

# Einfluss des Fernsehens auf den DaF-Erwerb bei Kindern aus der Sicht der Studierenden

---

Poč, Kristina

Master's thesis / Diplomski rad

2022

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **Josip Juraj Strossmayer University of Osijek, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:622179>

Rights / Prava: [In copyright](#)/[Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2025-03-12**



Repository / Repozitorij:

[FFOS-repository - Repository of the Faculty of Humanities and Social Sciences Osijek](#)



Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Dvopredmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti i engleskog jezika i  
književnosti nastavničkog usmjerenja

Kristina Poč

**Utjecaj televizije na usvajanje njemačkog kao stranog jezika u djece iz  
perspektive studenata**

Diplomski rad

Mentorica: doc. dr. sc. Manuela Karlak

Osijek, 2022.

Sveučilište J. J. Strossmayera u Osijeku

Filozofski fakultet Osijek

Odsjek za njemački jezik i književnost

Dvopredmetni diplomski studij njemačkog jezika i književnosti i engleskog jezika i književnosti nastavničkog usmjerenja

Kristina Poč

**Utjecaj televizije na usvajanje njemačkog kao stranog jezika u djece iz  
perspektive studenata**

Diplomski rad

Humanističke znanosti, filologija, germanistika

Mentorica: doc. dr. sc. Manuela Karlak

Osijek, 2022.

J.-J.-Strossmayer-Universität in Osijek

Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek

Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur und der englischen Sprache und

Literatur - Lehramt

Zwei-Fach-Studium

Kristina Poč

**Einfluss des Fernsehens auf den DaF-Erwerb bei Kindern aus der  
Sicht der Studierenden**

Diplomarbeit

Mentorin: Univ.-Doz. Dr. Manuela Karlak

Osijek, 2022

J.-J.-Strossmayer-Universität in Osijek

Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften Osijek

Abteilung für deutsche Sprache und Literatur

Diplomstudium der deutschen Sprache und Literatur und der englischen Sprache und  
Literatur - Lehramt

Zwei-Fach-Studium

Kristina Poč

**Einfluss des Fernsehens auf den DaF-Erwerb bei Kindern aus der  
Sicht der Studierenden**

Diplomarbeit

Geisteswissenschaften, Philologie, Germanistik

Mentorin: Univ.-Doz. Dr. Manuela Karlak

Osijek, 2022

## Izjava o akademskoj čestitosti i o suglasnosti za javno objavljivanje

Izjavljujem s punom materijalnom i moralnom odgovornošću da sam ovaj rad samostalno napisala te da u njemu nema kopiranih ili prepisanih dijelova teksta tuđih radova, a da nisu označeni kao citati s navođenjem izvora odakle su preneseni.

Svojim vlastoručnim potpisom potvrđujem da sam suglasna da Filozofski fakultet Osijek trajno pohrani i javno objavi ovaj moj rad u internetskoj bazi završnih i diplomskih radova knjižnice Filozofskog fakulteta u Osijeku, knjižnice Sveučilišta Josipa Jurja Strossmayera u Osijeku i Nacionalne i sveučilišne knjižnice u Zagrebu.

U Osijeku, 07.09.2022.

*Kristina Poč*

---

Kristina Poč, 0122226816

## **Zusammenfassung**

Die Diplomarbeit behandelt den Einfluss des deutschsprachigen Fernsehens auf den DaF-Erwerb bei Kindern, wobei das Thema retrospektiv aus der Sicht von Germanistik-Studierenden behandelt wird. Die Arbeit kann in zwei wesentliche Teile gegliedert werden. Der erste Teil stellt die theoretische Grundlage dar, wo ein Verständnis für das Thema erarbeitet wird, indem die wichtigsten Konzepte und Begriffe erörtert werden. Danach wird im zweiten Teil die empirische Forschung präsentiert und in Bezug auf relevante Forschungen zu diesem Thema besprochen. Das Ziel dieser Arbeit war es die Perzeption über den Grad der erworbenen sprachlichen Kompetenzen im Bereich Deutsch als Fremdsprache zwischen den Fernsehkindern und den „Nicht- Fernsehkindern“ zu erforschen. Des Weiteren wurde versucht die Frage zu beantworten, ob die Studierenden dem frühen deutschsprachigen Fernsehkonsum zumindest einen Teil ihrer Deutschkenntnisse beimessen. Die Daten, die mithilfe eines online Fragebogens erhoben worden sind, wurden größtenteils quantitativ analysiert, während ein kleinerer Teil der Daten qualitativ analysiert wurde. Die Analyse zeigte, dass der Konsum vom deutschsprachigen Fernsehen im Kindesalter allgemein eine positive Auswirkung auf die schulischen Leistungen der Testpersonen im Fach Deutsch erbringt wobei eingeschätzt wurde, dass der Einfluss in den Bereichen Hörverstehen, Wortschatz, Aussprache und mündliche Sprachproduktion am stärksten war. Unter Berücksichtigung der Daten wurde die Definition gebildet, dass Fernsehkinder diejenigen Kinder sind, die während ihrer Kindheit fremdsprachiges Fernsehen in solch einem Ausmaß konsumiert haben, dass bestimmte Teilfertigkeiten, so wie Wortschatz, Aussprache und Hörverstehen, in dieser Fremdsprache entwickelt wurden. Die Ergebnisse der Studie könnten als eine Grundlage zum weiteren Erforschen dieses Themas dienen, da Arbeiten in diesem Themenbereich relativ selten erscheinen.

**Schlüsselwörter:** Kinder, Fernsehen, DaF, Fernsehkinder

## Inhaltsverzeichnis

1. Einführung .....	1
2. Historische Grundlage.....	2
3. Spracherwerbstheoretische Grundlage.....	3
3.1. Formales, non-formales und informelles Lernen .....	3
3.2. Faktoren, die den Spracherwerb durch das Fernsehen begünstigen .....	5
4. Fernsehkinder: Begriffsbestimmung und aktuelle Forschungen .....	8
4.1. Begriffsbestimmung .....	8
4.2. Aktuelle Forschungen .....	9
5. Empirischer Teil.....	11
5.1. Forschungsziele, -fragen und Hypothesen .....	11
5.2. Forschungsdesign.....	12
5.2.1. Die Probanden/Probandinnen .....	12
5.2.2. Instrument .....	13
5.2.3. Methoden der Auswertung der Ergebnisse .....	14
5.3. Ergebnisse und ihre Interpretation .....	14
5.3.1. Vergleich der sprachlichen Teilkompetenzen der Fernsehkinder und „Nicht-Fernsehkinder“ .....	15
5.3.2. Einstellungen der Fernsehkinder zum fremdsprachlichen Fernsehkonsum.....	19
5.4. Diskussion.....	25
6. Schlussfolgerung .....	27
Literaturverzeichnis .....	28
Anhang .....	32
Sažetak .....	40



# 1. Einführung

Als ich 2017 mit dem Germanistikstudium an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften in Osijek begonnen habe, fühlte ich mich sofort, als ob ich endlich meinen Platz auf der Welt gefunden hätte. Dies habe ich, unter anderem, der Tatsache zu verdanken, dass ein wesentlicher Teil meiner Kommilitonen/Kommilitoninnen eine mir ähnliche Kindheit genoss, da sie auch mit dem deutschsprachigen Fernsehen aufgewachsen sind. Erst als Studentin habe ich zum ersten Mal den Begriff *Fernsehkind* gehört und mich damit auch sofort identifiziert. Durch Gespräche mit anderen Studierenden stellte ich danach auch rasch fest, dass ich dabei nicht allein war. Als dann während des Studiums das Kolleg *Erwerb der Fremd- und Zweitsprache* eingeführt wurde, weckte sich in mir das Interesse, das Phänomen *Fernsehkinder* empirisch zu erfragen.

Dementsprechend befasst sich diese Diplomarbeit mit dem Einfluss, dass das deutschsprachige Fernsehen auf den DaF-Erwerb bei Kindern ausübt. Da es sich aber bei den Befragten um Studierende handelt, wird die Problematik retrospektiv behandelt. Zuerst wird in der Arbeit die theoretische Grundlage dargeboten, wobei versucht wird, den historischen Rahmen zu definieren, der einem bemerkenswerten Teil kroatischer Kinder den Empfang deutschsprachiger Kanäle ermöglicht hatte. Danach wird auf zentrale spracherwerbstheoretische Termini eingegangen, damit die Faktoren, die einen Spracherwerb durch das Fernsehen ermöglichen, erörtert werden können. Um den Gegenstand der Arbeit letztendlich vollständig zu kontextualisieren, wird der Begriff Fernsehkinder definiert und durch zwei aktuelle Forschungen zu diesem Thema näher beleuchtet. Fortsetzend werden die Resultate des empirischen Teils gezeigt, wobei die Daten mithilfe einer Umfrage erhoben worden sind. Die wesentlichsten Fragen, die hierbei beantwortet werden sollen, sind: Gibt es einen Unterschied in der Perzeption des Schwierigkeitsgrades bestimmter sprachlichen Teilkompetenzen zwischen den Fernsehkindern und den „Nicht-Fernsehkindern“? Messen die Studierenden dem Einfluss des frühen deutschsprachigen Fernsehkonsums einen Teil ihrer Deutschkenntnisse bei? Warum haben kroatische Kinder eigentlich deutschsprachiges Fernsehen konsumiert? Schließlich werden die erhobenen Daten in der Diskussion analysiert, wonach im Rahmen der Schlussfolgerung die wichtigsten Punkte der Arbeit hervorgehoben werden und auf die Vor- und Nachteile der Forschung eingegangen wird.

## 2. Historische Grundlage

Laut Engler (vgl. 2016: 165-166) hat das Erlernen von Deutschkenntnissen in Kroatien aus historischen Gründen eine langjährige Tradition, da es, zum einen, Bestandteil der Österreichisch-Ungarischen Monarchie war, zum anderen auch ein Siedlungsgebiet deutscher Minderheiten bis zum Ende des Zweiten Weltkrieges, wobei die deutsche Sprache damals als Symbol des Ansehens der oberen Sozialschichten galt. Jedoch kam es nach dem Zweiten Weltkrieg zu einem Wandel in der Konzeption des Deutschen, was dazu führte, dass der Deutschunterricht politisch bedingt durch den Russischunterricht ersetzt wurde (vgl. ebd.: 167). Deutsch konnte seitdem in Kroatien nicht zum alten Ruhm gelangen, was auch durch die Tatsache belegt wird, dass „der DaF-Unterricht in Kroatien eine absteigende Tendenz aufweist“ (Engler 2016: 168). Die Frage, die sich hierbei ergibt, ist, wie dann kroatische Kinder an deutschsprachige Fernsehprogramme kamen. Man kann dieses Phänomen teilweise durch die Migrations- und Flüchtlingsprozesse aus dem ehemaligen SFR Jugoslawien im zweiten Teil des 20. Jahrhunderts erklären. Fassmann und Münz (vgl. 1966: 234-239) schlagen zu diesem Zweck eine vierteilige Periodisierung vor:

- i. Die erste Periode (bis 1964), die durch unkontrollierte Arbeitsmigrationen gekennzeichnet ist, wobei es keine offiziellen Angaben zur genauen Zahl der Migranten/Migrantinnen gibt. Gewiss ist jedoch, dass die Zahl eher gering war.
- ii. Die zweite Periode (von 1964 bis 1973), die durch einen Emigrationsboom charakterisiert ist, welcher durch wirtschaftliche Veränderungen in Jugoslawien verursacht und vom Staat dann auch unterstützt wurde.
- iii. Die dritte Periode (von 1973 bis 1979), während der sich die Zahl der Rückwanderer in Folge der westeuropäischen Rezession erhöht hatte, da die Einwanderungsregelungen drastisch verschärft wurden.
- iv. Die vierte Periode (von 1980 bis 1990), während der es weniger Arbeitsplätze für ungelernete Arbeiter gab, trotzdem aber ein Großteil ausgewanderter Jugoslawen aufgrund der Konflikte im eigenen Heimatland in Deutschland (und anderen Aufnahmeländern) blieb.

Hierbei muss betont werden, dass die BRD mit Abstand das beliebteste Auswanderungsland dieser Migrationen war (vgl. Ivanda 2007: 136-137). Nach dem Jahr 1990 ist bei den Zugewanderten aus Jugoslawien nicht mehr die Rede von Migranten/Migrantinnen, sondern von Kriegsflüchtlingen. Nach Luft (vgl. 2011: 6) nahm die BDR bis 1996 circa 350.000 Kriegsflüchtlinge aus dem ehemaligen Jugoslawien auf, wobei der allergrößte Teil mittlerweile zurückgekehrt ist. Aus diesen Daten kann

geschlussfolgert werden, dass es in der jüngeren kroatischen Geschichte durch Migrations- und Flüchtlingsprozesse immer wieder Kontakte zwischen den Kroaten und der deutschen Kultur und Lebensweise gab. Da ein Großteil der Ausgewanderten bzw. Geflüchteten wieder in die Heimat zurückkehrte, ist dann davon auszugehen, dass die Zurückkehrenden zumindest einen Teil der materialistischen Besitztümer, die sie sich während des Auslandsaufenthalts aneigneten, auch in das Heimatland mitbrachten. So könnte sich unter anderem auch der ein oder andere Sat-Receiver unter den Mitbringern der Heimkehrenden gefunden haben, der dann ihrem Nachwuchs den Empfang deutscher Fernsehsender ermöglicht hatte.

### 3. Spracherwerbtheoretische Grundlage

In diesem Kapitel geht es in erster Linie darum, die Termini formales, non-formales und informelles Lernen voneinander zu differenzieren. Dadurch, dass die Termini definiert werden, kann das Fremdsprachenlernen durch das Fernsehen als informelles Lernen etabliert werden und so genauer im Rahmen dieser Arbeit analysiert werden.

#### 3.1. Formales, non-formales und informelles Lernen

Lernen wird oftmals nur mit dem Bildungsprozess im schulischen Kontext verbunden. Dies ist jedoch nur als ein Teil des Lernprozesses zu verstehen, und zwar der, der als formales Lernen definiert wird. Formales Lernen wird nämlich nach Harring et al. (vgl. 2018: 18) als Lernvorgang verstanden, der durch curricular komponierte Rahmenpläne im Kontext des staatlichen Bildungssystems stattfindet. Gutschow (vgl. 2013: 40) hebt hierbei hervor, dass bei dieser Art des Lernens, die Lernzeit, Lernforderungen und Lernziele genau bestimmt und voneinander abhängig sind. Nachdem die im Voraus bestimmte Lernzeit erfolgreich abgeschlossen wurde, wird die formale Lernperiode durch eine Zertifizierung oder Qualifizierung bestätigt (vgl. Harring et al. 2018: 18). Dementsprechend wird das formale Sprachlernen im Rahmen des schulischen Fremdsprachenunterrichts realisiert, dass nach Boeckmann (vgl. 2010: 1) auch gesteuerter Zweitspracherwerb genannt wird. Daraus kann sich schließen lassen, dass die Lernenden die Sprache in formalen Lernsituationen nur in einem stark begrenzten Kontext erleben, da der Lernprozess durch die o.g. Merkmale wenig Raum für Freiheiten lässt. Ähnlich meint auch Eaton (vgl. 2010: 15), der feststellt, dass im Fremdsprachenunterricht

traditionell die geschriebene Form im Vordergrund steht, was dann natürlich dazu führt, dass die gesprochen-kommunikative Funktion der Sprache vernachlässigt wird. Gerade deswegen ist es von Bedeutung, das formale Lernen durch andere Lernformen zu ergänzen.

Non-formales Lernen ist nach Baumbast et al. (vgl. 2014: 16-17) als der Lernprozess zu verstehen, der zwar in einer nicht formalen Bildungssituation stattfindet, trotzdem aber oftmals strukturiert ist und aus Sicht des Lerners auch intentionell stattfindet. Harring et al. (2018: 18) betont hierbei, dass bei dieser Art des Lernens „die Vermittlung von sozialen und personalen Kompetenzen sowie die Förderung und Bekräftigung von Beteiligungen an politischen und gesellschaftlichen Prozessen“ (2018: 18) wesentlich sind. Weiterhin hebt der *Nationale Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter* (vgl. 2021: 19) hervor, dass die Ziele, Inhalte und Methoden in non-formalen Lernsituationen erheblich durch die Teilnehmer/Teilnehmerinnen beeinflusst werden. Mit anderen Worten sind non-formale Lernprozesse mehr auf die Bedürfnisse und Wünsche der Lernenden ausgerichtet und bieten so die Möglichkeit eines persönlicheren Lernerlebnisses. Laut Baumbast et al. (vgl. 2014: 17) wird aber das non-formale Lernen im Regelfall nicht zertifiziert, allerdings kann es in einigen Fällen zur Zertifizierung kommen, wobei dies dann keineswegs eine weitergehende Bildungsberechtigung einschließt. Im Rahmen des Fremdsprachenerwerbs wären non-formale Bildungssituationen also diejenigen, die sich z.B. in Fremdsprachenschulen oder Sprachworkshops ereignen. Hierbei äußert der *Nationale Rahmenplan zur non-formalen Bildung im Kindes- und Jugendalter*<sup>1</sup>, dass non-formale Lernumstände Mehrsprachigkeit vermitteln, da sie „Raum zum selbstbestimmten Erwerb und Vertiefen individueller Sprachkompetenzen“ (2021: 20) bieten.

Informelles Lernen bezeichnet im Gegensatz zum formalen und non-formalen Lernen, denjenigen Lernprozess, welcher unbeabsichtigt und meist auch unbewusst als eine Art von Begleiterscheinung des natürlichen Lebens erscheint (vgl. Baumbast et al. 2014: 20). Diese Lernform kann dementsprechend im Alltag, in der Familie und Freizeit oder auch am Arbeitsplatz erfolgen (vgl. Gutschow 2013: 40). Da das informelle Lernen frei von Lehrplänen, Lernzielen und Lernforderungen ist, kann es als natürlicher und authentischer Lernprozess beschrieben werden. Nach Eaton (vgl. 2010: 10) ähnelt der informelle Fremdspracherwerb dem natürlichen und spontanen Erwerb der Muttersprache, da man in den meisten Fällen in solchen Lernsituationen eher der authentischen Sprache ausgesetzt ist. Watkins und Marsick (1992: 291) betonen an dieser Stelle, dass das informelle Lernen dann auftritt, wenn der Lernende das Bedürfnis verspürt, eine Lebenssituation besser

---

<sup>1</sup> <https://guichet.public.lu/dam-assets/catalogue-formulaires/creche-foyer/cadre-reference-national/cadre-reference-national-de.pdf>

bewältigen zu wollen. Im Kontext dieser Arbeit wäre dies dann z.B. das Erlernen einer Fremdsprache, welches dem Verstehen verschiedener Fernsehinhalte dient.

### 3.2. Faktoren, die den Spracherwerb durch das Fernsehen begünstigen

In der Literatur kann man zahlreiche Beispiele finden, die den Einfluss audiovisueller Medien auf den Fremdspracherwerb untersucht haben und dabei verschiedene Faktoren unterscheiden, die diesen bestärken. Dieses Unterkapitel bietet einen kurzen Überblick der prominentesten Merkmale und Faktoren, die den Fremdspracherwerb durch das Fernsehen ermöglichen und/oder zumindest positiv beeinflussen.

Kirch (vgl. 2008: 44) betont, dass einer der wesentlichsten Faktoren, der das Erlernen einer Sprache mithilfe des Fernsehens im Kindesalter besonders begünstigt, die kindliche Affinität zum Spracherwerb ist. Hierbei muss betont werden, dass es in der Forschung noch keinen Konsens gibt, der bestimmt, wann genau der kindliche Spracherwerb aufhört und durch den erwachsenen Spracherwerb ersetzt wird. In dieser Arbeit wurde die in den Forschungen von Johnson und Newport (1989) sowie von Long (1990) vorgeschlagene Grenze der frühen Adoleszenz, d.h. 12 Jahre, genommen. Im Kontext des Fremdspracherwerbs ist aber durchaus die Tendenz zu Penfields Konzept *the younger the better* zu bemerken, der besagt, dass es zu größeren Erfolgen führt, je jünger man das Erlernen einer Fremdsprache beginnt (vgl. Penfield 1963 zit. nach Čizmić und Rogulj 2018: 119). Der fremdsprachliche Input kombiniert mit der kindlichen Neigung zum Sprachlernen ist also hier ein ausschlaggebender Moment, der den Erwerb einer Fremdsprache durch das Fernsehen bedingen könnte. Kirch erklärt hierbei, dass der „zusätzliche Spracherwerb, entgegen früherer Annahmen, keine Mehrbelastung darzustellen [scheint]“ (2008: 44), sondern Franchescini (vgl. 2003 zit. nach Kirch 2008: 44) zufolge den Kindern ermöglicht, andere soziale und kognitive Fähigkeiten zu fördern.

Das Fernsehen wird weiterhin durch zahlreiche Wiederholungen charakterisiert, die im Kontext des fremdsprachlichen Fernsehens als äußerst bedeutsam erscheinen. In einer Studie von Webb (vgl. 2010: 511-512) konnte nämlich geschlussfolgert werden, dass der Einzelkonsum eines fremdsprachlichen Filmes kaum zum Erweitern des Wortschatzes führen konnte, während sich regelmäßiges Sehen als potentes Mittel des Wortschatzerwerbs erweisen konnte. Zu einem ähnlichen Schluss kam auch die Studie von Wang (vgl. 2012: 221-222), wo die Befragten betonten, dass sie sich mithilfe von fremdsprachlichen Fernsehserien in erster Linie ein breites Wortschatzspektrum

angeeignet hätten, da sie außer dem Grundwortschatz noch viele Idiome, umgangssprachliche Wörter und Redewendungen erlernen konnten. Dabei betonten sie, dass ihnen hierzu am meisten die Wiederholungen und visuellen Ergänzungen geholfen hätten (vgl. ebd.). Wichtig ist anzumerken, dass beim Fernsehen nicht nur Sendungen selbst wiederholt werden, sondern auch inhaltstragender Wortschatz innerhalb eines Programmes, der wegen der Art wie Inhalte im Fernsehen präsentiert werden, durch einen sinnvollen aber auch wechselnden Kontext dargestellt wird (vgl. Kirch 2008: 46). Da so die Bedeutung des Wortes in seinen verschiedenen Facetten gezeigt werden kann, scheint der Erfolg beim Aneignen von Wortschatz durch das Fernsehen nachvollziehbar zu sein.

Ein weiterer Faktor der den Erwerb durch das Fernsehen positiv bedingt, ist der sprachliche Kontext der durch das Fernsehen den Kindern präsentiert wird. Nach Brodarić Šegvić (vgl. 2019: 23) bietet unter anderem auch das Fernsehen authentische Kommunikationssituationen, die natürlicher und umfassender sind, als diejenigen, die den Kindern im Unterricht präsentiert werden können. Da Kinder Sprachen im Kontext der relevanten Nutzung erlernen, kann das fremdsprachliche Fernsehen im Kindesalter gerade diese Voraussetzung erfüllen (vgl. Strickler und Farr 1979: 634-635), weil das Verstehen eines für sie interessanten Inhaltes als bedeutungsvoll betrachtet werden kann. Sollten sie auch die fremdsprachlichen Äußerungen zuerst nicht verstehen sollen, sind sich die Kinder aufgrund ihrer bisherigen Welterfahrung trotzdem bewusst, dass die Aussagen doch über eine Bedeutung verfügen (vgl. ebd. 1979: 636), wobei Feldman (2013: 24) zufolge das Kinderfernsehen vielfältige Verstehenshinweise anbietet, da es „durch einfache, sehr anschauliche Handlungen, simple Figuren, viel Spannung und Turbulenzen“ charakterisiert ist. Cazden (1969: 130) gemäß reicht das Beschriebene bereits aus, um einen erfolgreichen Spracherwerb zu bedingen, da *„As far as we can tell now, all that the child needs is exposure to well-formed sentences in the context of conversation that is meaningful and sufficiently personally important to command attention“*.

Auch die spezielle Art, wie Kinder eine Fremdsprache erlernen, könnte den Erwerbserfolg durch das Fernsehen erklären. Clarke (vgl. 1996 zit. nach Harris 2019: 2) schlägt nämlich ein sechsstelliges Modell vor, das die verschiedenen Entwicklungsphasen des Spracherwerbs bei Kindern unterscheiden sollte. Das Modell wird in der unten angegebenen Tabelle übersetzt abgebildet:

**Tabelle 1** Clarkes (1996) Modell des kindlichen Spracherwerbs

1. andauernder Gebrauch der Muttersprache
2. nonverbale Kommunikation
3. die Schweigephase ( <i>silent period</i> )
4. Wiederholungen und Spielen mit der Sprache
5. Einzelwörter, Formelhaftigkeit und routinisierte Ausdrücke
6. das Entwickeln komplexerer Ausdrücke

Kirch (2008: 45) meint, dass besonders die frühen Phasen des kindlichen Spracherwerbs durch das Fernsehen begünstigt werden, da es förderlich zu vermögen scheint, „wenn die Erwerbssituation eine bidirektionale Kommunikation zulässt und vielfältige auditive und visuelle Verstehenshinweise anbietet“. Die Kinder können dabei alleine entscheiden, wann genau sie mit der Sprachproduktion anfangen werden, was sich positiv auf den Spracherwerb auswirkt (vgl. ebd.: 45). So wäre der Einfluss des fremdsprachigen Fernsehens während der so genannten Schweigephase am ausschlaggebendsten, weil Kinder dann anfangen Informationen zu sammeln, indem sie aufmerksam zuschauen und zuhören, wobei sie in Vorbereitung zum öffentlichen Einsatz der Sprache mutmaßen und mit sich selber sprechen (vgl. Tabors 1998: 22). Hierbei ist es wichtig zu betonen, dass „Kinder auch beim Sprachenlernen mit dem Fernsehen keine passiven ZuschauerInnen bzw. LernerInnen sind“ (Kirch 2008: 46). Das Fernsehen bietet zwar eine reichliche Informationsquelle für Kinder an, die sehr wertvoll für den Spracherwerb ist, da der präsentierte Input über eine sehr große Authentizität verfügt. Um jedoch eine Sprache erfolgreich zu erwerben, müssen Kinder von der passiven Phase zur aktiven Sprachproduktion überschreiten. Also können Kinder während der Schweigephase ungestört Informationen über den authentischen Sprachgebrauch sammeln und diese in Ruhe verarbeiten, bis sie sich letztendlich dazu bereit fühlen, erste fremdsprachliche Äußerungen in Form von z.B. charakterspezifischen Aussagen zu bilden und sich so dann zur aktiven Sprachproduktion zu begeben.

Einen Anstoß zum aktiven Sprachgebrauch könnte der so genannte Co-Viewing-Effekt geben. Dabei handelt es sich um eine Auseinandersetzung mit den Fernsehinhalten, die die Kinder zusammen mit ihren Eltern, Geschwistern und/oder Freunden konsumiert haben (vgl. Budačić 2020: 18). Eine Untersuchung von Roseberry et al. (vgl. 2009: 1368) zeigte, dass Kleinkinder im Alter von 30 bis 43 Monaten mithilfe von Videomaterialien verschiedene Verben erlernen konnten, falls diese in Kombination mit sozialer Interaktion konsumiert worden sind. Auch in der Arbeit von Götz (vgl. 2008: 56-57) wird betont, dass eine Interaktion mit den Eltern während und nach dem Zuschauen von kindgerechten Bildungsprogrammen eine positive Auswirkung auf den Lernprozess ihrer Kinder

aufgewiesen hat. Weiterhin zeigt eine Untersuchung von Williams und Thomas (vgl. 2017: 871), in der der Erwerb von Welsch als Fremdsprache bei Kindern untersucht wurde, dass die Kinder, die welsches Fernsehen mit Begleitung konsumiert hatten, größere Lernerfolge empfanden, als diejenigen, die es ohne Begleitung konsumierten. Besonders interessant bei dieser Studie ist die Tatsache, dass es noch zwei weitere Gruppen gab, eine Kontrollgruppe und eine, der Geschichten auf Welsch vorgelesen worden sind, wobei beide Gruppen deutlich schlechter abgeschnitten haben als die Fernsehgruppen (vgl. ebd.). Dies verstärkt nochmals die Annahme, dass sich das fremdsprachige Fernsehen, mit oder auch ohne Begleitung, positiv auf den Fremdsprachenerwerb bei Kindern auswirken kann.

## 4. Fernsehkinder: Begriffsbestimmung und aktuelle Forschungen

Dieses Kapitel der Arbeit wird kurz auf die bisher in der Literatur gefundene Begriffsbestimmung des Terminus Fernsehkinder eingehen, wonach ein Ausblick auf zwei aktuelle Studien zu diesem Thema dargeboten wird. Die Forschungen von Popović et al. (2020) und Budačić (2020) haben im großen Maße zu dieser Forschung beigetragen. Daher ist es bedeutend, die wichtigsten Punkte dieser Arbeiten kurz zu erörtern, da sie erste Anhaltspunkte zu diesem Forschungsthema bieten.

### 4.1. Begriffsbestimmung

Falls der Begriff Fernsehkind im gängigen online Wörterbuch Duden ersucht wird, werden keine Resultate gezeigt, was davon zeugt, wie neuartig das Konzept der Fernsehkinder ist. Dennoch wurden einige Untersuchungen zu diesem Thema durchgeführt, wobei einige Begriffsbestimmungen der Forscher herausgebracht werden können.

In der Seminararbeit von Feldmann (2013: 8), die unter dem Namen „Fernsehkinder - Einfluss der Medien auf den Fremdsprachenerwerb im Kindesalter“ publiziert wurde, kann die Definition gefunden werden, dass Fernsehkinder diejenigen Personen sind, „die zumeist im Vorschulalter allein mit Hilfe des Mediums Fernsehen eine Sprache insoweit erlernen, dass es ihnen sowohl möglich ist, gesprochene Sprache zu verstehen als auch eigenständig zu produzieren“. Eine weitere Definition kann in der Arbeit von Bogojević (vgl. 2018: 13) gefunden werden, wo behauptet wird, dass die



Personen, die während des Endes der 80er und/oder während der 90er Jahre geboren sind, zu einer Generation gehören, die das Deutsch mithilfe von Zeichentrickfilmen gelernt hat. Kralj und Kacjan (vgl. 2019: 2) schränken das Phänomen weiter ein, indem sie davon ausgehen, dass der fremdsprachige Konsum bei den Fernsehkindern meist im Alter zwischen drei und sechs Jahren stattfindet. Letztendlich bestätigen Popović et al. (2020) im Rahmen ihrer Forschung die Definition von Feldmann, da die Befragten in ihrer Studie, ähnliche Definitionen angaben.

Aus den oben genannten Definitionen lässt sich ableiten, dass es zwei wesentliche Momente gibt, die die Fernsehkinder von anderen Personen abgrenzen. Zum einen ist dies natürlich der fremdsprachige Fernsehkonsum, der im Kindesalter stattfindet. Dabei ist nur von einer Autorengruppe eine klare Altersgrenze gegeben worden, die aber im Rahmen dieser Arbeit nicht genutzt wird, da die ausführlicheren Untersuchungen von Johnson und Newport (1989) und Long (1990) die Grenze der frühen Adoleszenz für den kindlichen Fremdspracherwerb vorschlagen. Zum anderen enthalten die Definitionen einen Lernmoment, da es nicht genug ist nur die fremdsprachlichen Inhalte zu konsumieren. Erst wenn die Kinder im Stande sind, die Fremdsprache zu verstehen und zumindest zu einem bestimmten Teil zu produzieren, kann von Fernsehkindern gesprochen werden.

## 4.2. Aktuelle Forschungen

Die Diplomarbeit von Budačić (2020) befasst sich mit Fernsehkindern und ihren Einstellungen, die sie zum Erwerb des Deutschen haben. Um dies zu erforschen, wurde ein Leitfadenterview erstellt und mit den Fernsehkindern, die mithilfe eines Fragebogens ermittelt wurden, durchgeführt. Insgesamt haben sich acht Teilnehmer/Teilnehmerinnen als geeignet für die Leitfadenterviews erwiesen. Die Testpersonen sollten darüber berichten, wie sie angefangen haben Deutsch zu lernen und wie sie die Kompetenzen Grammatik, Aussprache und Wortschatz erworben und eingeübt haben.

Die Befragten haben meist angegeben, das Sprachgefühl als Anhaltspunkt für das Formen grammatisch korrekter Sätze zu nutzen (vgl. Budačić 2020: 29). Des Weiteren äußerten die Testpersonen, dass sie im Rahmen der schulischen Ausbildung Probleme mit dem Merken grammatikalischer Regeln hatten (vgl. ebd. 2020: 25). Die Hälfte der Teilnehmer/Teilnehmerinnen meinte, dass sie während der mündlichen Sprachproduktion überhaupt nicht an Grammatikregeln denkt, während sich sieben von den acht Personen beim Schreiben immer der grammatischen Regeln bewusst sind (vgl. Budačić 2020: 24). Wenn sich die Testpersonen an eine Regel nicht erinnern

können, schlägt die Hälfte der Probanden/Probandinnen die Regel nach, während die andere Hälfte entweder improvisiert oder die ganze Äußerung einfach umformuliert (vgl. ebd. 2020: 25).

Bezüglich der Aussprache meinten die Fernsehkinder, dass sie meistens durch das Sprechen an sich geschult wurde, wobei sie auch das Fernsehen als einflussreich hervorheben (vgl. Budačić 2020: 26). Sieben von acht Befragten haben nämlich angegeben, sich beim Fernsehen auch aktiv beteiligt zu haben in Form von Mitsingen der Serienintros und Lieder sowie mit dem Mitsprechen der Sprüche, die ihre Lieblingscharaktere äußerten (vgl. ebd.). Interessant ist, dass die Hälfte der Teilnehmer/Teilnehmerinnen meinte, dass ihre Aussprache überhaupt nicht im Rahmen ihrer schulischen Ausbildung geschult wurde, wobei sie jedoch angegeben hatten, diese auf eine andere Art und Weise korrigiert zu haben wie z.B. in der Familie (vgl. Budačić 2020: 26-27).

Letztendlich wurden die Befragten nach dem Wortschatzerwerb in Bezug auf das Fernsehen befragt. Nur drei Personen haben angegeben, Gesellschaft beim Fernsehen besessen zu haben, während sie dieser beim Fernsehen gelegentlich die Inhalte vermitteln mussten (vgl. ebd.). Bemerkenswert ist auch, dass alle Probanden/Probandinnen angaben, wiederholte Episoden oder gar ganze Spielfilme gerne geschaut zu haben (vgl. Budačić 2020: 28). Als sie beim Schauen auf unbekannte Wörter stießen, haben die meisten sie aus dem Kontext erschlossen, wobei auch gelegentlich bei den Eltern nachgefragt wurde (vgl. ebd.). Hierbei waren die Wiederholungen besonders bedeutsam, da diese den Prozess des selbständigen Erschließens begünstigt haben (vgl. Budačić 2020: 34).

Eine weitere Forschung, die sich mit dem Thema Fernsehkinder befasst, wurde von Popović et al. (2020) durchgeführt. Die Forscherinnen haben eine Umfrage auf die Lernplattform Moodle gestellt, wobei alle Germanistikstudenten danach gebeten wurden, diese auszufüllen. Insgesamt gab es 177 Teilnehmer/Teilnehmerinnen, wobei die meisten (88,8%) davon weiblich waren (vgl. Popović et al. 2020: 27). Von den Testpersonen gab es sogar 13 Befragte, die angaben, Deutsch vor dem Studienbeginn ausschließlich über das Fernsehen gelernt zu haben, während 54 Studierende Fernsehen in Kombination mit anderen Formen des Spracherwerbs angegeben haben (vgl. ebd. 2020: 28). Die Probanden/Probandinnen haben sich allgemein sehr stark mit dem Begriff Fernsehkind identifiziert, wobei sie diese oftmals als Kinder definiert haben, die eine Sprache über das Fernsehen gelernt haben (vgl. Popović et al. 2020: 28-29).

Des Weiteren haben die Forscherinnen getestet, welche Fertigkeiten den Fernsehkindern vor Studienbeginn am leichtesten bzw. schwierigsten im Vergleich zu den anderen Studierenden fielen. Von den Fernsehkindern gab niemand an, Sprechen und Lesen als problematisch empfunden zu

haben, was von Hören (7,69%) gefolgt wird, dann Schreiben-Textproduktion (23,08%), während Grammatik (69,23%) und Schreiben-Rechtschreibung (84,62%) als anspruchsvollste Fertigkeiten eingestuft wurden (vgl. ebd. 2020: 29). Demgegenüber äußerten die Teilnehmer/Teilnehmerinnen, die Deutsch nur in Form des formellen Unterrichts gelernt haben, dass Sprechen (78,05%) die mit Abstand anspruchsvollste Fertigkeit sei, gefolgt von Hören (65,85%), Schreiben-Rechtschreibung (34,15%), Schreiben-Textproduktion (21,95%) und Grammatik (9,76%), während das Lesen wiederum von niemandem als problematisch empfunden wurde (vgl. ebd.). Letztendlich wird betont, dass die Studie durch Interviews mit den Fernsehkindern weitergeführt wird, um einen größeren Einblick in die Art ihres Spracherwerbs zu erhalten (vgl. Popović et al. 2020: 31).

## 5. Empirischer Teil

Der praktische Teil dieser Arbeit wird auf die Forschung eingehen, die mithilfe eines Online-Fragebogens durchgeführt wurde. Der Fragebogen wurde in Anlehnung an die Arbeiten von Budačić (2020) und Popović et al. (2020) kreiert. Die Untersuchung wurde im Sommersemester 2022 über die Plattform *google.forms* durchgeführt. Die Datenerhebung dauerte fast eine Woche, wobei die Probanden/Probandinnen den Fragebogen anonym ausgefüllt haben.

Es werden zuerst die Forschungsziele, -fragen und Hypothesen erörtert, wonach die Testpersonen dargeboten werden. Anschließend wird das Forschungsinstrument kurz beschrieben, worauf die Präsentation der Resultate folgt. Zuletzt werden die Resultate im Rahmen der Diskussion interpretiert und mit anderen ähnlichen Forschungen in Verbindung gebracht.

### 5.1. Forschungsziele, -fragen und Hypothesen

Die Hauptziele der Arbeit sind zu erforschen, ob fremdsprachiges Fernsehen, in diesem Fall das deutschsprachige Fernsehen, einen positiven Einfluss auf den Fremdsprachenerwerb ausübt, wenn es im Kindesalter konsumiert wurde und eine mögliche Begriffsbestimmung des Termini Fernsehkind im Rahmen dieser Untersuchung zu ergründen. Die Forschungsfragen stellen sich dementsprechend als solche zusammen:

1. Gibt es einen Unterschied in der Perzeption des Schwierigkeitsgrades bestimmter sprachlicher Teilkompetenzen zwischen den Fernsehkindern und den „Nicht-Fernsehkindern“?
2. Messen die Studierenden dem Einfluss des frühen deutschsprachigen Fernsehkonsums einen Teil ihrer Deutschkenntnisse bei?
3. Warum haben kroatische Kinder deutschsprachiges Fernsehen im Kindesalter konsumiert?

Nach der Datenerhebung, ist zu erwarten, dass folgende Hypothesen bestätigt werden:

H1: Die Fernsehkinder werden den jeweiligen sprachlichen Teilkompetenzen, die während der Primar- und Sekundarstufen im Rahmen des DaF Unterrichts entwickelt werden, einen niedrigeren Schwierigkeitsgrad zuteilen, als diejenigen, die keinem deutschsprachigen Fernsehen im Kindesalter ausgesetzt waren.

H2: Die Studierenden, die deutschsprachiges Fernsehen im Kindesalter konsumiert haben, messen ihre Deutschkenntnisse zumindest teilweise dem Fernsehen bei.

H3: Das deutschsprachige Fernsehen wurde von den Fernsehkindern konsumiert, da es von zurückgewanderten Familienmitgliedern aus dem deutschsprachigen Ausland mitgebracht wurde.

## 5.2. Forschungsdesign

### 5.2.1. Die Probanden/Probandinnen

An der Untersuchung nahmen insgesamt 57 Testpersonen teil. Konkreter handelt es sich um 57 Germanistikstudenten aus Kroatien. Insgesamt sind 77,2 % (N = 44) der Personen weiblich und 22,8% (N = 13) männlich. Die Jahresspanne zwischen den Teilnehmern/Teilnehmerinnen liegt von 1992 bis 2001, wobei die meisten, insgesamt 31,6% (N = 18), 1998 als Geburtsjahr angaben. Von den Befragten studieren 19,3% (N = 11) Ein-Fach-Deutsch, während 80,7% (N = 46) Zwei-Fach-Deutsch studieren. Die häufigste Studienkombination ist das Deutsch-Englisch Studium, das von 59,9% (N = 33) angegeben wurde, während andere Kombinationen, wie z.B. Deutsch-Geschichte, Deutsch-Kroatisch, Deutsch-Tschechisch, usw. nur Einmalnennungen sind. Von den Befragten besuchen 21,1% (N = 12) das erste, 19,3% (N = 11) das zweite und 7,0% (N = 4) das dritte Bachelorstudienjahr, während 29,8% (N = 17) das erste und 22,8% (N = 13) das zweite Masterstudienjahr besuchen.

Da es viele Aus- und Rückwanderfamilien in Kroatien gibt, wurde die Frage gestellt, ob und wie lange im deutschsprachigen Ausland gelebt wurde. Die meisten Studierenden, insgesamt 82,5% (N = 47), haben dies verneint, während 3,5% (N = 2) einen Aufenthalt bis zu 6 Monaten bestätigten, 5,3% (N = 3) zwischen 6 und 12 Monaten und 8,8% (N = 5) mehr als 2 Jahre im deutschsprachigen Ausland verbrachten. Dies war besonders wichtig herauszufinden, da sich ein längerer Aufenthalt auf den Spracherwerb auswirken könnte.

Weiterhin gaben 31,6% (N = 18) der Studierenden an, mit dem Erlernen des Deutschen als Fremdsprache im Rahmen des formellen Unterrichts mit weniger als 7 Jahren begonnen zu haben, 40,4% (N = 23) haben damit im Alter zwischen 7 und 10 Jahren begonnen, 17,5 % (N = 10) zwischen 11 und 14 Jahren, 5,3% (N = 3) zwischen 15 und 18 Jahren und 5,3% (N = 3) mit mehr als 18 Jahren. Darüber hinaus haben 49,1% (N = 28) zusätzlich Deutsch informell gelernt, 8,8% (N = 5) non-formell und 24,6% (N = 14) informell und non-formell Deutsch gelernt. Letztendlich haben alle Befragten (N = 57) zusätzlich noch Englisch in der Schule gelernt, wobei es auch Einmalnennungen für andere Fremdsprachen gibt, wie z.B. Französisch, Italienisch, Spanisch, usw.

### 5.2.2. Instrument

Als Instrument wurde ein Fragebogen erstellt, der in Anlehnung an die Arbeit von Budačić (2020) mit dem Thema „Einfluss des Fernsehens auf den Spracherwerb bei Kindern“ und die Forschung von Popović et al. (2020) unter dem Titel „Fernsehkinder an der Universität Belgrad“ kreiert wurde. Der Fragebogen (Anhang 1) besteht aus insgesamt drei separaten Teilen und wurde in der Plattform *google.forms* erstellt. Im ersten Teil des Fragebogens wurden elf geschlossene Fragen gestellt, die dazu dienen allgemeine Informationen über die Probanden zu erheben (z. B. Geschlecht, Alter, Studium, usw.). Die letzte Frage in diesem Teil diente als ein Diskriminationsmittel in der Studie. Es wurde nämlich die Frage gestellt, ob die Studierenden Deutschunterricht im Rahmen der Primar- und/oder Sekundarbildung hatten. Im Falle, dass eine positive Antwort gegeben wurde, öffnete sich der zweite Teil des Fragebogens, wobei insgesamt acht geschlossene Fragen zu den schulischen Leistungen während der Primar- und Sekundarstufe gestellt wurden. Anschließend wurde die Frage gestellt, ob im Alter zwischen 1 und 12 Jahren deutschsprachiges Fernsehen konsumiert wurde, wobei diese Frage ebenfalls als Diskriminationsmittel diente, da der dritte Teil des Fragebogens erst vollständig geöffnet wurde, falls dies bejaht wurde. In diesem Teil wurde nämlich eine Kombination von achtzehn offenen und geschlossenen Fragen gestellt, die Einblick in die Fernsehgewohnheiten

und Einstellungen der Fernsehkinder gewähren sollten. Die Fragen selber reichten von allgemeinen Fragen über die Häufigkeit und Art der konsumierten Programme bis hin zu spezifischen Fragen, die den Einfluss des Fernsehens auf den Spracherwerb im Kindesalter erfragen sollten.

### 5.2.3. Methoden der Auswertung der Ergebnisse

Die Daten wurden retrospektiv erhoben, wonach sie in das Programm *IBM SPSS Statistics 25* eingetragen wurden, um sie anschließend quantitativ zu analysieren. Die offenen Fragen wurden gruppiert und teilweise ins Programm *IBM SPSS Statistics 25* eingegeben, wobei die deskriptive Statistik eingesetzt wurde, während ein kleinerer Teil als Ergänzung zu den quantitativen Antworten qualitativ analysiert worden ist. Hierbei ist wichtig anzumerken, dass alle Probanden/Probandinnen am Anfang der Umfrage ihre Einwilligung geben mussten, dass die beigetragenen Daten zu Forschungszwecken eingesetzt werden dürfen.

## 5.3. Ergebnisse und ihre Interpretation

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analyse dargestellt und veranschaulicht. Aufgeteilt in zwei Unterkapitel, verdeutlicht der erste quantitative Teil die Unterschiede in den sprachlichen Teilkompetenzen zwischen den Fernsehkindern und den „Nicht-Fernsehkindern“. Danach werden im zweiten Teil die Einstellungen der Fernsehkinder zum fremdsprachlichen Fernsehkonsum durch die Auswertung von quantitativen sowie qualitativen Daten dargelegt.

### 5.3.1. Vergleich der sprachlichen Teilkompetenzen der Fernsehkinder und „Nicht-Fernsehkinder“

Um einen ersten Einblick in die Perzeption über den Grad der erworbenen sprachlichen Kompetenzen zwischen den Fernsehkindern und denjenigen, die dieser Gruppe nicht angehören zu bekommen, mussten die Probanden/Probandinnen auf Fragen antworten, in denen sie ihre schulischen Leistungen und Kompetenzen in den diversen sprachlichen Teilfertigkeiten im Fach Deutsch während der Primar- und Sekundarstufe bewerten mussten. Die Testpersonen mussten zuerst allgemein den Schwierigkeitsgrad der im Unterricht bearbeiteten Inhalte beurteilen, wonach sie konkret die vier Teilfertigkeiten in Kombination mit Grammatik und Rechtschreibung auf einer Skala<sup>2</sup> von 1 bis 5 bewerteten, wobei 1 den höchsten und 5 den niedrigsten Schwierigkeitsgrad bezeichnet. Für die Analyse wurden nur die Daten der Probanden/Probandinnen genutzt, die bestätigten, Deutsch während sowohl der Primar- als auch der Sekundarstufe genossen zu haben. Weiterhin wurden die Probanden/Probandinnen zwecks Datenanalyse in zwei Gruppen aufgeteilt:

**Gruppe 1:** Teilnehmer/Teilnehmerinnen, die den Konsum des deutschsprachigen Fernsehens im Alter zwischen 1 und 12 Jahren verneinten.

**Gruppe 2:** Teilnehmer/Teilnehmerinnen, die den Konsum des deutschsprachigen Fernsehens im Alter zwischen 1 und 12 Jahren bejahten.

Weiterhin wurden hier auch nur die Daten der Probanden/Probandinnen in Erwägung gezogen, die keinen eingehenderen Aufenthalt (länger als 6 Monate) im deutschsprachigen Ausland angaben, um einen Erwerb der Sprache in solchen Umständen auszuschließen.

**Tabelle 2** Gruppe 1: Schwierigkeitsgrad der Sprachkompetenzen und –fertigkeiten während der Primarstufe

<b>Schwierigkeitsgrad:</b>	<b>N</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>StdAbw</b>
<i>Inhalte allgemein</i>	13	2	5	2.77	1.013
<i>1. Leseverstehen</i>	13	2	5	3.77	1.013
<i>2. Rechtschreibung</i>	13	1	5	3.54	1.050
<i>3. Schreibproduktion</i>	13	2	5	3.46	1.127
<i>4. Hörverstehen</i>	13	2	5	3.38	1.093
<i>5. Grammatik</i>	13	1	5	3.08	1.320
<i>6. mündliche Sprachproduktion</i>	13	1	5	2.62	1.325

<sup>2</sup> 1 – äußerst schwer, 2 – schwer, 3 – mittelschwer, 4 – leicht, 5 – äußerst leicht

**Tabelle 3** Gruppe 2: Schwierigkeitsgrad der Sprachkompetenzen und –fertigkeiten während der Primarstufe

<b>Schwierigkeitsgrad:</b>	<b>N</b>	<b>Minimum</b>	<b>Maximum</b>	<b>Mittelwert</b>	<b>StdAbw</b>
<i>Inhalte allgemein</i>	31	2	5	4.55	.810
<i>1. Leseverstehen</i>	31	3	5	4.58	.620
<i>2. Hörverstehen</i>	31	2	5	4.45	.810
<i>3. mündliche Sprachproduktion</i>	31	2	5	4.23	.990
<i>4. Schreibproduktion</i>	31	3	5	4.23	.805
<i>5. Rechtschreibung</i>	31	1	5	4.03	.948
<i>6. Grammatik</i>	31	2	5	4.00	.966

Eine Grobanalyse der Daten aus den Tabellen 2 und 3 zeigt, dass die Probanden/Probandinnen aus Gruppe 1 Unterrichtsinhalte in der Primarstufe als deutlich schwieriger empfanden ( $M = 2.77$ ,  $StdAbw = 1.013$ ) als die Probanden/Probandinnen aus Gruppe 2 ( $M = 4.55$ ,  $StdAbw = 0.810$ ). Dies könnte damit zusammenhängen, dass Gruppe 2 durch das Fernsehen im Kindesalter bereits Kontakt mit der deutschen Sprache hatte, während die Probanden/Probandinnen aus Gruppe 1 der deutschen Sprache zum ersten Mal in der Schule begegnet sind. Beim Vergleich der Tabellen 2 und 3 kann festgestellt werden, dass die Gruppe 1 die Teilfertigkeiten und Kompetenzen in der Primarstufe als generell komplexer eingestuft hat als die Gruppe 2, da der Mittelwert bei Gruppe 1 nie über  $M = 3.77$  liegt, wobei der höchste Mittelwert bei Gruppe 2 sogar  $M = 4.58$  beträgt. Allgemein ist auch festzustellen, dass die Daten der Gruppe 2 einheitlicher sind, da die maximale Standardabweichung dort bei 0.966 liegt, während sie bei der Gruppe 1 maximal 1.325 beträgt. Daraus lässt sich ableiten, dass sich die Fernsehkinder auffallend einig über den Schwierigkeitsgrad des Deutschunterrichtes während der Primarstufe sind, während die Gruppe 1 verschiedene Meinungen aufzeigt.

Des Weiteren wurde durch die Feinanalyse festgestellt, dass die mündliche Sprachproduktion von der Gruppe 1 als eindeutig schwierigster Punkt bewertet wurde ( $M = 2.62$ ,  $StdAbw = 0.810$ ), während dies von der Gruppe 2 als drittleichtester Punkt eingeschätzt wurde ( $M = 4.23$ ,  $StdAbw = 0.990$ ). Wenn man von der Annahme ausgeht, dass die Testpersonen aus Gruppe 2 die sogenannte Schweigephase bereits im Vorschulalter mithilfe des deutschsprachigen Fernsehens zumindest teilweise oder sogar komplett absolviert haben, ist eine so hohe Platzierung nicht verwunderlich. Die Testpersonen aus Gruppe 1 mussten demgegenüber ihren Wortschatz erst aufbauen und mit anderen



Teilkompetenzen verbinden, damit eine mündliche Sprachproduktion möglich wäre. Interessant ist auch, dass Gruppe 2 die Grammatik als schwierigsten Punkt der Primarstufe eingeschätzt hat, wobei betont werden muss, dass der Mittelwert auch hier ziemlich hoch ist ( $M = 4.00$ ,  $StdAbw = 0.996$ ), was davon zeugt, dass sie diese Sprachkompetenz trotzdem als leicht eingeschätzt haben. Diese Tatsache verwundert, da Grammatik durch das fremdsprachliche Fernsehen nur implizit präsentiert wird, demgegenüber im Schulwesen meist explizit gelehrt wird. Ferner hat Gruppe 1 Grammatik als mittelschwer eingestuft, wobei der Mittelwert deutlich niedriger ist als bei der zweiten Gruppe ( $M = 3.08$ ,  $StdAbw = 1.320$ ). Auffallend ist auch, dass beide Gruppen das Leseverstehen als leichteste Teilfertigkeit empfanden ( $M = 3.77$ ,  $StdAbw = 1.013$ ,  $M = 4.58$ ,  $StdAbw = 0.620$ ). Zu erwarten wäre eigentlich, dass die zweite Gruppe das Hörverstehen positiver als das Leseverstehen bewerten würde. Eine mögliche Erklärung dafür wäre, dass die Gruppe 2 eher an audiovisuellen als nur auditiven Input gewöhnt ist, wobei sie sich dann an den fehlenden visuellen Input gewöhnen mussten.

**Tabelle 4** Gruppe 1: Schwierigkeitsgrad der Sprachkompetenzen und –fertigkeiten während der Sekundarstufe

<b>Schwierigkeitsgrad:</b>	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	StdAbw
<b><i>Inhalte allgemein</i></b>	13	2	4	3.31	.751
<b><i>1. Leseverstehen</i></b>	13	3	5	3.85	.801
<b><i>2. Rechtschreibung</i></b>	13	3	5	3.62	.650
<b><i>3. Hörverstehen</i></b>	13	2	5	3.31	.751
<b><i>4. Grammatik</i></b>	13	1	5	3.31	1.032
<b><i>5. Schreibproduktion</i></b>	13	2	5	3.23	.725
<b><i>6. mündliche Sprachproduktion</i></b>	13	2	5	2.77	.927

**Tabelle 5** Gruppe 2: Schwierigkeitsgrad der Sprachkompetenzen und –fertigkeiten während der Sekundarstufe

<b>Schwierigkeitsgrad:</b>	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	StdAbw
<b><i>Inhalte allgemein</i></b>	31	3	5	4.39	.761
<b><i>1. Leseverstehen</i></b>	31	2	5	4.61	.715
<b><i>2. Hörverstehen</i></b>	31	2	5	4.52	.769
<b><i>3. mündliche Sprachproduktion</i></b>	31	2	5	4.26	.965
<b><i>4. Schreibproduktion</i></b>	31	2	5	4.16	.860
<b><i>5. Rechtschreibung</i></b>	31	2	5	4.00	.816
<b><i>6. Grammatik</i></b>	31	2	5	3.87	.885

Wenn man die Tabellen 4 und 5 grob miteinander vergleicht, kann nochmals abgeleitet werden, dass die Teilnehmer/Teilnehmerinnen aus Gruppe 1 während der Sekundarstufe mehr Schwierigkeiten mit

den Unterrichtsinhalten hatten ( $M = 3.31$ ,  $StdAbw = 0.751$ ) als die aus der Gruppe 2 ( $M = 4.39$ ,  $StdAbw = 0.761$ ). Daraus könnte sich schließen lassen, dass der augenscheinliche „Vorsprung“ den die Gruppe 2 in den Primarstufen besaß, bis in die Sekundarstufe bestehen bleibt. Weiterhin kann auch bemerkt werden, dass die Daten der Probanden/Probandinnen aus Gruppe 1 einheitlicher geworden sind, da nur einmal Standardabweichung  $> 1.0$  ist. Das Leseverstehen bleibt nach wie vor bei beiden Gruppen die am leichtesten eingeschätzte Fertigkeit ( $M = 3.85$ ,  $StdAbw = 0.801$ ,  $M = 4.61$ ,  $StdAbw = 0.715$ ). Beachtenswert ist auch, dass die Graduierung der Teilfertigkeiten und Kompetenzen bei Gruppe 2 beständig bleibt, wobei es nur leichte Unterschiede zwischen den Mittelwerten gibt (vgl. Tabelle 3 und Tabelle 5). Mit anderen Worten schätzen sich die Testpersonen aus Gruppe 2 entgegen des steigenden Leistungsgrades als außerordentlich geschickt in den jeweiligen sprachlichen Teilfertigkeiten und Kompetenzen ein. Bei den Probanden/Probandinnen aus Gruppe 1 wurde die mündliche Produktion auch in dieser Stufe als die mit Abstand schwierigste Fertigkeit eingestuft, wobei die Daten deutlich einheitlicher sind ( $M = 2.77$ ,  $StdAbw = 0.927$ ), während sich Gruppe 2 dazu wieder einmal eher positiv geäußert hat ( $M = 4.26$ ,  $StdAbw = 0.965$ ). Erstaunlicherweise ordnete die erste Gruppe diesmal die Schreibproduktion als die zweitanspruchsvollste Kompetenz ( $M = 3.23$ ,  $StdAbw = 0.725$ ). Ein Grund könnte sich in der steigenden Komplexität der zu produzierenden Texte auf dieser Stufe finden, wobei die Teilnehmer/Teilnehmerinnen über mehr Sprachwissen verfügen müssen. Zusammenfassend kann geschlussfolgert werden, dass es unter den Probanden/Probandinnen die dem fremdsprachlichen Fernsehen im Kindesalter ausgesetzt waren und denen, die es nicht waren, erhebliche Unterschiede im wahrgenommenen Schwierigkeitsgrad der diversen sprachlichen Teilfertigkeiten und Kompetenzen während der Primarstufe gibt, die durch die oben angegebene deskriptive Datenanalyse veranschaulicht worden sind. Des Weiteren scheinen die selbsteingeschätzten Kompetenzunterschiede auch bis in die Sekundarstufe fortzufahren, da die Daten eindeutig Unterschiede zwischen den wahrgenommenen Schwierigkeitsgraden der zwei Gruppen aufweisen. Da die Daten zeigen, dass die Fernsehkinder die Schwierigkeitsgrade der jeweiligen Teilkompetenzen und –fähigkeiten während der Primar- und Sekundarstufe als deutlich niedriger einschätzen als diejenigen, die dieser Gruppe nicht angehören, kann abschließend geschlussfolgert werden, dass der fremdsprachige Fernsehkonsum im Kindesalter doch den Erwerb dieser Fremdsprache begünstigt.

### 5.3.2. Einstellungen der Fernsehkinder zum fremdsprachlichen Fernsehkonsum

Die Testpersonen, die den deutschsprachigen Fernsehkonsum im Alter von 1 bis 12 Jahren bestätigt hatten, wurden zum Ausfüllen eines zusätzlichen Teils des Fragebogens über ihre Fernsehgewohnheiten gebeten. Es wurden hier nur die Daten der 31 Personen ergriffen, die Deutsch sowohl in der Primar- als auch in der Sekundarstufe gelernt haben, um eine Verzerrung der Resultate zu vermeiden. Generell kann festgestellt werden, dass viel ferngesehen wurde, da insgesamt 74,2% der Befragten angaben, zwischen sechs und sieben Mal in der Woche deutsches Fernsehen konsumiert zu haben. Dabei gaben 48,4% an, deutsches Fernsehen mehr als 3 Stunden am Tag gesehen zu haben, 22,6% haben 3 Stunden ferngesehen, 12,9 % zwei Stunden und 16,1% nur eine Stunde pro Tag. Die populärsten Sender waren diejenigen, die kindgerechte Programme ausstrahlten, wobei NICK von 90,3% der Befragten geschaut wurde, dicht gefolgt von Super RTL mit 83,90% und KIKA mit 80,6% Bejahungen. Dies wurde auch durch die Frage bestätigt, wie oft verschiedene Inhalte konsumiert worden sind.

**Tabelle 6** Frequenz der konsumierten Inhalte

INHALTE	NENNUNGEN			
	niemals	gelegentlich	oft	täglich
<b>Zeichentrickfilme/serien</b>	0 (0%)	2 (6,5%)	5 (16,1%)	<b>24 (77,4%)</b>
<b>Dokumentationen</b>	6 (19,4%)	16 (51,6%)	8 (25,8%)	1 (3,2%)
<b>Wissenssendungen</b>	7 (22,6%)	13 (41,9%)	8 (25,8%)	3 (9,7%)
<b>Filme</b>	2 (6,5%)	6 (19,4%)	14 (45,2%)	9 (29,0%)
<b>Serien</b>	1 (3,2%)	5 (16,1%)	<b>13 (41,9%)</b>	<b>12 (38,7%)</b>
<b>Anime</b>	14 (45,2%)	5 (16,1%)	3 (9,7%)	9 (29,0%)
<b>Nachrichten</b>	9 (29,0%)	<b>13 (41,9%)</b>	<b>7 (22,6%)</b>	2 (6,5%)

Beachtenswert ist, dass keine der Testpersonen angab, niemals Zeichentrickfilme/serien geschaut zu haben und sogar 77,4% behaupteten, sie täglich konsumiert zu haben. Serien wurden am zweithäufigsten gesehen, wobei 38,7% sie täglich und 41,9% oft genossen haben. Erstaunlich ist ebenfalls, dass 41,9% angaben, Nachrichten gelegentlich und 22,6% oft geschaut zu haben, da solche Inhalte über eine deutlich komplexere Äußerungsweise als z.B. Cartoons verfügen. Auch deutschsprachige Musiksender waren bei den Teilnehmern/Teilnehmerinnen relativ populär, wobei MTV Deutschland von 58,1% und VIVA von 48,4 % gesehen wurde. Auf die Frage, ob sie sich noch immer an den Vorspann einiger Sendungen erinnern können, haben sogar 90,3% der Probanden/Probandinnen positiv geantwortet. Ähnlich erging es bei der Frage, ob sie sich an einige

Namen ihrer Lieblingssendungen erinnern können, wobei 83,8% die Namen der Sendungen aufgelistet haben. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten (58,1%) hat sogar charakteristische Sätze und/oder Sprüche aus ihren Lieblingsprogrammen aufschreiben können. Dies alles zeugt davon, wie eindrucksvoll und prägend die Sendungen auf die Testpersonen wirkten, da davon auszugehen ist, dass die Inhalte meistens vor mehr als einem Jahrzehnt konsumiert worden sind. Bei der Frage, ob die Teilnehmer/Teilnehmerinnen Gesellschaft beim Fernsehen hatten, gab es verschiedene Nennungen, wobei die Option gegeben wurde, mehrere Antworten auszuwählen.

*Tabella 7 Frequenz der Gesellschaft beim Fernsehen*

GESELLSCHAFT	NENNUNGEN	
	ja	nein
<b>Geschwister</b>	19 (61,3%)	12 (38,7%)
<b>Eltern</b>	9 (29,0%)	22 (71,0%)
<b>Freunde</b>	3 (9,7%)	28 (90,3%)
<b>alleine</b>	9 (29,0%)	22 (71,0%)
<b>etwas Anderes</b>	1 (3,2%)	30 (96,8%)

Sogar 71,0% gaben an, niemals alleine deutschsprachiges Fernsehen angeschaut zu haben. Geschwister waren mit Abstand die beliebtesten Fernsehpartner mit 61,3%, während Freunde mit 9,7% und etwas Anderes mit 3,2% die wenigsten Nennungen hatten. Die Eltern und alleine wurde beides von insgesamt 29,0% der Testpersonen gewählt. Auf die Frage, ob auch über die konsumierten Inhalte mit ihrer Gesellschaft gesprochen wurde, haben 22,6 % (N = 7) mit „nein“ und 77,4% mit „ja“ (N = 24) geantwortet. Hierbei ist am interessantesten, dass von den Testpersonen, die diese Frage bejahten, 12,9% (N = 4) angaben auf Kroatisch, 3,2% (N = 1) auf Deutsch und sogar 62,3% (N = 19) auf Kroatisch und Deutsch über die geschauten Sendungen gesprochen zu haben. Zum einen bestärken diese Aussagen die Co-Viewing Theorie und zum anderen zeigen diese Daten, dass fremdsprachiges Fernsehen, dem Anschein nach, zum Fremdsprachensprechen anregt. Die nächste Frage, die den Testpersonen gestellt wurde, war ob sie sich selbst als ein Fernsehkind sehen. Dabei haben 74,2% (N = 23) die Frage bejaht, 12,9% (N = 4) haben dies verneint und 12,9% (N = 4) waren sich nicht sicher. Daraufhin sollte von den Teilnehmern/Teilnehmerinnen eine Definition gegeben werden, die erörtern sollte, was genau für sie Fernsehkind sind. Im Anschluss werden einige Definitionen der Befragten angegeben, wobei sie zuerst in ihrer originalen kroatischen Form angegeben sind, wonach die deutschsprachige Übersetzung der Autorin folgt.

- a. *Djeca koja su rođena i provela djetinjstvo uz TV kao glavni medij putem kojega su bili izloženi stranom jeziku i vanjskom svijetu (inozemstvu i stranoj kulturi).*

- Kinder, die mit dem Fernsehen als Hauptmedium aufgewachsen sind, durch das sie mit einer Fremdsprache und der Außenwelt (das Ausland und fremde Kultur) in Berührung kamen. (P2)*
- b. *Djeca koja su odrasla gledajući njemačku televiziju.*  
*Kinder, die mit dem deutschsprachigen Fernsehen aufgewachsen sind. (P4)*
- c. *Djeca koja su naučila njemački uz TV.*  
*Kinder, die Deutsch mit dem Fernsehen gelernt haben. (P11)*
- d. *Djeca odrasla uz televiziju, ona na koja su većim ili manjim dijelom televizijski programi utjecali u odrastanju i izgradnji nekih obilježja osobnosti.*  
*Kinder, die mit dem Fernsehen aufgewachsen sind, wobei die Sendungen zu einem größeren oder kleinerem Teil Einfluss auf ihr Aufwachsen und den Aufbau einiger Persönlichkeitsmerkmale übten. (P17)*
- e. *Dijete koje je većinu pasivnog znanja i razumijevanja njemačkog dobilo kroz gledanje programa na njemačkom jeziku.*  
*Ein Kind, das den größten Teil seines passiven Wissens und Verständnisses der deutschen Sprache durch das Anschauen von Sendungen auf Deutsch erworben hat. (P21)*
- f. *Djeca koja su priljepljena na TV, stalno gledaju TV.*  
*Kinder, die an den Fernseher gebunden sind und ständig fernschauen. (P22)*
- g. *Djeca koja uče neki jezik putem televizije.*  
*Kinder, die eine Sprache mithilfe des Fernsehens lernen. (P32)*
- h. *Osoba koja je u djetinjstvu preko njemačkih TV programa naučila njemački do određenog levela (najmanje B2). Pod Fernsehkind ne ubrajam djecu koja su eventualno pokupila koju frazu te se ne ističu u svome znanju njemačkog od druge djece njihovih godina.*  
*Eine Person, die als Kind durch deutsche Fernsehsendungen Deutsch bis zu einem bestimmten Niveau (mindestens B2) gelernt hat. Ein Fernsehkind ist für mich kein Kind, dass vielleicht ein oder die andere Phrase aufgeschnappt hat und sich in seinen Deutschkenntnissen nicht von anderen Kindern in seinem Alter abhebt. (P56)*

Die Antworten der Probanden/Probandinnen neigen dazu Fernsehkinder als Personen zu bezeichnen, die während ihrer Kindheit mithilfe des fremdsprachigen Fernsehens bestimmte Fremdsprachenkenntnisse erlangt haben, da 71,0% (N = 22) der Befragten solch eine ähnliche Antwort genannt haben. Dabei wurden von insgesamt 19,4% (N = 6) der Befragten Fernsehkinder, als diejenigen definiert, die ihre Kindheit meist vor dem Fernseher verbracht haben. In diesen Antworten wurde der Lernfaktor nicht in Erwägung gezogen und es wurde sich mehr auf die Tatsache

konzentriert, dass Kinder vor dem Fernseher stundenlang passiv sitzen können. Letztendlich muss auch betont werden, dass sich 9,7% (N = 3) der Testpersonen, zu der Frage nicht äußern wollte.

Weiterhin wurden die Studierenden danach gefragt, warum die Fernsehhalte überhaupt auf Deutsch konsumiert worden sind. Einige Antworten sind unten wiederum in ihrer originalen sowie von der Autorin übersetzten Form angegeben.

a. *Domaći TV programi su bili siromašni.*

*Inländische Fernsehprogramme waren dürftig. (P2)*

b. *Najviše zbog roditelja koji su i sami gledali takvu televiziju. Sadržaj je jednostavno bio zanimljiviji.*

*Meistens wegen der Eltern, die selbst solche Fernsehsendungen gesehen haben. Der Inhalt war einfach interessanter. (P5)*

c. *Veći izbor nego na hrvatskim kanalima, češće emitiranje crtica nego na hrvatskim kanalima, bilo je zabavno gledati, više sezona nego na hrvatskim kanalima (npr. SpongeBob), bilo mi je zanimljivo gledati njemački način života, pjesme na VIVI i MTV-u su bile popularne i moderne.*

*Größere Auswahl als auf kroatischen Sendern, häufiger Zeichentrickfilme als auf kroatischen Sendern, es hat Spaß gemacht, mehr Staffeln als auf kroatischen Sendern zu sehen (z. B. SpongeBob), es war auch interessant, die deutsche Lebensweise zu sehen, Lieder auf VIVA und MTV waren populär und modern. (P8)*

d. *Zato što su baka i deda donosili obrazovne sadržaje iz Njemačke, poput slikovnica i malih knjiga te je to potaknulo moju radoznalost.*

*Weil meine Großeltern pädagogische Inhalte wie Bilderbücher und Kinderbücher) aus Deutschland mitbrachten, was meine Neugier geweckt hat. (P19)*

e. *Jer su bili zanimljivi.*

*Weil sie interessanter waren. (P21)*

f. *Dio je obitelji dosta vremena proveo u Njemačkoj, pa se pri njihovom povratku pojavio i taj utjecaj.*

*Ein Teil der Familie verbrachte viel Zeit in Deutschland, und als sie zurückkehrten, präsentierte sich der Einfluss des Deutschen in dieser Form. (P23)*

g. *Bilo mi je puno zanimljivije nego na hrvatskom.*

*Es war für mich viel interessanter als auf Kroatisch. (P41)*

h. *Jer smo tad imali taj paket programa na njemačkom i bili su zanimljiviji od hrvatskih.*

*Weil wir dann dieses Programmpaket auf Deutsch hatten und sie interessanter als die kroatischen Programme waren. (P43)*

Die Antworten der Probanden/Probandinnen lassen sich in zwei allgemeine Kategorien einordnen. Zum Ersten wurde deutsches Fernsehen konsumiert, da die Auswahl der Programme und Sendungen interessanter und vielfältiger war als diejenige, die auf den kroatischen Sendern angeboten wurde. Zum Zweiten spielte der Familieneinfluss eine entscheidende Rolle, da die Testpersonen teilweise angaben, dass wegen des Auslandsaufenthaltes diverser Familienmitglieder, deutschsprachige Kanäle konsumiert worden sind.

Als die Probanden/Probandinnen danach gefragt wurden, wem oder was sie ihre Deutschkenntnisse am meisten zu verdanken haben, wurde von 71,0% (N = 22) das deutschsprachige Fernsehen genannt, 12,9% (N = 4) gab den formalen Unterricht an, 3,2% (N = 1) die Familie und 12,9% (N = 4) wollte sich nicht dazu äußern. Darauf folgte eine Skala von 1 bis 5, wo die Befragten einschätzen sollen inwieweit ihnen das Schauen von deutschsprachigen Kanälen beim Erwerben des Deutschen geholfen hat. Auf der Skala stellte die 1 überhaupt keinen und 5 den höchsten Behilflichkeitsgrad dar.

**Tabelle 8** Behilflichkeitsgrad des deutschen Fernsehens

	N	Minimum	Maximum	Mittelwert	StdAbw
<b>Behilflichkeitsgrad</b>	31	2	5	4.52	.811

Wie der Tabelle 8 zu entnehmen ist, wurde der Behilflichkeitsgrad allgemein als äußerst hoch eingeschätzt (M = 4,52, StdAbw = 0.811). Ebenfalls bemerkenswert wäre die Tatsache, dass niemand die 1 auf der Skala gewählt hat, was davon zeugt, dass alle Befragten zumindest einen Teil ihrer Deutschkenntnisse dem Fernsehen beimessen. Genauer wurde dies durch die Frage geprüft, welche, falls überhaupt eine, Sprachkompetenz/en durch das deutschsprachige Fernsehen gefördert wurde/n, wobei die Möglichkeit gegeben wurde, mehrere Angaben anzukreuzen.

**Tabelle 9** Frequenz der durch das deutsche Fernsehen geförderten Sprachkompetenzen

SPRACHKOMPETENZEN	NENNUNGEN	
	ja	nein
<b>Hörverstehen</b>	30 (96,8%)	1 (3,2%)
<b>Wortschatz</b>	29 (93,5%)	2 (6,5%)
<b>Aussprache</b>	28 (90,3%)	3 (9,7%)
<b>mündliche Sprachproduktion</b>	26 (83,9%)	5 (16,1%)
<b>Leseverstehen</b>	14 (45,2%)	17 (54,8%)
<b>Landeskunde</b>	11 (35,5%)	20 (64,5%)
<b>Grammatik</b>	11 (35,5%)	20 (64,5%)
<b>Schreibproduktion</b>	5 (16,1%)	26 (83,9%)

Sofort zu bemerken ist, dass fast alle Befragten behaupteten, das deutschsprachige Fernsehen hätte ihr Hörverstehen (96,8%) und ihren Wortschatz (93,5%) begünstigt. Desgleichen wurde der Einfluss auf die Aussprache (90,3%) und mündliche Sprachproduktion (83,9%) zunehmend positiv bewertet, wonach aber der Einflussgrad drastisch abnimmt. Das Leseverstehen (45,2%) wurde nämlich von weniger als der Hälfte der Testpersonen ausgewählt, wonach Landeskunde (35,5%), Grammatik (35,5%) und die Schreibproduktion (16,1%) die Schlussposition einnehmen. Hierbei ist wichtig anzumerken, dass auch die Option angeboten wurde, nichts auszuwählen, dies aber von niemandem beansprucht wurde. Zuletzt wurden die Testpersonen danach gefragt, welche Medien sie heute nutzen, um sich der deutschen Sprache auszusetzen, wobei wieder die Möglichkeit gegeben wurde, mehrere Optionen auszuwählen.

*Tabelle 10 Frequenz der genutzten deutschsprachigen Medien*

MEDIEN	NENNUNGEN	
	ja	nein
<b>Fernsehen</b>	14 (45,2%)	17 (54,8%)
<b>Handy</b>	28 (90,3%)	3 (9,7%)
<b>Computerspiele</b>	6 (19,4%)	25 (80,6%)
<b>Bücher</b>	13 (41,9%)	18 (58,1%)
<b>Zeitschriften/Zeitung (gedruckt)</b>	2 (6,5%)	29 (93,5%)
<b>Zeitschriften/Zeitung (online)</b>	14 (45,2%)	17 (54,8%)
<b>Radio</b>	5 (16,1%)	26 (83,9%)
<b>etwas Anderes</b>	3 (9,7%)	28 (90,3%)

Die Tabelle 10 zeigt den Häufigkeitsgrad der genutzten deutschsprachigen Medien der Befragten an. Es ist nicht verwunderlich, dass fast alle angegeben haben, das Handy (90,3%) zu nutzen, um deutschsprachige Inhalte zu konsumieren. Bei den anderen Optionen spalten sich aber die Meinungen. Das deutsche Fernsehen (45,2%), Online-Zeitschriften und/oder Zeitungen (45,2%) und Bücher (41,9%) werden von etwas weniger als der Hälfte der Probanden/Probandinnen konsumiert, während Computerspiele (19,4%), das Radio (16,1%) und etwas Anderes (9,7%) am wenigsten genutzt werden. Bemerkenswert ist, dass doch ein bedeutender Teil der Befragten, dem deutschen Fernsehen auch nach etwas mehr als einem Jahrzehnt treu geblieben ist.



## 5.4. Diskussion

Die Hauptziele der Forschung waren einen ersten Überblick darüber zu erhalten, ob es Unterschiede in der Perzeption über den Grad der erworbenen sprachlichen Kompetenzen zwischen den Fernsehkindern und „Nicht-Fernsehkindern“ gibt und zu erfahren inwieweit die Studierenden dem eigenen frühen deutschsprachigen Fernsehkonsum ihre Deutschkenntnisse beimessen. Darüber hinaus wollte man auch einen Versuch einer Erörterung des Terminus Fernsehkind im Rahmen dieser Arbeit darlegen, sowie Einsicht darüber zu erhalten, warum kroatische Kinder deutschsprachiges Fernsehen konsumiert haben.

Es wurde die Hypothese gestellt, dass die Fernsehkinder die jeweiligen sprachlichen Teilkompetenzen, die im Rahmen des DaF Unterrichts ausgebildet werden, als allgemein leichter einschätzen werden, als diejenigen, die keinem deutschsprachigen Fernsehen im Kindesalter ausgesetzt waren. Die Ergebnisse der Datenanalyse zeigen, dass dies auch der Fall ist, da die Fernsehkinder den allgemeinen Schwierigkeitsgrad des DaF Unterrichts, sowie die einzelnen Schwierigkeitsgrade der Teilfertigkeiten und –kompetenzen, niedriger eingeschätzt haben, als diejenigen, die dieser Gruppe nicht angehören, wobei Popović et al. (vgl. 2020: 30) dasselbe ableiten konnten. Weiterhin wurde ausgekundschaftet, dass beide Gruppen das Leseverstehen am wenigsten problematisch empfanden, was auch in der Untersuchung von Popović et al. festgestellt werden konnte (vgl. 2020: 29). Danach weisen die Daten der beiden Gruppen wenig Kongruenz auf, was die Graduierung der Teilfertigkeiten betrifft. Die Fernsehkinder hatten während ihrer Ausbildung die wenigsten Probleme mit dem Hörverstehen und der mündlichen Sprachproduktion, wobei sich Rechtschreibung und Grammatik als anspruchsvollste Teilfertigkeiten erwiesen haben. Popović et al. (2020: 31) kamen hierbei zu analogen Resultaten und meinen hierzu, dass „vor allem das Hörverstehen beim Fernsehen stark geschult wird, während die schriftlichen Kompetenzen überhaupt nicht angesprochen werden und die Grammatik unbewusst, und nicht regelhaft wie in der Schule, gelernt wird“, was eine mögliche Erklärung der Ergebnisse sein könnte.

Weiterhin wurde angenommen, dass die Studierenden zumindest teilweise ihre Deutschkenntnisse dem deutschsprachigen Fernsehkonsum im Kindesalter verdanken. Die Hypothese wurde auch bestätigt, da 71,0% der Befragten meinten, dass sie Ihre Deutschkenntnisse am meisten dem deutschsprachigen Fernsehen schulden. Genauer betrachtet meinen die Fernsehkinder, dass der Fernsehkonsum am einflussreichsten in den Bereichen Hörverstehen, Wortschatz, Aussprache und mündliche Sprachproduktion war. Zu ähnlichen Schlüssen kamen auch andere Studien in diesem

Bereich. Brodarić Šegvić (vgl. 2019: 28) zeigte in ihrer Studie, die den Einfluss der englischsprachigen Medien, darunter Fernsehen und Musik, auf den Erwerb des Wortschatzes prüfte, dass die Schülerinnen und Schüler mit besseren Noten meinen, dass sie eine große Anzahl von Wortschatzelementen durch den Konsum englischsprachiger Fernsehinhalte und Musik zu verdanken haben. Budačić (2020: 31) stellte in ihrer Studie fest, dass Aussprache und Wortschatz durch das deutschsprachige Fernsehen gefördert wurden, da die Probanden/Probandinnen sich „in irgendeiner Form am Fernsehen bewusst beteiligt [haben] und das im Fernsehen gesprochene (Hoch)Deutsch entweder in Form von Liedern oder in Form von Sprüchen bzw. einzelnen Wörtern wiederholt“ hatten. Möglich könnte dies unter anderem deswegen sein, da in der Regel ziemlich viel ferngesehen worden ist, während das Spektrum der geschauten Programme von Zeichentrickserien und –filmen bis hin zu deutschen Musiksendern reicht, was eine große Stundenzahl des vielfältigen authentischen fremdsprachlichen Inputs ermöglicht.

Anschließend wurde die Hypothese gebildet, dass Familienmitglieder aufgrund eines Auslandsaufenthaltes in deutschsprachigen Ländern das deutschsprachige Fernsehen mitbrachten, wobei es dann auch von den jetzigen Fernsehkindern konsumiert wurde. Diese Hypothese wurde teilweise bestätigt, da außerdem auch festgestellt wurde, dass die Fernsehkinder deutschsprachige Sendungen konsumierten, weil diese für sie interessanter waren als diejenigen, die auf den kroatischen Kanälen angeboten worden sind. Wenn man von Strickler und Farris (vgl. 1979: 634-635) Theorie ausgeht, dass Kinder eine Sprache im Kontext der bedeutsamen Nutzung erlernen, wobei das Interesse an Sendungsinhalten hierbei bedeutsam für die Kinder erscheint, könnte sich dies als eine mögliche Erklärung anbieten, warum der Sprachlernerfolg bei den Fernsehkindern so erfolgreich erscheint. Bemerkenswert ist auch, dass 71% der Testpersonen meinte, dass Fernsehkinder Personen sind, die während ihrer Kindheit mithilfe des fremdsprachigen Fernsehens bestimmte Fremdsprachenkenntnisse erlangt haben. Diese Definition ähnelt derjenigen, die von Feldmann entwickelt (vgl. 2013:8) und später von Popović et al. (vgl. 2020: 31) bestätigt wurde. Da der Wortschatz, die Aussprache und das Hörverstehen wesentliche Bestandteile der gesprochenen Kommunikation sind, könnte die Definition durch die Ergänzung dieser Teilfertigkeiten weiter eingegrenzt werden. So könnte eine erweiterte Definition des Terminus Fernsehkinder lauten, dass es sich dabei um Kinder handelt, die während ihrer Kindheit fremdsprachiges Fernsehen in solch einem Ausmaß konsumiert haben, dass bestimmte Teilfertigkeiten, so wie Wortschatz, Aussprache und Hörverstehen, in dieser Fremdsprache entwickelt wurden.

## 6. Schlussfolgerung

Das Ziel dieser Forschung war es den Einfluss des deutschsprachigen Fernsehens auf den DaF-Erwerb von Kindern zu erforschen. Hierbei wurde die Forschung retrospektiv durchgeführt, da es sich bei den Probanden/Probandinnen nicht um Kinder, sondern um Erwachsene handelte, die während ihrer Kindheit dem deutschsprachigen Fernsehen ausgesetzt waren.

Unter Berücksichtigung der erhobenen Daten wurde allgemein festgestellt, dass das deutschsprachige Fernsehen einen positiven Einfluss auf den Fremdspracherwerb aufweisen konnte. Die Testpersonen, die deutschsprachiges Fernsehen während der Kindheit konsumierten, haben durchschnittlich die Inhalte, die im Deutschunterricht bearbeitet wurden, als leichter eingestuft als diejenigen, die Deutsch nur während des formalen Unterrichts erworben haben. Des Weiteren meinen auch die Fernsehkinder selbst, dass sie einen Großteil ihrer Deutschkenntnisse gerade dem deutschsprachigen Fernsehen zu verdanken haben. Dabei muss betont werden, dass das Fernsehen am einflussreichsten in den Bereichen Hörverstehen, Wortschatz, Aussprache und mündliche Sprachproduktion eingeschätzt wurde. Weiterhin äußerten die Fernsehkinder, dass der Kontakt zum deutschsprachigen Fernsehen entweder durch den Auslandsaufenthalt ihrer Familienmitglieder verursacht wurde oder durch die Tatsache, dass die deutschsprachigen Fernsehprogramme abwechslungsreicher gegenüber den kroatischen Sendern erschienen. Dementsprechend wurden Fernsehkinder, als Personen definiert, die während der Kindheit fremdsprachiges Fernsehen in solch einem Ausmaß konsumiert haben, dass bestimmte Teilfertigkeiten, so wie Wortschatz, Aussprache und Hörverstehen, in dieser Fremdsprache entwickelt wurden, so dass es ihnen möglich ist, gesprochene Sprache sowohl zu verstehen, als auch zu produzieren.

Zurückblickend wäre es für die Forschung von Nutzen gewesen, falls dieselbe in Person durchgeführt wäre, anstatt online. Denn die Umfrage wurde an eine große Anzahl der Studierenden versandt, jedoch wurde diese von nur 57 Personen ausgefüllt. Weiterhin ist diese Forschung als eine Art erste Bestandsaufnahme zu sehen, denn um einen tieferen Einblick in den Prozess des Spracherwerbs der Fernsehkinder zu erhalten, sollten weitere Interviews und/oder Sprachbiographien mit den Fernsehkindern vorgenommen werden. Interessant wäre es nämlich zu erfahren, ob es sich bei dem Spracherwerb der Fernsehkinder wirklich um den Fremdspracherwerb handelt, oder ob es sich hier gar um den Zweitspracherwerb handeln könnte.

## Literaturverzeichnis

1. Baumbast, S., Hofmann-van de Poll, F. und Lüders, C. (2014): *Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise*. München: Deutsches Jugendinstitut e.V.
2. Boeckmann, K. (2010): *Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs*. Berlin: Langenscheidt.
3. Bogojević, L. (2018): *Analyse der Sprachbiografien von Zagreber Germanistikstudierenden und die Anwendung von Sprachbiografien im Fremdsprachenunterricht*. Abschlussarbeit. Sveučilište u Zagrebu.
4. Brodarić Šegvić, S. (2019): „Neformalno usvajanje engleskog vokabulara putem medija kao neizostavan faktor uspješnosti u formalnoj nastavi engleskog kao stranog jezika“. *Školski vjesnik*, 68 (1), 19-32. URL: <https://hrcak.srce.hr/230621>
5. Budačić, V. (2020): *Einfluss des Fernsehens auf den Spracherwerb bei Kindern*. Abschlussarbeit. URL: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:273097>, abgerufen am 20.08.2022
6. Cazden, Courtney B. (1969): „Suggestions from Studies of Early Language Acquisition“. *Childhood Education*, 45 (12), 127-131.
7. Clarke, P. (1996): *Investigating second language acquisition in pre-schools: a longitudinal study of four Vietnamese-speaking four-year-olds' acquisition of English*. La Trobe University, Melbourne, Victoria.
8. Eaton, S. E. (2010): „Formal, non-formal and informal learning: The case of literacy, essential skills and language learning in Canada“. In: Ainsworth, Heather L., Calgary (Hrsg.). Eaton International Consulting Inc. URL: <http://www.en.copian.ca/library/research/eaton/eaton.pdf>, abgerufen am 24.08.2022

9. Engler, T. (2016): „Literaturunterricht in Verbindung mit dem DaF-Unterricht. Bestandsaufnahme zum DaF Unterricht in Kroatien und literaturdidaktische Überlegungen zum transkulturellen Einsatz von literarischen Texten im DaF-Unterricht.“ *Wissen und literarisches Lernen. Grundlegende theoretische und didaktische Aspekte*, 165-183.
10. Fassman, Heinz; Münz, Reiner (1996): *Migration in Europa. Historische Entwicklung, aktuelle Trends und politische Reaktionen*. Frankfurt/New York: Campus Verlag.
11. Feldmann, A. (2013): *Fernsehkinder. Einfluss der Medien auf den Fremdsprachenerwerb im Kindesalter*. Seminararbeit. Universität Göttingen. URL: [www.maailmakeeled.ut.ee/sites/default/files/www\\_ut/fernsehkinder\\_hausarbeit\\_anke\\_feldmann.pdf](http://www.maailmakeeled.ut.ee/sites/default/files/www_ut/fernsehkinder_hausarbeit_anke_feldmann.pdf), abgerufen am 24.08.2022
12. Franchescini, R. (2003): „Viele Wege führen zum Ziel: Erfahrungen und Anregungen aus der Beobachtung des Frühfranzösischunterrichts im Saarland“. In: Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft des Saarlandes (Hrsg.). *Frühes Lernen und Bildung im Kindergarten*. Saarbrücken: SDV.
13. Götz, M. (2008): „Elterninformationen zum Elternticker“. *Television*, 21(2), 53-57.
14. Gutschow, K. (2013): „Informelles und nicht formales Lernen im DQR sichtbar machen“. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* 5, 40-42.
15. Harring, Marius, Witte, Matthias D., Burger, Timo (2018): *Handbuch informelles Lernen*. Weinheim: Beltz Juventa.
16. Harris, R. (2019): „Re-assessing the place of the “silent period” in the development of English as an Additional Language among children in Early Years settings“. *TEANGA, the Journal of the Irish Association for Applied Linguistics*, 10, 77-93. 10.35903/teanga.v10i0.71., abgerufen am 24.08.2022

17. Ivanda, K. (2007): *Die kroatische Zuwanderung in die Bundesrepublik Deutschland. Eine Fallstudie unter besonderer Berücksichtigung von Phänomenen und Problemen der Akkulturation und Integration*. Dissertation zur Erlangung der Doktorwürde. Bremen/Zagreb.
18. Johnson, J. u. E. Newport (1989): „Critical period effects in second language learning: The influence of maturational state on the acquisition of English as a second language“. *Cognitive Psychology*, 21, 60–90.
19. Kirch, M. (2008): „Sprachenlernen mit dem Fernsehen: Können Programme das Lernen einer zusätzlichen Sprache fördern?“ *Television*, 21(2), 44-47.
20. Kralj, S., und Kacjan, B. (2019). „Der Einfluss des Spracherwerbs durch Fernsehen im Kindesalter auf das weitere schulische Sprachenlernen“. *Schau rein: Praxisorientierte Zeitschrift der slowenischen Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen*, 9, 2-7.
21. Long, M. H. (1990): „Maturational constraints on language development“. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251–285.
22. Luft, S. (2011): „Einleitung“. In: Wahlers, G. (Hrsg.). *Das Deutschlandbild in Herkunftsländern. Beispiele für die Erwartungen von Zuwanderern nach Deutschland*. Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung.
23. Penfield, W. (1963): *The Second Career*. Boston: Little, Brown.
24. Popović, J., Vukajlović, N. und Vollstädt, N. (2021): „FERNSEHKINDER AN DER UNIVERSITÄT BELGRAD“. *Informatologia*, 54 (1-2), 22-33.  
<https://doi.org/10.32914/i.54.1-2.3>, abgerufen am 24.08.2022
25. Roseberry, S., Hirsh-Pasek, K., Parish-Morris, J., und Golinkoff, R. M. (2009): „Live Action: Can Young Children Learn Verbs From Video?“. *Child Development*, 80(5), 1360–1375.  
doi:10.1111/j.1467-8624.2009.01338.x, abgerufen am 24.08.2022
26. Strickler, D.S., und Farr, B.P. (1979): „TV as a Tool to Improve Basic Communication Skills“. *Language Arts*, 56 (9), 634-640.

27. Tabors, O. (1998): „What early educators need to know: developing effective programs for linguistically and culturally diverse children and families“. *Young Children*, 53 (6), 20-26.
28. Wang, Y. (2012): „Learning L2 Vocabulary with American TV Drama. From the Learner’s Perspective“. *English Language Teaching*, 5(8), 217-225.
29. Watkins, K. E., und Marsick, V. J. (1992): „Towards a theory of informal and incidental learning in organizations“. *International Journal of Lifelong Education*, 11(4), 287–300. doi:10.1080/0260137920110403, abgerufen am 23.08.2022
30. Webb, S. (2010): „A corpus driven study of the potential for vocabulary learning through watching movies“. *International Journal of Corpus Linguistics*, 15(4), 497-519. DOI: <https://doi.org/10.1075/ijcl.15.4.03web>, abgerufen am 22.08.2022
31. Williams, N., & Thomas, E.M. (2017). „Exploring minority language input sources as means of supporting the early development of second language vocabulary and grammar“. *Applied Psycholinguistics*, 38, 855-880.

# Anhang

## Anhang 1: Fragebogen

Utjecaj televizije na usvajanje njemačkog kao stranog jezika u djece iz perspektive studenata.

Drage kolegice i kolege,

ovim putem Vas molim za sudjelovanje u mom istraživanju za potrebe izrade diplomskog rada kojemu je cilj dati uvid u mogući utjecaj televizije na usvajanje njemačkog jezika u djece. Stoga Vas lijepo molim da odgovorite na pitanja ovog kratkog upitnika. Najprije treba dati nekolicinu osobnih podataka, zatim podatke o školskom uspjehu iz predmeta *Njemački jezik* u osnovnoj i srednjoj školi te naposljetku, po potrebi, odgovoriti na pitanja o vlastitoj televizijskoj konzumaciji u dobi od 1 do 12 godina.

Svi podaci prikupljeni kroz ovu anketu tretirat će se strogo povjerljivo. Kako bih eventualno mogla nastaviti s istraživanjem, ovdje će se prikupiti i Vaše osobne adrese e-pošte, ali one neće biti prosljeđene trećima.

Hvala Vam na suradnji!

Kristina Poč

Ukoliko pristajete sudjelovati u istraživanju, molimo Vas da odaberete gumb "Pristajem".

- Pristajem



1. Navedite Vaš spol.

- Muški
- Ženski

2. Navedite Vašu godinu rođenja,

3. Koji ste studijski smjer?

- Dvopredmetni studij Njemačkog jezika i književnosti
- Jednopedmetni studij Njemačkog jezika i književnosti

4. Ako studirate na dvopredmetnom studiju, navedite koji je to studij uz Njemački jezik i književnost.

5. Koje godine ste upisali 1. godinu preddiplomskog studija Njemačkog jezika i književnosti?

6. Navedite koja ste godina studija.

- 1. godina preddiplomskog studija
- 2. godina preddiplomskog studija
- 3. godina preddiplomskog studija
- 1. godina diplomskog studija
- 2. godina diplomskog studija

7. S koliko ste godina započeli s nekim oblikom učenja njemačkog jezika u vidu nastave (npr. u vrtiću, školi stranih jezika, osnovnoj školi i sl.)?

- manje od 7
- između 7 i 10
- između 11 i 14
- između 15 i 18
- više od 18

8. Jeste li ikada živjeli na njemačkom govornom području? Ukoliko je odgovor na ovo pitanje da, navedite molim Vas i koliko dugo.

9. Ukoliko ste učili neki drugi strani jezik, navedite koji je to jezik i koliko dugo ste ga učili.

10. Označite na koji ste od navedenih načina učili njemački jezik prije početka studija. (Moguć je odabir više odgovora)

- informalno (npr. u obitelji, pomoću televizije, itd.)
- neformalno (npr. u školi stranih jezika, tečaj stranog jezika, instrukcije, itd.)
- ništa od navedenog

11. Jeste li učili njemački jezik u osnovnoj i/ili srednjoj školi prije početka studija?

- Da
- Ne

### **Pitanja o školskom uspjehu.**

1. Jeste li u osnovnoj i/ili srednjoj školi njemački učili kao prvi ili drugi strani jezik?

- prvi
- drugi

2. Koliko sati njemačkog jezika ste imali tjedno u osnovnoj školi?

- dva
- tri
- četiri
- nisam imao/imala njemački jezik tada

3. Koliko sati njemačkog jezika ste imali tjedno u srednjoj školi?

- dva
- tri
- četiri
- nisam imao/imala njemački jezik tada

4. Ukoliko ste pohađali njemački jezik u osnovnoj školi, koja Vam je bila prosječna zaključna ocjena iz tog predmeta?

- 1
- 2
- 3
- 4
- 5

- nisam pohađao/pohađala njemački tada

5. Pokušajte se prisjetiti sebe kao učenika na nastavi Njemačkog jezika u osnovnoj školi. Prema Vašoj procjeni, sadržaji koje ste tada iz Njemačkog jezika učili bili su za Vas: 0-nisam pohađao/pohađala njemački tada 1-izrazito teški (sve mi je bilo novo i nepoznato) 2- teški (mnogo toga mi je bilo novo i nepoznato) 3-umjerene težine (ponešto mi je bilo poznato) 4-lagani (dosta toga mi je bilo poznato od ranije) 5-izrazito lagani (sve ili gotovo sve sam već znala/znao od ranije).

0      1      2      3      4      5

6. Pokušajte se prisjetiti sebe kao učenika na nastavi Njemačkog jezika u srednjoj školi. Prema Vašoj procjeni, sadržaji koje ste tada iz Njemačkog jezika učili bili su za Vas: 0-nisam pohađao/pohađala njemački tada 1-izrazito teški (sve mi je bilo novo i nepoznato) 2- teški (mnogo toga mi je bilo novo i nepoznato) 3-umjerene težine (ponešto mi je bilo poznato) 4-lagani (dosta toga mi je bilo poznato od ranije) 5-izrazito lagani (sve ili gotovo sve sam već znala/znao od ranije).

0      1      2      3      4      5

7. Na skali naznačite koliko Vam je bila teška određena jezična vještina na satu Njemačkog jezika u osnovnoj školi.

**0**-nisam pohađao/pohađala njemački tada **1**-izrazito teška **2**-teška **3**-umjerene težine **4**-lagana **5**-izrazito lagana

a. usmeno izražavanje	0	1	2	3	4	5
b. pismeno izražavanje	0	1	2	3	4	5
c. čitanje s razumijevanjem	0	1	2	3	4	5
d. slušanje s razumijevanjem	0	1	2	3	4	5
e. gramatika	0	1	2	3	4	5
f. pravopis	0	1	2	3	4	5

8. Na skali naznačite koliko Vam je bila teška određena jezična vještina na satu Njemačkog jezika u srednjoj školi.

**0**-nisam pohađao/pohađala njemački tada **1**-izrazito teška **2**-teška **3**-umjerene težine **4**-lagana **5**-izrazito lagana

a. usmeno izražavanje	0	1	2	3	4	5
b. pismeno izražavanje	0	1	2	3	4	5
c. čitanje s razumijevanjem	0	1	2	3	4	5
d. slušanje s razumijevanjem	0	1	2	3	4	5
e. gramatika	0	1	2	3	4	5

f. pravopis

0 1 2 3 4 5

**Pitanja vezana uz televizijsku konzumaciju sadržaja na njemačkom jeziku.**

1. Jeste li gledali njemačke televizijske programe u dobi između 1 i 12 godina?

- Da
- Ne

2. Označite televizijske programe na njemačkom jeziku koje ste gledali kao dijete. (Moguć je odabir više odgovora.)

- Super RTL
- Kika
- RTL
- RTL II
- ProSieben
- Viva
- MTV Deutschland
- Disney Channel Deutschland
- Arte
- Kabel 1
- NICK
- n-tv
- Sat.1
- VOX
- drugi

3. Naznačite koliko ste često kao dijete gledali određene sadržaje na televizijskim programima na njemačkom jeziku.

**1**-nikada **2**-rijetko **3**-često **4**-svakodnevno

- |                      |   |   |   |   |
|----------------------|---|---|---|---|
| a. crtíci            | 1 | 2 | 3 | 4 |
| b. dokumentarci      | 1 | 2 | 3 | 4 |
| c. obrazovne emisije | 1 | 2 | 3 | 4 |
| d. filmovi           | 1 | 2 | 3 | 4 |
| e. serije            | 1 | 2 | 3 | 4 |

f. anime	1	2	3	4
g. vijesti	1	2	3	4

4. Pokušajte objasniti zašto ste gledali navedene sadržaje baš na njemačkom jeziku.
5. Pokušajte se prisjetiti imena emisija koje ste, prema Vašem mišljenju, najčešće gledali. Odgovore možete napisati i na njemačkom jeziku.
6. Sjećate li se uvodnih špica nekih emisija koje ste kao dijete gledali na njemačkom jeziku?
- Da
  - Ne
7. Pokušajte se prisjetiti i napisati neke karakteristične izraze/rečenice iz emisija koje ste gledali na njemačkom jeziku, a koje su Vam se u djetinjstvu urezale u pamćenje.
8. Koliko ste puta tjedno kao dijete gledali njemačke televizijske programe?
- jednom
  - između dva i tri puta
  - između četiri i pet puta
  - između šest i sedam puta
9. Koliko ste sati dnevno kao dijete proveli gledajući televizijske programe na njemačkom jeziku?
- 1 sat
  - 2 sata
  - 3 sata
  - više od 3 sata
10. S kime ste obično kao dijete gledali programe na njemačkom jeziku? Moguć je odabir više odgovora.
- braćom/sestrama
  - roditeljima
  - prijateljima
  - sam
  - drugo
11. Jeste li kao dijete razgovarali o sadržajima koje ste gledali na njemačkim TV kanalima sa svojom braćom i sestrama, roditeljima i/ili prijateljima?

- Da
- Ne

12. Ako ste na prethodno pitanje odgovorili s "da", koji jezik ste Vi i vaša braća i sestre, roditelji i/ili prijatelji koristili kada ste govorili o sadržajima koje ste gledali na njemačkim TV kanalima?

- hrvatski jezik
- njemački jezik
- kombinaciju hrvatskog i njemačkog jezika (npr. karakteristične izraze likova ili sl. na njemačkom jeziku)
- odgovor na prethodno pitanje je bio "ne"

13. Definirajte što za Vas predstavlja pojam "Fernsehkinder".

14. Biste li sebe opisali pojmom "Fernsehkinder"?

- Da
- Ne
- Nisam siguran/sigurna.

15. Kako procjenjujete važnost televizije u djetinjstvu, odnosno u kojoj mjeri je gledanje TV sadržaja na njemačkom jeziku pridonijelo Vašoj ovladanosti toga jezika? (1-nikako (ništa nisam naučio/naučila), 2-malo (stekla/stekao sam neko znanje, ali je poprilično zanemarivo), 3-umjereno (stekla/stekao sam znanje koje mi je pružilo temelj za daljnje učenje tog jezika), 4-poprilično (stekla/stekao sam znanje koje mi je omogućilo razumijevanje velikog broja sadržaja na tom jeziku), 5-jako (stekla/stekao sam znanje koje mi je omogućilo razumijevanje i komunikaciju o velikom broju sadržaja na tom jeziku))

1            2            3            4            5

16. Procijenite koje su se Vaše jezične vještine najviše razvile baš zbog TV sadržaja koje ste gledali na njemačkom jeziku kao dijete. Moguć je odabir više odgovora.

- slušanje
- govor
- čitanje
- pisanje
- izgovor
- gramatika

- vokabular
- Landeskunde (zemljopis)
- niti jedna

17. Komu ili čemu najviše "dugujete" svoje znanje njemačkog jezika?

18. Koje medije u današnje vrijeme najviše koristite kako biste se izložili sadržajima na njemačkom jeziku? Moguć je odabir više odgovora.

- TV
- pametni telefon
- računalne igrice
- knjige
- časopise/novine (tiskane)
- online časopise/novine
- glazbu
- radio
- drugo

## Sažetak

Tema ovog rada jest utjecaj televizije njemačkog govornog područja na usvajanje njemačkog kao stranog jezika u djece pri čemu su iskustva ispitana retrospektivno iz perspektive studenata germanistike. Rad se može podijeliti u dva glavna dijela koji se međusobno nadopunjuju. Prvi dio daje teorijsku osnovu potrebnu za razumijevanje daljnjeg sadržaja rada. Nakon toga, u drugom dijelu, prikazano je empirijsko istraživanje te odnos zaključaka tog istraživanja i drugih relevantnih radova u ovom području. Cilj ovog rada bio je istražiti percepciju stupnja usvojenosti jezičnih vještina u području njemačkog kao stranog jezika između *djece televizije* i onih koji to nisu. Nadalje, pokušalo se odgovoriti na pitanje pripisuju li studenti barem dio svog znanja njemačkog jezika ranom konzumiranju njemačkog televizijskog sadržaja. Istraživanje je provedeno pomoću online upitnika koji se sastojao od pitanja zatvorenog i otvorenog tipa. Većina podataka analizirana je kvantitativno, dok je manji dio podataka analiziran kvalitativno. Analiza je pokazala da gledanje televizije na njemačkom jeziku u djetinjstvu uglavnom pozitivno utječe na školski uspjeh mjeren ocjenama iz njemačkog jezika. *Djeca televizije* smatraju da veliki dio svog znanja njemačkog jezika duguju upravo televiziji na njemačkom jeziku kojoj su bili izloženi u djetinjstvu, pri čemu najveći utjecaj primjećuju u područjima slušanog razumijevanja, vokabulara, izgovora i usmene jezične produkcije. Uzimajući u obzir podatke, formirana je definicija da su *djeca televizije* ona djeca koja su tijekom djetinjstva gledala televiziju na stranom jeziku u tolikoj mjeri da je došlo do razvijanja određenih jezičnih vještina poput vokabulara, izgovora i razumijevanja slušanja na tom stranom jeziku. Rezultati istraživanja mogli bi poslužiti kao osnova za daljnja istraživanja ove problematike, budući da se radovi na ovu temu pojavljuju relativno rijetko.

**Ključne riječi:** djeca, televizija, njemački kao strani jezik, *djeca televizije*