

Einfluss des Fernsehens auf den Spracherwerb bei Kindern

Budačić, Valentina

Master's thesis / Diplomski rad

2020

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:273097>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-13**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za germanistiku
Kulturološki smjer

DIPLOMSKI RAD

Einfluss des Fernsehens auf den Spracherwerb bei Kindern

Valentina Budačić

Mentor: izv. prof. dr. sc. Marija Lütze-Miculinić

Ak. godina 2019./2020.

INHALT

1. Einführung.....	4
2. Theoretischer Teil.....	5
2.1. Zum Begriff Medien.....	5
2.1.1. Die Funktion der Medien.....	6
2.1.2. Das Fernsehen als Medium.....	7
2.1.3. Fernsehkinder.....	8
2.2. Die negativen Auswirkungen des Fernsehens.....	9
2.2.1. Korrelation zwischen Fernsehen und gesundheitlichen Problemen	10
2.2.2. Korrelation zwischen Fernsehen und schlechten schulischen Leistungen.....	11
2.2.3. Korrelation zwischen Fernsehen und Sozialverhalten.....	11
2.2.3.1. Der Fall „Anime“	12
2.3. Das Fernsehen als Fremdsprachenlehrer?.....	14
2.3.1. Faktoren für einen erfolgreichen Spracherwerb durch das Fernsehen.....	14
2.3.2. Wie lernen Kinder Sprachen mithilfe des Fernsehens?.....	15
2.3.2.1. Spiel und Spaß.....	16
2.3.2.2. Wiederholen, Wiederholen, Wiederholen.....	17
2.3.2.3. Aktive Auseinandersetzung mit dem Inhalt.....	18
2.3.3. Einfluss des Fernsehens auf die einzelnen Elemente der Sprache.....	18
3. Empirischer Teil.....	19
3.1. Ziele und Fragestellung	19
3.2. Vorannahmen.....	20
3.3. Methode.....	21
3.3.1. Erhebungsinstrumente.....	21

3.3.2. Datenerhebung.....	22
3.3.3. Auswertungsmethoden.....	22
3.4. Teilnehmer und Teilnehmerinnen.....	23
3.5. Ergebnisse.....	24
3.5.1. Darstellung der Ergebnisse.....	24
3.5.2. Interpretation der Ergebnisse.....	28
3.5.2.1. Grammatik.....	28
3.5.2.2. Aussprache.....	31
3.5.2.3. Wortschatz.....	33
4. Diskussion.....	34
5. Ausblick.....	35
Literaturverzeichnis.....	37
Anhang A: Abbildung 1.....	40
Anhang B: Interviewmaterialien.....	41
Anhang C: Darstellung der Kategorien und Unterkategorien.....	49
Anhang C1: Auswertung der Kategorie „Grammatik“.....	50
Anhang C2: Auswertung der Kategorie „Aussprache“.....	57
Anhang C3: Auswertung der Kategorie „Wortschatz“.....	64
Anhang D: Transkripte.....	70

1. EINFÜHRUNG

Der Einfluss, den das Fernsehen auf Kinder ausübt, ist ein Thema, das Wissenschaftler schon seit Jahrzehnten beschäftigt. In der Vielfalt der durchgeführten Studien wurden sowohl positive als auch negative Auswirkungen des Fernsehens auf Kinder herausgestellt. So wurden in zahlreichen Studien die gesundheitlichen Schäden oder schlechte schulische Leistungen nachgewiesen, doch es gibt auch eine Vielzahl an Studien, die vom Vorteil des Fernsehens zeugen – etwa im Bereich der Sprache. Eine eindeutige Stellungnahme zum Thema Fernsehen gibt es jedoch nicht. Im Bereich des Spracherwerbs sind die sogenannten Fernsehkinder der Gegenstand vieler Studien. Sie bieten einen Einblick in die Welt des Spracherwerbs, der mithilfe des Fernsehens zustande kommt. Da das Thema Fernsehkinder in der kroatischen Fremdsprachendidaktik kaum berücksichtigt wurde, widmet sich diese Diplomarbeit folgender Frage: Bietet das fremdsprachige Fernsehen positive Auswirkungen auf den Spracherwerb der Kinder? und vor allem: Wie beurteilen sie selbst ihre Erfahrung mit deutschsprachigen Fernsehprogrammen? In Deutschland wurden schon einschlägige Untersuchungen durchgeführt und es stellt sich die Frage, wie es mit dem Forschungsstand in Kroatien aussieht. Neuerdings zeigt sich in Kroatien ebenfalls Interesse für die Rolle des Fernsehens in der sprachlichen Entwicklung des Kindes¹²³, was von der Bedeutung solcher Forschung spricht. Deshalb hat sich die vorliegende Diplomarbeit die Aufgabe vorgenommen, einen Beitrag zu diesem Forschungsbereich zu leisten. Die Untersuchung gestaltet sich in der Form eines Leitfadeninterviews, die Untersuchungsteilnehmer sind Studierende der Abteilung für Germanistik an der Philosophischen Fakultät in Zagreb. Sie werden anhand von ihren Einschätzungen, Erinnerungen und Meinungen zum Thema ihres Erwerbs der deutschen Sprache befragt. Die Arbeit fängt mit einem theoretischen Teil an. Die ersten Abschnitte sollen

¹ 2020 wurde eine Masterarbeit an der Philosophischen Fakultät in Zagreb zum Thema „Der Einsatz von Zeichentrickfilmen im DaF-Unterricht am Beispiel der synchronisierten Zeichentrickserie SpongeBob Schwammkopf“ von Livia Čebrajec geschrieben. Diese Masterarbeit befasst sich nur mit einer Zeichentrickserie, jedoch einer kulturell prägenden, die eine ganze Generation von Kindern durch die Kindheit begleitet hatte. Die Arbeit weist auf die Relevanz dieser und ähnlicher Programme für den Fremdsprachenerwerb hin.

² Auch die Masterarbeit von Lana Bogojević aus dem Jahr 2018 mit dem Titel „Analyse der Sprachbiografien von Zagreber Germanistikstudenten und die Anwendung von Sprachbiografien im Fremdsprachenunterricht“ hebt den Einfluss des Fernsehens auf den Spracherwerb vieler Germanistikstudierender hervor. Die Autorin spricht von der Besonderheit der Generationen aus den 90er Jahren, die ihre ersten Erfahrungen mit dem Deutschen eben durch das Fernsehen gemacht haben.

³ Weitere Arbeiten zu diesem Thema sind unter den folgenden Namen zu finden: Sara Brodarić: Can the English language in music, on TV and the Internet improve formal EFL results of secondary school students? (2015); Jelena Mihaljević Djigunović und Renata Geld: English in Croatia Today: Opportunities for Incidental Vocabulary Acquisition (2003); Jelena Mihaljević Djigunović, Kristina Cergol und Qinming Li: Utjecaj medija na nenamjerno usvajanje engleskog vokabulara (2006).

einen Überblick über das Thema Medien, Fernsehen und Fernsehkinder geben. Weiterhin wird auf die negativen Seiten des Fernsehens eingegangen, insbesondere auf die Frage, in welchem Zusammenhang Fernsehen und Gesundheitsprobleme, schlechte Schulleistungen und problematisches Sozialverhalten stehen. Zum Schluss des theoretischen Teils folgt ein Abschnitt über die positiven Auswirkungen des Fernsehens bei Kindern, namentlich im Bereich des Spracherwerbs. Hier werden folgende Fragen geklärt: Warum und wie konsumieren Kinder fremdsprachliche Fernsehsendungen? und Welche Sprachbereiche sind vom fremdsprachlichen Fernsehen betroffen? Im empirischen Teil wird zuerst die Fragestellung erläutert, nämlich inwiefern Studierende den Einfluss des eigenen frühen Fernsehkonsums auf ihren Fremdsprachenerwerb wahrnehmen. Danach wird die Methode vorgestellt, in der die Instrumente und die Auswertungsmethode erläutert und die Untersuchungsteilnehmer vorgestellt werden. Anhand der gesammelten Daten werden die Resultate präsentiert und diskutiert. Zum Schluss wird im Ausblick das erworbene Wissen auf praxisorientierte Handlungsvorschläge übertragen, die es anderen Forschenden ermöglichen sollen, Arbeiten in diesem Bereich in der Zukunft gestalten zu können. Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Einstellungen der kroatischen Fernsehkinder bezüglich der positiven Auswirkungen des Fernsehens auf ihren Spracherwerb herauszustellen.

2. THEORETISCHER TEIL

2.1. ZUM BEGRIFF *MEDIEN*

Die Vielfalt der Medien, die heute zur Auswahl stehen, kann manchmal überwältigend sein. Von der gedruckten Presse über das Fernsehen bis hin zum Internet – das Wort *Medien* hat in all diesen Fällen dieselbe Bedeutung: die der Mittel, Mittler, Vermittler, Brücken (Decke-Cornill und Küster, 2014, S. 93). Es geht darum, etwas zu vermitteln und übermitteln (Decke-Cornill und Küster, 2014, S. 93), die Brücke zwischen der Realität und deren Darstellung aufzubauen und „etwas Abwesendes herbei[zu]schwören, [...] in die Gegenwart [zu] locken und lebendig werden [zu] lassen [...]“ (Decke-Cornill und Küster, 2014, S. 93). Dabei stellt sich die Frage, welche Rolle, welche Funktion dieses Herbeischwören und Lebendigmachen im Leben der Menschen spielt.

2.1.1. DIE FUNKTION DER MEDIEN

Die grundlegende Funktion der Medien hat sich im Laufe der Jahrhunderte zunehmend verändert. Früher war die Hauptfunktion der Medien die der Informationskundgabe (Decke-Cornill und Küster, 2014, S. 95). Mit der Erfindung der Presse im 15. Jahrhundert wurden Bücher im größeren Maße gedruckt, jedoch für religiöse Zwecke (Wilke, 2011). Die Reformation brachte das Informationszeitalter ein, indem Flugschriften als Propaganda gedruckt und an die Massen verbreitet wurden (Wilke, 2011). Erst Anfang des 17. Jahrhunderts jedoch wurden die ersten Zeitschriften gedruckt und somit erfüllten Medien die moderne, heute allen bekannte Rolle der Informationsträger (Wilke, 2011). Im Laufe der Zeit etablierte sich eine weitere Rolle der Medien, etwa die der Unterhaltung (Decke-Cornill und Küster, 2014, S. 95). Dies führte zu einer Expansion der Massenmedien, die mehrere Funktionen erfüllten und bei denen für alle Gruppen etwas dabei war. Obwohl fortwährend neue Medien hinzukamen, bedeutete dies noch lange nicht das Aussterben der älteren Medien. Vielmehr kam es zu einer Verschmelzung der Medien und zur Übertragung ihrer Funktionen. Wie Dieter Baacke berichtet, „die Verschiedenartigkeit der Medien und ihrer Kanäle (Ton, Bild, Ton und Bild) hat die Expansion des einzelnen Mediums kaum gehindert. Bis auf den Kinobesuch, der stark nachgelassen hat, stehen die Medien in einem Ergänzungsverhältnis, sie verdrängen sich nicht“ (Decke-Cornill und Küster, 2014, S. 96).

Eine der wichtigsten Funktionen der Medien ist die der Kommunikation. Spanhel (2007) erläutert drei grundlegende anthropologische Funktionen der Kommunikationsmedien (S. 5). Erstens dienen sie der „Verständigung der Menschen über ihre Welt“ (Spanhel, 2007, S. 5). Das bedeutet, dass sich Mediennutzer Wissen über die eigene Welt und die darin präsentierten Inhalte durch Medien aneignen können, bzw. sie lernen mit der Welt zu kommunizieren. Zweitens verdeutlichen Kommunikationsmedien die „Herstellung und Artikulation zwischenmenschlicher Beziehungen“ (Spanhel, 2007, S. 5). Dies bezieht sich auf die Art und Weise, wie Menschen miteinander kommunizieren. Und drittens dienen Kommunikationsmedien der „Verständigung mit sich selbst“ (Spanhel, 2007, S. 5), oder anders ausgedrückt, wie man sich selbst in der Welt erlebt und identifiziert.

Wenn die Medien sich nicht gegenseitig verdrängen und in einem Ergänzungsverhältnis zueinanderstehen, und wenn Medien sowohl die Funktionen der Informationskundgabe bzw. Unterhaltung als auch die der Kommunikation erfüllen, worin besteht die Funktion des Fernsehens in dieser neuen medialen Welt, in der das Internet immer schneller und immer

nützlicher wird? Welche Eigenschaften machen dieses Medium zu einem der Bestandteile der Welt der Massenmedien? Diese Frage wird im nächsten Kapitel beantwortet.

2.1.2. DAS FERNSEHEN ALS MEDIUM

Die Evolution des Fernsehens ist ein langwieriger Prozess, der sich über Jahrzehnte ausstreckt. Die Arten von Sendungen, die heutzutage produziert werden (sowohl große als auch Nischenproduktionen) und die Art und Weise, wie diese Sendungen vom Publikum konsumiert werden, mögen zwar großen Änderungen unterliegen, doch der Fernsehkonsum ist dabei „relativ konstant geblieben“ (Aufenanger, 2015, S. 206). Unter Änderungen könnte man beispielsweise Plattformen wie Netflix oder YouTube nennen, die ein neues Zeitalter des Medienkonsums kennzeichnen, ein Zeitalter, in dem man Sendungen „bingen“ oder jederzeit stoppen und dann wieder aufgreifen kann.

Nach Statista ist die durchschnittliche Sehdauer in Deutschland im Zeitraum von 1997 bis 2010 von 183 Minuten auf 223 Minuten angestiegen (siehe Abbildung im Anhang A). Im Jahr 2019 ist die Zahl jedoch wieder gesunken, und zwar auf knappe 211 Minuten pro Tag bzw. um 4% (siehe Abbildung im Anhang A), was dennoch eine relativ konstante Tendenz des Fernsehkonsums der Deutschen aufweist. Ähnlich sieht es auch in Kroatien aus. Nach den Angaben der Agentur für elektronische Medien, die sich die Studie der AGB Nielsen zunutze gemacht hat, lag der ATV (*Average Time Viewed*) bei den Kroaten im April 2017 bei 260 Minuten, im April 2018 aber sank die Zahl um 6,3% bzw. auf 244 Minuten (Agencija za elektroničke medije, 2018, S. 1). Dies zeigt, dass Kroaten im Durchschnitt doch mehr fernsehen als die Deutschen, wobei jedoch beide Nationen einen leicht negativen Trend in den letzten Jahren verzeichnen konnten. Insgesamt aber kann gesagt werden, dass trotz solcher kleiner Schwankungen diese Zahlen doch von einem stabilen Fernsehkonsum zeugen.

Diese stabile Tendenz weist darauf hin, dass trotz der neuen digitalen Medien das Fernsehen noch immer ein beliebtes Massenmedium ist. Laut dem Statistischen Bundesamt sind 90% der Haushalte in Deutschland in Besitz von einem Flachbildfernseher (Destatis, *Pressemitteilung Nr. 47 vom 19. November 2019*). Dass das Fernsehen noch immer so weit verbreitet ist, spricht dafür, dass die Hauptfunktionen dieses Massenmediums noch immer intakt geblieben sind. Dementsprechend kann dem Fernsehen sowohl die Informations- beziehungsweise die Kommunikationsfunktion als auch die Unterhaltungsfunktion zugeschrieben werden. Die nach Spanhel genannten anthropologischen Funktionen der Kommunikationsmedien lassen sich

dementsprechend auch auf das Fernsehen übertragen. Beim Gebrauch dieses Mediums wird nicht nur über die Welt gelernt (beispielsweise durch informative Programme), sondern auch über sich selbst und seine Mitmenschen, sei es durch ein Unterhaltungsprogramm oder durch eine seriöse Reportage.

Wenn die Nutzergruppen dieses Mediums näher betrachtet werden, führt dies in der Zielgruppe Kinder zu interessanten Erkenntnissen. Kinder können genauso gut vom Fernsehen profitieren wie Erwachsene, nur auf eine andere Art und Weise. Das Fernsehen dient bei Kindern zur Gestaltung der Freizeit. Laut der KIM-Studie aus 2018 schauen 74% der befragten deutschen Kinder (sechs bis 13-Jährige) jeden oder fast jeden Tag fern (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2018, S. 11). 47% schalten zielgerichtet das Fernsehen an, um eine bestimmte Sendung zu erwischen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2018, S. 39) und der Fernseher dient als das beliebteste Gerät, Bewegtbilder zu sehen (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2018, S. 43). Laut einer im Auftrag von UNICEF erstellten Umfrage schauten 56% der kroatischen Kinder im Jahr 2014 ein bis drei Stunden pro Tag fern (UNICEF, *Kako djeca gledaju televizijski program*, 2014). 50% der verbrachten Zeit vor dem Fernseher wurde aber ohne die Anwesenheit der Erwachsenen gemessen (UNICEF, *Kako djeca gledaju televizijski program*, 2014). Beide Studien weisen darauf hin, dass das Fernsehen noch immer eine wichtige Rolle im Leben vieler Kinder spielt.

Interessant dabei ist eine besondere Nische des Kinderpublikums, die das Fernsehen auch zu einem anderen Zwecke nutzt anstatt nur zur Freizeitgestaltung – und zwar zum Erlernen einer Fremdsprache. Wer diese Kinder sind und welche Rolle das Fernsehen dabei spielt, wird in dem folgenden Kapitel erläutert.

2.1.3. FERNSEHKINDER

Feldmann definiert Fernsehkinder als Personen, „die [sowohl] im Stande sind[,] nur mit Hilfe des Mediums Fernsehen eine Sprache in dem Maße zu erlernen, dass sie gesprochene Sprache verstehen, als auch fähig sind, in dieser Sprache eigenständig Sätze zu produzieren“ (Kralj und Kacjan, 2019, S. 2). Laut Feldmann sind das meist kleine Kinder, genauer gesagt Drei- bis Sechsjährige, die noch keinen formalen Schulkontakt hatten (Kralj und Kacjan, 2019, S. 2). Dies bedeutet, dass am Beispiel der Fernsehkinder die Informationsfunktion des Fernsehens in einem anderen Licht hervorgehoben wird.

Kralj und Kacjan nennen eine wichtige Bedingung für diese Entwicklung. Im betroffenen Land muss es ein ausreichendes Fernsehprogramm in der gezielten Fremdsprache geben, damit Kinder die Fremdsprache durch das Fernsehen erlernen können (Kralj und Kacjan, 2019, S. 2). Darunter gemeint wird der Zugang zu einem Fernsehprogramm in einer anderen Sprache, etwa mittels Satelliten- oder Kabelfernsehens. Sie untersuchten Slowenien, wo die deutschen Fernsehprogramme weit verbreitet waren (Kralj und Kacjan, 2019, S. 2). Eine ähnliche Situation herrschte auch in Kroatien. Vor 2010 gab es analoges Satellitenfernsehen, das um 2010 vom digitalen abgelöst wurde (Agencija za elektroničke medije, 2013, S. 20). Die Folge dieser Entwicklung war, dass im Jahr 2012 nur 2,10% der Haushalte in Kroatien über analoges Satellitenfernsehen verfügten, im Unterschied zu 2009, als die Zahl bei 9,42% lag (Agencija za elektroničke medije, 2013, S. 20). Durch die Digitalisierung wurde die Zahl des analogen Satellitenfernsehens geringer, aber das digitale Satellitenfernsehen verzeichnete ebenfalls eine negative Tendenz, denn zwischen 2009 und 2012 sank die Zahl um fast 4% – 2012 lag die Zahl bei 7,50% der Haushalte, die über digitales Satellitenfernsehen verfügten (Agencija za elektroničke medije, 2013, S. 20).

Doch nur deutschsprachige Fernsehsendungen zu schauen reicht nicht aus, um eine Fremdsprache zu lernen. Was genau passiert im Lernprozess bei den Kindern, die durch das Fernsehen eine neue Sprache erwerben? Wie kommt es bei Kindern zum Spracherwerb mithilfe des Fernsehens? Und beweist diese Art von Spracherwerb endgültig, dass Fernsehen auch positive Auswirkungen auf Kinder haben kann? Um zuverlässige Antworten auf diese Fragen geben zu können, müssen zuerst die negativen Aspekte des Fernsehens vorgestellt werden.

2.2. DIE NEGATIVEN AUSWIRKUNGEN DES FERNSEHENS

Die Kritik gegenüber dem Fernsehen bzw. den Medien generell weist auf den polarisierenden Charakter der Medien hin. Einerseits gibt es Studien, die den positiven Einfluss der Medien zu beweisen scheinen, andererseits gibt es auch Beispiele, in denen gezeigt wurde, dass Medien, genauer gesagt das Fernsehen, einen negativen Einfluss auf Kinder und ihre Entwicklung haben können. Das Eine schließt das Andere nicht aus, und deshalb ist die Aufgabe dieses Kapitels, den jetzigen wissenschaftlichen Stand zu diesem Thema aus der Perspektive der Medienkritiker zu untersuchen.

Die ersten Anzeichen der Medienkritik lassen sich schon im 19. Jahrhundert auffinden, als die Debatte um die Nutzung von Medien anging (Decke-Cornill und Küster, 2014, S. 96). Es

bestand die Gefahr, so die damaligen Medienkritiker, dass Mediennutzer ihre Weltbilder zu sehr an der ihnen von den Medien präsentierten Wirklichkeit modellieren würden, die im Endeffekt manipuliert und lügt (Decke-Cornill und Küster, 2014, S. 96). Mit der immer mehr heranwachsenden medialen Ausstattung im Leben eines jeden Menschen kam es auch im Bereich der Pädagogik zu neuen Entwicklungen. Die Medienpädagogik fand ihren Weg in die allgemeine Debatte in der Pädagogik. Laut Decke-Cornill und Küster war ihre Funktion im 19. Jahrhundert eher „normativ“ (S. 96). Ihre Hauptfunktion war es, „Kinder und Jugendliche vor den negativen Wirkungen medialer Inhalte zu bewahren“ (Decke-Cornill und Küster, 2014, S. 96). Es stellt sich die Frage, was unter den negativen Wirkungen medialer Inhalte zu verstehen ist.

2.2.1. KORRELATION ZWISCHEN FERNSEHEN UND GESUNDHEITLICHEN PROBLEMEN

Ein Argument gegen die Mediennutzung bei Kindern, genauer gesagt gegen das Fernsehen, wären die gesundheitlichen Schäden, die oftmals mit Fernsehen verbunden werden. Die Gesundheit aller Kinder wird von vielen Faktoren beeinflusst, darunter auch von den Entscheidungen im Lebensstil, die früh getroffen werden, und den Routinen, die sich früh etablieren (Brown et al., 2011, S. 222). Fernsehen gehört auch dazu. Fernsehen wird mit erhöhtem Konsum von kleinen Zwischenmahlzeiten, positiven Einstellungen gegenüber Nahrungsprodukten in Werbungen und reduzierter physischer Aktivität verbunden (Brown et al., 2011, S. 222). In welcher Beziehung genau die drei Aspekte stehen, untersucht die Studie von Brown et al.

Untersucht wurden 2143 Kinder im Alter von 6 bis 7 Jahren auf Basis der von ihren Eltern ausgefüllten Fragebögen, Tagebücher und Interviews. Sie verbrachten im Durchschnitt 90 Minuten am Tag vor dem Fernseher und 100 Minuten im Sport. Gemessen wurde auch, wie viel sie in der Zwischenzeit an kleinen Zwischenmahlzeiten gegessen hatten. Die Ergebnisse zeigten, dass sogar 39% zwei oder mehrmals kleine Zwischenmahlzeiten hatten. 18% waren adipös (Brown et al., 2011, S. 223). Die Studie zeigte, dass der um eine Stunde erhöhte Fernsehkonsum die sportlichen Aktivitäten um vier Minuten kürzte und um 0,06 das Naschen zwischendurch erhöhte (Brown et al., 2011, S. 223).

Was hier jedoch wichtig zu erwähnen ist, ist die Tatsache, dass eine kausale Beziehung zwischen Fernsehen und Übergewicht schwer zu belegen ist (Brown et al., 2011, S. 224). So

können Kinder mit Übergewicht zufolge ihres Übergewichts mehr Zeit vor dem Fernseher verbringen, aber es kann auch sein, dass das Fernsehen der Grund für ihr Übergewicht ist. Eins ist aber sicher – eine Korrelation zwischen Fernsehen und Übergewicht ist vorhanden.

2.2.2. KORRELATION ZWISCHEN FERNSEHEN UND SCHLECHTEN SCHULISCHEN LEISTUNGEN

Nicht nur die Gesundheit leidet unter erhöhtem Fernsehkonsum, auch schulische Leistungen sollen schwächer sein bei Kindern, die lange fernsehen, so eine Studie von Hancox et al. (2005). Der Studie zufolge sei eine vor dem Fernseher verbrachte erhöhte Zeit in der Kindheit für einen niedrigeren Bildungsstand später im Leben zuständig (Hancox et al., 2005, S. 616).

In der Studie von Hancox et al. wird eines deutlich – von den 1000 Teilnehmern erreichen im Durchschnitt diejenigen, die am meisten ferngesehen haben, die niedrigste schulische Qualifikation bis zu ihrem 26. Lebensjahr (Hancox et al., 2005, S. 616). Das wären 11,5% der Frauen und 18% der befragten Männer, die insgesamt 2,76 Stunden täglich vor dem Fernseher verbringen, im Gegensatz zu den 25% der Frauen und 18% der Männer, die einen Universitätsabschluss erreicht haben mit nur 1,95 Stunden Fernsehen (Hancox et al., 2005, S. 616). Im Rahmen dieser Studie ist es erwähnenswert, dass weder das IQ noch der sozioökonomische Status oder Verhaltensstörungen in der Kindheit eine Rolle gespielt haben (Hancox et al., 2005, S. 618). Obwohl Verhaltensstörungen kein Parameter für diese Studie waren, spiegelt sich dennoch der Fernsehkonsum im Verhalten der Kinder ab. Wie groß der Einfluss ist, wird im nächsten Kapitel näher erläutert.

2.2.3. KORRELATION ZWISCHEN FERNSEHEN UND SOZIALVERHALTEN

Die Studie von Özmert et al. (2002) weist gerade darauf hin. Der Studie zufolge kann nachgewiesen werden, dass zwischen Fernsehen und den Störungen des Sozialverhaltens der Kinder durchaus eine Verbindung besteht (Özmert et al., 2002, S. 910). Die Studie hat zwei Aspekte untersucht: Kompetenz- und Problemwerte (Özmert et al., 2002, S. 911). Was die Verfasser der Studie unter Problemwerten verstehen, sind folgende Verhaltensstörungen: somatische Beschwerden, zurückgezogen, ängstlich/depressiv, soziale Probleme, Gedankenprobleme, Aufmerksamkeitsprobleme, delinquentes Verhalten, aggressives Verhalten und Sexprobleme (Özmert et al., 2002, S. 911).

In der Studie wurden Eltern von 888 Kindern aus der zweiten und dritten Klasse mithilfe eines Fragebogens befragt. Die Kinder wurden in drei Gruppen aufgeteilt – die erste bestand aus Kindern, die nur zwei Stunden oder weniger am Tag ferngesehen haben, die zweite aus Kindern, die zwischen zwei bis vier Stunden täglich vor dem Fernseher Zeit verbracht haben, und die dritte aus Kindern, die mehr als vier Stunden vor dem Fernseher saßen. Insbesondere die Werte der sozialen Subskala stechen hervor. Beispielsweise im Punkt der Aggression zeigten sich Kinder aus der dritten Gruppe als viel stärker betroffen als Kinder aus der ersten Gruppe (Özmert et al., 2002, S. 912). Von Bedeutung war auch die Auffindung, dass Gruppe zwei und drei größere Aufmerksamkeitsprobleme hatten als Gruppe eins (Özmert et al., 2002, S. 913).

Diese Studie teilt aber mit der Studie von Brown et al. dasselbe Problem, nämlich die Tatsache, dass keine kausale Beziehung zwischen Fernsehen und den genannten Störungen besteht. Das bedeutet, dass es sowohl möglich ist, dass Kinder mit Störungen des Sozialverhaltens mehr fernsehen als auch dass Kinder, die viel fernsehen, Störungen des Sozialverhaltens entwickeln (Özmert et al., 2002, S. 912). Eine klare Trennung ist nicht vorhanden, dennoch bestehen die Autoren der Studie auf der deutlichen Korrelation zwischen Fernsehen und den Störungen des Sozialverhaltens bei Kindern.

2.2.3.1. DER FALL „ANIME“

Einem Genre insbesondere wird oft die Schuld für Störungen des Sozialverhaltens zugewiesen. Animes gelten als Bestandteil des deutschen Kinderfernsehens, werden aber oft seitens der Eltern kritisiert. Sender wie RTL II und VIVA haben sich an der Ausstrahlung von Animes seit den 90er-Jahren in großem Maße beteiligt (Hommann, 2017, S. 80, 82). Sie strahlten beliebte japanische Animes wie *Detektiv Conan*, *One Piece* und *Naruto* aus (Hommann, 2017, S. 80). Laut Homman bestand das Problem darin, dass in vielen Animes Gewalt und Brutalität ihren Weg in die Lebenswelt der Kinder fanden (S. 82). Eltern und Medien warfen dem Sender „in dieser Zeit wiederholt Verantwortungslosigkeit gegenüber jungen Zuschauern in der Darstellung gewalthaltiger Animes“ vor (Homman, 2017, S. 82). Der Grund, wieso Animes hier erwähnt sind, wird allen klar, die wenigstens eine Folge von beispielsweise dem Anime *One Piece* gesehen haben. In einer der ersten Folgen wird der brutale Tod der Stiefmutter von einer der Protagonistinnen gezeigt. In *Detektiv Conan* bekommen Kinder in jeder Folge Leichname zu sehen. In *Dragon Ball* werden brutale Kämpfe gezeigt. Blut, Gewalt, brutale

Tode und Kämpfe, dies ist alles Bestandteil der Animes. Die Frage, wie sich das auf Kinder und ihr Sozialverhalten auswirken kann, scheint angebracht zu sein.

Wenn es darum geht, was und wie ausgestrahlt werden darf, sind die folgenden Instanzen die Entscheidungsträger: die Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft, die Freiwillige Selbstkontrolle Fernsehen und die Jugendschutzredaktionen der Sender (Hommann, 2017, S. 84). Die Hauptkriterien für das Ausstrahlen einzelner Animes im Nachmittagsprogramm sind erstens die klare Unterscheidung zwischen Fantasie und Realität unter Kindern – sind Kinder imstande, das Gezeigte als Fiktion zu verstehen und dementsprechend zu verarbeiten (Hommann, 2017, S. 84)? Da viele Animes übernatürliche Kräfte und Wesen zeigen, wird dabei auch kleinen Kindern klar, dass es Fiktion ist (Hommann, 2017, S. 84). Zweitens stellt sich die Frage, ob die angesprochene Altersgruppe nicht zu jung ist, um die Darstellung von Wunden und Verletzungsfolgen nachvollziehen zu können (Hommann, 2017, S. 84). Wenn beispielsweise der Protagonist gezeigt wird, wie er leidet, kann das einen gravierenden Einfluss auf die jungen Zuschauer haben (Hommann, 2017, S. 84). In solchen und ähnlichen Situationen sind die Sender gezwungen, Teile aus einigen Folgen oder sogar einzelne Folgen komplett auszuschneiden, da sie diesen Kriterien nicht entsprechen (Hommann, 2017, S. 84). Für junge Zuschauer gibt es aber auch viele Lektionen, die sie den Animes entnehmen können. Kinder lernen somit den Wert von „Freundschaft, Respekt und Vertrauen“ (Hommann, 2017, S. 85). Sie können sich mit den Protagonisten der Animes identifizieren, denn obwohl sie „in fantastischen Welten angesiedelt [sind], spiegeln [sie] typische Themen der Kinder- und Jugendwelten wider, was zu nachhaltiger Identifikation einlade“ (Hommann, 2017, S. 82). Inwieweit sie den gewalttätigen Inhalt verkraften können, hängt von unterschiedlichen Faktoren ab, beispielsweise dem Alter oder dem Potenzial, zwischen Fiktion und Wirklichkeit zu unterscheiden. Dementsprechend werden ihnen auch die einzelnen Animes im Tagesprogramm angepasst.

Es gibt bestimmte Wege, wie man Animes in dem Nachmittagsprogramm einbetten kann, jedoch unter bestimmten Voraussetzungen. Wichtig dabei ist, dass sich die Sender der entscheidungstragenden Faktoren der Zielgruppen bewusst sind und die Animes dementsprechend auch anpassen, denn ganz ohne Vorteile sind die Animes wiederum auch nicht.

Diese Kapitel weisen auf den problematischen Stand der Medien beziehungsweise des Fernsehens in der Entwicklung der Kinder hin. Der wissenschaftliche Stand ist nicht zu

ignorieren. Dennoch gibt es, wie am Beispiel der Animes gezeigt wurde, die sowohl als problematisch als auch vorteilhaft gelten, etliche Nachweise der positiven Seiten, die das Fernsehen den Kindern zu bieten hat. Eine von diesen positiven Nachwirkungen spiegelt sich insbesondere im Bereich des Spracherwerbs wider. Das folgende Kapitel wird versuchen, den wissenschaftlichen Stand aus der Perspektive des Spracherwerbs mithilfe von Fernsehen näher zu erläutern.

2.3. DAS FERNSEHEN ALS FREMDSPRACHENLEHRER?

Obwohl es gegenüber dem Fernsehen unzählige kritische Stellungnahmen gibt, weisen zahlreiche Studien darauf hin, dass auch positive Tendenzen bei Kindern aufgedeckt werden können, was den großen Einfluss dieses Mediums erklären würde. Laut Erbes (2004) wird bei Kindern sowohl das Lesen als auch eine positive Einstellung zu fremden Kulturen durch das Fernsehen potenziert (S. 55, 56). Dolle-Weinkauff spricht vom „immensen Einfluss“ der Nachmittagsprogramme der Sender wie RTL II und VIVA „auf eine ganze Generation junger Menschen“ – Programme, die an Schulhöfen für zahlreiche Diskussionen unter Kindern aller Art sorgen (Hommann, 2017, S. 82). Im Bereich der Sprachentwicklung hingegen erwähnt Erbes die Beispiele von den Niederlanden und den skandinavischen Ländern, wo Kinder Sprachen viel einfacher lernen, „weil sie sie einfach öfter hören“ (S. 55). Das Medium Fernsehen scheint der perfekte Lehrer zu sein – gleichzeitig belehrend und unterhaltsam, mit einem Einfluss, der zugleich kontestiert und zelebriert wird. Wenn aber der Spracherwerb in Betracht gezogen wird, welche Erkenntnisse sind in diesem Bereich zu gewinnen? Anhand von unterschiedlichen Studien versucht dieser Teil, Antworten auf die drei wichtigsten Fragen über den Spracherwerb durch das Fernsehen zu geben: 1. Welche Faktoren sind für den Erfolg eines Spracherwerbs durch das Fernsehen zuständig? 2. Auf welche Art und Weise kommt es überhaupt zustande, dass mithilfe des Mediums Fernsehen eine Sprache erlernt werden kann? 3. Welche Bereiche der Sprache werden durch das Fernsehen potenziert?

2.3.1. FAKTOREN FÜR EINEN ERFOLGREICHEN SPRACHERWERB DURCH DAS FERNSEHEN

Die erste Frage stellt die Bedingungen für einen erfolgreichen Spracherwerb mithilfe des Fernsehens in den Vordergrund. Es stellt sich die Frage, welche Faktoren dabei eine Rolle

spielen. Nach Kirch (2008) gibt es einige nennenswerte Faktoren, die von Bedeutung sind. Der erste wäre, dass Kinder eine große Begabung und natürliche Affinität für das Erlernen anderer Sprachen haben (Kirch, 2008, S. 44). Hinzu kommt noch die Tatsache, dass sie bis zum siebten Lebensjahr das größte Potenzial für den Fremdspracherwerb haben (Erbes, 2004, S. 55). Diese beiden Tatsachen führen zur Erkenntnis, dass ein früher Erwerb durch das Fernsehen immens potenziert werden kann.

Weiterhin nennt Kirch das Prinzip des immersiven Fremdsprachenlernens als den zweiten Faktor (2008, S. 44). Die Aufgabe des immersiven Lernens ist es, „eine Lernsituation zu schaffen, die der des Erstspracherwerbs ähnelt“ (Kirch, 2008, S. 44). Dies bedeutet, dass vom immersiven Lernen dann die Rede ist, wenn „Kinder ausreichend Zeit mit der zu erlernenden Sprache verbringen und ausreichend integriert sind“ (Kirch, 2008, S. 45). Da sich die Lernenden beim Fernsehen nur in der Zielsprache bewegen, ist das Prinzip des immersiven Lernens anwendbar.

Der dritte Faktor spricht von der Art und Weise, wie Kinder Sprachen mithilfe des Fernsehens lernen können. Die einzelnen Wege für das Erlernen einer Sprache mithilfe des Fernsehens werden im nächsten Kapitel besprochen. Die oben erwähnten Faktoren hingegen beantworten die Frage, warum es zum Spracherwerb kommt, wenn Kinder fernsehen, und die Antwort deutet auf die Natürlichkeit des Prozesses hin. Eine natürliche Begabung und ein Einbetten des Lernens in eine authentische Welt scheinen den Spracherwerb in dem Sinne zu begünstigen.

2.3.2. WIE LERNEN KINDER SPRACHEN MITHILFE DES FERNSEHENS?

Bei der Frage, wie Kinder Sprachen mithilfe des Fernsehens lernen, müssen zuerst zwei wichtige Prinzipien erklärt werden, die als Bausteine eines jeden Lernens sind. Die zwei leitenden Grundprinzipien sind: das Prinzip der lebensbedeutsamen Einbettung und das Prinzip der vielfältigen Anschlussmöglichkeiten (Kirch, 2008, S. 45, 46). Unter dem ersten Prinzip versteht man das erfolgreiche Lernen einer Sprache, „wenn dies in die für sie bedeutungsvollen Kontexten geschieht“ (Kirch, 2008, S. 45). Beim Fernsehen ist man beispielsweise in die Geschichte der Lieblingsanimefigur als Kind komplett vertieft, was für das Kind in diesem Lebensabschnitt einen bedeutungsvollen Kontext darstellt. Dieser bedeutungsvolle Kontext führt zum zweiten Prinzip, bei dem man wiederum von einem erfolgreichen Lernen spricht, wenn das Kind imstande ist, sein Vorwissen an den präsentierten Inhalt beziehungsweise den bedeutungsvollen Kontext anzuknüpfen (Kirch, 2008, S. 46), was auch als „Zone der nächsten

Entwicklung“ bezeichnet wird (Walter-Laager et al., 2014, S. 3). Diese zwei Grundprinzipien sind die Voraussetzung für einen erfolgreichen Spracherwerb mithilfe des Fernsehens. Darauf aufbauend lassen sich Aspekte nennen, die erklären können, wie es genau zum Spracherwerb kommt, indem das Kind fernsieht. Dabei werden unterschiedliche Studien analysiert, die denselben Sachverhalt haben, aber auf unterschiedliche Weisen an die Problematik herangehen.

2.3.2.1. SPIEL UND SPAß

Eine KIM-Studie bestätigt, dass das Fernsehen eine beliebte Freizeitbeschäftigung der Mehrheit der deutschen Kinder ist (Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest, 2018, S. 11). Es macht einfach Spaß, fernzusehen. Dabei singen Kinder Lieder, tanzen oder spielen Spiele. Einen besonderen Wert für den Spracherwerb haben beim Fernsehen die Lieder. Beim Singen haben Kinder „keinerlei Hemmungen, sich sprachlich zu äußern“ (Kirch und Speck-Hamdan, 2007, S. 21). Auch der Rhythmus und die Melodie spielen dabei eine Rolle, weil so Kinder spielerisch und ohne Hemmungen unbewusst Sprache produzieren (Kirch und Speck-Hamdan, 2007, S. 21). Aus diesem Grund ist „das Lernen mit Fernsehen fehlerfreundlich“ (Kirch, 2008, S. 46). Kinder werden beim Fernsehen nicht gezwungen, selber Sprache zu produzieren, wenn sie dazu nicht bereit sind (Kirch, 2008, S. 45). Die Möglichkeit für eine sogenannte „silent period“ ist besonders wichtig für das Erlernen einer Sprache. Wenn Kinder nämlich zu früh zur eigenen Sprachproduktion gezwungen werden, kann dies negative Auswirkungen auf den weiteren Verlauf des Spracherwerbs haben (Kirch, 2008, S. 45). Deshalb ist es von Vorteil, dass Kinder selber entscheiden, wann sie mit der eigenen Sprachproduktion anfangen wollen und dass sie dabei nicht korrigiert oder ausgelacht werden, was beispielsweise der Fall ist, wenn Kinder ihr Lieblingslied aus einem Zeichentrickfilm singen – sie selbst entscheiden, wann es soweit ist, dass sie es laut reproduzieren können. So entstehen positive Emotionen, die das Kind mit dem Fernsehen und der Zielsprache verbindet. Diese positiven Emotionen werden auch durch das „Identifikationspotenzial der Charaktere“ verstärkt, was den Spracherwerb weiterhin begünstigt (Kirch, 2008, S. 46). Je mehr man sich mit der Hauptfigur identifizieren kann, desto angesprochener fühlt man sich und widmet dementsprechend mehr Aufmerksamkeit dem Programm. Das Fernsehen versteht es, „die Emotionen der Zuschauer anzusprechen“ (Kirch, 2008, S. 45). Der interaktive Charakter der einzelnen Sendungen macht nicht nur Spaß, sondern fesselt auch die Aufmerksamkeit der

Kinder (Kirch und Speck-Hamdan, 2007, S. 20). Kinder werden beispielsweise in der Sendung *Dora* aufgefordert mitzumachen, nachzusprechen und der Hauptfigur zu helfen (Kirch und Speck-Hamdan, 2007, S. 20) – alles Aktivitäten, die ihnen Spaß machen, bei denen sie aufmerksam bleiben und bei denen sie auch manches noch dazulernen können.

2.3.2.2. WIEDERHOLEN, WIEDERHOLEN, WIEDERHOLEN

Einer der weiteren Hauptgründe des erfolgreichen Erwerbs einer Sprache mithilfe des Fernsehens ist sicherlich das Wiederholen einzelner Wörter, Sprüche oder ganzer Folgen, wenn sie mehrmals ausgestrahlt werden. Je öfter etwas wiederholt wird, desto besser kann es von den Lernenden gemerkt werden. Wenn das Kind beispielsweise das Intro eines Anime jeden Tag hört, wird es sich das Lied auch merken. Dasselbe gilt auch für oft benutzte Sprüche der Lieblingsfiguren oder sogar ganze Reden. Die Studie, die Kirch und Speck-Hamdan (2007) durchgeführt haben, bestätigt dies. Sie haben den Spracherwerb von 158 Kindern im Alter von drei bis vier und fünf bis sechs Jahren anhand von vier verschiedenen Sendungen (in diesem Fall mit Englisch als Fremdsprache) getestet. Die Kinder wurden in vier Gruppen aufgeteilt, wobei sich jede Gruppe eine Sendung angesehen hat: *Dora*, *Razzledazzle*, *Die Sendung mit dem Elefanten* und *Something Special*. Dies wurde dann vier Tage lang wiederholt, wobei dieselbe Folge derselben Sendung jeden Tag ausgestrahlt wurde. Dabei haben sie festgestellt, dass ein konkreter Lernzuwachs gerade wegen der vielen Wiederholungen nachgewiesen werden konnte (Kirch und Speck-Hamdan, 2007, S. 20). Insbesondere der Wortschatz profitierte davon (Kirch und Speck-Hamdan, 2007, S. 20). Beispielsweise werden bei der Sendung *Dora* pro Folge ein bis zwei neue Wörter eingeführt, wobei für die Figur Dora wichtige Wörter mehrmals in der Folge wiederholt werden, und so haben Kinder die Chance, ihren Wortschatz langsam, aber sicher zu vergrößern und produktiv zu nutzen (Kirch und Speck-Hamdan, 2007, S. 20). Interessanterweise führt das Wiederholen nicht zur Langeweile, sondern lernen Kinder im Nachhinein immer mehr und glauben deswegen, jedes Mal eine neue Sendung zu sehen (Kirch, 2008, S. 46). Dies beweist, dass das Wiederholen einzelner Wörter in Fernsehsendungen den Spracherwerb begünstigt.

2.3.2.3. AKTIVE AUSEINANDERSETZUNG MIT DEM INHALT

Der Co-Viewing-Effekt sei eine gute Form von aktiver Auseinandersetzung, da dabei Kinder mit anderen Zuschauern, etwa ihren Freunden, Klassenkameraden oder Eltern, die Sendungen verfolgen und besprechen, was den Lernerfolg erheblich beeinträchtigt (Kirch, 2008, S. 46). Die Studie von Williams und Thomas (2017) zeigt, dass gerade das Co-Viewing von großem Vorteil sein könnte. Sie wollten herausfinden, wie englische Kinder am besten Welsch (hier Welsch als Fremdsprache) lernen und haben dementsprechend 57 Kinder im Alter von vier und fünf Jahren in vier verschiedene Gruppen eingeteilt und sie getestet: In der ersten Gruppe haben Kinder nur ferngesehen; in der zweiten haben sie mit Begleitung ferngesehen; der dritten Gruppe wurden Geschichten auf Welsch vorgelesen; und die vierte Gruppe war die Kontrollgruppe. Die Ergebnisse zeigen, dass Fernsehen mit oder ohne Begleitung besser abgeschnitten hatte als die vorgelesene Geschichte oder kein Fernsehen und keine Geschichte (Williams und Thomas, 2017, S. 871). Jedoch schnitten am besten die Kinder ab, die mit Begleitung ferngesehen haben (Williams und Thomas, 2017, S. 871). Was man in dieser Studie unter Begleitung versteht, sind die verschiedenen Aktivitäten, die die Forscher während des Co-Viewings mit den Kindern unternommen haben: zeichnen, wiederholen von einzelnen Wörtern, tanzen, Fragen stellen usw. (Williams und Thomas, 2017, S. 863). Genau dieser interaktive Charakter in Form von Erwachsenenbegleitung scheint den Spracherwerb zusammen mit Fernsehen weiter zu begünstigen (Williams und Thomas, 2017, S. 871). Wichtig zu bemerken ist noch, dass Kinder aktiv am Fernsehen teilnehmen, sogar wenn sie nicht alles verstehen können, was den Lernerfolg beträchtlich beeinflusst (Kirch, 2008, S. 46).

Dieses Kapitel zeigt, dass es unterschiedliche Faktoren gibt, die entscheiden, wie eine Sprache durch das Fernsehen erworben wird, sei es eine aktive Auseinandersetzung, Wiederholungen oder dass das Kind Spaß hat. Jetzt stellt sich aber die Frage, welche Kategorien der Sprache am meisten durch das Fernsehen potenziert werden. Auf diese Frage wird im nächsten Kapitel näher eingegangen.

2.3.3. EINFLUSS DES FERNSEHENS AUF DIE EINZELNEN ELEMENTE DER SPRACHE

Die oben genannten Studien dienen als eine gute Grundlage für das Erforschen der Bereiche des Spracherwerbs, in denen der Einfluss des Fernsehens am stärksten zur Geltung kommt. Hier können drei Hauptkategorien genannt werden: Wortschatz, Aussprache und Grammatik.

Die Studie aus Wales zeigt, dass insbesondere die Kategorie Wortschatz immens vom Fernsehen begünstigt wird, sei es mit oder ohne Begleitung (Williams und Thomas, 2017, S. 868, 871). Die Forscher haben Wortschatz und Grammatik getestet und der Wortschatz kam als klarer Sieger heraus (Williams und Thomas, 2017, S. 868). Auch bei der Studie von Kirch und Speck-Hamdan ist der Lernzuwachs in der Kategorie Wortschatz nachzuweisen. Obwohl in der Sendung *Dora* beispielsweise relativ wenig neuer Wortschatz pro Folge eingeführt wird, konnten die Kinder dennoch den erworbenen Wortschatz sowohl aktiv als auch reproduktiv verwenden (Kirch und Speck-Hamdan, 2007, S. 20). Im Feld der Grammatik ist es deutlich schwerer, einen positiven Einfluss nachzuweisen und zu erklären. Die Kinder in der Studie aus Wales haben beispielsweise in allen drei Testgruppen fast dieselben Ergebnisse beim grammatikalischen Teil des Tests erzielt, obwohl alle besser als die Kontrollgruppe waren (Williams und Thomas, 2017, S. 868). Einen Einfluss kann man dementsprechend nachweisen, aber eine Differenzierung zwischen Fernsehen und beispielsweise Storytelling kann man dabei nicht machen. Interessant bei der Frage der Grammatik ist auch die Einstellung der Kinder gegenüber Grammatik. Laut der Studie von Kralj und Kacjan beschäftigen sich Kinder, die eine Sprache durch das Fernsehen erworben haben, deutlich weniger mit Grammatikregeln als andere Fremdsprachenlerner (S. 5). Dabei verlassen sie sich viel eher auf ihr Sprachgefühl, das auch ausreichend zu sein scheint (Kralj und Kacjan, 2019, S. 5). Und zum Schluss ist auch die Aussprache hier von Interesse. Durch die Wiederholungen und insbesondere durch Lieder, wo „Rhythmus und Melodie im Vordergrund stehen“, üben die Kinder ihre Aussprache (Kirch und Speck-Hamdan, 2007, S. 20).

Man kann sowohl positive als auch negative Auswirkungen des Fernsehens auflisten, doch im Bereich des Spracherwerbs wird sehr wohl der Wert dieses Mediums zu schätzen gewusst. Sowohl die erwähnten negativen Aspekte als auch die positiven Auswirkungen des Fernsehens zeugen davon, wie polarisierend das Thema ist. Dennoch ist das Phänomen der Fernsehkinder in Kroatien weiterhin verbreitet. Im empirischen Teil werden anhand eines Leitfadenterviews die Einstellungen der kroatischen Fernsehkinder zu ihrem Deutscherwerb analysiert.

3. EMPIRISCHER TEIL

3.1. ZIELE UND FRAGESTELLUNG

Aus den Studien im theoretischen Teil ist ersichtlich, dass das Fernsehen ein wichtiger Träger des außerschulischen Spracherwerbs ist. Wie beurteilen das aber die eigentlichen Sprecher und

Sprecherinnen, die davon betroffen sind? Da Fernsehkinder mit deutschsprachigen Fernsehsendungen aufgewachsen sind, bieten ihre Aussagen einen direkten Zugang zur komplexen Welt des Fremdsprachenerwerbs. Die Aufgabe dieser Arbeit ist es, das Phänomen der Fernsehkinder in Kroatien zu erforschen, indem sie einen Einblick in die Einstellungen der Fernsehkinder zum eigenen Fremdsprachenerwerb gewährt.

Diesbezüglich lautet die ausgehende Fragestellung dieser Arbeit wie folgt: Inwiefern nehmen Studierende den Einfluss des eigenen frühen Fernsehkonsums auf ihren Fremdsprachenerwerb wahr?

3.2. VORANNAHMEN

Diese Arbeit ist eine qualitative Arbeit und dementsprechend eine hypothesengenerierende Arbeit. Wie Riemer (2014) schreibt, „im Forschungsprozess sollen Hypothesen und Theorien erst erschlossen, entwickelt werden – qualitative Forschung ist in aller Regel hypothesengenerierende Forschung“ (S. 21). Riemer (2014) schreibt aber auch, dass dies nicht bedeutet, „dass qualitative Forschung stets ohne Vorannahmen oder theoretisches Vorwissen in den Forschungsprozess einsteigt, auch wenn es hier deutliche Unterschiede in den einzelnen qualitativen Ansätzen gibt“ (S. 21). So haben sich anhand der Fragestellung sowie des schon bestehenden Forschungsstandes und der persönlichen Erfahrungen im Rahmen dieser Arbeit drei Vorannahmen zu den Einstellungen der Befragten als relevant erwiesen:

1. Das Sprachgefühl der Fernsehkinder spielt bei der Sprachproduktion eine entscheidende Rolle.
2. Fernsehkinder haben ihre nahezu muttersprachliche Aussprache mithilfe des Fernsehens erworben.
3. Wiederholungen und eine aktive Auseinandersetzung mit dem Inhalt der Sendungen sind entscheidende Faktoren beim Wortschatzerwerb der Fernsehkinder.

Wie ersichtlich, handelt es sich hier um drei Bereiche des Fremdsprachenerwerbs: Grammatik, Aussprache und Wortschatz. Anlehnend an die Studien, die schon im theoretischen Teil vorgestellt wurden, erwiesen sich diese drei Bereiche als Schnittstellen im Fremdsprachenerwerb, bei denen Fernsehkinder einen Einfluss des Fernsehens zu spüren vermocht haben. Erstens ist bei der Grammatik die Rede von einem „automatisierten“

Sprachgefühl. Fernsehkinder werden vermutlich die Stellungnahme vertreten, dass sie sich primär auf ihr Sprachgefühl verlassen und beim Sprechen nicht an die erlernten grammatischen Regeln denken. Zweitens soll diese Arbeit zeigen, dass Fernsehkinder der Meinung sind, dass sie ihre gute Aussprache dem Fernsehen zu verdanken haben. Das Singen und Wiederholen von einzelnen Wörtern oder Sätzen soll maßgeblich zur Aneignung der deutschen Aussprache beigetragen haben. Zum Schluss werden Fernsehkinder auch der Überzeugung sein, dass ihre Wortschatzkenntnisse vom Fernsehen geprägt sind, weil sie sowohl durch die vielen Wiederholungen der unterschiedlichen Sendungen als auch durch eine aktive Auseinandersetzung mit dem Inhalt (in diesem Falle Sprachmitteln jeglicher Art) im Stande waren, mehr vom neuen Wortschatz aufzunehmen, als dies ohne das Fernsehen der Fall gewesen wäre.

3.3. METHODE

3.3.1. ERHEBUNGSTRUMENTE

Das in der Untersuchung angewandte Instrument ist das Leitfadeninterview. Im Bereich der Fremdsprachenforschung sind semistrukturierte Interviews besonders vorteilhaft, weil sie, wie Daase, Hinrichs und Settinieri (2014) schreiben, „zwei Extreme“ verbinden: „Ein vorab erstellter Interviewleitfaden gibt Struktur und Richtung des Interviews vor, das aber dennoch Raum bietet für offene Erzählungen“ (Daase, Hinrichs und Settinieri, 2014, S. 111). Dies bedeutet, dass man vorab bestimmte Fragen formulieren kann, weil es Studien zum Thema des Fremdspracherwerbs schon gibt; jedoch können die Antworten nicht mit vorgefertigten Antwortkategorien vorhergesehen werden (Daase, Hinrichs und Settinieri, 2014, S. 111). Insofern bietet ein semistrukturiertes Interview den Teilnehmern sowohl Freiheit als auch genügend Struktur.

Wegen der Corona-Krise und der Tatsache, dass die Interviewerin zur Zeit der Datenerhebung in Deutschland lebte, war es unmöglich, die Interviews persönlich durchzuführen. Da es aber mit der heutigen Technologie einfach ist, Kontakte virtuell aufzunehmen, wurden andere, weniger traditionelle, jedoch genauso effiziente Wege gefunden, um den unerwarteten Umständen beizukommen. Deshalb wurden die Interviews über Zoom durchgeführt (nur ein Interview wurde wegen technischer Probleme über Google Meet durchgeführt) und aufgenommen. Um sicherzustellen, dass ein Back-up besteht, wurden die Interviews zusätzlich mit dem Programm Free Cam 8 aufgenommen.

3.3.2. DATENERHEBUNG

Um einen Leitfaden erstellen zu können, wurden zuerst Fragen in einem Fragenkatalog gesammelt. Die Fragen wurden dann aufgrund ihres Inhalts in zwei Gruppen eingeteilt: Einmal allgemeine Fragen, die später Teil des Fragebogens wurden, der von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen nach dem Interview ausgefüllt wurde; und einmal Fragen, die sich als für das eigentliche Interview geeignet erwiesen. Diese Fragen sollen die drei oben erwähnten Vorannahmen gezielt überprüfen. Sie wurden anhand ihrer Thematik in die drei schon oben genannten Kategorien eingeteilt: Grammatik, Aussprache und Wortschatz. Sowohl der Leitfaden als auch der Fragebogen befinden sich im Anhang B.

Das Interview fing immer mit einer kurzen Einführung der Interviewerin an, woraufhin die Erzählung der Teilnehmer und Teilnehmerinnen folgte. Das Interview wurde mit einzelnen Fragen abgeschlossen, die in der Erzählung unbeantwortet geblieben waren. Um sicherzustellen, dass das ganze Verfahren problemlos funktioniert, wurde es mit zwei Germanistikstudenten pilotiert, die mit deutschsprachigen Fernsehsendungen aufgewachsen waren (eine Studentin befindet sich im letzten Jahr des Lehramtsstudiums, der andere Student ist im Doktorstudium).

3.3.3. AUSWERTUNGSMETHODEN

Für die Auswertung der Interviews wurde die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring verwendet. Nach Demirkaya (2014) werden bei der qualitativen Inhaltsanalyse „im Vorhinein aus der Theorie abgeleitete und definierte Kategorien an den Text herangetragen“ (S. 218). In dieser Arbeit kommt deswegen der deduktive Ansatz zur Geltung. Bei der Erstellung des Leitfadens ist der Vorgang an sich schon deduktiv. Die Oberkategorien werden aus den Vorannahmen und theoretischen Überlegungen gebildet, die aus der Theorie abgeleitet wurden. Wie Mayring (2015) schreibt, bilden die Basis für eine deduktive Arbeitsweise zuerst „Voruntersuchungen, [der] bisherige Forschungsstand, neuentwickelte Theorien oder Theoriekonzepte“ (S. 85). Anhand von dieser theoriegeleiteten Vorbereitung wird das Datenmaterial anschließend ausgewertet. Bei einer deduktiven qualitativen Inhaltsanalyse geschieht dies auf folgende Art und Weise: Die Kategorie und ihre Kodierregeln müssen festgelegt werden, um klarzustellen, welche Daten zu welchen Kategorien passen. Danach wird im Datenmaterial ein Ankerbeispiel gefunden, das verdeutlichen soll, was unter eine bestimmte Kategorie fällt. Stützend an den Leitfaden sind die Unterkategorien auch schnell erkennbar.

Mit diesem Operationalisierungsprozess wird das Material anschließend durchgegangen. Mit unterschiedlichen Farben werden Fundstellen markiert, die zu den jeweiligen Ober- und Unterkategorien passen. Danach werden sie extrahiert und bearbeitet, sodass sie den entsprechenden Kategorien zugeteilt werden können. Zur Erleichterung der Arbeit wurden Paraphrasen aus den einzelnen Fundstellen gebildet, die es möglich machten, nur das Wesentliche aus den Fundstellen zu entnehmen und es den entsprechenden Kategorien zuzuordnen. Diese Art von Strukturierung wird inhaltliche Strukturierung genannt. Nach Mayring (2015) ist das Ziel inhaltlicher Strukturierungen, „bestimmte Themen, Inhalte, Aspekte aus dem Material herauszufiltern und zusammenzufassen“ (S. 103). Anhand dieser Strukturierung kann das Material in den Ergebnissen präsentiert werden.

3.4. TEILNEHMER UND TEILNEHMERINNEN

Als Teilnehmer und Teilnehmerinnen wurden Lehramtsstudierende des vierten und fünften Jahres des Germanistikstudiums der Philosophischen Fakultät in Zagreb aus zwei verschiedenen Seminargruppen ausgewählt. Um überhaupt die passenden Teilnehmer und Teilnehmerinnen finden zu können (d. h. diejenigen, die mit deutschsprachigem Fernsehen aufgewachsen sind), mussten die Seminarteilnehmer und -Teilnehmerinnen einen ersten Fragebogen ausfüllen, in dem gezielt die Antwort auf diese Frage gesucht wurde. Von 38 Studierenden erwiesen sich acht als geeignet für das weitere Verfahren der Untersuchung.

Sechs Teilnehmerinnen waren weiblich, zwei männlich, zwischen 22 und 27 Jahren. Niemand von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen ist in einem deutschsprachigen Land aufgewachsen, und sie alle haben angefangen, deutsche Fernsehsendungen zu sehen, als sie drei bis fünf Jahre alt waren. Vom Umfang her haben die Teilnehmer und Teilnehmerinnen zwei bis sechs Stunden am Tag deutsche Sendungen gesehen, darunter wurden Sender angegeben wie Super RTL, Kika, RTL2, Vox, ProSieben und andere. Die Sendungen, die von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen angegeben wurden, waren Zeichentrickfilme (*SpongeBob Schwammkopf*, *Hey Arnold*, *Detektiv Conan* usw.), Wissenssendungen (*Galileo*, *Wow – die Entdeckerzone*, *Die Sendung mit der Maus* usw.) und Serien (*Alarm für Cobra 11*, *Verliebt in Berlin* usw.).

3.5. ERGEBNISSE

3.5.1. DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

In diesem Unterkapitel werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse deskriptiv dargestellt. Im nächsten Unterkapitel wird näher auf die drei Haupt- und Unterkategorien eingegangen und mit Beispielen verdeutlicht.

Die drei Kategorien, Grammatik, Aussprache und Wortschatz, sind dem theoretischen Teil und den Vorannahmen entnommen worden und bilden somit die Basis für den empirischen Teil. Innerhalb der drei Kategorien haben sich auch weitere Unterkategorien geformt.

Mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse wird somit das Datenmaterial in drei Kategorien und 12 Unterkategorien aufgeteilt.

In der Kategorie „Grammatik“ haben sich vier Unterkategorien gebildet. Die erste Unterkategorie, *früher Umgang mit der Grammatik*, weist auf die Art und Weise hin, wie die Befragten im frühen Alter Grammatik wahrgenommen bzw. nicht wahrgenommen haben. Vier der Befragten haben als Begründung angegeben, dass sie sich beim Sprechen daran orientiert haben, ob es gut klingt. Zwei Befragte haben von einem unbewussten Prozess gesprochen, in dem sie die Regeln gar nicht kannten. Eine Befragte wies darauf hin, dass sie sich nach dem Sinn orientierte und ein Befragter meinte, er habe die Strukturen aus dem Fernsehen direkt übernommen. Somit bildet sich aus dem Hinterfragten die folgende Tabelle:

Früher Umgang mit der Grammatik	
guter Klang	4
unbewusst	2
nach dem Sinn	1
aus dem Fernsehen übernommen	1

Eine weitere Unterkategorie, die sich in der Kategorie „Grammatik“ gebildet hat, ist die *Grammatikbewusstheit*. Diese Unterkategorie hinterfragt, inwiefern die Befragten heute beim Sprechen oder Schreiben an Grammatik denken. Von den acht Befragten haben vier angegeben, dass sie beim Sprechen überhaupt nicht an grammatische Regeln denken. Insgesamt sieben Befragte haben sich dazu geäußert, dass sie sich der grammatischen Regeln beim Schreiben bewusst sind. Eine Befragte unterscheidet zwischen dem Alltagsdeutsch und dem Deutsch, das sie an der Uni spricht. Somit haben insgesamt fünf Befragte das

Germanistikstudium als einen Faktor für die eigene Grammatikbewusstheit beim Sprechen oder Schreiben angegeben, mit einer Befragten, die darunter auch den zukünftigen Beruf als Lehrkraft angegeben hat.

Grammatikbewusstheit		
beim Sprechen keine Gedanken	beim Schreiben Gedanken	Studium/Beruf als Faktor
4	7	5

Die Unterkategorie *Probleme* zeigt, wie viele der Befragten sich dazu geäußert haben, dass sie Probleme mit grammatischen Regeln hatten. Alle Befragten haben gesagt, sie hätten Probleme mit den grammatischen Regeln gehabt. Sieben Befragte haben angeführt, sie haben Probleme mit den grammatischen Regeln im Studium gehabt. Von den acht Befragten haben drei angegeben, sie hätten sich die Regeln in der Grundschule nicht merken können und drei von den insgesamt acht Befragten waren vor dem Studium der Meinung, sie könnten Deutsch gut sprechen, um erst im Studium zu erkennen, dass sie sich überschätzt hatten.

Probleme							
Ja	8	Studium	7	Grundschule	3	im Studium Probleme gemerkt	3

Zum Schluss hat sich noch in der Kategorie „Grammatik“ die Unterkategorie *Lösungsansätze bei mangelndem Grammatikwissen* gebildet. Diese Kategorie fasst die Aussagen zusammen, die davon ausgehen, wie die Befragten damit umgehen, wenn sie sich an eine Regel nicht erinnern können. Vier von den acht Befragten haben gesagt, dass sie nachschauen, wenn sie eine Regel nicht wissen. Drei Personen formulieren den Satz um. Zwei Befragte improvisieren. Unter den eben Genannten ist eine Person, die beides macht.

Lösungsansätze bei mangelndem Grammatikwissen	
Nachschauen	4
Umformulieren	3
Improvisieren	2

Bei der Kategorie „Aussprache“ haben sich auch vier Unterkategorien gebildet. Die erste Unterkategorie lautet *prägende Faktoren* und ihre Aufgabe ist es, Faktoren herauszufiltern, die die Befragten als besonders prägend für ihre Aussprache genannt haben. Laut der

Interviews bezeichnen sechs Befragte das Sprechen als einen wichtigen Faktor, der ihre Aussprache verbessert hat. Fünf haben das Fernsehen angegeben und drei haben sich spezifisch auf ihre Erfahrungen im Studium berufen, die von besonderer Bedeutung waren.

Prägende Faktoren	
Sprechen	6
Fernsehen	5
Studium	3

Weiterhin hat sich die Unterkategorie *selbstständige Beteiligung am Fernsehen* als besonders interessant erwiesen. In dieser Unterkategorie haben sich Befragte dazu geäußert, in welchem Maße sie selber aktiv und produktiv beim Fernsehen waren, und zwar in Form von Singen, Wiederholen und Ähnliches. Sieben von den acht Befragten haben sich in irgendeiner Form am Fernsehen beteiligt, mit nur einer Person, die dies völlig abschlug. Von den sieben Befragten, die sich beteiligt haben, haben sechs gesagt, sie hätten die Intros gesungen. Von den sieben Befragten haben noch vier Personen angegeben, dass sie bestimmte Sprüche oder Aussagen der einzelnen Figuren wiederholt haben.

Selbstständige Beteiligung am Fernsehen					
Ja	7	Singen	6	Wiederholen	4

In der Unterkategorie *schulischer Einfluss* haben die Befragten den Schulunterricht bezüglich der Aussprache einschätzen müssen. Vier von den acht Befragten gaben an, dass sich die Lehrkräfte nicht viel Mühe gemacht haben, ihre Aussprache zu korrigieren. Eine Befragte gab an, sie habe am Anfang jeder Stunde mit der Lehrerin gesprochen und drei Befragte haben es weder positiv noch negativ einschätzen können.

Schulischer Einfluss	
vorhanden	1
nicht vorhanden	4
neutral	3

Letztlich lässt sich noch die Unterkategorie *Korrektur der falschen Aussprache* aus der Kategorie „Aussprache“ hervorheben. Diese Unterkategorie greift auf die Erfahrungen, die

die Befragten mit dem Korrigieren ihrer Aussprache hatten, zurück. Alle Befragten wurden auf irgendeine Art und Weise bei ihrer Aussprache korrigiert. Zwei Befragte wurden von ihren Familienmitgliedern korrigiert. Eine Befragte gab an, dass sie in der Schule Wörter nachsprechen musste. Eine Befragte hat die Vorbereitungen auf das Abitur als eine Instanz angegeben, in der sie korrigiert wurde, und drei Befragte haben sich auf das Studium berufen.

Korrektur der falschen Aussprache	
Familie	2
Gymnasium	1
Vorbereitungen auf das Abitur	1
Studium	3

Die letzte Kategorie „Wortschatz“ bietet auch vier Unterkategorien. Bei der ersten Unterkategorie, *Co-Viewing-Effekt*, wurden Aussagen aufgegriffen, die die Erfahrungen der Befragten erfassen, in denen sie erzählen, ob sie und von wem sie Hilfe beim Fernsehen bekommen haben. Sogar fünf von den acht Befragten haben angegeben, dass sie keine Hilfe beim Fernsehen bekommen haben. Drei hingegen haben entweder die Familie als Hilfe angegeben oder Deutsche, die sie kannten.

Co-Viewing-Effekt	
Nein	5
Ja	3

Eine weitere Unterkategorie ist *Sprachmittlung*. Diese Unterkategorie weist auf die Erfahrungen der Befragten hin, bei denen sie eine Form von Sprachmittlung entweder vollbracht haben oder nicht. Vier der Befragten mussten nie sprachmitteln und drei der Befragten gaben eine gelegentliche Sprachmittlung in ihrem Familien- beziehungsweise Freundeskreis an.

Sprachmittlung	
Ja (gelegentlich)	3
Nein	4

Innerhalb der Kategorie „Wortschatz“ war auch die Unterkategorie *Wiederholungen* von besonderem Interesse. Diese Unterkategorie nimmt die Erfahrungen in Betracht, die die Befragten mit den Wiederholungen der Folgen von einzelnen Fernsehsendungen hatten. Interessanterweise haben alle Befragten angegeben, dass sie sich Wiederholungen gerne mehrmals angesehen haben.

Wiederholungen	
Ja	8
Nein	0

Zu guter Letzt wurde die letzte Unterkategorie innerhalb der Kategorie „Wortschatz“ gebildet. Das ist die Unterkategorie *Lösungsansätze bei unbekanntem Wortschatz*. In dieser Unterkategorie werden Aussagen aufgegriffen, die sich damit beschäftigen, wie die Befragten mit Wörtern umgegangen sind, die sie nicht kannten. Fünf Befragte haben angegeben, dass sie niemanden gefragt haben und die Wörter aus dem Kontext erschlossen haben.

Nachgefragt bei Familie oder Lehrkräften haben fünf von den Befragten und Nachschauen haben zwei als Option genannt.

Lösungsansätze bei unbekanntem Wortschatz		
Kontext	Nachfragen	Nachschauen
5	5	2

3.5.2. INTERPRETATION DER ERGEBNISSE

In diesem Unterkapitel erfolgt die Interpretation der in dem vorigen Unterkapitel dargestellten Ergebnisse. Hier werden die Untersuchungsergebnisse vor dem Hintergrund des theoretischen Rahmens ausgewertet.

3.5.2.1. GRAMMATIK

Bei der Darstellung der Ergebnisse der Kategorie „Grammatik“ können aus den Unterkategorien interessante Erkenntnisse über die Erfahrungen mit dem Grammatikumfang der Fernsehkinder entnommen werden. Schon von früh auf sind sich Fernsehkinder der deutschen Sprache bewusst, jedoch greifen sie bei der Sprachproduktion auf unbewusstes Wissen zu. Es entstand eine automatische, unbewusste (vgl. Anhang C1) Sprachproduktion.

Ohne zu wissen, was sie verwenden, haben sie Sätze geformt und Deutsch gesprochen. Was diente Fernsehkindern als Anhaltspunkt bei der mündlichen Sprachproduktion, wenn es nicht das deklarative Regelwissen war? Wie der folgenden Aussage entnommen werden kann, verlassen sich Fernsehkinder vornehmlich auf ihr Sprachgefühl. Wenn sich etwas für sie gut oder richtig anhört, dann formulieren sie es auch so.

„Ich wusste nicht, dass da ich ich zum Beispiel Perfekt benutze. Oder dass ich vielleicht Präsens benutze. Das wusste ich nicht, aber es hat mir ah äh es hat hm es hat sich so gut ge äh es hatte so einen guten Klang. [...]“ (Interviewteilnehmerin #3)

Da sie als Kleinkinder noch keinen Schulunterricht hatten und somit keine grammatischen Regeln in der Schule lernen konnten, haben sie das Gehörte, also die Strukturen des Deutschen, spontan aus dem Fernsehen übernommen.

Ich habe Deutsch äh als Struktur ähm, die Satzstruktur, die konnte ich, weil ich es aus dem Fernsehen wusste und hab irg ich habe es so im Fernsehen gehört . . . (Interviewteilnehmer #6)

Während sie als Kleinkinder nicht bewusst über grammatische Regeln nachgedacht haben, änderte sich dies beträchtlich im Laufe der Studienzeit. Der unbewusste Gebrauch der deutschen Satzstrukturen geht zurück, und eine gewisse Bewusstheit der grammatischen Regeln tritt hervor. Bei manchen zeigt sich der Einfluss des Studiums darin, wie sie über den eigenen Gebrauch der Grammatik denken.

Äh zum Beispiel bevor ich die grammatischen Regeln angefangen habe zu lernen, war mir das so pff, "Ich kann sprechen, jeder wird mich verstehen", aber jetzt bin ich schon so programmiert von den (?anderen), du musst äh echt ko äh korrekt sprechen und jetzt ist es mir viel deutlicher und ich kann das selbst hören, wenn ich wenn äh Fehler mache und jetzt versuc versuch ich viel besser zu reden, also viel grammatisch korrekter zu reden. Also als ich mit der Uni angefangen habe. (Interviewteilnehmerin #7)

Es gibt jedoch auch Befragte, die an der Unbewusstheit haften und noch immer nach dem Gefühl, dem guten Klang, dem Sinn sprechen (vgl. Anhang C1), den sie beim Fernsehen schon als Kleinkinder gehört und beibehalten haben. Wie in der Studie von Kralj und Kacjan (vgl. Kapitel 2.3.3.) zeigen auch die vorliegenden Ergebnisse, dass Fernsehkinder selbst der Ansicht sind, dass sie bei der Sprachproduktion auf die bewusste Einbeziehung von Grammatikregeln verzichten. Für sie hat das eigene Sprachgefühl noch immer Vorrang. Stephen Krashen (1982/2009) nennt diese Sprecher „optimal Monitor users“ (Kapitel 2). Nach Krashen sind das Sprecher, die weder zu viel noch zu wenig an Grammatik denken, Sprecher, die in der alltäglichen Kommunikation sich eher auf das eigene Sprachgefühl verlassen werden, weil sie

spüren, dass die Faktoren für eine grammatisch bewusste Kommunikation nicht vorhanden sind (Zeit, Fokus auf Form und hinreichendes Wissen über die Regeln), jedoch wenn diese Faktoren vorhanden sind, passen sie sich auch an (Kapitel 2).

Ich spreche einfach so, wie ich mich fühle. Ich denke nicht darüber nach. Also ich spreche so, wie ich die Übungen geschrieben habe und gelöst habe. Also w etwas, was mir einfällt, dann sag ich des. (Interviewteilnehmer #4)

Einen wichtigen Unterschied machen das Schreiben bzw. das Sprechen aus. Bei vielen Befragten steht die Grammatik beim Schreiben im Vordergrund, viel eher als beim Sprechen. Eine Befragte nennt als Grund dafür die Tatsache, dass sie beim Schreiben mehr Zeit zum Nachdenken hat.

Ja, äh, wenn ich spreche, denke ich eigentlich an die grammatischen Regeln überhaupt nicht und wenn ich schreibe, dann mache ich es fast oft. Ich weiß nicht, wenn ich spreche, ist es irgendwie automatisch und wenn ich schreibe, dann denke ich nach und benut, ich weiß nicht, dann benutze ich die grammatischen Regeln korrekt, sozusagen, weil ich viel mehr Zeit habe. (Interviewteilnehmerin #8)

Hier kommt die Zuhilfenahme von Grammatikregeln zur Geltung, weil die Befragten nach eigenen Angaben (vgl. Anhang C1) mehr Zeit haben und insgesamt vorsichtiger sind als beim Sprechen, wie es auch Krashens Monitor-Hypothese besagt (1982/2009, Kapitel 2).

Interessanterweise zeigt sich auch bei der vierten Unterkategorie *Lösungsansätze bei mangelndem Grammatikwissen* ein Zwiespalt zwischen denen, die sagen, dass sie bei Problemstellen nachschauen und denen, die sich auf Improvisation und Umformulierungen verlassen. Bei manchen wurde im Studium das Nachschauen zur Angewohnheit. Andere jedoch versuchen, das Problem mithilfe des eigenen Sprachgefühls zu lösen, indem sie auf das schon vorhandene Wissen zurückgreifen und es verwenden, anstatt nachzuschauen.

Die Unterkategorie *Probleme* zeigt hingegen, dass Fernsehkinder genauso viele Probleme mit den grammatischen Regeln haben können wie die Kinder, die ohne deutschsprachige Fernsehsendungen aufgewachsen sind. Ein Befragter meinte, vielleicht sogar größere.

Es gab Probleme, also genauso wie bei denen, oder vielleicht wen mehr als bei denen, die Deutsch nicht durch das Fernsehen gelernt haben. [...] (Interviewteilnehmer #6)

Die meisten haben erst im Studium gemerkt, dass sie Wissenslücken haben und dass diese ziemlich groß sind. Einige meinen, sie hätten die eigenen Deutschkenntnisse vor dem Studium falsch eingeschätzt und wären auf einem niedrigeren Niveau gewesen, als sie es zuvor gedacht hatten (vgl. Anhang C1: Interviewteilnehmerin #8).

Zusammenfassend kann man sagen, dass laut den Angaben der Fernsehkinder das Sprachgefühl bei ihnen eine wichtige Rolle spielt sowohl in den frühen Perioden des Spracherwerbs als auch heute. Jedoch kann die Bedeutung des Studiums nicht außer Acht gelassen werden und seine Wichtigkeit bezüglich des Umgangs mit der Grammatik nicht ausgenommen werden. Deshalb kann gesagt werden, dass die Grammatikbewusstheit mancher Fernsehkinder mit dem Studium steigt. Diese beiden Faktoren spielen auch bei der Grammatikproblemlösung der Fernsehkinder eine wichtige Rolle. Anhand der Ergebnisse kann gesagt werden, dass diese zwei Faktoren zwei Pole sind, die sich aber nicht gegenseitig ausschließen. Also kann bei dieser Gruppe der Fernsehkinder von einer Mischung des Sprachgefühls und der im Studium erworbenen Kenntnisse gesprochen werden. Somit deckt sich dieser Befund teilweise mit der Theorie von Kralj und Kacjan (vgl. Kapitel 2.3.3.).

3.5.2.2. AUSSPRACHE

Die Kategorie „Aussprache“ und ihre Unterkategorien lehnen sich an die Studie von Kirch und Speck-Hamdans (vgl. Kapitel 2.3.3.). Schon in der ersten Unterkategorie, *prägende Faktoren*, konnte das Fernsehen seitens der Befragten als ein prägender Faktor angegeben werden.

Also ein (?Großteil) äh eines wichtigen Faktoren ist es, dass ich viel Fernsehen geschaut habe, weil dort äh sehr viel Standarddeutsch gesprochen wird und ich mir das merken konnte und diese Standardsprache hören konnte. [...] (Interviewteilnehmer #4)

Ein Großteil ist sich dessen bewusst, dass das Fernsehen eine Rolle bei dem Ausspracheerwerb gespielt hatte, was noch durch die weiteren Unterkategorien verdeutlicht wird. Beispielsweise die Ergebnisse der Unterkategorie *Selbstständige Beteiligung am Fernsehen* weisen darauf hin, dass die meisten Befragten die Intros mitgesungen haben oder sogar ganze Sprüche der einzelnen Figuren auswendig konnten.

Zum Beispiel auch äh ich mochte auch Witch, ich weiß nicht, ob Witch, ja, Witch und Winx und so diese Zaubersprüche und so, das hab ich immer auf Deutsch gesagt, weil sie es auch auf Deutsch gesprochen haben und so habe ich auch diese Aussprache geübt und so. (Interviewteilnehmerin #3)

Sie haben sich in irgendeiner Form am Fernsehen bewusst beteiligt und das im Fernsehen gesprochene (Hoch)Deutsch entweder in Form von Liedern oder in Form von Sprüchen bzw. einzelnen Wörtern wiederholt. Wie Kirch und Speck-Hamdans schreiben, soll dies besonders vorteilhaft für den Erwerb der Aussprache sein (vgl. Kapitel 2.3.3.).

Zu berücksichtigen ist auch der Befund, dass die Mehrheit als einen prägenden Faktor das Sprechen angegeben hat. Obwohl sie auch den Mehrwert im Fernsehen erkennen, ist es

dennoch das Sprechen, von dem sie überzeugt sind, es habe am meisten zu ihrer guten Aussprache beigetragen.

Also eigentlich nur das Sprechen, das Kommunizieren. [...] Ich würde sagen eigentlich diese sozusagen nicht ungewöhnli unerwartete Situationen. Also zum Beispiel in Österreich, dann komm ich dort und ich muss ja alles sagen, weil die anderen das nicht verstehen. Dann musste ich Sprache überwinden und ich glaube, dass das also dass das die große also sozusagen die große Rolle spielte sozusagen. (Interviewteilnehmerin #2)

Je mehr Kontakt sie mit dem Deutschen in diesen unerwarteten Situationen hatten, desto besser konnten sie die eigene Aussprache einschätzen. Kommunikation auf Deutsch, das freie Sprechen also, scheint laut den Befragten eine maßgebende Rolle gespielt zu haben.

Schulische Instanzen werden hingegen nicht hervorgehoben mit Ausnahme des Studiums, das als prägender Faktor von manchen genannt wurde. Auf der anderen Seite hatten die Befragten wenig Mehrwert in der Schule gesehen (vgl. Anhang C2). Die Erfahrungen, die sie in ihrer schulischen Laufbahn bezüglich der Aussprache gemacht haben, waren in vielerlei Hinsicht nicht ausreichend, um daraus genug Nutzen zu entnehmen. So sind die natürlichen Instanzen wie das Fernsehen oder das Sprechen, in denen sie in eine deutschsprachige Situation völlig eingetaucht sind, als prägende Faktoren viel verlockender als die Schule an sich.

Die Schule wurde nur von wenigen als eine Instanz genannt, die sie auf Aussprachefehler aufmerksam gemacht hatte. Viel eher waren das, und zwar nur bei manchen, einzelne Familienmitglieder oder vor allem das Studium (vgl. Anhang C2).

Obwohl die Befragten das Fernsehen als einen wichtigen Faktor angegeben haben, kann aus den Ergebnissen dennoch geschlossen werden, dass ein anderer Faktor sich bei den Befragten als besonders prägend erwies. Das Sprechen steht bei vielen Befragten an erster Stelle und spricht von der Bedeutung einer kontinuierlichen natürlichen Kommunikation als einem Baustein für die Verbesserung der eigenen Aussprache. Auch der Faktor Schule erwies sich nach den Angaben der Befragten als nicht hinreichend, um von einem konkreten Nutzen sprechen zu können. Jedoch ist aus den Ergebnissen ersichtlich, dass das Studium auch hier eine wichtige Rolle spielt. Dies lässt die Vermutung zu, dass sie als Kleinkinder ihre Aussprache ohne externe Hilfe seitens der Schule oder Familie verbessern konnten. Somit decken sich die Ergebnisse mit der Theorie und weisen darauf hin, dass das Fernsehen laut den Befragten doch seinen Mehrwert bezüglich der Aussprache zu haben scheint.

3.5.2.3. WORTSCHATZ

Auch die Ergebnisse der Kategorie „Wortschatz“ weisen darauf hin, dass sich die Befragten des Einflusses des Fernsehens auf ihre Wortschatzkenntnisse bewusst sind. Diese theoriegeleitete Kategorie erforscht die Einstellungen zu den möglichen Auswirkungen des Fernsehens auf den Wortschatz. Anlehnend an die Studien von Kirch und Speck-Hamdan und Williams und Thomas wurden unterschiedliche Unterkategorien formuliert (vgl. Kapitel 2.3.3.).

Die Ergebnisse zeigen, dass etliche Befragte keine Hilfe beim Fernsehen von ihren Eltern oder Verwandten bekommen hatten. Sie haben sich viel eher auf die eigenen Fähigkeiten verlassen, weil es bei den meisten der Fall war, dass die Familienmitglieder kaum Deutsch konnten und sie niemand anderen in der Umgebung hatten, der Deutsch konnte.

Nein. Nein. Das ist das ist bemerkenswert, also ich, ähm meine Oma konnte ein bisschen Deutsch, aber sie schaute nie deutsches Fernsehen an. Äh und als ich etwas nicht äh verstehen äh hatte, dann hab ich einfach weitergeschaut oder weitergesehen. Also es war äh mir wurde nie h etwas erklärt worden. (Interviewteilnehmer #6)

Somit ist der Co-Viewing-Effekt in dieser Hinsicht von wenig Bedeutung, da sie auch ohne externe Hilfe im Stande waren, dem Inhalt im Fernsehen zu folgen.

Wie sie aber damit umgegangen sind, wenn sie etwas nicht verstanden haben, hinterfragt eine andere Unterkategorie. Die Unterkategorie *Lösungsansätze bei unbekanntem Wortschatz* zeigt, dass ein Großteil der Befragten sich bei unbekanntem Wörtern auf den Kontext verlassen hatte.

Ich habe, ja ich habe weiterguckt und versucht, es aus den aus den anderen Szenen herauszufinden, was aus dem Kote Kontext herauszufinden war und worum es gehen konnt könnte. (Interviewteilnehmerin #1)

Da viele niemanden fragen konnten, was ein Wort bedeutet, haben sie einfach weiter ferngesehen und die Bedeutung aus dem Kontext erschlossen.

Was laut der Studie von Kirch und Speck-Hamdan dabei hilfreich sein kann, sind die Wiederholungen der einzelnen Folgen von den unterschiedlichen Fernsehsendungen. Alle Befragten gaben an, dass sie Wiederholungen von einzelnen Fernsehsendungen gesehen haben. Bei allen waren Wiederholungen etwas, was Teil des Fernsehalltags war, entweder aus purem Interesse oder aus Langeweile. Eine Befragte äußert den Mehrwert der Wiederholungen in folgenden Worten:

Definitiv, dass diese Wiederholungen mir viel gebracht haben, denn mir war es egal, ob ich etwas zum ersten oder zum vierundzwanzigsten Mal gehört habe und dass ich äh

*dass ich imitieren äh imitieren wollte. Jetzt ist mir das auch klar geworden.
(Interviewteilnehmerin #1)*

Ein Befragter geht noch mehr ins Detail und erläutert, welchen Mehrwert er genau von den Wiederholungen gehabt habe.

Äh ei vielleicht wurde durch das viele, viele Sehen der gleichen Epido Episode oder ähm vom vielen Hören des gleichen Wortes, der gleichen Struktur, worde wurde mir bewusst, dass etwas d äh dass etwas so gesagt werden muss. [...] (Interviewteilnehmer #6)

Er geht davon aus, dass er die Wörter und Sätze lernen konnte, die er oft gehört hatte, weil er sich auch Wiederholungen angeschaut hatte. Dies entspricht auch den Ergebnissen der Studie von Kirch und Speck-Hamdan (vgl. Kapitel 2.3.3.).

Was aber überraschend ist, sind die Ergebnisse der Unterkategorie *Sprachmittlung*. Nicht einmal die Hälfte hat sich dazu geäußert, dass sie sprachmitteln mussten. Die meisten haben meist alleine ferngeschaut oder wenn mit jemandem, dann haben sie nichts erklären oder dolmetschen müssen. Diejenigen, die sprachgemittelt haben, haben das nur gelegentlich getan. Sprachmittlung ist somit genau wie der Co-Viewing-Effekt laut den Angaben der Befragten von geringerer Bedeutung als beispielsweise die Wiederholungen.

Diese Ergebnisse zeigen somit, dass diese Gruppe von Fernsehkindern beim Fernsehen meist auf sich selbst gestellt war. Obwohl sie keine Hilfe bekamen und selten sprachmitteln mussten, haben sie stattdessen sehr viele Wiederholungen gesehen und deshalb glauben sie, dass sie so ihren Wortschatz erweitern konnten. Dies deckt sich nur zum Teil mit der bestehenden Theorie.

4. DISKUSSION

Wenn die Theorie und die Empirie zusammengeführt werden, dann kann das Fernsehen als ein außerordentlich prägendes Medium bezeichnet werden. Das Fernsehen färbt die Erfahrungen, Weltansichten, und die Sprachkenntnisse seiner Benutzer in beträchtlicher Weise. Wie im theoretischen Teil schon vorgestellt wurde, gibt es viele negative Aspekte, die dem Fernsehen zugeschrieben werden können. Schlechte schulische Leistungen, gesundheitliche Probleme oder sogar schlechtes Sozialverhalten sind Kritiken, die dem Fernsehen (nicht ohne Grund) vorgeworfen werden.

Jedoch stellen auch zahlreiche Studien im Bereich des Spracherwerbs die positiven Einflüsse heraus. Wiederholtes Anschauen der einzelnen Folgen soll den Wortschatz erweitern; das

Singen der Lieder oder gar das Wiederholen einzelner Sprüche sollen die Aussprache verbessern; das Sprachgefühl soll sich mithilfe des Fernsehens herausgebildet haben. Auf diesen positiven Befunden wurde die empirische Grundlage für diese Arbeit gebildet. Es wurden die Einstellungen der eigentlichen Fernsehkinder zu den Erfahrungen, die sie mit ihrem Spracherwerb mithilfe des Fernsehens gemacht haben, untersucht und mit der Theorie in Zusammenhang gebracht. Die Ergebnisse zeigen, dass sich die Empirie zum Teil schon mit der Theorie deckt, jedoch nicht ganz. Beispielsweise glauben manche Befragte, sie nehmen die grammatischen Regeln beim Sprechen und Schreiben wahr und verlassen sich doch nicht mehr auf das Sprachgefühl. Viele sind so aufgewachsen, dass sie Lieder gesungen und die Sprüche wiederholt haben und sehen darin einen Mehrwert, jedoch haben sie relativ wenig Hilfe von außen bekommen und sie selber mussten wenig beim Fernsehen anderen helfen. Manche Phänomene wie beispielsweise der Co-Viewing-Effekt waren also weniger wichtig bei den Befragten, und andere haben sich nach Angaben der Befragten als unglaublich prägend erwiesen, wie zum Beispiel das Singen und Wiederholen.

Obwohl das Fernsehen oft Kritiken ausgeliefert ist, und diese Kritiken teilweise auch begründet und angebracht sind, kann dem Fernsehen dennoch anhand von den Studien aus dem theoretischen Teil und dem empirischen Beitrag dieser Arbeit auch viel Positives anerkannt werden. Die Befragten sind sich des Einflusses in den einzelnen Aspekten bewusst und wissen das Fernsehen zu schätzen für das, was es ist – ein Begleiter in ihrer Sprachbiografie. Wie eine Befragte sagte:

„Ich habe sehr viel Zeit vor dem Fernseher verbracht und obwohl es viele Nachteile geben konnte, ein großer Vorteil ist also diese Deutschsprachkenntnisse.“

(Interviewteilnehmerin #1)

5. AUSBLICK

Aus den Ergebnissen, die in dieser Arbeit vorgestellt wurden, können Hypothesen generiert werden. Somit dient die Arbeit als Ansatzpunkt für weitere Studien, die sich mit dem Forschungsfeld der Fernsehkinder beschäftigen wollen. Das Phänomen der Fernsehkinder in Kroatien lässt sich noch tiefer erforschen – diese Arbeit bietet lediglich einen ersten Einblick in diese Thematik. Im ersten Themenbereich, Grammatik, ist es denkbar, dass beispielsweise in der Zukunft eine Studie durchgeführt wird, in der Fernsehkinder im ersten Semester und Fernsehkinder im letzten Semester ihres Germanistikstudiums anhand der

Grammatikbewusstheit verglichen werden könnten. Es könnte sein, dass sich das Studium als besonders prägend auf sie erweist, aber es besteht auch die Möglichkeit, wie manche Fernsehkinder aus dieser Studie gezeigt haben, dass das Sprachgefühl bei ihnen noch immer im Vordergrund steht. Die Ergebnisse des zweiten Themenbereiches, Aussprache, bieten beispielsweise die Grundlage für ein Experiment, in dem Fernsehkinder mit und ohne Begleitung fernsehen. Am Ende kann ihre Aussprache seitens der Forscher und Forscherinnen getestet und die Ergebnisse der beiden Gruppen verglichen werden. Im dritten Themenbereich, Wortschatz, ließe sich eine ähnliche Studie durchführen.

Die Möglichkeiten sind endlos, das Thema ist breit und das Phänomen der Fernsehkinder ist noch immer von großem Interesse. Diese Arbeit soll einen Einblick verschaffen und hoffentlich zukünftige Forscher und Forscherinnen zu neuen Erkenntnissen anregen.

LITERATURVERZEICHNIS

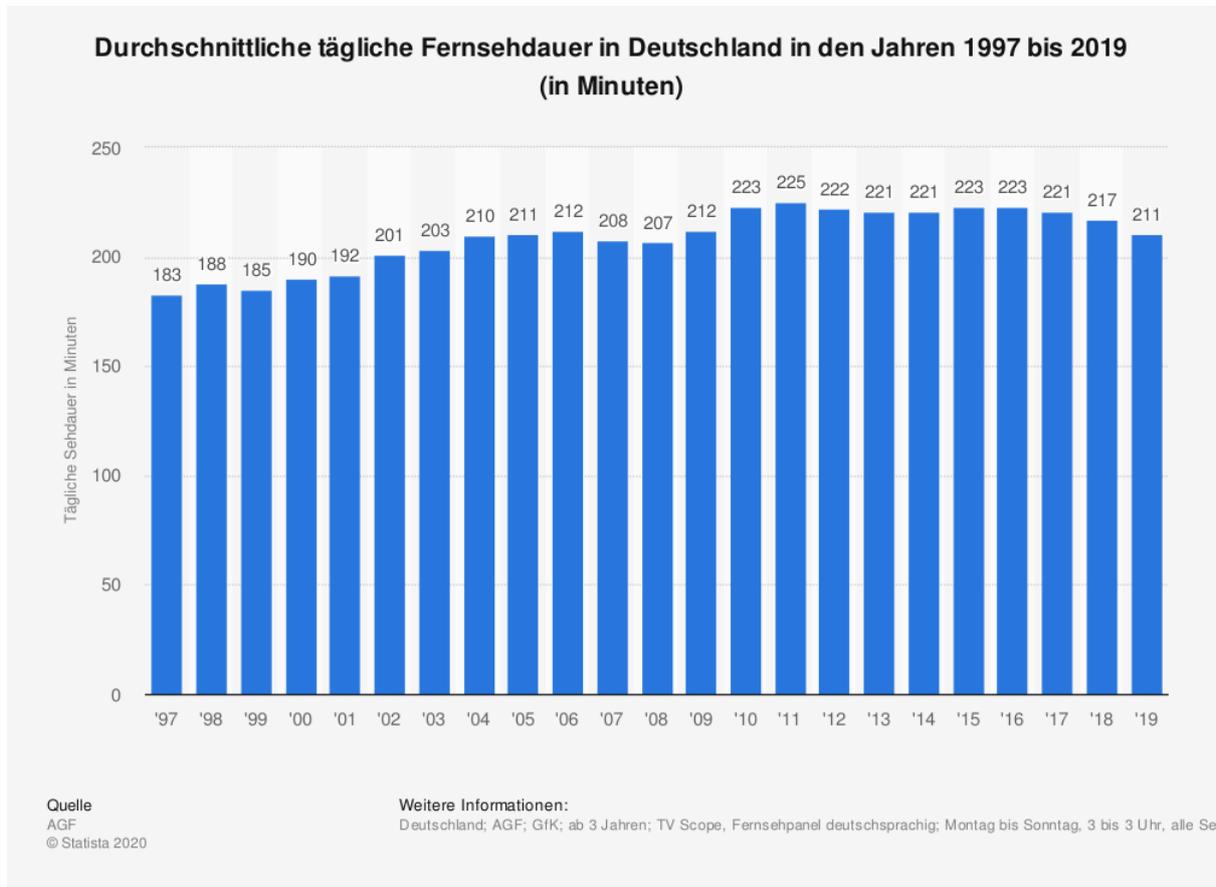
- Agencija za elektroničke medije. (2013). *Analiza TV tržišta*. Verfügbar unter <https://www.aem.hr/wp-content/uploads/2018/11/Analiza-TV-tr%C5%BEi%C5%A1ta-2013..pdf> (21.02.2020)
- Agencija za elektroničke medije. (2018). *Gledanost televizijskih programa: Travanj 2018*. Verfügbar unter <https://www.aem.hr/wp-content/uploads/2019/02/GLEDANOST-PROGRAMA-TRAVANJ-2018.pdf> (21.02.2020)
- Aufenanger, S. (2015). Wie die neuen Medien Kindheit verändern: Kommunikative, soziale und kognitive Einflüsse der Mediennutzung. In G. Anfang, K. Demmler, K. Lutz & K. Struckmeyer (Hrsg.), *Wischen klicken knipsen: Medienarbeit mit Kindern* (S. 205-221). Bobingen: kopaed.
- Brown, J.E., Nicholson, J.M., Broom, D.H., & Bittman, M. (2011). Television Viewing by School-Age Children: Associations with Physical Activity, Snack Food Consumption and Unhealthy Weight. *Social Indicators Research*, 101, S. 221-225.
- Daase, A, Hinrichs, B, & Settinieri, J. (2014). Befragung. In: Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier A., Gültekin-Karakoç, N., & Riemer, C. (Hrsg.) (2014). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 103-122). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Decke-Cornill, H., & Küster, L. (2014). *Fremdsprachendidaktik: Eine Einführung* (2., durchgesehene Auflage). Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Demirkaya, S. (2014). Analyse qualitativer Daten. In: Settinieri, J., Demirkaya, S., Feldmeier A., Gültekin-Karakoç, N., & Riemer, C. (Hrsg.) (2014). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 213-228). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Destatis (2019). *Pressemitteilung Nr. 47 vom 19. November 2019*. Verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/Zahl-der-Woche/2019/PD19_47_p002.html (21.02.2020)
- Erbes, C. (2004). Lernen mit dem Fernseher? Natürlich! *Televizion*, 17(1), S. 54-56.

- Hancox, R.J., Milne, B.J., & Poulton, R. (2005). Association of Television Viewing During Childhood With Poor Educational Achievement. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 159(7), S. 614-618.
- Hommann, B. (2017). Mehr als nur Kulleraugen: Animes im deutschen Fernsehen: die Fans, die Sender und der Jugendschutz. *tv diskurs. Verantwortung in audiovisuellen Medien*, 4(82), S. 80-85.
- Kirch, M. (2008). Sprachenlernen mit dem Fernsehen: Können Programme das Lernen einer zusätzlichen Sprache fördern? *Televizion*, 21(2), S. 44-47.
- Kirch, M., & Speck-Hamdan, A. (2007). One, two, three mit Dora, Elefant & Co.: Englisch lernen im Vorschulalter – Sendungskonzepte im Vergleich. *Televizion*, 20(1), S. 18-23.
- Kralj, S., & 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), S. 2-7.
- Krashen, S. (2009). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. University of Southern California. (1982) Verfügbar unter: shorturl.at/dgpxZ
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12., überarbeitete Auflage). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2018). *KIM-Studie 2018: Kindheit, Internet, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger*. Verfügbar unter <https://www.mpfs.de/studien/kim-studie/2018/> (21.02.2020)
- Özmert, E., Toyran, M., & Yurdakök, K. (2002). Behavioral Correlates of Television Viewing in Primary School Children Evaluated by the Child Behavior Checklist. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 156, S. 910-914.
- Pädagogische Hochschule Freiburg. *Transkriptionsregeln (angelehnt: Kallmeyer/Schütze)*. Verfügbar unter: https://www.ph-freiburg.de/fileadmin/dateien/fakultaet1/psychologie/Uploads/wirtz/Henning-Kahmann/bibb_transkriptionsregeln_131017.pdf (19.08.2020)
- Riemer, C. (2014). Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settineri, J., Demirkaya, S., Feldmeier A., Gültekin-Karakoç, N., & Riemer, C. (Hrsg.)

- (2014). *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung* (S. 15-32). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Spanhel, D. (2007). Mit Medien Deutsch lernen: Chancen des Medieneinsatzes im Fach Deutsch als Fremdsprache an Grundschulen. *Frühes Deutsch*, 4(12), S. 4-8.
- UNICEF. (2014). *Kako djeca gledaju televizijski program*. [Infografik]. Verfügbar unter http://tris.com.hr/wp-content/uploads/2015/01/infografika_gledanje-TVa_FIN.pdf (21.02.2020)
- Walter-Laager, C., Moschner, B., Brandenburg, K., Tinguely, L., Schwarz, J., & Pfiffner, M. (2014). *Kleinkinder erkunden die moderne Welt: Welche Rolle spielen digitale Medien respektive Druckmedien für den Wortschatzerwerb sowie das frühkindliche Interesse?* Universität Freiburg.
- Wilke, J. (08.06.2011). *Vom Barden zum Blogger: die Entwicklung der Massenmedien*. Bundeszentrale für politische Bildung. Verfügbar unter <https://www.bpb.de/izpb/7490/vom-barden-zum-blogger-die-entwicklung-der-massenmedien> (29.04.2020)
- 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, S. 855-880.

Anhang A: Abbildung

„Durchschnittliche tägliche Fernsehdauer in Deutschland in den Jahren 1997 bis 2019 (in Minuten)“



Quelle: AGF Statista 2020

Anhang B: Interviewmaterialien

Im Anhang B befinden sich die verwendeten Materialien für die Durchführung der Interviews. Dies beinhaltet die Umfrage für die Erschließung der potenziellen Interviewteilnehmer; das Leitfadeninterview mit einem Einleitungsteil sowie den Angaben zur Person; das Muster für das Interviewprotokoll; sowie die Einwilligungserklärung.

Umfrage

Projektarbeit: Individuelle und sozial-kulturelle Faktoren beim Fremd- und Zweitspracherwerb

Fakultät: Philosophische Fakultät in Zagreb

Studentin: Valentina Budačić

1. In welchem Alter hast du angefangen, Deutsch zu lernen?

2. Hast du in einem deutschsprachigen Land gelebt?

- Wenn ja, in welchem Lebensabschnitt? (z.B. im Alter von 2 bis 6 Jahren)
-

3. Hast du mit Freunden, Verwandten oder Bekannten Deutsch gesprochen? In welchem Lebensabschnitt?

- Wenn ja, in welchem Lebensabschnitt? (z.B. im Alter von 2 bis 6 Jahren)
-

4. Hast du deutschsprachige Fernsehsendungen geschaut? In welchem Lebensabschnitt?

- Wenn ja, in welchem Lebensabschnitt? (z.B. im Alter von 2 bis 6 Jahren)
-

5. Hast du deutschsprachige Literatur gelesen oder vorgelesen bekommen? In welchem Lebensabschnitt?

- Wenn ja, in welchem Lebensabschnitt? (z.B. im Alter von 2 bis 6 Jahren)
-

6. Gibt es andere Faktoren, die den deutschsprachigen Teil deiner Sprachbiografie geprägt haben?

- Wenn ja, welche?
-

7. In welchem Studienjahr bist du jetzt?

8. Kontaktdaten: Name und E-Mail-Adresse

Leitfadeninterview

Einführung:

Vielen Dank, dass du an diesem Interview teilnimmst. Ich schreibe momentan meine Masterarbeit zum Thema „Einfluss des Fernsehens auf den Spracherwerb bei Kindern“ und führe zu diesem Zweck Interviews mit Studierenden durch, die als Kinder Deutsch mithilfe des Fernsehens gelernt haben. Mit dieser Untersuchung möchte ich herausfinden, welchen Einfluss das Fernsehen auf den Spracherwerb der Lehramtsstudierenden hatte. Mich interessieren vor allem eure persönlichen Erfahrungen damit.

Jetzt würde ich dich gerne bitten, dass du mir deine Geschichte erzählst: Wie hast du angefangen, Deutsch zu lernen? Versetze dich in deine Kindheit – wann, wo und wie bist du das erste Mal mit Deutsch in Kontakt getreten – wie alt warst du, wo und wie ist das passiert, und wie hat sich das weiterentwickelt? Eine Art Sprachbiografie. Mich interessiert dein Schulunterricht, aber auch wie du in deiner Freizeit mit Deutsch umgegangen bist, insbesondere deine Fernsehgewohnheiten. Ich werde dir zuhören und dich nur dann unterbrechen, wenn mir etwas nicht klar ist. Ich werde dir am Ende deiner Erzählung zusätzlich ein paar Fragen stellen. Dabei werde ich mir ab und zu ein paar Notizen machen. Dieses Gespräch werde ich aufnehmen und es verschriftlichen. Deine persönlichen Angaben, beispielsweise dein Name, werden geändert und nicht weitergegeben.

Können wir jetzt starten?

1. Wie bist du mit Grammatik umgegangen, wie hast du Grammatik gelernt?
 - *Wann hast du angefangen, grammatische Regeln zu lernen?*
 - *Inwiefern denkst du an grammatische Regeln, wenn du Deutsch sprichst oder auf Deutsch schreibst?*
 - *Inwiefern haben dir grammatische Regeln Probleme bereitet?*
 - *Was machst du, wenn du dich an die grammatische Regel nicht erinnern kannst?*

2. Was glaubst du, welche Faktoren haben dir dabei geholfen, deine Aussprache zu üben?
 - *In welchem Maße hast du dich selber am Fernsehen beteiligt (dass du beispielweise bei den Intros mitgesungen hast oder ganze Sprüche oder Reden von den einzelnen Figuren auswendig wiederholen konntest)? / Hast du auf das Gesendete reagiert? Wenn ja, inwiefern (dass du beispielweise bei den Intros mitgesungen hast oder ganze Sprüche oder Reden von den einzelnen Figuren auswendig wiederholen konntest)?*
 - *Wie wurdest du auf Fehler bei deiner Aussprache aufmerksam gemacht?*
 - *Wie hast du die Aussprache in der Schule geübt?*

3. Was glaubst du, wie hast du dir beim Fernsehen neuen Wortschatz angeeignet?
 - *Wie viel Hilfe hast du von deinen Eltern oder anderen Verwandten während des Fernsehens bekommen (in Form von Übersetzungen und Erklärungen)?*
 - *Wie viel musstest du deinen Freunden oder Geschwistern helfen, den Inhalt der Fernsehsendungen besser zu verstehen (in Form von bspw. Dolmetschen)?*
 - *Wie viel Interesse hattest du für Wiederholungen der ein und derselben Folgen einer Fernsehsendung?*
 - *Was hast du gemacht, wenn du ein Wort nicht verstanden hast?*
 - *Wann hast du angefangen, deutsche Wörter zu produzieren?*

Schluss:

Gibt es noch etwas, was du hinzufügen möchtest?

Einwilligungserklärung

Forschungsprojekt: Masterarbeit zum Thema „Einfluss des Fernsehens auf den Spracherwerb bei Kindern“

Fakultät: Philosophische Fakultät in Zagreb

Interviewerin: Valentina Budačić

Interviewdatum:

Die Interviews erfolgen über Zoom und werden von der Interviewerin aufgezeichnet. Nach dem Interview werden die Interviews verschriftlicht, wobei relevante Aussagen in der Arbeit zitiert und alle persönlichen Angaben geändert oder ganz ausgelassen werden.

Nach Beendigung der Masterarbeit werden alle Daten gelöscht. Du kannst am Interview freiwillig teilnehmen und es jederzeit abbrechen.

Ich bin damit einverstanden, im Rahmen der genannten Masterarbeit an einem Interview teilzunehmen:

JA

NEIN

Ort, Datum, Unterschrift

Umfrage

- Fragen zum Inhalt des Fernsehkonsums:

1. Auf welchen Kanälen hast du dir deutschsprachige Fernsehsendungen angeschaut?

2. Welche Sendungen waren das?

3. Waren einige von den Sendungen auch Wissenssendungen? Welche?

4. Hast du mit Freunden oder Geschwistern ferngesehen? Konnten sie auch Deutsch?

5. Wie kommt es, dass ihr deutsche Fernsehprogramme hattet?

- Fragen zur Quantität des Fernsehkonsums:

1. Wie oft in der Woche hast du dir deutsche Fernsehprogramme angeschaut?

2. Wie viele Stunden am Tag waren das?

- Fragen zu schulischen Leistungen im Fach Deutsch:

1. Wann hast du angefangen, Deutsch in der Schule zu lernen?

2. Wie viele Stunden Deutsch pro Woche hattest du in der Grundschule und wie viele im Gymnasium?

3. Welche Noten hattest du im Fach Deutsch in der Grundschule und im Gymnasium?

4. Hast du noch zusätzlich Deutsch irgendwo anders gelernt, z.B. in einer Fremdsprachenschule, oder hast du private Nachhilfestunden bekommen oder zusätzliche Stunden in der Schule gehabt?

5. Wie gut warst du im Fach Deutsch im Vergleich zu den anderen Kindern, die kein deutsches Fernsehen schauten?

6. Kanntest du schon die Wörter, die man in der Schule im Deutschunterricht bearbeitet hat?

7. Hattest du je Probleme im Deutschunterricht?

8. Wenn ja, in welchen Bereichen?

- Angaben zur Person:

1. Alter _____
2. Geschlecht _____
3. Geburtsort _____
4. Studium (von bis) _____
5. Andere Sprachen _____

Anhang C: Darstellung der Kategorien und Unterkategorien

Im Anhang C befindet sich die qualitative Inhaltsanalyse der durchgeführten Interviews. Es werden die drei einzelnen Kategorien und deren Unterkategorien dargestellt. Somit folgt jetzt die Auswertung der Kategorie „Grammatik“, der Kategorie „Aussprache“ und der Kategorie „Wortschatz“.

Anhang C1: Auswertung der Kategorie „Grammatik“

KATEGORIE
Grammatik
ANKERBEISPIEL
Ich habe Deutsch äh als Struktur ähm, die Satzstruktur, die konnte ich, weil ich es aus dem Fernsehen wusste und hab irg ich habe es so im Fernsehen gehört . . . (Interviewteilnehmer #6)
KODIERREGELN
Es werden inhaltstragende Aussagen kodiert, wenn darin über Grammatik gesprochen wird. Es wurden vier Unterkategorien gebildet: früher Umgang mit der Grammatik; Grammatikbewusstheit; Probleme; und Lösungsansätze bei mangelndem Grammatikwissen.

Früher Umgang mit der Grammatik	Und das war mir ganz normal, denn äh das habe ich jedes Mal so auch gemacht, unbewusst. (Interviewteilnehmerin #1)
	Also eigentlich so, dass ich gesprochen habe, weil wir sehr oft nach Österreich gefahren haben und zum Beispiel mein Vater spricht kein Deutsch. Also wir sind zum Beispiel dort zur Bank gegangen oder in den Supermarkt oder so weiter, also verschiedene Lok äh verschiedene Orte haben wir besucht, aber er weiß kein Deutsch. Deshalb musste ich dann sozusagen einspringen und so ihm helfen. Also ich wusste nicht, dass ich jetzt ein Perfekt gebraucht habe, aber ich habe es benutzt. [...] Ich muss, ich wollte nur, ich wollte nur sagen, dass ich es am Anfang eher unbewusst gelernt habe. Erst dann später mit sozusagen einer Form, einer Formula und dann (?weiter). (Interviewteilnehmerin #2)
	Ich wusste nicht, dass da ich ich zum Beispiel Perfekt benutze. Oder dass ich vielleicht Präsens benutze. Das wusste ich nicht, aber es hat mir ah äh es hat hm es hat sich so gut ge äh es hatte so einen guten Klang. Und ja, äh und so wusste ich, dass einen Sa eigentlich das korrekt ist. Erst dann später hab ich gelernt, okay, das ist Präsens, das ist Perfekt, okay, das ist der Plusquam äh Plusquamperfekt, Futur und so. (Interviewteilnehmerin #3)
	Uff das ist eine relativ schwere Frage, weil in der Schule, wenn es Grammatikübungen gab, äh ich konnte mir die

	<p>Regeln nicht merken. Also etwas plus etwas ergibt blablabla, sondern ich hab das alles nur gelesen, "Aha das passt sehr gut darin". (-) So kann ich es (-) es ist einfach so. [...] Ich kann es nicht beschreiben. Ja, ja, klingt gut. (Interviewteilnehmer #4)</p>
	<p>Also es war mir irgendwie komisch, dass jetzt alles so aufgeschrieben zu sehen, weil ich ich weiß, dass es so sein muss, aber ich weiß nicht wieso. Auch schon in der Grundschu schon in der Grundschule ähnm wenn mich meine Mitschüler etwas fragten, sie wussten immer, dass ich Deutsch kann, dass ich ihnen die Lösungen von den Hausaufgaben immer sagen kann, aber ich konnte ihnen niemals erklären, wieso das so ist. Ich wusste es nur "Ja, so muss das sein, das ist die Lösung", aber ich hatte keine Ahnung, wieso es so ist. [...] So klingt es mir korrekt. (Interviewteilnehmerin #5)</p>
	<p>Ich habe Deutsch äh als Struktur ähm, die Satzstruktur, die konnte ich, weil ich es aus dem Fernsehen wusste und hab irg ich habe es so im Fernsehen gehört . . . (Interviewteilnehmer #6)</p>
	<p>Alles, was zum Beispiel äh aus der Grammatik äh hab ich nach dem Sinn, also wie ich das gehört habe, ob mir das Sinn macht, habe das so geschrieben. (Interviewteilnehmerin #7)</p>
	<p>Ja, ich erinnere mich daran, dass eigentlich äh diese grammatische Sachen so abstrakt für mich waren und dann wenn ich eigentlich einen Beispiel bekommen habe und dieser Beispiel klang gut, dann konnte ich eigentlich diese Sachen leichter äh leichter leichter benutzen, weil es eigentlich alles gut klang und dann wenn ich mich äh wenn ich mir wieder diese Regeln angeschaut habe, dann habe ich gedacht: "Ach, ja, das hat wirklich einen Sinn, das ergibt einen Sinn" und auf diese Weise glaube ich, dass es mir eigentlich leichter war, weil ich na ja, es klang einfach gut. (Interviewteilnehmerin #8)</p>

<p>Grammatikbewusstheit</p>	<p>Äh wenn ich etwas erzähle, dann nicht. Dann denke ich nicht so sehr an die grammatischen Regeln. Wenn ich etwas schreibe, dann schon, denn ich habe viel mehr Zeit zum Nachdenken. Dann gibt es ja, diese Kommasetzung und die äh zusammengesetzten Sätze und äh welche Konjunktion, Subju Subjunktion kommt jetzt und so etwas. Das ist etwas, das uns vor äh das uns wie äh das das</p>
------------------------------------	--

	<p>Fach hieß, das Fach hieß äh oh mein Gott, jetzt hab ich's vergessen. Äh Gegenwartssprache! Also das ist ein Komplex (Lachen), das uns von der Gegenwartssprache ein bis äh fünf geblieben ist. (Interviewteilnehmerin #1)</p>
	<p>Also ja, weil ich meistens nur für die Uni schreibe und dann muss ich alle Regeln beachten. Deshalb ja. Und auch mhm als, also wenn ich unterrichte, dann muss ich das auch machen, weil ich mein Wissen weitergeben muss und dann muss ich wissen, weil ich oft Fragen bekomme, also wieso ist es so oder so, und dann muss ich eigentlich sozusagen die Definition wissen, um den Kindern das zu erklären. Also ich würde sagen, ja, deshalb ja. (Interviewteilnehmerin #2)</p>
	<p>Okay, wenn ich vielleicht eine Arbeit, w wenn das eine Arbeit für äh die Germanistik ist, äh zum Beispiel eine Klassenarbeit oder äh ein Seminar oder so, dann ist es mir sehr wichtig, weil das auch meine Note beeinflusst, aber zum Beispiel wenn ich jetzt mit dir hier spreche oder ich mich äh zum Beispiel mhm ich arbeite in einem Call Zentrum und wenn ich da mit den Leuten spreche, ich passe auf, aber ja, viele Fehler unterlaufen mir. Und äh es passiert eigentlich, weil äh ich spreche zu viel, ich sollte ein bisschen langsamer sprechen und wenn ich dann so schnell spreche, dann vergesse ich ein bisschen und meine Zunge ist zu schnell und so. Äh deswegen äh mache ich eigentlich mehrere Fehler, als ich zum Beispiel äh an einer Vorlesung, in einer Vorlesung bin und so. (Interviewteilnehmerin #3)</p>
	<p>Ich spreche einfach so, wie ich mich fühle. Ich denke nicht darüber nach. Also ich spreche so, wie ich die Übungen geschrieben habe und gelöst habe. Also w etwas, was mir einfällt, dann sag ich des. (Interviewteilnehmer #4)</p>
	<p>Eigentlich wenn ich schreibe, schon, ja, weil ich, wie gesagt ähm, mehr Probleme mit dem Schreiben als mit dem Sprechen hatte, aber beim Sprechen eigentlich gar nicht, nein. (Interviewteilnehmerin #5)</p>
	<p>Äh also wenn ich ähm jetzt nach fünf Jahren des Germanistikstudiums ähm muss ich sagen, dass ich eher auf äh äh eher äh an die grammatische Regeln denke, als ich zuvor gemacht habe. Besonders in der Kommasetzung, also im Schreiben eher als im Sprechen. Aber auch im Sprechen ist es mir nicht fremd. Also ich habe begonnen,</p>

	<p>auch sprachliche Regeln in der sch in der äh oralen Sprache zu benutzen. (Interviewteilnehmer #6)</p>
	<p>Äh zum Beispiel bevor ich die grammatischen Regeln angefangen habe zu lernen, war mir das so pff, "Ich kann sprechen, jeder wird mich verstehen", aber jetzt bin ich schon so programmiert von den (?anderen), du musst äh echt ko äh korrekt sprechen und jetzt ist es mir viel deutlicher und ich kann das selbst hören, wenn ich wenn äh Fehler mache und jetzt versuc versuch ich viel besser zu reden, also viel grammatisch korrekter zu reden. Also als ich mit der Uni angefangen habe. (Interviewteilnehmerin #7)</p>
	<p>Ja, äh, wenn ich spreche, denke ich eigentlich an die grammatischen Regeln überhaupt nicht und wenn ich schreibe, dann mache ich es fast oft. Ich weiß nicht, wenn ich spreche, ist es irgendwie automatisch und wenn ich schreibe, dann denke ich nach und benut, ich weiß nicht, dann benutze ich die grammatischen Regeln korrekt, sozusagen, weil ich viel mehr Zeit habe. (Interviewteilnehmerin #8)</p>

<p>Probleme</p>	<p>Also Probleme gab es bei der Anwendung Akkusativ und Dativ. Denn ich habe vorher hab ich nicht darüber gedacht, mir war alles etwas zwischen M und N, ich habe es nicht gehört. Äh denn das Deutsch, das ich mir im Fernsehen angeschaut hatte, äh hatte keine klare Grenze zwischen M und N. Ich hatte das Gefühl, als ob sie es auch verschluck verschlucken. Äh es gab es gab äh sicherlich gab es Beispiele, wo das wirklich klar war, das ist am Ende M, das ist am Ende N, aber äh ich als Kleinkind machte mir das nicht bewusst. (Interviewteilnehmerin #1)</p>
	<p>Mhm (-) also ich würde sagen am Anfang vielleicht mit dem Konjunktiv. Weil ich also damit ha also ich habe nie so früher gesprochen. Und dann als ich Konjunktiv gesehen habe, war mir am Anfang also wieso, warum und solch, also mir war nicht klar, warum wir jetzt das lernen, aber ich würde sagen, dass andere Sachen eher nicht, weil man wie zum Beispiel die unregelmäßigen Verben mussten wir dann so lernen, also es gab, ich glaub also nichts anderes dafür. Deshalb eher die schwierigen Formen für die wie eher der Konjunktiv oder was ist es noch? (-) Also so etwas mit dem oder</p>

	<p>Vorgangspassiv oder Zustandspassiv, aber das haben wir erst an der Uni dann gelernt. (Interviewteilnehmerin #2)</p>
	<p>Mhm na ja, äh mh mh mh die größten Probleme hatte ich bei der Rektion, weil vieles sagt man nicht auf Deutsch sagt man nicht vieles wie auf Kroatisch. (Interviewteilnehmerin #3)</p>
	<p>Uff das ist eine relativ schwere Frage, weil in der Schule, wenn es Grammatikübungen gab, äh ich konnte mir die Regeln nicht merken. Also etwas plus etwas ergibt blablabla, [...] Und wir mussten alle diese Regeln wissen, was braucht man, wenn man, wozu brauch man Präsens, was man mit dem Perfekt aussagen kann, also all diese Regeln. Ich mochte Grammatik nie, das kann ich sagen, aber ich hab es irgendwie gelernt und ja, ich spreche, wie ich spreche. (?meist). (Interviewteilnehmer #4)</p>
	<p>Ja, einigermaßen schon. Also es war mir irgendwie komisch, dass jetzt alles so aufgeschrieben zu sehen, weil ich ich weiß, dass es so sein muss, aber ich weiß nicht wieso. Auch schon in der Grundschu schon in der Grundschule ähnm wenn mich meine Mitschüler etwas fragten, sie wussten immer, dass ich Deutsch kann, dass ich ihnen die Lösungen von den Hausaufgaben immer sagen kann, aber ich konnte ihnen niemals erklären, wieso das so ist. Ich wusste es nur "Ja, so muss das sein, das ist die Lösung", aber ich hatte keine Ahnung, wieso es so ist. (Interviewteilnehmerin #5)</p>
	<p>Ähm als ich noch junger war, also als ich noch jung gewesen bin, ähm da beherrschte ich diese Regeln nicht so gut und habe mich eh eher an mein Gehör verlassen. [...] Es gab Probleme, also genauso wie bei denen, oder vielleicht wen mehr als bei denen, die Deutsch nicht durch das Fernsehen gelernt haben. [...] Also als wir die Sätze, äh was ist der Nebensatz, was ist der Hauptsatz äh, wie s wie stehen die zueinander und so so etwas. Wenn man äh Deutsch durch das Fernsehen gelernt hat, dann denkt man nicht daran eigentlich. Meiner Meinung nach, also, es kommt von selbst. (Interviewteilnehmer #6)</p>
	<p>Äh das alles ging, also n niemand hat in der Grundschule erwartet, dass du perfekt etwas schreibst oder ich weiß nicht, ob wir in der Grundschule überhaupt äh Aufsätze geschrieben haben, aber (?sobald) ich im Gymnasium etwas geschrieben habe, hab ich schon so äh Fehler entdeckt, die ich wusste nicht, dass das überhaupt Fehler waren und wenn ich jetzt an diese äh Aufsätze sehe, seh</p>

	ich, dass das viele Fehler waren waren, aber das war mir nicht bewusst. (Interviewteilnehmerin #7)
	Wenn wir uns eigentlich intensiv mit den grammatischen Regeln beschäftigt haben, dann habe ich eigentlich äh den Eindruck bekommen, dass ich Deutsch eigentlich nicht so gut kann, wie ich es gedacht habe und ja. Und da, da hatte ich Probleme. (Interviewteilnehmerin #8)

Lösungsansätze bei mangelndem Grammatikwissen	Dann versuche ich den Satz umzustellen, umzuformen. Um zum Beispiel Akkusativ und Dativ zu vermeiden, das habe ich sehr, sehr oft gemacht. Sehr oft. (Interviewteilnehmerin #1)
	Also ich schau nach, weil wir das also, unsere Lektoren haben uns so bel äh belehrt, sagt man so belehrt? Ja, also, ich war äh die Mehrheit also die Sprach äh die Sprachübungen war meine Lektorin _____ und sie sagte immer: "Du musst das und das überprüfen, immer alles überprüfen" und dann schau ich (?gerne nach), (?weiter) . . . (Interviewteilnehmerin #2)
	Nachschauen? (Lachen) Wie ein richtiger Germanist. Helbig Bu Helbig Buscha oder zum Beispiel Duden oder ich google und ich sehe, wie viele Treffer eine Antwort hat und das dann das bedeutet eigentlich, dass diese äh mh n nicht Antwort, sondern dass diese Option ein bisschen besser ist als die andere Option. (Interviewteilnehmerin #3)
	Ja, ich improvisiere (?meist). (Interviewteilnehmer #4)
	Also jetzt ähm google ich, geh ich auf Google und schreib's dort ein, oder ich schau im Helbig Buscha nach. (Interviewteilnehmerin #5)
	Äh pfuf ähm ich dachte erstmals, ich schau mir das in der Buscha nach, aber meistens habe ich sie nicht zur Hand und deshalb geh ich ins Internet. Also Duden Duden ist meine Bibel, ich schaue mir alles im Duden an, ähm wenn ich nicht ähm mit der grammatischen Struktur ganz äh äh im Klaren bin, dann schreib ich es in der Google, ein, zwei Verso Versionen und schaue, was äh da äh mir gegeben wird. (Interviewteilnehmer #6)
	Eigentlich nichts. Nichts. Improvisieren? Ich rede so, wie es geht, aber wenn ich zum Beispiel äh in meinem Aufsatz [...] Äh also wenn ich zum Beispiel äh einen Aufsatz schreibe oder etwas, dann äh bin ich so etwas was wa

	konkret brauche, dann seh ich vielleicht nach oder so, aber eigentlich mach ich etwas anderes oder umschreibe das. So etwas. (Interviewteilnehmerin #7)
	Äh dann umformuliere ich zum Beispiel, formuliere ich äh die meine Aussage, die ich sagen soll um und sage es auf eine andere Weise, wenn es wenn es in diesem Moment äh irgendwie nicht geht oder oder so etwas. (Interviewteilnehmerin #8)

Anhang C2: Auswertung der Kategorie „Aussprache“

KATEGORIE
Aussprache
ANKERBEISPIEL
Ich glaube, dass diese Fernsehsendungen einen großen äh einen großen äh Unterschied bei mir gemacht haben, denn ich habe sehr gut zugehört. Äh und diese Freundin äh aus Deutschland, ich habe ihr auch sehr gut zugehört. Und ich erinnere mich nicht, dass sie mi dass sie mich jemals korrigiert hat bei der Aussprache. (Interviewteilnehmerin #1)
KODIERREGELN
Es werden inhaltstragende Aussagen kodiert, wenn darin über die Aussprache gesprochen wird. Es wurden vier Unterkategorien gebildet: prägende Faktoren; selbstständige Beteiligung am Fernsehen; schulischer Einfluss; und Korrektur der falschen Aussprache.

Prägende Faktoren	Ich glaube, dass diese Fernsehsendungen einen großen äh einen großen äh Unterschied bei mir gemacht haben, denn ich habe sehr gut zugehört. Äh und diese Freundin äh aus Deutschland, ich habe ihr auch sehr gut zugehört. Und ich erinnere mich nicht, dass sie mi dass sie mich jemals korrigiert hat bei der Aussprache. Äh des ich kann nicht sagen, dass meine Aussprache perfekt ist, aber ich war immer ein besserer Zuhörer als selbst zu sprechen. Mh und ich glaube, dass das und ich war vier Jahre alt. Also nichts konnte mich äh äh nichts konnte mich zu einer falschen Aussprache ähm zu sich zu sich rücken. Also ich habe mir nur das Korrekte äh nur das Korrekte ähm angehört und jedes Mal, als mein Vater etwas sagen äh ähm etwas auf Deutsch sagen wollte, habe ich ihn korrigiert. (Interviewteilnehmerin #1)
	Also eigentlich nur das Sprechen, das Kommunizieren. In der Grundschule nicht, weil wir dort sehr wenig gesprochen haben. In der Sprachschule haben wir dann eher mehr gesprochen, aber ich würde sagen eigentlich diese sozusagen nicht ungewöhnli unerwartete Situationen. Also zum Beispiel in Österreich, dann komm ich dort und ich muss ja alles sagen, weil die anderen das nicht verstehen. Dann musste ich Sprache überwinden und ich glaube, dass das also dass das die große also sozusagen die große Rolle spielte sozusagen. (Interviewteilnehmerin #2)

	<p>Na ja, diese immer im immer wieder kommen wir zu diesen Zeichentrickfilmen und Serien. [...] Ja, aber zum Beispiel a ähm, aber erst dann als ich mit den äh echten Deutschen gesprochen habe, äh dann wurde meine Aussprache viel besser. (Interviewteilnehmerin #3)</p>
	<p>Also ein (?Großteil) äh eines wichtigen Faktoren ist es, dass ich viel Fernsehen geschaut habe, weil dort äh sehr viel Standarddeutsch gesprochen wird und ich mir das merken konnte und diese Standardsprache hören konnte. Äh ich habe auch manchmal Probleme, äh wenn es im Sommer, also wenn wir keine äh Vorlesungen haben und wenn ich keine Schule hatte, äh dann habe ich Deutsch nur gehört per Telev Tev TV und gar nicht gesprochen. Und dann war es manchmal ein Problem am Anfang der am Anfang des Semesters oder äh der Schulzeit. (Interviewteilnehmer #4)</p>
	<p>Als ich klein war habe ich oft Lieder aus Zeichentrickserien mitgesungen und wenn mein Onkel aus Deutschland seine Freunde mitgebracht hat, habe ich mit ihnen geredet. Später haben mich natürlich auch Lehrer korrigiert, aber wirklich nicht oft. Ich glaube, die Zeichentrickserien haben mir mit der Aussprache sehr geholfen, weil ich einfach hören konnte, wie die Menschen oder Tiere dort gesprochen haben. (Interviewteilnehmerin #5)</p>
	<p>Ähm meine Aussprache ist ähm sehr durch das Fernsehen geprägt worden. Das ist also hundertprozentig klar. Aber wahrscheinlich oder auch in einem größeren Maße wurde es auch durch ähm die Lehrkräfte, ähm und äh durch äh Dozenten auch verbessert . . . Als ich klein gewesen bin ähm, hatte ich äh so Perioden ähm, wo ich Monologe geführt habe und das auf Deutsch. Und wir haben äh also in der Schule waren wir nicht so in auf diesem Grad sch also der deutschen Sprache und das Fernsehen hat mir geholfen, meine Gedanken auch ähm auf Deutsch äh sagen zu können. (Interviewteilnehmer #6)</p>
	<p>Äh definitiv Sprechen. Also äh ich glaube auch äh dieser Period, als ich mit echt Deutschen gesprochen habe, hat mir auch viel geholfen, äh aber generell als ich äh oft äh Deutsch gesprochen habe, also das ist seit ich de die Uni angefangen habe, hat sich meine Aussprache verbessert. Und auch wenn in den Sprachübungen, also die Lehrer verbessert haben und so. (Interviewteilnehmerin #7)</p>

	<p>Äh ich glaube, dass ich einige Sachen korrekt ausgesprochen habe, weil ich es so gehört habe und weil mir und weil mich äh die Lehrer eigentlich ähm darauf auf aufmerksam gemacht haben. Aber niemand hat sich sozusagen viel Mühe gegeben, äh ich meine jetzt äh die Lehrer damit, dass damit wir eigentlich eine korrekte Aussprache sagen äh haben [...] Und so hat, na ja, wir haben nicht viel daran gearbeitet und an der Uni habe ich es dann intensiv verbessert. (Interviewteilnehmerin #8)</p>
--	--

<p>Selbstständige Beteiligung am Fernsehen</p>	<p>Ja, ich habe mitge mitgesungen. Mit Gummibärenbande ganz bestimmt habe ich mitgesungen. Und ähm das, die Aussagen, die zum Beispiel diese äh diese Bären oder Spongebob gesagt haben, dass sie, dass ich sie unbewusst wiederholt habe, ganz langsa, ganz äh äh in mir selbst, nicht also, dass mich jeder gehört hat. (Interviewteilnehmerin #1)</p>
	<p>Ja, Lieder, Lieder definitiv. Aber ich kann mich jetzt an keine mehr erinnern, aber das ist, das ja. Oder vielleicht so ed irgendwelche Sprüche oder Mottos, die immer wieder vorgekommen sind. Und das hab ich mir dann gemerkt und dann immer das wiederholt, oder ja, die Lieder gesungen. [...] Ich habe mir irgendwelche Wörter gemerkt und dann sie sozusagen wiederholt. Aber in eher in den Sätzen dann. (Interviewteilnehmerin #2)</p>
	<p>Zum Beispiel auch äh ich mochte auch Witch, ich weiß nicht, ob Witch, ja, Witch und Winx und so diese Zaubersprüche und so, das hab ich immer auf Deutsch gesagt, weil sie es auch auf Deutsch gesprochen haben und so habe ich auch diese Aussprache geübt und so. (Interviewteilnehmerin #3)</p>
	<p>Ich glaube, ich habe die Intros mitgesungen und wir hatten einen CD-Player zu Hause mit 'nem, ich glaub, das war Pur, die Gruppe Pur, und da wusste ich jeden Song, jedes Lied, da habe ich immer mitgesungen. (Interviewteilnehmer #4)</p>
	<p>Es gab schon sehr viele äh Zeichentrickserien, die ich von denen die von denen ich die äh Lieder auswendig konnte und ich hab sie immer mitgesungen, ja, wie du sagst, also (-) das machte ich schon, ja. (Interviewteilnehmerin #5)</p>
	<p>Nein. Gar kei gar nicht, also das passierte bei mir niemals . . . (Interviewteilnehmer #6)</p>

	<p>Äh ich kann mich erinnern, dass ich äh Intros gesungen habe, die ich kannte, ja, das hab ich schon gemacht und äh ich hab mir dann auch so äh coole Sprüche gemerkt, also irgendwelche Aussagen und so und dann hab ich das zu meinen Eltern gesagt oder Freunden. Aber n ich hab eigentlich nicht viel gesprochen. Ich hatte auch nicht die Gelegenheit da, meine Eltern können überhaupt überhaupt kein Deutsch. (Interviewteilnehmerin #7)</p>
	<p>Ja, das habe ich ganz oft gemacht und ich habe auch dann zum Beispiel diese Intros den ganzen Tag gesungen und so was. (Interviewteilnehmerin #8)</p>

<p>Schulischer Einfluss</p>	<p>Also die Lehrerin hat äh, wenn wir neue Wörter gelernt haben, sie hat die Wörter ausgesprochen, wir haben die äh na äh wiederholt diese Wörter und äh das war eigentlich alles. Unser Deutschunterricht war sehr äh sehr traditionell, sagen wir es so und ähm am einfachsten war für uns alle war das auf diese Weise, denn die meisten haben damals zum ersten Mal deutsche Wörter gehört und so war es für sie am einfachsten. Und für mich war es so etwas wie eine sehr gute Wiederholung. (Interviewteilnehmerin #1)</p>
	<p>Eigentlich nichts. Also in der Grundschule eigentlich nichts. [...] Ich würde sagen, dass die Lehrerin eher die die sozusagen das Hauptwort hatte, also sie war die, die am meisten gesprochen hat. Und im Gymnasium war es auch nicht anders. [...] Wahrscheinlich mussten wir nur eine Aufgabe also schreiben oder beschreiben, falls es das so im Buch stand oder im Arbeitsbuch, aber außer dem Buch nichts. (Interviewteilnehmerin #2)</p>
	<p>Das waren mehr die Deutschen und deswegen ha äh da wu wurde meine Aussprache viel besser, äh als weil ich dann auch viel Deutsch gesprochen habe und nicht nur so solche blöde Aufgaben, wie in unseren Büchern, die wir haben. Na ja, ich denke, diese Bücher in dem Gymnasium und äh und und in der Grundschule zu sie sie sind ein bisschen meh, blöd und na ja, sie konnten das ein bisschen modernisieren und so. (Interviewteilnehmerin #3)</p>
	<p>Äh in der Schule war ich meistens leise, obwohl ich, sagen wir mal so, einer der besten in der Klasse bezüglich Deutsch war. Und ich hab nur, was die Professorin gesagt hab hat, die Aufgaben gelöst und meistens war ich still.</p>

	<p>Wenn sie mich aufgerufen hat, hab ich das vorgelesen und ja. (Interviewteilnehmer #4)</p>
	<p>Mhm wir hatten so in den Lehrbüchern kleine Dialoge, die wir dann nachgesprochen haben oder (-) in de im Gymnasium hatt ich ne tolle Lehrerin, äh die mit uns immer am Anfang der Stunde gesprochen hat. Also über (-) ü also ich weiß nicht, zum Beispiel über das Wetter, also, nur irgendwas, damit wir sprechen also egal welches Thema, wir mussten nur sprechen. Also am Anfang der Stunde . . . (Interviewteilnehmerin #5)</p>
	<p>Also äh ich war schon einer der besten in Deutsch äh und ich glaube, mein Lehrer war ganz mit mir zufrieden und er dachte, dass nichts zu verbessern wäre. (Interviewteilnehmer #6)</p>
	<p>Äh nein, also was die Ansprache betrifft, überhaupt nicht. Also in der Grundschule wurde so, wir haben wir bekamen Bilder und dann mussten wir das malen oder irgendwie Spiele, das war irgendwie so. Und im Gymnasium äh unsere Professorin war äh total demotiviert. Sie hat ähm das, was wir auch machen könnten, zum Beispiel m das die anderen waren jetzt nicht so, dass sie überhaupt nichts verstanden haben. Es war so etwas Grundkenntnisse, aber sie hat das überhaupt nicht gefördert und ähm wir hatten so die meiste Zeit waren wir auf unseren Handys oder haben Filme angesehen, die überhaupt nicht auf Deutsch waren. Also nichts eigentlich. Wenn wir Noten bekamen, dann war das ähm wie also wir, die Deutsch sprechen konnten, haben ein bisschen mit der Professorin geredet, so über ein Thema, haben dann eine fünf bekommen und das war alles. (Interviewteilnehmerin #7)</p>
	<p>Mhmm äh ich glaube, dass meine Aussprache sehr (-) sehr schlecht war, weil, vor der Uni, weil ich erst an der Uni einen soge sozusagen Feedba Feedback bekommen habe, wie man korrekt und richtig äh die Sachen aussprechen soll. Äh ich glaube, dass ich einige Sachen korrekt ausgesprochen habe, weil ich es so gehört habe und weil mir und weil mich äh die Lehrer eigentlich ähm darauf auf aufmerksam gemacht haben. Aber niemand hat sich sozusagen viel Mühe gegeben, äh ich meine jetzt äh die Lehrer damit, dass damit wir eigentlich eine korrekte Aussprache sagen äh haben [...] (Interviewteilnehmerin #8)</p>

Korrektur der falschen Aussprache	<p>Äh und diese Freundin äh aus Deutschland, ich habe ihr auch sehr gut zugehört. Und ich erinnere mich nicht, dass sie mi dass sie mich jemals korrigiert hat bei der Aussprache. (Interviewteilnehmerin #1)</p>
	<p>I: Okay, und hat dir dann deine Mutter zum Beispiel bei der Aussprache geholfen, weil deine Mama ist ja in Deutschland fast aufgewachsen? Also wurdest du von ihr auf, wenn es Fehler gab bei der Aussprache, wurdest du von ihr auf diese Fehler aufmerksam gemacht?</p> <p>B: Ja, definitiv. Also das ist ni nicht nur im Deutschen, sondern auch im Kroatischen, also ja, definitiv. (Interviewteilnehmerin #2)</p>
	<p>Meine Lehrerin war nicht so (?geil). Und sie hat mich nicht so viel korrigiert. [...] Äh zu Hause nie, äh weil meine Eltern, sie sprechen kein Deutsch, ja, sie können kein Deutsch. Äh und äh jetzt hier an der Uni, na ja, in den Sprachübungen sehr viel, sie haben uns sehr viel korrigiert . . . (Interviewteilnehmerin #3)</p>
	<p>Er arbeitet jetzt in Deutschland und aber er er hat mir bei der Aussprache geholfen, aber jetzt nicht mehr so. [...] Sie haben mich nur gelobt, sagen wir. "Oh du sprichst sehr gut Deutsch, das ist schön, bravo". Also korrigiert haben sie mich nicht wirklich. (Interviewteilnehmer #4)</p>
	<p>Ja. Also mich haben nur Leute korrigiert, halt mündlich gesagt "Ja, du hast das und das falsch gesagt" oder "Das sagt man so". (Interviewteilnehmerin #5)</p>
	<p>Eher nicht so Also äh ich war schon einer der besten in Deutsch äh und ich glaube, mein Lehrer war ganz mit mir zufrieden und er dachte, dass nichts zu verbessern wäre. (Interviewteilnehmer #6)</p>
	<p>Äh eigentlich nicht. Äh bis zu einem äh bestimmten Moment. Ich habe damals äh, bevor ich meine Matura, mein Abitur geschrieben habe, hatt ich eine ähm so äh pripreme äh Vorbereitungen für das Abitur eingeschrieben und ich habe mir damals auch, das wurde wie ein Paket, und dann hab ich mir auch Deutsch genommen, nur dass ich so Grammatik eigentlich übe. Und da hat mir zum ersten Mal eine Professorin gesagt, dass äh mir an meiner Aussprache hören kann, dass ich aus äh also diesem Teil von Kroat, dass ich aus _____ komme. (Interviewteilnehmerin #7)</p>

	Mhmm äh ich glaube, dass meine Aussprache sehr (-) sehr schlecht war, weil, vor der Uni, weil ich erst an der Uni einen soge sozusagen Feedba Feedback bekommen habe, wie man korrekt und richtig äh die Sachen aussprechen soll . . . (Interviewteilnehmerin #8)
--	---

Anhang C3: Auswertung der Kategorie „Wortschatz“

KATEGORIE
Wortschatz
ANKERBEISPIEL
Ich weiß nicht. Definitiv, dass diese Wiederholungen mir viel gebracht haben, denn mir war es egal, ob ich etwas zum ersten oder zum vierundzwanzigsten Mal gehört habe und dass ich äh dass ich imitieren äh imitieren wollte. Jetzt ist mir das auch klar geworden. (Interviewteilnehmerin #1)
KODIERREGELN
Es werden inhaltstragende Aussagen kodiert, wenn darin über Wortschatz gesprochen wird. Es wurden vier Unterkategorien gebildet: Co-Viewing-Effekt; Sprachmittlung; Wiederholungen; und Lösungsansätze bei unbekanntem Wortschatz.

Der Co-Viewing-Effekt	Mhm eigentlich nicht so viel Hilfe von meinen Eltern, denn äh äh sie konnten sie konnten das äh, wie soll ich das sagen? Ihr Wortschatz war so äh zwanzig Wörter. Also nichts viele nicht viele Wörter und einfache Sätze . . . Und äh solche Sachen, die er auch konnte, anfasste, konnte er mir wiedergeben, aber so abstrakte Dinge, eher eh her eher durchs Fernsehen. (Interviewteilnehmerin #1)
	Oder ich habe meine Mutter gefragt, was das bedeutet und dann sozusagen mit ihr darüber diskutiert. (Interviewteilnehmerin #2)
	Die Nachbarn von meiner Oma, sie leben in Deutschland und sie kommen auch ab und zu wie nach Kroatien, aber äh dann na ja, ich wusste dann äh ich äh hab dann irgendwie wann etwas gefragt, wenn ich nicht, als ich etwas nicht verstanden habe. (Interviewteilnehmerin #3)
	Ich kann mich nicht wirklich erinnern, dass sie mir Sachen übersetzt haben. Also ich habe zusammen mit meinem Bruder sehr viel ferngeschaut, vielleicht hat er mir das meistens beigebracht. Wir haben nur Zeichentrickfilme geschaut und ja, auf einmal puff und wir verstehen alles. (Interviewteilnehmer #4)
	Ich glaube, ich hab mehrmals meine äh meinen Patenonkel nach einigen Wörtern gefragt, also ich hab mir die Wörter, nicht so ganze Sätze gemerkt, die ich nicht verstanden

	<p>habe und dann ihn danach gefragt, aber meinen Bruder glaub ich nicht. (Interviewteilnehmerin #5)</p>
	<p>Nein. Nein. Das ist das ist bemerkenswert, also ich, ähm meine Oma konnte ein bisschen Deutsch, aber sie schaute nie deutsches Fernsehen an. Äh und als ich etwas nicht äh verstehen äh hatte, dann hab ich einfach weitergeschaut oder weitergesehen. Also es war äh mir wurde nie h etwas erklärt worden. (Interviewteilnehmer #6)</p>
	<p>I: Ja, okay, und jetzt abgesehen von der Schule, du hast gesagt, deine Eltern können kein Deutsch, eigentlich hattest du auch als Kind nicht so viel Kontakt zu Leuten aus Deutschland. Hast du dann deutsches Fernsehen alleine geguckt oder auch mit deinem Bruder?</p> <p>B: Ne, ganz alleine. (Interviewteilnehmerin #7)</p>
	<p>Ich konnte niemanden fragen, was das bedeutet und dann äh habe ich eigentlich versucht, selbst die Antwort zu finden. (Interviewteilnehmerin #8)</p>

Sprachmittlung	<p>Ja, das das haben wir als Kinder, als wir äh zusammen Fernsehen gesehen haben, das haben wir ein paar Mal gemacht, aber wir waren z versch sehr verschieden. Wir sind verschiedene Temperamente und wir mochten uns als Kleinkinder nicht so sehr und äh, ja, es war eher er er ist er sieht Fernsehen für sich, ich sehe Fernsehen für mich und nur ein paar . . . (Interviewteilnehmerin #1)</p>
	<p>Also, (-) ich würde sagen, dass er etwas nicht verstanden hat, aber er ist nicht wie wie kann ich das sagen? Er er ist nicht so der Typ, der eingestehen würde, dass er etwas nicht versteht und deshalb hat er sozusagen nichts gefragt, sondern ja, so stillgesessen und ferngesehen, weil es auch so heute ist. (Interviewteilnehmerin #2)</p>
	<p>Nie, nie, weil wir äh äh wir haben gleich angefangen, Deutsch zu lernen. Sie war pr na ja, vielleicht ich war fünf, sie war dann drei und wir haben so die Zeichentrickfilme und so angeschaut und sie hat gleich auch wie ich äh Deutsch aus dem Fernseher gelernt. (Interviewteilnehmerin #3)</p>
	<p>Ich würde sagen, dass ich meiner Familie und Freunden sehr wenig helfen musste den Inhalt der Fernsehsendungen besser zu verstehen. (Interviewteilnehmer #4)</p>

	<p>Na ja, manchmal haben die Nachbarkinder äh sind s sie sind zu mir gekommen und dann wir zusammen ferngeschaut oder so etwas, aber die konnten dann kein Deutsch. Für die war es nur, sie waren auch jünger als ich, für sie war es nur interessant also nur Zeichen Zeichentrickserien zu sehen, also weil es so bunt war und fröhlich, also wahrscheinlich deswegen. Dann haben sie mich schon danach gefragt, also was ist jetzt hier los oder was sagen sie. Dann musste ich das übersetzen. (Interviewteilnehmerin #5)</p>
	<p>Auch nicht, nein. Bei mir, bei mir ist dies nicht der Fall. Ich hatte schon Freunde in der Schule, die gemeinsam mit mir zum Deutschunterricht gegangen sind, aber wir haben nur während des Unterrichts ein bisschen gesprochen, äh mehr nicht. (Interviewteilnehmer #6)</p>
	<p>Ne, eigentlich nur ich. Ich äh äh in meiner ganzen Umgebung äh kenn ich überhaupt niemanden, der Deutsch kann. (Interviewteilnehmerin #7)</p>
	<p>Als ich klein war nicht, ich war mehrmals diejenige, die diese Sachen erklärt hatte. "Hana, weißt du vielleicht, was das bedeutet?" und dann hab dann hab ich gesagt: "Ja, das bedeutet das und das" oder "Nein, ich weiß nicht". (Interviewteilnehmerin #8)</p>

Wiederholungen	<p>Ja, alles, alles. Ich liebte auch die Wiederholungen, das, das bemerkte ich bei den kroatischen Kindern, dass sie keine Wiederholungen mochten, ich schon. Mir war es nur, ich sehe mir diese Zeichentrickfilme zum ersten, zum dritten, zum einhundertsten Mal, mir war es egal. (Interviewteilnehmerin #1)</p>
	<p>Also ich glaube, dass wir das geguckt haben, weil wir Kinder waren und uns war das sehr interessant. Und also obwohl man die Handlung schon wusste, haben wir es noch einmal geschaut, weil wir nichts anderes hatten. Wieso nicht? Und ja, na ja. (Interviewteilnehmerin #2)</p>
	<p>Natürlich. Ich wusste zum Beispiel auch äh äh diese äh diese eine kleine, wie sagt man das, die Anzeigen, äh wusste schon äh 'tschuldigung äh wusste ich schon, wie sagt man das, einen Moment. Äh ah wusste ich auswendig, diese Anzeigen und so wie jetzt etwas läuft und was die ja sagen werden und so was so (?kommt). Zum Beispiel äh dieser äh Sabrina, die kleine Hexe äh, SpongeBob Schwammkopf, äh Winx, Witch, äh Die Große Pause. Was</p>

	<p>noch äh? Mhm Cat and Dog äh und so, das hab ich mir mehrme mehrmals angeschaut, ja mehrmals. Mindestens drei, vier Mal. Und Avatar hab ich auch, zum Beispiel diese Avatar hab ich, glaub ich, fünf Mal gesehen. (Interviewteilnehmerin #3)</p>
	<p>Wahrscheinlich ja, garant. (Interviewteilnehmer #4)</p>
	<p>Mhm ich glaube, es hing davon ab, ob ich die Serie mochte oder nicht. Also wenn ich es, zum Beispiel wenn es SpongeBob Wiederholungen waren, das hab ich nicht so oft geschaut, aber etwas anderes, zum Beispiel Gummibären schon, also auch wenn es eine Wiederholung zum Tausendsten Mal war, hab ich es schon geschaut, ja. (Interviewteilnehmerin #5)</p>
	<p>Äh pfuf ähm ich glaube, ich habe nur Zeichentrickfilme gesehen, weil sie Zeichentrickfilme waren. (Lachen) Also auch äh auch Wiederholungen und zehn Mal die gleiche Episode. Äh ei vielleicht wurde durch das viele, viele Sehen der gleichen Epido Episode oder ähm vom vielen Hören des gleichen Wortes, der gleichen Struktur, worde wurde mir bewusst, dass etwas d äh dass etwas so gesagt werden muss. Äh ich habe das induktiv verstanden, intuitiv auch und äh wahrscheinlich war es auf diese Weise. (Interviewteilnehmer #6)</p>
	<p>Äh ich glaube schon, ja, weil es ist immer so ma manchmal ist eine neue Folge, manchmal ist eine Folge, die du schon gesehen hast, aber ich kann mich erinnern, dass mir das okay war. Also ich hab nochmal das geguckt. Das war mir immer interessant. (Interviewteilnehmerin #7)</p>
	<p>Äh ja, ich äh war eigentlich der Meinung, dass ich mir immer diese Wiederholungen ansehen muss, weil ich vielleicht etwas verpasst habe, wenn ich mit einem A mit meinen Augen das gemacht habe (BLINKEN). Das dauerte eine Sekunde lang und was, wenn ich äh etwas in dieser Sekunde verpasst habe und ja. Aber ich hab die ganze Zeit alles gesehen, auch Wiederholungen und das hat, das war eigentlich kein Problem für mich. (Interviewteilnehmerin #8)</p>

Lösungsansätze bei unbekanntem Wortschatz	<p>B: (- -) Gar nichts.</p> <p>I: Einfach nur weitergeguckt?</p> <p>B: Ich habe, ja ich habe weitergeguckt und versucht, es aus den aus den anderen Szenen herauszufinden, was aus dem Kote Kontext herauszufinden war und worum es gehen konnt könnte. (Interviewteilnehmerin #1)</p>
	<p>I: Okay, und also ich geh davon aus, dass wenn du ein Wort nicht verstanden hast, dann dann deine Mama dafür zuständig war?</p> <p>B: (- -) Ja, eher ja oder dann auch das Wörterbuch. Also aber das würde ich sagen, später, ja, in der Schule, also, früher habe ich darüber nicht nachgedacht. (Interviewteilnehmerin #2)</p>
	<p>Und na ja, hmm, na ja später, zum Beispiel wusste ich schon zum Beispiel ähm die Nachbarn von meiner Oma, sie leben in Deutschland und sie kommen auch ab und zu wie nach Kroatien, aber äh dann na ja, ich wusste dann äh ich ich äh hab dann irgendwie wann etwas gefragt, wenn ich nicht, als ich etwas nicht verstanden habe. [...] Später dann in der Schule und so, Google Translate und so und diese Plattformen, wo ich das auch nachschauen kann. Und dann später also Bücher und so. (Interviewteilnehmerin #3)</p>
	<p>Ich ich glaub, ich hab meinen Bruder oder meinen Papa gefragt, was das bedeutet und sie haben mir das erklärt. (Interviewteilnehmer #4)</p>
	<p>Mhm ich glaube nicht, ich hab hab es nur vom Kontext her verstanden. Vielleicht wie schon gesagt etwas, das ich wirklich nicht verstanden habe, hab ich meinen Patenonkel gefragt, falls er in diesem Moment in Kroatien war. (Interviewteilnehmerin #5)</p>
	<p>Äh und als ich etwas nicht äh verstehen äh hatte, dann hab ich einfach weitergeschaut oder weitergesehen. Also es war äh mir wurde nie h etwas erklärt worden. (Interviewteilnehmer #6)</p>
	<p>Äh. Äh ich weiß nicht. Ich habe ähm ich kann mich nicht dara genau an diesen Period erinnern, als ich nichts verstanden habe. Ich kann mich nur äh mir ist in Erinnerung, dass ich immer alles verstehe. Also auch vielleicht ist das ein Wort, das ich gerade nicht verstehe, aber aus dem Kontext kannst du das leicht merken. Aber ich glaube äh dieser Einfluss vom Fernsehen auf meine</p>

	<p>Deutschkenntnisse ist enorm groß und ich glaube, (?er ist) nicht alles, was ich heute kann, kommt aus dem Fernsehen, aber vielleicht 90% kommt davon. (Interviewteilnehmerin #7)</p>
	<p>Äh eigentlich nichts. Ich konnte niemanden fragen, was das bedeutet und dann äh habe ich eigentlich versucht, selbst die Antwort zu finden. Und wenn nicht, dann dann ich konnte einfach nichts machen. Ich wusste nicht. Oder, oder ich habe meine Lehrerin gefragt: "Was bedeutet das und das?", wenn ich mir dieses Wort gemerkt habe, ja. (Interviewteilnehmerin #8)</p>

Anhang D: Transkripte

Gemäß der Einwilligungserklärung wurden die Tonbandaufnahmen der Interviews nach Beendigung der Masterarbeit gelöscht. Die Transkripte befinden sich in digitaler Fassung im Besitz der Interviewerin und können auf Anfrage weitergegeben werden. Für die Transkripte wurden die Transkriptionsregeln der pädagogischen Hochschule Freiburg verwendet. Der Link zu den Regeln befindet sich im Literaturverzeichnis.