universität wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Potenziale autonomen Fremdsprachenlernens auf der Sozialen Netzwerkseite Facebook am Beispiel der Seite *DW – Deutsch lernen*"

verfasst von / submitted by

Katrin Hofmann, BA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of

Master of Arts (MA)

Wien, 2018 / Vienna 2018

Studienkennzahl lt. Studienblatt / degree programme code as it appears on the student record sheet:	A 066 814
Studienrichtung lt. Studienblatt / degree programme as it appears on the student record sheet:	Deutsch als Fremd- und Zweitsprache
Betreut von / Supervisor:	Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 1

1.1 Zielsetzung, Forschungsfrage und Durchführung 1

1.2 Anmerkungen zur Schreibweise 4

2 Theoretische Einbettung 5

2.1 LernerInnenautonomie 5

2.1.1 Terminologie: Autonomie und autonomes Lernhandeln 5

2.1.2 Perspektiven auf LernerInnenautonomie 10

2.1.2.1 Technische Perspektive 13

2.1.2.2 Psychologische Perspektive 14

2.1.2.3 Soziokulturelle Perspektive 15

2.1.2.4 Politisch-kritische Perspektive 16

2.1.2.5 Sozioninteraktionale Perspektive 18

2.1.2.6 Perspektivveränderungen 19

2.1.3 Lern- und Sprachgebrauchsstrategien nach Schramm 21

2.1.4 Zusammenfassung 24

2.2 Soziale Netzwerkseiten 26

2.2.1 Terminologie: Soziale Netzwerkseiten 27

2.2.2 Relevanz von SNS im Bereich des Fremdsprachenlernens 29

2.2.3 Zwischenfazit und Zusammenführung bisheriger Ergebnisse 33

2.2.4 Funktionsweisen der SNS Facebook 36

2.2.4.1 Erläuterung der kommunikativen Interaktionsfunktionen 38

2.2.4.2 Potentiale der kommunikativen Interaktionsfunktionen in Bezug auf autonomes Lernhandeln 41

2.3 Zwischenfazit 46

3 Methodisches Vorgehen 47

3.1 Forschungsdesign 48

3.1.1 Beschreibung des Forschungsprozesses 48
3.1.2 Gütekriterien und ethische Überlegungen 49
3.2 Datenerhebung 52
3.2.1 Die Facebookseite „DW - Deutsch lernen“ 53
3.2.2 Sampling und Zusammenstellung des Korpus 55
3.3 Datenaufbereitung 57
3.4 Datenanalyse 59
3.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse 59
3.4.2 Interaktionsanalytische Aspekte 63
3.4.3 Zugrundeliegende Kategorien 65
3.4.3.1 Kriterienkatalog LernerInnenautonomie 65
3.4.3.2 Lern- und Sprachgebrauchsstrategien nach Schramm 65
3.4.3.3 Kodierung 65
4 Analyseergebnisse 66
4.1 Kritische Erprobung der Analysekategorien 67
4.1.1 Obsolete Analysekategorien 67
4.1.2 Problematische Analysekategorien 71
4.2 Autonomes Lernhandeln in Kommentaren und Beiträgen der NutzerInnen 74
4.2.1 Positive Einstellung (Motivation) 74
4.2.2 Eigeninitiative, Reflexion und Kontrolle 76
4.2.3 Kritische Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien 78
4.2.4 Sprachlernstrategien 83
4.2.4.1 Kognitive Sprachlernstrategien 84
4.2.4.2 Metakognitive Sprachlernstrategien 90
4.2.4.3 Affektive Sprachlernstrategien 92
4.2.4.4 Soziale Sprachlernstrategien 92
4.2.5 Soziales Lernen 97

5 Conclusio **99**

5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse 100

5.2 Offene Fragen und abschließende Gedanken 104

Literaturverzeichnis **107**

Abbildungsverzeichnis **116**

Tabellenverzeichnis **116**

Abkürzungsverzeichnis **116**

Anhang **117**

A. Datenmaterial und Analysen 117

B. Beitragskorpus 119

B.1 Datenkorpus 119

B.2 Codierte Segmente Beitragskorpus 127

K. Kommentarkorpus 139

K.1 Datenkorpus 139

K.2 Codierte Segmente Kommentarkorpus 160

Abstract **198**

1 Einleitung

> **I001** 0 T 0h 20min und direkt [bearbeitet], 2R (s. K4)
> Wenn ich freihabe, liebe [ich] es zu lernen, und zwar Deutsch.

Dieser vorangestellte Kommentar von LernerIn I001 auf der Facebookseite „DW – Deutsch lernen“ eröffnet etliche Fragen, deren kritische Diskussion und differenzierte Untersuchung im Erkenntnisinteresse der hier vorliegenden Abschlussarbeit liegen. Hierzu zählt die Untersuchung von Potentialen seitens Sozialer Netzwerkseiten (SNS) in Bezug auf LernerInnenautonomie (LA) und inwieweit autonome Lernprozesse an LernerInnenprodukten dort sichtbar werden. Von großer Relevanz ist dabei ein Bereich der Fremdsprachenforschung, der bereits seit etlichen Jahren auch das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (im Weiteren auch DaF/DaZ) beschäftigt – die LernerInnenautonomie. Doch wo beginnt autonomes Lernen und wie offenbart es sich in außerinstitutionellen Räumen? Das gezielte Interesse an lernerInnenzentrierten, autonomiefördernden und authentischen Lernangeboten bestimmt das unterrichtliche wie außerunterrichtliche Geschehen im Fach DaF/DaZ und findet in Anbetracht des elektronisch fixierten, immer und überall abrufbaren Wissens in Form internetbasierter Angebote eine potentiell nützliche Bezugsquelle. Im Fokus steht dabei ein Nutzungsfaktor des Internets, der mit der Einführung von Web 2.0 Anfang des 21. Jahrhunderts stetig an Bedeutung gewonnen hat – der soziale Aspekt, präsent vor allem in der überdurchschnittlich weiten Verbreitung Sozialer Netzwerkseiten wie Facebook. Diese können einen Untersuchungsgegenstand für autonomes Lernhandeln bilden und Aufschluss darüber geben, wie sich dieses (weitgehend) außerhalb unterrichtlicher Kontrolle darstellt.

1.1 Zielsetzung, Forschungsfrage und Durchführung

Im Zeitalter von Digitalisierung und zunehmender Ausbreitung und Verfügbarkeit des Internets eröffnen sich für Fremdsprachenlernende und -lehrende immer neue Ressourcen und Möglichkeiten des (autonomen) Fremdsprachenlernens und -lehrens. Informationen jeglicher Art können überall und zu jeder Zeit abgerufen und ausgetauscht werden und sind so für eine Vielzahl an Personen ständig zugänglich. Auch das Interesse des Fachs Deutsch als Fremd- und Zweitsprache hat sich in den letzten Jahrzehnten diesen Potentialen zugewandt und eine Vielzahl an Forschungsarbeiten hervorgebracht. Im Fokus dieser Arbeiten stehen hierbei vor

allem die dazugewonnenen, technischen Möglichkeiten zur Kommunikation in unterschiedlichen kooperativen Lernformen, wie beispielsweise auf Lernplattformen (s. u.a. Überblick in Rösler 2008) oder in Form von Chats, Skype- oder E-Mail-Kommunikation (s. u.a. Platten 2003; Beißwenger 2007; Boeckmann et al. 2008; Marques-Schäfer 2013). Zudem eröffnet sich mit dem *mobile learning* (s. Falk 2015) ein neues Forschungsfeld, das auch Fragen autonomen Lernens kritisch diskutiert (s. Feick 2016). Mit Blick auf einen lernerInnenzentrierten Unterricht, der Aspekte der zunehmenden Digitalisierung sowie autonomes Lernen als zentrales Element erfolgreichen Lernens handelt (s. u.a. Schmenk 2016, Würffel 2016), ergibt sich die Frage danach, welche weiteren Potentiale und Räume das Internet, bzw. insbesondere Soziale Netzwerkseiten wie Facebook hierfür bieten.

Neben den Internetseiten Google und Youtube nutzen laut Alexa (2018) und Statista (2018) über 2,16 Milliarden Menschen weltweit die Soziale Netzwerkseite Facebook (Stand: Januar 2018), die neben dem Aufbau eines sozialen Online-Netzwerkes auch dem Informationsaustausch, und damit verbunden, dem informellen, beiläufigen, aber auch zielgerichteten Lernen dient. Im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache haben etwaige, damit einhergehende Potentiale Sozialer Netzwerkseiten bislang kaum Beachtung gefunden (s. Brückner 2011). Diese Forschungslücke möchte die vorliegende Masterarbeit schließen und anhand der folgenden Forschungsfrage am Beispiel der Facebookseite „DW – Deutsch lernen“ Räume autonomen Lernhandelns erkunden:

> Welche Potentiale bietet die Facebookseite „DW – Deutsch lernen“ FremdsprachenlernerInnen zu autonomem Lernhandeln und wie werden diese genutzt?

Ziel ist es hierbei nicht, Möglichkeiten eines Einsatzes Sozialer Netzwerkseiten für den DaF/DaZ-Unterricht zu eruieren und auf diese Weise autonomes Fremdsprachenlernen zu ermöglichen oder zu fördern. Stattdessen soll die vorliegende Arbeit durch die Ergründung und Offenlegung unterschiedlicher Formen autonomen Lernhandelns auf der Sozialen Netzwerkseite Facebook – am Beispiel der Seite „DW Deutsch lernen“ – Aufschluss darüber geben, ob und wie LernerInnenautonomie an Produkten von Lernenden sichtbar gemacht werden kann. Ziel ist es mit einer solchen Sichtbarmachung autonomer Lernprozesse im Anschluss Rückschlüsse auf angewandte Strategien und Verhaltensweisen ziehen zu können,

die wiederum auch dem DaF/DaZ-Unterricht und seiner LernerInnenzentrierung zuträglich sind.

Um eine Antwort auf die genannte Forschungsfrage finden zu können, ist zunächst eine ausführliche Auseinandersetzung mit den betreffenden Forschungsbereichen der LernerInnenautonomie (Kapitel 2.1) und Sozialer Netzwerkseiten (Kapitel 2.2) erforderlich. Grundsätzlicher Ausgangspunkt dieser Vorgehensweise ist dabei die Annahme, dass die Mehrdimensionalität und Multimodalität Sozialer Netzwerkseiten einer gleichermaßen mehrperspektivischen Betrachtung durch unterschiedliche Autonomiekonzeptionen und -perspektiven (Kapitel 2.1.2) bedarf. Daraus ergibt sich folgender, für die Forschungsfrage relevanter, Teilaspekt:

> (i) Welche Perspektiven von LernerInnenautonomie lassen sich auf das autonome Lernhandeln auf Sozialen Netzwerkseiten (SNS) anwenden?

Zudem gilt die Annahme, dass ein mögliches, autonomes Fremdsprachenlernen auf der Sozialen Netzwerkseite Facebook maßgeblich durch deren auf kommunikative Interaktion[1] abzielende Instrumente bestimmt und gesteuert wird. Diese hier als kommunikative Interaktionsfunktionen bezeichneten Werkzeuge sollen deshalb näher spezifiziert (Kapitel 2.2.3) und auf ihr Potential in Bezug auf autonomes Lernhandeln untersucht werden:

> (ii) Welche kommunikativen Interaktionsfunktionen des SNS Facebook geben den Nutzenden Räume für autonomes Lernhandeln?

In einem ersten Zwischenfazit (Kapitel 2.3) werden die theoretischen Erkenntnisse und Annahmen noch einmal zusammengeführt. Ziel der gesamten theoretischen Einbettung stellt dabei die Beantwortung des ersten Teils der Forschungsfrage dar, sowie das Schaffen von Analysekategorien, die den Ausgangspunkt für die weitere Untersuchung bilden sollen.

Die tatsächliche Nutzung der ermittelten Potentiale durch NutzerInnen der Facebookseite „DW – Deutsch lernen“ bildet den zweiten Teil der Forschungsfrage und damit das Zentrum der empirischen Untersuchung:

---

[1] Die Bereiche von Interaktion und Kommunikation hängen zusammen und sind definitorisch schwer differenzierbar, wie Imo (2013:21ff.) aufzeigt. Im Rahmen dieser Arbeit werden unter kommunikativen Interaktionsfunktionen diejenigen Werkzeuge verstanden, die für eine (meta)sprachliche Kommunikation und Interaktion, d.h. eine Beziehungsaufnahme und einen Austausch zwischen mehreren Personen auf SNS genutzt werden können.

(iii) Wie werden die kommunikativen Interaktionsfunktionen, die das größte Potential autonomen Lernhandelns aufzeigen, auf der Seite „DW – Deutsch lernen“ genutzt?

Zunächst wird hierfür das methodische Vorgehen (Kapitel 3) offengelegt, bei dem das Forschungsdesign (Kapitel 3.1), bestehend aus der Darstellung des Forschungsprozesses (Kapitel 3.1.1) und Überlegungen zu Gütekriterien und ethischen Überlegungen im Bereich der Internetforschung (Kapitel 3.1.2), sowie die Prozesse der Datenerhebung (Kapitel 3.2), Datenaufbereitung (Kapitel 3.3) und Datenauswertung (Kapitel 3.4) näher erläutert werden. Die Basis der Untersuchung bildet ein Korpus an NutzerInnenbeiträgen und -kommentaren, das auf Grundlage eines theoretischen samplings (Kapitel 3.2.2) zusammengestellt und mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse mittels Extraktion nach Gläser/Laudel (3.4.1) und Aspekten der Interaktionsanalyse (Kapitel 3.4.2) sowie basierend auf verschiedenen Auswertungskategorien (Kapitel 3.4.3) ausgewertet werden soll.
Die Ergebnisse dieser Auswertung werden, in dem Bemühen einer nachvollziehbaren und übersichtlichen Darstellung, in Kapitel 4 auf Basis der vorab festgelegten und präsentierten Auswertungskategorien vorgestellt und diskutiert. Hierbei werden exemplarisch Daten aus dem Korpus zur Veranschaulichung herangezogen, problematisiert, kritisch reflektiert und auf diese Weise einer gründlichen Auseinandersetzung in Bezug auf die zugrundeliegende Forschungsfrage unterzogen.
Die abschließenden Kapitel enthalten eine kompakte Zusammenfassung der Ergebnisse (Kapitel 5.1) unter Berücksichtigung einer differenzierten Beantwortung der Forschungsfrage sowie auch offene Fragen und abschließende Gedanken (Kapitel 5.2), bei denen die Reflexion des Forschungsprozesses sowie mögliche Desiderate und zukünftige Forschungsprojekte im Vordergrund stehen.

1.2 Anmerkungen zur Schreibweise

Im Rahmen der vorliegenden Masterarbeit wird, sofern möglich, auf genderneutrale Bezeichnungen zurückgegriffen, jedoch in den übrigen Fällen auf die Verwendung des Binnen-I zurückgegriffen – wobei dieses im Verständnis der Forscherin Personen jeden Geschlechtes sowie all diejenigen, die sich keinem der Geschlechter zugehörig fühlen, inkludiert.

Kursiv gesetzt sind englischsprachige Fachtermini. Häufig verwendete Abkürzungen lassen sich zudem im Abkürzungsverzeichnis finden.

Grafiken, Übersichten und Tabellen werden zur besseren Nachvollziehbarkeit im Text bereitgestellt und sind im Abbildungsverzeichnis und Tabellenverzeichnis gelistet und sind *kursiv* gesetzt. Materialien der Datenaufbereitung und -analyse sind im Sinne einer Transparenz des Forschungsprozesses dem Anhang (A) zu entnehmen. Zitate aus den Datenkorpora sind im Fließtext entsprechend verwiesen – B für Beitragskorpus und K für Kommentarkorpus – und können Anhang (B) und (K) entnommen werden. Hierbei verweist die Ziffer nach der jeweiligen Korpusbezeichnung auf den Absatz und die Kombination nach dem Doppelpunkt auf den/die pseudonymisierte/n UrheberIn, z.B. K19:A006.

2 Theoretische Einbettung

2.1 LernerInnenautonomie

Eine Arbeit zur LernerInnenautonomie auf Sozialen Netzwerkseiten kann nicht ohne eine kritische Beschäftigung mit dem Begriff der Autonomie und des autonomen Lernens auskommen. In Kapitel 2.1.1 sollen deshalb einige definitorische Schwierigkeiten aufgezeigt werden, wie sie beispielsweise in Meyer-Drawe (2000) und auch Schmenk (2008) und Tassinari (2010) diskutiert werden.

Andauernde Diskussionen im Bereich der Fremdsprachendidaktik betreffen dabei vor allem eine umfassende und von allen Seiten anerkannte Definition von LernerInnenautonomie (vgl. u.a. Oxford 2003; Schmenk 2008, 2010; Benson 2013; Khakpour/Schramm 2015). Je nach Perspektive, aus der man das Konzept betrachtet, ergeben sich unterschiedliche Kriterien, die in eine Definition mit einfließen oder ausgeschlossen werden müssen. Infolgedessen soll eine Auseinandersetzung mit den mehrheitlich vertretenen Perspektiven und deren implizierter Kriterien stattfinden (s. Kapitel 2.1.2).

2.1.1 Terminologie: Autonomie und autonomes Lernhandeln

Der Begriff der Autonomie stammt ursprünglich aus dem Griechischen, „[...] where it referred to the right of conquered city states to keep their own laws“ (Murray

2014b:240). Später wandelte sich seine Bedeutung zum Recht des Einzelnen auf Selbstverwaltung und Selbstständigkeit.[2]

Im Zeitalter der Aufklärung wandelte sich die ursprüngliche Bedeutung und fungierte von da an als

> [...] oppositioneller Begriff, der seine kritische Wirksamkeit und sein unbezweifelbares Gewicht daraus zog, daß er ein Gegenkonzept gegen unverfügbare Zwangsmechanismen anbot, das angesichts der möglich erscheinenden gesellschaftlichen Veränderungen plausibel war.
>
> (Meyer-Drawe 2000:8)

In diesem Sinne verstand man Autonomie oder autonomes Handeln als Möglichkeit des Menschen sich gegen Bevormundung zu wehren, Heteronomien zu brechen und mündig zu werden. Diese Betrachtung spielt im Bereich der Erziehungswissenschaften im Ziel demokratischer Erziehung (vgl. Schmenk 2016:9) eine weiterhin tragende Rolle, wird jedoch unter anderem von Käte Meyer-Drawe (2000) kritisch diskutiert. Grundsätzlich hat das Autonomieverständnis der Aufklärung eine Radikalisierung hinsichtlich einer Zuwendung zu Eigenverantwortung und (ökonomischen) Handlungsmöglichkeiten erfahren, wie Schmenk feststellt:

> Im Resultat führt das zu einem spezifisch ökonomisch zugespitzten Autonomiebegriff, den man assoziiert mit freiem Wirtschaften in deregulierten Kontexten, mit Manageraufgaben und Entrepreneurdenken. (Schmenk 2008:212)

Die Frage nach Autonomie radikalisiert sich laut Meyer-Drawe dabei in der Frage nach Subjektivität und danach, ob Subjekte überhaupt autonom sein können (vgl. Meyer-Drawe 2000:13). Wenn Meyer-Drawe von der Illusion der Autonomie spricht, dann meint sie damit die Verstrickungen von Heteronomien in jegliche Form von Autonomie. Ebendiese Fremdbestimmungen, die vielfach Macht- und Konfliktpositionen enthalten, sind in einem sozialen Miteinander somit immer gegeben (vgl. ebd.:20ff.). Sowohl Schmenk als auch Meyer-Drawe stimmen darin überein, dass Autonomie jedoch als Erziehungsziel idealisiert und instrumentalisiert wird und utopisches Ziel bleibt (vgl. Schmenk 2008:227f.; Meyer-Drawe 2000:22). Immer wieder stellen beide den Dualismus zwischen Heteronomie und Autonomie in Frage und fragen danach, wie heteronom Autonomie ist, beziehungsweise wie autonom Autonomie sein kann.

---

[2] „Autonomie“, bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, online verfügbar: https://www.dwds.de/wb/Autonomie [08.11.2107]

In Bezug auf die Bedeutung von Autonomie für die Fremdsprachenforschung stellt Schmenk deshalb folgende kritische sieben Thesen auf, die hier paraphrasiert wiedergegeben werden sollen:

1. Sein eigenes Ding zu machen, bedeutet nicht automatisch autonom zu sein.

2. Autonomie ist kein Charakteristikum von Personen, sondern utopisches Bildungsideal. Autonomie und „autonome Lernpersonen" bleiben als Akteure in Heteronomien verstrickt.

3. Autonomie und Heteronomie finden gleichzeitig statt und bedingen einander.

4. Mündigkeit ist nicht Autonomie. Die Tatsache, dass jemand „ganz autonom" am Computer sitzt, bedeutet nicht, dass er mündig ist.

5. Mündigkeit muss klar von Autonomie abgegrenzt werden: „Mündigkeit (nicht als Zustand, sondern als Prozess des ständigen Arbeitens am Mündigwerden) wie auch (Selbst-)Reflexion zeichnen sich gerade durch die Anerkennung des gegenseitigen Durchzogenseins von Autonomie und Heteronomie aus [...]" (Schmenk 2008:288f.)

6. Die Ideale der Autonomie in Form von kritischem Denken, Widerständigkeit, Mündigkeit und Emanzipation sind in der Forschung mitzudenken und nicht auszuschließen.

7. Das Label „autonom" verhindert eine Auseinandersetzung mit den Idealen aus 6. und die kritische Reflektion heteronomer Verstrickungen.

(vgl. Schmenk 2008: 287-290)

Die hier nur angedeuteten kritischen Diskussionen des Autonomiebegriffes oder vielmehr seiner unterschiedlichen Verständnisse, bilden eine Basis dessen, was als vermeintliches Ideal im Begriff des „autonomen Fremdsprachenlernenden" seit vielen Jahren in der Fremdsprachendidaktik kursiert (vgl. Tassinari 2010:16; Schmenk 2008:227f.). Das Konzept einer personellen Autonomie bildet auch die Grundlage der heutigen Vorstellung von LernerInnenautonomie, wie innerhalb der unterschiedlichen Perspektiven (s. Kapitel 2.1.2) deutlich wird (vgl. Schmenk 2016:367).[3]

Während bereits der Begriff der Autonomie eine Vielzahl an Widersprüchen und Paradoxien hervorruft, dupliziert sich diese Problematik im Begriff des autonomen Lernens gleichsam. Lernen zu definieren bleibt eine immerwährende Herausforderung innerhalb der unterschiedlichen Fachrichtungen. In der Auseinandersetzung mit dieser Problematik führt Meyer-Drawe in „Diskurse des Lernens" (2012) deshalb unter anderem folgende Eigenschaften des Lernens an:

[3] Eine Ausnahme bildet hier die sozio-interaktionale Perspektive (Kapitel 2.1.2.5), die statt personeller Autonomie die soziointeraktionale Autonomie, d.h. Gruppenautonomie, in den Fokus nimmt.

> Lernen ist nicht nur erkennen. [...] Lernen beginnt [...] dort und dann, wo und wenn das Vertraute seinen Dienst versagt und das Neue noch nicht zur Verfügung steht. [...] Lernen ist in pädagogischer Perspektive und in strengem Sinne eine *Erfahrung*.
> (Meyer-Drawe 2012:15; Hervorh. im Original)

> Lernen können wir [nämlich] lediglich in seinen Ergebnissen erkennen, als Vollzug entzieht es sich uns vollständig. Wir können zwar notwendige neuronale Bedingungen erforschen, hinreichende Gründe dafür, dass *jemand etwas als etwas* lernt, ergeben sich aus diesen Befunden nicht. (ebd.:31)

> Lernen ist ein Übergangsphänomen, vorübergehend, flüchtig, unfasslich, lediglich in *obliquer* Betrachtung zugänglich. (ebd.:32)

Lernen ist demnach – trotz des Verweises auf die Ergebnisse – nicht unbedingt leicht identifizierbar. Eine weitere Schwierigkeit liegt in den unterschiedlichen Begriffen, die teilweise synonym zum autonomen (a) Lernen genutzt werden, wie selbstbestimmtes (b), selbstorganisiertes (c) oder selbstgesteuertes (d) Lernen. Würffel (2006) spricht sich hier für eine Unterscheidung aus, denn:

> [t]atsächlich findet [aber] eine Vermischung der Bezeichnung a) der Eigenschaft bzw. Kapazität eines Lernenden, b) seines Lernprozesses in Bezug auf die Lernform bzw. Lernorganisation und c) der Materialgestaltung / des Mediums / der Lehr-Lernsituation, die/das eine (a) oder den anderen (b) unterstützen, statt.
> (Würffel 2006:39)

Diese Unterscheidung gründet darin, dass ein hoher Grad an Autonomie bei selbstgesteuertem Lernen Voraussetzung ist, ein hoher Autonomiegrad aber wiederum nicht immer mit „selbstorganisiertem oder selbstbestimmten Lernen einhergehen muss, da Lernende zum Erreichen gewisser Ziele auch mit fremdbestimmtem Material oder einem fremdgesteuerten Kontext arbeiten“ (ebd.:44) können. Dass Würffel Autonomie in ihrer Unterscheidung auf eine Eigenschaft oder Kapazität der Lernenden reduziert – sie spricht hierbei von Autonomiegrad (vgl. ebd.:42) –, muss im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Autonomieperspektiven (s. Kapitel 2.1.2) kritisch hinterfragt werden.

Weiterhin gestaltet sich der Begriff autonomen Lernens paradox, wenn dieses lediglich darauf reduziert wird „mitzumachen, Knöpfe zu drücken und Antworten anzuklicken, strategische Wenn-Dann-Sätze zu formulieren und das eigene Verhalten entsprechend zu steuern“ (Schmenk 2010:21) und dabei aber lediglich erfüllt wird, was von anderen vorgegeben und auf diesem Wege heteronom beeinflusst wurde. Das zugrundeliegende Verständnis von LernerInnenautonomie

ließe sich hier als ein auf ein Verhaltenstraining abzielendes zusammenfassen (vgl. Küster 2002:41).

Im Rahmen dieser Arbeit wird deshalb der Begriff „autonomes Lernhandeln" verwendet, da dieser m.E. sowohl Prozesse als auch Produkte des Lernens einschließt. Unter Lernhandeln soll dabei verstanden werden, dass (1) Lernende auf Basis von Gelerntem handeln und somit bereits Gelerntes im Produkt erkennbar ist und (2) ein Produkt selbst einen Prozess/eine Handlung darstellt [4], mit Hilfe derer Lernende ihr Lernen weiter vorantreiben, z.B. indem sie Fragen stellen und um Hilfestellung bitten.
Autonomes Lernhandeln begreift Lernende auf diese Weise als reflexiv Handelnde, die bewusst und unbewusst ihr Lernen steuern, dabei mit Gelerntem handeln und Lernen initiieren.

Für dieses Verständnis von besonderer Bedeutung, und auch gerade für den Rahmen dieser Forschungsarbeit von Relevanz, ist das situierte Lernen nach Lave und Wenger (1991). Es nimmt die Interaktionsdimensionen des Lernens in den Blick, denn „[w]as das Lernen angeht, ergibt sich die Notwendigkeit, die Umwelt mit einzubeziehen daraus, dass jedes Lernen ‚situiert' ist" (Illeris 2010:102). Die Lernsituation beeinflusst demnach nicht nur den Lernprozess, sondern ist wesentlicher Bestandteil dessen. Das bedeutet, „[m]an kann die Interaktion mit der materiellen Umgebung gar nicht trennen von der Interaktion mit der sozialen Umgebung" (ebd.:104) und muss deshalb bei der Betrachtung von Lernprozessen fragen, „wie der Einzelne in verschiedenen Kontexten zu seiner Umgebung in Beziehung tritt" (ebd.:105).

Hierbei ist der Begriff der legitimen peripheren Partizipation von zentraler Bedeutung, deren Fokus darauf liegt, dass situiertes, soziointeraktionales Lernen innerhalb einer *community of practice* stattfindet, deren Teil LernerInnen werden wollen (vgl. Lave/Wenger 1991:29):

> „Legitimate peripheral participation" provides a way to speak about the relations between newcomers and old-timers, and about activities, identitives, artifacts, and communities of knowledge and practice. It concerns the process by which newcomers become part of a community of practice. A person's intentions to learn are engaged and the meaning of learning is configured through the process of

[4] Die Berücksichtigung einer prozeduralen Dimension von LA stellt auch Tassinari (2010:80) explizit heraus.

> becoming a full participant in a sociocultural practice. This social process [...] subsumes the learning of knowledgeable skills. (ebd.)

In Bezug auf autonomes Lernhandeln bedeutet das, dass Lernen auch mit dem Zweck verbunden ist, Teilhabe zu generieren und Mitglied einer Lern- und SprecherInnengemeinschaft zu werden.[5] Illeris stellt diese Beziehungen zwischen dem lernenden Individuum und der Umwelt in einem komplexen Lernmodell dar, das an dieser Stelle minimal erweitert werden soll:

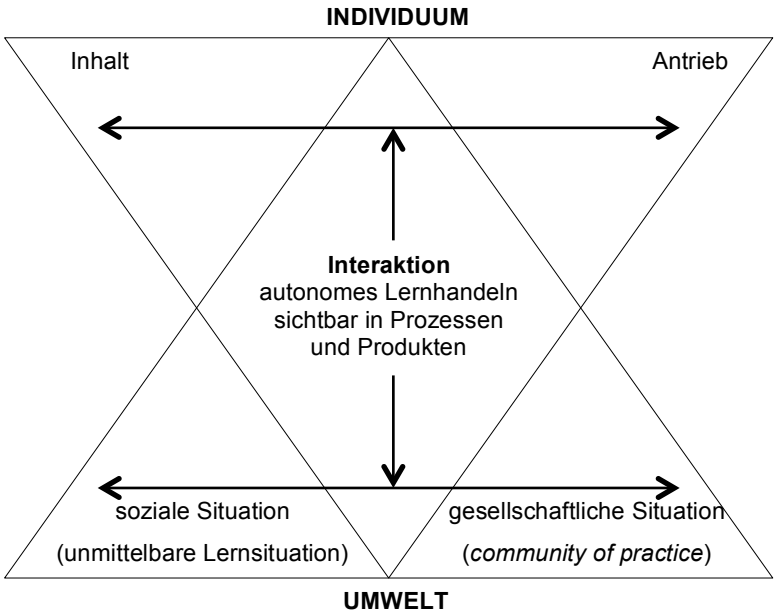


Abbildung 1: Das komplexe Lernmodell nach Illeris 2010:103, Erweiterung und Hervorh. KH

Dass sich die Schwierigkeiten in den Begriffsdefinitionen von Autonomie und Lernen dennoch nicht so einfach auflösen lassen, zeigt sich in Folge auch in der Entwicklung unterschiedlicher Perspektiven auf LernerInnenautonomie im Laufe der inzwischen über 30jährigen Diskussion.

2.1.2 Perspektiven auf LernerInnenautonomie

Die Definition von Holec (1980), der Lernende dann als autonom bezeichnet, wenn diese in der Lage sind ihr eigenes Lernen zu kontrollieren, bildet den Ausgangspunkt aller Diskussionen um LernerInnenautonomie.[6] Dieses handlungstheoretische

[5] Hieran wird deutlich, dass Autonomie von Heteronomien durchzogen ist, das Ziel einer Teilhabe und Teilnahme an Gemeinschaft sowohl vom Individuum selbst als auch (indirekt) von der Gruppe initiiert wird.

[6] Eine ausführliche Auseinandersetzung mit allen Facetten von LA kann im Rahmen dieser Masterarbeit nicht geleistet werden, weshalb bereits an dieser Stelle auf Barbara Schmenk (2008) verwiesen werden soll, die in der Monographie „Lernerautonomie – Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs“ (s. Literaturverzeichnis) eine kritische Auseinandersetzung mit Begrifflichkeiten zur LA, Entwicklungstendenzen und Perspektiven vornimmt.

Verständnis von LA als „selbstgesteuertes“ Lernhandeln impliziert dabei Planung, Durchführung, Reflexion und Evaluation eben dieses Handelns (vgl. Schmenk 2010:14; Schmenk 2016:367). Benson versteht unter LA ebenfalls jene „capacity to control important aspects of one’s language learning“ (Benson 2011:58) und schließt sich so Holecs Grunddefinition weitgehend an. Oxford erweitert diese Aspekte und fasst LernerInnenautonomie unter fünf „A“s auf:

> Learner autonomy is the (a) ability and willingness to perform a language task without assistance, with adaptability related to the situational demands, with transferability to other relevant contexts, and with reflection, accompanied by (b) relevant action (the use, usually conscious and intentional, of appropriate learning strategies) reflecting both ability and willingness. Learner autonomy leads to greater achievement or proficiency. This situation can be summarized by “five A’s”:
> ability, attitude, + action = autonomy → achievement (Oxford 1999:110f.)

Autonomie kann dabei jedoch laut Little (vgl. 1990) kein Verhalten oder einen stabilen Zustand beschreiben, sondern sollte in seiner Komplexität und Mehrdimensionalität verstanden werden. Ein genereller Konsens über das Verständnis von LA besteht aus seiner Sicht dennoch in folgenden Grundannahmen:

> [T]here is a consensus that the practice of learner autonomy requires insight, a positive attitude, a capacity for reflection, and a readiness to be proactive in self-management and in interaction with others. (Little o.J.)

Sowohl Holec als auch Little setzen hier allgemeinpädagogische Akzente in Bezug auf Autonomie (vgl. Schmenk 2008:27). Ausgehend von dieser Definition lassen sich folgende generelle, perspektiven-unabhängige Kriterien für LernerInnenautonomie (LA) ableiten:

(1) LA bedarf einer positiven Einstellung (Motivation) gegenüber dem Lernhandeln.

(2) LA bedarf der Fähigkeit zur Reflexion.

(3) LA bedarf Eigeninitiative – vor allem in Bezug auf das eigene Lernhandeln und in Bezug auf die Interaktion mit Anderen.

Die von einer Arbeitsgruppe an der Universität Bergen im Jahr 1990 entwickelte Bergen-Definition deckt sich überwiegend mit diesen Kriterien. Sie beschreibt LernerInnenautonomie als „capacity and willingness to act independently and in cooperation with others, as a social, responsible person“ (Dam et al. 1990 zit. nach Lewis 2013:199).

In erweiterter Abhängigkeit von diesem allgemeingültigen Verständnis schafft Tassinari eine operationelle Definition von LernerInnenautonomie, in die sie fünf Komponenten als unabdingbare Bestandteile einer Definition einfließen lässt, um so „[...] einen Rahmen zu schaffen, um unterschiedliche Kompetenzen bzw. Formen der Ausübung und der Entfaltung von Lernerautonomie näher zu beschreiben“ (Tassinari 2010:126):[7]

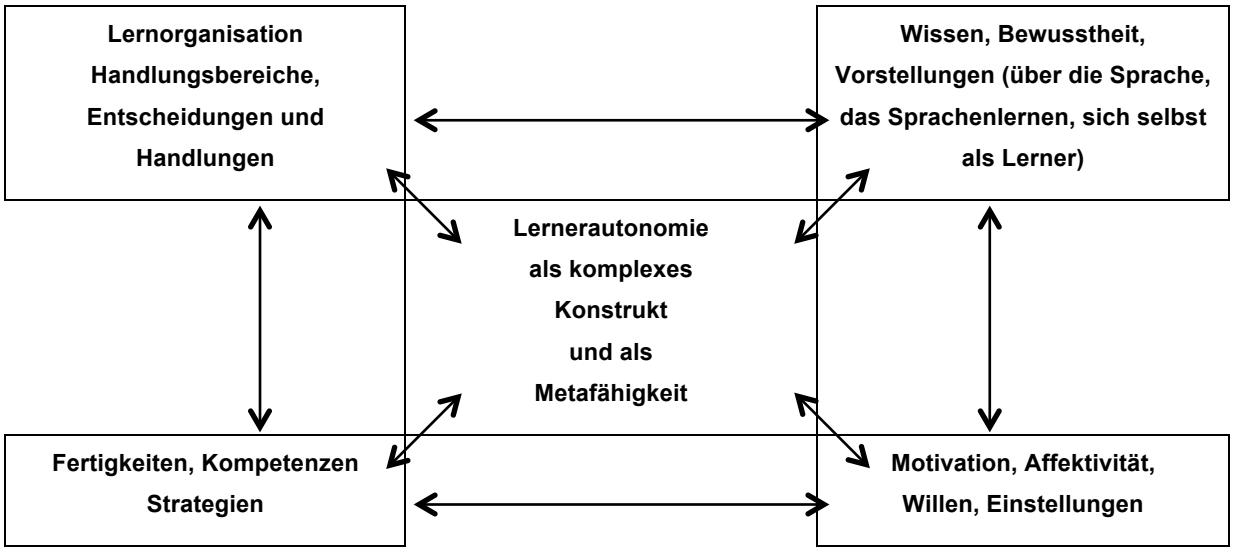


Abbildung 2: Lernerautonomie: eine operationelle Definition, übernommen von Tassinari 2010:126

Neben dieser dynamischen Sichtweise auf LernerInnenautonomie lassen sich je nach Klassifikation unterschiedlich viele Perspektiven auf LernerInnenautonomie ausmachen. Während Benson mit der technischen, politischen und psychologischen Version von drei Kategorien spricht, identifiziert Oxford technische, psychologische, soziokulturelle und politisch-kritische Perspektiven. Schmenk selbst differenziert weiter und bietet einen umfassenden, kritischen Überblick aktueller Autonomiekonzeptionen im deutschsprachigen Raum, der an dieser Stelle zur Veranschaulichung übernommen werden soll:

„Versionen“ von Autonomie Benson (1997)	**„Perspektiven“ auf Autonomie Oxford (2003)**	**Autonomiekonzeptionen in aktuellen Autonomiediskursen (Schwerpunkt deutschsprachiger Raum)**
Technische Versionen	Technische Perspektiven: Fokus auf situative Bedingungen	Situativ-technizistische Autonomiekonzeptionen

[7] Eine noch ausführlichere Ausdifferenzierung nimmt Tassinari in ihrem Zwischenfazit vor und extrahiert sieben wesentliche Aspekte der LA (vgl. Tassinari 2010:80f.), die sie später durch fünf Komponenten (kognitive und metakognitive, handlungsorientierte, motivationale, affektive und soziale Kompetenzen) näher beschreibt (vgl. ebd.:124f.)

<table>
<tr><td rowspan="2">Psychologische Versionen</td><td>Psychologische Perspektiven:
Fokus auf Charakteristika der Lernenden</td><td colspan="2">Strategisch-technische Autonomiekonzeptionen</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Soziokulturelle Perspektiven:
Fokus auf Lernen durch Vermittlung (mediated learning)

→ Soziokulturell I: Lernen durch Internalisierung von Interaktionen mit more capable peers

→ Soziokulturell II: Lernen durch Ko-Konstruktion mit anderen in einer community of practice</td><td colspan="2">Radikal-konstruktivistische Autonomiekonzeptionen</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Politische Versionen</td><td colspan="2">Entwicklungspsychologische Autonomiekonzeptionen</td></tr>
<tr><td>Politische Perspektiven:
Fokus auf Macht, Zugangsmöglichkeiten (access) und Ideologie</td><td>Pädagogisch-fächerübergreifende Autonomie-konzeptionen</td><td>Handlungstheoretisch orientierte Autonomie-konzeptionen (Holec)</td></tr>
</table>

Tabelle 1: Klassifikationen von LernerInnenautonomie, übernommen von Schmenk 2008:54

Im Rahmen dieser Arbeit wird grundlegend auf die vierteilige Klassifizierung von Oxford (2003) zurückgegriffen, Anmerkungen der sechsteiligen Konzeption von Schmenk (2008) werden dabei berücksichtigt und um die aktuellste Perspektive, die soziointeraktionale Perspektive (s. Feick 2016), ergänzt.

2.1.2.1 Technische Perspektive

Betrachtet man den Begriff der LernerInnenautonomie aus einer technischen Perspektive, so steht diese hauptsächlich mit externen Gegebenheiten und den materiellen Grundbedingungen des Sprachlernens im Zusammenhang (vgl. Oxford 2003:81f.; Benson 1997). Überspitzt dargestellt beschreibt LernerInnenautonomie hier ein selbstverantwortliches Lernen, das ohne die Unterstützung von Lehrenden, Mentoren oder Institutionen alleine an und mit fremdsprachlichem Material durchgeführt wird (vgl. Oxford 2003:82; Schmenk 2010:13-14). Schmenk bezeichnet dies als situativ-technizistisches Autonomieverständnis, bei dem autonomes Lernen in allen Formen als das alleinige Arbeiten des Lernende an Materialien verstanden wird (vgl. Schmenk 2008:52,66f.). Die Lernenden treffen dabei selbstständig *instructional decision[s]* (Oxford 2003:82) – beispielsweise bei der Nutzung von Computern oder mobilen Endgeräten (vgl. Khakpour/Schramm 2015:326).

In der Kritik stehen diese Perspektiven vor allem deshalb, da sie im Verdacht stehen, LA auf die Anwendung richtiger (Lern-)Techniken zu reduzieren und alleinig das

mechanische, drillhafte Einüben, beispielsweise durch explizites Strategientraining, autonomes Lernen befördert und ermöglicht (vgl. Schmenk 2008:39,44) – von Schmenk als technisch-strategisches Autonomieverständnis bezeichnet (vgl. ebd.:52,73ff.). Trotz dieser und weiterer berechtigter Kritiken ergeben sich grundlegend folgende Kriterien für LA aus einem technischen Blickwinkel:

(4) LA bedarf Lernhandeln in außerunterrichtlichen/außerinstitutionellen Kontexten.

(5) LA bedarf der alleinigen, eigenständigen Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien.

(6) LA bedarf motivierender Materialien und Gegebenheiten.

(7) LA bedarf Lernstrategien, die durch explizites Strategientraining erworben werden.

Eine weitere Kritik, nämlich die, dass externe Konditionen und Materialien alleinig LA nicht entwickeln oder fördern können, sondern auch psychologische Aspekte bedacht werden müssen (vgl. Oxford 2003:82; Schmenk 2010:14), führt zur Betrachtung der LernerInnenautonomie aus psychologischer Perspektive.

2.1.2.2 Psychologische Perspektive

Die psychologische Sicht stellt die Frage nach psychologischen und mentalen Eigenschaften, die autonome Lernende mitbringen (vgl. Oxford 2003:83). Bei diesen Perspektiven wird LA als „individuelle, psychologische Befähigung zu selbstgesteuertem und eigenverantwortlichem Handeln“ (Khakpour/Schramm 2015:323) gesehen, was sich maßgeblich in der Anwendung von Lernstrategien zeigt (vgl. Schmenk 2008:84). Auch der Begriff der Motivation spielt eine bedeutende Rolle. So ist nach einigen Untersuchungen anzunehmen, dass Lernende, die eine größere Motivation haben, die Fremdsprache auch außerhalb des Klassenzimmers zu benutzen, einen höheren Grad an Autonomie zeigen (vgl. Oxford 2003:85). Benson fasst das Verständnis von LernerInnenautonomie aus der psychologischen Perspektive wie folgt zusammen: „’Psychological’ versions define autonomy as capacity – a construct of attitudes and abilities – which allows learners to take more responsibility for their own learning“ (Benson 1997:19). Benson kritisiert, ebenso wie Murray (2014a:4f.), an dieser Auffassung die Gefahr der Reduktion von Autonomie auf ein dem Menschen angeborenes, psychologisches Konstrukt (vgl. Schmenk 2008:39f.). LA bedarf aus psychologischer Perspektive folgender Aspekte:

(8) LA bedarf der Anwendung von Lernstrategien.

(9) LA bedarf einer positiven Einstellung (Motivation) gegenüber dem Sprachhandeln.

(10) LA bedarf der individuellen, psychologischen Fähigkeit eigenverantwortlichen und selbstgesteuerten Lernhandelns.

Dieser Fokus auf das Individuum sieht LernerInnenautonomie als einen Entwicklungsprozess, der durch individuelle Faktoren allein beeinflusst ist. Soziokulturelle Aspekte werden außer Acht gelassen.

2.1.2.3 Soziokulturelle Perspektive

Dass Sprachlernen immer in sozialer Interaktion mit anderen geschieht und LA deshalb im Zusammenhang von Beziehungskontexten gedacht werden muss, fokussieren die soziokulturellen Perspektiven. Grundlage dieser Perspektive bilden vor allem die lerntheoretischen Überlegungen des russischen Psychologen Lev Vygotsky, der das Lernen generell in einer sozialen und kulturellen Umgebung verortet (vgl. Oxford 2003:85f.; Murray 2014a:6f.). Das Ziel des Lernens ist es, nach Vygotskys Vorstellung, ein unabhängiges, selbstgesteuertes, problem-lösendes Individuum zu schaffen (vgl. Oxford 1999:111), wobei er der Sprache eine zentrale Rolle zuspricht: „According to Vygotsky, language plays a central role in learning because it is the symbolic tool by which we guide problem-solving behaviour“ (Little 1999:80).

Vygotsky stellt das sozial vermittelte Lernen in den Vordergrund (vgl. Oxford 2003:85/86; Schmenk 2008:47; Murray 2014:7). Darunter wird die dynamische Beziehung unter Lernenden (und auch beispielsweise mit Lehrenden) verstanden, die sich auf unterschiedlichen Entwicklungs- und Wissensständen befinden und sich so im Dialog gegenseitig Wissen weitergeben (vgl. Oxford 2003:85f.; Lewis 2013:210). Zentraler Bestandteil dieses Weitergebens sind metakognitive Lernstrategien:

> Metacognitive strategies are internalized via social interaction with more competent people in the environment, says Vygotsky’s theory. Likewise, with the right assistance, the learner internalizes cognitive learning strategies, such as analyzing, synthesizing, and evaluating, called by Vygotsky “higher-order cognitive functions”. (Oxford 1999:112)

Das Lernen mit anderen beinhaltet nach Holecs Definition von LernerInnenautonomie Aspekte der Planung, Durchführung, Reflexion und

Evaluation, was einer Selbstverwaltung entspricht (vgl. Oxford 2003:87). Neben diesen metakognitiven Lernstrategien werden auch soziale Lernstrategien impliziert, wie beispielsweise das Fragenstellen.

In Bezug auf die Veränderungen sozialer Umgebungen, zum Beispiel deren Verlagerung in Online-Umgebungen, sieht Lewis (2013) Erweiterungspotentiale. Die Kompetenz menschlichen Sozialverhaltens und damit verbundenes soziales Lernen sollten um folgende Faktoren erweitert werden: Empathie zeigen können, anderen helfen, auf erhaltene Hilfe antworten, Fairness praktizieren und Respekt vor der Autonomie anderer zeigen (vgl. Lewis 2013:210f.).

Der Hauptfaktor kognitiver und sprachlicher Entwicklung liegt somit in sozialen Interaktionen, weshalb sich LA nur aus diesen heraus entwickeln kann (vgl. Oxford 2003:85). Für den Kriterienkatalog der LernerInnenautonomie aus soziokultureller Sicht, bedeutet dies:

(11) LA bedarf sozialer Interaktionen und Kooperationen.

(12) LA bedarf einer Selbstregulierung des Lernens.

(13) LA bedarf sozialer Verhaltenskompetenzen.

(14) LA bedarf der Weitergabe, Vermittlung und Anwendung metakognitiver und sozialer Lernstrategien.

Auch Murray (2014a,b) und Benson (2013) verstehen Autonomie grundsätzlich als soziales Konzept, wobei sie politische Dimensionen zunehmend mit in den Fokus nehmen. Diese Dimensionen werden vor allem in der nachfolgenden politisch-kritischen Perspektive auf LernerInnenautonomie verdeutlicht.

2.1.2.4 Politisch-kritische Perspektive

Für eine Erweiterung des Autonomieverständnisses spricht sich Illés (2012:512) aus, aus dessen Sicht dieses auch Prozesse des Sprachgebrauchs umfassen sollte. Wenn sich Lernende in bislang undefinierten Kontexten mit anderen Lernenden und deren von der eigenen Lebenswelt abweichenden Normen und Konventionen beschäftigen, so fördere dies die Entwicklung von Autonomie zusätzlich (vgl. ebd.). Diese Ansicht umfasst einige Aspekte einer politisch-kritischen Perspektive auf LernerInnenautonomie, die moralische und politische Dimensionen fokussiert (vgl. Adorno 1971 zit. nach Schmenk 2010:20; Oxford 2003:90; Schmenk 2008:47f.).

Die Dimensionen liegen vor allem in der kritischen Reflexion von Zugangsmöglichkeiten, Involviertheit in Machtkonstellationen und Ideologien und werden oftmals im Zusammenhang mit Kants Forderung nach einer Befreiung durch Selbstbestimmung genannt (vgl. Khakpour/Schramm 2015:323; Oxford 2003:90; Schmenk 2010:20). Benson listet zudem eine Reihe an Aktivitäten auf, die aus politisch-kritischer Perspektive Autonomie fordern und fördern können:

- authentic interaction with the target language and its users
- collaborative group work and collective decision making
- participation in open-ended learning tasks
- learning about the target language and its social contexts of use
- exploration of societal and personal learning goals
- criticism of learning tasks and materials
- self-production of tasks and materials
- control over the management of learning
- control over the content of learning
- control over resources
- discussion and criticism of target language norms (Benson 1997:33)

Oxford sieht die Rolle von Lernstrategien innerhalb dieser Perspektive wenig repräsentiert, weist jedoch darauf hin, dass diese den Zugang zur kritischen Beschäftigung mit Machtstrukturen und Alternativen schaffen können (vgl. Oxford 2003:77ff). Aus diesem Verständnis heraus lassen sich folgende Kriterien ableiten:

(15) LA bedarf einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit Diskursen, die innerhalb oder außerhalb der eigenen Weltanschauung liegen.

(16) LA bedarf einer (kritischen) authentischen Interaktion mit der Zielsprache und deren SprecherInnen.

(17) LA bedarf der Diskussion und Kritik von (Sprach-)Normen, Materialien und Aufgabenstellungen.

(18) LA bedarf einer Kontrolle über das eigene Lernen, die Lerninhalte und deren Quellen.

(19) LA bedarf Kollaboration und gemeinsamer Entscheidungsfindung.

(20) LA bedarf einer kritischen Auseinandersetzung mit Machtkonstellationen und Ideologien.

Während die bisher betrachteten Perspektiven auf Autonomie das Konzept personeller Autonomie zur Grundlage der Betrachtungen nahmen (vgl. Schmenk 2016:367; Meyer-Drawe 2000:13), soll an dieser Stelle durch die soziointeraktionale Perspektive ein neuer Blick aufgeworfen werden.

2.1.2.5 Soziointeraktionale Perspektive

Dass sich die Perspektiven auf LernerInnenautonomie verändern und weiterentwickeln, konnte bereits in Tabelle 1 zu Schmenks Position verbildlicht werden. Forschungen im Bereich der Autonomie haben nun eine weitere Perspektive aufgeworfen: die soziointeraktionale Perspektive. Entgegen der zuvor dargestellten Autonomiekonzepte, die sich auf die Autonomie des Individuums stützen und damit die personale Autonomie zum Ausgangspunkt haben – diesen Punkt diskutieren sowohl Schmenk (2008) als auch Lewis (2014) und Wellman (2003) –, fixiert sich dieses Autonomieverständnis nicht auf das Individuum, sondern auf das Gruppenwesen (vgl. Feick 2016:15). Im Rahmen ihrer Erforschung von Autonomie innerhalb von Lernendengruppen entwickelt Feick einen neuen Blick auf Autonomie, die sie wie folgt definiert:

> Die Autonomie einer Lernendengruppe entfaltet sich innerhalb von Gruppeninteraktionsprozessen dann, wenn Gruppenentscheidungen in diskursiver Konvergenz ausgehandelt werden. Diskursive Konvergenz ist durch kooperative Partizipation (KP) und kollaborative Interaktion (KI) gekennzeichnet. Dabei stellt KP die gruppenzielteilende Mitbestimmung dar und wird durch kollaborative Interaktion (KI) umgesetzt. (ebd.:343)

Sie entspricht damit Schmenks Kritik an bisherigen Perspektiven auf LernerInnenautonomie, die eine

> Reduktion, Instrumentalisierung und Mechanisierung von Lernerautonomie [darstellen], wenn diese als der bloße, auf Effizienz abzielende Strategieeinsatz verstanden wird und kooperative Lernformen Mittel zum Zweck des Erreichens individueller Autonomie sind. (ebd.:19)

Mit der Veränderung der Perspektive wird „[d]ie Idee der Unabhängigkeit (Independenz) als Zeichen von Autonomie [...] somit abgelöst von ihrem Verständnis als geteilte Kontrolle (Interdependenz)“ (ebd.:30). Eine soziointeraktionale Perspektive bedeutet damit, dass die soziale Dimension von LernerInnenautonomie

nicht nur eine Unabhängigkeit des Einzelnen, sondern die geteilte, kollaborative Kontrolle beinhalten kann und so, anstelle von individueller Verantwortungsübernahme, innerhalb der Gruppe Gruppenautonomie ausgeübt wird, indem Entscheidungsaushandlungen und die Kontrolle über Lernprozesse der Gruppe selbst obliegen (vgl. ebd.:10f.). So argumentiert Lewis (2014) zum Thema soziale Dimensionen im Bereich der Gruppenautonomie folgendermaßen:

> [...] [A]utonomous learners working in social settings [...] face choices and some group pressures. [...] They may at times, come to the view that their own objectives are identical with those of the group as a whole and can most successfully be achieved by sharing intentions and cooperating in we-mode. The ability to negotiate these transitions surely makes them more, rather than less autonomous.
>
> (Lewis 2014:59)

Da sich diese Perspektive in ihrer Ausrichtung – personelle Autonomie vs. soziointeraktionale Autonomie – zu den anderen Perspektiven grundsätzlich unterscheidet, ergibt sich zusätzlich folgendes Kriterium:

(21) LA innerhalb von Gruppen bedarf diskursiver Konvergenz.

2.1.2.6 Perspektivveränderungen

Wie bereits in Kapitel 2.1.2.3 in Bezug auf sozio-kulturelle Perspektiven beispielsweise durch die Anmerkungen von Lewis (2013), Benson (2013) oder Murray (2014a,b) bemerkt, durchlaufen die einzelnen Perspektivströmungen im Laufe der Zeit Veränderungen. Durch eine zunehmende Digitalisierung und Globalisierung müssen neue Aspekte von LernerInnenautonomie gedacht werden. So schlägt auch Benson (2013) eine Rekonzeptualisierung des LernerInnenautonomiebegriffs aufgrund des Wissens über *digital literacies* vor (vgl. Benson 2013:839). Die Zunahme digitaler Medien und damit von *digital literacies* als neue digitale und kommunikative Praktiken, die mit der Nutzung von Internet und mobilen Endgeräten verbunden sind, führen vermehrt zu einem Lernen, das außerhalb des Kontextes formaler Instruktion stattfindet (vgl. ebd.:840).

Die Art und Weise von Autonomie steht in starker Abhängigkeit von Quellen, wie beispielsweise Personen, Medien und Texte, weshalb Digitalkompetenzen das bisherige Verständnis von LernerInnenautonomie zusätzlich verändern:

> The ‘‘autonomous learner’’ construct was conceived of in a world in which regular direct contact with [...] [the target language] was not already a reality for many. The learner autonomy paradigm sees the need for learning resources to be made

> available in the context of a resource centre, and indeed many learning institutions continue to store large numbers of resources. (Sockett/Toffoli 2012:149)

Solche Autonomiekonzeptionen sind also insofern überholt, als dass die Ressourcen des Internets allen die Möglichkeiten eröffnen, teilhaben zu können. Die Ausbreitung und Nutzung des Internets führt so, nach Bensons Meinung, zu folgenden Konsequenzen in Bezug auf Quellen:
(1) Durch die Ausbreitung des Internets wird ein breiter Zugriff auf eine stetig wachsende Zahl von Quellen ermöglicht, die überall zur Verfügung stehen. Das Online-Gehen überwindet auf diese Weise kommunikative wie geographische Grenzen.
(2) Digitalkompetenzen bedeuten für das autonome Lernen, dass es öfter ohne ein Eingreifen oder sogar Wissen der Sprachlehrenden stattfinden und wesentlich leichter selbstinitiiert werden kann. Lernende sorgen durch ihr Verhalten für eine Bereitstellung von Strategien und Materialien, ohne zwingend auf die Hilfe von Lehrpersonen zurückgreifen zu müssen (vgl. Benson 2013:840).

Als „entirely out-of-school noninstitutional realms of freely chosen digital engagement“ (Thorne et al. 2009 zit. nach Benson 2013:841) beinhaltet LernerInnenautonomie so zusätzliche Faktoren wie den Geselligkeitstrieb (*sociability*), Eigeninitiative und die Fähigkeit Lerngelegenheiten selbst zu schaffen. Sockett und Toffoli (2012:149f.) geben zudem zu bedenken, dass informelles, beiläufiges – also zunächst nicht intendiertes – Lernen bei neueren Autonomiekonzeptionen mit in Betracht gezogen werden sollte. Alles in allem ergibt der Einbezug digitaler Realitäten in das Verständnis von LA folgende Kriterien:

(22) LA bedarf digitaler, technischer Kompetenzen.

(23) LA bedarf Eigeninitiative.

(24) LA bedarf der Fähigkeit Lerngelegenheiten selbst zu gestalten (Kreativität).

(25) LA bedarf der eigenständigen Entscheidung von Auswahl und Auseinandersetzung mit Material und digitaler Umgebung.

(26) LA bedarf nicht zwingend einer bewussten Entscheidung zu lernen, sondern kann auch informell und damit beiläufig ablaufen.

2.1.3 Lern- und Sprachgebrauchsstrategien

Die Relevanz von Lern- und Sprachgebrauchsstrategien wurde bereits in der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Perspektiven auf LernerInnenautonomie deutlich. Lernstrategien werden vor allem in der psychologischen Perspektive eine hohe Bedeutung zugemessen, aber auch die technische und soziokulturelle Perspektive nehmen darauf Bezug (s. Kapitel 2.1.2.1-2.1.2.3). Im Weiteren sollen Lern- und Sprachgebrauchsstrategien im Hinblick auf eine Anwendung als Auswertungskategorie bei der Untersuchung autonomen Lernhandelns untersucht werden, wobei Strategien in der vorliegenden Arbeit als eine „Abfolge von Problemlösungsschritten [verstanden wird], die zielgerichtet, selbst-initiiert, bewusst und automatisiert ist und die weiterhin (metakognitiv) kontrolliert und bewertet wird“ (Gu 2012, zit. nach Schramm 2017:139). Lernstrategien können mit mentalen und physischen Aktivitäten einhergehen, dienen aber immer dem Zweck des Lernens (vgl. Griffiths 2008:87).

In der Fernstudieneinheit „Lernerautonomie und Lernstrategien“ von Bimmel und Rampillon (2000) wird die Abhängigkeit beider Felder bereits im Titel herausgestellt und weiterhin konstatiert, dass Lernstrategien notwendige und wichtige Hilfen für die Vorbereitung autonomen Lernens darstellen (vgl. ebd.:33). Auch Martinez handelt Lernstrategien als „Kernkomponente“ eines lernerInnenorientierten und autonomiefördernden Unterrichts, bemerkt jedoch mit Verweis auf Macaro, dass ein Strategiewissen nicht einem Strategiegebrauch gleichzusetzen ist, was auch Würffel in ihrer ausführlichen Auseinandersetzung explizit hervorhebt (vgl. Martinez 2016:375; Würffel 2006:74). Apeltauer stellt heraus, dass LA „Erfahrungen im Umgang mit Lernstrategien voraus[setzt] sowie so etwas wie metakognitive Verfahren der Evaluation eigener Vorgehensweisen bzw. Strategien“ (Apeltauer 2010:26). In Übereinstimmung mit Benson bemerkt Schmenk jedoch kritisch, dass

> Strategien weniger Ausschlag gebend für unterschiedliche Autonomieversionen [scheinen], als vielmehr selbst konstitutiver Teil einer bestimmten, psychologisch und ökonomisch fokussierten Sichtweise von Autonomie [...]. [...] Die Autonomie der Lernenden in deren strategischem Repertoire und der[en] [...] Verwendung zu sehen, greift insofern sehr kurz und kann nicht nur den Autonomiebegriff, sondern das Fremdsprachenlernen selbst nur recht leblos und sehr unzureichend erfassen.
> (Schmenk 2008:84f.)

Bimmel und Rampillon präsentieren eine Übersicht gängiger Lern- und Sprachgebrauchsstrategien, die sich auf die Strategieklassifikationen von Oxford

(1990) und O'Malley/Chamot (1990) stützt und im Weiteren als Ausgangspunkt für die kritische Diskussion durch Schramm (2017) dienen soll:

<table>
<tr><td colspan="3">Lernstrategien</td></tr>
<tr><td colspan="3">• Direkte (kognitive) Strategien</td></tr>
<tr><td colspan="2">Gedächtnisstrategien</td><td>Sprachverarbeitungsstrategien</td></tr>
<tr><td colspan="2">○ Mentale Bezüge herstellen (z.B. Kontexte erfinden, kombinieren, Assoziationen mit Vorwissen verknüpfen)
○ Bilder und Laute verwenden
○ Regelmäßig und geplant wiederholen
○ Handeln (z.B. schauspielerische Darstellung)</td><td>○ Strukturieren (z.B. markieren, zusammenfassen)
○ Analysieren und Regeln anwenden (z.B. Sprachvergleich, Erstsprache nutzen, Regeln anwenden, Regelmäßigkeiten entdecken)
○ Üben (z.B. Muster erkennen und verwenden)
○ Hilfsmittel anwenden (z.B. Wörterbuch, Grammatik)</td></tr>
<tr><td colspan="3">• Indirekte Lernstrategien</td></tr>
<tr><td>Strategien zur Regulierung des eigenen Lernens</td><td>Affektive Lernstrategien</td><td>Soziale Lernstrategien</td></tr>
<tr><td>○ Sich auf das eigene Lernen konzentrieren (z.B. Störfaktoren ausschalten)
○ Das eigene Lernen einrichten und planen (z.B. Lernziele bestimmen, Intentionen, organisieren)
○ Das eigene Lernen überwachen und auswerten</td><td>○ Gefühle registrieren und äußern
○ Stress reduzieren
○ Sich Mut machen</td><td>○ Fragen stellen (z.B. um Erklärungen bitten, um Korrektur bitten)
○ Zusammenarbeiten (Kooperation/Kollaboration, Kontaktaufnahme mit ZielsprachensprecherInnen)
○ Sich in andere hineinversetzen (z.B. Verständnis entwickeln, Perspektivwechsel)</td></tr>
<tr><td colspan="3">Sprachgebrauchsstrategien</td></tr>
<tr><td colspan="3">○ Vorwissen nutzen (z.B. Hypothesen bilden und überprüfen, Bedeutungen aufgrund sprachlichen Wissens erraten oder aus dem Kontext ableiten)
○ „Mit allen Mitteln wuchern" (z.B. zur Muttersprache wechseln, um Hilfe bitten, Mimik/Gestik einsetzen, Gesprächsthemen vermeiden, Wörter erfinden, Umschreibungen und Synonyme, Themenwechsel)</td></tr>
</table>

Tabelle 2: Übersicht über Lernstrategien und Sprachgebrauchsstrategien nach Bimmel/Rampillon 2000:65f., Ergänzungen und Paraphrasierungen KH

Neben der Unterscheidung zwischen Lernstrategien und Sprachgebrauchsstrategien[8], wobei erstere diejenigen Strategien beschreiben, die Lernende zum Erlernen einer Fremdsprache anwenden und letztere den Einsatz in der Kommunikation in der Zielsprache und deren Verstehen betreffen (vgl. Oxford 1990; Bimmel/Rampillon 2000:74f.), werden grundsätzlich mindestens vier Typen von Lernstrategien genannt: metakognitive, kognitive, affektive und soziale (vgl. Schramm 2017:139).

[8] Diese ordnen sowohl Bimmel (2010) als auch Schramm (2017) den kognitiven Lernstrategien zu. Oxford (1990) fügte die Sprachgebrauchsstrategien unter dem Namen der Lernerstrategien den Lernstrategien zu (vgl. Bimmel 2010:845).

Vanhaegendoren (2002) versteht unter metakognitiven Lernstrategien vor allem ein (1) Hinhören, (2) eine bewusste Suche und Auseinandersetzung mit Anwendungsmöglichkeiten, (3) eine Anwendung von Selbstkorrekturen, (4) Selbstüberwachung und (5) Selbsteinschätzungen von Fortschritten sowie (6) Selbstbewertung und eine (7) selektive Wahrnehmung, d.h. eine Aufgabenbearbeitung und -auswahl nach Interesse und Bedürfnissen (vgl. Vanhaegendoren 2002:17f.). Zu kognitiven Strategien zählt er das Erraten von Bedeutungen aufgrund des Kontexts und den Gebrauch einfacherer, unspezifischer Ausdrücke (vgl. ebd.:22f.). Selbstermutigung, Selbstbelohnung und die Reduzierung von Angst zählen zu den affektiven Strategien (vgl. ebd.:18f.). Mit Hilfe sozialer Strategien lässt es sich nachfragen, in Kontakt mit ZielsprachensprecherInnen treten und mit ihnen kommunizieren und so dem Ziel einer Verbesserung und eines Vorantreibens des Lernprozesses nachkommen, dabei

> [...] kann und soll die Bedeutung von Wörtern oder von lexikalischen Einheiten erfragen, sich nach der grammatischen und syntaktischen Richtigkeit von Aussagen informieren und sich korrigieren lassen. (ebd.:19)

Neben diesen grundlegenden Strategiebereichen nennt er unter anderem zusätzlich Transferstrategien aus anderen Sprachen, Kommunikationsstrategien, zur Aufrechterhaltung der Kommunikation und Vermeidungs- und Kompensationsstrategien (vgl. ebd. 24f; 26f.).

Die vorliegende Arbeit basiert auf der Klassifikation nach Schramm (2017), die diejenige von Bimmel (2010:844f.), die bereits eine überarbeitete Version von Tabelle 2 darstellt, nochmals spezifiziert und erweitert, jedoch die Vierteilung metakognitiv, kognitiv, affektiv und sozial grundsätzlich beibehält (s. Tab. 3):

<table>
<tr><td colspan="3">Kognitive Sprachlernstrategien</td></tr>
<tr><td colspan="2">▪ Gedächtnisstrategien
(Enkodierstrategien, Erhaltungsstrategien, Abrufsstrategien

Beispiele: Mentale Bezüge herstellen, Bilder und Laute verwenden, regelmäßig und geplant wiederholen, handeln</td><td>▪ Phonetik-, Lexik- und Grammatikstrategien
(= Sprachverarbeitungsstrategien)

Beispiele: Regelmäßigkeiten ermitteln, Hilfsmittel anwenden, Sprachvergleich, Satzmusterverwendung</td></tr>
<tr><td colspan="3">▪ Sprachgebrauchsstrategien</td></tr>
<tr><td>○ Rezeptionsstrategien
(Autopilot-Lese- und Hörstrategien)</td><td>○ Produktionsstrategien
(Autopilot-Schreib- und Sprechstrategien, Vermeidungsstrategien, Kommunikationsstrategien als kompensatorische Produktionsstrategien)</td><td>○ Interaktionsstrategien</td></tr>
</table>

Beispiele: *Aktivierung des Vorwissens, Elaboration, Inferieren, Antizipation, Reduktion, Organisation, „Entstör"-Strategien bei Verstehensproblemen*	Beispiele: *Umschreibung, Übersetzungen aus der Erstsprache, Code-switching, Zeitgewinnungsstrategien*	Beispiele*: Hilfsappelle, Bedeutungsaushandlungen, hörerseitige Unterstützung des Lernenden*
Metakognitive Sprachlernstrategien		
▪ Kontrollstrategien (Identifikation, Überprüfung, Bewertung und Prognose der Informationsverarbeitung)	▪ Steuerungsstrategien (Steuerung, Regulation der Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit)	
Beispiele: *Selbstevaluation und -reflexion, effektive Planung, interessens- und bedürfnisgeleitete Materialauswahl, Ausschalten von Störfaktoren*		
Affektive Sprachlernstrategien		
▪ Motivationale und volitationale Strategien ▪ Strategien des Selbstlobs	▪ Strategien zum Abbau von Ängsten und Stress ▪ Strategien der emotionalen Überwachung	
Beispiele: *kluges Risikomanagement, Selbstlob, Meditation, Verwendung eines Lerntagebuchs als Überwachungsmöglichkeit*		
Soziale Sprachlernstrategien		
▪ Soziale Sprachlernstrategien	▪ Soziale Sprachlernstrategien der (legitimen) Partizipation	
Beispiele: *Fragenstellen, Bitte um Korrektur und Hilfestellung, Kooperation und Kollaboration mit Lernenden und ErstsprachlerInnen, Perspektivwechsel*		

Tabelle 3: Übersicht Sprachlernstrategien nach Schramm 2017:139-142, Paraphrasierungen und Darstellung KH

Diese Klassifikation von Sprachlernstrategien stellt eine Grundlage für die Analyse der Datenkorpora dar. Dass Lernstrategien jedoch nicht alleinig zu LernerInnenautonomie führen oder ein autonomes Lernhandeln ausmachen (vgl. Schmenk 2008:84; 2016:368), wird bei der Betrachtung des mehrperspektivischen Kriterienkatalogs zur LernerInnenautonomie sichtbar, der einer Zusammenführung der ermittelten, perspektivischen Aspekte entspricht, Lernstrategien impliziert und im Folgekapitel dargestellt wird.

2.1.4 Zusammenfassung

Nach einer kurzen, kritischen Auseinandersetzung mit dem Autonomiebegriff im Allgemeinen wurden in den Kapiteln 2.1.2.1 bis 2.1.2.6 unterschiedliche Perspektiven auf LernerInnenautonomie aufgezeigt und zu jeder Perspektive allgemeine Aussagen herausgearbeitet. Daraus ergibt sich ein Kriterienkatalog mit den folgenden 26 Aspekten:

Kriterienkatalog zur LernerInnenautonomie	
(1)	LA bedarf einer positiven Einstellung (Motivation) gegenüber dem Lernhandeln.
(2)	LA bedarf der Fähigkeit zur Reflexion.
(3)	LA bedarf Eigeninitiative – vor allem in Bezug auf das eigene Lernhandeln und in Bezug auf die Interaktion mit Anderen.
(4)	LA bedarf Lernhandeln in außerunterrichtlichen/außerinstitutionellen Kontexten.
(5)	LA bedarf der alleinigen, eigenständigen Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien.
(6)	LA bedarf motivierender Materialien und Gegebenheiten.
(7)	LA bedarf Lernstrategien, die durch explizites Strategientraining erworben werden.
(8)	LA bedarf der Anwendung von Lernstrategien.
(9)	LA bedarf einer positiven Einstellung (Motivation) gegenüber dem Sprachhandeln.
(10)	LA bedarf der individuellen, psychologischen Fähigkeit eigenverantwortlichen und selbstgesteuerten Lernhandelns.
(11)	LA bedarf sozialer Interaktionen und Kooperationen.
(12)	LA bedarf einer Selbstregulierung des Lernens.
(13)	LA bedarf sozialer Verhaltenskompetenzen.
(14)	LA bedarf der Weitergabe, Vermittlung und Anwendung metakognitiver und sozialer Lernstrategien.
(15)	LA bedarf einer kritisch-reflexiven Auseinandersetzung mit Diskursen, die innerhalb oder außerhalb der eigenen Weltanschauung liegen.
(16)	LA bedarf einer (kritischen) authentischen Interaktion mit der Zielsprache und deren SprecherInnen.
(17)	LA bedarf der Diskussion und Kritik von (Sprach-)Normen, Materialien und Aufgabenstellungen.
(18)	LA bedarf einer Kontrolle über das eigene Lernen, die Lerninhalte und deren Quellen.
(19)	LA bedarf Kollaboration und gemeinsamer Entscheidungsfindung.
(20)	LA bedarf einer kritischen Auseinandersetzung mit Machtkonstellationen und Ideologien.
(21)	LA innerhalb von Gruppen bedarf diskursiver Konvergenz.
(22)	LA bedarf digitaler, technischer Kompetenzen.
(23)	LA bedarf Eigeninitiative.
(24)	LA bedarf der Fähigkeit Lerngelegenheiten selbst zu gestalten (Kreativität).
(25)	LA bedarf der eigenständigen Entscheidung von Auswahl und Auseinandersetzung mit Material und digitaler Umgebung.
(26)	LA bedarf nicht zwingend einer bewussten Entscheidung zu lernen, sondern kann auch informell und damit beiläufig ablaufen.

Abbildung 3: Kriterienkatalog zur LernerInnenautonomie

Ersichtlich wird hieran, dass einige Kriterien in unterschiedlichen Perspektiven gleichermaßen oder nur wenig verändert vorkommen und sich dabei aber grundlegend nicht ausschließen. Anhand des Katalogs werden diese Schnittmengen sichtbar, sodass sich durch eine mehrperspektivische Betrachtung von einem erweiterten LernerInnenautonomieverständnis sprechen lässt. Mit Hilfe dieses

Verständnisses lassen sich ebenfalls multimodale und mehrdimensionale Gegenstände wie Soziale Netzwerkseiten aus einer Perspektivenvielfalt heraus betrachten.

2.2 Soziale Netzwerkseiten

Während am Anfang des Internetzeitalters dessen Nutzung auf die Kommunikation via Email, eine generelle Informationssuche oder das Onlineshopping relativ beschränkt war – ein Phänomen, das auch als Web 1.0 bekannt ist –, ist seit Beginn des 21. Jahrhunderts eine weitere Funktion hinzugekommen (vgl. von Eimeren/Frees 2012:364). Mit Erfindung des Web 2.0 sind vor allem sogenannte Soziale (Online-) Netzwerke und Applikationen für mobile Endgeräte zur Kontaktpflege von großem Interesse für die NutzerInnen, ermöglichen eine „neue Art der Benutzung des Internets“ (Sträfling/Krämer 2013:411) und führen dazu, dass klassische Medien weiter in den Hintergrund rücken (vgl. Koch/Frees 2017:446; Stegbauer 2011:239f.):

> Die „Social Network Sites“ sind ein neues Phänomen mit eigenen Regeln. Durch sie ist eine distanzierte, niederschwellige Kommunikation möglich, ohne dass die Strukturen dem klassischen Sender-Empfänger-Modell von Schulz von Thun gleichen. [...] Aber Mimik, Gestik und Gefühls- und Tonlage der Stimme können nur schwer über die virtuelle Kommunikation vermittelt werden, so dass Missverständnisse entstehen können. Daher ist die Kommunikation auf den Seiten der Sozialen Netzwerken [sic!] einfacher und distanzierter. (Wegmann 2015:28)

Fuhse hält fest, dass auf den interaktiven Kontakt ihrer NutzerInnen ausgerichtete Soziale Netzwerkseiten wie Facebook zu „unverzichtbaren Foren für Selbstdarstellung und Kommunikation“ (Fuhse 2016:13) geworden sind und so maßgeblich den Alltag der Menschen bestimmen. Dabei kann durchaus auch von einem sozialen Paradigmenwechsel gesprochen werden. So können das Internet und hier Soziale Netzwerkseiten Kommunikationsräume individueller und freier gestalten lassen, (sprachliche, räumliche und zeitliche) Hindernisse überwinden, Informationen leichter und weiter verbreiten und auf diesem Wege die Grenzen einer virtuellen Welt hin zu einer virtuellen Gesellschaft öffnen (vgl. Wegmann 2015:13ff.). Doch auch diese positiven Ansichten haben ihre Grenzen, fragt man nach der Verteilung der Informationen und der damit verbundenen Informationsgerechtigkeit.

Die hier nur kurz angesprochene Omnipräsenz Sozialer Netzwerkseiten sowohl in der Alltagssprache als auch im digitalen Verhalten bedarf einer näheren Betrachtung. So soll an dieser Stelle zunächst eine Begriffserläuterung stattfinden (Kapitel 2.2.1)

und im Weiteren auf die Relevanz Sozialer Netzwerkseiten für das fremdsprachliche Lernen eingegangen werden (Kapitel 2.2.2).

2.2.1 Terminologie: Soziale Netzwerkseiten

Der weit gefasste Begriff der „Sozialen Netzwerke“ stammt ursprünglich aus den Sozialwissenschaften und bezeichnet dort ein Beziehungsgeflecht zwischen Individuen und auch institutionellen Akteuren:

> Ein soziales Netzwerk steht für das Muster an Sozialbeziehungen zwischen einer Menge von Akteuren. Sozialbeziehungen bezeichnen beobachtbare Regelmäßigkeiten der Interaktion zwischen Akteuren und entsprechende Verhaltenserwartungen. (Fuhse 2016:16)

Durch die zunehmende Digitalisierung und Web 2.0 wird in jüngster Zeit zwischen den Netzwerkformen der Interorganisationsnetzwerke, Datennetzwerke und Beziehungsnetzwerke unterschieden (vgl. Weyer 2014:4ff.). Im allgemeinen Sprachgebrauch werden dabei Begriffe wie Soziale (Beziehungs-)Netzwerke, *social media*, *social software*, soziale Medien, Soziale Netzwerkseiten oder soziale Online-Netzwerke synonymisch genutzt und beschreiben im Grunde allesamt das, was Boyd und Ellison als

> [...] web-based services that allow individuals to (1) construct a public or semi-public profile within a bounded system, (2) articulate a list of other users with whom they share connection, and (3) view and traverse their list of connections and those made by others within the system (Boyd/Ellison 2008:211)

und Büffel et al. als „alle Anwendungen, die das webbasierte Identitäts-, Informations- und Beziehungsmanagement ihrer Nutzer unterstützen“ (Büffel et al. 2007:2) definieren. Dabei deckt diese Beschreibung wesentliche Aspekte der webbasierten Dienstleistungen ab, die im Rahmen dieser Arbeit als Soziale Netzwerkseiten (SNS)[9] bezeichnet werden sollen und als deren grundlegende Faktoren die Selbstdarstellung der NutzerInnen im Netz, das Knüpfen von Kontakten, der Aufbau eines eigenen, weitläufigen sozialen Netzwerks und der Austausch innerhalb dieses Netzwerkes genannt werden können (vgl. Wodzicki et al. 2014:20; Stegbauer 2014:241f.; Grünewald 2016:463).

[9] Die Wahl dieser Begriffsbezeichnung begründet sich darin, dass der Begriff „soziale Netzwerke“ zwar im allgemeinen Sprachgebrauch Facebook und ähnliche Dienstleistungen zusammenfasst, sich jedoch auf fachsprachlicher Ebene von seiner herkömmlichen Bedeutung aus den Sozialwissenschaften unterscheidet (vgl. Christakis/Fowler 2010:11ff.).

Soziale Netzwerkseiten sind in diesem Sinne „online stationäre, authentische Werkzeuge“ (Würffel 2016:288; s. auch Chmelìk 2016:57), die im Zuge der zunehmenden mobilen Nutzung auch in Form von Kommunikationsapps (z.B. dem Facebook-Messenger) Verwendung finden und dem Aufbau oder der Aufrechterhaltung eines erweiterten, onlinebasierten sozialen Netzwerkes dienen sollen. Ziel der SNS ist dabei grundsätzlich der Aufbau einer virtuellen Identität, die online innerhalb eines Sozialen Netzwerkes agiert und bei Bedarf jederzeit mit anderen Teilnehmenden des Netzwerks in Kontakt treten kann (vgl. Haider 2012:16; Brückner 2011:139). Es existiert eine grobe Zweiteilung Sozialer Netzwerkseiten in Business- oder professionelle SNS (z.B. LinkedIn, Xing) und Freundschaftsnetzwerkseiten (z.B. Facebook, Google+) seitens der Kommission zur Ermittlung der Konzentration im Medienbereich (KEK) (vgl. KEK 2011:81f.).

Eine weitere Unterteilung in vier Kategorien nimmt Kneidinger (2010) vor. Sie spricht von (1) *Personal Communities* – egozentrierten Netzwerken, in denen das Individuum im Fokus steht und bilaterale Beziehungen ausbildet, (2) *Group Communities* – ein gemeinsames Interesse an einer Aktivität verbindet mehrere Individuen und wird nach und nach in ein Personeninteresse umgewandelt, wobei sich die Teilnehmenden entweder bereits persönlich kennen oder über gemeinsame Aktivitäten und Interessen, (3) Virtuelle Gemeinschaften – die kontinuierliche Nutzung von Kommunikationsräumen mit multilateralen, regelmäßigen und zeitlich relativ stabilen Kommunikationsformen, in denen Gemeinschaft entsteht, und (4) Virtuelle Gruppen – multilaterale und multiplexe Beziehungen mit Zusammengehörigkeitsgefühl, während feste Mitgliedschaftsregeln eine klare Außengrenze der Gruppe bilden (vgl. Kneidinger 2010:48f.).[10]

Der einfache Austausch von Nachrichten, Informationen und Meinungen wird dabei durch verschiedene kommunikative Interaktionswerkzeuge ermöglicht (vgl. Schlüter/Münz 2010:9,13f.; Sträfling/Krämer 2013:411). Auf diese Werkzeuge soll bei der Betrachtung der SNS Facebook in Kapitel 2.2.3 näher eingegangen werden.

[10] Im Sinne dieser Kategorisierungen würde die Facebookpräsenz der Deutschen Welle „DW - Deutsch lernen“ zum einen Teil der Freundschaftsnetzwerkseiten sein (nach KEK) und im Sinne von Kneidinger zu einer virtuellen Gemeinschaft mit Zügen einer virtuellen Gruppe.

2.2.2 Relevanz von SNS im Bereich des Fremdsprachenlernens

Für den Fremdsprachenunterricht spiegelt sich die Relevanz Sozialer Netzwerkseiten vor allem in den generellen Möglichkeiten der Internetnutzung wieder. Die stetig steigenden Nutzungszahlen des Internets haben das digitale Lernen im virtuellen Raum auch für Untersuchungen im Bereich der Fremdsprachenforschung interessant gemacht. Grundlage dafür ist, dass vor allem die Generation der 14- bis 29-Jährigen große Teile ihres Tages mit Internetaktivitäten verbringt und immer intensiver, häufiger und länger im Internet unterwegs ist (vgl. Koch/Frees 2017:435). Die tägliche Internetnutzung liegt laut aktueller ARD/ZDF-Onlinestudie innerhalb dieser Alltagsgruppe bei über 97% (vgl. ebd.). Eine Annäherung des Nutzungsverhaltens zwischen den älteren Generationen und den jüngeren wurde in den letzten Jahren stark beobachtet, sodass inzwischen auch Personen bis 59 Jahren ein hohes Interesse an Web 2.0 zeigen. Vor allem die Nutzung mobiler Endgeräte und Messengerdienstleistungen wie WhatsApp oder Facebook führen dazu, dass nicht einmal mehr 10% der Gesamtbevölkerung kein Internet nutzen (vgl. ebd.). Die mit mobilen Endgeräten einhergehende „Unterwegsnutzung“ (vgl. von Eimeren/Frees 2012:371; Koch/Frees 2017:436) dient mehrheitlich der Pflege sozialer Kontakte, wobei das Internet „[...] keine neue, andere Welt [darstellt], sondern eine nützliche Erweiterung der alten“ (von Eimeren/Frees 2012:364). Die meiste Zeit verbringen die NutzerInnen dabei mit rund einer Stunde pro Tag bei der „Individualkommunikation“ über Chat, E-Mail, Whatsapp oder andere Messengerdienstleistungen (vgl. Koch/Frees 2017:440). Die tägliche Nutzung Sozialer Netzwerkseiten wie Facebook liegt im Alter von 14 bis 29 Jahren auf 43% – während der Nachrichtendienst Whatsapp mit 87% weiter darüberliegt (vgl. ebd.:444). Innerhalb der SNS werden außerdem Nachrichten von zuvor abonnierten Seiten, Informations- oder Unternehmensauftritten mit Hilfe eines Push-Systems bezogen (vgl. von Eimeren/Frees 2012:369). NutzerInnen, die zugleich immer auch Lernende sind, beziehen auf diese Weise Informationen, zugeschnitten auf ihre Interessensgebiete und Bedürfnisse (vgl. u.a. Bicen et al. 2015:1046; McKenna et al. 2002:11; Haider 2012:58f.).

Das ungebrochene Interesse seitens der Forschenden an SNS und vor allem an der Nutzung von Facebook begründet sich allem voran in dessen Strukturen und Handlungsmöglichkeiten, sowie ihrer breiten Akzeptanz:

> The increase in popularity of social networking sites such as Facebook and Twitter and increase in a number of social users allow the access to more resources in terms of learning and sharing. (Bicen et al. 2015:1046)

Die Nutzung SNS wie Facebook wird dabei von mehreren Faktoren beeinflusst. Nadkarni und Hofmann (2012:9) identifizieren mit einem Bedürfnis nach Zugehörigkeit und dem Bedürfnis der Selbstdarstellung zwei wesentliche soziale Faktoren. Sie können abhängig oder unabhängig voneinander bestehen und durch weitere Faktoren, wie kulturellen Hintergrund, soziodemografische oder psychologische Faktoren beeinflusst sein (vgl. ebd.; Chmelìk 2016:216f.).

Lewis (2013) bestätigt dies in einer Untersuchung mit französischsprachigen Lernenden. Die Studie zeigte, dass vor allem dem Faktor Empathie, der traditionell nicht mit LernerInnenautonomie in Verbindung gebracht wird, eine entscheidende Rolle beim Lernen innerhalb onlinebasierter, sozialer Netzwerke zukommt (vgl. Lewis 2013:206). AnfängerInnen und fortgeschrittene LernerInnen profitierten gleichermaßen beim Austausch innerhalb eines Chats. Neben einer Informationsweitergabe, Hinweisen auf nützliche Lernquellen und -materialien oder der Fehlerkorrektur wurde auch zukünftige Hilfestellung angeboten (vgl. ebd.:205). Auf diese Weise entstanden innerhalb des Chatraums Initiativen zu Treffen, die außerhalb der Onlineplattform stattfanden, oder zur Gründung weiterer Online-Hilfegruppen (vgl. ebd.:206).

Große Potentiale identifizieren auch Lu und Churchill im pädagogischen Nutzen von SNS für den fremdsprachlichen Unterricht. Das Teilen von Informationen und Materialien, die mit den Medien verbundene Motivationssteigerung, die vereinfachte Reflexion, ein Aufbau von Wissen und die Ermöglichung sozialer Interaktionen sprechen dafür, dass onlinebasierte Technologien pädagogisch wertvoll genutzt werden könnten (vgl. Lu/Churchill 2014:401). Brückner (vgl. Brückner 2011:139/140) sowie Sträfling und Krämer ziehen ähnliche Schlüsse:

> Die Nutzung von sozialen Medien zum (informellen) Lernaustausch wird als sinnvoll sowie erstrebenswert erachtet, da angenommen wird, dass durch die sozialen Aspekte des Mediums der Wissensaustausch erleichtert werden kann und somit dazu beitragen kann, dass die Studienleistungen verbessert werden können. (Sträfling/Krämer 2013:410)

Weitere Potentiale von SNS für das Fremdsprachenlernen sehen McKenna et al. (2002) im Vorteil für sozial ängstliche und schüchterne Personen. Diese können an einer Online-Kommunikation durch deren Möglichkeit der Anonymität persönliche

Grenzen leichter überwinden und vereinfachten Zugang zu anderen Lernenden und der Zielsprachengemeinschaft finden. Zudem erhöht die Größe der angesprochenen Gruppe innerhalb des Netzwerks die Chance auf passende Antworten und erweitert die Reichweite von Informationen über das eigene soziale Netzwerk hinaus (vgl. Sträfling/Krämer 2013:414).

Vor allem die vereinfachte Kontaktaufnahme und Kommunikation in der Zielsprache sowie der Austausch außerhalb des Unterrichtsrahmens, der langfristige Kontakte nach sich ziehen und somit motivationsfördernd wirken kann, stellt Brückner (2011:139) als Vorteile SNS heraus. Soziale Netzwerkseiten erleichtern es auf diese Weise selbstständig und unterrichtsunabhängig weiter zu lernen (vgl. ebd.). Authentische und relevante Kommunikationsformen können in ihrer Vielfalt nachvollziehbar gemacht und eingeübt werden (vgl. ebd.:140). Das gezielte Einüben und ein verantwortungsvoller Umgang – von Benson (2013:840) Digitalkompetenz genannt – trägt der unumstrittenen Relevanz des Mediums für das Arbeitsleben und den Arbeitsmarkt Rechnung (vgl. Brückner 2011:140). Die permanente Dokumentation der Kommunikation und Interaktionen erlaubt dabei gleichzeitig eine Reflexion und Evaluation (vgl. Brückner 2011:144; Sträfling 2015:24ff.).

Bicen et al. (2015) bestätigen in ihrer Forschung, dass SNS einen positiven Effekt auf das Sprachenlernen von Studierenden haben können. Mehrheitlich nutzen Studierende SNS um professionellen Sprachlehrenden und Institutionen mit Hilfe der Abonnement-Funktion zu folgen und so ihre fremdsprachlichen Sprachfähigkeiten zu verbessern. Mehrfach werden auch Bilder, Videos, Audios oder Flashcards als relevante Elemente genannt, die zur Unterstützung des Verständnisses beitragen (vgl. ebd.:1048). Bei Nichtverstehen greifen jedoch viele Studierende auf automatische Übersetzungen (z.B. *google translate*) zurück und geben an, dass sie teilweise ein Schamgefühl dabei empfinden, in der Zielsprache zu kommunizieren.

Unabhängig davon, ob durch passive oder aktive Teilhabe an SNS, sieht Sträfling in ihrer Dissertation einen Zugewinn für Lernende in der Nutzung Sozialer Netzwerkseiten (vgl. Sträfling 2015:26). Mit Verweis auf Sproull und Faraj (1997) nennt sie den offenen Lernkontext, den einfachen Zugang, die Anonymität und soziale Faktoren wie Bestätigung, Unterstützung und Anschluss innerhalb der Interaktionen als Faktoren, die SNS zu effizienten Lernumgebungen machen (vgl. Sträfling 2015:13ff.).

Das Lernen in Web 2.0 kann jedoch noch aus einer anderen Perspektive betrachtet werden, nämlich nach Kerres (2006) als Grenzverschiebung, die sich durchaus auch auf das Fremdsprachenlernen in SNS übertragen lässt: (1) Lernende werden zu Lehrenden, indem sie selbst Inhalte erzeugen, Fehler korrigieren und für einen lebendigen Austausch sorgen; (2) der Lernort wird orts- und zeitunabhängig und (3) das eigene Lernen zur Performanz, d.h. in einen direkten Kontext gestellt (vgl. Kerres 2006:2-5). Die Lernumgebung kann von den Lernenden vollständig selbst konfiguriert werden. Materialien werden ohne Fremdbestimmung seitens einer Lehrperson ausgewählt (vgl. ebd.:6).

Bavendiek (o.J.) nennt (1) die vereinfachte Aufnahme sozialer Kontakte mit oder innerhalb der zielsprachlichen Gemeinschaft, (2) die Authentizität sowohl von Materialien und Informationen als auch Kommunikationswerkzeugen, (3) die Kommunikation außerhalb des Unterrichtsrahmens und im Sinne eines lebenslangen Lernens, (4) mögliche Hilfestellungen und Feedback seitens der Sprachengemeinschaft, (5) einen kreativen, informellen Umgang mit Sprache, (6) die dauerhafte Beschäftigungsmöglichkeit mit Sprache, die zeit- und ortsunabhängig ist, und (7) die motivationsfördernde Umgebung Sozialer Netzwerkseiten als weitere Chancen und Möglichkeiten für den Fremdsprachenunterricht (vgl. Bavendiek o.J.:3). Diese Faktoren finden sich auch mehrheitlich bei Chartrand (2012:98).
Es existieren viele weitere Perspektiven, die an dieser Stelle kurz zusammengetragen werden, und in denen SNS

(1) die Aufhebung einer Trennung zwischen oraler und literaler Kommunikation ermöglichen (vgl. Frederking et al. 2008:209).
(2) einen vermeintlich konflikt- und machtfreien Raum schaffen (vgl. Küster 2002:41).
(3) Information, Kommunikation und (Selbst-)Präsentation an einem Ort verbinden (vgl. Grünewald 2016:465)[11].
(4) die fremdsprachliche Kommunikation innerhalb bedeutungsvoller Kontexte ermöglichen (vgl. Akbari et al. 2015:126).
(5) die Einnahme unterschiedlicher Rollen durch die Nutzenden, z.B. als KommentatorIn oder AutorIn, erlauben (vgl. Sockett/Toffoli 2012:146).

[11] Grünewald nennt diese drei Punkte in Bezug auf Funktionen des Internets im Bereich Fremdsprachenlernen, jedoch lassen sie sich m.E. auf Funktionen und Potentiale von SNS übertragen.

(6) von allgemeiner Akzeptanz und Bedeutung für den Alltag der Lernenden ist (vgl. Buga et al. 2014:94; Koch/Frees 2017; Pihkala-Posti 2012:116).

Grundsätzlich sind empirische Untersuchungen zu Potentialen von SNS beim Sprachenlernen eher selten anzutreffen, obwohl das Interesse daran vergleichsweise hoch scheint. Theoretische wie empirische Perspektiven stehen weiter aus, wie Akbari et al. auch im Bereich English as a foreign language (EFL) feststellen:

> Many authors (e.g., Baralt, 2009; Clark & Gruba, 2010; Godwin-Jones; 2008; Harrison & Thomas, 2009; Lomicka & Lord, 2011) believe that these networks may effectively contribute to foreign language learning [as] they offer efficient improvement of linguistic competencies and skills. However, there is not yet much empirical evidence that supports these claims. (Akbari et al. 2015:127)

Kleinere empirische Untersuchungen in diesem Bereich fokussieren die Nutzung von SNS zum Austausch zwischen den Lernenden und zur Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden innerhalb von Facebookgruppen (s. Buga et al. 2014; Sockett/Toffoli 2012; Mazmal/Usuel 2010). Sie können m.E. nach eher als Versuch betrachtet werden, die Trennung zwischen privatem Nutzungsverhalten von SNS und bislang unbeachteten Potentialen dieser Seiten zur expliziten Wissensvermittlung zu schließen.

Und somit stehen auch für den Bereich Deutsch als Fremdsprache kaum Untersuchungen zu Sozialen Netzwerkseiten zur Verfügung. Der Fokus bisheriger Studien lag hier vor allem auf der Untersuchung von Chat-Kommunikation innerhalb unterschiedlicher Online-Umgebungen (s. Biebighäuser/Marques-Schäfer 2009; Marques-Schäfer 2013; Pihkala-Posti 2012). Dabei wird eine Vielzahl an Potentialen Sozialer Netzwerkseiten vermutet und müsste lediglich durch valide Instrumente gemessen werden.

2.2.3 Zwischenfazit und Zusammenführung bisheriger Ergebnisse

Aus diesen Erkenntnissen ausgewählter Fachliteratur lassen sich folgende Argumente für die Nutzung Sozialer Netzwerkseiten herauslesen:

Potentiale und Eigenschaften Sozialer Netzwerkseiten
(a) SNS werden regelmäßig frequentiert um soziale Kontakte aufzubauen, zu erhalten und Informationen auszutauschen.
(b) SNS bieten Zugriff auf viele Informationen und Materialien, auch in Bezug auf das Lernen.

(c) SNS können unabhängig von Ort und Zeit genutzt werden.

(d) SNS können durch Abonnements benutzerorientiert und nach Interessensgebieten geordnet, selbst gestaltet werden.

(e) SNS bedienen soziale Bedürfnisse wie Selbstdarstellung oder Zugehörigkeitsgefühl.

(f) SNS ermöglichen Informationsaustausch, -weitergabe und einen Wissensaufbau.

(g) SNS können durch Anonymität den sozialen Druck auf NutzerInnen vermindern.

(h) SNS sind authentische Kommunikationsumgebungen.

(i) SNS sind relevante Kommunikationsumgebungen.

(j) SNS sind offene Räume, die durch Inhalte der Nutzenden mitgestaltet werden.

(k) SNS bieten den Kontakt mit der Zielsprache und sind unterrichtsunabhängig.

(l) SNS gehören zum Alltag der NutzerInnen und sind akzeptiert.

(m) SNS können durch Interaktionen der Nutzenden Hilfestellung und Unterstützung sein.

(n) SNS erfordern digitale und technische Kompetenzen, sowie Medienkompetenz.

(o) SNS dokumentieren die Tätigkeiten der NutzerInnen, was wiederum eine Evaluation und Reflexion dieser (Lern-)Tätigkeiten ermöglicht.

Abbildung 4: Potentiale und Eigenschaften Sozialer Netzwerkseiten

Bereits bei der Zusammenstellung der Ergebnisse zeigen sich Anknüpfungspunkte zu den herausgearbeiteten 26 Kriterien zur LernerInnenautonomie (s. Abb. 3) und damit potentielle Räume für autonomes Lernhandeln. Verknüpft man beides miteinander, so lässt sich die vorabgestellte Frage

> (i) Welche Perspektiven von LernerInnenautonomie lassen sich auf das Lernen auf Sozialen Netzwerkseiten (SNS) anwenden?

wie folgt beantworten: Alle Perspektiven auf LernerInnenautonomie können grundsätzlich auf SNS zum Tragen kommen. Die zusammengetragenen Kriterien der LernerInnenautonomie (s. Abb. 3) lassen sich in die Potentiale und Eigenschaften SNS (s. Abb. 4) einbetten:

Als authentische und relevante Kommunikationsumgebungen bieten SNS einen Raum für außerunterrichtliches und außerinstitutionelles Lernhandeln und den direkten Kontakt zur Zielsprache und ZielsprecherInnengemeinschaft. Die Relevanz der Kommunikationsumgebung für den Alltag der Lernenden kann zu einer positiven Einstellung gegenüber dem eigenen Sprach- und Lernhandeln auf SNS beitragen und eine eigenständige Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien fördern. Das Lernen muss dabei nicht zwingend bewusst stattfinden, sondern kann

durch eine aktive oder passive[12] Teilhabe an SNS auch informell und beiläufig ablaufen.

Da SNS die Tätigkeiten ihrer NutzerInnen dokumentieren, ermöglichen sie eine Reflexion und Evaluation im Sinne autonomen Lernhandelns sowie eine Kontrolle über das eigene Lernen, die Lerninhalte und deren Quellen. Das Lernen kann auf SNS selbstreguliert werden, da diese Zugriff auf eine Vielfalt an Informationen und Materialien, Diskursen und Meinungen bieten, mit denen es sich kritisch-reflexiv auseinandersetzen lässt.

Die Mitgestaltung der SNS als offene, soziale Räume bedarf der Eigeninitiative der Lernenden. Mit Hilfe sozialer Interaktionen, Kooperationen, Kollaborationen und Verhaltenskompetenzen werden der Informationsaustausch, die Informationsweitergabe, ein Wissensaufbau, Hilfestellung und Unterstützung erst ermöglicht. Auf SNS können Lernende auf diese Weise sowohl Lernstrategien anwenden, als auch weitergeben und in der Interaktion mit der Zielsprache kritisch reflektieren.

SNS sind also nicht nur, aber auch, Orte sozialen Lernens, die durch ihre Anonymität den sozialen Druck minimieren können und die Stimme der einzelnen NutzerInnen gleich laut erscheinen lassen. Durch ihren interaktionalen und kommunikativen Charakter geben sie Raum für kritische Diskussionen um (Sprach-)Normen, Inhalte und die eigene Involviertheit in machtvolle Konstellationen.

Im Sinne von Holec und Little könnte man also auch in Bezug auf Soziale Netzwerkseiten festhalten, dass die Lernenden dort Räume für eine direkte Involviertheit in ihren Lernprozess haben, welchen sie gemeinsam mit der Sprache reflektieren und dabei gleichzeitig ihre Fremdsprachenkenntnisse nutzen und ausbauen können (vgl. Little 2007:16).

Wie aber stehen diese Erkenntnisse in Bezug zu den tatsächlichen kommunikativen Interaktionsfunktionen der Sozialen Netzwerkseite Facebook? In den nachfolgenden Kapiteln sollen die gesammelten theoretischen Erkenntnisse nun mit der Praxis verbunden werden.

---

[12] Passiv meint hier, dass NutzerInnen in keine direkte Interaktion oder Kommunikation mit anderen treten, sondern als stille BeobachterInnen agieren. Sie können hierbei sehr wohl aktiv, bewusst und zielgerichtet lernen.

2.2.4 Funktionsweisen der SNS Facebook

Die Soziale Netzwerkseite Facebook, gegründet im Jahr 2004 durch Mark Zuckerberg, Chris Hughes, Dustin Maskovitz und Eduardo Saverin, ist die weltweit größte ihrer Art (vgl. Harris 2013:100). Hinter Facebook mit über 2 072 000 000 NutzerInnen, rangieren die Video-Plattform Youtube, der Messenger Whatsapp und der Facebook Messenger auf den Plätzen 2., 3. und 4. der Rangliste der erfolgreichsten Sozialen Netzwerkseiten der Welt.[13] Somit dominieren drei Produkte der Facebook Inc. die Top 5 des Marktes. Bereits 2010 war Facebook in über 75 Sprachen verfügbar und belegt heute im Ranking der meistbesuchten Webseiten nach Google und Youtube den 3. Platz[14] (vgl. Harris 2013:89). Neben seinen kommunikativen Funktionen und den Möglichkeiten des Aufbaus eines virtuellen sozialen Netzwerks seitens vieler privater NutzerInnen nutzen Organisationen, Firmen und Kampagnen Facebook auch politisch, um beispielsweise Anhänger oder potentielle Käufer zu mobilisieren (vgl. Harris 2013:101). Dies soll im weiteren Verlauf dieser Arbeit jedoch nicht näher thematisiert werden. Vielmehr liegt der Fokus auf den Funktionen der Seite, die den NutzerInnen zur Verfügung gestellt werden, um mit anderen Personen oder Seiten zu interagieren, spezifischer noch, zu kommunizieren.

Chmelìk unterscheidet in Bezug auf Facebook zwölf verschiedene Funktionsweisen, die wiederum mit unterschiedlichen Interaktionsfunktionen einhergehen und die an dieser Stelle einer genauen Beschreibung letzterer vorangehen sollen. Das Kernstück bildet dabei (1) das Profil des Nutzenden, das den Zwecken der Selbstdarstellung und Identifikation zuzuordnen ist (vgl. Chmelìk 2016:46f.). Neben detaillierten Informationen auf unterschiedlichen Gebieten, die Auskunft über die Interessen des Nutzers/ der Nutzerin liefern (z.B. Hobbys, Lieblingsbücher, etc.), können auch reale Kontaktdaten veröffentlicht werden. (2) Das Hochladen von Fotos und Videos, die dem Aufbau von Sozialkapital dienen (vgl. Wegmann 2015:31f.; Kneidinger 2010:35; Chmelìk 2016:47) und auf denen man durch Verlinkungen auf persönliche Profile von anderen NutzerInnen verweisen kann, sind eine weitere Funktionsweise von Facebook. Eine wichtige Funktion nimmt auch das (3) *Social Sharing* ein, das aktive Teilen und Mitteilen von unterschiedlichen Inhalten, wie

[13] Vgl. Statista (2017). Statistiken zu Facebook. Online verfügbar: https://de.statista.com/themen/138/facebook/ und https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/ [10.11.2017].
[14] Vgl. Alexa (2017). The top 500 sites on the web. Online verfügbar: http://www.alexa.com/topsites [10.11.2017].

beispielsweise Text, Videos, Musik, Bildern, mit dem sozialen Online-Netzwerk. Die zu teilenden Inhalte können dabei selbst durch den Nutzenden bereitgestellt werden oder auch über die kommunikativen Interaktionsfunktionen „Teilen“ und „Empfehlen“ von anderen NutzerInnen oder Seiten stammen (vgl. Chmelìk 2016:48). Freundschaftsanfragen (4) dienen der Kontaktpflege und zum weiteren Auf- und Ausbau des Netzwerkes (vgl. ebd.). Die Offenheit der Privatsphäre (5) lässt sich vor allem in Bezug auf Sichtbarkeiten gegenüber anderen NutzerInnen detailliert einstellen (vgl. ebd.:48f.).

Chmelìk nennt die sechste Funktionsweise „Verbale Kommunikationsmittel“, wobei er hierunter keine tatsächlich verbale Kommunikation versteht, sondern vielmehr das Veröffentlichen und Bereitstellen, d.h. das „Posten“, von Inhalten (vgl. auch Punkt 3 *Social Sharing*), das Chatten über die Chatfunktion oder das Kommentieren von Beiträgen (vgl. ebd.:49f.). An dieser Stelle erscheint m.E. jedoch der Begriff der „Oraliteralität“ zutreffender, den Frederking et al. mit Verweis auf Döring folgendermaßen definieren:

> Die klare Trennung zwischen den Sphären der Mündlichkeit (**Oralität**) und Schriftlichkeit (**Literalität**) wird [jedoch] unter den Bedingungen computervermittelter Kommunikation aufgehoben, denn im Chat richtet sich die Schrift nicht länger monologisch an ein weißes Blatt, sondern wird dialogisch zur synchronen Interaktion mit (mindestens) einem Kommunikationspartner genutzt.
> (Frederking et al. 2008:209; Hervorh. im Original)

Anders als in dem hier verwandten Zitat handelt es sich bei der oraliteralen Kommunikation bei Facebook durchaus um ein multilogisches Setting mit diachronen wie synchronen Interaktionen.

Der (7) „Gefällt-Mir“-Button stellt eine Funktionsweise dar, die den NutzerInnen von Facebook die Möglichkeit eines Feedbacks zu Inhalten gibt (vgl. Chmelìk 2016:50) und umfasst neben einem traditionellen „Daumen hoch“ inzwischen weitere Möglichkeiten bestimmte Empfindungen auszudrücken (vgl. Tanriverdi/Hurtz 2016). Der (8) Newsfeed informiert die Facebook NutzerInnen auf der Startseite über die neusten und relevantesten Aktivitäten (vgl. Chmelìk 2016:50). Als (9) One-to-Many-Kommunikation bezeichnet Chmelìk Möglichkeiten Veranstaltungen zu erstellen, zu teilen, andere NutzerInnen hinzuzufügen oder beispielsweise gesammelt an mehrere EmpfängerInnen Nachrichten versenden zu können (vgl. ebd.:51). Hierzu zählt m.E. auch die Existenz geschlossener und offener Gruppen, innerhalb derer sich die Mitglieder über ähnliche Interessen austauschen können. Auch (10) Spiele sind

mittlerweile fester Bestandteil der SNS, wobei diese in App-Form mit Facebook verknüpft werden, sodass dort Ergebnisse geteilt oder um Hilfe gebeten werden kann (vgl. ebd.:52).
Facebook finanziert sich hauptsächlich durch Werbung, weshalb auch die (11) kommerzielle Präsenz zu den Funktionsweisen hinzugerechnet werden kann. Kommerzielle Unternehmen schalten Werbung, betreiben eine eigene Facebook-Präsenz und sorgen für die eigene Repräsentation innerhalb der im privaten Interesse handelnden NutzerInnen (vgl. ebd.:53). Als letzte Funktion nennt Chmelìk die (12) Suche, mit deren Hilfe sich gezielt nach Personen, Inhalten, Seiten oder Veranstaltungen filtern lässt (vgl. ebd.).

Nach diesem Überblick lassen sich die einzelnen Werkzeuge, die Interaktionen und vor allem Kommunikation ermöglichen, nun im Anschluss genauer betrachten.

2.2.4.1 Erläuterung der kommunikativen Interaktionsfunktionen

Kneidinger unterteilt die teilweise bereits in Kapitel 2.2.3 angesprochenen Kommunikationswerkzeuge[15] von Facebook grundlegend in drei Gruppen:

1. Kommunikationstools:	Chat, Postfach, Kommentarfunktion, Pinnwand[16], [Statusmeldung]
2. Unterhaltungstools:	Spiele/Tests, Pokes (Geschenke, Umarmungen)
3. Präsentationstools:	Statusmeldung, Foto-/Videoalbum, Gruppen

(Kneidinger 2010:84f.)

Die Statusmeldung, die im weiteren Verlauf noch näher beschrieben wird, kann dabei zwei unterschiedlichen Werkzeugtypen zugerechnet werden und dient so zum einen der Kommunikation mit anderen, zum anderen der (Selbst-)Darstellung des Erlebten. Interessant sind im Rahmen der vorliegenden Arbeit die Kommunikationstools und deren Potential für LernerInnenautonomie. Zunächst sollen die von Kneidinger zugeordneten Werkzeuge kurz erklärt, ergänzt und dann um andere Werkzeuge erweitert werden. Die hier ausgewählten Werkzeuge stehen in Abgrenzung zu den von Chmelìk beschriebenen Funktionsweisen. Letztere beschreiben vorhandene

[15] Wenn hier von Kommunikationswerkzeugen, Interaktionstools oder Interaktionsfunktionen die Rede ist, beziehen sich alle diese Begriffe auf Möglichkeiten, durch die auf der SNS Facebook kommunikativ interagiert werden kann.
[16] Die von Kneidinger angeführte Pinnwand stellt einen Ort der Kommunikation dar, der über das Profil des Nutzenden einsehbar ist. Beiträge von anderen NutzerInnen sowie eigene, sogenannte Statusmeldungen (s. Punkt 5) des Nutzenden sind dort chronologisch angelegt. Mit Hilfe der Kommentarfunktion (s. Punkt 3) kann in kommunikative Interaktion getreten werden. Die Pinnwand als Kommunikationstool zu bezeichnen, wäre nicht im Sinne dieser Masterarbeit und wird deshalb im Weiteren ausgeklammert.

Elemente der Seite, Interaktionswerkzeuge hingegen sind hier als konkrete Tools zu verstehen, mit Hilfe derer NutzerInnen mit anderen in Kontakt treten, bzw. untereinander auf (meta-)sprachlicher Ebene kommunizieren und interagieren können. Die folgenden Beschreibungen basieren grundlegend auf Hofmann (2016:16-22).

Chat: Mithilfe der Chatfunktion können NutzerInnen von Facebook miteinander in dialogische oder multilogische Kommunikation und Interaktion treten. Der Chat ist dabei privat und nicht öffentlich einsehbar. Die vornehmlich schriftsprachliche, bzw. oraliterale Kommunikation kann jedoch auch Smileys und Emoticons sowie das Versenden von Links, Bildern und Videos beinhalten. Die Chatfunktion umfasst auch die Möglichkeit von Videoanrufen. Die Funktion ist unmittelbar mit dem Werkzeug Postfach – Nachrichten versenden verknüpft.

Postfach – Nachrichten versenden: Innerhalb eines Postfaches lassen sich private Nachrichten an Personen sowohl innerhalb als auch außerhalb des persönlichen sozialen Netzwerks versenden, als auch in Kontakt mit AdministratorInnen von Seiten und Gruppen treten. Die Funktion fußt auf der Chatfunktion (s. Eigenschaften oben) und kann über diese in einem separaten Fenster aufgerufen werden.

Kommentarfunktion: Die Schaltfläche *kommentieren* ermöglicht es NutzerInnen Beiträge zu kommentieren und so in schriftlicher Form, aber auch metasprachlich durch Emoticons oder Smileys zu reagieren. Mit einer integrierten Antwort-Funktion lässt sich auch auf einzelne Kommentare anderer NutzerInnen direkt Bezug nehmen.

Statusmeldung – Beitrag erstellen: Indem ein Nutzer/eine Nutzerin einen Beitrag erstellt oder *postet*, teilt er/sie seinem/ihrem persönlichen sozialen Netzwerk Informationen mit. Diese Mitteilung kann schriftsprachlich erfolgen oder es können Fotos, Links oder Videos gepostet werden (s. Kapitel 2.2.3). Mit dem Beitrag können anschließend andere NutzerInnen in Interaktion treten, indem sie darauf reagieren, den Beitrag teilen oder kommentieren. Beiträge können auf anderen Seiten, auf der eigenen Profilseite (Pinnwand) oder innerhalb von Gruppen erstellt werden.

Gefällt-Mir-Funktion: Mit einem Klick auf die Oberfläche „Gefällt-mir“ können NutzerInnen ihre Zustimmung oder Abneigung gegenüber einem Beitrag ausdrücken. Seit Februar 2016 existieren neben einem Daumen-hoch-Symbol weitere sogenannte Emojis. Die Emojis *Love*, *Haha*, *Wow*, *Traurig* und *Wütend* sollen einer differenzierten Äußerung dienen und nicht wie zuvor lediglich Zustimmung

ausdrücken können (vgl. Tanriverdi/Hurtz 2016). Zeitweise wurden weitere Emojis, wie das Pride-Emoticon im Pride-Monat, zur Kommentierung möglich (vgl. McGoogan 2017). Mit Hilfe der Funktion findet eine metasprachliche, von Symbolen geleitete, Kommunikation statt.

Teilen: Mithilfe dieser Funktion lassen sich Beiträge mit anderen NutzerInnen, auf anderen Seiten oder innerhalb von Gruppen teilen. Informationen können auf diese Weise auch über das eigene soziale Netzwerk hinaus ausgetauscht und verbreitet werden. Indem die Informationen von einem persönlichen sozialen Netzwerk in das nächste übermittelt werden, können potentiell alle NutzerInnen von Facebook damit erreicht werden.

Abonnieren: Die Abonnement-Funktion ermöglicht eine gezielte Informationsbereitstellung und fungiert deshalb wie eine Art Filter. Mit ihr lassen sich Aktivitäten anderer NutzerInnen, innerhalb von Gruppen oder auf Seiten zu eigenen Interessen abrufen. Die Aktivitäten abonnierter Personen, Seiten oder Gruppen werden auf der persönlichen Startseite (s. News-Feed in Kapitel 2.2.3) angezeigt. Auf diese Weise lassen sich Informationen zu Interessensgebieten zusammenführen und zielgerichtet abrufen. Dieses Werkzeug kann deshalb als Interaktionswerkzeug gelten, als es über den News-Feed anderen NutzerInnen Informationen über die Interessensgebiete ihrer Freunde liefert, Gemeinsamkeiten so schneller erkannt werden, Informationen weitergegeben und weitere Interaktionen in Gang gesetzt werden.

Umfrage erstellen: Diese Funktion existiert vornehmlich innerhalb von Gruppen. Erstellt ein Teilnehmender eine Umfrage, so können andere TeilnehmerInnen direkt auf diese Frage antworten, indem sie entweder vorgegebene Antwortmöglichkeiten auswählen und anklicken oder eine eigene Antwort eingeben.

Dokument erstellen: Innerhalb von Gruppen lassen sich schriftsprachliche Dokumente erstellen und hochladen.

Datei hochladen: Inhalte wie PDF-Dokumente, Tabellen und andere Dateiformate können innerhalb von Gruppen hochgeladen und auf diese Weise anderen NutzerInnen zur Verfügung gestellt werden.

2.2.4.2 Potentiale der kommunikativen Interaktionsfunktionen in Bezug auf autonomes Lernhandeln

Frederking et al. (2008) geben in Bezug auf die Nutzung des Internets in Verbindung mit dem Computer folgende fachspezifischen Einsatzmöglichkeiten an, die sich m.E. nach mühelos und unter Berücksichtigung der Betrachtung ihrer kommunikativen Interaktionsfunktionen auf die Funktionsweisen der Sozialen Netzwerkseite Facebook übertragen lassen, wie in Tabelle 4 kenntlich gemacht:

Funktionsmedium	**Beispiele für computergestütztes und onlinebasiertes Lernen (Frederking et al. 2008:234ff.)**	**Funktionsweisen der SNS Facebook und ihre kommunikativen Interaktionsfunktionen (KH)**
Lernmedium	*Sprachlern- und Lernübungssoftware*	Durch Social Sharing, in Gruppen und das „Teilen" von Informationen, sowie explizite Aufgabenstellungen und der gegebene Kontakt zur Zielsprache kann Facebook Lernmedium sein.
Schreibmedium	*Textverarbeitungsprogramme*	Der Hauptteil der Kommunikation auf Facebook erfolgt grundsätzlich auf schriftlicher Basis.
Informationsmedium	*Suchmaschinen, Literaturrecherche, EBook*	Im News Feed wird der Nutzende über die neuesten Aktivitäten informiert. Durch die Abonnementfunktion kann er die Informationen selbst steuern und durch eine Suchfunktion
Kommunikationsmedium	*Email, Chatkommunikation*	Facebook ist als Kommunikationsplattform ein Kommunikationsmedium. Dazu dienlich sind grundlegend alle Interaktionswerkzeuge der SNS.
Kooperationsmedium	*Arbeitsplattform, virtuelle Kooperationen*	Die SNS ist als soziales Netzwerk eine Plattform für Kooperation, z.B. in Gruppen.
Synästhetisches Handlungsmedium	*Gestaltung und Rezeption von textuellen, auditiven, visuellen und audiovisuellen Symbolisierungsformen im Verbund*	Alle genannten Symbolisierungsformen lassen sich auf Facebook finden, teilen und erstellen.

Tabelle 4: Facebook als Funktionsmedium nach Frederking et al. 2008:234ff., Ergänzungen KH

Untersucht man nun die in Kapitel 2.2.3.1 dargestellten Interaktionswerkzeuge kritisch auf deren Potentiale in Bezug auf autonomes Lernhandeln, so ergibt sich folgendes Bild: [17]

Chat: Nutzen Lernende die Chatfunktion bei Facebook, um mit der Sprechergemeinschaft der Zielsprache in Kontakt zu treten, so erfordert dies eine positive Einstellung und Motivation gegenüber dem eigenen Sprach- und Lernhandeln. Eigeninitiative und soziale Verhaltenskompetenzen werden gezielt

[17] Wenn hier von Potentialen autonomen Lernhandelns die Rede ist, handelt es sich immer um Potentiale beim fremdsprachlichen Lernen, d.h. die Interaktionswerkzeuge werden in Bezug auf den Kontakt mit der Zielsprache hin betrachtet.

eingefordert, wobei der schützende Raum des Chats den Druck auf Lernende verhindern kann. So kann dieser Ort genutzt werden, um Hilfestellungen zu erfragen, Wissen weiterzugeben und aufzubauen und das eigene soziale Netzwerk zu erweitern. Soziale Verhaltenskompetenzen spielen hier ebenso eine Rolle, wie Eigeninitiative. Eine Beobachtung autonomen Lernhandelns innerhalb dieses geschützten Raumes, bei dem sich Lernende aktiv und eigenständig mit der Zielsprache auseinandersetzen, ist ohne direktes Einwirken auf das Forschungsergebnis seitens des Forschenden schwer möglich.[18]

Postfach – Nachrichten versenden: Ähnlich wie beim Erstellen eines Beitrages erfordert das Versenden einer privaten Nachricht an eine Person Eigeninitiative und Selbstbewusstsein. Der geschützte Raum dieser Interaktionsfunktion kann dabei zusätzlichen Druck vom Lernenden nehmen. Zudem treffen alle Kriterien der Chat-Funktion auch auf diese Funktion zu, da sich beide aufeinander beziehen. Auch hier ist autonomes Lernhandeln potentiell möglich und realistisch.

Kommentarfunktion: Das Nutzen der Kommentarfunktion erfordert seitens der Lernenden ein Verständnis für den Inhalt des zu kommentierenden Beitrags, viel Eigeninitiative und eine positive Einstellung gegenüber dem eigenen Sprach- und Lernhandeln. Auf einen Beitrag unmittelbar mit Hilfe eines schriftlichen Kommentars zu reagieren, erfordert demnach grundsätzlich den Mut das eigene Lernhandeln in die Hand zu nehmen und, dass der/die Lernende auch das sprachliche Handeln anderer TeilnehmerInnen reflektiert, dieses eventuell nachahmt oder es kritisch kommentiert. Durch die gezeigte Reaktion gestalten die Lernenden den Beitrag mit, stoßen weiterführende Interaktionen an und generieren einen Wissensaustausch. Die Intensität der Auseinandersetzung mit fremdsprachlichem Material, mit den Beitragen anderer NutzerInnen und die damit verbundenen unterschiedlichen Formen autonomen Lernhandelns können in den einzelnen Beiträgen und Kommentaren sichtbar werden.

Statusmeldung – Beitrag erstellen: Um einen Beitrag in einer Fremdsprache erstellen zu können, bedarf es in erster Linie Motivation, Eigeninitiative und Mut. Sicherlich spielen hierfür auch Bedürfnisse der Selbstdarstellung und des

[18] Es lassen sich also nur Vermutungen darüber anstellen, ob in einer Chat-Kommunikation fremdsprachliches Wissen vermittelt und angewandt wird und auf welchem sprachlichen Niveau dies (reflektiert) stattfindet. Hierzu bedürfte es einer Analyse von Chatprotokollen und oder introspektiven Daten (vgl. z.B. Marques-Schäfer 2013). Vgl. zu ethischen Fragen und der Involviertheit und Einflussnahme der Forschungsperson in den Forschungsgegenstand Kapitel 3.1.2.

Zugehörigkeitsgefühls und damit der legitimen peripheren Partizipation eine große Rolle. Fremdsprachliche Beiträge zu erstellen, ermöglicht dem Lernenden eine gezielte Interaktion mit der Zielsprachengemeinschaft oder Gemeinschaft der Lernenden, um diese beispielsweise um Hilfe oder Unterstützung zu bitten oder um Informationen zu teilen und weiterzugeben. Wie auch die Kommentarfunktion fordert diese Interaktionsfunktion die Fähigkeit ein, sich auf schriftsprachlicher Ebene in der Fremdsprache adäquat ausdrücken zu können. Damit einher geht jedoch auch das Bewusstsein Lernender zu sein und eventuell Fehler zu machen.

Gefällt-Mir-Funktion: Um auf einen Beitrag reagieren zu können, ist ein Grundverständnis für den Inhalt des Beitrages notwendig. Wenn die Lernenden einen fremdsprachlichen Beitrag verstehen, können sie mit einem Klick ihre Abneigung oder Zustimmung ausdrücken. Die Entscheidung zu einer Reaktion auf einen Beitrag kann mit einem Verständnis und der Auseinandersetzung mit diesem einhergehen. Die Reaktion jedoch grundsätzlich als Zeichen von LernerInnenautonomie zu betrachten, muss kritisch gesehen werden. Lernende könnten Beiträge unreflektiert mit einer Reaktion versehen, ohne diese wirklich verstanden zu haben oder sich mit ihnen auseinanderzusetzen. Indirekter Druck, zum Beispiel durch eine hohe Reaktionsrate, d.h. viele Klickzahlen, könnte Lernende zusätzlich zu einer Reaktion dort bewegen, wo sie selbst den Beitrag nicht verstehen.

Teilen: Die Teilen-Funktion dient in erster Linie zur Weitergabe von Wissen und generiert einen Wissensaustausch. Ähnlich wie bei anderen kommunikativen Interaktionsfunktionen ist hierfür ein grundsätzliches Verständnis über den Inhalt des zu teilenden Beitrages notwendig. Nur, wenn der Inhalt verstanden wird, kann der Beitrag gewinnbringend geteilt werden, da er Interessen von Mitgliedern des eigenen sozialen Netzwerks anspricht. Ebenso wie bei der *Gefällt mir*-Funktion ist jedoch auch hier kritisch zu hinterfragen, inwieweit ein Verständnis über den geteilten Inhalt überprüft werden kann. Teilnehmende können Beiträge unreflektiert mit anderen Personen teilen, ohne diesem Prozess weitere schriftsprachliche Kommunikation hinzuzufügen. Insofern eine Kommentierung des geteilten Inhalts jedoch stattfindet, können Rückschlüsse auf das Verständnis und LernerInnenautonomie stattfinden.

Abonnieren: Durch diese kommunikative Interaktionsfunktion werden den Lernenden gezielt Beiträge zu seinen Interessensgebieten angezeigt. Dies ermöglicht grundsätzlich eine Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien und –

sofern erwünscht – eine kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit Diskursen, die inner- und außerhalb der eigenen Weltanschauung liegen. Inwieweit das jedoch durch weitere kommunikative Interaktionsfunktionen wie *Teilen*, *Gefällt mir* oder der *Kommenta*rfunktion rezipiert wird, lässt sich schwer ermessen. Mangelnde digitale Spuren lassen nicht erkennen, ob ein Lesen abonnierter Beiträge und eine Auseinandersetzung mit fremdsprachlichem Material und damit verbunden autonomes Lernhandeln tatsächlich stattfindet.

Umfrage erstellen: Das Erstellen einer Umfrage erfordert insofern Autonomie, als dass Lernende gezielt in Interaktion mit anderen NutzerInnen treten, um von diesen Informationen oder Hilfestellung einzufordern. Autonomes Lernhandeln wird hierbei in der gezielten Formulierung der Frage in der Zielsprache und der Eigeninitiative das zu tun sichtbar. Da diese Umfragen in schriftsprachlicher Form dokumentiert vorliegen, ließen sie sich in Bezug auf LernerInnenautonomie gut auswerten, vor allem da andere NutzerInnen Umfragen kommentieren oder ergänzen können.[19]

Dokument erstellen: Schriftliche Dokumente innerhalb von Gruppen zu teilen und zu erstellen erfordert seitens der Lernenden autonomes Lernhandeln, da sie auf diesem Wege ihr Wissen teilen und die Interaktion mit weiteren Mitgliedern der Gruppe initiieren. Hierfür sind soziale Kompetenzen ebenso wie psychologische Fähigkeiten der Eigeninitiative und der Selbstreflexion dringend notwendig.[20]

Datei hochladen: Das Hochladen einer Datei innerhalb einer Gruppe erfordert zwar, im Gegensatz zum Erstellen eines Dokuments, keine Eigenproduktion seitens des Lernenden, jedoch die Fähigkeit passendes fremdsprachliches Material auszuwählen. Grundsätzlich erfordert dieser Auswahlprozess eine Auseinandersetzung mit dem Material und eine kritische Reflexion, ob das Material den Bedürfnissen der Gruppe entspricht. Material kann jedoch auch unreflektiert hochgeladen werden, was wiederum das autonome Lernhandeln anderer Gruppenmitglieder sichtbar machen würde, wenn diese den Beitrag/die Datei kritisch kommentieren.[21]

---

[19] Da diese Funktion jedoch nur in Gruppen Verwendung findet, kann im weiteren Verlauf und im Abgleich mit der Facebook-Seite der Deutschen Welle nicht weiter darauf eingegangen werden. Eine Auseinandersetzung hiermit wäre jedoch grundsätzlich von Interesse.
[20] s. Fußnote 18
[21] s. Fußnote 18

Nach Betrachtung der kommunikativen Interaktionsfunktionen lässt sich die zu Beginn des Kapitels gestellte Frage

> (ii) Welche kommunikativen Interaktionsfunktionen des SNS Facebook geben den Nutzenden Räume für autonomes Lernhandeln?

folgendermaßen beantworten: Die hier untersuchten Kommunikationswerkzeuge geben den Nutzenden allesamt Raum für autonomes Lernhandeln in der Fremdsprache. Es lassen sich jedoch Abstufungen treffen, inwiefern diese autonomen Lernhandlungen mehr oder weniger eingefordert werden (s. Tab. 5). In Betracht gezogen werden bei dieser Aufstellung auch der Zugang und kritische Punkte in Bezug auf Aussagen zu autonomen Lernhandlungen.[22] Der eingeschätzte Grad autonomer Lernhandlungen bezieht sich vor allem auf diese Problematiken einzelner kommunikativer Interaktionsfunktionen.

Einschätzung Bedarf autonomer Lernhandlungen der kommunikativen Interaktionsfunktion ■ sehr wahrscheinlich, ■ wahrscheinlich, ■ schwer erfassbar		**Zugang**	**Problematiken**
■	Kommentarfunktion	privat oder öffentlich	copy/paste
■	Beitrag erstellen	privat oder öffentlich	selten keine schriftsprachliche Dokumentation beim Hochladen von bsp. Videos, Bildern
■	Umfrage erstellen	privat oder öffentlich in Gruppen	Gruppenintern
■	Dokument erstellen	privat oder öffentlich in Gruppen	Gruppenintern, Vorgang eher selten
■	Nachrichten versenden	privat	Zugang ohne Einwirken auf Lernhandlung erschwert, da nicht öffentlich
■	Chat	privat	Zugang ohne Einwirken auf Lernhandlung erschwert, da nicht öffentlich
■	Teilen	privat oder öffentlich	Schriftsprachliche Dokumentation kann fehlen und EmpfängerIn oft nicht einsehbar
■	Abonnieren	privat oder öffentlich	kaum bis keine schriftsprachliche Dokumentation, die Rückschlüsse auf Verständnis ermöglicht
■	Datei hochladen	privat oder öffentlich in Gruppen	Schriftsprachliche Dokumentation selten und EmpfängerIn oft nicht einsehbar
■	Gefällt-Mir-Funktion	privat oder öffentlich	keine schriftsprachliche Dokumentation, die Rückschlüsse auf Verständnis ermöglicht, maximal Rückschlüsse bei Emoticons

Tabelle 5: Bedarf autonomer Lernhandlungen der kommunikativen Interaktionsfunktionen

[22] Die vorgenommene Betrachtung beansprucht nicht alle Eventualitäten zu berücksichtigen, sondern einen groben Überblick über m.E. mögliche Problematiken zu liefern.

Die Auseinandersetzung zeigt, dass sich vor allem kommunikative Interaktionsfunktionen mit Anteilen schriftsprachlicher Dokumentation dazu eignen, autonome Lernhandlungen sichtbar zu machen.[23] In anderen Fällen ist das Ziehen von Rückschlüssen durch den Zugang oder andere Problematiken erschwert.

Es stellt sich im Anschluss die Frage:

> (iii) Wie werden die kommunikativen Interaktionsfunktionen, die das größte Potential autonomen Lernhandelns aufzeigen, auf der Seite „DW – Deutsch lernen“ genutzt?

2.3 Zwischenfazit

In den vorangegangenen Kapiteln konnte durch eine Auseinandersetzung mit den Bereichen der LernerInnenautonomie und Sozialer Netzwerkseiten aufgezeigt werden, dass autonomem Lernhandeln auf SNS, vor allem durch bestimmte kommunikative Interaktionsfunktionen, Raum gegeben wird. Im Sinne einer legitimen peripheren Partizipation bedarf es der Teilhabe an und Reproduktion einer *community of practice* (vgl. Lave/Wenger 1991:29; Czauderna 2014:37ff.), wie sie auf SNS in Form eines sozialen Online-Netzwerks vorhanden ist, unterschiedlicher Aspekte autonomen Lernhandelns.

Wie aber kann nun auf der sozialen Netzwerkseite Facebook autonomes Lernhandeln sichtbar gemacht werden? Die im Kriterienkatalog (s. Abb. 3) festgehaltenen Bestandteile verweisen zum einen auf verborgene, zum anderen auf sichtbare Prozesse autonomen Lernhandelns (s. Kapitel 2.1.3). Mit sichtbaren Prozessen von LernerInnenautonomie ist hierbei gemeint, dass sich diese in Produkten der LernerInnen zeigen lassen. So können Rückschlüsse auf LernerInnenautonomie gezogen werden, wenn im (hier schriftsprachlichen) Produkt beispielsweise die Motivation des Sprach- und Lernhandelns zum Vorschein kommt (s. Punkt (1), (9) in Abb. 3), eine Reflexion stattfindet (s. Punkt (2), (18) ebd.), Lernstrategien angewandt werden (s. Punkt (7), (8), (14) ebd.), soziale Verhaltenskompetenzen zur Kooperation, Kollaboration und Interaktion genutzt

[23] Zu ähnlichen Ergebnissen kommt auch Hofmann (2016) bei einer Befragung im Rahmen der Projektpräsentation, bei der Studierende des LernerInnenautonomieseminars ihre persönliche Einschätzung zum jeweiligen Bedarf autonomen Lernhandelns bei unterschiedlichen Interaktionsfunktionen zum Ausdruck brachten. Dort ergab sich eine Reihung von (1) Chatfunktion, (2) Kommentarfunktion, (3) Beitrag erstellen und (4) Nachrichten versenden.

werden (s. Punkt (11), (13), (16), (19), (20), (21) ebd.) oder eine kritische Diskussion oder Reflexion stattfindet bzw. angeregt wird (s. Punkt (15), (16), (17), (19), (21) ebd.).

Verborgene Prozesse können zwar nicht direkt am Produkt selbst aufgezeigt, aber durch die SNS Facebook direkt eingefordert werden. Hierzu zählt, dass die Nutzung von SNS und vor allem ein Erstellen von Beiträgen Eigeninitiative in Bezug auf das eigene Lern- und Sprachhandeln bedarf (s. Punkt (3), (5), (10), (23) ebd.). Die Entscheidung für eine Auswahl fremdsprachlicher Materialien und eine motivierende Umgebung, sowie die Gestaltung dieser, außerhalb von Unterrichtsrahmen und Institutionen (s. Punkt (4), (6), (24), (25) ebd.) fordern gleichermaßen eine Selbstregulierung und Kontrolle dergleichen, sowie digitale und technische Kompetenzen seitens der Lernenden (s. Punkt (12), (18), (22) ebd.). Dazu zählt auch, dass autonomes Lernhandeln bei Interaktionen auf SNS auch unbewusst und in Form beiläufigen Lernens (s. Punkt (26) ebd.) stattfinden kann und dabei nicht sichtbare Lernstrategien verwendet werden (s. Punkt (7), (8) ebd.).

SNS ermöglichen also grundsätzlich LernerInnenautonomie (s. Abb. 4, Kapitel 2.2.3). Das SNS Facebook fordert LA bei ausgewählten kommunikativen Interaktionsfunktionen explizit ein (s. Tab. 5, Kapitel 2.2.4), womit der erste Teil der Forschungsfrage als beantwortet gelten kann:

Welche Potentiale bietet die Facebookseite „DW - Deutsch lernen“ FremdsprachenlernerInnen zu autonomem Lernhandeln und wie werden diese genutzt?

In der in Kapitel 4 anschließenden Analyse soll demnach der zweite Teil der Frage und damit die Nutzung der gefundenen Potentiale im Fokus stehen. Dabei sollen vor allem die beiden Interaktionsfunktionen betrachtet werden, die in ihren Produkten sichtbare, aber auch verborgene Prozesse autonomen Lernhandelns vermuten lassen (vgl. Tab. 5).

3 Methodisches Vorgehen

In Bezugnahme auf das dargelegte Forschungsinteresse dieser Arbeit, wird in Kapitel 3.1 das Forschungsdesign erläutert, das sowohl eine Beschreibung des Forschungsprozesses als auch ethische Überlegungen zur Herangehensweise miteinbezieht (Kapitel 3.1.2). Im Sinne der Forschungsmaxime einer intersubjektiven

Nachvollziehbarkeit werden im Anschluss daran die Methoden der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse vorgestellt (Kapitel 3.2-3.4).

3.1 Forschungsdesign

3.1.1 Beschreibung des Forschungsprozesses

Das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Arbeit liegt, wie eingangs in der Einleitung formuliert, in der Erkundung von genutzten Potentialen autonomen Lernhandelns auf der Sozialen Netzwerkseite Facebook, im genaueren auf der Deutschlernseite „DW – Deutsch lernen“. Ein solches Vorgehen setzt eine empirische Untersuchung von Daten der genannten Seite in Form eines qualitativen Paradigmas voraus. Eine Datenanalyse kann dabei die theoretischen Vorannahmen bestätigen oder erweitern und auf diese Weise aufzeigen, in welchen Formen autonomes Lernhandeln stattfindet.

Der vorliegende Forschungsprozess lässt sich grundsätzlich in eine Vorbereitungs- und zwei Hauptphasen unterteilen, wobei letztere jeweils aus den Phasen der Datenerhebung, Datenaufbereitung und Datenauswertung bestehen (s. Abb. 5) und im Weiteren erläutert werden sollen. Dem voraus ging eine Vorbereitungsphase, in der mögliche methodische Konzepte eruiert wurden und vor allem die Entwicklung einer dem Forschungsgegenstand angemessenen Datenerhebung im Vordergrund stand. Hierbei fand eine Auseinandersetzung mit Gütekriterien qualitativer Forschungsarbeit und ethischen Überlegungen zum Thema Interneterhebungen (Kapitel 3.1.2) statt. Weiterhin beinhaltet der Bereich der Datenerhebung (Kapitel 3.2) zum einen eine ausführliche Beschreibung der zur Datengewinnung herangezogenen Seite „DW – Deutsch lernen“ (Kapitel 3.2.1) und zum anderen die Festlegung eines Korpus auf Basis eines theoretischen Samplings (Kapitel 3.2.2).

In der ersten Phase wurde das theoretische Sampling anhand der Interaktionsfunktion „kommentieren“ in einer ersten Datenerhebung (s. Anhang Korpus Kommentarfunktion K2-K12) erprobt und eine erste Datenaufbereitung und anschließende Datenanalyse durchgeführt. Die Ergebnisse dieser ersten Erprobung lieferten Erkenntnisse darüber, welche Auswertungskategorien in Bezug auf die erhobenen Daten als problematisch und obsolet betrachtet werden sollten (s. Kapitel 4.1). Eine zweite Datenerhebung umfasste die Interaktionsfunktionen „kommentieren“ und „Beitrag erstellen“ (s. Anhang Korpus Kommentarfunktion K13-

38; Korpus Beitragsfunktion B2-B22) und hatte eine annähernde theoretische Sättigung zum Ziel. Die zusammengeführten Ergebnisse beider Datenerhebungen werden in Kapitel 4.2 diskutiert. Alle erhobenen Daten wurden mit Hilfe der Software MAXQDA aufbereitet und einem Anonymisierungsverfahren unterzogen, das in Kapitel 3.3 näher erläutert wird. Mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Gläser und Laudel (2013), dargelegt in Kapitel 3.4.1, und der Berücksichtigung interaktionsanalytischer Elemente (Kapitel 3.4.2) erfolgte in der dritten Phase eine Analyse der Daten basierend auf den in Kapitel 3.4.3 vorgestellten Auswertungskategorien.

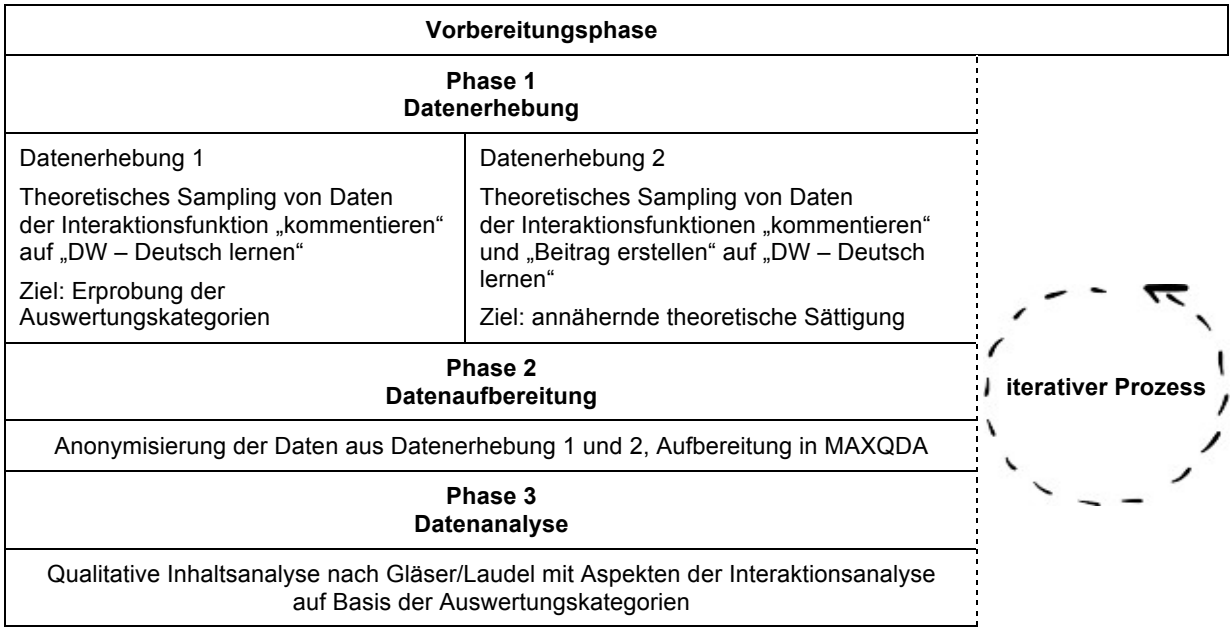


Abbildung 5: Makrodarstellung des Forschungsprozesses

3.1.2 Gütekriterien und ethische Überlegungen

Im Sinne qualitativer Forschungsansätze untersucht diese Masterarbeit das spezifische Handeln von Personen in einem bestimmten sozialen Kontext und versucht hierfür in eingeschränktem Maße Erklärungen zu finden (vgl. Schmelter 2014:41). Unter Bezugnahme des vorliegenden Forschungsgegenstands bedeutet dies, das autonome Lernhandeln von NutzerInnen auf der Facebookseite „DW – Deutsch lernen“ zu untersuchen und dabei möglichst keinen Einfluss auf den Untersuchungsgegenstand zu nehmen. Grund hierfür ist, dass das autonome Lernhandeln, wie in der theoretischen Verortung dieser Arbeit dargelegt, bereits von Heteronomien durchzogen ist und dabei allem voran im Sinne eines sozialen Lernens verstanden werden sollte. Eine Einflussnahme auf den

Untersuchungsgegenstand seitens der Forschenden könnte den Begriff der Autonomie so ad absurdum führen.

Schmelter (2014) nennt einige Gütekriterien[24] qualitativer Forschung, die auch für die vorliegende Forschung von hoher Relevanz sind. Dazu zählen sowohl die intersubjektive Nachvollziehbarkeit des Vorgehens, die die Transparenz und Reflexion sowohl der Daten als auch der Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse zur Voraussetzung hat (vgl. ebd.:42; Döring/Bortz 2016c:112f.), als auch die Datengeleitetheit der Theoriebildung, auch empirische Verankerung genannt, die im Rahmen dieser Arbeit nach dem Prinzip des theoretischen Samplings und der qualitativen Inhaltsanalyse durch Extraktion vollzogen wird. Im Sinne der geforderten Transparenz, bzw. dem Gütekriterium der reflektierten Subjektivität, sollen der Forschungsprozess deshalb durchgängig dokumentiert, reflektiert und Limitationen der Forschungsergebnisse am Ende offen diskutiert werden (vgl. Döring/Bortz 2016c:112f.).

In der vorliegenden Forschung sollen neben der Beachtung der Gütekriterien qualitativer Forschung auch ethische Überlegungen eine Rolle spielen, die sich der Forderung nach Transparenz zuordnen lassen. Gerade Datenerhebungen im Internet, bzw. auf Sozialen Netzwerkseiten stellen dabei neue Kontexte und Gegebenheiten dar, die es auch aus ethischer Perspektive vor Durchführung einer Forschung zu reflektieren gilt. Als Teil des alltäglichen Lebens seiner NutzerInnen wird das Internet auf vielfältige Weise genutzt und auch in Bezug auf Privatsphäre unterschiedlich wahrgenommen, wobei rechtliche Grauzonen und die Abwesenheit von klaren Grenzen zusätzliche Fragen aufwerfen (vgl. Eynon et al. 2008:24,31; Legutke/Schramm 2016). Seitens der Forschenden sollte sensibel damit umgegangen und auch ein möglicher Zugriff auf die Daten durch Dritte reflektiert werden. Auch wenn Facebook[25] selbst seine NutzerInnen auf die Öffentlichkeit einiger Beiträge hinweist und unterschiedliche Gerichte zu der Erkenntnis kommen, dass Individuen keine Privatsphäre bei öffentlich geteilten Informationen auf SNS erwarten können (vgl. Shapiro 2013:145), so ist dennoch aus forschungsethischer Perspektive zu beachten, dass sich die erhobenen Daten nicht leicht zurückverfolgen oder zuordnen lassen (vgl. ebd.; Legutke/Schramm 2016:113):

[24] Döring/Bortz (2016c:107) stellen hierzu fest, dass mehr als einhundert verschiedene Kriterienkataloge existieren, wobei bislang kein konsensfähiger, einheitlicher Kanon entstanden ist.
[25] Facebook (2017). Grundlegende Privatsphäre-Einstellungen und Funktionen. Online verfügbar: https://www.facebook.com/help/325807937506242/ [04.12.2017]

> [R]eflexionsbedürftig erscheint bei Internetforschung beispielsweise das Zitieren von Postings in Diskussionsforen, da diese im Internet unmittelbar aufgefunden werden können und möglicherweise die Identität der Beforschten preisgeben. (Legutke/Schramm ebd:114)

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit werden Daten erhoben, die öffentlich frei einsehbar sind – auch ohne im Besitz eines aktiven Kontos bei Facebook zu sein. Kritisch zu sehen ist deshalb, dass die dieser Erhebung zugrundeliegenden Kommentare und Beiträge grundsätzlich von jedem auffindbar sind und so auch deren UrheberInnen identifiziert werden können. Allerdings unterscheiden sich beide Interaktionsfunktionen insofern, als dass die Suche nach Kommentaren deutlich erschwert ist, während Beiträge schneller gefunden und ihren VerfasserInnen zugeordnet werden können. Sowohl Google als auch die Suchfunktion auf der Facebookseite erfassen die Datensätze der Kommentare, die sich auf einer anderen Ebene befinden als die der Beiträge, nicht. Mit der Suchfunktion lassen sich derzeit nach Angaben von Facebook nur Beiträge, Fotos, Gruppen, Apps, Orte, Veranstaltungen und Seiten durchsuchen.[26] Die m.E. einzige Möglichkeit Kommentare ohne dazugehörigen Beitrag wiederzufinden ist es die Facebookseite „DW – Deutsch lernen“ aufzusuchen und in der Chronik bis zu einem bestimmten Datum zurückzugehen. Dieses Vorgehen ist jedoch extrem zeitaufwendig und geht mit einem ständigen Reload der Seite und einer hohen Datenauslastung einher. Bei der Erstellung des Datenkorpus werden daher zwar aus interpretativen Gründen wichtige Parameter erfasst (s. Tab. 6 in Kapitel 3.3), jedoch für die nachfolgende Analyse pseudonymisiert, sodass eine Rückverfolgung zusätzlich erschwert wird (vgl. Legutke/Schramm 2016:113). Es kann und soll an dieser Stelle dennoch nicht ausgeschlossen werden, dass ein Auffinden der Kommentardaten auf anderen, der Forschenden unbekannten, Wegen möglich ist. Anders verhält es sich, wie bereits erwähnt, bei der Suche nach der Öffentlichkeit zugänglichen gemachten Beiträgen. Diese können sowohl über eine Eingabe bei Google, als auch über die interne Suchfunktion der SNS gefunden werden. D.h. das über die Eingabe eines Beitrages aus der Community oder die Eingabe des Beitrages, auf den eine zu suchende Kommentierung erfolgt ist, deren VerfasserInnen identifiziert werden können. Diese Problematiken lassen sich nicht grundlegend lösen, da weder eine Anonymisierung noch eine Pseudonymisierung, wie in Settinieri (2014) beschrieben, die

[26] Facebook (2017). Grundlagen der Suche. Online verfügbar: https://www.facebook.com/help/460711197281324/ [04.12.2017]

Rückverfolgbarkeit eines Postings verhindern würden. Ein Schaden[27] für die UrheberInnen der Beiträge ist bei der vorliegenden Forschung zwar nicht absehbar, soll jedoch nicht grundsätzlich ausgeschlossen werden, weshalb eine Anonymisierung der Daten während ihrer Aufbereitung stattfindet und transparent gemacht wird, wie Döring/Bortz (2016b:584) es vorsehen.

Grundsätzlich wird durch die Öffentlichkeit der Daten ein Einfluss auf deren Generierung durch die Forschungsperson ausgeschlossen. Die LernerInnen von „DW – Deutsch lernen“ wurden über das geplante Vorhaben nicht unterrichtet. Dies geschah zum einen um eine Verfälschung der Daten zu vermeiden und zum anderen aufgrund des öffentlichen Charakters der Daten. Individuelle, personenbezogene Daten der einzelnen LernerInnen werden weder erhoben noch spielen sie im Rahmen der Analyse eine Rolle, da diese genutzte Potentiale autonomen Lernhandelns fokussiert, Formen dessen sichtbar machen möchte und keine introspektiven Daten einschließt. In diesem Sinne ist der Forschenden bewusst, dass aufgrund der erhobenen Daten keine konkreten Rückschlüsse über individuelle Herangehensweisen gezogen werden können und die Analyse lediglich auf das sichtbare Produkt und Schlussfolgerungen über dessen Entstehung und Zielsetzung beschränkt bleibt. Die Minimierung des Einflusses der Forschungsperson auf die Daten steht also in dieser Forschung über den Erkenntnissen introspektiver Prozesse autonomen Lernhandelns auf SNS, deren Wert an dieser Stelle nicht negiert werden soll. Vielmehr wäre eine Erhebung introspektiver Daten in einer Ausweitung der Forschungsarbeit von großem Interesse, um die hier vermuteten Prozesse autonomen Lernhandelns zu überprüfen.

3.2 Datenerhebung

Bei der vorliegenden Erhebung handelt es sich um eine Dokumentenanalyse, die Döring und Bortz als eigenständige Verfahrensgruppe beschreiben, bei der

> auf bereits vorhandene bzw. vorgefundene Dokumente („extant documents“) zurückgegriffen [wird], die völlig unabhängig vom Forschungsprozess produziert wurden und als Manifestationen menschlichen Erlebens und Verhaltens angesehen werden können. (Döring/Bortz 2016a:533)

[27] Ein Missbrauch der öffentlich zugänglichen Daten von UrbeherInnen könnte beispielsweise darin liegen, dass politische Meinungsäußerungen innerhalb der Postings in bestimmten sozio-kulturellen Kontexten mitunter schwerwiegende Konsequenzen mit sich führen. An dieser Stelle sei jedoch wiederum auf die Öffentlichkeit und Freiwilligkeit der Daten verwiesen, welche in der Verantwortung und Sorgfaltspflicht der Bereitstellenden stehen – auch wenn hierfür gegebenenfalls ein Bewusstsein fehlen mag.

Der qualitative Charakter dieser Daten zeigt sich darin, dass sie „verbale bzw. narrative, visuelle, audiovisuelle oder multimediale Dokumente“ enthalten, in denen sich vergangene Verhaltenspuren und -weisen wiederspiegeln (vgl. ebd.). Der Vorteil der Analyse vorgefundener Datensätze besteht darin, dass sie in ihrer Entstehung keinerlei Beeinflussung durch die Forschungstätigkeit erfahren haben (s. Kapitel 3.1.2) und die Dokumentenanalyse unter dieser Voraussetzung eine nonreaktive Methode darstellt (vgl. ebd.). Gleichzeitig ergeben sich damit zweierlei Nachteile:

> 1. Die Kontextbedingungen der Dokumentenproduktion sind [...] teilweise unbekannt (z.B. fehlen bei vorgefundenen Online-Dokumenten oft genaue Angaben zu den Textproduzierenden, von denen nur ein Pseudonym bekannt ist). 2.[...] [D]ie Dokumentenproduktion [kann] nicht in Hinblick auf die größtmögliche Aussagekraft für das Forschungsproblem gestaltet werden [...]. (ebd.:534)

Letzteres bedeutet, dass mittels qualitativer Befragungen alle für die Forschungsfrage relevanten Aspekte erhoben werden können, während dies bei vorgefundenen Dokumenten nicht immer der Fall ist. Die hier angesprochenen Probleme wurden in Kapitel 3.1.2 bereits in Form ethischer Überlegungen reflektiert.

3.2.1 Die Facebookseite „DW - Deutsch lernen“

Die Facebookseite „DW – Deutsch lernen“ wird vom staatlichen Auslandsrundfunk Deutsche Welle mit Standorten in Bonn, Berlin und einigen Auslandskorrespondenzen betrieben. Die Deutsche Welle (im Weiteren auch DW) hat nach eigener Aussage zum Ziel, in journalistischer Unabhängigkeit ein umfassendes Deutschland zu vermitteln, Ereignisse und Entwicklungen darzustellen und „deutsche und andere Sichtweisen“ aufzugreifen (vgl. Deutsche Welle o.J.). Dabei versteht sich die DW als Förderin des Verständnisses „zwischen den Kulturen und Völkern“, die einen Zugang zur deutschen Sprache schafft (vgl. ebd.). Sie bezeichnet sich selbst als „mediale Stimme Deutschlands“ (vgl. ebd.).

Auf der Internetpräsenz der Deutschen Welle können neben kostenlosen Nachrichten, Radioprogrammen und verschiedenen Fernsehformaten, die auf 30 verschiedenen Sprachen verfügbar sind, weitere Angebote abgerufen werden. Teil der Deutsche Welle Akademie bildet dabei auch die Kategorie der Sprachkurse und Bildungsangebote, die unter dem Reiter „Deutsch lernen“ erreicht werden kann. Dort können Deutschlernende wie -lehrende kostenlos (didaktisierte) Texte, Audio- und Videomaterialien, interaktive Deutschkurse, Apps, Unterrichtsentwürfe und weitere Materialien finden. Neben der Internetpräsenz bietet die Abteilung Sprachkurse ihre

Angebote auch auf Sozialen Netzwerkseiten an, wie beispielsweise über Twitter, Facebook und Instagram. Die Facebookseite „DW Deutsch lernen“ existiert bereits seit August 2009 und wird von einer mehrköpfigen Redaktion betreut (vgl. DW Deutsch lernen o.J.). Das Team erstellt Beiträge, die die NutzerInnen zur Interaktion in der deutschen Sprache anregen sollen, steuert das Geschehen auf der Seite und steht für Rückfragen seitens der Lernenden zur Verfügung. Ihre Aufgabe wird dabei wie folgt beschrieben:

> DW’s Sprachkurse department aims to help you improve your German and thereby promote the German language. We want to make learning German easy and accessible for everyone around the world. We encourage you to write in and have your say: Post your questions and ideas on the Learn German wall and interact with other learners worldwide. (DW Deutsch lernen o.J.)

Mit über 1 000 000 Followern und AbonnentInnen ist die Facebookseite „DW – Deutsch lernen“ neben der Facebookpräsenz des Goethe Instituts[28] die mit Abstand weltweit meist frequentierte Seite zum Deutschlernen auf der SNS Facebook.[29] Die durchschnittlich etwa 13 geposteten Beiträge pro Tag finden zumeist großen Anklang bei den LernerInnen, werden vielfach kommentiert, geteilt und mit Reaktionen versehen.

Auf Grund der großen Zahl und der überwiegenden Anonymität der NutzerInnen lassen sich an dieser Stelle keine Aussagen über eine Altersverteilung treffen. Zur Konstitution der Gruppe ist jedoch zu sagen, dass sie sowohl aus DeutschlernerInnen als auch -lehrenden besteht, wobei sich letztere m.E. bei Abonnement und Nutzung einer Bildungswebsite durchaus immer auch als Lernende und an Weiterbildung Interessierte verstehen lassen. Aus diesem Grund werden im Folgenden alle NutzerInnen als LernerInnen betrachtet und behandelt.
Die NutzerInnen gestalten die Seite auf unterschiedliche Art und Weise mit. Zum einen kommentieren sie Beiträge und tragen dabei zur (kritischen) Diskussion dieser bei. Durch das Teilen lassen sie andere Mitglieder ihrer sozialen Netzwerke am Material teilhaben und motivieren sie gegebenenfalls selbst mitzudiskutieren. Eine Reaktion auf Kommentare und implizierte Probleme oder Fragen gibt es auch seitens der DW-Redaktion, die teilweise direkt Hilfestellungen anbietet, sofern diese nicht

[28] Die Seite „Goethe Institut – Deutsch lernen“ hat zwar einige Follower und Abonnenten mehr als „DW – Deutsch lernen“, jedoch deutlich weniger Reaktionen (Kommentare und Likes) und postet deutlich seltener Beiträge. Siehe https://www.facebook.com/goetheinstitut.deutsch/ [09.12.2017]
[29] Vgl. DW – Deutsch lernen (2017). Startseite. Online verfügbar: https://www.facebook.com/dw.learngerman/ [01.01.2018]

von anderen NutzerInnen gegeben wird, und Materialanregungen liefern. Des Weiteren kann das Team auf frequente Fehlerquellen vorheriger Beiträge gezielt reagieren, indem es diese in neuen Beiträgen bearbeitet und anspricht.[30] Durch dieses direkte wie indirekte Feedback erhalten die Lernenden die Möglichkeit einer Reflexion des eigenen Sprachgebrauchs. Die Kommentare sind somit wesentlicher Bestandteil der Seiten- und Lernumgebungsgestaltung.
Zum anderen können NutzerInnen im Bereich „community", unabhängig vom Geschehen auf der Seite eigene Beiträge verfassen, teilen und auf diesem Wege Informationen austauschen, Fragen stellen oder in Kontakt mit anderen Lernenden treten. Sie gestalten so ihren ganz eigenen Lernbereich. Die DW-Redaktion kommentiert auch hier mit und bietet Hilfestellungen, Erklärungen oder Verweise auf geeignete Materialien und Quellen.

Die geposteten Beiträge auf der Startseite lassen sich unterschiedlichen Kategorien zuordnen. So gibt es beispielsweise Grammatik- oder Wortschatzerklärungen, *multiple choice* Übungen, offene Fragen, unterstützt durch Video- oder Bildmaterialien, aber auch Verweise auf andere Seiten, Deutsch-Lern-Materialien und DW-Produkte. Vor allem Fotos mit impliziten oder expliziten, offenen Fragen zeigen eine hohe Interaktionsrate seitens der NutzerInnen, dicht gefolgt von *multiple choice* Übungen, d.h. täglichen Aufgaben mit oder ohne Lösungsauswahl (vgl. Hofmann 2016:24f.). Eine genaue Analyse der existierenden Aufgabentypen soll an dieser Stelle dennoch nicht stattfinden.

Mit Blick auf die kommunikativen Interaktionsfunktionen, die seitens der NutzerInnen explizit auf der Seite DW – Deutsch lernen genutzt werden können, lassen sich die Kommentarfunktion, das Erstellen von Beiträgen, das Abonnieren, Teilen und die Gefällt-Mir-Funktion herausstellen (s. Tab. 5 zur Übersicht der Interaktionsfunktionen).

3.2.2 Sampling und Zusammenstellung des Korpus

In Hinblick auf die Zusammenstellung eines Korpus wurden zunächst die zwei Interaktionsfunktionen der Seite „DW – Deutsch lernen" ausgewählt, deren Umgang nach eigener Einschätzung den höchsten Bedarf an LernerInnenautonomie

[30] Beispiele hierfür sind immer wiederkehrende Postings zu grammatikalischen Themen, die Phänomene vergangener Aufgabenstellungen aufgreifen.

erfordern, das sind im Genaueren die Kommentarfunktion und das Erstellen von Beiträgen (s. Tab. 5).

Basierend auf dem Hintergrund der theoretischen Überlegungen zur LernerInnenautonomie auf Sozialen Netzwerkseiten, dem erarbeiteten Kriterienkatalog und den darin implizierten Lern- und Sprachgebrauchsstrategien nach Schramm (2017) wurde im Sinne eines theoretischen Samplings nach Glaser und Strauss (2005:53ff.) verfahren. Die Auswahl des Datenkorpus und somit des Samples orientiert sich an den bereits entwickelten theoretischen Überlegungen und versucht diese zu bestätigen und weiterzuentwickeln. Das Korpus ist in diesem Sinne nicht vorab festgelegt, sondern „wird vor dem Hintergrund zu lösender theoretischer Probleme ausgewählt“ (Halbmeyer/Salat 2011) und entspricht in diesem Sinne auch der angedachten Vorgehensweise innerhalb der qualitativen Inhaltsanalyse mittels Extraktion bei Gläser/Laudel 2013 (s. Kapitel 3.4.1). Es werden dabei mit Rückbezug auf die Grundlagen einer Grounded Theory in einem iterativen Prozess so lange Daten erhoben, bis sich im Idealfall eine theoretische Sättigung einstellt (vgl. Strübing 2008:33; Akremi 2014:277; Strübing 2014:463f.). Letzteres kann und soll in dieser Arbeit nicht in aller Vollständigkeit geleistet werden.[31] Vielmehr stellt diese einen ersten Schritt des iterativen Prozesses dar, identifiziert im Rahmen der ersten Datenerhebung (vgl. Dörnyei 2007:243f), die circa 20% des Gesamtkorpus entspricht, problematische und obsolete Kategorien der theoretisch fundierten Aspekte von LernerInnenautonomie (s. Kapitel 4.1) und präsentiert unter Einbezug der zweiten Datenerhebung die Ergebnisse der Untersuchung (s. Kapitel 4.2). Das theoretische Sampling ist damit Teil eines *purposive samplings*, das durch eine gezielte Auswahl eine Bestätigung der theoretischen Grundannahmen, hier zu einer mehrperspektivischen Betrachtung von autonomem Lernhandeln, anstrebt (vgl. Settinieri 2014:61).

Mit Hilfe einer Erprobung des theoretischen Sampling, hier auf Basis einer ersten Datenerhebung (vgl. Anhang Korpus Kommentarfunktion K2-K12), werden auf diesem Wege mögliche Untersuchungsperspektiven generiert (vgl. Strübing 2008:31; Demirkaya 2014:223), während in der zweiten Datenerhebung

[31] Im Sinne einer Grounded Theory wäre eine Weiterführung der zirkulären Forschungsabläufe erforderlich, die jedoch den Rahmen dieser Arbeit übersteigen würde. Zudem kann in dieser Forschung kein Anspruch darauf gestellt werden, dass sie gänzlich einer Grounded Theory entspricht, da sie weder das dafür notwendige Kodiersystem in seiner Vollständigkeit durchläuft noch die Ausbildung einer Theorie zum Ziel hat (vgl. Dörnyei 2007:258).

> [d]as neu hinzugezogene Material [...] mit dem Ziel ausgesucht [wird], im Wege ständigen Vergleichens sowohl neue Eigenschaften und Dimensionen der vorliegenden Konzepte herauszuarbeiten als auch weitere Konzepte zu entwickeln. (Strübing 2008:31)

Die Erstellung eines Korpus war von unterschiedlichen Schwierigkeiten begleitet. Zum einen stellt die Wahl des Untersuchungszeitraumes ab dem 20.11.2017 eine Variable dar, die aus pragmatischen Gründen getroffen wurde. Aufgrund der unzähligen Menge an Postings, die täglich weiterwächst, sind vergangene Daten auf der Sozialen Netzwerkseite Facebook eher schwer zugänglich und mit einer hohen Datenauslastung verbunden, die nicht selten zu einem Zusammenbruch der Seite führen kann. Den Anfang des Zeitraums auf den 20.11.2017 zu setzen ist demnach darin begründet, dass diese Daten zu Beginn der Korpuserstellung relativ leicht zugänglich waren.
Zum anderen wäre eine Festlegung nach weiteren Kriterien, wie eine Auswertung nach unterschiedlichen Aufgabentypen oder eine Analyse der Kommentare des beliebtesten und unbeliebtesten Postings einer Woche/eines Monats, im Sinne eines theoretischen Samplings und dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit nicht begründbar und nur schwer durchführbar gewesen. Des Weiteren liegen Daten zu Beiträgen und Kommentaren auf der Seite „DW – Deutsch lernen“ in keiner eigenen Datenbank vor, sondern können nur direkt auf der Seite erhoben werden, was einen aufwendigen Prozess mit sich führt.

In der zweiten Datenerhebung wurden deshalb solange Daten gesammelt, bis das Kriterium der theoretischen Sättigung annähernd erreicht und keine neuen Konzepte von LernerInnenautonomie, bzw. autonomem Lernhandeln mehr erkennbar schienen.

3.3 Datenaufbereitung

> Daten müssen [...] nicht nur gesammelt werden und [...] im Hinblick auf ihre Herkunft und die in ihnen inhärenten Standards unterschieden werden, sondern [...] auch in besonderer Form vorliegen [...]. Kurz: Daten müssen fixiert werden, müssen in eine intersubjektiv verfügbare Form gebracht werden. (Reichertz 2016:223)

Deshalb umfasst die Datenaufbereitung im Rahmen der vorliegenden Arbeit vor allem eine sorgfältige Archivierung und Systematisierung, der auf der Seite „DW – Deutsch lernen“ aufgefundenen Sprachdaten in Textformat, wobei auch die Erfassung von Metadaten eine wichtige Rolle spielt (vgl. Ahrenholz 2014:174).

Die Aufbereitung der Daten geht eng mit ihrer Interpretation einher, sodass die Darstellung und Auswahl der Parameter bereits vorab durchdacht werden muss (vgl. Atteslander 2010:300f.). Döring und Bortz zählen folgende Schritte zur Datenaufbereitung, die im Laufe der vorliegenden Forschung durchgeführt wurden: 1. Erstellung der Datensätze, 2. Kommentierung der Datensätze, 3. Anonymisierung der Datensätze, 4. Datenbereinigung und 5. Datentransformation (vgl. Döring/Bortz 2016b:580). Zur Datenaufbereitung gehören also:

> [...] all jene begründeten und dokumentierten Bearbeitungen bzw. Veränderungen des Rohdatenmaterials, welche die Aussagekraft und (Wieder-)Verwendbarkeit der Daten steigern und die inhaltliche Datenanalyse vorbereiten. [...] Ziel der Datenaufbereitung ist eine Steigerung der Datenqualität. (ebd.)

Aufgrund der in Kapitel 3.1.2 geäußerten Problematiken bezüglich der vereinfachten Auffindung der Analyse zugrundeliegenden Daten und VerfasserInnen, scheint m.E. die Anwendung eines Anonymisierungsverfahrens bei der Darstellung der Daten eine geeignete Möglichkeit, wichtige Metadaten zu erhalten und eine Reidentifikation der UrheberInnen der Originaldaten zu erschweren.

Bei einer ersten Erhebung der Daten wurden deshalb folgende Parameter miterfasst, die im weiteren Verlauf der Datenaufbereitung und schlussendlichen -analyse eine teilweise Anonymisierung erfuhren. Die Sprachdaten wurden dafür zunächst in einer Microsoft Office Excel-Tabelle gesammelt, aufbereitet und anschließend mit Hilfe der Software MAXQDA kodiert, sortiert und abschließend analysiert. Den genauen Ablauf dieses Verfahrens und die gesammelten Parameter zeigt Tabelle 6:

Datenerhebung	**Datenaufbereitung**
Kommentarfunktion	
Erfasste Daten	*Aufbereitete Daten*
- Ursprungsbeitrag der Redaktion (inklusive Metadaten: Art des Beitrags, Datum, Uhrzeit, Anzahl der Reaktionen / des Teilens / der Kommentare) - Kommentare seitens der NutzerInnen in Originalform in chronologischer Reihenfolge (inklusive Metadaten: UrheberIn, Datum, Uhrzeit, ggf. Änderungen durch Bearbeitungen inkl. Uhrzeit, Anzahl der Reaktionen) - Antworten auf Kommentare in chronologischer Reihenfolge (inklusive Metadaten: UrheberIn, Datum, Uhrzeit, ggf. Änderungen durch Bearbeitungen inkl. Uhrzeit, Anzahl der Reaktionen)	- Ursprungsbeitrag der Redaktion (ohne Metadaten) - Kommentare seitens der NutzerInnen in Originalform in chronologischer Reihenfolge (inklusive Metadaten: Pseudonym, zeitlicher Abstand zu Ursprungsbeitrag (Tag, Stunde, Minute), ggf. Änderungen durch Bearbeitungen inkl. zeitlicher Abstand der Bearbeitungen, Anzahl der Reaktionen) - Antworten auf Kommentare in chronologischer Reihenfolge (inklusive Metadaten: Pseudonym, zeitlicher Abstand zu Ursprungsbeitrag (Tag, Stunde, Minute), ggf. Änderungen durch Bearbeitungen inkl. zeitlicher Abstand der Bearbeitungen, Anzahl der Reaktionen)

Beitrag erstellen (*community*)	
Erfasste Daten	*Aufbereitete Daten*
- Ursprungsbeitrag des Lernenden im Original (inklusive Metadaten: UrheberIn, Datum, Uhrzeit, Anzahl der Reaktionen / des Teilens / der Kommentare) - Kommentare seitens anderer NutzerInnen in Originalform in chronologischer Reihenfolge (inklusive Metadaten: UrheberIn, Datum, Uhrzeit, ggf. Änderungen durch Bearbeitungen inkl. Uhrzeit, Anzahl der Reaktionen) - Antworten auf Kommentare in chronologischer Reihenfolge (inklusive Metadaten: UrheberIn, Datum, Uhrzeit, ggf. Änderungen durch Bearbeitungen inkl. Uhrzeit, Anzahl der Reaktionen)	- Ursprungsbeitrag des Lernenden im Original (inklusive Metadaten: Pseudonym, ggf. Änderungen durch Bearbeitungen inkl. zeitlicher Abstand der Bearbeitungen, Anzahl der Reaktionen) - Kommentare seitens der NutzerInnen in Originalform in chronologischer Reihenfolge (inklusive Metadaten: Pseudonym, zeitlicher Abstand zu Ursprungsbeitrag (Tag, Stunde, Minute), ggf. Änderungen durch Bearbeitungen inkl. Zeitlicher Abstand der Bearbeitungen, Anzahl der Reaktionen) - Antworten auf Kommentare in chronologischer Reihenfolge (inklusive Metadaten: Pseudonym, zeitlicher Abstand zu Ursprungsbeitrag (Tag, Stunde, Minute), ggf. Änderungen durch Bearbeitungen inkl. Zeitlicher Abstand der Bearbeitungen, Anzahl der Reaktionen)
Legende aufbereitete Daten: Pseudonym: Buchstabe+Ziffer+Ziffer+Ziffer, Beispiel: A001 Zeitlicher Abstand Ursprungsbeitrag: X T (Tage), Xh (Stunden), Xmin (Minuten) Bearbeitung: [hinzugefügter Teil], gelöschter Teil Anzahl der Reaktionen, geteilter Beitrag (Gefällt mir etc.): R, T In Antwort auf einen Kommentar: iA	

Tabelle 6: Parameter der Datenerhebung und -aufbereitung

Ausschlaggebend für die Wahl dieser Parameter ist, dass mit deren Hilfe Rückschlüsse auf zeitliche Verläufe und darin verborgene Zwischenprozesse möglich werden und sie sich besonders für die Analyse der Interaktionsprozesse, aber auch der qualitativen Inhaltsanalyse mittels Extraktion eignen, die im Folgekapitel genauer erläutert werden.

3.4 Datenanalyse

3.4.1 Qualitative Inhaltsanalyse

> Was der andere denkt und wie er denkt, ist meinem Zugriff entzogen. Ich habe mich an das zu halten, was er in Worten und durch Handlungen zum Ausdruck bringt. (Geiger 1953:6)

Somit stellen das aktuelle menschliche Verhalten und Produkte menschlicher Tätigkeiten die zwei Bereiche sozialer Wirklichkeit dar, die in einem Forschungsprozess von Belang sind (Atteslander 2010:50). Die vorliegende Forschung beschäftigt sich mit in diesem Fall schriftsprachlichen und visuell fixierten Produkten. Innerhalb der empirischen Sozialforschung wird für deren Erforschung

vornehmlich die Methode der Inhaltsanalyse angewandt (vgl. ebd.:54), die „Kommunikationsinhalte wie Texte, Bilder und Filme [untersucht], wobei der Schwerpunkt auf der Analyse von Texten liegt“ (ebd.:195), also

> eine Forschungstechnik [darstellt], mit der man aus jeder Art von Bedeutungsträgern durch systematische und objektive Identifizierung ihrer Elemente Schlüsse ziehen kann, die über das einzelne analysierte Dokument hinaus verallgemeinerbar sein sollen. (Komrey 2009:301)

Dabei können die untersuchten Produkte Indikatoren für unterschiedliche Sachverhalte liefern, während diese entweder direkt im Text dokumentiert oder aber indirekt erschließbar sind (vgl. ebd.:301f.). Unter den unterschiedlichen Varianten von qualitativen Inhaltsanalysen lassen sich zwei Basisformen ausmachen, die Schreier (2014) als strukturierende qualitative Inhaltsanalyse und qualitative Inhaltsanalyse mittels Extraktion beschreibt (vgl. ebd.:48). In jedem Fall wird eine qualitative Inhaltsanalyse hier als „Verfahren zur Beschreibung ausgewählter Textbedeutungen“ (ebd.:4) verstanden, das an Kategorien orientiert ist. Diese Kategorienorientierung bildet damit das Kernstück und führt zu einem interpretativen, systematischen, regelgeleiteten und „an den Gütekriterien der Validität und Reliabilität“ (ebd.) orientierten Vorgehen. Die von Schreier als Basisformen klassifizierten Arten qualitativer Inhaltsanalysen lassen sich folgendermaßen beschreiben:

(1) Die strukturierende Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) „stellt eine qualitative Modifikation und Ausarbeitung des inhaltsanalytischen Verfahrens dar, wie es zunächst im Rahmen der quantitativen Inhaltsanalyse entwickelt wurde“ (Schreier 2014:48) und wird in der Literatur als „die qualitative Inhaltsanalyse“ bezeichnet. Charakteristisch hierfür ist ein iteratives Vorgehen, das die Entwicklung eines Kategoriensystems vorsieht, welches durch Pilotierung modifiziert und durch doppelte Kodierung schlussendlich auf eine Gesamtdatenmenge angewandt wird (vgl. ebd.; Mayring 2015:72). Mayring selbst nennt unterschiedliche qualitative Techniken dieser Inhaltsanalyse, die Schreier jedoch in Hinblick auf die Eigenständigkeit dieser Formen in Frage stellt (vgl. Mayring 2015:65ff.; Schreier 2014:51). Grundsätzlich aber ist der Ablauf der Dateninterpretation in die vier Schritte der Paraphrasierung, Generalisierung auf das Abstraktionsniveau, erste Reduktion und zweite Reduktion untergliedert (vgl. Mayring 2015:72). Bei diesem Verallgemeinerungsprozess steht eine induktive Kategorienbildung ausgehend vom Material im Vordergrund.

(2) Bei der zweiten Basisform, der Inhaltsanalyse mittels Extraktion nach Gläser und Laudel (2013), wird das Kategoriensystem sukzessive gebildet, ausgehend von theoriegeleiteten Kategorien. Probe- und Doppelkodierungen werden nicht vorgenommen und stattdessen durch eine extrahierende Zusammenfassung und Verdichtung eine Art Paralleltext zum Ausgangsdatenmaterial erschaffen (vgl. Gläser/Laudel 2013; Schreier 2014:43ff.; Stamann et al. 2016:16). Diese deduktiv-induktive Kategorienbildung rechnet Mayring seiner Definition nach der strukturierenden Inhaltsanalyse zu (vgl. Mayring 2015:85). Gläser und Laudel begründen dieses Vorgehen, basierend auf dem Begriff der Extraktion, wie folgt:

> Extraction essentially means to identify relevant information, to identify the category to which the information belongs, to rephrase the information contained in the text as short concise statements about the value of each dimension, to assign these statements to the relevant dimensions of the category and to collect them separately from the text. A link to the original text is kept in order to enable the reconsideration of context[32] if necessary. (Gläser/Laudel 2013:80)

Der Prozess enthält dabei das Lesen der Texteinheit, eine Interpretation, die Zuordnung zu einer Kategorie und Ebene und die Frage danach, wie die Information am besten zusammenzufassen ist (vgl. ebd.:81). Die auf der theoretischen Herleitung basierenden Kategorien spielen demnach eine wichtige Rolle, sind jedoch nicht als „Zwangsjacke“ zu betrachten. Vielmehr kann und soll mit abweichenden Ergebnissen, sogenannten „mismatches“, auf unterschiedliche Weise umgegangen werden: (a) Kategorien können neue Ebenen zugeordnet werden, (b) es können neue Kategorien entstehen, (c) die vorhandenen Kategorien werden in ihrem Bedeutungsspektrum und ihren Kriterien erweitert, (d) neue Informationen und unvorhergesehene Ereignisse, die Relevanz in Bezug auf die Forschungsfrage zeigen, werden beibehalten (vgl. ebd.:82). Das interpretative Vorgehen ist dabei, dass verstreute Informationen zusammengeführt, bedeutungsgleiche Informationen verbunden, widersprüchliche Informationen korrigiert, bzw. als solche markiert und abweichende Informationen beibehalten werden (vgl. ebd.:85):

> [The] approach [...] does not aim at constructing a final version of a set of categories that remains unchanged when applied to the texts. Instead, it starts from a theoretically derived set of categories that remains modifiable in the number of categories (categories can be added), structure of categories (dimensions of categories can be added or changed) and the possible nominal values that can be

[32] Im Rahmen der vorliegenden Arbeit wird diesem Aspekt durch Einbezug interaktionsanalytischer Elemente Rechnung getragen.

> assigned to a dimension of a category). This process reduces the openness of the first step – creating the categories – but introduces openness to the second step — applying the categories to the empirical material. (Gläser/Laudel 2013:64)

Die vorliegende Arbeit orientiert sich an der qualitativen Inhaltsanalyse mittels Extraktion nach Gläser und Laudel und sieht eine deduktiv-induktive Kategorienbildung auf Basis der erarbeiteten Theorie und damit verbundenen Auswertungskategorien (s. Kapitel 3.4.3) vor:

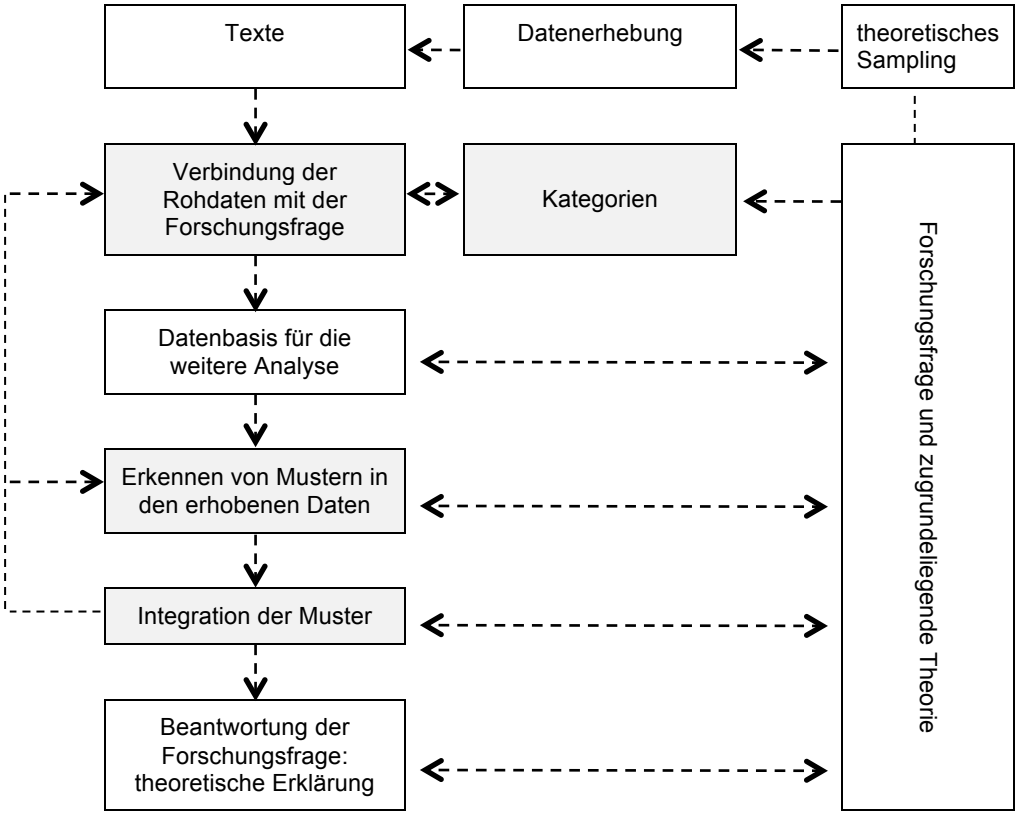


Abbildung 6: Analyseprozess nach Gläser/Laudel 2013:22; Hervorh. im Original, Übersetzung und Ergänzungen KH

Basierend auf der Forschungsfrage wird die Datenerhebung nach dem Prinzip des theoretischen Samplings durchgeführt (s. Kapitel 3.2.2) und die Texte mit der Software MAXQDA aufbereitet (s. Kapitel 3.3). Die aus der Forschungsfrage und der dazugehörigen Theorie abgeleiteten Kategorien (s. Kapitel 3.2.3) werden mit den Textdaten verbunden. Mit Hilfe von Kodierungen und anschließenden Sortierungen lassen sich erkannte Muster in die Datenanalyse integrieren, mit der zugrundeliegenden Theorie abgleichen und gegebenenfalls neue Aspekte und Kategorien identifizieren. Abschließend kann die Forschungsfrage durch eine theoretische Erklärung der gefundenen Muster beantwortet werden. Dieser Prozess ist iterativ und inkludiert, wie bei einer praktischen Analyse üblich, das Vor- und Zurückgehen zwischen den einzelnen Schritten (vgl. Gläser/Laudel 2013:22).

Da im Zuge der vorliegenden Forschung jedoch auch interaktionale Daten von Interesse sind, sollen interaktionsanalytische Aspekte mitberücksichtigt werden, wie im Folgenden erläutert wird.

3.4.2 Interaktionsanalytische Aspekte

Die zugrundeliegenden Daten verstehen sich als Bestandteile von Interaktionen, weshalb eine Berücksichtigung ihres interaktionalen Charakters m.E. bei der Analyse eine entscheidende Rolle spielt.

Die Interaktionsanalyse ist ein methodisches Verfahren, bei dem Gespräche zwischen zwei oder mehreren Personen analysiert werden, währenddessen nicht maßgeblich ist, welcher Art – formell oder informell – dieses Gespräch ist (vgl. Meier-Gutheil 2013:81; Kotthoff 2012:1). Vielmehr steht im Fokus der Analyse die Frage danach,

> *welche* Möglichkeiten und Ressourcen die beteiligten Personen *wie* einsetzen, damit das untersuchte Gespräch so verläuft, wie es verläuft. Die zentrale Forschungsperspektive ist folglich eine rekonstruierende.
>
> (Meier-Gutheil 2013:81, Hervorh. im Original)

Die soziale Wirklichkeit wird also *in situ* konstruiert und dies geschieht vor allem über Sprache (vgl. ebd.:82). Hierbei spielen die Faktoren des Kontextes eine besondere Rolle und führen gleichsam zu einem der größten Probleme dieser Methode, da „Interaktionen grundsätzlich vage und mehrdeutig sind und sich auf einen je spezifischen Kontext beziehen“ (ebd.:84) und sich so ein Problem der Indexikalität ergibt. Meier-Gutheil identifiziert vier Faktoren des Kontexts, die im Rahmen einer Interaktionsanalyse beachtet werden sollten: (1) die Situation per se, (2) die Erwartungen an die jeweils andere Person, (3) die Vorstellungen von ihrem Wissen und (4) die aktuell vorangegangene Äußerung (vgl. ebd.).

In der Forschung werden Interaktionsanalysen bei der fachdidaktischen Beobachtung und Erforschung von Unterricht angewandt, um thematische Entwicklungen zu rekonstruieren und nehmen dabei mehrheitlich verbale Sprachdaten und audiovisuelle Daten zur Analysebasis (vgl. Hernig 2005:242; Krummheuer 2011:1; Kotthoff 2012:5; s. u.a. Schwarze/Konzett 2014). Oft wird die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden untersucht, d.h. deren wechselseitiges Handeln miteinander (vgl. Portmann-Tselikas 2001:254; Neuner 2001:39; Brede 2014:141), wobei

> [d]as Verfahren [...] nicht geeignet [ist], die Leistungen oder Verstehensprozesse einer einzelnen Person zu rekonstruieren, wie das z.B. in einem Interview oder einem schriftlich durchgeführten Test möglich ist. (Krummheuer 2011:1)

Im Bereich der Linguistik bilden Diskurs- und Konversationsanalysen ihrerseits spezifische Formen von Interaktionsanalysen, wobei Fragestellungen zur Pragmatik und Soziolinguistik im Fokus und auch vornehmlich das Gesprochene und nicht das Geschriebene im Vordergrund stehen (vgl. Hernig 2005:244; Hess-Lüttich 2001:285f.; Demirkaya 2014:219f.).

Die daraus resultierenden Problematiken der Wahl einer geeigneten Form von Interaktionsanalyse für die vorliegenden schriftsprachlichen Daten, die in ihrer Form mit der Oraliteralität eines Chats vergleichbar sind (vgl. Thaler 2003, 2007:147; Frederking et al. 2008:209;), zeigt sich auch in der Zusammenstellung des Diskurses bei Beißwenger (2007:4). Aus linguistischer Perspektive wird dort, mit Verweis auf unterschiedliche Forschende in diesem Feld, auf die grundsätzliche Nähe des Chats zum Gespräch und in Distanz zum Text hingewiesen, was einer Interaktionsanalyse auf Basis diskursanalytischer Kategorien entspräche. Beißwenger selbst – bedingt durch sein Forschungssetting[33], das neben Mitschnitten des Chatgeschehens Bildschirmaktivitäten und das Blickrichtungsverhalten durch Videomitschnitte miteinbezieht (vgl. ebd.:336ff.) – steht dieser Ansicht kritisch gegenüber und konstatiert, dass in solchen Erhebungen Chat-Mitschnitte auf linguistische Besonderheiten hin untersucht würden (vgl. ebd.:5f.). Dennoch sind Texte, somit auch die vorliegenden Daten, als wesentlicher Teilaspekt von Interaktionen zu sehen, in komplexe Diskurse und Kontexte eingebettet (vgl. Heinemann/Heinemann 2002:59) und damit „das materiell greifbare (Teil)-Resultat, zu dem alle anderen Aktivitäten der Textproduktionsphase hinführen“ (ebd.:60). Das bedeutet gleichzeitig, dass sie Instrumente kommunikativen Handelns darstellen, die der Durchsetzung bestimmter Ziele seitens der Interagierenden dienen (vgl. ebd.).

Da der Fokus der vorliegenden Arbeit keiner linguistischen Fragestellung entspricht und sich durch die grundlegende Unterscheidung im Setting nicht an Beißwengers Vorgehen orientieren kann, liegt der Hauptfokus einer Analyse der Sprachdaten auf einer qualitativen Inhaltsanalyse mittels Extraktion, wobei interaktionsanalytische Elemente in die Analyse mit einfließen, womit der zugeschriebenen Relevanz von

[33] Einblicke in das aufwändige Transkriptionsverfahren eines solchen multimodalen Vorgehens stellt Beißwenger auf seiner Internetseite zur Verfügung: http://michael-beisswenger.de/sprachhandlungskoordination/ [08.12.207].

Texten und Textualität in Interaktionsprozessen durch Heinemann & Heinemann (2002:59f.) Rechnung getragen wird. Im Wesentlichen entspricht dieses in die Inhaltsanalyse inkludierende Vorgehen im Verständnis von Döring/Bortz (2016d) einer Konversationsanalyse, bei der Ablaufmuster der wechselseitigen Kommunikation herausgearbeitet werden (vgl. ebd.:601).

3.4.3 Zugrundeliegende Kategorien

3.4.3.1 Kriterienkatalog LernerInnenautonomie

Eine Auswertungsgrundlage bildet der in der theoretischen Verortung erarbeitete Kriterienkatalog zur LernerInnenautonomie (s. Abb. 3), bei dem in der weiteren Auseinandersetzung mit Sozialen Netzwerkseiten eine Differenzierung nach sichtbaren und verborgenen Kriterien vorgenommen wurde – wobei einige Kriterien beiden Kategorien zuordenbar sind (s. Kapitel 2.3). Bei der Analyse sollen alle Kriterien gleichermaßen Beachtung finden, jedoch ein verstärkter Fokus auf sichtbaren und damit beobachtbaren Prozessen liegen.

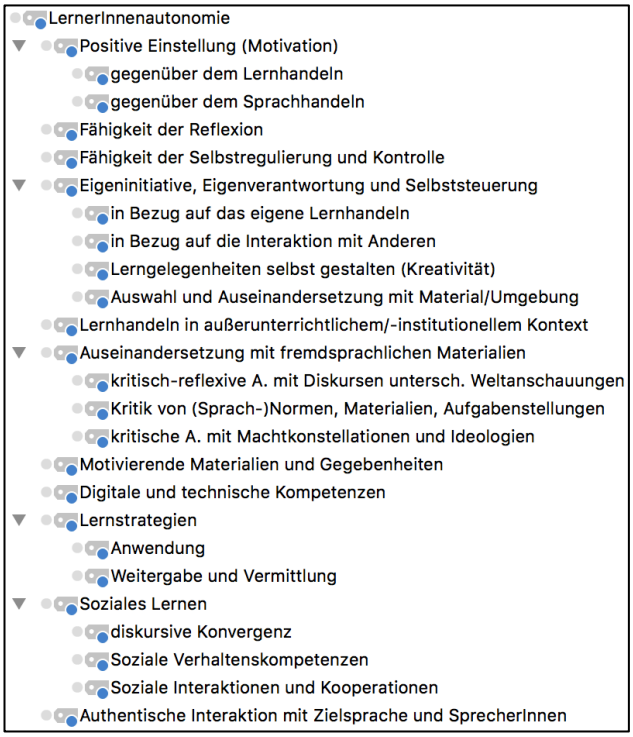
3.4.3.2 Lern- und Sprachgebrauchsstrategien nach Schramm

Als zweite Auswertungsgrundlage werden die Lern- und Sprachgebrauchsstrategien nach Schramm (s. Tab. 3) herangezogen, die in direktem Zusammenhang mit dem Kriterienkatalog LernerInnenautonomie (s. Abb. 3) stehen.

3.4.3.3 Kodierung

Für die analytische Anwendung der in den vorherigen Kapiteln dargelegten Kategorien ist eine Darstellung in Codeform notwendig. Für den Kriterienkatalog zur LernerInnenautonomie wurde folgendes Codesystem verwendet, das die Codes (1) positive Einstellung (Motivation), (2) Fähigkeit der Reflexion, (3) Fähigkeit der Selbstregulierung und Kontrolle, (4) Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung, (5) Lernhandeln in außerunterrichtlichem/-institutionellem Kontext, (6) Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien, (7) motivierende Materialien und Gegebenheiten, (8) digitale und technische Kompetenzen, (9), Lernstrategien, (10) soziales Lernen und (11) authentische Interaktion mit Zielsprache und SprecherInnen umfasst, die wiederum Subcodes beinhalten (s. Abb. 7).

Während in diesem Codesystem die Lernstrategien lediglich daraufhin analysiert werden, ob sie zur Anwendung kommen oder eine Vermittlung und Weitergabe stattfindet, bietet das Codesystem zu Sprachlernstrategien nach Schramm (s. Abb. 8) die Möglichkeit einer genauen Identifikation angewandter Strategien.



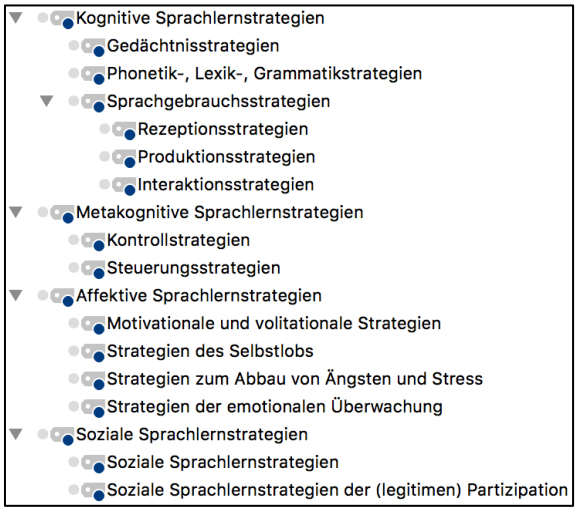


Abbildung 8:
Codesystem Sprachlernstrategien

Abbildung 7: Codesystem LA

Im Rahmen der nun folgenden Darstellung der Analyseergebnisse können nicht alle Codes detailliert diskutiert werden, sodass vor allem die Subcodes zusammengefasst und exemplarisch erläutert werden sollen.

4 Analyseergebnisse

In den Folgekapiteln steht die Analyse der Datenerhebungen im Vordergrund. Der eigentlichen Datenanalyse (Kapitel 4.2) vorangesetzt wird die kritische Erprobung (Kapitel 4.1), die sich mit obsoleten und problematischen Auswertungskategorien (Kapitel 4.1.1 und 4.1.2) und einer damit verbundenen ersten Analyse von Daten auseinandersetzt.

Die Darstellung der Hauptanalyse erfolgt in Anlehnung an das vorgestellte und genutzte Codesystem (s. Kapitel 3.4.3.3), wobei einige Subcodes und auch Codes innerhalb von Kapiteln subsummiert werden. Auf dieser Basis werden Beispiele autonomen Lernhandelns diskutiert, bei denen eine positive Einstellung (Motivation)

gegenüber dem eigenen Lern- und/oder Sprachhandeln (Kapitel 4.2.1), die Fähigkeit zur Eigeninitiative, Reflexion Kontrolle des Sprach- und Lernhandeln (Kapitel 4.2.2), eine kritische Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien (Kapitel 4.2.3), die Anwendung unterschiedlicher Sprachlernstrategien (Kapitel 4.2.4) und autonomes Lernhandeln im Sinne sozialen Lernens (Kapitel 4.2.5) am sprachlichen Produkt (Text) sichtbar werden.

Zu Gunsten der Übersichtlichkeit und Handhabe der gefundenen Belege autonomen Lernhandelns werden exemplarisch maximal bis zu drei Beispiele pro Code oder Subcode ausführlicher diskutiert und evaluiert. Jedoch wird auf weitere Beiträge und Kommentare in den beiden Korpora verwiesen, die zusätzlich zur Betrachtung des Phänomens herangezogen werden könnten.

4.1 Kritische Erprobung der Analysekategorien

Mit Hilfe der Erprobung der Analysekategorien anhand erster erhobener Daten (vgl. Anhang Korpus Kommentarfunktion K2-K12) konnten einige der Codes als obsolet und andere als nicht beobachtbar und damit problematisch identifiziert werden – was auch die Analyse der zweiten Datenerhebung bestätigen konnte. Dies soll nun anhand einiger Beispiele diskutiert und erläutert werden. Alle anderen Ergebnisse der ersten Datenerhebung sind in der Auswertung der zweiten Datenerhebung inkludiert, da sie gleichermaßen als bedeutungstragend eingeschätzt werden und zur weiteren Veranschaulichung der unterschiedlichen Kriterien beitragen.

Die Darstellung der aufbereiteten Kommentare und Beiträge erfolgt dabei auf Basis der in Tabelle 6 aufgezeigten Legende mit Verweis auf die Stelle im sich im Anhang befindlichen, jeweiligen Korpus (Kommentarfunktion K, Beitragsfunktion B).

4.1.1 Obsolete Analysekategorien

Einige der Kriterien autonomen Lernhandelns sind aufgrund der Eigenschaften der Sozialen Netzwerkseite Facebook, der Interaktionsmöglichkeiten auf der Seite „DW – Deutsch lernen“ und der gewählten Interaktionsfunktionen „Kommentieren“ und „Beitrag erstellen“ m.E. als obsolet zu betrachten, da diese von grundsätzlich jedem Kommentar und Beitrag als erfüllt angesehen werden können. Hierzu zählt vor allem im Sinne einer technischen Perspektive auf LernerInnenautonomie das (a) Lernhandeln im außerunterrichtlichen und außerinstitutionellen Kontext (vgl. Oxford 2003:81f.; Benson 1997), das durch den Besuch der Seite selbst, bzw. dem

Abonnement der Seite und einem expliziten Sprach- oder Lernhandeln – wie es hier im Weiteren anhand beobachtbarer Produkte beschrieben und analysiert werden soll – als erfüllt betrachtet werden kann. LernerInnen, die die Aufgaben der Seite kommentieren, handeln vornehmlich außerunterrichtlich und außerinstitutionell, da die Seite weder Teil einer Institution ist noch einen umfänglichen Unterricht darstellt. Die explizite Verwendung der Seite im Unterricht zu Lern- und Veranschaulichungszwecken soll hier nicht ausgeschlossen, jedoch als eher unwahrscheinlich bezeichnet werden.[34] Zudem muss hierbei eine gewisse (b) Eigeninitiative vermutet werden, die eine aktive Mitgestaltung der Seite gleichermaßen bedingt.

In Bezug auf (c) motivierende Materialien und Gegebenheiten zeugt die Wahl der Seite und Auseinandersetzung mit den vorgefundenen Materialien bereits davon, dass aktive NutzerInnen[35] diese als motivierend empfinden und so eine Grundvoraussetzung für autonomes Lernhandeln schaffen. Dies wird auch beispielhaft bei Analyse der folgenden Kommentare explizit:

> **S002** 0 T 0h 17min, 5R (s. K4)
> Wenn ich freihabe, liebe ich es, auf Ihre Seite zu surfen.

S002 legt hierbei die eigene Motivation zur Auseinandersetzung mit der Seite und ihren Inhalten explizit offen und lobt diese so indirekt. Zudem wird offenbar, dass es sich nach eigener Aussage dabei um außerunterrichtliche Aktivitäten handelt, denen S002 in seiner Freizeit eigeninitiiert – „wenn ich freihabe“ – nachgeht, womit sich auch (a) bestätigt.

> **N004** 0 T 6h 3min und 0 T 6h 5min [bearbeitet], 4R (s. K7)
> Ihr Beispiel war für mich hervorragend,
> denn ich habe das Wort hervorragend [(gut)] [(jetzt besser)] verstanden. Danke dafür

Auch N004 lobt das zur Verfügung gestellte Material und insbesondere das Beispiel, mit dessen Hilfe er/sie das Wort „hervorragend“ verstanden und gelernt hat. Letzteres zeigt sich in der gezielten, reflektierten Anwendung des Wortes innerhalb seines/ihres Kommentars.

---

[34] Diese Einschätzung basiert auf der in dieser Arbeit reflektierten Lektüre zur generellen Anwendung Sozialer Netzwerkseiten im Fremdsprachenunterricht.
[35] An dieser Stelle erfolgt noch einmal der Hinweis, dass hierunter Personen verstanden werden, die durch Kommentierung, eigene Beiträge und andere Interaktionen die Seite aktiv mitgestalten.

Der Umgang mit der Seite und deren Funktionen bedarf (d) technischer und digitaler Kompetenzen, die wiederum Benson (2013) der LernerInnenautonomie zurechnet. In Bezug auf die Anwendung dieser Digitalkompetenzen als Sprachlernstrategien und -handlungsstrategien, allem voran im Zugang zu weiteren Materialien und einem zielgerichteten Einsatz von Quellen, soll bei der Analyse der Anwendung und Weitergabe von Sprachlernstrategien näher eingegangen werden (vgl. Kapitel 4.2.4).

Auch das (e) soziale Lernen als Teil autonomer Lernhandlungen ist bereits im interaktionalen und sozialen Charakter SNS verankert und zeigt sich grundsätzlich in jedem Kommentar oder Beitrag (vgl. Lewis 2013; Sträfling 2015). Ziel eines jeden Kommentars oder Beitrags ist die Etablierung der eigenen Person in der *community of practice*, deren Mitglied die Lernenden sein wollen. Dabei stehen nicht nur der Informationsaustausch, sondern auch Bestätigung, Anschluss und Unterstützung innerhalb der Gemeinschaft im Fokus der Aktanten (vgl. Sträfling 2015:13ff.). Hierbei können unzählige weitere Aspekte eine Rolle spielen:

> **N001** 0 T 4h 18min, 1R (s. K2)
> B imformiert Ich informiere über

Indem N001 also beispielsweise seine/ihre Antwortauswahl explizit mit „ich informiere über“, d.h. mit dem eigenen Vorwissen zu dem Verb „informieren“ versieht, folgt er/sie zum einen einer imaginierten Erwartungshaltung [36] der SprecherInnengemeinschaft, die eine unausgesprochene Erklärung für seine/ihre Wahl einfordert, und rechtfertigt seine/ihre Entscheidung. Zum anderen zeigt er/sie die positive Einstellung gegenüber seinem/ihrem eigenen Sprach- und Lernhandeln, d.h. seinem/ihrem Wissen um dessen korrekte Anwendung. Auf das Teilen innerhalb der Gemeinschaft folgt die Bestätigung in Form einer Reaktion (Daumen hoch) durch eine weitere Person. Sein/ihr autonomes Lernhandeln spiegelt sich also beispielhaft in der positiven Einstellung gegenüber dem eigenen Sprachhandeln und Sprachwissen wider, sowie exemplarisch in der Interaktion (vgl. Illeris 2010:105) mit der LernerInnengemeinschaft, von der er/sie Bestätigung für sein/ihr Tun erhält.

[36] Imaginiert deshalb, da sie nirgendwo fixiert ist, keine Frage als Reaktion auf seinen Kommentar erfolgt und viele andere NutzerInnen keine Erklärung bieten. Dennoch nutzt N001 seinen Kommentar, um sich als Mitglied der SprecherInnengemeinschaft zu qualifizieren und zu behaupten.

M004 0 T 5h 15min, 7R (s. K3)
DW - Deutsch lernen Ich stehe gerade ein wenig auf dem Schlauch. Für mich ist beides richtig.
a) im Prinzip = eigentlich schon, aber...
b) aus Prinzip = definitiv, kein aber
Bitte um Aufklärung.

M004 wendet sich explizit mit dem Hilfsappell „Bitte um Aufklärung“ an die Gemeinschaft und an die DW-Redaktion, wobei er/sie sein/ihr Wissen, aber auch die damit verbundene Unsicherheit offenlegt. Sieben weitere Personen reagieren auf diesen Kommentar und drücken so ihre Zustimmung, bzw. ihrerseits Klärungsbedarf aus, zudem folgt eine längere Interaktion, die dem Anhang entnommen werden kann. Autonomes Lernhandeln ist hier gleich mehrfach erkennbar, da M004 sowohl in direkte Interaktion mit erstsprachlichen SprecherInnen („DW Deutsch lernen“ – Ansprache der Redaktion) tritt und diese um Hilfe bittet, als auch eine Reflexion des eigenen Sprachwissens und -handelns offenbar wird. Indem er/sie dieses (Un)Wissen offenlegt, zeigt M004, dass er/sie die Kontrolle und Steuerung des eigenen Lernprozesses übernimmt und sich auf diese Weise eine neue Lerngelegenheit schafft.

Die Beispiele von N001 und M004 zeigen, dass beide LernerInnen ihre sozialen Verhaltenskompetenzen innerhalb autonomen Lernhandelns nutzen. Trotz seines im ersten Moment obsoleten Charakters, spielt das soziale Lernen – mit Hinblick auf die von Schramm (2017:143) als Forschungsdesiderat deklarierte Ermittlung sozialer Sprachlernstrategien zur (legitimen) Partizipation – auf der Seite DW – Deutsch lernen eine wichtige und entscheidende Rolle und geht mit einer Vielzahl an weiteren Strategien einher. Eine Diskussion weiterer Beispiele dafür findet in Kapitel 4.2.5 statt.

In Anbetracht der Authentizität der auf der Seite angebotenen Materialien ist zu bemerken, dass diese didaktisiert oder zumindest teil-didaktisiert sind. Dennoch ist die (f) Interaktion mit der Zielsprache und mit SprecherInnen m.E. als authentisch zu bezeichnen. Die hauptsächlich verwendete Sprache der Seite ist Deutsch, sodass die Interaktionen beinahe ausschließlich auf Deutsch stattfinden, d.h. in der Zielsprache. Auch wenn die Aufgabenstellungen didaktisiert sind, so sind die darauffolgenden Interaktionen Teil authentischer, zielsprachlicher (Internet-) Kommunikation, umfassen Fehler und Kritik seitens der NutzerInnen und folgen dabei keinem vorgegebenen Plan.

4.1.2 Problematische Analysekategorien

Als problematische Auswertungskategorie hingegen gestaltet sich die tatsächliche (g) Auseinandersetzung mit dem fremdsprachlichen Material. Die Mehrheit aller Kommentare/Antworten bei *multiple choice* Fragen besteht aus der Angabe eines Lösungsbuchstabens, d.h. A, B, C, usw. Dies lässt natürlich die Frage danach offen, ob eine tatsächliche inhaltliche wie lernende Auseinandersetzung mit der jeweiligen Aufgabe stattgefunden hat oder ob LernerInnen teilweise durch ein Kopieren und Einfügen oder die Imitation anderer NutzerInnen, die sie selbst für kompetente Mitglieder der Community halten, handeln. Solche Kommentare ließen sich in Bezug auf vorhandenes autonomes Lernhandeln anhand der Produkte nur schwerlich argumentieren, es sei denn, es erfolgt eine Bearbeitung durch die NutzerInnen und der Bearbeitungsverlauf verrät eine solche Auseinandersetzung, wie an folgenden Kommentaren erkennbar:

> **M002** 0 T 3h 30min und 0 T 3h 31min [bearbeitet] (s. K3)
> Im prinzip[= essentially]

Dieser Kommentar von M002 macht deutlich, dass M002 seiner/ihrer Antwort in der Bearbeitung eine englische Übersetzung des Ausdrucks hinzufügt, was eine Auseinandersetzung mit dem Inhalt, dem Wortschatz der Aufgabenstellung und dessen unterschiedliche kontextuelle Bedeutung aufzeigt. M002 verfolgt mit der Ergänzung demnach eine mitunter beiläufige Strategie, die an dieser Stelle folgendes vermuten lässt: im Sinne einer sozio-kulturellen Betrachtungsweise von Autonomie bietet er/sie anderen NutzerInnen eine zusätzliche Information an, wodurch diese die Aufgabe verstehen und/oder lösen könnten; er/sie teilt sein/ihr Wissen und etabliert sich als kompetentes Mitglied innerhalb der *community of practice* (s. Lave/Wenger 1991); M002 schafft nicht nur eine Lerngelegenheit für andere, sondern auch für sich selbst, da sein/ihr Kommentar Reaktionen oder weiterführende Interaktionen überhaupt erst ermöglicht.

> **F004** 0 T 0h 2min und 0 T 0h 4min [bearbeitet], 7R (s. K12)
> [c) abzuwarten] [b) zu warten. aber : ich hasse es, Post von dir abzuwarten.]

Ähnlich F004: Er/Sie ändert seine/ihre Antwort innerhalb zweier Minuten, streicht die erste Lösung und fügt der neuen Lösung eine erweiterte Erklärung hinzu, die die sprachliche Reflexion im Abgleich mit dem eigenen sprachlichen Wissen und dessen kontextueller Anwendung zum Ausdruck bringt. Innerhalb der Bearbeitungszeit liegt

eine Phase der Auseinandersetzung darüber, weshalb die zuerst gewählte Lösung falsch sein muss, zugleich aber im Abgleich mit dem eigenen Sprachwissen in einem anderen Kontext korrekt sein kann. Das Wissen um eine Möglichkeit der Einbindung einer anderen Lösung in einen neuen, erfundenen Kontext teilt er/sie mit den anderen LernerInnen, zeigt dadurch Kontrolle und Steuerung des eigenen Lernens und schafft Lerngelegenheiten für andere. F004 handelt mit dem bereits Gelernten autonom.

> **Z002** 0 T 0h 57min und 0 T 8h 10min [bearbeitet] (s. K4)
> Wenn ich freihabe, liebe ich es zu Faulenzen!
> [DW - kann man dieses Wort " freihabe " zusammen schreiben? Oder " frei habe " ?]

Z002 greift nach acht Stunden noch einmal auf seine Antwort zurück und erweitert diese um eine Frage. Dies entspricht einer Reflexion und Selbstkontrolle, ggf. im Abgleich mit Diskussionen und Lösungen anderer NutzerInnen, des Sprachhandelns, geht mit der Eigeninitiative einher durch die Frage neue Lerngelegenheiten zu schaffen und entspricht so autonomem Lernhandeln.

In allen Fällen werden die autonomen Lernprozesse der Lernenden im Bearbeitungsverlauf sichtbar und nachvollziehbar.

Neben der Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien gestaltet sich auch die Identifikation autonomen Lernhandelns auf Basis (h) diskursiver Konvergenz im Rahmen der vorliegenden Daten als schwierig. Die wenigen, hier beobachtbaren Aushandlungsprozesse auf Basis von Kommentarverläufen lassen keine Rückschlüsse darüber zu, inwiefern es sich um eine tatsächliche Aushandlung bei gemeinsamer Zielsetzung handelt. Von Gruppenautonomie kann unter Bezugnahme auf Feick (2016:343) insofern nicht gesprochen werden, als sowohl kooperative Partizipation als auch eine anschließende kollaborative Interaktion intransparent bleiben und die Anzahl der TeilnehmerInnen – passiv wie aktiv – nicht erhoben werden kann. Anhand der erhobenen Daten zeigt sich außerdem, dass nur wenige Interaktionsprozesse tatsächlich zu einer Aushandlung und Lösung gelangen. Vielmehr enden Interaktionen bei der Kommentierung durch das Redaktionsteam oder kommen gar nicht erst zu Stande.

Eine abschließende Problematik stellen die (i) Sprachlernstrategien dar, deren vorangegangene Anwendung anhand der Produkte nicht problemlos identifizierbar wäre. Hierzu zählt beispielsweise der Bereich der affektiven Sprachlernstrategien,

wie Strategien zum Abbau von Ängsten und Stress, Strategien zur emotionalen Überwachung, Strategien des Selbstlobs oder jene der Motivation und Freiwilligkeit (vgl. Schramm 2017:142), wofür sich nur einige wenige Anzeichen innerhalb von Kommentaren und Beiträgen erkennen:

L002 0 T 0h 27min, 1R (s. K7)
"Baacken"

>**DW - Deutsch lernen** 0T 17h 44min, 1R iA
Richtig! Das war leider ein Tippfehler unsererseits!

>>**L002** 0T 18h 26min iA
DW gut zu wissen dass ich Fehler merken kann :-D

Im vorliegenden Kommentar von L002, das am Ende eines Interaktionsverlaufes steht, lobt sich der/die Lernende selbst und motiviert sich gleichermaßen mit Hinweis auf seine Fähigkeit Fehler erkennen zu können. Es findet eine Reflexion der eigenen Fähigkeiten statt, angestoßen durch den Kommentar der DW-Redaktion. Eine Selbstkontrolle auf Fehler in den eigenen Antworten – sowohl in der ersten als auch in der letzten mehrfach vorliegend – unter Zuhilfenahme von Kontrollstrategien wird jedoch nicht vorgenommen. Dennoch ist der Abschlusskommentar m.E. ein gelungenes Beispiel für die positive Einstellung von L002 gegenüber dem eigenen Sprachhandeln, d.h. der Sprachverwendung, und auch gegenüber dem eigenen Lernhandeln, d.h. der eigenen Überzeugung über Kontrollstrategien zur Fehlerüberprüfung zu verfügen und auf diese Weise zu Lernendes bzw. Gelerntes identifizieren zu können.

M017 0 T 0h 53min (s. K24)
ich habe mir es als leicht vorgestellt! .. Aber doch eben nicht! O je! alles so durcheinander...

M017 hingegen reflektiert seine eigene Einstellung gegenüber der Aufgabenstellung und teilt sein/ihr Misslingen mit der Gemeinschaft – steuert und überwacht so gleichermaßen seine Emotionen, indem er diese offenlegt. Ob er/sie damit in Kontakt mit anderen NutzerInnen treten möchte um sich auszutauschen und die eigene Erfahrung zu teilen oder seine/ihre Motivation durch Interaktionen zurückzugewinnen, lässt sich nur vermuten. An dieser Stelle ist auf Kapitel 4.2.1 zu verweisen, das Anzeichen für positive Einstellungen und Motivationen gegenüber dem Deutschlernen thematisiert und so indirekt affektive Sprachlernstrategien miteinschließt.

Die bereits angeführten Kommentare zeigen, dass viele Merkmale autonomen Lernhandelns und damit meist einhergehend eine Vielzahl an Strategien durch die LernerInnen gleichzeitig, wenn auch womöglich meist unbewusst, angewandt werden. Im Nachfolgenden soll unter Berücksichtigung der Pilotierung und der zweiten Datenerhebung aufgezeigt werden, wie vorangegangenes, autonomes Sprach- und Lernhandeln anhand der Produkte sichtbar ist.

4.2 Autonomes Lernhandeln in Kommentaren und Beiträgen der NutzerInnen

Die nachfolgenden Kapitel stellen die Ergebnisse der Analyse der zweiten Datenerhebung (im Anhang Korpus Kommentarfunktion K13-K38 und Korpus Beitragsfunktion B2-B22) vor, wobei die in der ersten Datenerhebung (Korpus Kommentarfunktion K2-K12) gefundenen Beispiele für autonomes Lernhandeln bestätigt, aufgenommen und durch weitere Beispiele angereichert werden.

4.2.1 Positive Einstellung (Motivation)

Dass sich bei aktiven NutzerInnen der Seite grundsätzlich von einer positiven Einstellung gegenüber dem eigenen Sprachhandeln und Lernhandeln sprechen lässt, was Little und Holec als eine der wichtigsten Voraussetzungen autonomen Lernens kennzeichnen (vgl. Schmenk 2008:27), zeigt die generelle Vielzahl an Interaktionen. Ausgehend davon, dass Lernende die Seite nutzen, um ihre Deutschkenntnisse zu verbessern und gemeinsam, bzw. für sich Deutsch zu üben und zu lernen, können ihre Kommentare als sicheres Zeichen dafür gedeutet werden, dass sie in zielsprachliche Interaktion treten und (voneinander) lernen möchten. Die Lernenden kommunizieren in der Zielsprache, machen Fehler, reflektieren diese teilweise und zeigen sich dadurch motiviert und positiv.

> **H009** (s. B6)
> Sehr geehrte Dammen und Herren Ich habe eine Frage , ich könnte diese Frage gar nicht verstehen . Wieso weiß ich denn gar nichts davon, dass du eine Party ____? a) hast b) gibst Warum gibst ? Was bedeutet du gibt eine Party ?

> **M025** (s. B13)
> Kann hier jemand nähere Begriffe veröffentlichen? Wenn ihr nicht nicht ganz verstanden habt!! Was ich gemeint habe, dass ich Begriffen für (nähen)benötige. Wenn man Schneider ist.

Sowohl H009 als auch M025 machen in ihren Beiträgen Fehler, kommunizieren jedoch trotzdem in der Zielsprache ohne auf eine Referenzsprache wie Englisch zurückzugreifen. Sie zeigen auf diese Weise eine positive Einstellung gegenüber

dem eigenen Sprachhandeln. Aber auch das autonome Lernhandeln lässt sich identifizieren. Beide NutzerInnen verwenden Phrasen und die Zielsprache, d.h. sie wenden bereits Gelerntes an. Gleichzeitig schaffen sie neue Lerngelegenheiten: H009 fragt nach einer Erklärung zu einer vergangenen Aufgabenstellung und deren Lösung, während M025 nach berufsspezifischem Wortschatz sucht.

Personen, die über keine positive Einstellung gegenüber dem eigenen Sprachhandeln verfügen, würden entweder keine Beiträge und Kommentare veröffentlichen – aus Angst, diese könnten Fehler enthalten oder seien nicht adäquat –, diese gegebenenfalls in einer anderen Sprache verfassen – im Sinne eines Lernhandelns und dem daran anschließenden Ziel das eigene Sprachhandeln zu verbessern (s. u.a. K21:A008) – oder aber die Interaktionen lassen Rückschlüsse auf eine negative Einstellung zu. Letzteres lässt sich im untersuchten Datenmaterial nicht eindeutig erkennen. Einige NutzerInnen stellen ihre Fragen auf Englisch, woraus sich vermuten lässt, dass sie ihre eigenen Sprachkompetenzen als nicht ausreichend einschätzen. Dennoch weisen ihre Kommentare und Beiträge auf eine positive Einstellung gegenüber dem eigenen Lernhandeln hin. Sie zeigen sich motiviert, interessiert und stellen Fragen, um durch Interaktionen das eigene Lernen voranzubringen oder neue Lerngelegenheiten zu schaffen:

> **A008** 0 T 1h 27min (s. K21)
> Danke ____! (a) vielmals b) mehrmal May i question ? How to pronounce vielmala and mehrmals all ? Thanks a lot

A008 greift auf die englische Frage zurück, um Hinweise darauf zu bekommen, wie die Wörter „vielmals“ und „mehrmals“ ausgesprochen werden können. Bereits die Formulierung der Frage lässt darauf schließen, dass A008s Erstsprache nicht Englisch ist und er/sie diese Sprache nur zu Mittlerzwecken nutzt. Trotz dieser – im ersten Moment – sprachlichen Hindernisse überwiegen die positive Einstellung und die Motivation A008s und er/sie wendet sich an die SprecherInnengemeinschaft, um das eigens gesetzte Lernziel, die korrekte Aussprache beider Wörter, mit Hilfe der Antworten erreichen zu können.

Aktive NutzerInnen, die Kommentare und Beiträge verfassen, zeigen in vielen Fällen ihr autonomes Lernhandeln, das zum einen in der Anwendung des bereits Gelernten, und zum anderen in der meist zielgerichteten Schaffung neuer Möglichkeiten zum Lernen liegt:

K008 (s. B12)
Hallo alle zusammen, ich habe eine Frage. Heute Morgen früh las ich den folgenden Satz aus der Süddeutschen Zeitung: "...[John Kelly versucht] rund um den chaotischen Präsidenten so etwas wie ein Regiment der Disziplin und der Hierarchien aufzubauen - allerdings mit bisher noch überschaubarem Erfolg." Der letzte Teil des Satzes sollte eigentlich sagen: "...bisher noch NICHT überschaubarem Erfolg." Stimmt, oder?

>DW - Deutsch lernen 0 T 23h 34min, 1R iA
So wie die Süddeutsche Zeitung es formuliert hat, ist es durchaus richtig, wenn sie aussagen möchten, dass der Erfolg von John Kelly noch überschaubar ist. Also, dass er noch keinen großen Erfolg damit hatte. Liebe Grüße aus Bonn!

>>K008 1 T 1h 11min iA
Danke für die Erklärung! Ich habe gerade gelesen in dict.cc, daß "überschaubar" auch umgangssprachlich "gering" heißen kann. Der Süddeutche Zeitung Satz hat mich verwirrt wegen eines Beispielsatzes aus einem anderen Wörterbuch, in dem "noch nicht überschaubar" verwendet wurde, um Unklarheit, Misserfolg, usw., zu bedeuten.
Es gibt immer etwas Neues zu lernen! Liebe Grüße aus St. Louis!

K008 bittet in diesem Beitrag um die Bestätigung der Vermutung, dass die zitierte Stelle der Süddeutschen Zeitung, welche eine seriöse zielsprachliche Quelle darstellt, einen Fehler aufweist. Sein/Ihr Beitrag zeugt von einer positiven Einstellung gegenüber dem eigenen Sprachhandeln, wenn er/sie die Zielsprache verwendet, auf authentische Quellen zurückgreift und die Sprache der Zeitung reflektiert und in Frage stellt. Die Reflexion der Textstelle und der daraus abgeleitete vermeintliche Fehler basieren auf einem Abgleich K008s mit dem eigenen Sprachwissen – und somit dem bereits Gelernten. Durch die Frage, ob seine/ihre Annahme stimmt, steuert K008 das eigene Lernhandeln und schafft eine Kontrollinstanz, hier in Form der DW Redaktion und der LernerInnengemeinschaft. Den Erläuterungen der DW Redaktion fügt K008 im Anschluss weitere Erklärungen hinzu, die den reflektierten und kontrollieren Umgang mit der Zielsprache offenbart, Quellen offenlegt – „dict.cc“ und ein Beispielsatz „aus einem anderen Wörterbuch“ –, und seine Motivation gegenüber dem Lernhandeln noch einmal unterstreicht: „Es gibt immer etwas Neues zu lernen!“.

Der analysierte Kommentar von K008 zeigt außerdem Aspekte von Eigeninitiative, Reflexion und Kontrolle des autonomen Sprach- und Lernhandelns, welche im Folgekapitel näher betrachtet werden.

4.2.2 Eigeninitiative, Reflexion und Kontrolle

Benson stellt in seiner Definition vor allem die „capacity to control important aspects of one’s language“ (2011:58) in den Vordergrund seines Autonomieverständnisses. Diese Fähigkeit der Kontrolle impliziert gleichermaßen Eigeninitiative und Motivation,

die das Sprach- und Lernhandeln auslösen, als auch eine zielgerichtete Lenkung autonomen Lernens. Kontrolle bedarf in diesem Sinne also einer Steuerung und Reflexion der vorangegangenen wie geplanten Vorgänge und ist damit Teil eines iterativen Prozesses. Ein eigeninitiiertes, reflektiertes und kontrolliertes Vorgehen lässt sich mehrheitlich innerhalb der LernerInnenprodukte erkennen, wie beispielsweise in Kapitel 4.1.1 K3:M004, Kapitel 4.1.2 K24:M017 sowie Kapitel 4.2.1 B13:M025 und B12:K008 ausgewiesen. Der Bereich der Eigeninitiative konnte hierbei bereits den obsoleten Auswertungskategorien zugeordnet werden, da es sich beim Verfassen von Kommentaren, Antworten oder Beiträgen um außerunterrichtliche und vermeintlich freiwillige Betätigungen handelt, die Eigeninitiative voraussetzen.

Eine Reflexion des vorhandenen Wissensstandes, der eigenen Deutschkenntnisse und -fähigkeiten lässt sich exemplarisch an folgenden Produkten zeigen – und impliziert indirekt immer auch eine Möglichkeit der Kontrolle:

N010 0 T 1h 36min (s. K36)
Wann (aber ich weiss nicht wie und wo man wann oder wenn benutzt...).

Dieser Antwort auf eine Aufgabenstellung fügt N010 einen reflexiven Aspekt hinzu, indem er/sie offenlegt, die Regeln für die korrekte Verwendung von „wann“ und „wenn“ nicht zu kennen. Durch diese Reflexion schafft er/sie gleichzeitig die Möglichkeit einer Kontrolle durch die LernerInnengemeinschaft, sodass der Zusatz als indirekter Hilfsappell gewertet werden könnte. N010 reflektiert also seine/ihre Antwort unter Bezugnahme des eigenen Sprachwissens, kontrolliert das Ergebnis und stellt fest, dass er/sie Wissenslücken hat und schafft durch einen offenen Umgang mit dieser Reflexion neue Lerngelegenheiten. Diese Kontrolle durch die Community lässt sich auch ohne direkte oder indirekte Aufforderung in folgendem Kommentar erkennen:

L005 0 T 13h 38min (s. K31)
Es ist völlig klar, dass ich keine Lust habe zu laufen.

>M020 0 T 14h 0min, 1R iA
I think the verb comes at the end ? so it should be Es ist völlig klar, dass ich keine Lust zu laufen habe . Ist das richtig ?

M020 nimmt Bezug auf den Kommentar von L005 und stellt diesen mit Darstellung und Reflexion des eigenen Wissens in Frage. Die Fähigkeit das eigene Lernhandeln

zu kontrollieren offenbart sich hier also zum einen in der Kontrolle der Sprachhandlungen von Anderen sowie deren kritischer Infragestellung. Zum anderen schafft M020 einen Raum für Aushandlungen, der wiederum das Sprachwissen zum Ausgangspunkt einer erweiterten Kontrolle durch die Gemeinschaft werden lässt und sprachreflexive Potentiale und so weitere Lerngelegenheiten eröffnet.

Einen direkten Einbezug anderer LernerInnen nach Abschluss einer Reflexion und zu Zwecken der Kontrolle zeigt M014:

> **M014** 0 T 6h 15min (s. K17)
> Ich bin nicht sicher aber ich würde sagen dass beides geht weil die konditional Konjunktionen sind. Kann jemand erklären?

Die Fähigkeit zur Reflexion zeigt sich bei M014 bereits in der Aussage „ich bin nicht sicher“, die die eigene Unsicherheit zum Ausdruck bringt. Mit der anschließenden Erläuterung dessen, was M014 als Lösung der Aufgabe betrachtet, schafft der/die Lernende Möglichkeiten der Kontrolle und Nachvollziehbarkeit durch andere LernerInnen. Der direkte Appell „Kann jemand erklären?“ zielt auf eine Interaktion ab, die eine Verifikation oder Falsifikation der eigenen Annahmen zum Ziel hat. M014 lässt sich m.E. demnach als prototypisches Beispiel der Kette von Reflexion, Eigenkontrolle und Fremdkontrolle, einhergehend mit einer stetigen Steuerung des eigenen Sprach- und Lernhandelns betrachten.

Es lässt sich festhalten, dass LernerInnen vielfach eine Reflexion des eigenen Sprachwissens und -handelns vornehmen und diese oftmals mit dem Ziel offenlegen eine Kontrolle durch andere TeilnehmerInnen zu erwirken, neue Lerngelegenheiten zu schaffen und die eigene Kontrollfähigkeit und Steuerungsfähigkeit stetig zu verbessern.

4.2.3 Kritische Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien

Im Sinne einer politisch-kritischen Perspektive auf LernerInnenautonomie lassen sich Teilleistungen autonomen Lernhandelns auch in Hinblick auf die kritische und reflexive Auseinandersetzung mit den bereitgestellten, fremdsprachlichen Materialien erkennen. So lässt sich anhand der folgenden Kommentare eine Kritik an der durch die Aufgabenstellung etablierten Weltanschauung elizitieren und eine explizite Auseinandersetzung mit dem Material und dessen inhaltlicher Aussagekraft deutlich machen:

Aufgabe DW Deutsch lernen (s. K3)
Ich esse ____ keine Nahrungsmittel, die Zucker enthalten. Zucker ist extrem gefährlich und macht krank. a) im Prinzip b) aus Prinzip

[…]

>M004 0 T 5h, 18min iA auf eigenes Posting
Abgesehen davon finde ich die Wortwahl "extrem gefährlich" im Zusammenhang mit Zucker unangebracht. Bergsteigen ohne Sicherung, Skydiving oder Formel 1 fahren würde ich als extrem gefährlich bezeichnen, aber Zucker?! Mit Sicherheit ungesund, aber deshalb noch lange nicht extrem gefährlich.

M004 kritisiert die Formulierung „extrem gefährlich“ und reflektiert deren Bedeutung im Kontext der Aufgabenstellung. Er/Sie beschäftigt sich also nicht nur mit der Lösung der Aufgabenstellung, die in einem vorangegangenen Kommentar thematisiert wurde und hier ausgeklammert ist, sondern vor allem mit deren semantischer Tragweite. Demnach zeugt seine/ihre Auseinandersetzung davon, dass eine selbstständige und kritische Reflexion der bereitgestellten Materialien stattfindet und diese Kritik auch in den Raum hineingetragen wird – was für Eigeninitiative, Steuerung und eine positive Einstellung gegenüber dem eigenen Sprach- und Lernhandeln spricht (vgl. u.a. Benson 2011:58). Diese hier deutlich erkennbaren Eigenschaften sind autonomem Lernhandeln zuzuschreiben.

Aufgabe DW Deutsch lernen (s. K35)
Je öfter man Sport macht, desto ____ Muskeln bekommt man. a) mehr b) viel c) meiste

>A016 0 T 6h 26min
Jeder Mensch hat Muskeln, mit Sport werden sie sichtbar nicht mehr und viel

Auch A016 verweist durch seine/ihre Antwort auf die Verantwortung der DW Redaktion, die Aussagekraft der Aufgabenstellung und die durch sie vermittelte Weltanschauung zu überdenken und stellt diese de facto als nicht korrekt dar.

Beide KommentatorInnen üben auf diese Weise inhaltliche Kritik an der Aufgabenstellung, die eine – aus Sicht beider NutzerInnen – zweifelhafte Darstellung der Welt reproduziert. Eingebettet ist zudem eine Norm- und Sprachkritik, die Formulierungen wie „extrem gefährlich“ und „mehr Muskeln bekommen“ in Abgleich mit dem faktischen und sprachlichen Wissen der Lernenden – „extrem gefährlich“ entspricht „Bergsteigen ohne Sicherung, Skydiving“ etc. und „jeder Mensch hat [eine festgelegte Anzahl an] Muskeln“ – als problematisch beschreiben.

Ein weiteres Beispiel einer solchen Norm- und Sprachkritik wird in den Kommentaren zu folgender Aufgabenstellung offenbar:

Aufgabe DW Deutsch lernen (s. K19)
Welches von beiden ist eine Beleidigung? a) Er ist gelangweilt. b) Er ist langweilig.

>A005 0 T 0h 27min, 1R
Bei mir persönlich beide sind keine Beleidigung aber Ihretwegen antworte ich :
B) Er ist langweilig

>A006 0 T 4h 58min
Mir beide sind keine Beleidigung sondern nur Kritik

A005 als auch A006 reflektieren in ihren eigenständigen Kommentaren an dieser Stelle die Formulierung „Beleidung“ unter Bezugnahme ihrer eigenen Empfindungen und Auffassungen. Anhand des Kommentars von A005 wird deutlich, dass diese/r der bedeutungstragenden Ebene der Aufgabenstellung nicht zustimmt, beide Antwortmöglichkeiten keine Beleidigung aus seiner/ihrer Sicht darstellen, er/sie jedoch trotzdem „Ihretwegen“ eine Antwort darauf gibt. Interessant ist hieran, dass trotz der implizierten Kritik am Begriff „Beleidigung“ eine Lösung der Aufgabe erfolgt und zwar „Ihretwegen“. Letztere Bezeichnung ist eindeutig der DW Redaktion gewidmet und insofern zunächst irritierend, da eine Bearbeitung der Aufgaben auf Freiwilligkeit beruht und demnach auch keine Pflicht darin besteht, die Lösung mit der Community zu teilen. A005 tut dies dennoch, zeigt innerhalb seiner/ihrer Antwort die Auseinandersetzung mit dem fremdsprachlichen Sprachmaterial, reflektiert dieses und macht seine/ihre eigene Position – und damit Weltanschauung – öffentlich. Das dahinterliegende Ziel kann nur vermutet werden, liegt aber eventuell darin eine neuerliche Antwort oder Reaktion seitens der DW zu provozieren und/oder eine Diskussion über Sprache und deren Normen und Bedeutungsebenen anzuregen. Indem er/sie sich den imaginierten Vorstellungen der DW einer korrekten Lösung offensichtlich widerwillig fügt, fordert er/sie Erklärungen seitens der DW oder Zustimmung seitens der LernerInnengemeinschaft ein. A005 kritisiert die DW zwar, fügt sich dann aber schlussendlich der Machtkonstellation mit der DW als ErstsprachlerIn und damit vermeintliche ExpertIn in Sachen Sprachverwendung und ihm/ihr als LernerIn.

Anders bei A006, der/die die Machtkonstellation durch seine/ihre Antwort in Frage stellt, seine/ihre Meinung voranstellt, keine Lösung anbietet und in der Antwort differenziert, dass in seinem/ihrem Sprachverständnis ein Unterschied zwischen Beleidigung und Kritik liegt und er/sie beide Antwortmöglichkeiten der Kritik, aber nicht Beleidigung zurechnet. Auf Basis dieser Aussagen lassen sich sprach- und kulturreflexive Prozesse erkennen, im Rahmen derer sich A006 mit der Bedeutung

und Verwendung beider Ausdrücke bewusst auseinandergesetzt und schlussendlich eine eigene Position bezogen hat.

Kritiken an der Machtposition der DW Redaktion zeigen sich unter anderem auch in der Infragestellung vermeintlich eindeutiger Lösungen (s. auch K15:L003):

Aufgabe DW Deutsch lernen (s. K32)
Das habe ich dir ____ schon tausendmal erklärt! a) ja b) halt c) doch

>M003 0 T 0h 6min, 2R
Ja (oder doch : es kommt darauf an, was man sagen will!)

>DW - Deutsch lernen 0 T 16 22min, 42R
Lösung: c) Das habe ich dir DOCH schon tausendmal erklärt! ➡ Als Partikel drückt DOCH hier eine Rechtfertigung, Verwunderung oder einen Vorwurf aus.

>>K002 0 T 16h 47min und 0 T 16h 58min [bearbeitet], 1R iA
"Ja" kann auch Vorwurf ausdrücken und ist in diesem Beispiel auch korrekt. [Das ist JA bekannt!]

Noch bevor die Aufgabe durch die DW Redaktion aufgelöst wird, zeigt das Antwortverhalten von M003, dass er/sie nach ausführlicher Reflexion der Lösungsvarianten zwei Lösungen ausmachen konnte. Schlussendlich entscheidet sich M003 für eine Antwort und fügt in Klammern die Variante hinzu, die seines/ihres Erachtens nach auch eine Möglichkeit darstellen könnten und argumentiert dies mit „es kommt darauf an, was man sagen will!“. Zwei weitere Personen stimmen dieser Ansicht zu und reagieren mit einem Like auf den Kommentar. Circa 16 Stunden später veröffentlich die DW Redaktion eine Lösung, die nur eine der Antworten als korrekt deklariert. 42 Personen reagieren darauf, zwei davon jedoch mit einem erstaunten bzw. weinenden Emoticon. K002 kommentiert dies damit, dass er/sie eine weitere Lösung, die auch schon M003 angegeben hatte, als richtig ausweist. In seiner/ihrer Argumentation rückverweist sie dabei auf die Erklärung der DW, dass „doch“ einen Vorwurf ausdrücken würde. Auch „ja“ drückt jedoch einen solchen Vorwurf aus, was K002 zur Begründung für „ja“ als weitere Lösungsmöglichkeit in diesem Beispiel anführt. Wenig später fügt K002 in einer Bearbeitung zur Veranschaulichung einen Beispielsatz hinzu. M003 und K002 stellen mit ihren Kommentaren die vorgesehene Eine-korrekte-Lösung-Politik der DW in Frage, reflektieren die möglichen Antworten und kritisieren so indirekt die Machtstellung eines kompetenten Mitglieds der *community of practice*. Sie schaffen Raum für Diskussionen und Reaktionen, der jedoch nicht zur Gänze genutzt wird.

A001 0 T 1h 11min (s. K5)
Ahhh: endlich eine Loesung das nicht 'b' ist: :-)

Im vorliegenden Kommentar von A001 wird eine andere Art der Auseinandersetzung mit dem Material deutlich. A001 scheint hier indirekt zu kritisieren, dass die Lösungen vergangener multiple choice Aufgaben oftmals der Anwortmöglichkeit „b“ entsprachen und nun endlich ein anderer Lösungsbuchstabe richtig sei. Das kann durchaus als Kritik an der DW gewertet werden. Vielmehr verrät A001 jedoch, dass er/sie sich regelmäßig den Aufgaben stellt – ansonsten wäre eine solche Aussage nicht zu treffen – und die korrekten Lösungen reflektiert, sich also mit dem fremdsprachlichen Material befasst. Auf Basis seines/ihres Kommentars lassen sich damit, hinter der vermeintlich offensichtlichen Kritik an der Aufgabenkonzeption, vorangegangene und laufende Prozesse autonomen Lernhandelns aufzeigen.

Gerade bei Fragen oder Informationen zu Wortschatz werden in den Kommentaren der LernerInnen Diskurse angesprochen, die ihre Wahrnehmung von Politik und die eigenen Weltanschauungen offenlegen. So beispielsweise in Antwort auf die Frage nach Vervollständigung des Satzes „Es ist völlig klar, dass…“ (s. K31):

Aufgabe DW Deutsch lernen (s. K31)
„Es ist völlig klar, dass...“

>A015 0 T 0h 56min, 16R
Es ist völlig klar, dass Jerusalem die Hauptstadt von Palästina ist

LernerIn A015 nutzt die Möglichkeit die Satzstruktur zu üben, gibt jedoch in seiner/ihrer Antwort gleichzeitig etwas über die eigene politische Weltanschauung preis. Auf diese Weise wird die eigene Meinung zum Diskurs um den andauernden Konflikt zwischen Israel und Palästina Teil des Lernprodukts. Die Zustimmung 16 weiterer NutzerInnen lässt vermuten, dass diese die Meinung zu diesem Konflikt teilen – jedoch sollte nicht ausgeschlossen werden, dass einige tatsächlich aufgrund des korrekten Satzbaues, unabhängig von inhaltlichen Aussagen, auf den Kommentar reagieren. Im Verständnis einer politisch-kritischen Perspektive auf LernerInnenautonomie nutzt A015 sein/ihr autonomes Lernhandeln um Machtstrukturen und Diskurse offenzulegen und zur Diskussion zu bringen (vgl. Oxford 2003:77ff.). Mit der Äußerung einer Meinung in einem Kommentar verbunden sind Reaktionen und Antworten, bzw. die Möglichkeit einer Auseinandersetzung mit anderen Meinungen. In kleinem Rahmen zeigt sich dies an der folgenden Interaktion zu derselben Aufgabenstellung:

>W002 0 T 1h 23min, 27R (s. K31)
Es ist voellig klar, dass Donald Trump nicht kompetent ist , der Praesident der Vereinigten Staaten zu sein .

>>A013 0 T 2h 42min iA
Er ist schon :/

>>>W002 0 T 2h 46min iA
.Ich Stimme dur nicht zu A013

Auch W002 nutzt die Satzbau und Formulierungsübung dazu seine/ihre Meinung zu einem politischen Diskurs – hier der Präsidentschaft Donald Trumps – offenzulegen und so zur Diskussion zu stellen. 27 Personen reagieren positiv auf diesen Kommentar. NutzerIn A013 stimmt mit den Ansichten von W002 jedoch offensichtlich nicht überein und widerspricht dem deshalb in seiner/ihrer Antwort. W002 wiederum reagiert auf diese Kritik mit einer Phrase, die A013 Raum für einen Meinungsaustausch geben könnte, worauf diese/r jedoch nicht eingeht. Es findet an dieser Stelle nur eine kurze Stellungnahme zweier gegensätzlicher Parteien statt, die einen ausführlichen, argumentativen Austausch über die vorherrschenden Meinungen jedoch nicht weiterverfolgen. Dennoch zeigen sowohl W002, der/die in seinem/ihrem LernerInnenprodukt öffentlich Kritik übt, als auch A013, der/die dieser Meinung entgegentritt, eine kritische Auseinandersetzung mit Diskursen und Machtstrukturen – wenn auch nicht direkt den deutschsprachigen Raum betreffend – und äußern sich darüber in der zu lernenden Sprache.

Die hier angeführten Beispiele zeigen, dass die LernerInnen im Sinne eines autonomen Lernhandelns mit den ihnen zur Verfügung gestellten Materialien kritisch umgehen und diese reflektieren, Machtkonstellationen in Frage stellen und ihre Kommentare dazu nutzen, die eigene Meinung zu Diskursen zu teilen und damit einerseits Bestätigung zu bekommen und Diskussionen anzuregen.

4.2.4 Sprachlernstrategien

Die Verwendung von Sprachlernstrategien anhand von sprachlichen Produkten zu identifizieren, stellt zunächst ein schwieriges Unterfangen dar, da Strategien grundsätzlich prozesshafter Natur sind:

> Schwieriger stellt sich der Zugang zu den involvierten mentalen Prozessen dar, die sich dem Außenstehenden nur aufgrund metakognitiver Beschreibungen oder durch lautes Denken des Strategieexperten erschließen. (Schramm 2009:118)

Dennoch lassen, wie Schramm bemerkt, metakognitive Beschreibungen innerhalb der Produkte Rückschlüsse auf die explizite Verwendung von Sprachlernstrategien zu. Bei deren Betrachtung soll an dieser Stelle auch darauf eingegangen werden, ob

eine Anwendung dieser stattfindet oder Strategien vermittelt und im Sinne sozialen Lernens an andere Lernende herangetragen und weitergegeben werden.

4.2.4.1 Kognitive Sprachlernstrategien

Die Anwendung kognitiver Sprachlernstrategien, zu denen Gedächtnisstrategien, Phonetik-, Lexik- und Grammatikstrategien, wie Sprachgebrauchsstrategien zählen (vgl. Schramm 2017:139ff.), stellen den größten Teil der durch die LernerInnen angewandten Strategien dar.

Das gezielte Nutzen von Gedächtnisstrategien zeigt beispielsweise der/die NutzerIn F003 mit dem Hinweis auf die Erstellung und Verwendung von Lernplakaten, die ihm/ihr ein regelmäßiges und geplantes Wiederholen ermöglichen (vgl. Schramm 2009:118):

> **F003** 1 T 1h 11min iA (s. K7)
> DW - Deutsch lernen ... Plakaten, der Sammlung wächst! (Und jetzt, "Franz" für das drittes Jahr!) [Foto: DW Logo mit Satz " 'S Deutsch zum Mitnehmen" ist eine hervorragende Möglichkeit, dein Deutsch täglich aufzufrischen!"]

F003 spricht hier von einer Sammlung solcher Plakate, die er/sie mit der Redaktion und der Community in seinem/ihrem Kommentar teilt.[37] Der Hinweis auf Lernplakate zeigt somit indirekt, dass F003 über Kenntnisse zu Gedächtnisstrategien verfügt und diese explizit zu nutzen weiß.

Auch Bilder nutzen LernerInnen zur Visualisierung vorangegangener Inhalte und um über sie mentale Bezüge herstellen zu können (vgl. Schramm 2017:140). Das zeigen die zahlreichen Reaktionen auf den Kommentar von A004, der/die eine multiple choice Aufgabe mit einem Bild zum Thema „Eile“ versieht und auf diese Weise sowohl sein Verständnis des Wortes „eilig“ im Ursprungsbeitrag ausdrückt, als auch an andere Lernende durch Rekontextualisierung und Visualisierung weitergibt. Sein/Ihr Kommentar führt zudem zu einer weiteren Kommentierung durch M003, der/die dem Thema eine wichtige Phrase hinzufügt und die Bedeutung des geteilten Bildes zusätzlich unterstützt. Beide bieten der LernerInnengemeinschaft durch ihre Interaktion indirekt Gedächtnisstrategien an, einmal durch eine Visualisierung und Rekontextualisierung (A004) und einmal durch die Angabe eines Sprichwortes (M003), das eine Lautverwandtschaft „Eile – Weile“ enthält:

---

[37] Tatsächlich ließen sich bei einer tiefergehenden Recherche mehrerer solcher Produkte und ähnliche Kommentare des/der Lernenden F003 auffinden.

Aufgabe DW – Deutsch lernen (s. K18)
Warum hat Felix ____ eigentlich immer so eilig? a) das b) es

>A004 0 T 0h 10min, 25R
[Foto Zebrastreifen + Text „Wenn Du es eilig hast, gehe langsam"]

>>M003 0 T 3h 38min, 1R iA
Eile mit Weile

Sehr häufig nutzen LernerInnen Gedächtnisstrategien dazu Kontexte zu erfinden – in denen sie neuen Wortschatz ausprobieren –, mit dem vorgegebenen Kontext zu kombinieren oder auf die eigene Lebenswelt zu transferieren (s. beispielsweise K3:J001; K8:S004; K11:M010). Mehrheitlich geschieht dies bei offenen Aufgabenformaten wie beispielhaft in den Kommentaren zu K4, aber auch K7, K10, K16, K27 oder K31 zu sehen. Teilweise führt ein solches Vorgehen zu interessanten Produkten, die den reflexiven Umgang mit dem eigenen Sprachhandeln und die Auseinandersetzung mit sprachlichen wie inhaltlichen Elementen wiederspiegeln.

Aufgabe DW – Deutsch lernen (s. K12)
Ich hasse es, auf Post von dir ____!
a) zu erwarten b) zu warten c) abzuwarten

>M011 0 T 10h 24min
Die Antwort auf das Quis oben ist (zu erwarten) ..ich hasse es,auf post von dir zu warten..

M011 zeigt durch das Wortspiel in seiner/ihrer Antwort, dass er/sie sich den kontextuell unterschiedlichen Bedeutungen der Antworten bewusst ist und kombiniert diese in seiner Antwort. Er/Sie erfindet also einen Kontext, in dem auch eine andere Antwort Platz findet und zeigt, dass er mentale Bezüge herstellen kann.

Aufgabe DW – Deutsch lernen (s. K33)
Wenn du den nächsten Zug ____, kommst du rechtzeitig an.
a) nimmst b) mitnimmst c) beides geht

>K007 0 T 0h 11min
A. Einen Zug kann mam ja nicht 'mitnehmen' :P

>>O005 0 T 0h 21min, 4R iA
Hulk könnte das machen

Am Beispiel von K007 und O005 zeigt sich die damit einhergehende Kreativität besonders eindrucksvoll darin, dass beide ihre Assoziationen zur Aufgabenstellung offenlegen. Während K007 die Wahl ihrer Antwort damit rechtfertigt, einen Zug nicht einfach in die Tasche stecken und mitnehmen zu können, bietet O005 eine eigene Lösung für dieses Problem an. K007 reflektiert demnach zunächst die möglichen Antworten und stellt sie sich in anderen Kontexten vor. O005 hingegen torpediert die

Unmöglichkeit der Antworten b und c, indem er/sie sie mit der fiktiven Superheldenfigur Hulk in Verbindung bringt, dem ein Mitnehmen des Zuges möglich wäre. Beide Lernende imaginieren also eine Situation mit dem Lösungsvorschlag b oder c – mit unterschiedlichem Ausgang – und stellen mentale Bezüge und Assoziationen zur Bedeutungsebene der Aufgabe her.

Der Bereich der Phonetik-, Lexik- und Grammatikstrategien stellt wiederum einen Bereich der Sprachlernstrategien dar, den NutzerInnen vielfach in ihren Kommentaren und Beiträgen zum Ausdruck bringen. Dies geschieht beispielsweise in Form eines Sprachvergleichs (vgl. Schramm 2017:140), wie im vorliegenden Fall, wo innerhalb einer Übersetzung[38] der Aufgabenstellung ins Rumänische von M008 – den Produktionsstrategien zuzurechnen –, von J004 sprachliche Vergleiche des Wortes „cadourile“ mit dem französischen „cadeaux“ angestellt werden:

> **M008** 0 T 3h 53min, 2R (s. K20)
> Wann darf ich denn endlich meine Geschenke auspacken?
> Auf Rumänisch: Când pot să-mi desfac şi eu cadourile?
>
> **>J004** 1 T 1h 2min, 1R iA
> "Cadourile" ähnlich wie "cadeaux" in Fransosisch. Romantische Sprachen die aus Latein kommen. Sehr interessant.

Auch wenn dies nicht zur Lösung der Aufgabenstellung beiträgt und es sich nicht um ein deutschsprachiges Wort handelt, lässt es m.E. dennoch auf eine eigeninitiierte und eigenständige, sprachreflexive und sprachvergleichende Auseinandersetzung J004s schließen, die autonomem Lernhandeln zugerechnet werden sollte – zumal diese Reflexion auf Deutsch stattfindet und mit der Gemeinschaft geteilt wird.

Die Anwendung von Hilfsmitteln zur Ermittlung der korrekten Lösung stellt ein Feld dar, das mit anderen Kategorien autonomem Lernhandelns einhergeht. Viele LernerInnen legen ihre Quellen und dadurch ihre Kompetenzen im Bereich der Phonetik-, Lexik- und Grammatikstrategien, aber auch ihre Digitalkompetenzen (vgl. Benson 2013) dar. Gleichzeitig handelt es sich hierbei m.E. um Strategien zur sozialen legitimen Partizipation – und damit sozialen Sprachlernstrategien (vgl. Schramm 2017:143) – innerhalb der LernerInnengemeinschaft, da Personen, die ihre Quellen und die Herkunft ihres Wissens angeben, sich weniger angreifbar machen, sich selbst absichern und kontrollieren und, sichtbar an der meist hohen Zahl an

[38] Neben M008, der des Öfteren Aufgabenstellungen für SprecherInnen des Rumänischen übersetzt, wurden auch Übersetzungen ins Englische, Italienische und Arabische gefunden (s. u.a. K7:M003, K25:J009, K26:A010, B6, B16).

Reaktionen, von anderen NutzerInnen Anerkennung entgegengebracht bekommen (s. auch B12; K20:I007; K30:D005; K31:L005; K34:V001):

> **M006** 0 T 1h 57min (s. K4)
> freihaben oder frei haben ? Von Duden empfohlene Schreibung : freihaben
> Alternative Schreibung : frei haben
>
> **I005** 0 T 2h 44min, 2R (s. K21)
> Google search for "Danke vielmals" gives many results related to saying thank you in German. On the other hand, "Danke mehrmals" shows this question as the top search result. So, in the absence of any explanation, I am going to go with "vielmals"
>
> **K006** 0 T 0h 13min, 2R (s. K29)
> Verpassen: meaning its when you lost something... the buss the flight etc [Screenshot Smartphonedisplay Dictionary zur Bedeutung von "vermissen"]
>
> **P006** 4R, 2T (s. B19)
> Hi there... I am loosing hope with online translates and kidly ask your help... Please, please Help me... I want to translate this Quote into German language: "Light is to darkness what love is to fear; in the presence of one the other disappears." Here is what I got from online translators: "Licht in der Dunkelheit, was Liebe ist zu befürchten; in die Gegenwart einer der anderen verschwindet." and "Licht ist für die Dunkelheit, was Liebe ist zu fürchten; in der Gegenwart des einen verschwindet der andere." Somehow it does not sound correct to my ears and my German knowledge :)... Thank you for your help... Danke vielmals fuer deine Hilfe

Die angeführten und verwiesenen Beispiele zeigen, dass Lernende das Mittel der Quellenangabe für unterschiedliche Zwecke nutzen, beispielsweise: zur Informationsweitergabe und Lösung von in der Interaktion aufgekommenen Fragen (s. M006); zur eigenen Absicherung und Kontrolle (s. I005) – wobei die Strategie „Google“ hier zu keiner befriedigenden Lösung führt und der/die NutzerIn „in the absence of any explanation“ nach dem Mehrheitsprinzip vorgeht; zur Erklärung von Wortschatz, der zur Lösung der Aufgabe führen kann (s. K006); zur Angabe von Problemen mit Quellen, bzw. deren Überprüfung (s. P006). Autonomes Lernhandeln wird hier am letzten Beispiel in der kritischen Auseinandersetzung mit Quellen besonders deutlich.

Sofern grammatikalische oder lexikalische Erklärungen, die viele NutzerInnen zusätzlich ihrer Antwort hinzufügen, ohne Angabe von Quellen erfolgen, bauen diese mehrheitlich auf Rezeptionsstrategien auf. Hierbei greifen die Lernenden auf ihr Vorwissen zurück und inkludieren dieses in ihre Kommentare und Beiträge, inferieren, antizipieren oder elaborieren (vgl. Schramm 2017:140; s. beispielsweise auch K23:S010; K33:K007/O005). Die Sprachgebrauchsstrategien werden dabei oftmals wechselseitig gebraucht, d.h. sowohl Rezeptions- als auch Produktions- und

Interaktionsstrategien gleichzeitig angewandt, wie an folgendem Beispiel exemplarisch aufgezeigt werden kann:

> **Aufgabe DW – Deutsch lernen** (s. K17)
> Kommst du später zu mir, ___ du Feierabend hast?
> a) wenn b) falls
>
> **>S008** 0 T 0h 9min, 7R
> I always thought "falls" means "in case" & "wenn" means "when" ...so doesn't it matter what you mean to choose which to use?

S008 aktiviert zunächst sein/ihr Vorwissen zu der Lexik der Aufgabe, hier „falls“ und „wenn“, und deren grammatikalischer Verwendung, die er/sie im Rahmen einer Lösung der Aufgabe elaboriert (= Rezeptionsstrategie). Sein/Ihr Kommentar ist dabei auf Englisch verfasst und es folgt eine Übersetzung der Lexik in ebendiese Sprache (= Produktionsstrategie). Der Kommentar endet mit einer indirekten Frage an die Community, die seine/ihre Unsicherheit sichtbar macht und einen Hilfsappell oder einen Bedarf an Bedeutungsaushandlung zum Ausdruck bringt (= Interaktionsstrategie). Tatsächlich folgt diesem Kommentar von S008 eine längere Interaktionsfrequenz, die dem Anhang dieser Arbeit entnommen werden kann.

Produktionsstrategien lassen sich in Form von code-switching und Übersetzungen aus der Erst-, bzw. anderen Sprachen erkennen, wie bereits im Rahmen der Phonetik-, Lexik- und Grammatikstrategien mit Bezug auf Sprachvergleich aufgegriffen wurde. Viele NutzerInnen greifen auf das Englische zurück – auch wenn es sich dabei wohl bei den wenigsten um die Erstsprache handeln dürfte –, um so ein größeres Publikum anzusprechen und notfalls Hilfestellung zu erhalten, wie beispielsweise S005:

> **S005** 0 T 0h 11min, 2R (s. K10)
> I love your morning DW ❤ wirklich Guten Morgen
> Sorry i don't Know is it wright to say "wirklich" to give the meaning i want

Mit Bezug auf den sozialen Charakter SNS und den Gedanken eines Lernens innerhalb der *community of practice* zeigen sich in den ausgewerteten Datensätzen eine Vielzahl an direkten und indirekten Hilfsappellen, die vor allem grammatikalische Erklärungen einfordern und Interaktionsstrategien zuzuordnen sind. In vielen Fällen wird Hilfe seitens der Gemeinschaft oder der DW Redaktion angeboten und Lernende unterstützen sich gegenseitig bei der Lösung von Verständnisproblemen – beispielsweise durch Übersetzungen in andere Sprachen (s. u.a. K7:M003, K10:DW, K25:J008, K36:S015), Bedeutungsumschreibungen (s. u.a. K3:S001, K15:P004,

B14:M026) oder die Bereitstellung von weiteren Anwendungsbeispielen (s. u.a. K23:I008, K35:M022, B4:DW). In einigen wenigen Fällen lässt sich sogar eine kritische Auseinandersetzung mit bestimmten Strategien beobachten, zum Beispiel bei der Anwendung von Übersetzungsstrategien:

P006 4R, 2T (s. B19)
Hi there... I am loosing hope with online translates and kidly ask your help... Please, please Help me... I want to translate this Quote into German language [...]

>L010 0 T 13h 21min iA
The problem with online translation tools is that they have no Sprachgefühl! “To fear” was translated as a verb but it is a noun in this quotation. I am not sure how to translate “…is to…” but I am sure there will be some people in the group who can do it.

>>G002 0 T 13h 54min iA
I agree. Some of the translations are downright bizarre and totally inaccurate. They do more harm than good.

Sowohl L010 als auch G002 verweisen hier auf die Gefahren von Übersetzungsprogrammen, die falsche Ergebnisse liefern können, da ihnen „das Sprachgefühl“ fehle und sie „more harm than good“ täten. L010 fügt seiner Einschätzung auch eine Erklärung hinzu, die den Fehler des Übersetzungsprogrammes offenbart und für P006 nachvollziehbar machen soll.

Ähnliches zeigt sich auch hier:

N006 0 T 0h 8min (s. K25)
Can anyone translate it for me,please?

>J009 0 T 2h 13min, 2R iA
What was all in German lessons ____? a) covered b) covered

>>J007 0 T 2h 42min iA
You cant translate. It is what it is. If translated it means completely different in English.

>>>J008 0 T 4h 32min, 1R iA
A) covered as in cloudy weather, B) covered as in what you've already learned in school

Mit der gewünschten Übersetzung als Antwort auf N006 zeigt J009 bereits, dass diese nicht zielführend ist und der Lösung der Aufgabe nicht zuträglich. Er/Sie weist so indirekt auf mögliche Schwierigkeiten bei einem Sprachvergleich oder Übersetzungen in andere Sprachen hin, ohne einen Verwendungskontext zu erfragen. Das reine Übersetzen der Aufgabenstellung zu erfragen ist demnach keine gute Strategie. J007 versieht diesen Kommentar mit seiner/ihrer eigenen Erklärung, warum eine Übersetzung in manchen Fällen nicht möglich oder hilfreich ist. Tatsächlich zeigt der weitere Verlauf der Interaktion eine Lösung auf, nämlich die

Übersetzung des Verwendungskontextes von „covered“ durch J008, das im Englischen je nach Kontext auch zweierlei Bedeutungsebenen kennt.

Wie am Beispiel der Verwendung von Hilfsmitteln erwähnt, werden kognitive Sprachlernstrategien also nicht nur durch die NutzerInnen angewandt, sondern auch direkt und indirekt anderen LernerInnen zur Verfügung gestellt, darauf verwiesen und teilweise kritisch reflektiert.

4.2.4.2 Metakognitive Sprachlernstrategien

Metakognitiven Sprachlernstrategien, die der Kontrolle und Steuerung des Sprach- und Lernhandelns dienen, spricht Schramm (2017:142) im Bereich des schulischen Zweitspracherwerbs besondere Bedeutung zu. Aber auch im vorliegenden Datenkorpus lassen sich Kontroll- und Steuerungsstrategien der Lernenden aufdecken und Selbstreflexion und Planung als Bestandteile autonomen Lernhandelns, identifizieren.

W002 0 T 0h 14min, 8R (s. K9)
Weshalb=warum deshalb ist C richtig

>N005 0 T 1h 12min, 1R iA
Gute Erklarung, vielen Dank

>>N005 0 T 1h 29min, 1R iA
* Entschuldigung: Erklärung

N005 bedankt sich bei W002 für eine Erklärung, die diese/r indirekt durch eine Antwort auf eine Aufgabenstellung gegebenen hat. 17 Minuten später kommt es zu einer Verbesserung der Danksagung in Form eines weiteren Kommentars, anstelle der Nutzung der Bearbeitungsfunktion. Eventuell ausgelöst durch die Reaktion, die ihr/sein Beitrag erhalten hat, entdeckt N005 bei einem späteren Aufruf ihrer Antwort den Fehler und korrigiert ihn. Da die Ausbesserung des Fehlers nicht aufgrund eines sichtbaren Hinweises durch Außen geschieht, sondern selbstständig in Form einer Entschuldigung und der korrigierten Version des Wortes, ist von kontrolliertem, selbstreflektiertem und autonomem Lernhandeln auszugehen.

Selbstreflexion kann dabei weitere Formen annehmen und dabei auch affektive Elemente enthalten, wie in folgender Interaktion:

M017 0 T 0h 53min (s. K24)
ich habe mir es als leicht vorgestellt! .. Aber doch eben nicht! O je! alles so durcheinander...

>DW - Deutsch lernen 0 T 17h 11min, 1R iA

Übung macht den Meister! :)

>>M017 0 T 17h 24min iA
Danke sehr DW-Deutsch lernen! Ganz bestimmt!

Deutlich wird hier, dass M017 mit einer gewissen Erwartung an die Aufgabenstellung herangetreten ist und diese aus seiner/ihrer Sicht nicht erfüllen konnte. Die positive Einstellung gegenüber dem eigenen Sprachhandeln kann nach einer fortlaufenden Selbstkontrolle in dieser Form nicht aufrechterhalten werden. Stattdessen scheint sich eine gewisse Frustration einzustellen: „O je! alles so durcheinander...“. Diese Kontrolle inkludiert, wie Schramm mit Verweis auf Kluwe (1981) vermerkt, ein *was* gerade getan wird, *wie* es getan wird, *wie zielführend* es in Bezug auf die eigene Zielsetzung ist und welche Handlungsalternativen es geben könnte (vgl. Schramm 2017:142). M017 reflektiert also, dass die eigene Vorstellung mit der Zielvorgabe nicht übereinstimmt. In diesem Falle kommt die Handlungsalternative, wenn man sie hier so nennen möchte, seitens der DW Redaktion, die das mehrfache Üben in den Vordergrund stellt und auf diese Weise M017 zum Weitermachen motiviert.

Aufgabe DW – Deutsch lernen (s. K36)
____ wird es denn endlich wieder wärmer?
a) wenn b) wann

>N010 0 T 1h 36min
Wann (aber ich weiss nicht wie und wo man wann oder wenn benutzt...).

N010 kann die gestellte Aufgabe zwar lösen, bemerkt aber, dass er/sie den Grund für die gewählte Lösung nicht erklären kann und reflektiert dies. Indem er/sie es mit der Gemeinschaft teilt, offenbart er/sie seine/ihre Unwissenheit und schafft gleichermaßen einen indirekten Appell zur Erklärung durch andere, dem auch nachgegangen wird (s. K36). Auf diese Weise kontrolliert er/sie das *Wie* seines/ihres Tuns und stellt fest, dass ihm/ihr eine Erläuterung den Lernprozess vereinfachen würde. Mit der Offenlegung schafft er/sie sich eine Lerngelegenheit.

Steuerungsstrategien sind insofern erkennbar, als dass Lernende wie S018 neue Lerngelegenheiten in interessensgeleiteter medialer Form schaffen und damit das eigene Lernhandeln steuern, planen und anstoßen:

S018 (s. B 17)
Meine Grüße an alle Freunde. Mein Name ist S018, ich komme aus Gabun und habe eine große Leidenschaft für die deutsche Sprache, die ich auf meinen Lippen träume. Ich hatte die geniale Idee, eine WhatsApp-Gruppe für diejenigen zu erstellen, die es fördern wollen, damit wir es üben und uns gegenseitig helfen können. Bei Interesse hinterlassen Sie bitte Ihre WhatsApp-Kontakte in Kommentar und Posteingang. Danke

Bei diesem Appell und Vorschlag an die Community verweist S018 zudem auf seine/ihre Leidenschaft zur deutschen Sprache und seine/ihre Motivation Deutsch zu lernen, indem M018 eine Gruppe für diejenigen LernerInnen schafft, „die es fördern wollen, damit wir es üben und uns gegenseitig helfen können“.

Einige NutzerInnen suchen in der Gruppe nach lernstandsadäquatem Material (vgl. Schramm 2017:142) und nutzen hierbei ebenfalls Steuerungsstrategien, um geplant und zielgerichtet lernen zu können (s. auch K21:A008):

> **S007** 0 T 0h 59min (s. K16)
> z.B hierher, voran, hierzu, hervor, hinaus, heraus, ...Wie heißt es in Grammatik? Wo kann ich es finden? Ich würde gern etwas davon durchlesen....
>
> **M027** (s. B20)
> Hallo Gibt es ein Wörterbuch wo ich die Verben mit den gleiche ...Stamm? suchen und vergleichen kann? z.B. gehen, ausgehen, begehen, nachgehen usw

Sowohl S007 als auch M027 suchen mit Hilfe ihrer Beiträge nach Materialien und Quellen, die sie beim autonomem Lernhandeln unterstützen können und gehen in die Interaktion mit der LernerInnengemeinschaft. Metakognitive Sprachlernstrategien sind auf diese Weise nicht ohne soziale Sprachlernstrategien zu denken (vgl. Oxford 1999:112).

4.2.4.3 Affektive Sprachlernstrategien

Wie bereits in Kapitel 4.1.2 thematisiert, stellen affektive Sprachlernstrategien eine problematische Auswertungskategorie dar. An dieser Stelle wird auf das Kapitel rückverwiesen, in dem die wenigen Belege für ein Vorhandensein und eine Nutzung solcher Strategien aufgezeigt werden.

4.2.4.4 Soziale Sprachlernstrategien

Soziale Sprachlernstrategien bilden die Mehrheit der im Datenmaterial aufgefunden Strategien. Sie stellen damit das soziale Lernen (s. Kapitel 4.2.5) unterstützende Mittel dar. Sowohl das Fragestellen, Bitten um Korrekturen und Erklärungen, als auch die Kooperation mit anderen NutzerInnen und die Möglichkeit eines Perspektivwechsels können anhand vieler Kommentare identifiziert werden (vgl. Schramm 2017:143; Bimmel/Rampillon 2000:66; Oxford 2003:87). Mit Hinblick auf die von Bimmel geäußerte Kritik eines unscharfen Begriffs sozialer Sprachlernstrategien, soll an dieser Stelle zwischen dem „sozialen Charakter des

Ziels und [...] Handlungsschritten zum Erreichen diese Ziels“ (Schramm 2017:143) unterschieden werden – wobei in den vorliegenden Fällen vor allem den Aspekten der legitimen Partizipation und damit einer soziokulturellen und politisch-kritischen Autonomieperspektive Beachtung geschenkt wird.

Betrachtet man Kommentare und Beiträge, in denen LernerInnen Fragen stellen oder um Erklärungen bitten, so zeigt sich, dass dies teilweise direkt, aber auch indirekt geschieht.

> **Z002** 0 T 0h 57min und 0 T 8h 10min [bearbeitet] (s. K4)
> Wenn ich freihabe, liebe ich es zu Faulenzen!
> [DW - kann man dieses Wort " freihabe " zusammen schreiben? Oder " frei habe " ?]

Z002 wendet sich mit seiner/ihrer Frage direkt an kompetente Mitglieder der Gemeinschaft, nämlich die DW Redaktion, und formuliert diese in einer höflichen Form.

> **U001** 0 T 0h 7min, 1R (s. K7)
> Kannst du den Kuchen gebacken??? Sicher?
>
> **>DW - Deutsch lernen** 0 T 17h 44min iA
> Liebe U001, da ist uns ein Tippfehler unterlaufen. Da wir sehr viele Aufgaben pro Tag posten, passiert das leider auch uns manchmal! ;) Liebe Grüße!

Ganz im Gegensatz zu U001, der/die einen Fehler innerhalb der Aufgabenstellung vermutet und die Frage – ersichtlich an „???“ – in stärkerer Form formuliert, ohne sich dabei direkt an die DW Redaktion zu wenden, diese jedoch als Urheberin indirekt anzusprechen. In beiden Fällen wird die Frage dennoch mit dazugehörigen Fragezeichen explizit.

Anders gestaltet sich das bei den folgenden Beispielen S005 und D003, die indirekte Fragen an die Community stellen:

> **S005** 0 T 0h 11min, 2R (s. K10)
> I love your morning DW ❤ wirklich Guten Morgen
> Sorry i don't Know is it wright to say "wirklich" to give the meaning i want

> **D003** 0 T 7h 25min (s. K17)
> Wenn ist meistens temporal, man benutz es wenn, wenn etwas immer in dieselbe Art geschieht. Ich glaube hier geht nicht um das, so die richtige Antwort b sei. Aber ich bin nicht sicher

Mit der Offenlegung der eigenen Unsicherheit schafft S005 eine Möglichkeit durch andere LernerInnen oder die DW Redaktion bestätigt oder verbessert zu werden. Die Zielsetzung der indirekten Frage ist damit in einer Bestätigung, Korrektur oder

Erklärung zu sehen. S005 schafft sich auf diese Weise eine Lerngelegenheit. D003 schafft diese Möglichkeit der Interaktion durch andere ebenso, erhält jedoch weder eine Bestätigung durch Reaktionen oder weiterführende Interaktionen, noch eine Verbesserung seiner Annahme.

Auf die eigene Unsicherheit zu verweisen, versehen mit Erklärungen dessen, was man für richtig hält, scheint dennoch ein probates Mittel, um Erklärungen durch die Mitlernenden zu erhalten und Interaktionen anzustoßen. Besonders deutlich sichtbar wird dies bei Betrachtung einer längeren Interaktionssequenz (s. K17), angestoßen durch NutzerIn S008:

Aufgabe – DW Deutsch lernen (s. K17)
Kommst du später zu mir, ___ du Feierabend hast? a) wenn b) falls

>S008 0 T 0h 9min, 7R
I always thought "falls" means "in case" & "wenn" means "when" ...so doesn't it matter what you mean to choose which to use?

>>M007 0 T 0h 25min, 1R iA
Gute Erklärung

>>>A003 0 T 8h 21min iA
Thanks for your explain . But "falls" we are using like "wenn" . I mean . We put the verb the last sentence

>>>>A003 0 T 8h 25min iA
That is the first time . I see this artikel "falls" can you write one Sentence about "falls" I want know , how the German use this Artikel "falls"

>>>>>S008 0 T 8h 33min iA
"If" or "in case"

>>>>>>S009 0 T 14h 47min iA
S008 a

>>>>>>>DW - Deutsch lernen 1 T 8h 48min iA
Hier erklären wir den Unterschied zwischen WENN und FALLS [LINK]

>>>>>>>>S008 1 T 9h 11min iA
"wenn nicht / falls" bedeuted "unless / in case / if or maybe" <--- SAME

>>>>>>>>>S008 1 T 9h 12min iA
-- the difference is IF or WHEN -- ARE WE GOING or is it a MAYBE? --- "wenn" means "when" -- correct? so, then "falls" means it's an option - maybe, or "if, in case, possibly"

>>>>>>>>>>S008 1 T 9h 16min iA
Are you SURE or NOT --- that is the question --- how do we know by your riddle?

>>>>>>>>>>>S008 1 T 9h 18min iA
S009 ich verstehe nicht wie jemand sicher darueber sein kann -- sicher = "wenn" aber "falls" koennte nicht sicher sein

Mit dem Ziel eine Korrektur oder Bestätigung seiner/ihrer ausgeführten Annahme zu erhalten wendet sich S008 an die gesamte Community und löst dadurch eine lange Interaktionskette aus, an deren Ende er/sie jedoch keine befriedigende Erklärung zu seiner/ihrer Frage erhält. A003 nutzt die Chance der Interaktion um bei den Akteuren nach einem Beispiel zu fragen, also seine/ihre eigene Frage einzubringen. Die Redaktion der DW verweist auf ein Material, das den Unterschied zwischen „wenn“ und „falls“ erklärt. Dass S008 sich mit dieser Hilfe auseinandersetzt, zeigen die Elaborationen in den letzten vier Kommentaren. Dennoch gelangt S008 zu keinem zufriedenstellenden Ergebnis, denn seine zunächst rein grammatisch anmutende Frage ist am Ende eine Frage des Kontextes und bedürfte einer Erklärung der Bedeutung von Feierabend, die jedoch nicht gegeben wird.

In den vorliegenden Korpora lassen sich viele Kommentare und Beiträge finden, die die Zielsetzung einer Erklärung und Erläuterung von grammatikalischen Phänomenen verfolgen und dabei die gesamte Community (s. u.a. B7; B11; B12) oder direkt das vermeintlich kompetenteste Mitglied (s. u.a. B10; K3), d.h. die DW Redaktion, ansprechen. Ersichtlich wird dies beispielsweise in der Ansprache innerhalb dieser NutzerInnenbeiträge, die einen Handlungsschritt zum Erreichen des Zieles darstellt:

> **H009** (s. B7)
> Sehr geehrte Dammen und Herren, Ich begrüße euch herzlich!!! [...]
>
> **A019** (s. B11)
> Wer kann mir sagen, wie heisst man, wer im Sprachenzentrum Fremdsprache lehrt
>
> **K008** (s. B12)
> Hallo alle zusammen, ich habe eine Frage. [...]

H009, A019 und K008 adressieren auf unterschiedliche Weise die gesamte Community und bitten diese um Mithilfe. Anders V001, der/die sich explizit an die DW Redaktion wendet:

> **V001** 1R (s. B10)
> Liebes DW-Team, ist die Schreibweise "Liebe Lerner*innen" korrekt, wenn man sowohl die Lerner als auch die Lernerinnen ansprechen will?

Tatsächlich ist zu beobachten, dass LernerInnen eher weniger den *community* Bereich (s. Korpus Beitragsfunktion) aufsuchen, um anderen zu helfen, sondern überwiegend, um selbst Hilfe zu erhalten. Dort lassen sich vorwiegend Antworten der DW Redaktion identifizieren. Auf der aktiven Seite, die mit durch die Postings der

DW Redaktion gelenkt ist, finden sich hingegen deutlich mehr Interaktionen zwischen LernerInnen und es lassen sich in Hinblick auf legitime periphere Partizipation Prozesse beobachten, in denen kompetente Mitglieder anderen Lernenden unter die Arme greifen und sie in ihrem Lernprozess unterstützen, wie anhand folgender Interaktion zu beobachten ist:

N009 0 T 0h 27min (s. K35)
"Desto"? Was heißt das? Kann ihr erklärung mich, bitte?

>M022 0 T 0h 53min, 4R iA
The more you learn german words, the better you'll be in comunication. Je mehr du deutsche Wörter lernst, desto besser wirst du Kommunizieren.

>>N009 0 T 1h 16min iA
Danke schön für die Erklärung! Thank you for the explanation!

>>>M022 0 T 1h 26min, 1R iA
Mit Vergnügen

N009 stellt eine Frage an die LernerInnengemeinschaft, mit dem Ziel eine Erklärung zur Bedeutung von „desto“ zu erhalten. M022 reagiert auf diese Frage mit einem Beispielsatz, den er/sie sowohl auf deutscher als auch auf englischer Sprache zur Verfügung stellt. Durch die Übersetzung schafft M022 eine weitere Lerngelegenheit für N009, der/die nun durch den Sprachvergleich und Satzabgleich die Bedeutung von „desto“ erschließen kann. In diesem Fall scheint dieser Beispielsatz als Erklärung für N009 auszureichen, weshalb sich diese/r bei M022 bedankt. N009 greift also explizit auf die Hilfe der Community zurück, die er/sie als einen kompetenten Kreis an NutzerInnen empfindet. M022 etabliert sich durch die Beantwortung der Frage weiter als kompetentes Mitglied dieser *community of practice* und zeigt gleichzeitig eine positive Einstellung gegenüber dem eigenen Sprachhandeln und -wissen, sowie eine Motivation diese zu teilen. Ähnliches zeigt sich bei in der Interaktion von A008, J005 und M015:

A008 0 T 1h 27min (s. K21)
Danke ____! (a) vielmals b) mehrmal May i question ? How to pronounce vielmala and mehrmals all ? Thanks a lot

>J005 0 T 4h 9min, 1R iA
maybe you google their audios but they are pretty easy to pronounce.
BTW vielmals not vielmala haha

>>M015 0 T 10h 24min iA
May i ask * :D

>>>A008 0 T 10h 26min, 1R iA
Hehe sorry i learning found sentences. And many thanks its remembering. :)

>>>>J005 0 T 14h 18min, 1R iA
no problem

A008 wendet sich mit einer Aussprachefrage an die anderen NutzerInnen. Die Fragestellung suggeriert bereits, dass es sich um eine/n Nutzer/in handelt, dessen/deren Erstsprache nicht Englisch ist. Dennoch greift A008 auf diese Sprache zurück, um seine/ihre Frage einer möglichst großen Menge an potentiell kompetenten AntwortgeberInnen zukommen zu lassen. Es folgt eine Antwort von J005, der/die empfiehlt Audiobeispiele via Google abzurufen und gleichzeitig Mut macht und A008 motiviert, dass die erfragten Wörter „pretty easy to pronounce" seien. Dennoch fügt er/sie eine Verbesserung des falsch geschriebenen Wortes „vielmals" versehen mit einem Lachen „haha" hinzu. Ein/e weitere/r Lernende/r, M015, kommentiert zusätzlich und verbessert die höflich gemeinte, englische Konstruktion „May I ask" und inkludiert ein lachendes Smilie. A008 nimmt diese Verbesserungen an, entschuldigt sich und bedankt sich in gebrochenem Englisch dafür. Mit einem abschließenden „no problem" führt J008 zu einem Abschluss, der A008 das Gefühl gibt, dass er/sie sich jederzeit wieder an die Community wenden kann. J005 zeigt auf diese Weise Empathie für A008 und respektiert dessen/deren Autonomie (vgl. Lewis 2013:210f.). Deutlich wird dies auch an den Reaktionen/Likes, die sich beide auf den Kommentar des jeweils anderen geben.

In einigen Fällen lässt sich vermuten, dass sich LernerInnen durch ihre Interaktionen und grundsätzlichen Kommentare in Antwort auf Aufgabenstellungen als kompetente Mitglieder etablieren wollen. Dies geschieht zum Beispiel in Form ausführlicher Grammatikerläuterungen und soll im Folgekapitel diskutiert werden.

4.2.5 Soziales Lernen

Soziales Lernen äußert sich nicht nur in der adäquaten Verwendung sozialer Verhaltenskompetenzen[39], sondern soll an dieser Stelle auch aus Sicht der legitimen Partizipation nach Lave/Wenger (1991) betrachtet werden. Eine Analyse des Datenkorpus in Bezug auf soziales Lernen muss dabei vor allem den Lernkontext beleuchten (vgl. Illeris 2010:102ff.). Dieser gestaltet sich bei Betrachtung SNS als besonders komplex, wenn beispielsweise davon ausgegangen wird, dass sich die

[39] Eine genaue Analyse notwendiger sozialer Verhaltenskompetenzen für den Bereich SNS kann an dieser Stelle nicht geleistet werden. Dennoch stellen diese in Bezug auf ein gelingendes, interaktionales autonomes Sprach- und Lernhandeln wichtige Grundbedingungen dar und sollten deshalb Teil einer tiefergehenden Untersuchung sein.

Community aus einer unbekannten Menge an LernerInnen zusammensetzt, die in Anbetracht ihrer Anzahl größtenteils lediglich online über die SNS zusammenkommen, heterogene Lernbiographien vorweisen und Erfahrungen in unterschiedlichen Lern- und Kommunikationstraditionen aufweisen. Mit Hilfe des Korpus lässt sich im Weiteren dadurch schwer ermessen, inwiefern welche Verhaltensweisen zu einem gelingenden Lernen beitragen, da hierfür zu viele Faktoren eine Rolle spielen und unsichtbar bleiben. Festgestellt werden kann aber, dass einige LernerInnen übermäßig häufig kommentieren, Hilfestellung leisten und zusätzliche Informationen der Community bereitstellen. Im Sinne der legitimen Partizipation sind sie als etablierte TeilnehmerInnen zu betrachten, die innerhalb des Lernraumes agieren, um ihre soziale Position zu stärken und das eigene, wie auch das Lernen anderer zu steuern und zu simplifizieren (vgl. Lave/Wenger 1991:29).

Sichtbar wird dies beispielhaft an NutzerIn X001, der/die zusätzliche Erklärungen zu denen der DW Redaktion bereithält und sein/ihr Wissen mit der Gemeinschaft teilt:

> **X001** 0 T 3h 3min, 4R (s. K8)
> B) ist korrekt. Die Adjektive koennen gesteigert werden. Die Grundform eines Adjektivs nennt man Positiv, die naechst hoehere Stufe Komparativ und die hoechste Steigerungsstufe Superlativ. "Er ist groesser ALS sein Bruder." (der Adjektiv im Komparativ), "Ute ist genauso gross WIE Heike" (der Adjektiv im Positiv)

X001 stellt nicht nur die Lösung der Aufgabe zur Verfügung, sondern fügt dieser eine eigene Erläuterung mit Einbezug von Fachvokabular hinzu. Außerdem inkludiert er/sie Beispielsätze, die direkt auf die Aufgabenstellung abgestimmt sind. X001 erhält von vier weiteren LernerInnen für seinen/ihren Kommentar Zustimmung und stabilisiert so die eigene Position innerhalb der LernerInnengemeinschaft.
Neben grammatikalischen Erläuterungen, teilt X001 eigene Beiträge auf der Community-Seite:

> **X001** 4R (s. B5)
> Mein Lieblingszitat: "Derjenige, der mit Tinte schreibt, ist nicht zu vergleichen mit demjenigen, der mit seinem Herzblut schreibt" :) Khalil Gibran

Mit dem Teilen von persönlichen Beiträgen wie diesem schafft X001 eine Atmosphäre, bei der das Lernen und die Anwendung der Sprache mit persönlichen Aspekten und Motiven einhergeht, macht sich indirekt durch den subjektiven Charakter des Inhalts angreifbar und stellt den sozial-persönlichen Charakter der Seite heraus.

Andere NutzerInnen etablieren sich durch eine direkte Kommentierung und Kritik von Lösungsvorschlägen seitens der DW Redaktion, wie LernerIn K002:

> **DW - Deutsch lernen** 0 T 16 22min, 42R (s. K32)
> Lösung: c) Das habe ich dir DOCH schon tausendmal erklärt! ➡ Als Partikel drückt DOCH hier eine Rechtfertigung, Verwunderung oder einen Vorwurf aus.
>
> **>K002** 0 T 16h 47min und 0 T 16h 58min [bearbeitet], 1R iA
> "Ja" kann auch Vorwurf ausdrücken und ist in diesem Beispiel auch korrekt.
> [Das ist JA bekannt!]

K002 etabliert sich als kritische/r Teilnehmende/r, der/die die Lösung des vermeintlich kompetentesten Community-Mitglieds – der DW Redaktion – ausdrücklich in Frage stellt und um das eigene Sprachwissen ergänzt.

Soziales Lernen ist hier immer Teil eines autonomen Sprach- und Lernhandelns bei dem LernerInnen im sozialen Kontext der SNS agierend Anerkennung suchen und Wissen zum größten (Stellen-)Wert der Gemeinschaft wird. Indem kompetente TeilnehmerInnen ihr Wissen teilen, Hilfestellung bieten und anderen LernerInnen zur Teilhabe an der Wissensgemeinschaft verhelfen, erhalten sie – wenn auch nicht in allen Fällen – soziale Anerkennung. Diese wiederum kann sich m.E. positiv auf die eigene Einstellung, Motivation und das tatsächliche Handeln mit Sprache auswirken – sowohl bei dem/der AkteurIn als auch bei den anderen Mitgliedern der Gemeinschaft.

5 Conclusio

Die Entstehung der vorliegenden Forschungsarbeit basiert auf dem Erkenntnisinteresse in Bezug auf die Frage, inwieweit Soziale Netzwerkseiten wie Facebook Potentiale für autonomes Lernhandeln aufzeigen und wie diese von LernerInnen bereits genutzt werden. Grund hierfür ist auf der einen Seite die andauernde Forderung des Faches Deutsch als Fremd- und Zweitsprache autonomes Lernhandeln zu fordern und fördern und ihm großen Stellenwert im und außerhalb des Unterrichts beizumessen. Auf der anderen Seite stellt die zunehmende Digitalisierung der Gesellschaft neue, immer und überall abrufbare Informationen und Angebote bereit, die von immer mehr Menschen weltweit genutzt werden. Hervorzuheben sind hierbei die stetig steigenden Nutzungszahlen sozialer Netzwerkseiten wie Facebook, die an der Schnittstelle zwischen Öffentlichkeit und Privatheit Räume darstellen, in denen NutzerInnen vor allem im Bereich Fremdsprachenlernen in unmittelbaren Kontakt mit SprecherInnen- und

LernerInnengemeinschaften treten können. Ausgehend davon stellt sich die Frage danach, inwieweit in diesen sozialen, onlinebasierten Gemeinschaften autonomes Lernhandeln stattfinden kann und wie es sich tatsächlich darstellt.

Die Untersuchung verfolgte deshalb zum einen das Ziel generelle Potentiale auf theoretischer Basis herauszuarbeiten, wie in Kapitel 2 dargestellt wurde. Im Rahmen dessen wurde ein mehrperspektivisches Verständnis von LernerInnenautonomie herangezogen und auf die multimodalen Eigenschaften Sozialer Netzwerkseiten angewandt. Dieses Vorgehen resultierte in der Ausarbeitung eines Kriterienkatalogs für LernerInnenautonomie, der durch den Abgleich mit Charakteristika von SNS Bestätigung fand.

Zum anderen wurden in einer empirischen Untersuchung Befunde für die tatsächliche Nutzung der gefundenen Potentiale durch Lernende gesucht. Hierfür wurde in Kapitel 3 zunächst das methodische Vorgehen detailliert erläutert. Die theoretische Auseinandersetzung legte eine Festlegung eines Datenkorpus – das Beiträge und Kommentare von NutzerInnen beinhaltet – auf Basis eines theoretischen Samplings nahe. Eine mögliche Auswertung der gesammelten, qualitativen Daten führte zunächst zu einer Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Varianten der qualitativen Inhaltsanalyse, die schlussendlich in der Wahl der qualitativen Inhaltsanalyse mittels Extraktion von Gläser/Laudel gründete. Zudem wurden aufgrund des interaktionalen Charakters der Kommunikation auf der Facebookseite „DW – Deutsch lernen“ Aspekte der Interaktionsanalyse berücksichtigt. Die Wahl der jeweiligen Instrumente zur Datenerhebung, -aufbereitung und -analyse basierte auf dem Erkenntnisinteresse dieser Arbeit und kann rückblickend als dem Umfang der Abschlussarbeit angemessen und zielführend betrachtet werden. Für eine transparente Dokumentation und Darstellung der Daten wurde das qualitative Datenanalysewerkzeug MAXQDA herangezogen.

Der kritischen Reflexion obsoleter und problematischer Auswertungskategorien folgte in Kapitel 4 eine ausführliche Auswertung und Präsentation der Analyseergebnisse, die nun im Weiteren zusammengefasst werden sollen.

5.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Der folgende Abschnitt stellt eine kompakte Übersicht der Analyseergebnisse dar, fokussiert dabei die zugrundeliegende Forschungsfrage sowie diese betreffende

Teilaspekte und reflektiert die Ergebnisse in Hinblick auf den Forschungsstand. Die hier dargestellten Resultate zeigen im Vergleich zu der detaillierten Ergebnisdarstellung in Kapitel 4 allgemeine Tendenzen auf, die sich aufgrund des vorliegenden Datenmaterials ergeben. Durch die theoretische Fundierung des Samples sind erwartungsgemäß keine verallgemeinerbaren Aussagen über reale kognitive Vorgänge autonomen Lern- und Sprachhandelns möglich. Die hier vorgenommene Analyse schriftsprachlicher Produkte von DeutschlernerInnen, die im Rahmen des Begriffs autonomen Lernhandelns als prozesshaft beschrieben werden, kann und will die tatsächlichen vorangegangenen Prozesse dieser Produkte demnach nicht erfassen. Hierzu bedürfte es introspektiver Datenerhebungsverfahren. Das Ziel, dennoch wahrscheinliche Prozesse am Produkt und unterschiedliche Formen autonomen Lernens auf diese Weise sichtbar zu machen, konnte mittels der Vorgehensweise dennoch verfolgt werden. Es lassen sich auf diese Weise eine Reihe von Anknüpfungspunkten für zukünftige Forschungsfragen ableiten.

Welche Potentiale bietet die Facebookseite „DW – Deutsch lernen" FremdsprachenlernerInnen zu autonomem Lernhandeln?

Die theoretische Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Perspektiven auf LernerInnenautonomie in Abgleich mit den Eigenschaften SNS zeigte, dass Soziale Netzwerkseiten grundsätzlich Angebote für alle Kriterien autonomen Lernhandelns bereitstellen (s. Übersicht in Kapitel 2.2.3). Demnach bietet die Soziale Netzwerkseite Facebook jedem/jeder NutzerIn ausreichende Potentiale mit Hilfe der zur Verfügung gestellten Werkzeuge autonom zu handeln und gleichermaßen autonom zu lernen. So gibt Facebook, als authentische und relevante Kommunikationsumgebung, den Lernenden kommunikative Interaktionswerkzeuge an die Hand, mit Hilfe derer außerunterrichtliches Lernhandeln und der direkte Kontakte zu Zielsprache und LernerInnengemeinschaft möglich ist. Es lassen sich interessensgeleitet fremdsprachliche Informationen und Materialien wählen und auf diese Weise neue Lerngelegenheiten schaffen, sodass ein selbstreguliertes und eigeninitiiertes Lernen möglich wird. Die Dokumentation der NutzerInnentätigkeiten ermöglicht eine nachträgliche Kontrolle, Evaluation und Reflexion des Lern- und Sprachhandelns durch die Lernenden selbst und auch durch die Community. Das Verfassen eigener schriftsprachlicher Produkte in einer Fremdsprache bedarf der Motivation und Selbstreflexion und kann, durch seinen öffentlichen Charakter, Teil sozialer Interaktionen, Kooperationen und Kollaborationen werden. Diese

Eigenschaften entsprechen damit gleichermaßen den LernerInnenautonomie-definitionen vieler WissenschaftlerInnen wie Holec (1980), Little (1991), Oxford (1999), Tassinari (2010) oder Benson (2011) und lassen sich so mit den meisten Autonomieperspektiven in Einklang bringen.

In Bezug auf die vorliegende Forschungsarbeit und die angestrebte empirische Untersuchung fand außerdem eine Klassifizierung der kommunikativen Interaktionswerkzeuge danach statt, inwiefern sie autonome Lern- und Sprachhandlungen für Außenstehende sichtbar machen. Als Ergebnis dieser Einteilung wurden die Funktionen „Beitrag verfassen“ und „Kommentieren“ als besonders vielversprechend klassifiziert, da sie in ihrem freien, schriftsprachlichen Charakter zusätzliche Metadaten dokumentieren – wie beispielsweise Bearbeitungsverläufe, Zeiträume und Reaktionen durch andere NutzerInnen – und als lernerInnensprachliche Produkte am Ende von fremsprachlichen Prozessketten stehen.

Die gefundenen Ergebnisse können dabei in den DaF/DaZ-Unterricht implementiert werden, indem seitens der Lehrpersonen auf die Möglichkeiten verwiesen wird, die SNS Fremdsprachenlernenden bieten, um in der Zielsprache Deutsch zu interagieren und sie zu praktizieren. Lehrende können die hier ausgearbeiteten Ergebnisse insofern in den Unterricht einbinden, als dass sie die vielfältigen Möglichkeiten auf SNS autonom Fremdsprachen zu lernen aufzeigen und kritisch diskutieren. Hinweise auf geeignete Seiten und Materialien könnten von Lernenden als gewinnbringend erachtet werden und zum autonomen Sprach- und Lernhandeln anregen. Des Weiteren könnten durch die vorliegende Dokumentation von LernerInnensprache Reflexionen im Unterricht angestellt und eine (Selbst-)Kontrolle und Steuerung des eigenen Lernprozesses angestoßen werden.

Wie werden die ermittelten Potentiale von LernerInnen tatsächlich genutzt?

Anhand der erhobenen Kommentar- und Beitragsdaten ließen sich etliche Potentiale autonomen Lern- und Sprachhandelns sichtbar machen und aufgrund der ausreichenden theoretischen Basis diskutieren und vor allem argumentieren. An dieser Stelle muss jedoch kritisch reflektiert werden, dass das zusammengestellte Datenkorpus nur einen kleinen Teilausschnitt der autonomen Lern- und Sprachhandlungen abdeckt, die täglich auf der Seite stattfinden, weshalb die Existenz weiterer, bislang unbekannter Formen autonomen Sprach- und Lernhandelns nicht ausgeschlossen werden soll. Die herangezogenen Fälle sind

demnach als exemplarisch zu betrachten, enthalten jedoch eindeutige Aspekte und Muster, die LernerInnenautonomie begründet vermuten lassen.

Eindeutige Ergebnisse lassen sich vor allem in den Bereichen von Eigeninitiative, Steuerung, Kontrolle und Reflexion in Bezug auf das eigene Sprachlernhandeln finden. Lernende schaffen durch die gezielte Anwendung einer Vielzahl von Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien neue Lerngelegenheiten, in dem sie beispielsweise explizit nach Hilfe fragen, ihren eigenen Wissenstand offenlegen oder auf Kommentare und Beiträge anderer NutzerInnen in Form von Hilfestellungen, kritischer Kommentierung oder Infragestellung reagieren. Die Auseinandersetzung mit der Zielsprache Deutsch wird durch inhaltliche wie grammatikalische Rückbezüge, Fehlerkorrekturen, kritische Äußerungen und der gezielten Kommunikation in der Fremdsprache offenbar.

Als zentrales Element dieser Vorgehensweisen kann dabei der Lernkontext identifiziert werden, der durch seinen sozialen Charakter soziales Lernen und damit einhergehend Aspekte der legitimen Partizipation, d.h. der gleichberechtigten Teilhabe an der LernerInnengemeinschaft, befördert und einfordert. Die Lernumgebung, allem voran das Gefühl Teil einer LernerInnengemeinschaft zu sein, scheint sich positiv auf das Sprachhandeln auszuwirken, abzulesen daran, dass auch Lernende mit geringeren Sprachkenntnissen auf die Zielsprache zurückgreifen, selbstbewusst Sprache produzieren und gezielt in Interaktion treten. Auch der Rückgriff auf Referenzsprachen zeugt von einer hohen Eigenmotivation das Sprachlernen voranzutreiben und Aspekte dessen verstehen zu wollen.

Mit Hilfe von Metadaten, die im dokumentarischen Charakter der SNS mitgespeichert werden, lassen sich Prozesse der Reflexion und Kontrolle explizit am Produkt nachvollziehen. Im Rahmen dessen geben Bearbeitungsverläufe und deren zeitliche Abstände zueinander Hinweise auf die nachträgliche Beschäftigung mit Phänomenen durch zusätzliche Formulierungen oder Fragen und durch die eigenständige Verbesserung von Fehlern. Aktive, d.h. in diesem Sinne Schriftsprache produzierende, NutzerInnen weisen demnach einen hohen Grad an Autonomie in Bezug auf das eigene Lern- und Sprachhandeln auf, da sie durch jegliche Interaktion mit anderen LernerInnen potentiell neue Lerngelegenheiten schaffen – bewusst oder unbewusst – und so eine fortdauernde Beschäftigung mit der Zielsprache stattfinden kann.

In diesem Sinne werden beinahe alle möglichen Potentiale seitens der LernerInnen genutzt und können als Produkte autonomen Lernhandelns – auch innerhalb des relativ kleinen, ausgewählten Datenkorpus – identifiziert werden. Auffällig ist jedoch, dass aufgrund des chatsprachlichen Charakters wenige Interaktionen beobachtet werden können, die über drei Beiträge hinausgehen und eine tatsächliche Aushandlung und kritische Diskussion beinhalten. Dementsprechend sind Aspekte diskursiver Konvergenz am vorliegenden Material nicht sichtbar.

Für die Praxis von DaF/DaZ geben diese Erkenntnisse Hinweise darauf, in welchen Formen autonomes Sprach- und Lernhandeln in der außerunterrichtlichen Praxis stattfinden und inwiefern bestimmte Sprachlernstrategien im Sinne einer erfolgreichen Interaktion potentiell zielführend sein können oder nicht. Durch eine genauere unterrichtsbezogene Analyse einzelner Kommentare und Beiträge könnten Lehrkräfte gemeinsam mit Lernenden induktiv zugrundeliegende Strategien herausarbeiten und für das eigene Lernhandeln nutzbar machen. Auf Basis der vorliegenden Ergebnisse kann auf diese Weise ein gezieltes Strategientraining stattfinden, dass LernerInnenautonomie befördert und (nicht nur) für den Einsatz auf den hochfrequentierten SNS fruchtbar ist.

5.2 Offene Fragen und abschließende Gedanken

Die vorliegende Untersuchung fokussierte diejenigen Aspekte autonomen Lern- und Sprachhandelns, die sichtbar sind. Das, was in Form von nicht nachvollziehbaren Prozessen dem Produkt vorangegangen ist, bleibt damit dennoch nicht ausgeschlossen, sondern lediglich mit der gewählten Forschungsmethode nicht ausreichend belegbar. Die Analyse erfolgte basierend auf den vorgestellten theoretischen Erkenntnissen, die grundsätzlich kognitive und metakognitive sowie Prozesse unbewussten Lernens miteinschließen. Die stille Teilhabe am Geschehen auf der Seite „DW – Deutsch lernen“, eine weitergehende Auseinandersetzung mit dort angesprochenen Thematiken und damit verbundene Prozesse bleiben hier dennoch unbeachtet und nicht beobachtbar. Eine Verifikation der hier dargestellten Ergebnisse könnte nur eine qualitative Befragung der einzelnen UrheberInnen erbringen, bei der introspektive Daten erhoben und ausgewertet werden. Eine solche Erhebung gäbe wichtige Einblicke in den Bereich unbewusster und bewusster autonomer Lern- und Sprachhandlungsprozesse.

An dieser Stelle soll zudem ein Vorschlag zur begrifflichen Differenzierung autonomen Lernens angebracht werden, die sich in Grundzügen bereits in dieser Arbeit finden lässt. Eine Unterscheidung zwischen autonomem Sprachhandeln und autonomem Lernhandeln brächte m.E. Vorteile in der Beurteilung von Prozessen und Produkten von LernerInnenautonomie. In diesem Sinne würde Sprachhandeln das autonome Handeln mit der Zielsprache bedeuten, bei dem Gelerntes angewandt und sich mit der Sprache ausprobiert wird, einhergehend mit einer positiven Einstellung gegenüber der Sprache und den eigenen sprachlichen Kompetenzen. Ziel autonomen Sprachhandelns liegt damit in der Anwendung der Sprache und dem damit verbundenen Schaffen einer Übungsgelegenheit – wobei das Bedürfnis nach Anerkennung nicht ausgeschlossen werden darf. Der Prozess des Lernens wird dabei nicht bewusst initiiert, kann jedoch durch nachträgliche Reflexion eigens oder durch andere TeilnehmerInnen angeregt werden. Anders jedoch beim autonomen Lernhandeln, bei dem das Lernen bewusst in den Vordergrund gerückt und beispielsweise durch Fragestellen und das Einholen von Erklärungen eingefordert wird. Zielsetzung ist hier ein explizites Lernen, weshalb auf Strategien und Fähigkeiten zurückgegriffen wird, die solche Prozesse initiieren.

Eine gezielte Bewusstmachung der ablaufenden Prozesse, auch anhand des hier untersuchten Datenmaterials, könnte dabei wiederum fruchtbar in den Unterricht zurückgeführt werden. Betrachtet man Beispiele von NutzerInnen, die in ihrem Verhalten erfolgreich agieren und Interaktionen bzw. Reaktionen seitens anderer LernerInnen hervorrufen, so lassen sich in einem weiteren Schritt Gelingensstrategien und -bedingungen ableiten und durch die LernerInnen erproben.

In ähnlicher Weise wäre auch eine Beschäftigung mit der Frage danach interessant, welche sozialen Verhaltensstrategien bei LernerInnen Verwendung finden – z.B. durch Reaktionen auf andere Beiträge, weiterführende Kommentare, das Teilen von Beiträgen –, welche explizit sprachlichen Strategien dafür genutzt werden – z.B. Ansprache, bestimmte Formulierungen, etc. – und welche LernerInnen weshalb besonders erfolgreich interagieren und kommunizieren. Erkenntnisse in diesem Bereich könnten außerdem Aufschluss darüber geben, inwieweit ein zielgerichtetes Strategientraining im DaF-/DaZ-Unterricht das autonome Sprach- und Lernhandeln im außerunterrichtlichen Rahmen befördert, wenn anzunehmen ist, dass gelingendes soziales Lernen mit einer erfolgreichen legitimen Partizipation einhergeht und motivationale Aspekte einschließt.

Die vorgenommene Untersuchung zeigt außerdem, dass ethische Vorüberlegungen hier auf eine andere Art und Weise stattfinden müssten. Zwar liegen die hier untersuchten Daten zugänglich vor und sind so aus rechtstaatlicher Perspektive unbedenklich, jedoch ergibt sich hieraus m.E. die Frage nach dem eigenen Wissen über diese Öffentlichkeit. In vielen Fällen scheint das Bewusstsein für Datenmissbrauch seitens der NutzerInnen nicht immer vorhanden, sodass auch personenbezogene Daten öffentlich eingesehen und missbraucht werden könnten. Hier sollte die ethische Verantwortung der/des Forschenden einmal mehr daraufhin abzielen, durch weitgehende Pseudonymisierung und einen verantwortungsvollen Umgang mit diesen öffentlichen Daten minimalen Schutz zu bieten und Erschwernisse zu schaffen in einem Raum, der durch Datenspeicherung und Suchfunktionen grundsätzlich nicht geschützt werden kann.

Grundsätzlich offenbart die vorliegende Abschlussarbeit etliche Desiderate im Bereich der Internetforschung vor allem in Bezug auf Soziale Netzwerkseiten. Trotz der immer weiter zunehmenden Digitalisierung und dem Marktfaktor von Facebook werden SNS weiterhin kaum beforscht, weshalb nur wenige der als für den fremdsprachlichen Unterricht relevant bezeichneten Aspekte von SNS tatsächlich empirisch überprüft sind. Hier gilt es geeignete Forschungsmethoden zu wählen, die das Nutzungsverhalten auf SNS in Bezug auf Lerninhalte zu untersuchen vermögen und zusätzlich Rückschlüsse auf die Motive der NutzerInnen zulassen. Eine breitere Auseinandersetzung mit den Medien, die Lernende derzeit weltweit und überdurchschnittlich oft jeden Tag frequentieren und fest in ihren Alltag integrieren, ist m.E. zwingend notwendig, um einen zeitgemäßen, lernerInnenzentrierten und vor allem bedürfnisorientierten DaF/DaZ-Unterricht anhand geeigneter Methoden zu gestalten – sodass, um diese Abschlussarbeit wiederum mit einem LernerInnenzitat enden zu lassen, schlussendlich möglichst viele Lernende sagen können:

V001 0 T 20h 4min iA (s. K34)
Schon wieder was dazugelernt. Danke!

Literaturverzeichnis

Ahrenholz, B. (2014). Lernersprachenanalyse. In: Settinieri, J. et al.(Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh S.167-182.

Akbari, E.; Pilot, A. & Simons, R. J. (2015). Autonomy, competence, and relatedness in foreign language learning through Facebook. In: *Computers in Human Behaviour* 48, S.126-134.

Akremi, L. (2014). Stichprobenziehung in der qualitativen Sozialforschung. In: Baur, N. & Blasius, J.(Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer. S.265-282.

Alexa (2018). The top 500 sites on the web. Online verfügbar: https://www.alexa.com/topsites [01.02.2018]

Apeltauer, E. (2010). Lernerautonomie, Lehrerautonomie und Deutsch als Fremdsprache. In: Egit, Y. (Hrsg.): *Globalisierte Germanistik: Sprache-Literatur-Kultur*. Izmir: Universitätsdruck. S.15-34.

Atteslander, P. (2010). *Methoden der empirischen Sozialforschung*. 13. Aufl. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Bavendiek, U. (o.J.). Sprachensensibilisierung und der kreative Umgang mit Sprache im Internet. Online verfügbar: https://www.fremdsprachenzentrum-bremen.de/uploads/media/Bavendiek.pdf [08.11.2017]

Beißwenger, M. (2007). *Sprachhandlungskoordination in der Chat-Kommunikation*. Berlin: De Gruyter.

Benson, P. (1997). The Philosophy and Politics of Learner Autonomy. In: Benson, P. & Voller, P. (Hrsg.): *Autonomy and Independence in Language Learning*. London/New York: Longman. S.18-34.

Benson, P. (2011). *Teaching and researching autonomy*. 2. Aufl. London: Pearson Education.

Benson, P. (2013). Learner Autonomy. In: *TESOL Quarterly* 47, S.839-843.

Bicen, H.; Sadikoglu, S. & Sadikogly, G. (2015). The Impact of Social Networks on Undergraduate Students Learning Foreign Language. In: *Proceida – Social and Behavioral Science* 186, S.1045-1049.

Biebighäuser, K. & Marques-Schäfer, G. (2009). Text-Chat und Voice-Chat beim DaF-Lernen online: Eine empirische Analyse anhand von Chat-Angebote des Goethe-Instituts in *JETZT Deutsch lernen* und *Second Life.* In: *Info DaF* 5/36, S.411-428.

Bimmel, P. (2010). Lern(er)strategien und Lerntechniken. In: Krumm, H.J. / Fandrych, C. / Hufeisen, B. & Riemer, C.(Hrsg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache: ein internationales Handbuch,* 1. Halbband. Berlin: De Gryter Mouton. S.842-850.

Bimmel, P. & Rampillon, U. (2000). *Lernerautonomie und Lernstrategien*. Fernstudieneinheit 23. München: Goethe-Institut.

Boeckmann, B.; Rieder, A. & Vetter, E. (2008). *eLernen / eLearning / Apprentissage en ligne in der fremdsprachenbezogenen Lehre.* Frankfurt: Peter Lang Verlag.

Boyd, D. & Ellison, N. (2008). Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship. In: *Journal of Computer-Mediated Communication* 13, S.210-230.

Brede, J. (2014). Beobachtung. In: Settinieri, J. et al.(Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh S.137-146.

Brückner, C. (2011). Internetbasiertes Lernen und Arbeiten im Fremdsprachenunterricht – Herausforderungen und Chancen. In: Klippel, F. et al. (Hrsg.): *Forum Sprache – Die Online-Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht* 5/1, S.132-147.

Büffel, S.; Pleil, T. & Schmalz, S. (2007). Net-Wiki, PR-Wiki, KoWiki – Erfahrungen mit kollaborativer Wissensproduktion in Forschung und Lehre. In: Stegbauer, C.; Schmidt, J. & Schönberger, K.(Hrsg.): *Wikis: Diskurse, Theorien und Anwendungen*. kommunikation@gesellschaft 8/2, Online-Publikation: http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/kollaborative_Wissensproduktion_Bueffel_Pleil_Schmalz.pdf [08.11.2017]

Buga, R.; Căpeneață, I.; Chirasnel, C. & Pop, A. (2014). Facebook in foreign language teaching – a tool to improve communication competences. In: *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 128. S.93-98.

Chartrand, R. (2012) Social networking for language learners: Creating meaningful output with Web 2.0 tools. In: *Knowledge Management & E-Learning: An International Journal* 4/1, S.97-101.

Chmelìk, T. (2016). Social Network Sites – Soziale Netzwerke: Verantwortlichkeit für nutzergenerierte Inhalte unter besonderer Berücksichtigung der Störerhaftung. *Schriften zum Medien- und Informationsrecht*. Baden-Baden: Nomos.

Christakis, N. & Fowler, J. (2010). *Connected! Die Macht sozialer Netzwerke und warum Glück ansteckend ist*. Frankfurt a.M.: Fischer Verlag.

Czauderna, A. (2014). *Lernen als soziale Praxis im Internet: Objektiv hermeneutische Rekonstruktionen aus einem Forum zum Videospiel Pokémon*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Demirkaya, S. (2014). Analyse qualitativer Daten. In: Settinieri, J. et al.(Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh. S.213-228.

Deutsche Welle (o.J.). Über Uns / Profil: Die mediale Stimme Deutschlands. Online verfügbar: http://www.dw.com/de/unternehmen/profil/s-30626 [26.11.2017]

Döring, N. & Bortz, J. (2016a). Datenerhebung. In: Döring, N. & Bortz, J.(Hrsg.): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. Aufl. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag. S.321-577.

Döring, N. & Bortz, J. (2016b). Datenaufbereitung. In: Döring, N. & Bortz, J.(Hrsg.): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. Aufl. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag. S.579-595.

Döring, N. & Bortz, J. (2016c). Qualitätskriterien der empirischen Sozialforschung. In: Döring, N. & Bortz, J.(Hrsg.): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. Aufl. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag. S.81-120.

Döring, N. & Bortz, J. (2016d). Datenanalyse. In: Döring, N. & Bortz, J.(Hrsg.): *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. 5. Aufl. Berlin/Heidelberg: Springer Verlag. S.597-784.

Dörnyei, Z. (2007). *Research methods in applied linguistics: quantitative, qualitative, and mixed methodologies*. Oxford: Oxford University Press.

DW Deutsch lernen (o.J.). Info. Online verfügbar: https://www.facebook.com/pg/dw.learngerman/about/?ref=page_internal [26.11.2017]

Enyon, R.; Fry, J. & Schroeder, R. (2008). The ethics of internet research. In: Fielding, N.; Lee, R. M. & Blank, G. (Hrsg.): *The SAGE handbook of online research methods.* SAGE Publications Ltd. S.22-41.

Falk, S. (2015). Mobiles Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Hoffmann, S. & Stork, A. (Hrsg.): *Lernerorientierte Fremdsprachenforschung und -didaktik*. Tübingen: Narr. S.215-223.

Feick, D. (2016). Autonomie in der Lernendengruppe. Entscheidungsdiskurs und Mitbestimmung in einem DaF-Handyvideoprojekt. *Gießener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.

Frederking, V.; Krommer, A. & Maiwald, K. (2008). *Mediendidaktik Deutsch – eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Fuhse, J. (2016). *Soziale Netzwerke – Konzepte und Forschungsmethoden*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft.

Geiger, T. (1953). *Ideologie und Wahrheit: eine soziologische Kritik des Denkens*. Stuttgart, Wien: Humboldt Verlag.

Glaser, B. & Strauss, A. (2005). *Grounded theory: Strategien qualitativer Forschung*. 2. Aufl. Bern: Huber.

Gläser, J. & Laudel, G. (2013). Life With and Without Coding: Two Methods for Early-Stage Data Analysis in Qualitative Research Aiming at Causal Explanations [96 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 14/2, Art. 5. Online verfügbar: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs130254 [09.12.2017]

Griffith, C. (2008). Strategies and good language learners. In: Griffith, C.(Hrsg.): *Lessons from good language learners*. Cambridge: Cambridge University Press. S.83-98.

Grünewald, A. (2016) Digitale Medien und soziale Netzwerke im Kontext des Lernens und Lehrens von Sprachen. In: Burwitz-Melzer, B. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. völlig überarbeitete und erw. Auflage. Tübingen: Francke. S.463-466.

Haider, J. (2012). *Facebook, eine Nutzertypologie: Persönlichkeit und Motive der User*. Hamburg: Diplomica Verlag.

Halbmeyer, E. & Salat, J. (2011). 3.1. Theoretisches bzw. gezieltes Sampling. Online verfügbar: http://www.univie.ac.at/ksa/elearning/cp/qualitative/qualitative-9.html [03.12.2017]

Heinemann, M. & Heinemann, W. (2002). *Grundlagen der Textlinguistik: Interaktion – Text – Diskurs*. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.

Hernig, M. (2005). *Deutsch als Fremdsprache: Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hess-Lüttich, E. (2001). Textsorten der gesprochenen Sprache. In: Helbig, G.; Götze, L.; Henrici, G.; Krumm, H.J.(Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*, 1. Halbband. Berlin: De Gruyter Mouton. S.280-299.

Hofmann, K. (2016). Projektarbeit: Lernerautonomie beim Sprachenlernen auf Sozialen Netzwerkseiten. Unveröffentlichte Projektarbeit. Universität Wien.

Holec, H. (1980). Autonomy and Foreign Language Learning. Strasbourg: Council for Cultural Cooperation of the Council of Europe.

Illeris, K. (2010). Lernen verstehen – Bedingungen erfolgreichen Lernens. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Illés, E. (2012). Learner autonomy revisited. In: *ELT Journal* 66/4, S.505-513.

Imo, W. (2013). Sprache in Interaktion: Analysemethoden und Untersuchungsfelder. *Linguistik – Impulse & Tendenzen*, Band 49. Berlin/Boston: De Gryter.

Kerres, M. (2006). Potenziale von Web 2.0 nutzen. In: Hohenstein, A. & Wilbers, K. (Hrsg.): *Handbuch E-Learning*. München: DWD.

Khakpour, N. & Schramm, K. (2016). Autonomie im Unterricht mit Seiteneinsteiger_innen – Theoretische Perspektiven und Praxisbeispiele. In: Benholz, C.; Frank, M. & Niederhaus, C. (Hrsg.): *Neuzugewanderte SchülerInnen – Eine Gruppe mit besonderen Potenzialen. Beiträge aus Forschung und Schulpraxis*. Münster: Waxmann. S. 321-338.

Kluwe, R. (1981). Metakognition. In: Michaelis, W.(Hrsg.): *Bericht über den 32. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Psychologie in Zürich 1980*. Göttingen: Hogrefe. S.246-258.

Kneidinger, B. (2010). *Facebook und Co. – Eine soziologische Analyse von Interaktionsformen in Online Social Networks*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Koch, W. & Frees, B. (2017). ARD/ZDF-Onlinestudie 2017: Neun von zehn Deutschen online. In: *Media Perspektiven 9*, S.434-446.

Kommission zur Ermittlung der Konzentration im Medienbereich (2011). *Vierzehnter Jahresbericht, Berichtszeitraum 1. Juli 2010 bis 30. Juni 2011*. Online verfügbar: https://www.kek-online.de/fileadmin/user_upload/kek/Publikationen/Jahresberichte/14._Jahresbericht.pdf [08.11.2017]

Kotthoff, H. (2012). Interaktion als Bedingung des Sprachenlernens. In: *Freiburger Arbeitspapiere zur germanistischen Linguistik* 5, S.1-15.

Kromrey, H. (2009). *Empirische Sozialforschung: Modelle und Methoden der standardisierten Datenerhebung und Datenauswertung*. 12. Aufl. Stuttgart: Lucius & Lucius.

Krüger, D. & Riemeier, T. (2014). Die qualitative Inhaltsanalyse – eine Methode zur Auswertung von Interviews. In: Krüger, D.; Parchmann, I. & Schecker, H.(Hrsg.): *Methoden in der naturwissenschaftsdidaktischen Forschung*. Berlin/Heidelberg Springer Verlag. S.133-146.

Krummheuer, G. (2011). *Die Interaktionsanalyse*. Online verfügbar: http://www.fallarchiv.uni-kassel.de/wp-content/uploads/2010/07/krummheuer_inhaltsanalyse.pdf [09.12.2017]

Küster, L. (2002). Mediales Lernen, Lernerautonomie und Bildungsanspruch. In: Decke-Cornill,, H. & Reichart-Wallrabenstein, M. (Hrsg.): *Fremdsprachenunterricht in medialen Lernumgebungen*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang Verlag. S.39-48.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning – Legitimate peripheral participation.* Cambridge: Cambridge University Press.

Legutke, M. & Schramm, K. (2016). Forschungsethik. In: Daniela, C.; F. Klippel, F.;Legutke, M. & K. Schramm, K.(Hrsg.): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch.* Tübingen: Narr Verlag. S.108-117.

Leiner, D. (2012). Der Nutzen sozialer Online-Netzwerke. In: Dittler, U. & Hoyer, M. (Hrsg.): *Aufwachsen in sozialen Netzwerken – Chancen und Gefahren von Netzgemeinschaften aus medienpsychologischer und medienpädagogischer Sicht.* München: kopaed. S.111-128.

Lewis, T. (2013). Between the social and the selfish: learner autonomy in online environments. In: *Innovation in Language Learning and Teaching* 7/3, S.198-212.

Lewis, T. (2014). Learner Autonomy and the Theory of Sociality. In: Murray, G. (Hrsg.): *Social Dimensions of Autonomy in Language Learning*. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan. S.37-59.

Little, D. (1990). Autonomy in language learning. In: Gathercole, I. (Hrsg.): *Autonomy in language learning*. London: CILT. S.7-15.

Little, D. (1999). Developing learner autonomy in the foreign language classroom: a social-interactive view of learning and three fundamental pedagogical principles. In: *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 38, S.77-88.

Little, D. (2007). Language learner autonomy: some fundamental considerations revisited. In: *Innovation in Language Learning and Teaching* 1/1, S.14-29.

Little, D. (o.J.). *Learner Autonomy and second/foreign language learning*. Online verfügbar: https://www.llas.ac.uk/resources/gpg/1409 [08.11.2017]

Lu, J. & Churchill, D. (2014). The effect of social interaction on learning engagement in a social networking environment. In: *Interactive Learning Environments* 22/4, S.401-417.

Marques-Schäfer, G. (2013). *Deutsch lernen online – Eine Analyse interkultureller Interaktionen im Chat*. Tübingen: Narr Verlag.

Martinez, H. (2016). Lernerstrategien und Lerntechniken. In: Burwitz-Melzer, B. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht.* 6. Aufl. Tübingen: Francke. S.372-376.

Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12. Aufl. Weinheim/Basel: Beltz.

Mazman, S. & Usuel, Y. (2010). Modeling educational usage of Facebook. In: *Computers & Education* 55, S.444-453.

McGoogan, C. (2017). How to get the Pride rainbow flag reaction on Facebook. The Telegraph Online am 12.07.2017. Online verfügbar: http://www.telegraph.co.uk/technology/2017/06/12/get-pride-rainbow-flag-reaction-facebook/ [24.11.2017]

McKenna, K.; Green, A. & Gleason M. (2002). Relationship Formation on the Internet: What's the Big Attraction? In: *Journal of Social Issues* 58/1, S.9-31.

Meier-Gutheil, C. (2013). Interaktionsanalyse: Einblicke in (pädagogisch-)professionelles Handeln in der „Existenzgründungsberatung". In: Friebertshäuser, B. & Seichter, S.(Hrsg.): *Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft – Eine praxisorientierte Einführung*. Weinheim/Basel: Beltz Juventa. S.81-97.

Mempel, C. & Mehlhorn, G. (2014). Datenaufbereitung: Transkription und Annotation. In: Settinieri, J. et al.(Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh S.147-166.

Meyer-Drawe, K. (2000). *Illusionen von Autonomie: diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich.* 2. Aufl. München: P. Kirchheim.

Meyer-Drawe, K. (2012). *Diskurse des Lernens.* 2. Aufl. München: Wilhelm Fink.

Murray, G. (2014a). Expolring the Social Dimensions of Autonomy in Language Learning. In: Murray, G. (Hrsg.): *Social Dimensions of Autonomy in Language Learning*. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan. S.3-11.

Murray, G. (2014b). Autonomy in Language Learning as a Social Construct. In: Murray, G. (Hrsg.): *Social Dimensions of Autonomy in Language Learning*. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan. S.233-249.

Nadkarni, A. & Hofmann, S. (2012). Why do people use facebook? In: *Personality and Individual Differences* 52/3, S.243-249.

Neuner, G. (2001). Didaktisch-methodischer Ansatz: Die lehr- und lernwissenschaftliche Perspektive. In: Helbig, G.; Götze, L.; Henrici, G.; Krumm, H.J.(Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*, 1. Halbband. Berlin: De Gruyter Mouton. S.31-41.

O'Malley, J.M. & Chamot, A. (1990). *Learning strategies in second language learning acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle&Heinle.

Oxford, R. (1999). Relationships between second language learning strategies and language proficiency in the context of learner autonomy and self-regulation. In: *Revista Canaria de Estudios Ingleses* 38, S.109-126.

Oxford, R. (2003). Towards a more systemativ model of L2 learner autonomy. In: Palfreyman, D. & Smith, R.C. (Hrsg.): *Learner autonomy across cultures. Language education prespectives*. London: Palgrave Macmillan. S.75-91.

Pihkala-Posti, L. (2012). Mit Internet und sozialen Medien Deutsch lernen – Motivationssteigerung durch „diginative" Lernwege. In: *German as a foreign language* 2-3, S.114-137.

Platten, Eva (2003). Chat-Tutoren im didaktischen Chat-Raum – Sprachliche Hilfen und Moderation. In: Legutke, M. & Rösler, D. (Hrsg.): *Fremdsprachenlernen mit digitalen Medien*. Tübingen: Narr. S.145-177.

Portmann-Tselikas, P. (2001). Sprechhandlungen und unterrichtsspezifische Sprachtätigkeiten. In: Helbig, G.; Götze, L.; Henrici, G.; Krumm, H.J.(Hrsg.): *Deutsch als Fremdsprache: Ein internationales Handbuch*, 1. Halbband. Berlin: De Gruyter Mouton. S.248-257.

Reichertz, J. (2016). *Qualitative und interpretative Sozialforschung: Eine Einladung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Rösler, D. (2008). Deutsch als Fremdsprache mit digitalen Medien – Versuch einer Zwischenbilanz im Jahr 2008. In: *Info DaF* 35/4, S.373-389.

Schlüter, T. & Münz, M. (2010). *30 Minuten - Twitter, Facebook, XING& Co*. Offenbach: Gabal Verlag.

Schmelzer, L. (2014). Gütekriterien. In: Settinieri, J. et al.(Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh. S.33-46.

Schmenk, B. (2008). *Lernerautonomie – Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.

Schmenk, B. (2010). Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? – Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. In: *Profil* 2, S.11-26.

Schmenk, B. (2016). Lernerautonomie und selbst gesteuertes Sprachenlernen. In: Burwitz-Melzer, E. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen: Francke. S.367-371.

Schramm, K. (2009). Sprachlernstrategieplakate. In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen 38*, S.107-122.

Schramm, K. (2017). Sprachlernstrategien. In: Ahrenholz, B. & Oomen-Welke, I.(Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. S.137-149.

Schreier, M. (2014). Varianten qualitativer Inhaltsanalyse: Ein Wegweiser im Dickicht der Begrifflichkeiten [59 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 15/1, Art. 18. Online verfügbar: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1401185 [09.12.2017]

Schwarze, C. & Konzett, C. (2014). *Interaktionsforschung: Gesprächsanalytische Fallstudien und Forschungspraxis*. Berlin: Frak & Timme.

Settinieri, J. (2014). Planung einer empirischen Studie. In: Settinieri, J. et al.(Hrsg.): *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh. S.57-72.

Sockett, G. & Toffoli, D. (2012). Beyond learner autonomy: a dynamic systems views of the informal learning of English in virtual online communities. In: *ReCALL* 24/2, S.138-151.

Stamann, C.; Janssen, M. & Schreier, M. (2016). Qualitative Inhaltsanalyse – Versuch einer Begriffsbestimmung und Systematisierung [24 Absätze]. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* 17/3, Art. 16. Online verfügbar: http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs1603166 [09.12.2017]

Statista (2018). Most famous social network sites worldwide as of January 2018, ranked by number of active users (in millions)**.** Online verfügbar: https://www.statista.com/statistics/272014/global-social-networks-ranked-by-number-of-users/ [01.02.2018]

Stegbauer, C. (2011). Beziehungsnetzwerke im Internet. In: Weyer, J.(Hrsg.): *Soziale Netzwerke.* München: Oldenbourg. S.249-274.

Stegbauer, C. (2014). Beziehungsnetzwerke im Internet. In: Weyer, J. (Hrsg.): *Soziale Netzwerke – Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung*. Oldenbourg: De Gruyter. S.239-264.

Sträfling, N. (2015). Determinanten des Informationsaustauschs. Sozialpsychologische Aspekte des Hilfeverhaltens innerhalb von Online-Lernkontexten. Online verfügbar: https://duepublico.uni-duisburg-essen.de/servlets/DerivateServlet/Derivate-40844/Straefling_Diss.pdf [10.11.2017]

Sträfling, N. & Krämer, N. (2013). Gemeinsam lernen auf Facebook & Co.? Der Einfluss von sozialen und persönlichkeitsbezogenen Aspekten auf die Nutzung von sozialen Medien für den studienrelevanten Austausch. In: *Gruppendynamik und Organisationberatung* 44/4, S.409-428.

Strübing, J. (2008). *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung des Verfahrens der empirisch begründeten Theoriebildung*. 2. Aufl. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Strübing, J. (2014). Grounded Theory und Theoretical Sampling. In: Baur, N. & Blasius, J.(Hrsg.): *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer. S.457-472.

Tanriverdi, H. & Hurtz, S. (2016). Facebook ergänzt Like-Button um fünf weitere Emojis. Süddeutsche Zeitung Online am 24.02.2016. Online verfügbar:

http://www.sueddeutsche.de/digital/neue-funktion-reactions-facebook-ergaenzt-like-button-um-fuenf-emojis-1.2878746 [11.11.2017]

Tassinari, M. (2010). *Autonomes Fremdsprachenlernen – Komponenten, Kompetenzen, Strategien.* Frankfurt a.M.: Peter Lang Verlag.

Thaler, V. (2003). *Chat-Kommunikation im Spannungsfeld zwischen Oralität und Literalität*. Berlin: Verlag für Wissenschaft und Forschung.

Thaler, V. (2007). Mündlichkeit, Schriftlichkeit, Synchronizität: Eine Analyse alter und neuer Konzepte zur Klassifizierung neuer Kommunikationsformen. In: *Zeitschrift für germanistische Linguistik 35/1*, S.146-181.

Vanhaegendoren, K. (2002). *Fremdsprachendidaktik in Theorie und Praxis*. Lage: Verlag Hans Jacob.

von Eimeren, B. & Frees, B. (2012). ARD/ZDF-Onlinestudie 2012 - 76 Prozent der Deuschen online – neue Nutzungssituationen durch mobile Endgeräte. Online verfügbar: http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie_2012/0708-2012_Eimeren_Frees.pdf [08.11.2017]

Wegmann, C. (2015). *Facebook – ein sozialer Paradigmenwechsel?.* Hamburg: Diplomica Verlag.

Wellman, C. (2003). The paradox of group autonomy. In: Frankel Paul, E.; Miller, F.D.; Paul, J. (Hrsg.): *Autonomy*. Cambridge: Cambridge University Press. S.265-285.

Weyer, J. (2014). Netzwerke in der mobilen Echtzeit-Gesellschaft. In: Weyer, J. (Hrsg.): *Soziale Netzwerke – Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung*. Oldenbourg: De Gruyter. S.3-38.

Wodzicki, K.; Hussenöder, F.; Opuszko, M. & Cress, U. (2014). Die Nutzung von Social Networking-Seiten durch Studierende: Psychosoziale und akademische Auswirkungen. In: Krämer, N.; Sträfling, N.; Malzahn, N.; Ganster, T.; Hoppe, H. U.(Hrsg.): *Lernen im Web 2.0 – Erfahrungen aus Berufsbildung und Studium. Berichte zur beruflichen Bildung.* Bielefeld: Bertelsmann Verlag. S.19-37.

Würffel, N. (2006). *Strategiengebrauch bei Aufgabenbearbeitungen in internetgestütztem Selbstlernmaterial*. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.

Würffel, N. (2016). Formen selbstgesteuerten Lernens in der digitalen Welt. In: Burwitz-Melzer, E. et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen: Francke. S.386-391.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Das komplexe Lernmodell 10

Abbildung 2: Lernerautonomie: eine operationelle Definition 12

Abbildung 3: Kriterienkatalog zur LernerInnenautonomie 25

Abbildung 4: Potentiale und Eigenschaften Sozialer Netzwerkseiten 34

Abbildung 5: Makrodarstellung des Forschungsprozesses 49

Abbildung 6: Analyseprozess nach Gläser/Laudel 62

Abbildung 7: Codesystem LA 66

Abbildung 8: Codesystem Sprachlernstrategien 66

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Klassifikationen von LernerInnenautonomie 13

Tabelle 2: Übersicht über Lernstrategien und Sprachgebrauchsstrategien 22

Tabelle 3: Übersicht Sprachlernstrategien nach Schramm 24

Tabelle 4: Facebook als Funktionsmedium nach Frederking et al. 41

Tabelle 5: Bedarf autonomer Lernhandlungen bei komm. Interaktionsfunktionen 45

Tabelle 6: Parameter der Datenerhebung und -aufbereitung 58

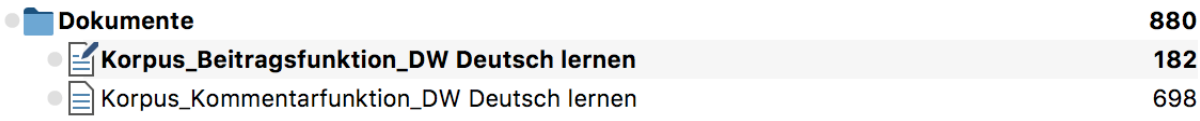
Abkürzungsverzeichnis

DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
LA	LernerInnenautonomie
SNS	Soziale Netzwerkseiten

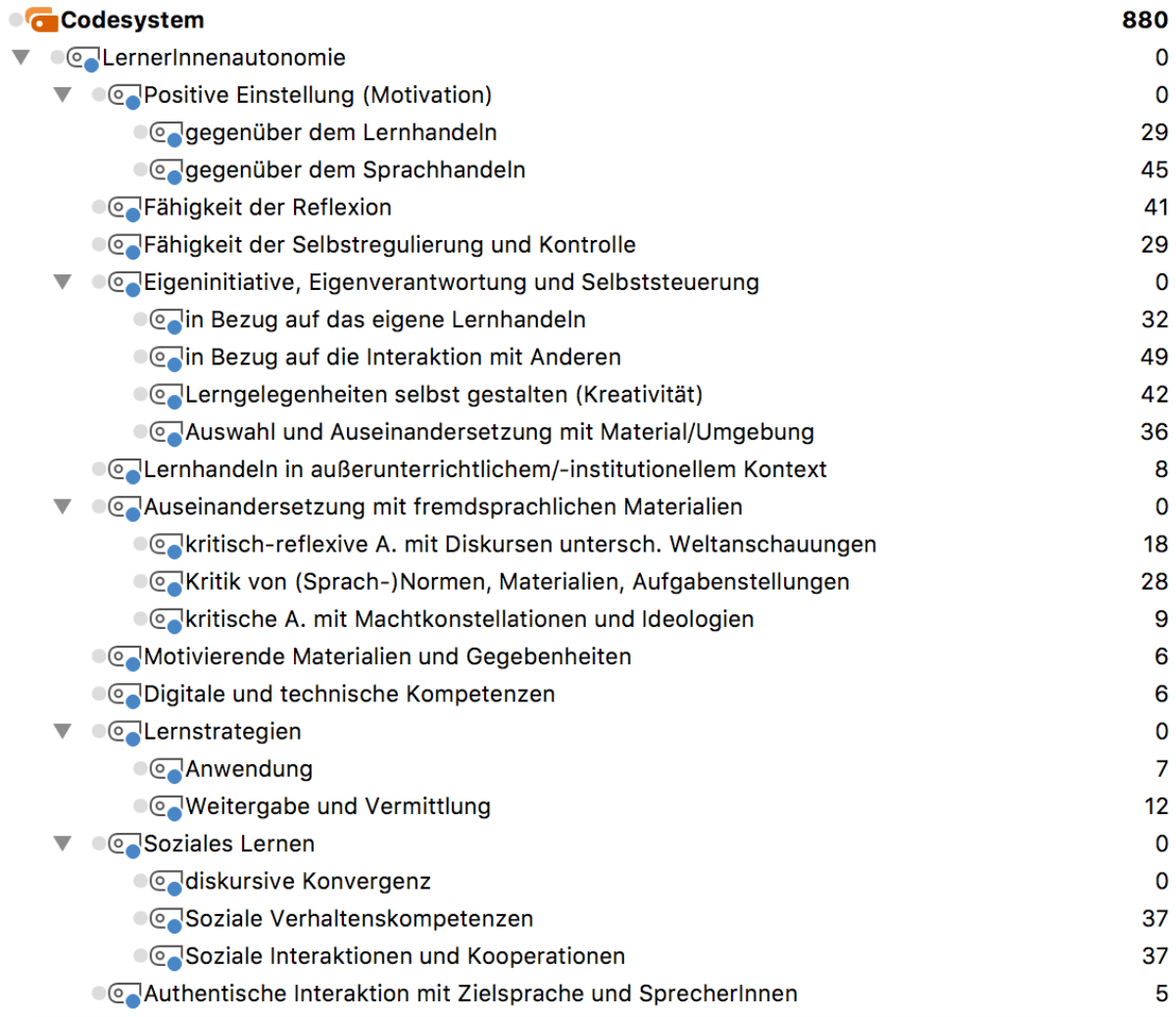
Anhang

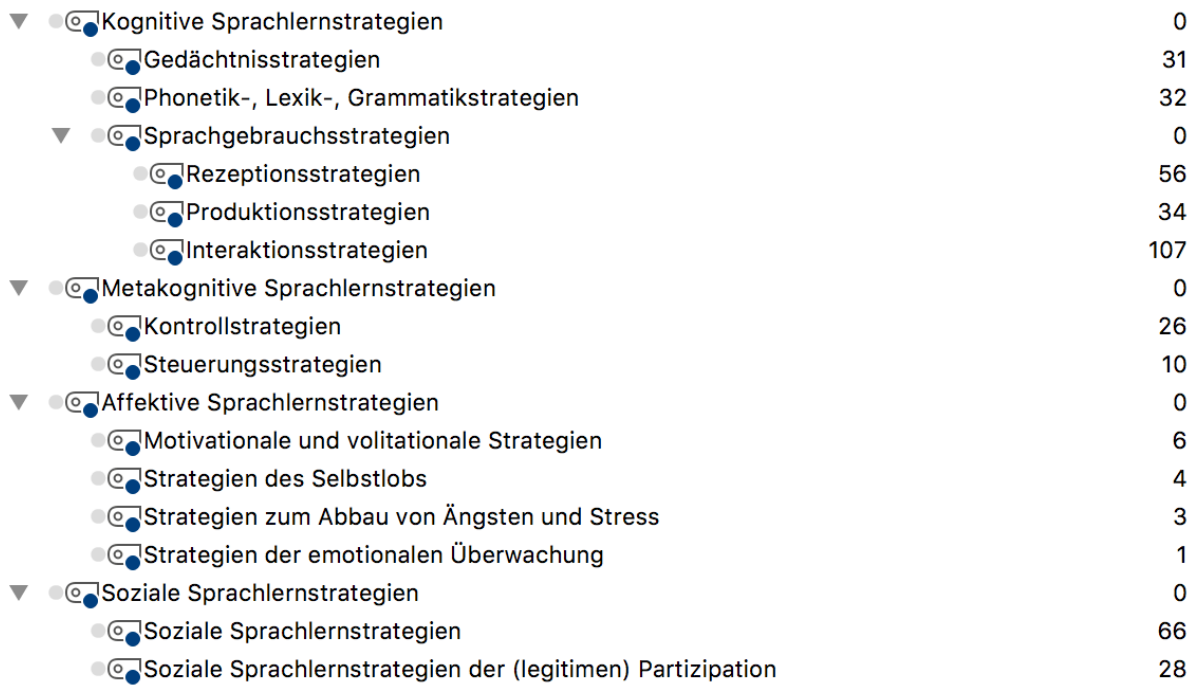
A. Datenmaterial und Analysen

Im Rahmen der Datenerhebung wurden zwei Korpora erstellt, die Anhang B (Beitragskorpus) und Anhang K (Kommentarkorpus) entnommen werden können. Beide Korpora wurden als getrennte Dokumente angelegt, wie in folgendem Screenshot zu sehen, der auch Aufschluss über die Anzahl der jeweiligen Codierungen gibt:



Die beiden folgenden Screenshots zeigen das Codesystem mit der Verteilung der jeweiligen Codierungen auf die unterschiedlichen Codes und Subcodes.





Aus technischen Gründen ist der Export der Korpora mit einer Übersicht der zugeordneten Codierungen ohne Verluste von Daten nicht möglich. Die Anhänge B und K enthalten deshalb zum einen das reine Datenkorpus, mithilfe dessen die angeführten Zitate chronologisch und nach Absätzen gegliedert nachvollzogen werden können und so im Einklang mit dem Auswertungskapitel steht. Zum anderen eine Übersicht einzelner codierter Segmente von Kommentare und Beiträge inklusive dazugehöriger Codierungen in Tabellenform.

B. Beitragskorpus

B.1 Datenkorpus

Nr.	Beitrag	weiterführende Interaktionen	Statistisches
2	Mieser Witz: Treffen sich zwei Deutschlehrer am Strand. Sagt der eine: "Genitiv ins Wasser!" Darauf der andere: "Ist es Dativ?"		A007 1R
		Bild: Lachende Minions	DW - Deutsch lernen 0T 1h 52min, 1R iA
3	I love deutsh want to start learning		S017
		Dear S017, why don't you have a look at our course finder (http://bit.ly/learngerman-coursefinder) to find the most suitable course for you. You could, for example, try our interactive German course "Nicos Weg" (https://learngerman.dw.com/en/languages). If you have any questions concerning our courses, we recommend posting them in a new post so that we do not accidentally overlook them.	DW - Deutsch lernen 0 T 17h 45min iA
		Thank u	S017 0 T 22h 52min iA
4	Sehr geehrte Dammen und Herren . Ich würde gerne Euch Frage stellen . Ich bin immer zweifelt um wie kann mach zwischen dennen und deren erkennen und unterschieden ? □□ Könnten Sie mir bitte mit Sätze erklären?		H009

		Lieber H009, hier kommen ein paar Beispiele für dich: Ich habe zwei Freunde, denen es leider im Moment nicht gut geht. Ich habe zwei Freunde, mit denen ich oft Fußball spiele. Ich habe eine Freundin, deren Tochter als Balletttänzerin arbeitet. Meine Großmütter, deren Männer beide Beamte waren, leben in Bonn. Meine Tante, mit deren Katze ich als Kind oft gespielt habe, hat heute einen Hund.	DW - Deutsch lernen 0 T 18h 24min iA
5	Mein Lieblingszitat: "Derjenige, der mit Tinte schreibt, ist nicht zu vergleichen mit demjenigen, der mit seinem Herzblut schreibt" :) Khalil Gibran		X001 4R
6	Sehr geehrte Dammen und Herren Ich habe eine Frage , ich könnte diese Frage gar nicht verstehen . Wieso weiß ich denn gar nichts davon, dass du eine Party ____? a) hast b) gibst Warum gibst ? Was bedeutet du gibt eine Party ?		H009
		Lieber H009, wenn man eine Party ausrichtet, also der Gastgeber ist, dann "gibt" man eine Party. Das müsst ihr euch einfach merken. Man kann im Deutschen keine Party "haben", das würde bedeuten, dass man die Party besitzt. Hilft dir das weiter? :) Viele Grüße aus der Redaktion!	DW - Deutsch lernen 0 T 14h 49min iA
		:-)	H009 1 T 9h 45min iA
		Dankeschön, es gibt keine Bedeutung auf Englisch, Arabisch , aäund auf Meine Mutter Sprache Kurdisch auch . So nur einfach □□ Wir müssen mit dem Bauchgefühl lernen	H009 1 T 9h 46min, 1R iA

7	Sehr geehrte Dammen und Herren, Ich begrüße euch herzlich!!! Ich bin ganz verwirrt □ Ich habe einen Satz gelesen und ich weiß nicht genau warum oder wie das funktioniert. Hier ist den Satz Die Heule ruht am Tage und jagt in der Nacht . am Tag ist mir ganz klar , aber am Tage ist unverstehbar□□ Könntet Ihr das erklären ? Mit freundlichen Grüßen! H009		H009
		Hallo H009, das liest man hin und wieder in literarischen Texten. (Daher klingt es oft etwas altbacken.) Die Bedeutung ist jedoch gleich. :) Viele Grüße aus Bonn! P.S.: Es muss EULE heißen.	DW - Deutsch lernen 0 T 10h 52min, 1R iA
8	Wer kann mir helfen, die deutsche Sprache zu lernen?		M024
		Herzlich willkommen, schön, dass du uns gefunden hast! Kennst du schon unsere Materialien zum Deutschlernen? Hier gibt es einen Überblick: http://bit.ly/Deutschlernen-Kursfinder Fragen kannst du immer gerne an unsere Pinnwand posten!	DW - Deutsch lernen 0 T 1h 38min iA
		Vielen Danke	M024 0 T 17h 9min iA
		Ich danke dir so sehr, lass mich zuerst diese Übersicht, die du mir geschickt hast, ausprobieren ... ich möchte meinen deutschen Akzent perfektionieren. Ich mag dich.. M024 Form Jinja-Uganda	M024 0 T 17h 15min iA
		Vielen danke	M024 2 T 20h 44min, 1R iA
		Gerne	DW - Deutsch lernen 3 T 6h 29min iA

9	Hallo, Was ist der Unterschied zwischen "Omnibushof" und "Busbahnhof"? Danke im Voraus!		F008
		Hallo F008, man würde eher "OmnibusBAHNhof" sagen. Einen Unterschied gibt es zwischen den Wörtern aber nicht. LG aus Bonn!	DW - Deutsch lernen 0 T 6h 28min iA
10	Liebes DW-Team, ist die Schreibweise "Liebe Lerner*innen" korrekt, wenn man sowohl die Lerner als auch die Lernerinnen ansprechen will?		V001 1R
		Lieber V001, genau das kann man so sagen/schreiben! :) Viele Grüße aus der Redaktion!	DW - Deutsch lernen 0 T 2h 40min, 1R iA
		Vielen Dank für die fixe Antwort!	V001 0 T 3h 27min iA
11	Wer kann mir sagen, wie heisst man, wer im Sprachenzentrum Fremdsprache lehrt		A019
		Liebe A019, so jemanden nennt man ganz einfach "Lehrer". :) Viele Grüße!	DW - Deutsch lernen 1 T 2h 0min iA
		Vielen Dank :)	A019 1 T 2h 5min iA
12	Hallo alle zusammen, ich habe eine Frage. Heute Morgen früh las ich den folgenden Satz aus der Süddeutschen Zeitung: "...[John Kelly versucht] rund um den chaotischen Präsidenten so etwas wie ein Regiment der Disziplin und der Hierarchien aufzubauen - allerdings mit bisher noch überschaubarem Erfolg." Der letzte Teil des Satzes sollte eigentlich sagen: "...bisher noch NICHT überschaubarem Erfolg." Stimmt, oder?		K008

		So wie die Süddeutsche Zeitung es formuliert hat, ist es durchaus richtig, wenn sie aussagen möchten, dass der Erfolg von John Kelly noch überschaubar ist. Also, dass er noch keinen großen Erfolg damit hatte. Liebe Grüße aus Bonn!	DW - Deutsch lernen 0 T 23h 34min, 1R iA
		Danke für die Erklärung! Ich habe gerade gelesen in dict.cc, daß "überschaubar" auch umgangssprachlich "gering" heißen kann. Der Süddeutche Zeitung Satz hat mich verwirrt wegen eines Beispielsatzes aus einem anderen Wörterbuch, in dem "noch nicht überschaubar" verwendet wurde, um Unklarheit, Misserfolg, usw., zu bedeuten. Es gibt immer etwas Neues zu lernen! Liebe Grüße aus St. Louis!	K008 1 T 1h 11min iA
13	Kann hier jemand nähere Begriffe veröffentlichen? Wenn ihr nicht nicht ganz verstanden habt!! Was ich gemeint habe, dass ich Begriffen für (nähen)benötige. Wenn man Schneider ist.		M025
		Lieber M025, leider können wir dir keine Auflistung geben, weil wir selbst keine Experten auf dem Gebiet sind. Hier sind aber ein paar Wörter, die etwas mit dem Thema "Nähen" zu tun haben: sticheln, steppen, anfertigen, machen, zunähen, flicken, klammern, stopfen, schneidern, zusammennähen, zuschneiden. Viele Grüße aus der Redaktion!	DW - Deutsch lernen 0 T 6h 44min iA
		Kein Problem,ich wollte nur für meine Arbeit. Allerdings hast du etwas vergessen □nachnähen!! Vielen Dank und wünsche Ihnen einen schönen Tag.	M025 0 T 8h 28min iA
14	Hallo, ich habe solche Frage- im Institut haben wir studiert, dass man im Institut und an der Universitat studiert, heute bemerke ich , dass man in der Universitaet benuetzt... was ist richtig??? Oder beide Variante sind moeglich?		A019

		Liebe A019, das Institut ist wie eine Abteilung der Universität. Institut ist kein Synonym für Universität. Du kannst also sagen: Ich studiere am germanistischen/historischen/psychologischen Institut meiner Universität.	DW - Deutsch lernen 1 T 4h 50min iA
		ach nein ,ich bin nicht einverstanden,sie sind verschiedene Studienzentrums, ja und auch keine Synonyme, aber nicht eine Abteilung :))) ich glaube, und meine Frage ist so-an der Unversitaet oder in der Universitaet studieren□vielen Dank	A019 1 T 7h 9min iA
		A019 Man benutzt "an...studieren" wenn man die abstrakte Bildungseinrichtung meint und "in...studieren" wenn man sich auf das reale Gebäude der Universität bezieht	M026 15 T 6h 53min,1R iA
15	Hallo Leute ich lerne Deutsch□ und ich möchte gerne deutsche Freunde kennenlernen□ ich kann Ihnen beim Arabisch helfen auch□ Wir können uns treffen in Agypten		A018
		Hallo, A018 :) Hier haben wir ein paar Links von Plattformen gesammelt, auf denen du Muttersprachler treffen kannst: www.italki.com/ www.language-exchanges.org/ www.mylanguageexchange.com/ www.tandempartners.org/ www.daheim.de Partner zum Chatten kannst du zum Beispiel auch mit diesen Apps finden: www.hellotalk.com www.tandem.net/ Liebe Grüße!	DW - Deutsch lernen 1 T 5h 0min, 1R iA

16	kommen..... كومن ..... يأتي. schlafen ..... شلافـن ..... ينام essen ..... ايسن..... يأكل trinken ..... ترنكن ..... يشرب Lieben ..... ليبـن .. .. يحب wissen ..... فـايسن..... يعرف denken..... دنكن ..... يفـكر wollen...فـولن ..... ديريد ..... putzen ..... بـوتسن..... ينظف bügeln..... بـوجلن ..... يكوي spülen ..... شبـولن .. ..يغسل يديه baden ..... بـادن ..... يستحم duschen..... دوشن ..... يأخذ دوش verstehen .....فـريشتي..... مهـفيني rauchen .....غاوخن ..... يدخن Auf stehen .....نهيتشت آوف ..... يستيقظ schreiben .....شغايبـن ..... يكتب reden..... غيدن ..... يتحدث Lernen..... لينرن.....يتعلم lesen ..... لينزن ..... يقرأ traurig تـراوغيش حزين خمس تعليقات برقم 1 ليصلك الجديدعلق Glücklich كلوكليش سعيد Weiß فـايس ابـيض schwarz اسود شفـارتز Anfang. انفـانغ بـداية Ende إينده نهاية Krank كرانك مريض gesund كيزوند معافـى. [...] [gekürzt durch KH]	L009
17	Meine Grüße an alle Freunde. Mein Name ist Sédar, ich komme aus Gabun und habe eine große Leidenschaft für die deutsche Sprache, die ich auf meinen Lippen träume. Ich hatte die geniale Idee, eine WhatsApp-Gruppe für diejenigen zu erstellen, die es fördern wollen, damit wir es üben und uns gegenseitig helfen können. Bei Interesse hinterlassen Sie bitte Ihre WhatsApp-Kontakte in Kommentar und Posteingang. Danke	S018
18	ich habe seit fünf jahren deutsch gelernt und ich habe eine leidenschaft für diese sprache ,ich möchte gern deutsch mit anderen teilnehmen	H010

19	Hi there... I am loosing hope with online translates and kidly ask your help... Please, please Help me... I want to translate this Quote into German language: "Light is to darkness what love is to fear; in the presence of one the other disappears." Here is what I got from online translators: "Licht in der Dunkelheit, was Liebe ist zu befürchten; in die Gegenwart einer der anderen verschwindet." and "Licht ist für die Dunkelheit, was Liebe ist zu fürchten; in der Gegenwart des einen verschwindet der andere." Somehow it does not sound correct to my ears and my German knowledge :)... Thank you for your help... Danke vielmals fuer deine Hilfe		P006 4R, 2T
		Liebe P006, wir teilen deine Frage heute um 22 Uhr! :) Vielleicht kann die Community dir helfen! Viele Grüße aus Bonn!	DW - Deutsch lernen 0 T 3h 13min, 1R iA
		Danke schoen! Viele Liebe Gruesse aus Solomon Islands. Wunche euch allen Frohe Weihnachten und ein tolles Neu Jahr. Wir geniessen DW auch in Solomon Islands.	P006 0 T 3h 48min iA
		The problem with online translation tools is that they have no Sprachgefühl! “To fear” was translated as a verb but it is a noun in this quotation. I am not sure how to translate “…is to…” but I am sure there will be some people in the group who can do it.	L010 0 T 13h 21min iA
		Das Licht zur Dunkelheit ist wie die Liebe zur Angst, Einer Anwesenheit ist Anderer Verschwendung.	W006 0 T 13h 23min, 9R iA
		I agree. Some of the translations are downright bizarre and totally inaccurate. They do more harm than good.	G002 0 T 13h 54min iA
		"Licht ist für die Dunkelheit, was Liebe ist für die Angst; in der Gegenwart des einen verschwindet der andere."	L008 0 T 13h 56min, 10R iA
		Licht verhält sich zur Dunkelheit wie Liebe zur Angst. In der Gegenwart des einen verschwindet das andere.	A017 0 T 15h 29min, 1R iA

20	Hallo Gibt es ein Wörterbuch wo ich die Verben mit den gleiche ...Stamm? suchen und vergleichen kann? z.B. gehen, ausgehen, begehen, nachgehen usw		M027
		Hallo Mary, da fällt uns leider nichts ein.	DW - Deutsch lernen 0 T 23h 25min iA
21	Hello friends! I'm looking for a PDF book of german, can anybody help?		S019
22	Hallo alle zusammen. Ich brauche die Bücher von B1 und B2 als pdf. Wenn es einer hat. Könnte er/sie es mir vielleicht so schnell wie möglich zusenden? Das wäre sehr lieb. Email: B006****@gmail.com		B006

B.2 Codierte Segmente Beitragskorpus

Nr.	Segment	Codierungen
2	Mieser Witz: Treffen sich zwei Deutschlehrer am Strand. Sagt der eine: "Genitiv ins Wasser!" Darauf der andere: "Ist es Dativ?"	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
		LernerInnenautonomie\Authentische Interaktion mit Zielsprache und SprecherInnen
3	I love deutsh want to start learning	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf das eigene Lernhandeln
4	Sehr geehrte Dammen und Herren .	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
4	Sehr geehrte Dammen und Herren . Ich würde gerne Euch Frage stellen . Ich bin immer zweifelt um wie kann mach zwischen dennen und deren erkennen und unterschieden ? Könnten Sie mir bitte mit Sätze erklären?	LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf das eigene Lernhandeln
4	Ich bin immer zweifelt um wie kann mach zwischen dennen und deren	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interakti

	erkennen und unterschieden ? Könnten Sie mir bitte mit Sätze erklären?	onsstrategien
4	Könnten Sie mir bitte mit Sätze erklären?	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
5	Mein Lieblingszitat:	LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Lernhandeln
5	Mein Lieblingszitat: "Derjenige, der mit Tinte schreibt, ist nicht zu vergleichen mit demjenigen, der mit seinem Herzblut schreibt" :) Khalil Gibran	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien der (legitimen) Partizipation
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
6	Sehr geehrte Dammen und Herren	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
6	Sehr geehrte Dammen und Herren Ich habe eine Frage , ich könnte diese Frage gar nicht verstehen . Wieso weiß ich denn gar nichts davon, dass du eine Party ____? a) hast b) gibst Warum gibst ? Was bedeutet du gibt eine Party ?	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
6	Wieso weiß ich denn gar nichts davon, dass du eine Party ____? a) hast b) gibst Warum gibst ? Was bedeutet du gibt eine Party ?	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf das eigene Lernhandeln
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
6	Was bedeutet du gibt eine Party ?	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
6	Lieber H009, wenn man eine Party ausrichtet, also der Gastgeber ist, dann "gibt" man eine Party. Das müsst ihr euch einfach merken. Man kann im Deutschen keine Party "haben", das würde bedeuten, dass man die Party besitzt. Hilft dir das weiter? :) Viele Grüße aus der Redaktion!	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen
6	Dankeschön, es gibt keine Bedeutung auf Englisch, Arabisch , aäund auf Meine Mutter Sprache Kurdisch auch . So nur einfach Dw – Deutsch lernen Wir müssen mit dem Bauchgefühl lerne	LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien der (legitimen) Partizipation
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen

		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
7	Sehr geehrte Dammen und Herren, Ich begrüße euch herzlich!!! Ich bin ganz verwirrt Ich habe einen Satz gelesen und ich weiß nicht genau warum oder wie das funktioniert. Hier ist den Satz Die Heule ruht am Tage und jagt in der Nacht . am Tag ist mir ganz klar , aber am Tage ist unverstehbar. Könntet Ihr das erklären ? Mit freundlichen Grüßen! H009	LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf das eigene Lernhandeln
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Lernhandeln
7	geehrte Dammen und Herren, Ich begrüße euch herzlich!!!	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
7	am Tag ist mir ganz klar , aber am Tage ist unverstehbar !!	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
7	Könntet Ihr das erklären ?	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
7	Mit freundlichen Grüßen! H009	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
8	Wer kann mir helfen, die deutsche Sprache zu lernen?	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Lernhandeln
		LernerInnenautonomie\Lernhandeln in außerunterrichtlichem/-institutionellem Kontext
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
8	Herzlich willkommen, schön, dass du uns gefunden hast! Kennst du schon unsere Materialien zum Deutschlernen? Hier gibt es einen Überblick: http://bit.ly/Deutschlernen-Kursfinder Fragen kannst du immer gerne an unsere Pinnwand posten! Vielen Danke Ich danke dir so sehr, lass mich zuerst diese Übersicht, die du mir geschickt hast, ausprobieren ... ich	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen

	möchte meinen deutschen Akzent perfektionieren. Ich mag dich.. M024 Form Jinja-Uganda Vielen danke Gern	
8	Vielen Dank	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
8	Ich danke dir so sehr	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
8	Ich danke dir so sehr, lass mich zuerst diese Übersicht, die du mir geschickt hast, ausprobieren ... ich möchte meinen deutschen Akzent perfektionieren. Ich mag dich.. M024 Form Jinja-Ugand	LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
8		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Lernhandeln
8	Ich danke dir so sehr, lass mich zuerst diese Übersicht, die du mir geschickt hast, ausprobieren ... ich möchte meinen deutschen Akzent perfektionieren. Ich mag dich.. M024 Form Jinja-Uganda Vielen danke Gerne	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
8	lass mich zuerst diese Übersicht, die du mir geschickt hast, ausprobieren	Kognitive Sprachlernstrategien\Phonetik-, Lexik-, Grammatikstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Gedächtnisstrategien
8	Vielen dank	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
9	Hallo, Was ist der Unterschied zwischen "Omnibushof" und "Busbahnhof"? Danke im Voraus!	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
10	Liebes DW-Team, ist die Schreibweise "Liebe Lerner*innen" korrekt, wenn man sowohl die Lerner als auch die Lernerinnen ansprechen will?	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Lernhandeln
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
		LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale

		Verhaltenskompetenzen
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\kritisch-reflexive A. mit Diskursen untersch. Weltanschauungen
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf das eigene Lernhandeln
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Authentische Interaktion mit Zielsprache und SprecherInnen
10	Vielen Dank für die fixe Antwort	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
11	Wer kann mir sagen, wie heisst man, wer im Sprachenzentrum Fremdsprache lehrt	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf das eigene Lernhandeln
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
12	Hallo alle zusammen, ich habe eine Frage. Heute Morgen früh las ich den folgenden Satz aus der Süddeutschen Zeitung:	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
12	Hallo alle zusammen, ich habe eine Frage. Heute Morgen früh las ich den folgenden Satz aus der Süddeutschen Zeitung: "...[John Kelly versucht] rund um den chaotischen Präsidenten so etwas wie ein Regiment der Disziplin und der Hierarchien aufzubauen - allerdings mit bisher noch überschaubarem Erfolg." Der letzte Teil des Satzes sollte eigentlich sagen: "...bisher noch NICHT überschaubarem Erfolg." Stimmt, oder?	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien der (legitimen) Partizipation
		LernerInnenautonomie\Lernhandeln in außerunterrichtlichem/-institutionellem Kontext
12	Süddeutschen Zeitung:	LernerInnenautonomie\Authentische Interaktion mit Zielsprache und SprecherInnen
		LernerInnenautonomie\Motivierende Materialien und Gegebenheiten
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\Kritik von (Sprach-)Normen, Materialien, Aufgabenstellungen
12	Der letzte Teil des Satzes sollte eigentlich sagen: "...bisher noch NICHT überschaubarem Erfolg." Stimmt, oder?	LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und

		Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
12	Stimmt, oder?	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
12	Danke für die Erklärung!	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
12	Danke für die Erklärung! Ich habe gerade gelesen in dict.cc, daß "überschaubar" auch umgangssprachlich "gering" heißen kann.	Kognitive Sprachlernstrategien\Phonetik-, Lexik-, Grammatikstrategien
12	Danke für die Erklärung! Ich habe gerade gelesen in dict.cc, daß "überschaubar" auch umgangssprachlich "gering" heißen kann. Der Süddeutche Zeitung Satz hat mich verwirrt wegen eines Beispielsatzes aus einem anderen Wörterbuch, in dem "noch nicht überschaubar" verwendet wurde, um Unklarheit, Misserfolg, usw., zu bedeuten. Es gibt immer etwas Neues zu lernen! Liebe Grüße aus St. Louis	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien der (legitimen) Partizipation
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
12	Ich habe gerade gelesen in dict.cc, daß "überschaubar" auch umgangssprachlich "gering" heißen kann	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
12	Der Süddeutche Zeitung Satz hat mich verwirrt wegen eines Beispielsatzes aus einem anderen Wörterbuch, in dem "noch nicht überschaubar" verwendet wurde	LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Selbstregulierung und Kontrolle
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf das eigene Lernhandeln
12	Beispielsatzes aus einem anderen Wörterbuch	Kognitive Sprachlernstrategien\Phonetik-, Lexik-, Grammatikstrategien
12	Es gibt immer etwas Neues zu lernen	LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Lernhandeln
13	Kann hier jemand nähere Begriffe veröffentlichen?	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
13	Kann hier jemand nähere Begriffe veröffentlichen? Wenn ihr nicht nicht ganz verstanden habt!! Was ich gemeint habe, dass ich Begriffen für (nähen)benötige. Wenn man Schneider ist.	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf das eigene Lernhandeln
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
13	Lieber M025, leider können wir dir keine Auflistung geben, weil wir selbst keine Experten auf dem Gebiet sind. Hier sind aber ein paar	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen

	Wörter, die etwas mit dem Thema "Nähen" zu tun haben: sticheln, steppen, anfertigen, machen, zunähen, flicken, klammern, stopfen, schneidern, zusammennähen, zuschneiden. Viele Grüße aus der Redaktion! Kein Problem,ich wollte nur für meine Arbeit. Allerdings hast du etwas vergessen DW - Deutsch lernen nachnähen!! Vielen Dank und wünsche Ihnen einen schönen Tag	
13	Kein Problem,ich wollte nur für meine Arbeit. Allerdings hast du etwas vergessen DW- Deutsch lernen_nachnähen!! Vielen Dank und wünsche Ihnen einen schönen Tag	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien der (legitimen) Partizipation
13	Allerdings hast du etwas vergessen DW - Deutsch lernen nachnähen!	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
14	Hallo, ich habe solche Frage- im Institut haben wir studiert, dass man im Institut und an der Universitat studiert, heute bemerke ich , dass man in der Universitaetbenuetzt... was ist richtig??? Oder beide Variante sind moeglich?	LernerInnenautonomie\Lernhandeln in außerunterrichtlichem/-institutionellem Kontext
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
		LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
14	was ist richtig???	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
14	Liebe A019, das Institut ist wie eine Abteilung der Universität. Institut ist kein Synonym für Universität. Du kannst also sagen: Ich studiere am germanistischen/historischen/psychologischen Institut meiner Universität. ach nein ,ich bin nicht einverstanden,sie sind verschiedene Studienzentrums, ja und auch keine Synonyme, aber nicht eine Abteilung :))) ich glaube, und meine Frage ist so-an der Unversitaet oder in der Universitaet studieren vielen Dank A019 Man benutzt "an...studieren" wenn man die abstrakte Bildungseinrichtung meint und "in...studieren" wenn man sich auf	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen

	das reale Gebäude der Universität bezieht	
14	und meine Frage ist so-an der Unversitaet oder in der Universitaet studiere	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
14	A019 Man benutzt "an...studieren" wenn man die abstrakte Bildungseinrichtung meint und "in...studieren" wenn man sich auf das reale Gebäude der Universität bezieht	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
15	Hallo Leute ich lerne Deutsch und ich möchte gerne deutsche Freunde kennenlernen ich kann Ihnen beim Arabisch helfen auch Wir können uns treffen in Agypten	LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Lernhandeln
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf das eigene Lernhandeln
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
		LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
15	ich lerne Deutsch und ich möchte gerne deutsche Freunde kennenlernen t	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
16	kommen..... يأتي .... ينام..... schlafen كومن. .....يأكل..... essen شلافن ..... برشي..... trinken ايسن .. ..بحي..... Lieben ترنكن wissen ليبن .....denken فايسن ..... عرفي.....] ....wollen دنكن .. ..ركفي ديري	Kognitive Sprachlernstrategien\Phonetik-, Lexik-, Grammatikstrategien
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien der (legitimen) Partizipation
		LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
	[gekürzt durch KH]	
17	Meine Grüße an alle Freunde. Mein Name ist Sédar, ich komme aus Gabun und habe eine große Leidenschaft für die deutsche Sprache, die ich auf meinen Lippen träume. Ich hatte die geniale Idee, eine WhatsApp-Gruppe für diejenigen zu erstellen, die es fördern wollen, damit wir es üben und uns gegenseitig helfen können. Bei Interesse hinterlassen Sie bitte Ihre WhatsApp-Kontakte in Kommentar und Posteingang. Danke	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf das eigene Lernhandeln
17	Ich hatte die geniale Idee, eine WhatsApp-Gruppe für diejenigen zu	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und

	erstellen, die es fördern wollen, damit wir es üben und uns gegenseitig helfen können.	Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
		Metakognitive Sprachlernstrategien\Steuerungsstrategien
18	ich habe seit fünf jahren deutsch gelernt und ich habe eine leidenschaft für diese sprache ,ich möchte gern deutsch mit anderen teilnehmen	LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Lernhandeln
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf das eigene Lernhandeln
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
18	,ich möchte gern deutsch mit anderen teilnehmen	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
19	Hi there... I am loosing hope with online translates and kidly ask your help... Please, please Help me... I want to translate this Quote into German language: "Light is to darkness what love is to fear; in the presence of one the other disappears." Here is what I got from online translators: "Licht in der Dunkelheit, was Liebe ist zu befürchten; in die Gegenwart einer der anderen verschwindet." and "Licht ist für die Dunkelheit, was Liebe ist zu fürchten; in der Gegenwart des einen verschwindet der andere." Somehow it does not sound correct to my ears and my German knowledge :)... Thank you for your help... Danke vielmals fuer deine Hilf	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Selbstregulierung und Kontrolle
19	with online translates	Kognitive Sprachlernstrategien\Phonetik-, Lexik-, Grammatikstrategien
19	with online translates and kidly ask your help... Please, please Help me...	LernerInnenautonomie\Lernstrategien\Anwendung
19	kidly ask your help... Please, please Help me...	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
19	Somehow it does not sound correct to my ears and my German knowledge :)	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
19	Liebe P006, wir teilen deine Frage heute um 22 Uhr! :) Vielleicht kann die Community dir helfen! Viele Grüße aus Bonn! Danke schoen! Viele Liebe Gruesse aus Solomon Islands. Wunche euch allen Frohe Weihnachten und ein tolles Neu Jahr. Wir geniessen DW auch in Solomon Islands.	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien der (legitimen) Partizipation
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien

	The problem with online translation tools is that they have no Sprachgefühl! “To fear” was translated as a verb but it is a noun in this quotation. I am not sure how to translate “…is to…” but I am sure there will be some people in the group who can do it. Das Licht zur Dunkelheit ist wie die Liebe zur Angst, Einer Anwesenheit ist Anderer Verschwendung. I agree. Some of the translations are downright bizarre and totally inaccurate. They do more harm than good. "Licht ist für die Dunkelheit, was Liebe ist für die Angst; in der Gegenwart des einen verschwindet der andere." Licht verhält sich zur Dunkelheit wie Liebe zur Angst. In der Gegenwart des einen verschwindet das andere Danke schoen! Viele Liebe Gruesse aus Solomon Islands. Wunche euch allen Frohe Weihnachten und ein tolles Neu Jahr. Wir geniessen DW auch in Solomon Islands.	
19	The problem with online translation tools is that they have no Sprachgefühl! “To fear” was translated as a verb but it is a noun in this quotation. I am not sure how to translate “…is to…” but I am sure there will be some people in the group who can do it	LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\Kritik von (Sprach-)Normen, Materialien, Aufgabenstellungen
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
		LernerInnenautonomie\Lernstrategien\Weitergabe und Vermittlung
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
19	“To fear” was translated as a verb but it is a noun in this quotation	Kognitive Sprachlernstrategien\Phonetik-, Lexik-, Grammatikstrategien
19	translations are downright bizarre and totally inaccurate. They do more harm than good	LernerInnenautonomie\Lernstrategien\Weitergabe und Vermittlung
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\Kritik von (Sprach-)Normen, Materialien, Aufgabenstellungen
19	They do more harm than good	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
20	Hallo Gibt es ein Wörterbuch wo ich die Verben mit den gleiche ...Stamm? suchen und vergleichen kann? z.B. gehen, ausgehen, begehen, nachgehen usw	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
20	Gibt es ein Wörterbuch wo ich die Verben mit den gleiche ...Stamm?	Metakognitive Sprachlernstrategien\Steuerungsstrategien
		Kognitive

		Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf das eigene Lernhandeln
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Selbstregulierung und Kontrolle
20	z.B. gehen, ausgehen, begehen, nachgehen	Kognitive Sprachlernstrategien\Phonetik-, Lexik-, Grammatikstrategien
21	Hello friends! I'm looking for a PDF book of german, can anybody help?	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
21	I'm looking for a PDF book of german, can anybody help?	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf das eigene Lernhandeln
		LernerInnenautonomie\Digitale und technische Kompetenzen
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		Metakognitive Sprachlernstrategien\Steuerungsstrategien
22	Hallo alle zusammen. Ich brauche die Bücher von B1 und B2 als pdf. Wenn es einer hat. Könnte er/sie es mir vielleicht so schnell wie möglich zusenden?	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
22	Hallo alle zusammen. Ich brauche die Bücher von B1 und B2 als pdf. Wenn es einer hat. Könnte er/sie es mir vielleicht so schnell wie möglich zusenden? Das wäre sehr lieb. Email: B006****@gmail.com	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
22	Ich brauche die Bücher von B1 und B2 als pdf. Wenn es einer hat. Könnte er/sie es mir vielleicht so schnell wie möglich zusenden?	Metakognitive Sprachlernstrategien\Steuerungsstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf das eigene Lernhandeln
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Selbstregulierung und Kontrolle
		LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung

	(Motivation)\gegenüber dem Lernhandeln
	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung

K. Kommentarkorpus

K.1 Datenkorpus

Nr.			
2	**Aufgabe**	**Typ**	
	Ich wurde nicht darüber ____ , dass Sie heute das Wasser abstellen! a) bescheid gesagt b) informiert c) gelehrt	MC	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	B imformiert Ich informiere über		N001 0 T 4h 18min, 1R
	Ich wurde nicht darüber informiert , dass Sie heute das Wasser abstellen!		M001 0 T 9h 39min
		J_n über etwas . Informieren	M001 0 T 9h 43min iA auf eigenes Posting
	Ich hab nicht darüber informiert.		D001 1 T 17h 24min
3	**Aufgabe**	**Typ**	
	Ich esse ____ keine Nahrungsmittel, die Zucker enthalten. Zucker ist extrem gefährlich und macht krank. a) im Prinzip b) aus Prinzip	MC	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	‚Aus Prinzip' hier als eine Begründung.		S001 0 T 1h 2min
	Im prinzip[= essentially]		M002 0 T 3h 30min und 0 T 3h 31min [bearbeitet]
	Aus Prinzip (aus Überzeugung)		M003 0 T 10h 35min
	DW - Deutsch lernen Ich stehe gerade ein wenig auf dem Schlauch. Für mich ist beides richtig. a) im Prinzip = eigentlich schon, aber... b) aus Prinzip = definitiv, kein aber Bitte um Aufklärung.		M004 0 T 5h 15min, 7R
		Abgesehen davon finde ich die Wortwahl "extrem gefährlich" im Zusammenhang mit Zucker unangebracht. Bergsteigen ohne Sicherung, Skydiving oder Formel 1 fahren würde ich als extrem gefährlich bezeichnen, aber Zucker?! Mit Sicherheit ungesund, aber deshalb noch lange nicht extrem gefährlich.	M004 0 T 5h, 18min iA auf eigenes Posting

		Wie ware „prinzipiell“	K001 1 T 5h 15min iA
		M004 "im Prinzip" in diesem Zusammenhang gibt es gar nicht. :-)	F001 1 T 7h 21min iA
	Lösung: b) Ich esse AUS PRINZIP keine Nahrungsmittel, die Zucker enthalten. Zucker ist extrem gefährlich und macht krank.		DW – Deutsch lernen 1 T 5h 15min, 36R
		:'-(	L001 1 T 5h 16min iA
		Was ist unterschied zwischen a und b ?	M005 1 T 5h 18min iA
		‚Im Prinzip , = er isst überhaupt, er kann essen, also er ist essfähig ‚Aus Prinzip’ = er isst etwas bzw. isst etwas nicht ... NUR wenn er es wirklich nützlich findet oder nicht	S001 1 T 5h 38min, 1R iA
		S001 „im Prinzip“ in desem Zusammenhang gibt es gar nicht. :-)	F001 1 T 7h 19min iA S001
		Das soll Ich wissen. Ich bin Diabetiker. Typ zwei.	J001 1 T 9h 21min iA
		S001 'Im Prinzip' wuerde hier eher essUN ;-) -faehig bedeuten	E001 1 T 17h 42min iA S001
4	**Aufgabe**	**Typ**	
	Wenn ich frei habe, liebe ich es zu ...	Satz vervollständigen / Freie Eingabe	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	... Hause bleiben.		P001 0 T 0h 4min
		zu Hause zu bleiben	I002 0 T 0h 7min iA
	Wenn ich freihabe, liebe ich es neue fremde Sprache zu lernen.		F002 0 T 0h 7min
	Wenn ich freihabe, liebe ich es, auf Ihre Seite zu surfen.		S002 0 T 0h 17min, 5R
	Wenn ich freihabe, liebe [ich] es zu lernen, und zwar Deutsch.		I001 0 T 0h 20min und direkt [bearbeitet], 2R
	Wenn ich freihabe, liebe ich es zu Faulenzen! [DW - kann man dieses Wort " freihabe " zusammen schreiben? Oder " frei habe " ?]		Z002 0 T 0h 57min und 0 T 8h 10min [bearbeitet]
	Ich auch wenn ich freihabe liebe ich mit anderen Leuten sprechen Botschaften		Z001 0 T 1h 37min, 2R
	freihaben oder frei haben ? Von Duden empfohlene Schreibung :		M006 0 T 1h 57min

	freihaben Alternative Schreibung : frei haben		
	Schreibt man Frei habe, oder freihabe?		N002 0 T 2h 35min
5	**Aufgabe**	**Typ**	
	Hast du ____ endlich eine Gehaltserhöhung bekommen? a) inzwischen b) zwischen	MC	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	[a] [b]		B001 0 T 0h 17min und 0 T 0h 18min [bearbeitet]
	Ahhh: endlich eine Loesung das nicht 'b' ist: :-)		A001 0 T 1h 11min
	a) mittlerweile		K002 0 T 8h 58min
	A		H001 1 T 9h 27min, 1R
		gut ich habe keine Gehaltserhöhung bekommen :-(	I003 2 T 9h 16min, 1R iA
6	**Aufgabe**	**Typ**	
	Sie ____ mir wirklich nicht helfen. Ich komme super alleine klar. a) dürfen b) können c) müssen	MC	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	Lösung: c) Sie ____ mir wirklich nicht helfen. Ich komme super alleine klar.		DW - Deutsch lernen 0 T 18h 13min, 26R
		Warum?? Bitte mal erklären!	M007 0 T 18h 47min, 1R iA
		Es liegt am zweiten Satz. Die Person beharrt darauf, dass sie die Situation alleine unter Kontrolle hat! Daher "muss" die andere Person nicht mithelfen.	DW - Deutsch lernen 0 T 23h 24min, 5R iA
		DW - Deutsch lernen danke dafür	M007 1 T 1h 3min iA
7	**Aufgabe**	**Typ**	
	Kannst du den Kuchen backen, den du letztes Mal mitgebracht hast? Er hat hervorragend geschmeckt. [Foto + Text "hervorragend - besonders gut"]	Wortschatz-Information	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	Kannst du den Kuchen gebacken??? Sicher?		U001 0 T 0h 7min,

		1R
	Liebe U001, da ist uns ein Tippfehler unterlaufen. Da wir sehr viele Aufgaben pro Tag posten, passiert das leider auch uns manchmal! ;) Liebe Grüße!	DW - Deutsch lernen 0 T 17h 44min iA
Ist es nicht "backen"? Gebacken ist doch Partizip		S003 0 T 0h 9min, 3R
	Richtig! Das war leider ein Tippfehler unsererseits!	DW - Deutsch lernen 0 T 17h 43min iA
"DW's 'Deutsch zum mitnehmen"?... ein hervorragende Möglichkeit, dein Deutsch, täglich aufzufrischen!"		F003 0 T 0h 21min, 1R
	Lieber F003, das ist schon ein guter Satz. Ein paar Korrekturen "(...) eine hervorragende Möglichkeit, dein Deutsch täglich aufzufrischen!"	DW - Deutsch lernen 0 T 17h 43min, 1R iA
	[Emoticon: Schreibende Katze]	F003 1 T 1h 4min iA
	DW - Deutsch lernen ... Supi... Kleinigkeiten, we likes!	F003 1 T 1h 5min iA
	DW - Deutsch lernen ... Plakaten, der Sammlung wächst! (Und jetzt, "Franz" für das drittes Jahr!) [Foto: DW Logo mit Satz " 'S Deutsch zum Mitnehmen" ist eine hervorragende Möglichkeit, dein Deutsch täglich aufzufrischen!"]	F003 1 T 1h 11min iA
"Baacken"		L002 0 T 0h 27min, 1R
	Richtig! Das war leider ein Tippfehler unsererseits!	DW - Deutsch lernen 0T 17h 44min, 1R iA
	DW gut zu wissen dass ich Fehler merken kann :-D	Labinot N. Osaj 0T 18h 26min iA
Hast du den Kuchen gebacken?		M003 0 T 0h 50min, 1R
	Richtig! Das war leider ein Tippfehler unsererseits!	DW - Deutsch lernen 0 T 17h 43min iA
Hervorragend = excellent!		M003 0 T 0h 50min, 1R
	Thanks, sis. :-)	J002 0 T 6h 37min, 1R

			iA
	kannst du bitte mir ein tolle Rezept für Pizza backen schreiben ? Du hast letztes Mal ein tolle Pizza gebacken . Sie hat hervorragend geschmeckt .		N003 0 T 5h 34min, 1R
		Liebe N003, dein Beispiel ist schon super. Schau dir doch mal unsere Änderungsvorschläge an: "Kannst du mir bitte ein tolles Rezept zum Pizzabacken schreiben? Du hast letztes Mal eine tolle Pizza gebacken. Sie hat hervorragend geschmeckt."	DW - Deutsch lernen 0 T 17h 43min, 1R iA
	Ihr Beispiel war für mich hervorragend,denn ich habe das Wort hervorragend [gut] [jetzt besser] verstanden. Danke dafür		N004 0 T 6h 3min und 0 T 6h 5min [bearbeitet], 4R
		What's meaning "danke dafuer", bro?	J002 0 T 6h 40min iA
		Gerne! Das freut uns! :-)	DW - Deutsch lernen 0 T 17h 42min, 1R iA
	ups, da habt ihr einen Fehler gemacht... entweder ist GE-BACKEN falsch und muss backen heissen.. oder statt Kannst "hast"... LG B		B002 0 T 6h 44min, 3R
		Liebe B002, das ist natürlich richtig! Danke für den Hinweis! Der Satz sollte natürlich heißen: "Kannst du den Kuchen backen, (...)?" Liebe Grüße zurück!	DW - Deutsch lernen 0 T 17h 44min iA
8	**Aufgabe**	**Typ**	
	Ute ist genauso groß ____ Heike. a) als b) wie c) als wie [Grafik mit der Frage Rubrik "Deutsch für Zwischendurch"]	MC	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	Ich glaube die Antwortung ist "wie".		W001 0 T 0h 2min
	B) ist korrekt. Die Adjektive koennen gesteigert werden. Die Grundform eines Adjektivs nennt man Positiv, die naechst hoehere Stufe Komparativ und die hoechste Steigerungsstufe Superlativ. "Er ist groesser ALS sein Bruder." (der Adjektiv im Komparativ), "Ute ist genauso gross WIE Heike" (der Adjektiv im Positiv)		X001 0 T 3h 3min, 4R
		danke	O001 0 T 7h 26min iA
	Ute ist genauso gross WIE Heike aber sie ist groesser ALS ich.		S004 0 T 4h 46min,

			2R
	Was sind überhaubt Heike und Ute?? ?		T001 0 T 12h 58min
9	**Aufgabe**	**Typ**	
	____ muss es immer regnen, wenn ich meinen Regenschirm zu Hause vergessen habe? a) Wozu b) Wie c) Weshalb	MC	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	Weshalb=warum deshalb ist C richtig		W002 0 T 0h 14min, 8R
		Gute Erklarung, vielen Dank	N005 0 T 1h 12min, 1R iA
		* Entschuldigung: Erklärung	N005 0 T 1h 29min, 1R iA
	Weshalb = die Frage nach einem Grund		M009 0 T 0h 26min
	Weshalb muss es immer regnen, wenn ich meinen Regenschirm zu Hause vergessen habe? :) Auf Rumänisch: De ce tre' să plouă mereu atunci când îmi las umbrela acasă?		M008 0 T 10h 53min, 4R
	weshalb = warum?		D002 0 T 11h 27min
		Ja, genau	W003 0 T 18h 14min, 1R iA
	C Weshalb /weswegen		R001 0 T 21h 22min
10	**Aufgabe**	**Typ**	
	:) :) :) [Foto Seifenblasen + Text "Wer den Tag mit einem Lachen beginnt, hat ihn bereits gewonnen. Cicero"]	Sprüche, Redewendungen & Merksätze	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	Wer den Tag mit einem Lachen beginnt, hat es hinter ihm		W004 0 T 0h 5min, 2R
	I love your morning DW ❤ wirklich Guten Morgen □ Sorry i don't Know is it wright to say "wirklich" to give the meaning i want		S005 0 T 0h 11min, 2R
		!هتيب جيود رن نيريش	R002 0 T 0h 53min, 1R iA
		"I want" in German would be "Ich möchte/Ich will". The word "wirklich" means "really/for real". The noun "Wirklichkeit" is "reality".	DW - Deutsch lernen 0 T 5h 15min, 2R

			iA
		DW - Deutsch lernen Just German please! :-D	R002 0 T 5h 40min iA
		R002 Unsere Redaktionssprachen sind Deutsch und Englisch. Wenn wir also das Gefühl haben, Englisch ist für unseren User sinnvoller, antworten wir auf Englisch! ;-)	DW - Deutsch lernen 0 T 23h 7min, 1R iA
11	**Aufgabe**	**Typ**	
	Ich warte schon so lange ____ den Bus… a) für b) auf	MC	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	Ich warte schon so lange auf den Bus… :) Auf Rumänisch: Aștept deja de atât de mult timp autobuzul... warten + auf + Akk. = erwarten		M008 0 T 0h 8min, 12R
		Erwarten...oder aufwarten	E003 0 T 5h 26min iA
		Auf ist auch präpositionen in akkusativ	H002 0 T 9h 13min iA
	Ich warte schon so lange auf den Bus , wie gewöhnlich Egyptian time		M010 0 T 0h 27min, 1R
	auf den bus Akksativ		I004 0 T 1h 49min
	warten auf Akkusativ		B003 0 T 5h 3min
	Warten auf etwas oder jmd. Auf + akk Ich warte auf dich. Ich warte auf meinen Bruder. Ich warte auf den Bus.		E002 0 T 10h 49min, 4R
12	**Aufgabe**	**Typ**	
	Ich hasse es, auf Post von dir ____! a) zu erwarten b) zu warten c) abzuwarten	MC	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	[c) abzuwarten] [b) zu warten. aber : ich hasse es, Post von dir abzuwarten.]		F004 0 T 0h 2min und 0 T 0h 4min [bearbeitet], 7R
		Warum?	M007 0 T 6h 57min iA
	B) auf Post von dir zu warten (warten + auf +Akk.)		K003 0 T 0h 49min
	Die Antwort auf das Quis oben ist (zu erwarten) ..ich hasse es,auf post von dir zu warten..		M011 0 T 10h 24min

	Lösung: b) Ich hasse es, auf Post von dir ZU WARTEN!		DW - Deutsch lernen 0 T 19h 5min, 25R
		Warum erwarten passt nicht? Danke	I006 0 T 21h 34min, 1R iA
		Bitte erläutern Sie die Antwort. Vielen Dank.	I005 1 T 13h 53min iA
13	**Aufgabe**	**Typ**	
	AUSGERECHNET ➡ zwei Umstände treffen aufeinander, von denen man es nicht erwartet hatte [gekürzt durch KH– Informationen und Beispielsätze zu „ausgerechnet“] [FOTO + Text „ausgerechnet“]	Wortschatz Information	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	Warum muss mir so etwas immer ausgerechnet passieren ? [Smilie: genervt]		Muhamad Alhasan 21.11.2017, 19:34
	Es gibt so viele qualifizierte Menschen in Amerika, die Praesident oder Praesidentin werden koennten. Aber ausgerechnet Trump wurde gewaehlt.		Frank Dulin 22.11.2017, 00:02
14	**Aufgabe**	**Typ**	
	Ich muss nicht zu Fuß nach Hause gehen. Ich ____ a) werde abholen. b) werde abgeholt. c) hole ab geworden.	MC	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	Ich hole ab geworden		F005 0 T 0h 3min, 3R
		Wtf? :-D	R002 0 T 0h 36min, 1R iA
		Die schlimmste Antwort :-D	M012 0 T 1h 5min, 3R
	b) Ich werde abgeholt. (passiv/präsens)		C001 0 T 0h 8min, 6R
	Ich muss nicht zu Fuß nach Hause gehen. Ich werde abholen A) werde abholen		P002 0 T 0h 9min, 1R
		Werde abgeholt	K004 0 T 0h 20min iA
		nein , man soll mich abholen	W005 0 T 0h 20min iA
	B) Werde abgeholt... weil passive Antwort ist		S006 0 T 3h 19min

	werde abgeholt.. Das ist passive satz. Werden + partizip 2 im präsen		P003 0 T 5h 4min
15	**Aufgabe**	**Typ**	
	Wie gut muss man Deutsch können, um ____ zu kommen? a) hier b) hierher	MC	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	B		M012 0 T 0h 2min, 1R
		Warum	O002 0 T 0h 10min iA
		?	O002 0 T 0h 10min iA
		Das ist die Bewegung. Wie z.B. Ich gehe dorthin. Aber ... Er ist dort.	P004 0 T 2h 0min iA
	Ich bin nicht sicher.... man muss Deutsch können wann man nach Deutschland kommen möchte.. dann soll es ‚um hier zu kommen' sein.. denn hierher kommen ist wenn man weg geht, doch?		J003 0 T 0h 18min
	Es geht beides, aber die eine Bedeutung ist FSK18... Kkkk		L003 0 T 0h 49min
16	**Aufgabe**	**Typ**	
	Aufgaben und Lösungen vom XX.XX.2017 [gekürzt durch KH]	Lösungen der Aufgaben vom Tag	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	Warum hierher erklären bitte?		M013 0 T h0 24min
	z.B hierher, voran, hierzu, hervor, hinaus, heraus, ...Wie heißt es in Grammatik? Wo kann ich es finden? Ich würde gern etwas davon durchlesen....		S007 0 T 0h 59min
		Adverbien des Ortes, Zieles, und der Richtung.	K005 0 T 1h 6min, 1R iA
		Vielen Dank.... ☺	S007 0 T 1h 11min, 1R iA
	Heute war schön warm es gibt Feuchtigkeit, etwa die Sonne scheint, jetzt 23 : Uhr in der Nacht weniger Wärme		A002 0 T 1h 9min
	Danke DW . Es war heute etwas warm,. Viele Wolken gab es aber war gut . Wir freuen uns auf den kommenden wärmen Tagen,weil die Temperaturen zwischen 14 bis 16 erreichen werden,deswegen wäre es schön im		T002 0 T 3h 4min, 1R

	November.		
17	**Aufgabe**	**Typ**	
	Kommst du später zu mir, ___ du Feierabend hast? a) wenn b) falls	MC	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	I always thought "falls" means "in case" & "wenn" means "when" ...so doesn't it matter what you mean to choose which to use?		S008 0 T 0h 9min, 7R
		Gute Erklärung	M007 0 T 0h 25min, 1R iA
		Thanks for your explain . But "falls" we are using like "wenn" . I mean . We put the verb the last sentence	A003 0 T 8h 21min iA
		That is the first time . I see this artikel "falls" □ can you write one Sentence about "falls" . I want know , how the German use this Artikel "falls"	A003 0 T 8h 25min iA
		"If" or "in case"	S008 0 T 8h 33min iA
		S008 a	S009 0 T 14h 47min iA
		Hier erklären wir den Unterschied zwischen WENN und FALLS: https://www.facebook.com/dw.learngerman/photos/a.1015217183462739 4.1073741833.146790007393/10154 920641822394/?type=3&theater	DW - Deutsch lernen 1 T 8h 48min iA
		"wenn nicht / falls" bedeuted "unless / in case / if or maybe" <--- SAME	S008 1 T 9h 11min iA
		-- the difference is IF or WHEN -- ARE WE GOING or is it a MAYBE? -- -- "wenn" means "when" -- correct? so, then "falls" means it's an option - maybe, or "if, in case, possibly"	S008 1 T 9h 12min iA
		Are you SURE or NOT --- that is the question --- how do we know by your riddle?	S008 1 T 9h 16min iA
		S009 ich verstehe nicht wie jemand sicher darueber sein kann -- sicher = "wenn" aber "falls" koennte nicht sicher sein	S008 1 T 9h 18min iA
	Ich bin nicht sicher aber ich würde sagen dass beides geht weil die konditional Konjunktionen sind. Kann jemand erklären? □		M014 0 T 6h 15min
	Wenn ist meistens temporal, man benutz es wenn, wenn etwas immer in dieselbe Art geschieht. Ich glaube hier geht nicht		D003 0 T 7h 25min

	um das, so die richtige Antwort b sei. Aber ich bin nicht sicher		
18	**Aufgabe**	**Typ**	
	Warum hat Felix ____ eigentlich immer so eilig? a) das b) es	MC	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	[Foto Zebrastreifen + Text "Wenn Du es einig hast, gehe langsam"]		A004 0 T 0h 10min, 25R
		Eile mit Weile	M003 0 T 3h 38min, 1R iA
19	**Aufgabe**	**Typ**	
	Welches von beiden ist eine Beleidigung? a) Er ist gelangweilt. b) Er ist langweilig.	MC	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	Mann muss sagen Ihm ist langweilig Oder Er ist gelangweilt. Aber nicht Er ist langweilig:		N001 0 T 0h 7min, 5R
		"Er ist langweilig" bedeutet, dass ein Mensch nicht interessant ist.	DW - Deutsch lernen 0 T 23h 0min, 2R iA
		Ja..genau	N001 0T 23h 16min, 5R iA
	Bei mir persönlich beide sind keine Beleidigung aber Ihretwegen antworte ich : B) Er ist langweilig		A005 0 T 0h 27min, 1R
	Bei mir beide sind keine Beleidigung, aber in diesem Fall ist b richtig.		L004 0 T 3h 58min
	Mir beide sind keine Beleidigung sondern nur Kritik		A006 0 T 4h 58min
	b) ist eine Beleidigung. Es bedeutet "He is boring". a) bedeutet "He is bored".		U002 0 T 5h 23min, 1R
20	**Aufgabe**	**Typ**	
	Wann darf ich denn endlich ____ Geschenke auspacken? a) meine b) meinen	MC - Deutsch für Zwischendurch	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	Lösung: a) Wann darf ich denn endlich MEINE Geschenke auspacken? Auspacken + Akkusativ!		A007 0T 0h 8min, 9R

	meine Geschenke Das Geschenk (Singuler) Die Geschenke (Plural) Dativ: Den Geschenken Meinen Geschenken		B004 0 T 0h 41min, 1R
		Die Geschenke sind Akkusativ.	J004 0 T 0h 46min, 1R iA
		Ja aber Akkusativ Plural	B004 0 T 4h 21min
	Auspacken + Akkusativ https://www.pons.de/.../04_Verben_mit_ Dativ-_und... a) meine		I007 0 T 3h 14min
	Wann darf ich denn endlich meine Geschenke auspacken? □ Auf Rumänisch: Când pot să-mi desfac şi eu cadourile?		M008 0 T 3h 53min, 2R
		"Cadourile" ähnlich wie "cadeaux" in Fransosisch. Romantische Sprachen die aus Latein kommen. Sehr interessant.	J004 1 T 1h 2min, 1R iA
21	**Aufgabe**	**Typ**	
	Danke ____! a) vielmals b) mehrmals	MC	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	Danke ____! (a) vielmals b) mehrmal May i question ? How to pronounce vielmala and mehrmals all ? Thanks a lot		A008 0 T 1h 27min
		maybe you google their audios but they are pretty easy to pronounce. BTW vielmals not vielmala haha	J005 0 T 4h 9min, 1R iA
		May i ask * :D	M015 0 T 10h 24min iA
		Hehe sorry i learning found sentences. And many thanks its remembering. :)	A008 0 T 10h 26min, 1R iA
		no problem	J005 0 T 14h 18min, 1R iA
	Google search for "Danke vielmals" gives many results related to saying thank you in German. On the other hand, "Danke mehrmals" shows this question as the top search result. So, in the absence of any explanation, I am going to go with "vielmals"		I005 0 T 2h 44min, 2R
	Danke vielmals. z.B.: Ich bitte vielmals um Entschuldigung.		E004 0 T 9h 25min, 13R

	Sie lässt vielmals grüßen. Ich danke Ihnen vielmals. mehrmals=mehrere Male z.B.: Er hat es mehrmals versucht. Sie machen mehrmals im Jahr Urlaub. Das muss mehrmals täglich kontrolliert werden.		
22	**Aufgabe**	**Typ**	
	Wieso weiß ich denn gar nichts davon, dass du eine Party ____? a) hast b) gibst	MC	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	Lösung: b) Wieso weiß ich denn gar nichts davon, dass du eine Party gibst?		DW - Deutsch lernen 1 T 5h 52min, 26R
		Warum gibt?	I006 1 T 5h 53min, 1R iA
		:-(	H003 1 T 5h 58min, 1R iA
		Könnten Sie vielleicht mal erklären? Ich wäre schon verwirrt	G001 1 T 6h 1min, 4R iA
		?	M016 1 T 7h 28min, 1R iA
		Warum nicht hast	F006 1 T 7h 41min iA
		B) kann leider nicht korrekt sein !	A005 1 T 8h 1min iA
		Wenn man eine Party ausrichtet, also der Gastgeber ist, dann "gibt" man eine Party. Das müsst ihr euch einfach merken. Man kann im Deutschen keine Party "haben", das würde bedeuten, dass man die Party besitzt. Hilft euch das weiter?	DW - Deutsch lernen 1T 9h 38min, 10R iA
23	**Aufgabe**	**Typ**	
	Seitdem ich mich einmal daran überfressen habe, ... a) esse ich nie wieder Erdbeerkuchen. b) habe ich nie wieder Erdbeerkuchen gegessen.	MC	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	Hallo alle zusammen . Ich habe eine Frage. Wie kann ich sicher sein, welches Antwort richtig ist? Schreibt ihr eure Meinungen aber welches ist die richtige.		A009 0 T 9h 14min, 2R

	Wie kann man es wissen????		
		Man muss zunächst einmal den Inhalt des Satzes verstehen, damit man auf die richtige Antwort kommen kann. Das ist aber meine persönliche Meinung. Viel Erfolg.	H004 0 T 10h 9min, 2R iA
		a) seitdem immer mit perfekt+ [präteritum] [präsens]	E005 0 T 17h 18min und 0T 17h 29min [bearbeitet], 2R iA
	Lösung: b) Seitdem ich mich einmal daran überfressen habe, habe ich nie wieder Erdbeerkuchen gegessen. (oder: ... esse ich kein Erdbeerkuchen mehr.)		DW - Deutsch lernen 0 T 17h 52min, 21R
		Hallo, kurze Frage: mit SEITDEM sollte man nicht Präteritum/Perfekt verwenden, wenn man Präsens im Hauptsatz benutzt? [Ich verstehe, dass " nie wieder " in der Lösung A falsch ist, aber B klingt auch nicht vollkommen korrekt]	S010 1 T 2h 33min und 1 T 2h 34min [bearbeitet] iA
		esse ich keiNEN Kuchen mehr. Der Kuchen, ich esse (was? Wen? - Akkusativ oder?	I008 2 T 7h 51min iA
24	**Aufgabe**	**Typ**	
	Schafft ihr es schon diesen Zungenbrecher fehlerfrei aufzusagen? [Foto von zwei Ziegen + Text " Zehn zahme Ziegenzogen zehn Zentner Zucker zum Zoo."]	Sprüche, Redewendungen & Merksätze	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	-Fischers Fritz fischt frische Fische. Frische Fische fischt Fischers Fritz. -Zwischen zwei Zwiebeln zischen zwei Schlangen. -Acht alte Ameisen assen am Abend Ananas.		O003 0T 0h 5min, 3R
	ich habe mir es als leicht vorgestellt! .. Aber doch eben nicht! O je! alles so durcheinander...		M017 0 T 0h 53min
		Übung macht den Meister! :)	DW - Deutsch lernen 0 T 17h 11min, 1R iA
		Danke sehr DW-Deutsch lernen! Ganz bestimmt!	M017 0 T 17h 24min iA
	Das ist schwierig zu sagen!		J006 0 T 7h 50min

		Du kannst es schaffen! :)	DW - Deutsch lernen 0 T 17h 12min, 1R iA
25	**Aufgabe**	**Typ**	
	Was wurde denn alles im Deutschunterricht ____ ? a) bedeckt b) abgedeckt	MC	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	Can anyone translate it for me,please?		N006 0 T 0h 8min
		What was all in German lessons ____? a) covered b) covered	J009 0 T 2h 13min, 2R iA
		You cant translate. It is what it is. If translated it means completely different in English.	J007 0 T 2h 42min iA
		A) covered as in cloudy weather, B) covered as in what you've already learned in school	J008 0 T 4h 32min, 1R iA
		Thanks guys. This was totally new for me.	N006 0 T 9h 11min
	Dieser Satz ist mir nicht ganz klar. Kann jemand mir ihn erklären bitte?		S011 0 T 0h 15min, 3R
		Abgedekt bedeutet, dass du in deinem Sprachkurs alle Temen, die dir dein Lehrer unterrichtet hat, schon gelernt hast .	I009 0 T 3h 9min, 8R iA
		Genau! :)	DW - Deutsch lernen 0 T 18h 38min iA
		Der Lernstoff wird abgedeckt. So sagt man?	F001 0 T 21h 31min iA
	Why is A wrong?		S012 0 T 0h 54min
		A is wrong because is past tense and why B is present tense because you are about to do	J009 0 T 2h 16min iA
		A) covered as in cloudy weather, B) covered as in what you've already learned in school	J008 0 T 4h 33min, 2R iA
		Good,J008! :) Thanks!	DW - Deutsch lernen 0 T 18h 39min, 1R iA
26	**Aufgabe**	**Typ**	
	____ du Lust, mit mir ins Theater zu gehen? a) Würdest b) Hättet	MC	

	c) Hättest		
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	Warum ist es nicht Hast du lust?		P005 0 T 1h 5min, 1R
		Der Koenig Konjunktiv II:)	O004 0 T 1h 6min iA
		O004 Danke schon	P005 0 T 11h 0min iA
		Ist mehr höflich mit Konjunktiv 2	M014 0 T 18h 32min iA
		M014 Ohh Ich wusste nicht das Konjunktiv 2. Danke.	P005 0 T 18h 44min iA
		Weil man hier eine Möglichkeit ausdrücken möchte. :)	DW - Deutsch lernen 1 T 6h 23min, 5R iA
	C)Hättest du Lust, mit mir ins Theater zu gehen?[Auf italienische, avresti voglia di venire a teatro con me?]		A010 0 T 14h 9min und 2 T 1h 9min [bearbeitet]
	Lösung c) hättest. Konjunktiv II		D004 0 T 1h 52min
27	**Aufgabe**	**Typ**	
	Wer sagt denn, Deutsch sei schwer? [Grafik English vs. Deutsch - "Pardon?/Please/Go ahead" etc. vs. "bitte")	Wortschatz Information / geteilter Link	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	Aber die Sprache ist nicht nur bitte		A011 0 T 0h 6min
	Ich stimme nicht zu, wir können dasselbe auf Englisch sagen: please, please, please		S013 0 T 0h 32min
		I think you have missed the point!	C002 0 T 12h 6min iA
	Ich bin der Meinung ,dass die Sprache völlig verrückt ist und sie muss von der Welt-Sprache gelöscht werden , damit wir im Frieden weiter gehen können. D.h Deutsch in der Realität ist wie ein Krieg.		H005 0 T 11h 0min, 3R
		Und was ist die Welt-Sprache? Englisch natürlich, oder?	B005 1 T 3h 6min iA
		Ja, da kann ich nur zustimmen :D	N007 1 T 5h 54min iA
28	**Aufgabe**	**Typ**	
	Julia und Felix können einander nicht ____ . a) ausstehen	MC	

	b) ausstellen		
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	nicht ausstehen /nur wissen wir nicht, warum/		R003 0 T 13h 49min, 1R
29	**Aufgabe**	**Typ**	
	Den nächsten Termin werde ich leider ____, da ich dann in einem Seminar sein werde. a) vermissen b) verpassen	MC	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	Verpassen: meaning its when you lost something... the buss the flight etc [Screenshot Smartphonedisplay Dictionary zur Bedeutung von "vermissen"]		K006 0 T 0h 13min, 2R
		b) = versäumen	K002 0 T 5h 5min, 2R
30	**Aufgabe**	**Typ**	
	Wer gern ____ Regen spazieren geht, hat mehr vom Leben! :-) a) durch b) unter c) im	MC	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	Wer gern unter Regen spazieren geht, hat mehr vom Leben! :-) b) unter		H006 0 T 0h 8min, 2R
		Im	D005 0 T 13h 58min iA
		[Emoticon: Fuchs, der kritisch schaut und verständnislos]	H006 0 T 14h 5min iA
		[Screenshot linguee.de mit Beispielsätzen "im regen tanzen, stehen im regen, im regen spazieren etc."	D005 0 T 14h 15min, 1R iA
		[Emoticon: Fuchs der liest]	H006 0 T 22h 1min iA
		[Emoticon: lachender, glücklicher Smilie]	D005 1 T 19h 35min iA
	Teresa Gustafson, do you know the answer?		C003 0 T 0h 17min, 1R
		I probably would have guessed c) im. Majority says b) unter though..	T003 0 T 15h 35min iA
		T003 you are correct. Im Regen aber unter der Dusche. Who understands those Germans.	C003 0 T 15h 35min, 1R iA
	Wir sagen "unter dem Regen", aber es ist		A012

	im Deutschen "im Regen"♀♀		0 T 0h 28min, 1R
31	**Aufgabe**	**Typ**	
	Es ist völlig klar, dass …	freie Eingabe, Satz vervollständigen	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	Es ist völlig klar, dass Jerusalem die Hauptstadt von Palästina ist		A015 0 T 0h 56min, 16R
	Es ist voellig klar, dass Donald Trump nicht kompetent ist , der Praesident der Vereinigten Staaten zu sein .		W002 0 T 1h 23min, 27R
		Er ist schon :/	A013 0 T 2h 42min iA
		.Ich Stimme dur nicht zu A013	W002 0 T 2h 46min iA
	Es ist völlig klar, dass Donald Trump ein außergewöhnlicher Präsident ist.		S014 0 T 3h 54min
	Es ist völlig klar, dass die USA Präsdint Donald Trump verrückt ist.		A014 0 T 4h 5min, 10R
	,dass ich irgendwann Deutsch beherrschen könnte.		M019 0 T 6h 25min
		Dass ich irgendwann Deutsch beherrsche. Du kannst es schon lange mein Freund □.	N008 0 T 13h 25min iA
		Leider nicht, weil ich nun in Berlin wohne und dort gebt es kaum Deutsche □□	M019 0 T 18h 18min iA
		Es gibt 4 Millionen Deutsche in Berlin. Schade dass du weg bist.	N008 0 T 19h 28min
	[Es ist völlig klar, dass mit der Entscheidung von Donald Trump über Jerusalem fast keine Zeit der Nahe Osten wie heute der Frieden nicht hat gesehen.] [Es ist völlig klar, dass mit Donald Trumps Entscheidung über Jerusalem fast keine Zeit der Nahe Osten wie heute der Frieden nicht hat gesehen.]		U003 0 T 8h 10min und 0 T 8h 16min [bearbeitet]
	Es ist völlig klar, dass ich keine Lust habe zu laufen.		L005 0 T 13h 38min
		I think the verb comes at the end ? so it should be Es ist völlig klar, dass ich keine Lust zu laufen habe . Ist das richtig ?	M020 0 T 14h 0min, 1R iA
		I also thought so but I wanted to look up in the dictionary and It came this way.With the verb Laufen st the end.	L005 0 T 14h 18min, 1R iA
		Beides ist ganz richtig aber die Satzform scheint etwas Anderes :zum Beispiel , wenn ich ein Buch zu lesen liebe, fällt mir dieses informationsreiches Buch ein. Andere Form : wenn ich liebe, ein Buch zu lesen, fällt mir dieses	M018 0 T 16h 34min, 1R iA

		informationreiches Buch ein.	
		Ok!	L005 0 T 18h 34min, 1R iA
		Die erste Variante ist richtig! :) Man kann es auch anders formulieren, aber so ist es gebräuchlicher.	DW - Deutsch lernen 1 T 9h 50min, 1R iA
		Eigentlich ist es besser, die Infinitivkonstruktion mit "zu" immer ans Ende zu setzen, da es sich um eine neue Aktion mit einem neuen Verb handelt. Wir mussten da früher noch ein Komma setzen: Es hat angefangen, zu regnen. Der Infinitiv mit "zu" ist ja eigentlich ein "dass-Satz" mit gleichem Subjekt: Es ist völlig klar, dass ich keine Lust habe, dass ich laufe. (zu laufen) Wie klingt denn dann: Es ist völlig klar, dass ich keine Lust, dass ich laufe, habe. ? Total falsch... Also bitte: Setzt die "zu-Infinitive" immer als neuen Gedanken ans Ende. Alles andere ist Quatsch □	R004 2 T 3h 55min iA
32	**Aufgabe**	**Typ**	
	Das habe ich dir ____ schon tausendmal erklärt! a) ja b) halt c) doch	MC	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	Ja (oder doch : es kommt darauf an, was man sagen will!)		M003 0 T 0h 6min, 2R
	Lösung: c) Das habe ich dir DOCH schon tausendmal erklärt! ➡ Als Partikel drückt DOCH hier eine Rechtfertigung, Verwunderung oder einen Vorwurf aus.		DW - Deutsch lernen 0 T 16 22min, 42R
		"Ja" kann auch Vorwurf ausdrücken und ist in diesem Beispiel auch korrekt. [Das ist JA bekannt!]	K002 0 T 16h 47min bearbeitet 0 T 16h 58min [bearbeitet], 1R iA
33	**Aufgabe**	**Typ**	
	Wenn du den nächsten Zug ____, kommst du rechtzeitig an. a) nimmst b) mitnimmst c) beides geht	MC	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**

	A. Einen Zug kann mam ja nicht 'mitnehmen' :P		K007 0 T 0h 11min
		Hulk könnte das machen	O005 0 T 0h 21min, 4R iA
34	**Aufgabe**	**Typ**	
	Deutsche Autos sind eure große Leidenschaft? Aber was ist ein "Ow-dee"? Unser Kollege Adrian Kennedy verrät euch mehr… [LINK DW - Euromaxx Beitrag zur Essen Motor Show]	Informationen / Link	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	Except Mark Twain never said that. And this is how internet nonsense spreads.		H007 0 T 9h 28min
		Mark Twain hat es nicht wortwörtlich, aber sinngemäß gesagt, und zwar im letzten Satz seines Essays "Mark Twain: "The Awful German Language"/Mark Twain: "Die schreckliche deutsche Sprache" (1880): "My philological studies have satisfied me that a gifted person ought to learn English (barring spelling and pronouncing) in thirty hours, French in thirty days, and German in thirty years. It seems manifest, then, that the latter tongue ought to be trimmed down and repaired. If it is tremain as it is, it ought to be gently and reverently set aside among the dead languages, for only the dead have time to learn it." "Aufgrund meiner philologischen Studien bin ich überzeugt, dass ein begabter Mensch Englisch (außer Schreibung und Aussprache) in dreißig Stunden, Französisch in dreißig Tagen und Deutsch in dreißig Jahren lernen kann. Es liegt daher auf der Hand, dass die letztgenannte Sprache zurechtgestutzt und repariert werden sollte. Falls sie so bleibt, wie sie ist, sollte sie sanft und ehrerbietig zu den toten Sprachen gestellt werden, denn nur die Toten haben genügend Zeit, sie zu lernen." http://www.viaggio-in-germania.de/mark-twain.html	V001 0 T 18h 24min, 1R iA
		Ja, nur wortwörtlich hat es Richard Porson gesagt. Das macht es daher zum schweren Fehler.	H007 0 T 18h 41min iA
		Schon wieder was dazugelernt. Danke!	V001 0 T 20h 4min iA

35	**Aufgabe**	**Typ**	
	Je öfter man Sport macht, desto ____ Muskeln bekommt man. a) mehr b) viel c) meiste	MC	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	A) denn das ist der Komparativsatz. "mehr" ist der Komparativ vom Adjektiv "viel".		X001 0 T 0h 22min
		[Smilie mit Herzchenaugen]	M023 0 T 9h 30min iA
	"Desto"? Was heißt das? Kann ihr erklärung mich, bitte?		N009 0 T 0h 27min
		The more you learn german words, the better you'll be in comunication. Je mehr du deutsche Wörter lernst, desto besser wirst du Kommunizieren.	M022 0 T 0h 53min, 4R iA
		Danke schön für die Erklärung! □ Thank you for the explanation!	N009 0 T 1h 16min iA
		Mit Vergnügen □	M022 0 T 1h 26min, 1R iA
	Jeder Mensch hat Muskeln, mit Sport werden sie sichtbar nicht mehr und viel		A016 0 T 6h 26min
	A) weil das ein Komparativsatz ist. "mehr" ist der Komparativ vom Adjektiv "viel" Je+ Komparativ....., umso/desto +Komparativ		M021 0 T 8h 24min
36	**Aufgabe**	**Typ**	
	____ wird es denn endlich wieder wärmer? a) wenn b) wann	MC	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	Wann (aber ich weiss nicht wie und wo man wann oder wenn benutzt...).		N010 0 T 1h 36min
		Wenn =if, wann=when	S015 0 T 2h 51min, 2R iA
		Wann= frage wenn =satz. beides kann bedeuten *when*	L006 0 T 8h 29min, 1R iA
37	**Aufgabe**	**Typ**	
	Vervollständigt das Sprichwort: Auch ein ____ Huhn findet mal ein Korn. a) taubes b) blindes c) hungriges	MC	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	"Even a broken clock is right twice a		S012

	day." Love the Sprichwörter!		0 T 3h 36min, 4R
38	**Aufgabe**	**Typ**	
	Der Apfel _____. a) fällt nicht vom Stamm weit. b) nicht fällt weit vom Stamm. c) fällt nicht weit vom Stamm.	MC	
	Reaktionen	**weiterführende Interaktionen**	**Statistisches**
	[Der Äpfel fällt nicht vom Stamm weit] [Der Äpfel fällt nicht weit vom Stamm.]		H008 0 T 0h 7min und 0 T 17h 50min [bearbeitet]
	Der Apfel fällt nicht weit vom Stammt. (In der Satzverneinung steht "nicht" vor Adjektiven und Adverbien)		S016 0 T 0h 8min, 2R
	C004 he aprendido más con esta pagina que con el man ese		N011 0 T 0h 29min, 1R
		Joda cule calidad I voy a seguir	C004 0 T 6h 42min, 1R iA
	#DW Es wäre echt prima , ausser den Lösungen, auch den grammatikalischen Grund zu erklären.		L007 0 T 0h 55min, 8R

K.2 Codierte Segmente Kommentarkorpus

Nr.	Segment	Codierungen
2	B imformiert Ich informiere über Ich wurde nicht darüber informiert , dass Sie heute das Wasser abstellen! J_n über etwas . Informieren	LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf das eigene Lernhandeln
2	Ich informiere über	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
2	J_n über etwas . Informiere	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
3	‚Aus Prinzip' hier als eine Begründung.	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien der (legitimen) Partizipation
3	Im prinzip[= essentially]	LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
3	p[= essentially]	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen

		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Selbstregulierung und Kontrolle
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Produktionsstrategien
3	Aus Prinzip (aus Überzeugung)	LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
3	(aus Überzeugung)	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
3	DW - Deutsch lernen Ich stehe gerade ein wenig auf dem Schlauch. Für mich ist beides richtig.	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Produktionsstrategien
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
3	DW - Deutsch lernen Ich stehe gerade ein wenig auf dem Schlauch. Für mich ist beides richtig. a) im Prinzip = eigentlich schon, aber... b) aus Prinzip = definitiv, kein aber Bitte um Aufklärung.	LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Selbstregulierung und Kontrolle
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\Kritik von (Sprach-)Normen, Materialien, Aufgabenstellungen
3	a) im Prinzip = eigentlich schon, aber... b) aus Prinzip = definitiv, kein aber	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
3	Bitte um Aufklärung.	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
3	Abgesehen davon finde ich die Wortwahl "extrem gefährlich" im Zusammenhang mit Zucker unangebracht. Bergsteigen ohne Sicherung, Skydiving oder Formel 1 fahren würde ich als extrem gefährlich bezeichnen, aber Zucker?! Mit Sicherheit ungesund, aber deshalb noch lange nicht extrem gefährlich	LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\Kritik von (Sprach-)Normen, Materialien, Aufgabenstellungen
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\kritisch-reflexive A. mit Diskursen untersch. Weltanschauungen
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\kritische A. mit Machtkonstellationen und Ideologien
3	Abgesehen davon finde ich die Wortwahl "extrem gefährlich" im Zusammenhang mit Zucker unangebracht. Bergsteigen ohne Sicherung, Skydiving oder Formel 1	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen

	fahren würde ich als extrem gefährlich bezeichnen, aber Zucker?! Mit Sicherheit ungesund, aber deshalb noch lange nicht extrem gefährlich. M004 0 T 5h, 18min iA auf eigenes Posting Wie ware „prinzipiell“ M004 "im Prinzip" in diesem Zusammenhang gibt es gar nicht. :-)	
3	Wie ware „prinzipiell	LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Lernhandeln
3	M004 "im Prinzip" in diesem Zusammenhang gibt es gar nicht. :-)	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
3	Lösung: b) Ich esse AUS PRINZIP keine Nahrungsmittel, die Zucker enthalten. Zucker ist extrem gefährlich und macht krank. :'-(Was ist unterschied zwischen a und b ? ‚Im Prinzip , = er isst überhaupt, er kann essen, also er ist essfähig ‚Aus Prinzip’ = er isst etwas bzw. isst etwas nicht ... NUR wenn er es wirklich nützlich findet oder nicht S001 „im Prinzip“ in desem Zusammenhang gibt es gar nicht. :-) Das soll Ich wissen. Ich bin Diabetiker. Typ zwei. S001 'Im Prinzip' wuerde hier eher essUN ;-) -faehig bedeuten	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien der (legitimen) Partizipation
3	:'-(Was ist unterschied zwischen a und b ? ‚Im Prinzip , = er isst überhaupt, er kann essen, also er ist essfähig ‚Aus Prinzip’ = er isst etwas bzw. isst etwas nicht ... NUR wenn er es wirklich nützlich findet oder nicht S001 „im Prinzip“ in desem	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen

	Zusammenhang gibt es gar nicht. :-) Das soll Ich wissen. Ich bin Diabetiker. Typ zwei. S001 'Im Prinzip' wuerde hier eher essUN ;-) -faehig bedeute	
3	Was ist unterschied zwischen a und b	LernerInnenautonomie\Lernhandeln in außerunterrichtlichem/-institutionellem Kontext
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf das eigene Lernhandeln
3	‚Im Prinzip , = er isst überhaupt, er kann essen, also er ist essfähig ‚Aus Prinzip' = er isst etwas bzw. isst etwas nicht ... NUR wenn er es wirklich nützlich findet oder nich	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Produktionsstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
3	Das soll Ich wissen. Ich bin Diabetiker. Typ zwei	LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
		Affektive Sprachlernstrategien\Motivationale und volitationale Strategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Gedächtnisstrategien
3	S001 'Im Prinzip' wuerde hier eher essUN ;-) -faehig bedeute	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Produktionsstrategien
4	zu Hause zu bleibe	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
4	Wenn ich freihabe, liebe ich es neue fremde Sprache zu lernen	LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
		Affektive Sprachlernstrategien\Motivationale und

		volitationale Strategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Gedächtnisstrategien
4	Wenn ich freihabe, liebe ich es, auf Ihre Seite zu surfen.	LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Lernhandeln
		LernerInnenautonomie\Digitale und technische Kompetenzen
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
		LernerInnenautonomie\Lernhandeln in außerunterrichtlichem/-institutionellem Kontext
		Affektive Sprachlernstrategien\Motivationale und volitationale Strategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
		Kognitive Sprachlernstrategien\Gedächtnisstrategien
		LernerInnenautonomie\Motivierende Materialien und Gegebenheiten
4	Wenn ich freihabe, liebe [ich] es zu lernen, und zwar Deutsch.	Affektive Sprachlernstrategien\Motivationale und volitationale Strategien
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Lernhandeln
		Kognitive Sprachlernstrategien\Gedächtnisstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
		LernerInnenautonomie\Motivierende Materialien und Gegebenheiten
		LernerInnenautonomie\Lernhandeln in außerunterrichtlichem/-institutionellem Kontext
4	[DW - kann man dieses Wort " freihabe " zusammen schreiben? Oder " frei habe " ?]	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
4	Ich auch wenn ich freihabe liebe ich mit anderen Leuten sprechen Botschaften	LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
		Kognitive Sprachlernstrategien\Gedächtnisstrategien
4	freihaben oder frei haben ? Von Duden empfohlene Schreibung	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\Kritik von (Sprach-)Normen, Materialien, Aufgabenstellungen
		LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative,

		Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien der (legitimen) Partizipation
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Phonetik-, Lexik-, Grammatikstrategien
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
4	Von Duden empfohlene Schreibung :	LernerInnenautonomie\Lernstrategien\Weitergabe und Vermittlung
4	Schreibt man Frei habe, oder freihabe?	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
5	[a] [b]	LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Selbstregulierung und Kontrolle
5	Ahhh: endlich eine Loesung das nicht 'b' ist: :-)	LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Lernhandeln
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\Kritik von (Sprach-)Normen, Materialien, Aufgabenstellungen
5	a) mittlerweile	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Produktionsstrategien
5	gut ich habe keine Gehaltserhöhung bekommen :-	Kognitive Sprachlernstrategien\Gedächtnisstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
6	Lösung: c) Sie ____ mir wirklich nicht helfen. Ich komme super alleine klar. Warum?? Bitte mal erklären! Es liegt am zweiten Satz. Die Person beharrt darauf, dass sie die Situation alleine unter Kontrolle hat! Daher "muss" die andere Person nicht mithelfen. DW - Deutsch lernen danke dafür	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
6	Warum?? Bitte mal erklären	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		Kognitive

		Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
7	Kannst du den Kuchen gebacken??? Sicher?	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
		LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
7	Ist es nicht "backen"? Gebacken ist doch Partizip	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
		LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
7	"DW's 'Deutsch zum mitnehmen"?... ein hervorragende Möglichkeit, dein Deutsch, täglich aufzufrischen!"	Kognitive Sprachlernstrategien\Gedächtnisstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Produktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
7	Lieber F003, das ist schon ein guter Satz. Ein paar Korrekturen "(...) eine hervorragende Möglichkeit, dein Deutsch täglich aufzufrischen!" [Emoticon: Schreibende Katze] DW - Deutsch lernen ... Supi... Kleinigkeiten, we likes! DW - Deutsch lernen ... Plakaten, der Sammlung wächst! (Und jetzt, "Franz" für das drittes Jahr!) [Foto: DW Logo mit Satz " 'S Deutsch zum Mitnehmen" ist eine hervorragende Möglichkeit, dein Deutsch täglich aufzufrischen!"	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen
7	[Emoticon: Schreibende Katze	LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Lernhandeln
7	DW - Deutsch lernen ... Supi...	LernerInnenautonomie\Positive Einstellung

	Kleinigkeiten, we likes	(Motivation)\gegenüber dem Lernhandeln
7	Kleinigkeiten, we likes	Affektive Sprachlernstrategien\Strategien des Selbstlobs
7	DW - Deutsch lernen ... Plakaten, der Sammlung wächst! (Und jetzt, "Franz" für das drittes Jahr!) [Foto: DW Logo mit Satz " 'S Deutsch zum Mitnehmen" ist eine hervorragende Möglichkeit, dein Deutsch täglich aufzufrischen!"	Kognitive Sprachlernstrategien\Gedächtnisstrategien
		LernerInnenautonomie\Lernstrategien\Anwendung
		LernerInnenautonomie\Lernstrategien\Weitergabe und Vermittlung
7	Richtig! Das war leider ein Tippfehler unsererseits! DW gut zu wissen dass ich Fehler merken kann :-	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen
7	DW gut zu wissen dass ich Fehler merken kann :-	LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
		Affektive Sprachlernstrategien\Strategien des Selbstlobs
7	Hast du den Kuchen gebacken?	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf das eigene Lernhandeln
7	Hervorragend = excellent!	Kognitive Sprachlernstrategien\Phonetik-, Lexik-, Grammatikstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Produktionsstrategien
7	kannst du bitte mir ein tolle Rezept für Pizza backen schreiben ? Du hast letztes Mal ein tolle Pizza gebacken . Sie hat hervorragend geschmeckt .	Kognitive Sprachlernstrategien\Gedächtnisstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
7	Ihr Beispiel war für mich hervorragend,denn ich habe das Wort hervorragend [gut] [jetzt besser]	Kognitive Sprachlernstrategien\Gedächtnisstrategien
		Affektive Sprachlernstrategien\Strategien der emotionalen Überwachung

	verstanden.	LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Lernhandeln
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
7	What's meaning "danke dafuer", bro	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen
7	ups, da habt ihr einen Fehler gemacht... entweder ist GE-BACKEN falsch und muss backen heissen.. oder statt Kannst "hast"... LG B	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien der (legitimen) Partizipation
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\Kritik von (Sprach-)Normen, Materialien, Aufgabenstellungen
8	B) ist korrekt. Die Adjektive koennen gesteigert werden. Die Grundform eines Adjektivs nennt man Positiv, die naechst hoehere Stufe Komparativ und die hoechste Steigerungsstufe Superlativ. "Er ist groesser ALS sein Bruder." (der Adjektiv im Komparativ), "Ute ist genauso gross WIE Heike" (der Adjektiv im Positiv)	LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf das eigene Lernhandeln
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien der (legitimen) Partizipation
8	Ute ist genauso gross WIE Heike aber sie ist groesser ALS ich.	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
		Kognitive Sprachlernstrategien\Gedächtnisstrategien
8	Was sind überhaubt Heike und Ute?? ?	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
9	Weshalb=warum deshalb ist C richtig	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Produktionsstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien

9	Gute Erklarung, vielen Dank	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen
9	* Entschuldigung: Erklärung	LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Selbstregulierung und Kontrolle
9	Weshalb = die Frage nach einem Grund	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Produktionsstrategien
9	Weshalb muss es immer regnen, wenn ich meinen Regenschirm zu Hause vergessen habe? :) Auf Rumänisch: De ce tre' să plouă mereu atunci când îmi las umbrela acasă?	Kognitive Sprachlernstrategien\Phonetik-, Lexik-, Grammatikstrategien
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien der (legitimen) Partizipation
9	Auf Rumänisch: De ce tre' să plouă mereu atunci când îmi las umbrela acasă?	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Produktionsstrategien
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
9	weshalb = warum?	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Produktionsstrategien
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
9	C Weshalb /weswegen	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
10	Wer den Tag mit einem Lachen beginnt, hat es hinter ihm	LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\kritisch-reflexive A. mit Diskursen untersch. Weltanschauungen
10	I love your morning DW ❤ wirklich Guten Morgen Sorry i don't Know is it wright to say "wirklich" to give the meaning i want	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Produktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten

		(Kreativität)
		LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
10	I love your morning DW ❤ wirklich Guten Morgen Sorry i don't Know is it wright to say "wirklich" to give the meaning i want هتيب جيود رن نيريش! "I want" in German would be "Ich möchte/Ich will". The word "wirklich" means "really/for real". The noun "Wirklichkeit" is "reality". DW - Deutsch lernen Just German please! :-D R002 Unsere Redaktionssprachen sind Deutsch und Englisch. Wenn wir also das Gefühl haben, Englisch ist für unseren User sinnvoller, antworten wir auf	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
10	Sorry i don't Know is it wright to say "wirklich" to give the meaning i want	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
10	"I want" in German would be "Ich möchte/Ich will". The word "wirklich" means "really/for real". The noun "Wirklichkeit" is "reality". DW - Deutsch lernen Just German please! :-D R002 Unsere Redaktionssprachen sind Deutsch und Englisch. Wenn wir also das Gefühl haben, Englisch ist für unseren User sinnvoller, antworten wir auf Englisch! ;	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen
11	Ich warte schon so lange auf den Bus… :) Auf Rumänisch: Aștept deja de atât de mult timp autobuzul... warten + auf + Akk. = erwarten	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
11	Ich warte schon so lange auf den Bus… :) Auf Rumänisch: Aștept deja de atât de mult timp autobuzul... warten + auf + Akk. = erwarten	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
		LernerInnenautonomie\Lernstrategien\Anwendung
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Produktionsstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Phonetik-, Lexik-, Grammatikstrategien

11	warten + auf + Akk. = erwarten	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
11	Erwarten...oder aufwarten Auf ist auch präpositionen in akkusati	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
11	Ich warte schon so lange auf den Bus , wie gewöhnlich Egyptian time	LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\Kritik von (Sprach-)Normen, Materialien, Aufgabenstellungen
		Kognitive Sprachlernstrategien\Gedächtnisstrategien
11	Egyptian time	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
11	auf den bus Akksativ	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
11	auf den bus Akksativ warten auf Akkusativ Warten auf etwas oder jmd. Auf + akk Ich warte auf dich. Ich warte auf meinen Bruder. Ich warte auf den Bus.	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Selbstregulierung und Kontrolle
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
11	warten auf Akkusativ	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
11	Warten auf etwas oder jmd. Auf + akk Ich warte auf dich. Ich warte auf meinen Bruder. Ich warte auf den Bus.	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
11	Ich warte auf dich. Ich warte auf meinen Bruder. Ich warte auf den Bus.	Kognitive Sprachlernstrategien\Phonetik-, Lexik-, Grammatikstrategien
12	[c) abzuwarten] [b) zu warten. aber : ich hasse es, Post von dir abzuwarten.]	LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf das eigene Lernhandeln
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\Kritik von (Sprach-)Normen, Materialien, Aufgabenstellungen
		Kognitive Sprachlernstrategien\Gedächtnisstrategien
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Lernhandeln
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
12	b) zu warten. aber : ich hasse es, Post von dir abzuwarten.]	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
12	Warum	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interak

		tionsstrategien
12	(warten + auf +Akk.)	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
12	Die Antwort auf das Quis oben ist (zu erwarten) ..ich hasse es,auf post von dir zu warten..	LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Selbstregulierung und Kontrolle
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
		Kognitive Sprachlernstrategien\Gedächtnisstrategien
12	Warum erwarten passt nicht?	LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Selbstregulierung und Kontrolle
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf das eigene Lernhandeln
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
12	Warum erwarten passt nicht? Danke Bitte erläutern Sie die Antwort. Vielen Dank.	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
12	Dank	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
12	Bitte erläutern Sie die Antwort. Vielen Dank	LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\kritische A. mit Machtkonstellationen und Ideologien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
13	Warum muss mir so etwas immer ausgerechnet passieren ?	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
		Kognitive Sprachlernstrategien\Gedächtnisstrategien
13	Es gibt so viele qualifizierte Menschen in Amerika, die Praesident oder Praesidentin werden koennten. Aber ausgerechnet Trump wurde gewaehlt.	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\kritisch-reflexive A. mit Diskursen untersch. Weltanschauungen
		Kognitive Sprachlernstrategien\Gedächtnisstrategien
14	Ich hole ab geworden	LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln

14	Wtf? :-	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
14	Wtf? :-D Die schlimmste Antwort :-	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
14	Die schlimmste Antwort :-	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
14	b) Ich werde abgeholt. (passiv/präsens)	LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
14	(passiv/präsens)	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
14	Ich muss nicht zu Fuß nach Hause gehen. Ich werde abholen A) werde abholen Werde abgeholt nein , man soll mich abholen	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
14	nein , man soll mich abhole	LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\Kritik von (Sprach-)Normen, Materialien, Aufgabenstellungen
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
		Kognitive Sprachlernstrategien\Gedächtnisstrategien
14	B) Werde abgeholt... weil passive Antwort ist	LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
14	weil passive Antwort ist	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
14	werde abgeholt.. Das ist passive satz. Werden + partizip 2 im präsen	LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
14	Das ist passive satz. Werden + partizip 2 im präsen	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
15	Warum	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
15	Warum ? Das ist die Bewegung. Wie z.B. Ich gehe dorthin. Aber ... Er ist dort	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
15	Das ist die Bewegung. Wie z.B. Ich gehe dorthin. Aber ... Er ist dort	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Produktionsstrategien

		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
15	Ich bin nicht sicher.... man muss Deutsch können wann man nach Deutschland kommen möchte.. dann soll es 'um hier zu kommen' sein..	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Produktionsstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien der (legitimen) Partizipation
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf das eigene Lernhandeln
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\Kritik von (Sprach-)Normen, Materialien, Aufgabenstellungen
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Selbstregulierung und Kontrolle
15	denn hierher kommen ist wenn man weg geht, doch?	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
15	Es geht beides, aber die eine Bedeutung ist FSK18... Kkkk	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien der (legitimen) Partizipation
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
		Affektive Sprachlernstrategien\Strategien des Selbstlobs
16	Warum hierher erklären bitte?	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
16	z.B hierher, voran, hierzu, hervor, hinaus, heraus, ...Wie heißt es in Grammatik? Wo kann ich es finden? Ich würde gern etwas davon durchlesen....	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
		LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Lernhandeln
		LernerInnenautonomie\Lernhandeln in außerunterrichtlichem/-institutionellem Kontext
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Selbstregulierung und Kontrolle

		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
16	hierher, voran, hierzu, hervor, hinaus, heraus,	Kognitive Sprachlernstrategien\Gedächtnisstrategien
16	Wie heißt es in Grammatik?	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
16	Adverbien des Ortes, Zieles, und der Richtung	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen
16	Vielen Dank.... :	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
16	Heute war schön warm es gibt Feuchtigkeit, etwa die Sonne scheint, jetzt 23 : Uhr in der Nacht weniger Wärme	Kognitive Sprachlernstrategien\Gedächtnisstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Phonetik-, Lexik-, Grammatikstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
16	Danke DW . Es war heute etwas warm,. Viele Wolken gab es aber war gut . Wir freuen uns auf den kommenden wärmen Tagen,weil die Temperaturen zwischen 14 bis 16 erreichen werden,deswegen wäre es schön im November.	Kognitive Sprachlernstrategien\Phonetik-, Lexik-, Grammatikstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Gedächtnisstrategien
17	I always thought "falls" means "in case" & "wenn" means "when"	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Lernhandeln
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Produktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf das eigene Lernhandeln
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
17	I always thought "falls" means "in case" & "wenn" means "when" ...so doesn't it matter what you mean to choose which to use? Gute Erklärung	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien der (legitimen) Partizipation Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale

	Thanks for your explain . But "falls" we are using like "wenn" . I mean . We put the verb the last sentence That is the first time . I see this artikel "falls" can you write one Sentence about "falls" . I want know , how the German use this Artikel "falls" "If" or "in case" S008 a Hier erklären wir den Unterschied zwischen WENN und FALLS: https://www.facebook.com/dw.learngerman/photos/a.10152171834627394.1073741833.146790007393/10154920641822394/?type=3&theater "wenn nicht / falls" bedeuted "unless / in case / if or maybe" <--- SAME -- the difference is IF or WHEN -- ARE WE GOING or is it a MAYBE? --- "wenn" means "when" -- correct? so, then "falls" means it's an option - maybe, or "if, in case, possibly" Are you SURE or NOT --- that is the question --- how do we know by your riddle? S009 ich verstehe nicht wie jemand sicher darueber sein kann -- sicher = "wenn" aber "falls" koennte	Interaktionen und Kooperationen
17	Thanks for your explain . But "falls" we are using like "wenn" . I mean . We put the verb the last sentenc	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
17	That is the first time . I see this artikel "falls" can you write one Sentence about "falls" . I want know , how the German use this Artikel "falls	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf das eigene Lernhandeln
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Selbstregulierung und Kontrolle
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
17	I want know , how the German use this Artikel "falls	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
17	"If" or "in case	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
17	"wenn nicht / falls" bedeuted "unless / in case / if or maybe" <--- SAM	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Produktionsstrategien
17	-- the difference is IF or WHEN -- ARE	Kognitive

	WE GOING or is it a MAYBE? --- "wenn" means "when" -- correct? so, then "falls" means it's an option - maybe, or "if, in case, possibly	Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Produktionsstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
17	Are you SURE or NOT --- that is the question --- how do we know by your riddle	LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\Kritik von (Sprach-)Normen, Materialien, Aufgabenstellungen
17	how do we know by your riddle	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
17	S009 ich verstehe nicht wie jemand sicher darueber sein kann -- sicher = "wenn" aber "falls" koennte nicht sicher sei	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\Kritik von (Sprach-)Normen, Materialien, Aufgabenstellungen
17	Ich bin nicht sicher aber ich würde sagen dass beides geht weil die konditional Konjunktionen sind	LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Selbstregulierung und Kontrolle
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
17	Kann jemand erklären?	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf das eigene Lernhandeln
		LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
17	Wenn ist meistens temporal, man benutz es wenn, wenn etwas immer in dieselbe Art geschieht. Ich glaube hier geht nicht um das, so die richtige Antwort b sei. Aber ich bin nicht sicher	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
17	Ich glaube hier geht nicht um das, so die richtige Antwort b sei. Aber ich bin nicht sicher	LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Selbstregulierung und Kontrolle
17	Aber ich bin nicht sicher	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Produktionsstrategien
18	[Foto Zebrastreifen + Text "Wenn Du es eilig hast, gehe langsam"]	LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion

		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
		LernerInnenautonomie\Motivierende Materialien und Gegebenheiten
		Kognitive Sprachlernstrategien\Gedächtnisstrategien
18	Eile mit Weil	LernerInnenautonomie\Authentische Interaktion mit Zielsprache und SprecherInnen
19	Mann muss sagen Ihm ist langweilig Oder Er ist gelangweilt. Aber nicht Er ist langweilig:	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
19	Bei mir persönlich beide sind keine Beleidigung	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\kritisch-reflexive A. mit Diskursen untersch. Weltanschauungen
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\kritische A. mit Machtkonstellationen und Ideologien
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\Kritik von (Sprach-)Normen, Materialien, Aufgabenstellungen
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
19	Bei mir persönlich beide sind keine Beleidigung aber Ihretwegen antworte ich : B) Er ist langweilig	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
19	Bei mir beide sind keine Beleidigung, aber in diesem Fall ist b richtig.	LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\kritische A. mit Machtkonstellationen und Ideologien
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\Kritik von (Sprach-)Normen, Materialien, Aufgabenstellungen
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\kritisch-reflexive A. mit Diskursen untersch. Weltanschauungen
19	Mir beide sind keine Beleidigung sondern nur Kritik	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\Kritik von (Sprach-)Normen, Materialien, Aufgabenstellungen
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\kritische A. mit Machtkonstellationen und Ideologien
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\kritisch-reflexive A. mit Diskursen untersch. Weltanschauungen
19	b) ist eine Beleidigung. Es bedeutet "He is boring". a) bedeutet "He is bored".	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien

		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Produktionsstrategien
20	Lösung: a) Wann darf ich denn endlich MEINE Geschenke auspacken? Auspacken + Akkusativ!	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Lernhandeln
20	meine Geschenke Das Geschenk (Singuler) Die Geschenke (Plural) Dativ: Den Geschenken Meinen Geschenken	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
		Kognitive Sprachlernstrategien\Phonetik-, Lexik-, Grammatikstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Gedächtnisstrategien
20	Die Geschenke sind Akkusativ. J004 0 T 0h 46min, 1R iA Ja aber Akkusativ Plura	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen
20	Auspacken + Akkusativ https://www.pons.de/.../04_Verben_mit_Dativ-_und... a) meine	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien der (legitimen) Partizipation
20	Akkusativ https://www.pons.de/.../04_Verben_mit_Dativ-_und...	Kognitive Sprachlernstrategien\Phonetik-, Lexik-, Grammatikstrategien
20	Wann darf ich denn endlich meine Geschenke auspacken? Auf Rumänisch: Când pot să-mi desfac şi eu cadourile? "Cadourile" ähnlich wie "cadeaux" in Fransosisch. Romantische Sprachen die aus Latein kommen. Sehr interessant.	Kognitive Sprachlernstrategien\Phonetik-, Lexik-, Grammatikstrategien
20	Auf Rumänisch: Când pot să-mi desfac şi eu cadourile? n	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien der (legitimen) Partizipation
20	Auf Rumänisch: Când pot să-mi desfac şi eu cadourile?	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Produktionsstrategien
20	"Cadourile" ähnlich wie "cadeaux" in Fransosisch. Romantische Sprachen die aus Latein kommen. Sehr	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien

	interessant	
21	Danke ____! (a) vielmals b) mehrmal May i question ? How to pronounce vielmala and mehrmals all ? Thanks a lot	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
21	Danke ____! (a) vielmals b) mehrmal May i question ? How to pronounce vielmala and mehrmals all ? Thanks a lot maybe you google their audios but they are pretty easy to pronounce. BTW vielmals not vielmala haha May i ask * :D Hehe sorry i learning found sentences. And many thanks its remembering. :) no problem	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien der (legitimen) Partizipation
21	May i question ? How to pronounce vielmala and mehrmals all ?	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf das eigene Lernhandeln
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Lernhandeln
21	maybe you google their audios	LernerInnenautonomie\Digitale und technische Kompetenzen
21	maybe you google their audios but they are pretty easy to pronounce	LernerInnenautonomie\Lernstrategien\Weitergabe und Vermittlung
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
21	maybe you google their audios but they are pretty easy to pronounce. BTW vielmals not vielmala haha May i ask * :D Hehe sorry i learning found sentences. And many thanks its remembering. :) no proble	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen
21	Google search for "Danke vielmals"	LernerInnenautonomie\Lernstrategien\Anwendung

	gives many results related to saying thank you in German.	LernerInnenautonomie\Digitale und technische Kompetenzen
		LernerInnenautonomie\Lernstrategien\Weitergabe und Vermittlung
21	Google search for "Danke vielmals" gives many results related to saying thank you in German. On the other hand, "Danke mehrmals" shows this question as the top search result. So, in the absence of any explanation, I am going to go with "vielmals	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Lernhandeln
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Selbstregulierung und Kontrolle
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
21	On the other hand, "Danke mehrmals" shows this question as the top search result. So, in the absence of any explanation, I am going to go with "vielmals"	LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\Kritik von (Sprach-)Normen, Materialien, Aufgabenstellungen
21	Danke vielmals. z.B.: Ich bitte vielmals um Entschuldigung. Sie lässt vielmals grüßen. Ich danke Ihnen vielmals. mehrmals=mehrere Male z.B.: Er hat es mehrmals versucht. Sie machen mehrmals im Jahr Urlaub. Das muss mehrmals täglich kontrolliert werden.	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien der (legitimen) Partizipation
		Kognitive Sprachlernstrategien\Gedächtnisstrategien
21	mehrmals=mehrere Male	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Produktionsstrategien
22	Warum gibt	LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Lernhandeln
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf das eigene Lernhandeln
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
22	Warum gibt? :-(Könnten Sie vielleicht mal erklären? Ich wäre schon verwirrt	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien

	? Warum nicht hast B) kann leider nicht korrekt sein ! Wenn man eine Party ausrichtet, also der Gastgeber ist, dann "gibt" man eine Party. Das müsst ihr euch einfach merken. Man kann im Deutschen keine Party "haben", das würde bedeuten, dass man die Party besitzt. Hilft euch das weiter?	
		LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen
22	Könnten Sie vielleicht mal erklären? Ich wäre schon verwirrt	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
22	? Warum nicht hast B) kann leider nicht korrekt sein	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
22	B) kann leider nicht korrekt sein	LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\Kritik von (Sprach-)Normen, Materialien, Aufgabenstellungen
23	Hallo alle zusammen . Ich habe eine Frage.	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
23	Hallo alle zusammen . Ich habe eine Frage. Wie kann ich sicher sein, welches Antwort richtig ist? Schreibt ihr eure Meinungen aber welches ist die richtige. Wie kann man es wissen????	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Selbstregulierung und Kontrolle
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\Kritik von (Sprach-)Normen, Materialien, Aufgabenstellungen
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf das eigene Lernhandeln
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interak

		tionsstrategien
23	Man muss zunächst einmal den Inhalt des Satzes verstehen, damit man auf die richtige Antwort kommen kann. Das ist aber meine persönliche Meinung. Viel Erfolg	LernerInnenautonomie\Lernstrategien\Weitergabe und Vermittlung
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen
23	a) seitdem immer mit perfekt+ [präteritum] [präsens	LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Selbstregulierung und Kontrolle
23	a) seitdem immer mit perfekt+ [präteritum] [präsens	LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
23	Hallo, kurze Frage: mit SEITDEM sollte man nicht Präteritum/Perfekt verwenden, wenn man Präsens im Hauptsatz benutzt	LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Lernhandeln
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
23	Hallo, kurze Frage: mit SEITDEM sollte man nicht Präteritum/Perfekt verwenden, wenn man Präsens im Hauptsatz benutzt? [Ich verstehe, dass " nie wieder " in der Lösung A falsch ist, aber B klingt auch nicht vollkommen korrekt	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
23	Hallo, kurze Frage: mit SEITDEM sollte man nicht Präteritum/Perfekt verwenden, wenn man Präsens im Hauptsatz benutzt? [Ich verstehe, dass " nie wieder " in der Lösung A falsch ist, aber B klingt auch nicht vollkommen korrekt] esse ich keiNEN Kuchen mehr. Der Kuchen, ich esse (was? Wen? - Akkusativ oder	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen
23	[Ich verstehe, dass " nie wieder " in der Lösung A falsch ist, aber B klingt auch nicht vollkommen korrekt	LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Lernhandeln
23	esse ich keiNEN Kuchen mehr. Der Kuchen, ich esse (was? Wen? - Akkusativ oder	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
24	-Fischers Fritz fischt frische Fische. Frische Fische fischt Fischers Fritz. -Zwischen zwei Zwiebeln zischen zwei Schlangen. -Acht alte Ameisen assen am Abend Ananas.	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Motivierende Materialien und Gegebenheiten
		LernerInnenautonomie\Authentische Interaktion mit Zielsprache und SprecherInnen

24	ich habe mir es als leicht vorgestellt! ..	Affektive Sprachlernstrategien\Strategien zum Abbau von Ängsten und Stress
24	ich habe mir es als leicht vorgestellt! .. Aber doch eben nicht!	LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
24	ich habe mir es als leicht vorgestellt! .. Aber doch eben nicht! O je! alles so durcheinander...	LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Selbstregulierung und Kontrolle
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
24	Übung macht den Meister! :) Danke sehr DW-Deutsch lernen! Ganz bestimmt	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen
		Affektive Sprachlernstrategien\Strategien zum Abbau von Ängsten und Stress
24	Danke sehr DW-Deutsch lernen! Ganz bestimmt	LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
24	Das ist schwierig zu sagen!	LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Selbstregulierung und Kontrolle
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
		Affektive Sprachlernstrategien\Strategien zum Abbau von Ängsten und Stress
25	Can anyone translate it for me,please?	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf das eigene Lernhandeln
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Produktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
		LernerInnenautonomie\Lernstrategien\Anwendung
25	Can anyone translate it for me,please? What was all in German lessons ____? a) covered b) covered You cant translate. It is what it is. If translated it means completely different in English. A) covered as in cloudy weather, B) covered as in what you've already learned in school Thanks guys. This was totally new for me.	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien der (legitimen) Partizipation
25	What was all in German lessons	Kognitive Sprachlernstrategien\Phonetik-, Lexik-,

	____? a) covered b) covere	Grammatikstrategien
25	What was all in German lessons ____? a) covered b) covered You cant translate. It is what it is. If translated it means completely different in English. A) covered as in cloudy weather, B) covered as in what you've already learned in school Thanks guys. This was totally new for me	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
25	You cant translate. It is what it is. If translated it means completely different in English	LernerInnenautonomie\Lernstrategien\Weitergabe und Vermittlung
		Kognitive Sprachlernstrategien\Phonetik-, Lexik-, Grammatikstrategien
25	This was totally new for me	LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
25	Dieser Satz ist mir nicht ganz klar. Kann jemand mir ihn erklären bitte?	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf das eigene Lernhandeln
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Selbstregulierung und Kontrolle
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
25	Abgedekt bedeutet, dass du in deinem Sprachkurs alle Temen, die dir dein Lehrer unterrichtet hat, schon gelernt hast	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
25	Abgedekt bedeutet, dass du in deinem Sprachkurs alle Temen, die dir dein Lehrer unterrichtet hat, schon gelernt hast . Genau! :) Der Lernstoff wird abgedeckt. So sagt man	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen
25	Der Lernstoff wird abgedeckt	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
25	So sagt man	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
25	Why is A wrong?	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Lernhandeln

25	Why is A wrong? A is wrong because is past tense and why B is present tense because you are about to do A) covered as in cloudy weather, B) covered as in what you've already learned in school Good,J008! :) Thanks!	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien der (legitimen) Partizipation
25	A is wrong because is past tense and why B is present tense because you are about to do A) covered as in cloudy weather, B) covered as in what you've already learned in schoo	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
26	Warum ist es nicht Hast du lust?	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
26	Warum ist es nicht Hast du lust? Der Koenig Konjunktiv II:) O004 Danke schon Ist mehr höflich mit Konjunktiv 2 M014 Ohh Ich wusste nicht das Konjunktiv 2. Danke. Weil man hier eine Möglichkeit ausdrücken möchte. :)	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
26	Der Koenig Konjunktiv II:) O004 Danke schon	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
	Ist mehr höflich mit Konjunktiv 2 M014 Ohh Ich wusste nicht das Konjunktiv 2. Danke	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen
26	Ist mehr höflich mit Konjunktiv 2	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Produktionsstrategien
26	M014 Ohh Ich wusste nicht das Konjunktiv 2. Danke	LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Selbstregulierung und Kontrolle
26	Weil man hier eine Möglichkeit ausdrücken möchte. :	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf

		die Interaktion mit Anderen
26	C)Hättest du Lust, mit mir ins Theater zu gehen?[Auf italienische, avresti voglia di venire a teatro con me?]	LernerInnenautonomie\Lernstrategien\Weitergabe und Vermittlung
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Selbstregulierung und Kontrolle
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
		Kognitive Sprachlernstrategien\Phonetik-, Lexik-, Grammatikstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Produktionsstrategien
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien der (legitimen) Partizipation
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
27	Ich stimme nicht zu, wir können dasselbe auf Englisch sagen: please, please, please	LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\kritisch-reflexive A. mit Diskursen untersch. Weltanschauungen
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
27	please, please, please	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Produktionsstrategien
27	I think you have missed the point	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Produktionsstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
27	Ich bin der Meinung ,dass die Sprache völlig verrückt ist und sie muss von der Welt-Sprache gelöscht werden , damit wir im Frieden weiter gehen können. D.h Deutsch in der Realität ist wie ein Krieg.	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\Kritik von (Sprach-)Normen, Materialien, Aufgabenstellungen
27	Und was ist die Welt-Sprache? Englisch natürlich, oder	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\kritisch-reflexive A. mit Diskursen untersch. Weltanschauungen
27	Und was ist die Welt-Sprache? Englisch natürlich, oder?	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale

	Ja, da kann ich nur zustimmen :	Interaktionen und Kooperationen
27	Englisch natürlich, oder	LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\kritische A. mit Machtkonstellationen und Ideologien
27	Ja, da kann ich nur zustimmen :	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
28	/nur wissen wir nicht, warum/	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
29	Verpassen: meaning its when you lost something... the buss the flight etc [Screenshot Smartphonedisplay Dictionary zur Bedeutung von "vermissen"]	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Phonetik-, Lexik-, Grammatikstrategien
29	meaning its when you lost something... the buss the flight etc	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Produktionsstrategien
29	[Screenshot Smartphonedisplay Dictionary zur Bedeutung von "vermissen"]	LernerInnenautonomie\Lernstrategien\Weitergabe und Vermittlung
		LernerInnenautonomie\Lernstrategien\Anwendung
		LernerInnenautonomie\Digitale und technische Kompetenzen
29	= versäume	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Produktionsstrategien
30	[Emoticon: Fuchs, der kritisch schaut und verständnislos] [Screenshot linguee.de mit Beispielsätzen "im regen tanzen, stehen im regen, im regen spazieren etc.“] [Emoticon: Fuchs der liest] [Emoticon: lachender, glücklicher Smilie	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
30	[Emoticon: Fuchs, der kritisch schaut und verständnislos]	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf das eigene Lernhandeln
30	[Screenshot linguee.de mit Beispielsätzen "im regen tanzen, stehen im regen, im regen spazieren etc.“	LernerInnenautonomie\Lernstrategien\Weitergabe und Vermittlung
		Kognitive Sprachlernstrategien\Phonetik-, Lexik-, Grammatikstrategien
		LernerInnenautonomie\Digitale und technische Kompetenzen
30	[Emoticon: Fuchs der liest	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf das eigene Lernhandeln

30	T003, do you know the answer? I probably would have guessed c) im. Majority says b) unter though.. T003 you are correct. Im Regen aber unter der Dusche. Who understands those	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
30	do you know the answer?	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
30	I probably would have guessed c) im. Majority says b) unter though.. T003 you are correct. Im Regen aber unter der Dusche. Who understands those Germans	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen
30	Majority says b) unter though.	Kognitive Sprachlernstrategien\Phonetik-, Lexik-, Grammatikstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Lernstrategien\Weitergabe und Vermittlung
30	Who understands those Germans	LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\Kritik von (Sprach-)Normen, Materialien, Aufgabenstellungen
		Kognitive Sprachlernstrategien\Phonetik-, Lexik-, Grammatikstrategien
30	Wir sagen "unter dem Regen", aber es ist im Deutschen "im Regen"⚘⚘	LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\Kritik von (Sprach-)Normen, Materialien, Aufgabenstellungen
		Kognitive Sprachlernstrategien\Phonetik-, Lexik-, Grammatikstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Selbstregulierung und Kontrolle
31	Es ist völlig klar, dass Jerusalem die Hauptstadt von Palästina ist	LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\kritisch-reflexive A. mit Diskursen untersch. Weltanschauungen
		Kognitive Sprachlernstrategien\Gedächtnisstrategien
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\kritische A. mit Machtkonstellationen und Ideologien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative,

		Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
		Kognitive Sprachlernstrategien\Phonetik-, Lexik-, Grammatikstrategien
31	Es ist voellig klar, dass Donald Trump nicht kompetent ist , der Praesident der Vereinigten Staaten zu sein .	Kognitive Sprachlernstrategien\Phonetik-, Lexik-, Grammatikstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Gedächtnisstrategien
31	Es ist voellig klar, dass Donald Trump nicht kompetent ist , der Praesident der Vereinigten Staaten zu sein . Er ist schon :/ .Ich Stimme dur nicht zu A013	LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\kritisch-reflexive A. mit Diskursen untersch. Weltanschauungen
31	Er ist schon :/ .Ich Stimme dur nicht zu A01	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen
31	Es ist völlig klar, dass Donald Trump ein außergewöhnlicher Präsident ist.	LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\kritisch-reflexive A. mit Diskursen untersch. Weltanschauungen
31	Es ist völlig klar, dass Donald Trump ein außergewöhnlicher Präsident ist. Es ist völlig klar, dass die USA Präsdint Donald Trump verrückt ist.	Kognitive Sprachlernstrategien\Gedächtnisstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Phonetik-, Lexik-, Grammatikstrategien
31	Es ist völlig klar, dass die USA Präsdint Donald Trump verrückt ist.	LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\kritisch-reflexive A. mit Diskursen untersch. Weltanschauungen
31	,dass ich irgendwann Deutsch beherrschen könnte.	Affektive Sprachlernstrategien\Motivationale und volitationale Strategien
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Lernhandeln
31	,dass ich irgendwann Deutsch beherrschen könnte. Dass ich irgendwann Deutsch beherrsche. Du kannst es schon lange mein Freund. Leider nicht, weil ich nun in Berlin wohne und dort gebt es kaum Deutsche Es gibt 4 Millionen Deutsche in Berlin. Schade dass du weg bist.	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
31	Dass ich irgendwann Deutsch beherrsche. Du kannst es schon lange mein Freund.	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\kritisch-reflexive A. mit

	Leider nicht, weil ich nun in Berlin wohne und dort gebt es kaum Deutsche Es gibt 4 Millionen Deutsche in Berlin. Schade dass du weg bist	Diskursen untersch. Weltanschauungen
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
31	weil ich nun in Berlin wohne und dort gebt es kaum Deutsch	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
31	Es gibt 4 Millionen Deutsche in Berlin	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\kritisch-reflexive A. mit Diskursen untersch. Weltanschauungen
31	[Es ist völlig klar, dass mit Donald Trumps Entscheidung über Jerusalem fast keine Zeit der Nahe Osten wie heute der Frieden nicht hat gesehen.]	Kognitive Sprachlernstrategien\Gedächtnisstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Phonetik-, Lexik-, Grammatikstrategien
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\kritisch-reflexive A. mit Diskursen untersch. Weltanschauungen
31	Es ist völlig klar, dass ich keine Lust habe zu laufen. I think the verb comes at the end ? so it should be Es ist völlig klar, dass ich keine Lust zu laufen habe . Ist das richtig ? I also thought so but I wanted to look up in the dictionary and It came this way.With the verb Laufen st the end. Beides ist ganz richtig aber die Satzform scheint etwas Anderes :zum Beispiel , wenn ich ein Buch zu lesen liebe, fällt mir dieses informationsreiches Buch ein. Andere Form : wenn ich liebe, ein Buch zu lesen, fällt mir dieses informationreiches Buch ein. Ok! Die erste Variante ist richtig! :) Man kann es auch anders formulieren, aber so ist es gebräuchlicher. Eigentlich ist es besser, die Infinitivkonstruktion mit "zu" immer ans Ende zu setzen, da es sich um eine neue Aktion mit einem neuen Verb handelt. Wir mussten da früher noch ein Komma setzen: Es hat angefangen, zu regnen. Der Infinitiv mit "zu" ist ja eigentlich ein "dass-	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien der (legitimen) Partizipation
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien

	Satz" mit gleichem Subjekt: Es ist völlig klar, dass ich keine Lust habe, dass ich laufe. (zu laufen) Wie klingt denn dann: Es ist völlig klar, dass ich keine Lust, dass ich laufe, habe. ? Total falsch... Also bitte: Setzt die "zu-Infinitive" immer als neuen Gedanken ans Ende. Alles andere ist Quatsch	
31	I think the verb comes at the end ? so it should be Es ist völlig klar, dass ich keine Lust zu laufen habe . Ist das richtig	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf das eigene Lernhandeln
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Selbstregulierung und Kontrolle
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen
31	Ist das richtig	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
31	I also thought so but I wanted to look up in the dictionary and It came this way	Kognitive Sprachlernstrategien\Phonetik-, Lexik-, Grammatikstrategien
31	so but I wanted to look up in the dictionary and It came this way	LernerInnenautonomie\Lernstrategien\Anwendung
31	Andere Form : wenn ich liebe, ein Buch zu lesen, fällt mir dieses informationreiches Buch ein	Kognitive Sprachlernstrategien\Phonetik-, Lexik-, Grammatikstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Produktionsstrategien
32	Ja (oder doch : es kommt darauf an, was man sagen will!)	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\Kritik von (Sprach-)Normen, Materialien, Aufgabenstellungen
32	(oder doch : es kommt darauf an, was man sagen will!)	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
32	"Ja" kann auch Vorwurf ausdrücken und ist in diesem Beispiel auch korrekt. [Das ist JA bekannt!	LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
		Kognitive

		Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\Kritik von (Sprach-)Normen, Materialien, Aufgabenstellungen
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\kritische A. mit Machtkonstellationen und Ideologien
32	"Ja" kann auch Vorwurf ausdrücken und ist in diesem Beispiel auch korrekt. [Das ist JA bekannt!]	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien der (legitimen) Partizipation
33	A. Einen Zug kann mam ja nicht 'mitnehmen' :P	Kognitive Sprachlernstrategien\Gedächtnisstrategien
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
33	A. Einen Zug kann mam ja nicht 'mitnehmen' :P Hulk könnte das machen	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien der (legitimen) Partizipation
33	Einen Zug kann mam ja nicht 'mitnehmen' :P	LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Selbstregulierung und Kontrolle
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Produktionsstrategien
33	Hulk könnte das machen	Kognitive Sprachlernstrategien\Gedächtnisstrategien
		LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
34	Except Mark Twain never said that. And this is how internet nonsense spreads.	LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\Kritik von (Sprach-)Normen, Materialien, Aufgabenstellungen
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\kritisch-reflexive A. mit Diskursen untersch. Weltanschauungen
34	Except Mark Twain never said that. And this is how internet nonsense spreads.	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien

	Mark Twain hat es nicht wortwörtlich, aber sinngemäß gesagt, und zwar im letzten Satz seines Essays "Mark Twain: "The Awful German Language"/Mark Twain: "Die schreckliche deutsche Sprache" (1880): "My philological studies have satisfied me that a gifted person ought to learn English (barring spelling and pronouncing) in thirty hours, French in thirty days, and German in thirty years. It seems manifest, then, that the latter tongue ought to be trimmed down and repaired. If it is tremain as it is, it ought to be gently and reverently set aside among the dead languages, for only the dead have time to learn it." "Aufgrund meiner philologischen Studien bin ich überzeugt, dass ein begabter Mensch Englisch (außer Schreibung und Aussprache) in dreißig Stunden, Französisch in dreißig Tagen und Deutsch in dreißig Jahren lernen kann. Es liegt daher auf der Hand, dass die letztgenannte Sprache zurechtgestutzt und repariert werden sollte. Falls sie so bleibt, wie sie ist, sollte sie sanft und ehrerbietig zu den toten Sprachen gestellt werden, denn nur die Toten haben genügend Zeit, sie zu lernen." http://www.viaggio-in-germania.de/mark-twain.html Ja, nur wortwörtlich hat es Richard Porson gesagt. Das macht es daher zum schweren Fehler. Schon wieder was dazugelernt. Danke!	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien der (legitimen) Partizipation LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen
34	Schon wieder was dazugelernt. Danke	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
35	A) denn das ist der Komparativsatz. "mehr" ist der Komparativ vom Adjektiv "viel".	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Selbstregulierung und Kontrolle LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
35	[Smilie mit Herzchenaugen	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
35	"Desto"? Was heißt das? Kann ihr erklärung mich, bitte?	LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Lernhandeln Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln

35	"Desto"? Was heißt das? Kann ihr erklärung mich, bitte? The more you learn german words, the better you'll be in comunication. Je mehr du deutsche Wörter lernst, desto besser wirst du Kommunizieren. Danke schön für die Erklärung! Thank you for the explanation! Mit Vergnügen	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien der (legitimen) Partizipation
35	bitte?	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Verhaltenskompetenzen
35	The more you learn german words, the better you'll be in comunication	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Produktionsstrategien
35	The more you learn german words, the better you'll be in comunication. Je mehr du deutsche Wörter lernst, desto besser wirst du Kommunizieren	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
35	The more you learn german words, the better you'll be in comunication. Je mehr du deutsche Wörter lernst, desto besser wirst du Kommunizieren. Danke schön für die Erklärung! Thank you for the explanation!	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen
35	Je mehr du deutsche Wörter lernst, desto besser wirst du Kommunizieren	Kognitive Sprachlernstrategien\Phonetik-, Lexik-, Grammatikstrategien
35	Danke schön für die Erklärung! Thank you for the explanation! n	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Produktionsstrategien
35	Jeder Mensch hat Muskeln, mit Sport werden sie sichtbar nicht mehr und viel	Kognitive Sprachlernstrategien\Gedächtnisstrategien
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\kritische A. mit Machtkonstellationen und Ideologien
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\kritisch-reflexive A. mit Diskursen untersch. Weltanschauungen
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\Kritik von (Sprach-)Normen, Materialien, Aufgabenstellungen

35	A) weil das ein Komparativsatz ist. "mehr" ist der Komparativ vom Adjektiv "viel" Je+ Komparativ....., umso/desto +Komparativ	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
36	Wann (aber ich weiss nicht wie und wo man wann oder wenn benutzt...). Wenn =if, wann=when Wann= frage wenn =satz. beides kann bedeuten *when*	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
36	(aber ich weiss nicht wie und wo man wann oder wenn benutzt...)	LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Reflexion
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
36	Wenn =if, wann=when	LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Produktionsstrategien
36	Wenn =if, wann=when Wann= frage wenn =satz. beides kann bedeuten *when	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen
36	Wann= frage wenn =satz. beides kann bedeuten *when	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\in Bezug auf die Interaktion mit Anderen
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Sprachhandeln
38	[Der Äpfel fällt nicht vom Stamm weit] [Der Äpfel fällt nicht weit vom Stamm.]	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Fähigkeit der Selbstregulierung und Kontrolle
38	(In der Satzverneinung steht "nicht" vor Adjektiven und Adverbien)	Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Rezeptionsstrategien
38	C004 he aprendido más con esta pagina que con el man ese	LernerInnenautonomie\Motivierende Materialien und Gegebenheiten
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Auswahl und Auseinandersetzung mit Material/Umgebung
		LernerInnenautonomie\Lernhandeln in

		außerunterrichtlichem/-institutionellem Kontext
		Affektive Sprachlernstrategien\Motivationale und volitationale Strategien
		Affektive Sprachlernstrategien\Strategien des Selbstlobs
		LernerInnenautonomie\Positive Einstellung (Motivation)\gegenüber dem Lernhandeln
38	C004 he aprendido más con esta pagina que con el man ese Joda cule calidad l voy a seguir	Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien
38	#DW Es wäre echt prima , ausser den Lösungen, auch den grammatikalischen Grund zu erklären.	LernerInnenautonomie\Soziales Lernen\Soziale Interaktionen und Kooperationen
		Kognitive Sprachlernstrategien\Sprachgebrauchsstrategien\Interaktionsstrategien
		LernerInnenautonomie\Auseinandersetzung mit fremdsprachlichen Materialien\Kritik von (Sprach-)Normen, Materialien, Aufgabenstellungen
		LernerInnenautonomie\Eigeninitiative, Eigenverantwortung und Selbststeuerung\Lerngelegenheiten selbst gestalten (Kreativität)
		Soziale Sprachlernstrategien\Soziale Sprachlernstrategien

Abstract

Im Bereich des Fremdsprachenerwerbs und auch im Fach Deutsch als Fremdsprache wird vor allem autonomem Lernen ein hoher Stellenwert beigemessen. Wenig Beachtung finden dabei in der Forschung Soziale Netzwerkseiten (SNS) wie Facebook, die mitunter mehrmals täglich von ihren NutzerInnen aufgesucht und für das formelle wie informelle Lernen genutzt werden. Entgegen ihrer offensichtlichen Relevanz für den Alltag der LernerInnen kommt SNS im (außer-)unterrichtlichen Geschehen kaum Bedeutung zu, was unweigerlich zu der Frage führt, inwieweit sie Möglichkeiten für LernerInnenautonomie bieten können und wie diese bereits durch LernerInnen genutzt werden.

Dies war das Erkenntnisinteresse der vorliegenden Studie, die Potentiale für autonomes Lern- und Sprachhandeln auf der Sozialen Netzwerkseite (SNS) Facebook zu erkunden und anhand von LernerInnenprodukten der Seite „DW – Deutsch lernen“ exemplarisch sichtbar zu machen versuchte. Die vorangestellte theoretische Auseinandersetzung mit den Forschungsbereichen der LernerInnenautonomie und Sozialer Netzwerkseiten offenbarte dabei eine Vielzahl an Möglichkeiten für NutzerInnen die Eigenschaften von SNS, vor allem kommunikative Interaktionsfunktionen, für das autonome Lern- und Sprachhandeln zu nutzen. Mit Hilfe von Datenkorpora, die auf Basis eines theoretischen samplings zusammengestellt wurden, konnten durch qualitativer Inhaltsanalyse mittels Extraktion und unter Berücksichtigung interaktionsanalytischer Gesichtspunkte verschiedene Aspekte autonomen Lern- und Sprachhandelns an Kommentaren und Beiträgen von LernerInnen der Facebookseite „DW – Deutsch lernen“ nachgewiesen werden.

Aus den daraus resultierenden Ergebnissen lässt sich zusammenfassend schließen, dass vor allem dem sozialen Lernen im Hinblick auf legitime Partizipation, der bewussten Kontrolle, Steuerung und Reflexion des eigenen Lern- und Sprachhandelns und der Anwendung unterschiedlicher Sprachlern- und Sprachgebrauchsstrategien in der Interaktion im sozialen Raum entscheidende Rollen zukommen. Hinsichtlich dieser Ergebnisse lassen sich zudem Schlüsse für einen DaF/DaZ-Unterricht ziehen, der sich mit einem zielgerichteten Strategientraining sowie Überlegungen zum Einsatz von SNS innerhalb und außerhalb des Unterrichts an den Bedürfnissen von LernerInnen im digitalen Zeitalter orientiert.