnert ihr euch an euren letzten Zahnarztbesuch? Welche anderen Körperteile kennt ihr?) oder einer schriftlichen Kommunikation

⁴ Die folgende Liste stellt exemplarisch unterschiedliche Vorgehensweisen mit *Peppa Wutz* im FSU dar, schöpft aber nicht alle möglichen Übungen und Arbeitsmethoden aus.

(Schreibt, was ihr mit dem Büro assoziiert! Notiert, welche Sachen man im Büro finden bzw. brauchen kann!).

- Beobachtungsaufgaben: Habt ihr etwas Beunruhigendes im Büro von Papa Wutz bemerkt? Warum ist die Geschichte von der Zahnfee lustig?
- Richtig-Falsch-Fragen: Die Aufgabe von Frau Mietze ist, die Muster in den Computer einzugeben? Pepa Wutz legt ihren Zahn neben das Kissen?
- Gliederung der Folge: Aus welchen Szenen besteht die ganze Folge *Im Büro von Papa Wutz*? Betitelt die einzelnen Szenen in der Folge *Die Zahnfee*!
- Inhaltsbezogene (allgemeine und detaillierte) Fragen verschiedener Art: Warum kommt die Zahnfee? Was ist das Lieblingsessen von Pepa und Schorsch? Welchen Knopf drückt Schorsch im Aufzug? Worin besteht die Arbeit von Papa Wutz?
- Personenprofile: Wie verhält sich und sieht die Zahnfee aus? Wie verhalten sich Peppa und Schorsch im Büro von Papa Wutz?
- Beschreibungsübungen (Handlung, Figurenkonstellation, Umstände) verschiedener Art: Beschreibt die Gefühle von Peppa Wutz! Beschreibt genau den Weg ins Büro von Papa Wutz!
- Rollenspiele oder Dialogübungen bzw. Nachspielen von Modelldialogen: Führt in Paaren einen Dialog zwischen der Zahnfee und Peppa Wutz! Peppa Wutz will eine Stelle im Büro ihres Vaters finden. Führt ein Gespräch zwischen beiden!
- Lückentexte oder Sprechblasen ausfüllen: Wenn ich groß bin, will eine Zahnfee ... In diesem Bürohaus ... Papa Wutz.
- Substitutionsübungen: Der Zahn fällt raus. Der Zahn wächst nach. Sie fahren mit dem Auto ins Büro. Sie fahren mit dem Aufzug ins Büro.
- Komplementationsübungen: Peppa Wutz legt den Zahn Kopfkissen. Schorsch malt einen Dinosaurier Tafel.
- Formationsübungen aus dem vorgegebenen Sprachmaterial: Kommen/ die Zahnfee/ besuchen/ Peppa Wutz. Ich/ zwei/ besondere/ heute/ haben/ Besucher/ mitbringen.

- Zuordnungsübungen: Die Zahnfee kommt am Morgen/ in der Nacht/ am Sonntag/ zu Ostern. Papa Wutz arbeitet im Büro/ auf der Post/ in der Werkstatt/ im Museum.
- Verbale und nonverbale Elemente interpretieren: Wie beruhigte Mama Wutz ihre Tochter, als sie bemerkte, dass der Zahn rausgefallen ist? Welche Geräusche hört man im Büro von Papa Wutz?
- Das emotional-affektive Verhalten analysieren: Warum war Peppa Wutz unsicher, als sie in den Spiegel schaute? Welchen Arbeitsplatz finden Peppa Wutz und Schorsch besonders interessant und warum?
- Ausspracheübungen.
- Gruppenarbeit oder Workshops zur Folge: Gestaltung von Postern, Collagen, Stammbäumen, Grafiken.
- Die Geschichte zusammenfassen, ausbauen oder neu schreiben.
- Reihenfolge der Geschichte ändern.
- Die Geschichte auf den Alltag beziehen.
- Hypothesen aufstellen.
- Sich eine eigene Folge (selbständig oder in der Gruppe) ausdenken, z. B. mit vorgegebenen Wort- Satz- oder Bildstimuli.

Abschließende Bemerkungen

Der Einsatz von audiovisuellen Medien bedeutet für den aktuellen Fremdsprachenunterricht eine Annäherung an die Seh- und Lerngewohnheiten der Lernenden, die heutzutage eine höhere visuelle und akustische Wahrnehmungsgeschwindigkeit als noch vor 30 Jahren haben (vgl. SCHMALE 2015:124). Daher ist es wünschenswert, dass die Zeichentrickserien, aber auch -filme verstärkt in die Unterrichtseinheiten aufgenommen werden. Geeignet scheinen sie für das Sprachniveau A2-B1. Sie fördern das Hör-Seh-Verstehen, neben dem Leseverstehen, Schreiben, Sprechen und Hörverstehen allein die fünfte Sprachkompetenz, deren Berücksichtigung im Fremdspracherwerb SCHWERDFEGER (1989) oder BRANDI (1996) postuliert haben. Die Einbettung von Serien für Vorschulkinder in das Unterrichtsgeschehen von Jugendlichen kann nur fördernd wirken, weil die Bilder mit Ton nicht nur eine illustrative, sondern auch eine epistemische Funktion übernehmen und zum Bestandteil von Erkenntnisprozessen werden (vgl. BALLSTAEDT 2004:629). Die Einfachheit der zu rezi-

pierenden Inhalte sowie der verwendeten Sprachstrukturen steigert die Motivation der Lernenden, die anschließend, je nachdem, ob man auf dem Sprachniveau A2 oder B1 unterrichtet, durch vielfältige, mehr oder weniger anspruchsvolle Aufgaben noch verstärkt werden kann. Mit einfachen Inhalten kann man das Vorwissen der Lernenden leichter aktivieren und sie positiv auf den Unterricht einstimmen. Diese Produktionen kennzeichnen sich durch einen ausgeprägten Ansporn zum Handeln der ausdrucksstarken Figuren, Alltagssituationen, Kausalität, einfache Sprachstrukturen, einen klaren Sinngehalt sowie eine lebhaft und lustige Handlung. Vorteilhaft ist ferner die situationsbezogene Authentizität der Sprache, die gelegentliche Verwendung von Umgangssprache sowie das Zusammenwirken aller Sprachebenen, mit denen man, je nach Unterrichts- und Orientierungsgestaltung, (sozio-)linguistische und pragmatische Kompetenzen vermitteln kann. Berücksichtigt man auch die übertriebene Implementierung der Zeichentrick- bzw. Animationsserien für den FSU, muss man auf zwei Aspekte verweisen: Die Konfrontation der Lernenden mit einfachen Sprachstrukturen führt zu keiner Steigerung der Sprachmusterkomplexität in der Zielsprache, da diese durch andere Lehrmittel im Lehrstoff ergänzt werden müsste. Erwähnenswert ist, dass solche TV-Produktionen für Vorschulkinder die relevante interkulturelle Kompetenz lediglich beschränkt fördern. Der Bezug zu alltäglichen Themen, einfachen Sprachstrukturen sowie Wahrnehmungen des breiten nonverbalen Spektrums ermöglichen allerdings, die Muttersprache in hohem Maße aus dem Unterricht auszublenden. Der Fremdsprachenunterricht erfolgt somit durch die Beteiligung an gewohnheitsmäßigen Erzählaktivitäten, welche Merkmale einer alltäglichen Kommunikation aufweisen und dazu jenen Umständen ähneln, unter denen sich der Erstspracherwerb vollzieht.

Literatur

ABRAHAM, ULF (2009): *Filme im Deutschunterricht*. Seelze.

BALLSTAEDT, STEFFEN-PETER (2004): *Kognition und Wahrnehmung in der Informations- und Wissensgesellschaft. Konsequenzen gesellschaftlicher Veränderungen für die Psyche*. In: KÜBLER, HANS-DIETER / ELLING, ELMAR (eds.): *Wissensgesellschaft. Neue Medien und ihre Konsequenzen*. Bonn, 621-641.

BIEBIGHÄUSER, KATRIN / ZIBELIUS, MARJA / SCHMIDT, TORBEN (2012): *Aufgaben 2.0 – Aufgabenorientierung beim Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien*. In: BREDELLA, LOTHAR / ZIBELIUS, MARJA / SCHMIDT, TORBEN (eds.): *Aufgaben 2.0. Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen, 11-56.

- BIECHELE, BARBARA (1993): *Strategien der Wissensaktivierung beim Verstehen von Fernsehtexten im Fremdsprachenunterricht*. In: *Communications. Die Europäische Zeitschrift für Kommunikation* 18, 31-44.
- BIECHELE, BARBARA: (2007): ‚*Ich sehe was, was du nicht siehst*‘ – Reflexionen zum Lernen mit Spielfilmen im Unterricht. *Deutsch als Fremd- oder Zweitsprache*. In: EBER, RUTH / KRUMM, HANS-JÜRGEN (eds.): *Bausteine für Babylon: Sprache Kultur, Unterricht...* Festschrift zum 60. Geburtstag von Hans Barkowski. München, 194-205.
- BIENIA, RAFAEL (2016): *Kindheit im elektronischen Zeitalter: Eine Verteidigungsschrift*. Marburg.
- BRANDI, MARIE-LUISE / HELMLING, BRIGITTE (1985): *Arbeit mit Video am Beispiel von Spielfilmen*. Paris / München.
- BRANDI, MARIE-LUISE (1996): *Video im Deutschunterricht. Eine Übungstypologie zur Arbeit mit fiktionalen und dokumentarischen Filmsequenzen*. Berlin / München / Wien / Zürich / New York.
- CIEPLEWSKA-KACZMAREK, LUIZA (2013): *Zeichentrickfilme im frühen DaF-Unterricht – Wann der Filmeinsatz den Unterrichtsalltag bereichert*. In: CHUDAK, SEBASTIAN (ed.): *Fremdsprachenunterricht – omnimedial? Posener Beiträge zur Germanistik*. Bd. 33. Frankfurt a. M., 77-88.
- FÜB, ALBERT (2001): *Videomaterial für den fremdsprachlichen Landeskundeunterricht*. In: JUNG, UDO (ed.): *Bayreuther Beitrag zur Glottodidaktik*. Bd. 2. *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a. M. / Berlin / Bern / Bruxelles / New York / Oxford / Wien, 190-196.
- GARNCARZ, JOSEPH (2016): *Medienwandel*. Konstanz / München.
- GAST, WOLFGANG (1995): *Deutschunterricht und mediale Bildung*. In: JÄGER, LUDWIG (ed.): *Germanistik: Disziplinäre Identität und kulturelle Leistung*. Weinheim, 274-284.
- GRIMM, PETRA / HORSTMAYER, SANDRA (2004): *Kinderfernsehen und Wertekompetenz*. Wiesbaden.
- HEIDECCKER, BERIT (1994): *Video*. In: HENRICI, GERT / RIEMER, CLAUDIA (eds.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts. Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler, 437-452.
- HENRICI, GERT (1994): *Kleine Geschichte der Fremdsprachenlehr- und -lernmethoden*. In: HENRICI, GERT / RIEMER, CLAUDIA (eds.): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts. Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen*. Baltmannsweiler, 506-522.
- HÖHLE, BARBARA (2010): *Psycholinguistik*. Berlin.
- JUNG, UDO (2009): *Was der Fremdsprachenunterricht von den Medien erwarten darf*. In: DERS. (eds.): *Praktische Handreichungen für Fremdsprachenlehrer*. Frankfurt a. M. / Berlin / Bern / Bruxelles / New York / Oxford / Wien, 231-235.
- KÖNIGS, FRANK G. (2010): *Zweitspracherwerb und Fremdsprachenlernen: Begriffe und Konzepte*. In: KRUMM, HANS-JÜRGEN / FANDRYCH, CHRISTIAN / HUFEBISEN, BRITTA / RIEMER, CLAUDIA (eds.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Bd. 1. Berlin / New York, 754-764.

- LEITZKE-UNGERER, EVA (2009): *Film im Fremdsprachenunterricht: Literarische Stoffe, interkulturelle Ziele, mediale Wirkung*. Stuttgart.
- LEUBNER, MARTIN / RICHTER, MATTHIAS / SAUPE, ANJA (2012): *Literaturdidaktik*. Berlin.
- MONACO, JAMES (1991): *Film verstehen*. Hamburg.
- MÜLLER, HELMUT / RAABE, HORST (1995): „Audiovisuelle Medien“. In: BAUSCH, KARL-RICHARD / KRUMM, HANS-JÜRGEN (eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen / Basel, 318-320.
- NERLICKI, KRZYSZTOF (2014): *Fremdsprachenlernen zwischen Metakognitionen und Emotionen*. In: GRIMBERG, MARTIN / KASZYŃSKI, H., STEFAN (eds.): *Convivium. Germanisches Jahrbuch Polen 2014*. Bonn, 185-206.
- RAABE, HORST (2003): *Audiovisuelle Medien*. In: BAUSCH, KARL-RICHARD / CHRIST, HERBERT / KRUMM, HANS-JÜRGEN: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Basel / Tübingen, 423-426.
- ROCHE, JÖRG (2008): *Handbuch Mediendidaktik: Fremdsprachen*. Ismaning.
- SCHMALE, HUGO (2015): *Mediale Sozialisation und eEducation. Neue Medien – Neue Menschen – Neue Didaktik: Eine Konzeptentwicklung auf Basis der Analyse menschlicher Bewusstseins- und Handlungsstrukturen vor dem Hintergrund einer immer komplexer und authentischer werdenden Medialität*. Norderstedt.
- SCHNEIDER, STEFAN (2015): *Bilingualer Erstspracherwerb*. München.
- SCHWERTFEGER, INGE, CHRISTINE (1989): *Sehen und Verstehen. Arbeit mit Film im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache*. Berlin / München.
- SCHWERTFEGER, INGE, CHRISTINE (2003): *Übungen zum Hör-Sehverstehen*. In: BAUSCH, KARL-RICHARD / KRUMM, HANS-JÜRGEN / CHRIST, HERBERT (eds.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen / Basel, 299-302.
- SKOWRONEK, BARBARA (2013): *Glottodidaktik und Fremdsprachenunterricht in der Diskussion*. Poznań.
- STORCH, GÜNTHER (1999): *Deutsch als Fremdsprache – Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München.
- THEUNERT, HELGA / SCHORB, BERND / LENSSEN, MARGRIT (1995): *„Wir gucken besser fern als ihr!“ Fernsehen für Kinder*. München.
- TILLMANN, ANGELA / FLEISCHER, SANDRA / HUGGER, KAI-UWE (2014): *Handbuch Kinder und Medien*. Wiesbaden.
- TRIM, JOHN / NORTH, BRIAN / COSTE, DANIEL (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (GERR). Aus dem Englischen von Jürgen Quetz. Berlin / München.
- VOLLBRECHT, RALF / WEGENER, CLAUDIA (2010): *Handbuch Mediensozialisation*. Wiesbaden.
- VON DER HANDT, GERHARD: *Computergestützte Lernprogramme – Bewertungskriterien und Auswirkungen auf die Lernorganisation*. In: KRANZ, DIETER / LEGENHAUSEN,

Fremdsprachenunterricht mit Zeichentrickserien am Beispiel von Peppa Wutz

- LIENHARD / LÜKING, BERND (eds.): *Multimedia – Internet – Lernsoftware. Fremdsprachenunterricht vor neuen Herausforderungen?* Münster, 176-190.
- WELKE, TINA (2007): *Ein Plädoyer für die Arbeit mit Kurzfilmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. In: *Fremdsprache Deutsch* 36, 21-25.
- WERMKE, JUTTA (2002): *Literatur- und Medienunterricht*. In: BOGDAL, KLAUS-MICHAEL / KORTE, HERMANN (eds.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. München, 91-104.
- ZUMBACH, JÖRG (2010): *Lernen mit Neuen Medien*. Stuttgart.