



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Social-Media-Lernangebote: Mediendidaktisches
Potenzial für den DaF/DaZ-Unterricht unter dem Aspekt
der Lerner*innenautonomie

verfasst von / submitted by

Mag. Roland Faschingbauer

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien, 2023 / Vienna 2023

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 814

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium
Deutsch als Fremd- und Zweitsprache

Betreut von / Supervisor:

Mgr. Michal Dvorecký, PhD

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	5
2. Mediendidaktik - Lernen mit digitalen Medien.....	11
2.1 Digitales Lernen: Erwartungen, Konzeptionen, Kritik.....	12
2.2 Mediendidaktik im Kontext von Mediensozialisation und -pädagogik	15
2.3 Mediendidaktik: Definition, im Kontext DaF/DaZ	18
2.4 Kategorien für die Analyse	22
3. Informelles Lernen und Social Media	27
3.1 Informelles Lernen: Begriffsgeschichte.....	28
3.2 Vier Dimensionen von informellem Lernen	30
3.3 Lehren und Lernen mit Social Media: Erwartungen und Kritik	39
3.4 Social Media: Definitionen und Auswahl der Social-Media-Plattformen	41
3.5 Facebook, YouTube, Instagram, TikTok und Twitter	45
4. Lerner*innenautonomie	48
4.1 Lerner*innenautonomie in der Fremdsprachendidaktik.....	48
4.2 Henri Holec: Der Beginn der Lerner*innenautonomie	50
4.3 David Little: Psychologische Aspekte von Lerner*innenautonomie	52
4.4 Phil Benson: Die Systematisierung von Lerner*innenautonomie	54
4.5 Maria Giovanna Tassinari: Das dynamische Autonomiemodell	56
4.6 Autonomie und Lernstrategien: Rebecca L. Oxford	60
4.7 Veränderte Lehrer*innenrollen durch Lerner*innenautonomie	64
4.8 Kritik an Lerner*innenautonomie.....	66
5. Forschungsdesign und methodisches Vorgehen	72
5.1 Qualitative Inhaltsanalyse	72
5.2 Ablaufmodell: Datenerhebung und Datenauswertung.....	75

5.3	Analyse von multimodalen und multikodalen Texten.....	83
5.4	Transkription der multikodalen Texte.....	85
5.5	Forschungsethische Überlegungen	86
5.6	Datenkorpus	91
6.	Ablauf der empirischen Auswertung	93
6.1	Bestimmung der Analyseeinheiten	93
6.2	Kontext der ausgewählten Accounts.....	96
6.3	Codebuch: Festlegung der Strukturierungsdimensionen	100
6.4	Materialdurchlauf.....	102
6.5	Quantitative Kennzahlen zur Inhaltsanalyse.....	103
6.6	Medienattribute	107
6.7	Informelles Lernen	111
6.8	Lerner*innenautonomie.....	117
7.	Interpretation der Ergebnisse	121
7.1	Mediendidaktik	121
7.2	Informelles Lernen	126
7.3	Lerner*innenautonomie.....	130
8.	Fazit und Ausblick.....	138
9.	Literaturverzeichnis	144

10. Anhang.....	153
A. Abbildungsverzeichnis	153
B. Tabellen- und Diagrammverzeichnis.....	154
C. Kategoriensystem.....	155
D. Einverständniserklärung	163
E. Abstract	164

1. Einleitung

Ausgangspunkt für das Forschungsprojekt meiner Masterarbeit ist die persönliche Erfahrung eines Französischsprachkurses während der Corona-Pandemie und der damit einhergehenden digitalen Unterrichtserfahrung eines Online-Sprachkurses. Die wiederkehrenden Ausgangsbeschränkungen und die Reduktion von persönlichen Kontakten haben im gesamten Bildungsbereich zu einem notgedrungenen Digitalisierungsschub geführt. Der Unterricht in Präsenzeinheiten war bis auf weiteres nicht mehr möglich und die neue Lebensrealität hat sowohl institutionelle Einrichtungen wie auch private Anbieter von Sprachkursen zu neuen digitalen Wegen der Sprachvermittlung geführt. Neben dieser persönlichen Perspektive und den Auswirkungen der Corona-Pandemie auf das öffentliche und private Bildungssystem, findet der Wettkampf um neue Lerner*innen der deutschen Sprache auf einer globalen Ebene verstärkt auf dem digitalen Feld des Internets statt. Einem Bericht des deutschen Auswärtigen Amts zufolge stagniert die Anzahl der weltweit Deutschlernenden (Auswärtiges Amt 2020, 11–18), und sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden könnten einen zusätzlichen Impuls bei der Vermittlung von Deutsch durchaus gebrauchen. Die potenziell grenzenlose Verfügbarkeit von authentischen deutschsprachigen Texten, von schriftlichen Online-News über audiovisuelle Texte in den Mediatheken der Rundfunkanbieter bis hin zu professionellen und privaten Nutzer*innentexten auf den Social-Media-Plattformen bergen dabei das Potenzial neue Zielgruppen und Lerner*innen anzusprechen.

Durch das Internet sind deutschsprachige (Online-)Medien auch im Ausland in großer Anzahl, aktuell und häufig kostenfrei verfügbar, sodass ein unmittelbarer Zugang zu Medieninhalten in der Zielsprache Deutsch nun unabhängig vom Land, in dem sich Lernende aufhalten, möglich ist. Dies stellt ein Spezifikum für fremdsprachliche Lernkontexte, also in Bezug auf das Deutsche für DaF, dar (Biebighäuser und Feick 2020a, 21–22).

In der verfügbaren Literatur ist dabei häufig im Allgemeinen von digitalen Medien und dem Einsatz von webbasierten Werkzeugen (WebQuest, Podcasts, Wikis) die Rede, auf die alltäglichen und weitaus häufiger genutzten Social-Media-Netzwerke wie

Facebook, Twitter, Instagram, YouTube und TikTok wird dabei weniger eingegangen (vgl. exemplarisch Marx et al. 2020, Langkopf 2019, Melo-Pfeifer und Araújo e Sá 2018, Wampfler 2018, Morgan 2012). Als ein weiterer Beleg für die Vernachlässigung von Social-Media-Kanälen im Kontext des Fremdsprachenerwerbs und dem Fehlen von konkreten Anwendungsbeispielen kann die Tatsache dienen, dass sich im Zeitraum der letzten zehn Jahre zum Schlagwort Instagram in der Zeitschrift Info DaF. Informationen Deutsch als Fremdsprache lediglich ein Artikel findet und selbst in diesem Beitrag Instagram nur in einer Fußnote Erwähnung findet (Rösler 2020, 600). An anderer Stelle betont Rösler in einem Interview mit Marques-Schäfer allerdings die Bedeutung von Social Media und insbesondere die dort zur Verfügung stehenden Materialien und ihre Bedeutung für das selbständige Lernen:

DIETMAR RÖSLER: [...] Wenn man sich anschaut, was auf Instagram & Co. inzwischen alles an Materialien für Lernende vorhanden ist, dann wird man in den nächsten Jahren und Jahrzehnten das Verhältnis von Lernen im Klassenzimmer nach einem Curriculum und dem selbstständigen Entdecken der deutschen Sprache und der deutschsprachigen Welt durch die Lernenden neu definieren müssen (Marques-Schäfer 2021, 13).

Mit diesem Zitat lässt sich ein Bogen spannen zum Einstieg dieser Einleitung und den Lernerfahrungen in einem Online-Sprachkurs und dem persönlichen Interesse an weiterführenden Lernressourcen auf Social Media. Aus dieser individuellen Lerner*innenperspektive und der Suche nach lebensweltlich relevanten Ressourcen, die den Online-Unterricht ergänzen hat sich ein Forschungsinteresse entwickelt, das sich wie bereits im obigen Zitat angesprochen um drei Schwerpunkte Mediendidaktik, informelles Lernen mit Social Media sowie Lerner*innenautonomie gruppiert und sich im Spannungsfeld dieser drei Punkte bewegt.

Zielsetzung und Forschungsfrage

Die vorliegende Masterarbeit untersucht die populärsten Lernmaterialien für den Fremdsprachenerwerb der deutschen Sprache, die auf Social-Media-Kanälen zu finden sind, einerseits unter dem Aspekt der Mediendidaktik und andererseits unter der Perspektive der Lerner*innenautonomie, um zu einem besseren Verständnis dieser

Materialen zu gelangen und somit die Potenziale dieser zahlreich verfügbaren Materialien auch im Unterricht oder als autonome Lerner*in zielgerichtet nutzen zu können. Durch die Berücksichtigung von didaktischen Kategorien bei der Analyse des Materials wird sichergestellt, dass mit den Ergebnissen der Analyse auch Rückschlüsse und Empfehlungen für die Praxis vorgenommen bzw. abgegeben werden können.

Besonders wichtig ist, dass die Auswahl geeigneter Medien von didaktischen Überlegungen geleitet wird und nicht umgekehrt. Wenn Unterricht danach ausgerichtet wird, dass ein bestimmtes Medium eingesetzt werden muss, dann wird der »Karren vor das Pferd« gespannt. Vielmehr sollte die Planung von Unterricht im Zentrum stehen und auf dieser Grundlage integral darüber nachgedacht werden, wie der Einsatz bestimmter Medien das didaktische Arrangement verbessern kann (Petko 2020, 113).

Die Grundlage dafür liefern eine vertiefende Auseinandersetzung mit den divergierenden Autonomiekonzepten sowie eine Aufarbeitung der mediendidaktischen Theoriebezüge und der Möglichkeiten von Social-Media-Beiträgen im Rahmen des informellen Lernens. Darauf aufbauend sind Kategorien für eine qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) entwickelt worden, mittels derer sich folgende Forschungsfrage beantworten lässt:

Welches mediendidaktische Potenzial für den DaF/DaZ-Unterricht bieten Lernangebote auf Social-Media-Plattformen (Facebook, Twitter, Instagram, Tiktok, YouTube) unter dem Aspekt der Lerner*innenautonomie?

Als Forschungsgrundlage für die Evaluation des Lehrmaterials, das auf Social Media zu finden ist, wurde ein Korpus aus hundert Social-Media-Beiträgen, die als Textdokumente im weitesten Sinne, von schriftlichen Beiträgen über Bilder bis hin zu Videos definiert sind, angelegt. Mithilfe der plattformspezifischen Algorithmen sowie anhand der Engagementzahlen (Likes, Kommentare, Shares) wurden die populärsten Accounts ausgewählt und nach einer Zufallsauswahl je zehn Beiträge eines Accounts in das Korpus aufgenommen.

Aufbau der Arbeit

Im ersten Teil werden unter dem Begriff der Mediendidaktik die Erwartungen, Konzeptionen und die Kritik am Lernen mit digitalen Medien (Kapitel 2.1.) besprochen. Darüber hinaus erfolgt eine Verortung der Mediendidaktik im Spannungsfeld zwischen Mediensozialisation und der Medienpädagogik (Kapitel 2.2.), um abschließend zu einer Definition der Mediendidaktik im Kontext von Deutsch als Erstsprache / Deutsch als Zweitsprache (Kapitel 2.3.) sowie einer Formulierung von Kategorien für die qualitative Inhaltsanalyse (Kapitel 2.4.) zu gelangen. Im zweiten Teil der Arbeit wird ein theoretischer Blick auf das informelle Lernen und Social Media geworfen. Dabei erfolgt ein historischer Blick auf die Begriffsgeschichte des informellen Lernens (Kapitel 3.1.), um dann zu den vier Dimensionen von informellem Lernen nach Benson und Reinders (2011) zu kommen, die eine wichtige Grundlage für die Kategorienbildung des empirischen Teils darstellen (Kapitel 3.2.). Die gesteigerte Erwartungshaltung, die Social Media im Rahmen des Deutschunterrichts beziehungsweise der Vermittlung von Deutsch zugeschrieben wird und die ebenfalls im obigen Zitat zum Ausdruck kommt, wird ebenso wie die Kritik am Lehren und Lernen mit Social Media im Kapitel 3.3. behandelt. Weiter werden die Auswahlkriterien für die fünf untersuchten Social-Media-Plattformen Facebook, YouTube, Instagram, TikTok und Twitter nachvollziehbar gemacht (Kapitel 3.4.) sowie die Attribute der jeweiligen Plattformen herausgearbeitet (Kapitel 3.5.). Neben der Mediendidaktik und dem informellen Lernen bildet die Lerner*innenautonomie die dritte Säule, auf der die theoretischen Grundlagen dieser Arbeit fußen. Das Kapitel zur Lerner*innenautonomie ist um wichtige Vertreter*innen zum Themengebiet der Autonomie im Unterrichtskontext und der Vermittlung von Sprachlernstrategien gebaut. Beginnend bei Holec (Kapitel 4.2.) führt dieser Teil der Arbeit über die psychologischen Aspekte von Lerner*innenautonomie bei Little (Kapitel 4.3.) zu der Systematisierung von Autonomiekonzepten von Benson (Kapitel 4.4.). Zentral für den empirischen Teil ist das dynamische Autonomiemodell von Tassinari mit konkreten Deskriptoren von Lerner*innenautonomie (Kapitel 4.5.). Abgeschlossen wird das Kapitel zur Lerner*innenautonomie mit einer Besprechung zum Verhältnis von

Autonomie und Lernstrategien anhand der Arbeiten von Oxford (Kapitel 4.6.), den veränderten Lehrer*innenrollen durch Lerner*innenautonomie (Kapitel 4.7.) sowie der Kritik am wissenschaftlichen Trendwort der Lerner*innenautonomie bei Schmenk (Kapitel 4.8.).

Im Kapitel 5 wird das Forschungsdesign sowie das methodische Vorgehen im Detail beschrieben und damit transparent gemacht. Der deduktive Ansatz speist sich aus den bereits oben beschriebenen theoretischen Kategorien, die an das zu untersuchende Material angelegt werden. Eingangs wird die Wahl der Untersuchungsmethode begründet (Kapitel 5.1.), darauffolgend wird das schrittweise Ablaufmodell mit der Datenerhebung und Datenauswertung erarbeitet (Kapitel 5.2.). eine Besonderheit der vorliegenden Arbeit stellen die multimodalen und multikodalen Texte dar, die innerhalb der Social-Media-Beiträge vorgefunden werden können. Die Besonderheiten und Herausforderungen bei der Analyse dieser Texte (Kapitel 5.3.) und der Transkription (5.4.) werden ebenfalls nachvollziehbar dargestellt. Ein weiterer wichtiger Aspekt bei der Arbeit mit Social-Media-Beiträgen betrifft die forschungsethischen Überlegungen und die Frage, inwiefern öffentlich zugängliche Online-Quellen für die Forschung herangezogen werden dürfen und ob die Produzent*innen der Online-Inhalte über die Verwendung im Rahmen eines Forschungsprojekts informiert werden müssen (Kapitel 5.5.). Abgeschlossen wird das Kapitel mit einer Beschreibung des Datenkorpus (Kapitel 5.6.).

Kapitel 6 und 7 bilden das Herzstück des Forschungsprojekts mit der Durchführung der empirischen Arbeit und der Interpretation der Ergebnisse. Wie im Forschungsdesign im vorhergehenden Kapitel festgehalten, werden die Analyseeinheiten bestimmt (Kapitel 6.1.), der Kontext der ausgewählten Accounts mit Kennzahlen und ihren Verbindungen zu weiterführenden Online-Angeboten beschrieben (Kapitel 6.2.) und das Codebuch definiert (Kapitel 6.3.). Im Anschluss erfolgt der Materialdurchlauf (Kapitel 6.4.) und die Präsentation der quantitativen Kennzahlen der Inhaltsanalyse (Kapitel 6.5.) sowie zu den drei Schwerpunkten der Mediendidaktik (Kapitel 6.6.), der Lerner*innenautonomie (Kapitel 6.7.) sowie des informellen Lernens (Kapitel 6.8.). Der

Fokus auf die drei Schwerpunkte bleibt ebenfalls bei der Interpretation erhalten und strukturiert die Ergebnisse (Kapitel 7.). Abgeschlossen wird die Masterarbeit mit einem Fazit und Ausblick (Kapitel 8.).

2. Mediendidaktik - Lernen mit digitalen Medien

Social-Media-Lernangebote weichen die Grenzen zwischen institutionellen bzw. formalen sowie non-formalen Lernzusammenhängen und -situationen zusehends auf. Durch die spezifische Informations- und Wissensaneignung im Internet kommt es immer häufiger zu Lernsituationen, die nicht mehr in einem institutionellen Rahmen vonstattengehen. Die neuen digitalen Medienangebote fungieren, wie im Wort Medium etymologisch bereits angelegt, als Mittler zwischen formalem und informellem Lernen, aber auch zwischen herkömmlichen und neuen Lernmöglichkeiten (Rohs 2016, viii). Informelles Lernen ist dabei keine Neuigkeit, zahlreiche Autor*innen machen den Beginn der wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit dem Begriff des informellen Lernens am Namen John Dewey am Ende des 19. Jahrhunderts fest (Harring et al. 2018a, 13–18; Marsick und Neaman 2018, 55; Overwien 2018, 43; Rohs 2016, 7; Täubig 2018, 4). Die Dynamik und die Präsenz von informellen Lernmöglichkeiten haben digitale Medien erheblich verändert, da sich Informationen nahezu jederzeit und überall abrufen lassen und mittels zahlreicher (mobiler) Endgeräte laufend informelle Lernsituationen ergeben können (Böttcher 2015, 13). Dabei ist die Unterscheidung zwischen didaktisch sinnvollen Angeboten auf der einen Seite und verstärkt ökonomischen Logiken unterworfenen Social-Media-Marketingaktivitäten, zerstückelten Angeboten in Form von unzusammenhängenden Einzelbeiträgen, die durch ihre Portionierung dekontextualisiert werden sowie Angeboten mit additiven multimedialen Effekten auf der anderen Seite oft schwierig (Barsch 2006, 155–156). Als Reaktion auf die sich wandelnden Medienverhältnisse mit neuen Kommunikationskanälen und Kommunikationsformen hat sich im deutschsprachigen Raum die Mediendidaktik herausgebildet: „Mediendidaktik hat hier als spezialisierte Disziplin die Aufgabe übernommen, Hinweise zu einem sinnvollen Medieneinsatz zu geben“ (Petko 2020, 22). Damit sind die drei inhaltlichen Teilbereiche dieses Kapitels angesprochen, das sich mit dem Spannungsverhältnis und den Verbindungen zwischen den drei Eckpunkten aus informellem Lernen, Social-Media und Mediendidaktik beschäftigt.

Einleitend gibt dieses Kapitel zur Mediendidaktik einen Überblick zu der Fragestellung, was digitales Lernen sein kann, wie in der Forschungsliteratur die Vorteile von digitalen Medien beschrieben werden und welche teilweise hoffnungsfrohen Erwartungen an digitale Lernangebote gestellt werden. Weiter werden Begrifflichkeiten rund um den Medieneinsatz im Unterricht abgeklärt und näher auf eine Mediendidaktik für DaF/DaZ eingegangen. Die weiteren vier Teilbereiche dieses Kapitel beschäftigen sich mit einer Mediendefinition aus der Sicht der Fremdsprachendidaktik, dem sinnvollen Einsatz von Medien im Unterrichtskontext, einer Einordnung der Mediendidaktik im Verhältnis zur Medienpädagogik sowie abschließend mit den mediendidaktischen Kategorien für den empirischen Teil der Forschungsarbeit.

2.1 Digitales Lernen: Erwartungen, Konzeptionen, Kritik

Im Zusammenhang mit neuen digitalen Entwicklungen wird oft mit den Schlagwörtern der gesellschaftlichen und digitalen Transformation beziehungsweise der Digitalisierung hantiert. Die Digitalisierung kann demnach im Allgemeinen die Digitalisierung unseres gesamten Lebens bedeuten oder im Speziellen die Digitalisierung des Bildungssektors. Erwartet werden dabei neue Rollen für Lehrende wie auch für Lernende, neue Infrastrukturen, neue Plattformen und neue Organisationsformen (Schäfer und Ebersbach 2021, 1). Wie dieses digitale Lernen in der Transformation aussehen kann haben Möslin-Tröppner und Bernhard (2021) unter den vier englischsprachigen Prinzipien *Anytime*, *Anywhere*, *Anyhow* und *Anybody* zusammengefasst. In Abgrenzung zum herkömmlichen E-Learning, das mit *Anytime* und *Anywhere* lediglich zwei der vier oben genannten Prinzipien erfüllt, wird digitales Lernen folgendermaßen beschrieben:

1. Zu jedem Zeitpunkt, von der Dauer her uneingeschränkt und auch jederzeit wiederholbar kann das digitale Lernen zeitlich flexibel (*Anytime*) ausgeübt werden.

2. Räumlich ist dem digitalen Lernen keine Grenze gesetzt, da im schulischen Kontext, unterwegs, zu Hause oder in Arbeitsumgebungen gelernt werden kann (*Anywhere*).
3. Neu im Vergleich zum E-Learning ist für das digitale Lernen, dass mittlerweile zahlreiche Endgeräte mit einer Vielzahl an Software-Anwendungen zur Verfügung stehen, die beliebig kombiniert werden können und an die jeweilige Lernsituation adaptiv angepasst werden können (*Anyhow*).
4. Durch zunehmende Rechenleistung und ausgeklügelte Algorithmen nimmt die Personalisierung von Lernangeboten laufend zu. Diese Entwicklung führt in Kombination mit machine learning, learning analytics und digitalen Assistenzsystemen dazu, dass das digitale Lernen immer individueller gestaltet werden kann (*Anybody*) (Möslein-Tröppner und Bernhard 2021, 9;14).

Diese vier Prinzipien lassen sich in Teilen ebenfalls bei weiteren Autor*innen finden, wobei die beiden erstgenannten Prinzipien *Anytime* und *Anywhere* in der Literatur dominieren. Die Prinzipien *Anytime* und *Anywhere* werden meist gemeinsam als „orts- und zeitunabhängig“ oder „ungebunden an Ort und Zeit“ umschrieben (Burwitz-Melzer et al. 2016, 386; Wiater 2013, 20). Für das Prinzip *Anywhere* werden bei Biebighäuser und Feick (2020a, 26) zusätzlich die Begriffe Mobilität und Ubiquität und an anderer Stelle die Bezeichnung „außerhalb des Unterrichts“ (Biebighäuser und Feick 2020a, 23) verwendet. Das Prinzip *Anyhow* schlägt sich in Beiträgen zu speziellen Softwareanwendungen nieder, so sind beispielsweise die Beiträge zur Arbeit mit Vlogs und YouTube zu nennen (Codreanu und Combe 2020; Odo 2020, 431–432). Das Prinzip *Anybody* wird in der Literatur meist mit dem Begriff der Individualisierung gleichgesetzt und als Anpassung an die Lebenswelten der Lernenden beschrieben (Biebighäuser und Feick 2020b, 7; Mayrberger 2013, 28).

Neben dieser deskriptiven Annäherung an digitales Lernen ist, wie bereits in der Einleitung angesprochen, eine wahre Begeisterung und freudige Erwartung in zahlreichen Beiträgen auszumachen:

What an incredible time ours is for language learning! In the space of a generation – 25 years – all of humanity, or at least that huge part of it with some access to digital communications and/or intercontinental transport, has moved from near-total dependence on the knowledge and expertise and planning of others to a level of autonomy and opportunity for self-teaching and “picking up” new languages unimagined in any other period of human history. (Dressman 2020, 1)

Dieser Enthusiasmus bezüglich digitaler Medien wird unterschiedlich begründet, so preisen Frederking et al. die „interaktiven und synästhetischen Qualitäten“, die neuen „kooperativen und partizipativen sowie kollaborativen und kommunikativen Formen“ (Frederking et al. 2018, 340) an. Diese sozialen und gesellschaftlichen Argumente werden um den affektiven Aspekt einer erhöhten Motivation ergänzt, der den digitalen Medien ebenfalls zugesprochen wird (Herzig 2017, 516). Als letzte Begründung für die Begeisterung sei noch auf das Potenzial verwiesen, dass den digitalen Medien zugeschrieben wird, weil sie multimedial und multikodal sind. Dieses Potenzial macht digitale Medien für Petko zu „Universalmaschinen“, die die Informationsverarbeitung erheblich vereinfachen (Petko 2020, 24) und für Biebighäuser und Feick stehen Multimodalität und Multikodalität im Zusammenhang mit der bereits erwähnten Individualisierung von Lernangeboten (Biebighäuser und Feick 2020a, 26–27). Diese Vorzüge der digitalen Medien sind auch teilweise mit empirischen Studien belegt, die Herzig (2017, 517) zusammengetragen hat: Für die Bereiche des Wissenserwerbs, der Problemlösefähigkeit und der Transferfähigkeit sind positive Effekte bei der Verbindung von visuellem Material mit auditiven Kommentaren und Texten nachgewiesen. Auf der Ebene der Soft- und Hardware in Form von Applikationen, Anwendungen und (mobilen) Endgeräten hat sich gezeigt, dass beispielsweise die Problemlösungsfähigkeit mit Computersimulationen erhöht werden oder der Einsatz von Tablets und Notebooks sich positiv auf die Motivation, Kooperationsfähigkeit und Medienkompetenz auswirkt. Auch bezüglich der Interaktivität und der Selbststeuerung von digitalen Lernangeboten lassen sich Vorteile der digitalen Medien gegenüber herkömmlichen Lernmedien festmachen. Aus didaktischer Sicht weisen die

gesammelten Studienergebnisse darauf hin, dass der ergänzende Einsatz von digitalen Medien einer reinen computergestützten Anleitung vorzuziehen ist.

Abschließend sind auch noch zwei kritische Aspekte anzumerken. Einerseits geht mit den positiven Beschreibungen zum Lernen mit digitalen Medien eine starke Ökonomisierung einher, die „verkürzten Lernzeiten, höheren Lernerfolg in Form von gesteigertem Wissenserwerb oder bessere Verstehens- und Transferleistungen“ (Herzig 2017, 516) anstrebt. Andererseits belegen Forschungsergebnisse bereits, dass die oben genannten Vorzüge des digitalen Lernens vor allem Personen mit höherem sozioökonomischen Status und höherem Bildungsniveau zugutekommt. Vor dem Hintergrund von Bildungsgerechtigkeit ist der sogenannte *Digital Divide* ist nicht nur innerhalb von Gesellschaften, sondern auch in einer globalen Betrachtungsweise zwischen Ländern des globalen Nordens und des globalen Südens von Bedeutung (Rohs und Pimmer 2017, 150–151). Es ist somit davon auszugehen, dass bei aller Begeisterung für den Einsatz von digitale Medien immer auch Ausschlussprozesse vonstattengehen, da bestimmten Lernendengruppen sowie Lernenden aus bestimmten Regionen systematisch von den digitalen Möglichkeiten abgeschnitten bleiben (Biebighäuser und Feick 2020a, 10).

2.2 Mediendidaktik im Kontext von Mediensozialisation und -pädagogik

Als Rahmen für die Bearbeitung der Forschungsfrage wurde eine mediendidaktische Perspektive gewählt, da sich damit nach der Gestaltung von medialen Lernangeboten, der Integration von Medien in den Lehrprozess und der Nutzung von digitalen Medien als Kommunikationsinstrument fragen lässt (Rösler 2010, 1199–1200). Perspektiven wie etwa von Iske (2018, 517), der den Ansatz der Mediensozialisation als geeigneten Zugang zur Bearbeitung von Fragen zum informellen Lernen bezeichnet, wird in dieser Arbeit nicht gefolgt, da sein Begriff von informellem Lernen sehr eng gezogen wird und er jedwede pädagogische Intention und Beziehung zu einer planmäßig organisierten und institutionell angebundenen Lerntätigkeit a priori ausschließt. Mediendidaktik ist

unter dieser Betrachtungsweise als Konzeption nicht geeignet informelle Lernangebote auf Social-Media-Plattformen hinsichtlich Lerner*innenautonomie zu untersuchen. Aber auch eine breite Definition von Mediensozialisation wie sie bei Süss et al. (2018) und Rohs (2016) zu finden ist, eignet sich nicht zur Bearbeitung der vorliegenden Forschungsfrage. Diese breiten Definitionen zielen auf die gesellschaftlichen Rahmenbedingungen, welche für die psychosoziale Entwicklung von Heranwachsenden von Bedeutung sind und die für den Umgang mit Medien sowie den Medieninhalten eine Rolle spielen (Süss et al., 18). Dabei steht das Subjekt, die Identitätsbildung und die Entwicklung in einer mediengeprägten Umwelt hin zu politischer Teilhabe und gesellschaftlicher Integration im Zentrum des Forschungsinteresses (Rohs 2016, 520; Süss et al. 2018, 6–7). Eine Verbindung zu medienpädagogischen und mediendidaktischen Forschungsfeldern ist nicht von der Hand zu weisen, deshalb kann diese breite Auffassung von Mediensozialisation auch als Voraussetzung und Grundlagenforschung für weiterführende Fragestellungen im Bereich der Medienpädagogik und der Mediendidaktik verstanden werden (Süss et al. 2018, 16).

Mit der Medienpädagogik ist damit die zweite Bezugsdisziplin angesprochen, zu der sich die Mediendidaktik zu positionieren hat. Über die Frage des Verhältnisses der Mediendidaktik zur Medienpädagogik herrscht in der Literatur Uneinigkeit, so kann die Auffassung darüber in drei grobe Positionen unterteilt werden: Erstens, das Verständnis, dass es sich um zwei autonome und voneinander getrennte Disziplinen handelt (Frederking et al. 2018). Zweitens, die Ansicht, dass die Mediendidaktik als ein Teilbereich der Medienpädagogik zu begreifen ist (Barsch 2006; Grünewald 2017; Kerres 2018). Drittens, der Versuch die Hierarchisierung zwischen den beiden Forschungsfeldern unter der Perspektive eines gemeinsamen interdisziplinären Forschungs- und Praxisfeldes aufzulösen (Petko 2020). Wie diese kurze Literaturschau bereits zeigt, geht die Mehrheit der Autor*innen davon aus, dass es sich bei der Mediendidaktik um einen Teilbereich der Medienpädagogik handelt. Selbst bei Frederking et al., die eine autonome Disziplin der Mediendidaktik als dritte Säule neben

der Sprachdidaktik und der Literaturdidaktik unter dem Dach der Deutschdidaktik konzipieren (Frederking et al. 2018, 79), wird der Medienpädagogik ein weiteres Spektrum als der Mediendidaktik zugeschrieben. Demnach beschäftigt sich die Medienpädagogik mit der Medienerziehung, der Medienbildung sowie der Medialisierung kindlicher und jugendlicher Lebenswelten (Frederking et al. 2018, 77). Dieses Verständnis von Medienpädagogik als weiter Sammelbegriff ist auch anschlussfähig an jene Konzeptionen, die Mediendidaktik als Teilbereich der Medienpädagogik sehen. Barsch arbeitet sehr detailliert die Teilbereiche der Medienpädagogik nach Baacke und Tulodziecki aus: So sieht Baacke neben der Mediendidaktik die Medienerziehung, die Medienkunde und die Medienforschung als Teilbereiche der Medienpädagogik an (Barsch 2006, 106–107). Eine ähnliche Auffassung verfolgt Kerres, der sich ebenfalls auf die Arbeiten von Baacke bezieht und mit der Mediendidaktik und der Medienerziehung lediglich zwei konstituierende Teilbereiche der Medienpädagogik annimmt (Kerres 2018, 62). Tulodziecki geht einen entgegengesetzten Weg und treibt die definitorische Unterteilung der Medienpädagogik noch weiter. Sie umfasst demnach die sechs Teilbereiche Mediendidaktik, Medienerziehung, Medientechnik, Medientheorie, Medienforschung sowie Medienpraxis. Er versteht die Medienpädagogik als „Gesamtheit aller pädagogisch relevanten handlungsanleitenden Überlegungen mit Medienbezug einschließlich ihrer medientechnischen und medientheoretischen bzw. empirischen und normativen Grundlagen“ (Barsch 2006, 116–118).

Dieser kurze Überblick zu den Konzeptionen der Medienpädagogik zeigt bereits, dass auch die dritte Position von Petko seine Berechtigung hat, wonach eine exakte Abgrenzung der Mediendidaktik von der Medienpädagogik gar nicht möglich ist, wenn einerseits die Grenzen der Medienpädagogik mit unterschiedlichen Teilbereichen nicht exakt definiert werden können und andererseits die Mediendidaktik als konstituierendes Element der Medienpädagogik immer auch Kongruenzen mit der Medienpädagogik aufweisen muss. Petko plädiert deshalb für ein Verständnis von Medienpädagogik und Mediendidaktik als Teil eines bereits angesprochenen

interdisziplinäre Forschungs- und Praxisfeldes, das sich neben den oben beschriebenen Teilbereichen auch in die Gebiete der Medienpsychologie, der Mediensoziologie und der Medienwissenschaft erstreckt (Petko 2020, 21). Im folgenden Abschnitt wird die mediendidaktische Perspektive des vorliegenden Forschungsprojekts auf dieses interdisziplinäre Feld beschrieben.

2.3 Mediendidaktik: Definition, im Kontext DaF/DaZ

Ausgehend von den Befunden von Biebighäuser und Feick (2020a) sowie Seipold (2017) wonach für den Fachbereich DaF/DaZ noch keine Mediendidaktik ausgearbeitet wurde und nach wie vor didaktische Konzepte fehlen, um der Digitalisierung des Bildungsbereichs gerecht zu werden, wird in Folge das mediendidaktische Verständnis, das dieser Arbeit zugrunde liegt, erarbeitet.

Biebighäuser und Feick zeigen eine große Lücke auf, wenn sie feststellen, dass „keine fachspezifische Konzeption von Mediendidaktik für DaF/Z vorliegt, die die digitale Kompetenz der Lehrpersonen sowie die zielgruppen- und kontextspezifischen Ziele und Inhalte digitaler Medienarbeit zum Lehren und Lernen von Deutsch als Fremd- bzw. Zweitsprache umfasst“ (Biebighäuser und Feick 2020a, 16). In die gleiche Kerbe schlägt auch Seipold, wenn sie in Bezug auf informelles und mobiles Lernen davon spricht, dass didaktische Konzepte, die einerseits die Potenziale der digitalen Medien und andererseits die Praxis der Lernenden berücksichtigen, nur punktuell vorhanden sind und bisher nicht als grundlegendes Konzept vorliegen (Seipold 2017, 23). Neben diesen fehlenden mediendidaktischen Konzepten für DaF/DaZ ist auch noch eine weitere Entwicklung im Zuge der Digitalisierung zu berücksichtigen: Die prototypische Unterscheidung in die Teilbereiche DaF und DaZ ist unter einer mediendidaktischen Perspektive nicht länger trennscharf aufrechtzuerhalten. Durch die gesteigerte Mobilität, die nicht als einmalige und einseitige Migrationsbewegung beschrieben werden kann, sondern vielmehr als phasenweiser und wechselhafter Kontakt zu deutschsprachigen Gebieten mit gleichzeitiger Online-Verfügbarkeit von

deutschsprachigen Texten verstanden werden muss, rücken die Bereiche DaF und DaZ näher zueinander (Biebighäuser und Feick 2020a, 19; 23). Unter mediendidaktischer Perspektive folgen der DaF- und der DaZ-Unterricht den gleichen Prinzipien, auch wenn die Praxis weiterhin noch Unterschiede in der Zusammensetzung und den Lernkontexten von DaF und DaZ Lerngruppen zeigt (Altmayer et al. 2021b, 249). Auch hinsichtlich der Unterrichtspraxis bemängeln unterschiedliche Quellen eine traditionelle didaktischer Herangehensweise, die sich in Frontalunterricht und einer instruktionistischen und behavioristischen Praxis zeigt, die den Lernenden die Verantwortung überlässt, formale und informelle Lernkontexte zu verbinden (Pimmer et al. 2016, 490). Darüber hinaus befassen sich digitale Angebote mehr mit der Distribution von Inhalten als sich um die soziale Interaktion aller am Lernprozess beteiligten Personen oder die Individualisierung von Inhalten und die Anpassung an den jeweiligen Lernkontext zu kümmern (Fäcke und Mehlmayer-Larcher 2017, 9; Seipold 2017, 15–16, 23).

Nach diesen letzten Vorbemerkungen soll dargelegt werden, was die Mediendidaktik für das vorliegende Forschungsprojekt leisten kann. Eine gestaltungsorientierte Mediendidaktik, wie sie Kerres (2018; 2005; 2014) vertritt, richtet ihren Fokus auf die Potenziale von digitalen Medien im Lehr- und Lernprozess (Kerres und Witt 2011, 265; Kerres 2005, 223), sie

ist ein Motor für Innovationen in der Bildung [...], die Mediendidaktik möchte Bildung in einer digitalen Welt ermöglichen. Sie will aufzeigen, wie digitale Technik zur Lösung von Bildungsproblemen bzw. -anliegen in den Kontexten des formellen und informellen Lernens beitragen kann. Sie möchte die Möglichkeiten der digitalen Technik erproben und hat dabei die Chancen wie Risiken im Auge. Dabei will sie vermitteln zwischen einer naiven Begeisterung über die neuen Medien und einer pauschalen Ablehnung des Digitalen im pädagogischen Raum (Kerres 2018, 1).

Die Mediendidaktik versteht er dabei, wie bereits oben beschrieben, neben der Medienerziehung als Teilbereich der Medienpädagogik. Die zwei Elemente der Medienpädagogik stehen seiner Ansicht nach nicht in einem Gegensatz zueinander, sondern müssen vielmehr als sich gegenseitig bedingend angesehen werden. Mit der

Medienerziehung verbindet Kerres einen handlungsorientierten Zugang, der das interagierende und soziale Individuum, das handelnde Subjekt, in den Mittelpunkt stellt und dieses zu einem kompetenten Umgang mit Medien erziehen will (Kerres und Witt 2011, 264–265). Ergänzend dazu nimmt die Mediendidaktik die Lernumgebung und die entwicklungsfördernde Umwelt in den Fokus (Kerres und Witt 2011, 259), sie „möchte Aussagen zur Gestaltung von Lernangeboten machen“ (Kerres 2018, 52). Ähnliche Zugänge lassen sich bereits in älterer Literatur, beispielsweise bei Rösler, finden, der von der Bereitstellung und der Gestaltung von Medienangeboten sowie deren Integration als Aufgabe der Mediendidaktik spricht (Rösler 2010, 1199–1200). Aber auch in aktueller Literatur ist dieser Zugang zu finden, so erforscht nach Petko die Mediendidaktik neben den Wirkungen von Lehr- und Lernprozessen auch die Bedingungen für ebenjene Prozesse und will Hinweise zur Gestaltung der Prozesse geben (Petko 2020, 21). Bei Grünewald werden als Feld der Mediendidaktik neben den Wirkungen von Lehr- und Lernprozessen auch die Funktionen und Inszenierungen von Medien in Lehr- und Lernkontexten genannt. Weiter sieht er als Ziel der Mediendidaktik die Verbesserung und Optimierung von Lehr- und Lernprozessen an (Grünewald 2017, 243). Klar ist dabei auch, dass Medien nicht als Selbstzweck betrachtet werden, sondern die Mediendidaktik immer danach fragt, inwiefern Medien zur Lösung beziehungsweise zum Erreichen eines Bildungsanliegens beitragen können (Kerres 2005, 219). Im vorliegenden Fall wird danach gefragt, ob die digitalen Medien, hier in Form von Social-Media-Angeboten, das didaktische Prinzip der Lerner*innenautonomie vermitteln können.

Dabei gilt es zu bedenken, dass die Verwendung von digitalen Medien nicht um ihrer selbst willen geschehen soll, die digitalen Medien keine Selbstläufer sind (Matthes und Schütze 2013, 7) und, wie im Kapitel zur Lerner*innenautonomie ausführlicher nachzulesen ist, davon ausgegangen werden kann, dass die alleinige Arbeit mit digitalen Medien bereits Lerner*innenautonomie darstellt. Darüber hinaus müssen die digitalen Medien auch die Lerner*inneninteressen berücksichtigen. All diese Punkte hat Rösler prägnant zusammengefasst: „Der Einsatz von digitalen Medien ist dann sinnvoll,

wenn er sinnvoll ist“ (Rösler 2010, 1205). Dabei ist die Aufgabe der Mediendidaktik die authentischen Texte aus dem Internet in der Zielgruppe angemessene Aufgabenstellungen zu übersetzen beziehungsweise diese Online-Beiträge durch die Vermittlung von Strategien für die Lernenden zugänglich zu machen (Rösler 2010, 1208). Die didaktischen Überlegungen stehen demnach an erster Stelle und bestimmen die Auswahl der Medien und nicht umgekehrt der Unterricht wird um ein bestimmtes Medium herum konzipiert (Petko 2020, 113). Aus der technologischen Machbarkeit und Verfügbarkeit lässt sich nicht zwangsläufig eine didaktische Sinnhaftigkeit ableiten (Biebighäuser und Feick 2020a, 10). Hier kommt der Lehrperson eine wichtige Aufgabe zu, denn sie ist es, die den Rahmen für die Arbeit mit digitalen Medien und authentischen Texten aus dem Internet zur Verfügung stellt. Lehrende sollen keine Technikberater*innen sein, zumal die Lernenden oftmals mehr Wissen über digitale Medien mitbringen. Lehrende sollen Orientierungsrahmen anbieten, die den Lernenden helfen Bedeutungen auszuhandeln, als Mentorinnen und Mentoren zur Seite stehen und situative Inputs bereitstellen, die ein besseres Verständnis des Lernstoffes ermöglichen (Seipold 2017, 19). Petko weist ebenfalls auf die wichtige Rolle der Lehrperson hin, da sie situativ den Einsatz von digitalen Medien steuern kann und sich dabei am Unterrichtszweck, den Lernvoraussetzungen, den Lernaktivitäten, den Lerninhalten und der Kommunikation mit den Lernenden orientiert. Der Medieneinsatz ist ihm zufolge ein integraler Bestandteil der Unterrichtsgestaltung und kein Beiwerk, das bei Bedarf hinzugenommen werden kann (Petko 2020, 113). Das gilt umso mehr, wenn man bedenkt, dass für die vorliegende Arbeit die gesamte Kommunikation und Unterrichtsgestaltung medial vermittelt ist und die Lehrpersonen sich des Mittels der Social-Media-Beiträge bedienen, um mit den Lernenden in Kontakt zu treten. Dadurch sind die Social-Media-Beiträge nach der Mediendefinition von Petko einerseits als Kommunikationsvehikel und „Werkzeuge zur Erfassung, Speicherung, Verarbeitung“ zu verstehen und andererseits auf der inhaltlichen Ebene aus fremdsprachendidaktisches Sicht für die „Übermittlung von Informationen“ (Petko 2020, 12) zuständig (Rösler 2010, 1199–1200).

2.4 Kategorien für die Analyse

Anschließend an die Unterscheidung von Petko in eine technische und eine inhaltliche Ebene von digitalen Medien (Petko 2020, 12) decken die nun folgenden Kategorien, die auch im empirischen Teil (Kapitel 6 und Kapitel 7, Seite 92-137) Verwendung finden, ebenfalls unterschiedliche Ebenen und Funktionsweisen von digitalen Medien ab. Wichtig ist dabei zu berücksichtigen, dass es sich trotz aller Kategorisierungsversuche von digitalen Medien und einer prototypischen Trennung in Werkzeuge und Medien beziehungsweise in eine technische und eine inhaltliche Ebene, wie es bei Petko (2020), Biebighäuser und Feick (2020a), Herzig (2017) sowie Würffel (2016) vorgenommen wird, immer um ein Zusammenspiel dieser beiden Ebenen handelt. Die technische Ebene kann nicht von der inhaltlichen Ebene getrennt werden. Hier muss auch der Auffassung von Würffel widersprochen werden, die ein digitales Werkzeug als „inhaltsleere digitale Anwendung“ (Würffel 2016, 387) versteht. Ohne die immanent damit verbunden Inhalte könnte jedoch die Anwendung als solche gar nicht existieren und in Erscheinung treten. Genauso wenig können die Inhalte ohne die digitale Infrastruktur bestehen.

In der Literatur sind zahlreiche Zugänge zu finden, die mit unterschiedlich starker Differenzierung und mit jeweils leicht abweichenden Schwerpunktsetzungen versuchen digitale Medien zu kategorisieren. Beginnend bei dem ältesten Literaturbeitrag von Würffel (2016) ist ersichtlich, wie schnell digitale Entwicklungen voranschreiten: Würffel entwirft eine Matrix, die eine dreifache Unterscheidung vornimmt. Erstens werden Werkzeuge und Medien unterschieden, zweitens wird eine Trennung in stationäre Offline-Medien/Werkzeuge, stationäre Online-Medien/Werkzeuge sowie mobile Online-Medien/Werkzeuge vorgenommen und drittens erfolgt die Einteilung in authentische, adaptierte und methodisierte Werkzeuge und Medien (Würffel 2016, 388). Diese Auffassung kann bei genauer Betrachtung ebenfalls der von Petko vorgenommen Differenzierung in technische und inhaltliche Aspekte zugeordnet werden, da die sogenannten Werkzeuge die technischen Aspekte und die Kategorie der Medien die inhaltlichen Aspekte abdecken.

So werden beispielsweise nach Würfel Soziale Netzwerke als authentische Werkzeuge betrachtet. Das mag zutreffen, wenn man nur die Infrastruktur dieser Netzwerke zu beschreiben sucht, allerdings sind die dort zu findenden Inhalte in Form von Text, Video etc. als Medien zu definieren. Darüber hinaus ist die von Würfel vorgenommene Unterteilung in stationäre Offline-Medien/Werkzeuge, stationäre Online-Medien/Werkzeuge sowie mobile Online-Medien/Werkzeuge nicht mehr zeitgemäß, da beispielsweise Textverarbeitungsprogramme, die bei Würfel noch als stationäre Offline-Werkzeuge genannt werden, mittlerweile ebenso in einer Online-Version verfügbar sind, die unabhängig von stationären oder mobilen Endgeräten genutzt werden können. Durch die zunehmende Leistungsfähigkeit der Mobiltelefone sind darüber hinaus die drei oben genannten Unterteilungen nach der Form der Endgeräte nicht mehr aktuell. Mittlerweile kann davon ausgegangen werden, dass alle verfügbaren Anwendungen auch auf mobilen Endgeräten online genutzt werden können, womit die trennscharfe Unterscheidung in stationär – mobile sowie offline – online verschwimmt und somit nicht mehr für einen Erkenntnisgewinn eingesetzt werden kann. Diese rasanten Entwicklungen berücksichtigt Würffel in ihrer Publikation zu Lehr- und Lernmaterialien im Jahr 2021, in der sie von fünf Perspektiven auf Lehr- und Lernmaterialien ausgeht. Demzufolge gibt es didaktische, werkzeugbezogene, organisatorische, ökonomische und ideologische Sichtweisen, nach denen Lernmedien kategorisiert werden können (Würffel 2021, 291). Weiterhin relevant bleibt demnach die Differenzierung nach didaktisch-methodischen Aspekten, die, der neuen Systematik folgend, als Grad der Didaktisierung innerhalb der didaktischen Perspektive beschrieben werden kann:

- Authentische Medien ohne didaktische Bearbeitung wie Webseiten jeglicher Art und auch allgemeine Beiträge auf Social-Media-Plattformen
- Adaptierte Medien, die für Lernziele und -zwecke hergestellt werden wie Fremdsprachenwörterbücher oder aber auch lernspezifische Beiträge auf Social-Media-Plattformen

- Methodisierte Medien, die mit einem bestimmten Lehrverfahren verknüpft sind wie Lernprogramme und -spiele und Vokabeltrainer (Würffel 2016, 387)

Neben dieser Differenzierung nach Würfel lässt sich auch nach den Funktionen der digitalen Medien fragen. Diese Herangehensweise findet sich bei Biebighäuser und Feick (2020a) sowie Herzig (2017). Gemeinsam ist dieser Perspektive, dass die Trennung in technische und inhaltliche Ebenen hinter sich gelassen wird und bei der Kategorienbildung und -benennung eine Schwerpunktsetzung jeweils auf den einen oder anderen Aspekt gelegt wird. Herzig nennt drei Funktionen von digitalen Medien, die er in digitale Werkzeuge, digitale Kommunikations- und Kooperationsumgebungen sowie digitale Lehr- und Lernobjekte unterteilt:

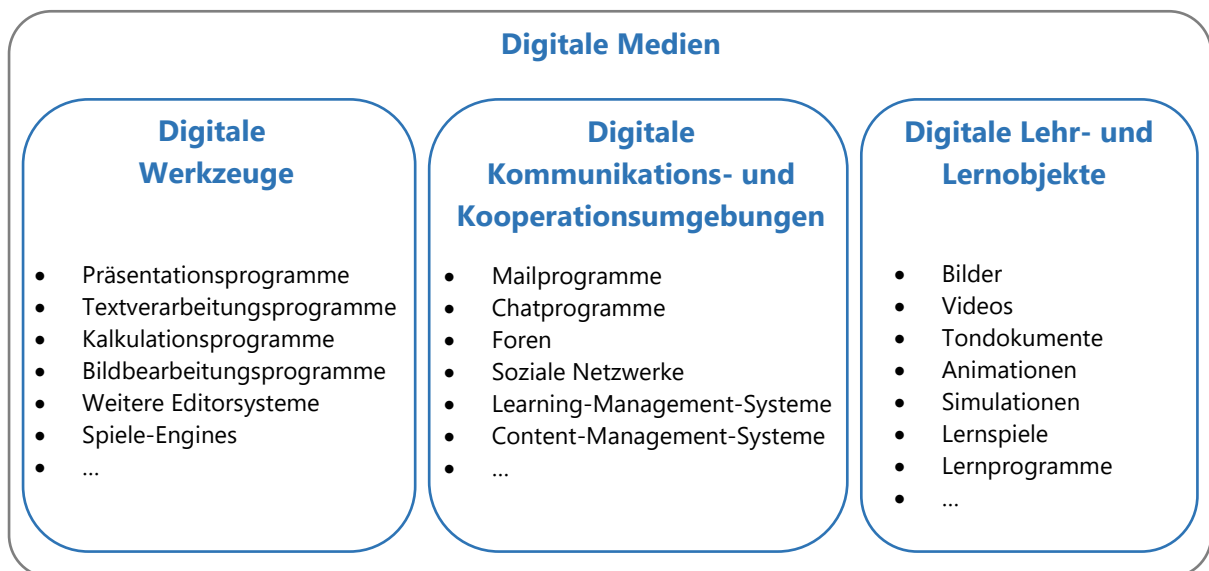


Abbildung 1: Herzig 2017 - Medien im Unterricht. (Herzig 2017, 508), eigene Darstellung

Bei kritischer Betrachtung kann man zu dem Schluss kommen, dass es sich bei der zweiten Kategorie der Kommunikations- und Kooperationsumgebungen lediglich um einen Spezialfall der digitalen Werkzeuge handelt. Um jene digitalen Werkzeuge, die für die Kommunikation und Kooperation genutzt werden. Fasst man die ersten zwei Kategorien zusammen, so scheint wiederum die Unterteilung in eine technische und inhaltliche Ebene der digitalen Medien durch. Für den empirischen Teil ist aus der Literatur von Herzig die Kategorisierung des Bearbeitungs- und Gestaltungsspielraums, den digitale Werkzeuge vorstrukturieren oder aber auch eingrenzen und beschränken, relevant (Herzig 2017, 507–508).

Eine weitere Differenzierung der Funktionen digitaler Medien wird bei Biebighäuser und Feick vorgenommen, die gleich fünf Funktionen definieren. Digitale Medien können demnach für die Distribution von unterrichtsrelevanten Inhalten, als Übungsplattform mit interaktiven Lernprogrammen und -anwendungen, zur Organisation des Lehr- und Lernprozesses, als Werkzeug zur Textproduktion sowie als Kommunikationsmittel eingesetzt werden (Biebighäuser und Feick 2020a, 24). Am Beispiel der ersten Funktion, der Distribution, wird klar, dass hier technische und inhaltliche Aspekte von Medien zusammengedacht werden, da sowohl der technische Kanal als auch die Inhalte berücksichtigt werden. Detaillierter und mit zahlreichen Beispielen hat Petko (2020) folgende fünf Funktionen ausgearbeitet:

1. Medien zum Darstellen und Veranschaulichen: Digitale Medien bieten den Vorteil, dass sie multimediale Inhalte speichern können und diese nach Bedarf flexibel einsetzbaren Inhalte dazu beitragen Lerninhalte in Form von Text, Bild, Audio und Video verständlich und anschaulich zu präsentieren (Petko 2020, 53).
2. Medien zum Experimentieren und Üben: Digitale Medien bieten zusätzliche Angebote der Interaktion, die in Form von Drill-and-Practice-Übungsprogrammen, Tutorensystemen, Simulationen und Lernspielen in Erscheinung treten können. Damit werden die Möglichkeiten für das Ausprobieren, das Experimentieren und das Üben erweitert (Petko 2020, 53-54; 76).
3. Medien zum Produzieren und Programmieren: Digitale Medien haben das Potenzial nicht nur rezeptiv, sondern auch produktiv genutzt zu werden, dabei sind sie „Werkzeuge der Wissensverarbeitung und Wissenskonstruktion“ (Petko 2020, 87–88), indem Lerninhalt bearbeitet und Wissen in Form der medialen Repräsentation umgesetzt wird. Das kann mit unterschiedlichster Software vom Textverarbeitungsprogramm über Bild- und Videobearbeitungsprogrammen bis hin zur Programmierung eigener Projekte reichen (Petko 2020, 88–93).
4. Medien zum Kommunizieren und Kooperieren: Digitale Medien können als Kommunikationsmittel zwischen Lehrpersonen und Schüler*innen sowie

Lernenden untereinander genutzt werden. Darüber hinaus beschränkt sich die Kommunikation nicht nur auf den Unterrichtskontext, denn die digitalen Medien können dazu genutzt werden mit der deutschsprachigen Online-Welt in Kontakt zu treten. Das ist nicht nur in Form von schriftlicher Kommunikation denkbar, sondern auch mittels Audio- und Videonachrichten möglich (Petko 2020, 54; 95).

5. Medien zum Organisieren und Dokumentieren: Digitale Medien können das Bindeglied zwischen lebensweltlichen Umgebungen und Lernaufgaben sein, gleichzeitig wird durch die digitale Nutzung ein Dokumentationsarchiv der bisherigen Lernprozesse generiert. Meist zeigt sich diese Funktion der digitalen Medien bei digitalen Lernplattformen, die Arbeitsaufgaben entsprechend den Bedürfnissen der Lernenden strukturieren, den Lernprozess und -fortschritt dokumentieren und damit auch eine Beurteilung der Lernleistungen ermöglichen (Petko 2020, 54-55; 104-105).

Neben der Benennung einer Forschungslücke mit der fehlenden Mediendidaktik für den Bereich DaF/DaZ und der Positionierung des vorliegenden Forschungsprojekts im Sinne einer gestaltungsorientierten Mediendidaktik, die nach den Potenzialen von digitalen Medien im Lehr- und Lernprozess und deren Bedingungen fragt, werden für den empirischen Teil die Kategorisierungen nach den fünf Funktionen digitaler Medien, die Differenzierung in authentische, adaptierte und methodisierte Inhalte sowie der Bearbeitungs- und Gestaltungsspielraum, den digitale Medien vorstrukturieren beziehungsweise eingrenzen, übernommen.

3. Informelles Lernen und Social Media

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel zu den digitalen Medien und der Mediendidaktik angeklungen, beschäftigt sich die vorliegende Forschungsarbeit mit informellen Lernangeboten auf Social-Media-Plattformen. Dabei zeigen die Begriffe des informellen Lernens und der Lerner*innenautonomie eine teilweise Kongruenz, die sich durch den Rückgriff auf Konzepte aus der Lerner*innenautonomie bei der Konzeption von informellem Lernen erklären lässt. Neben den Überschneidungen in der Begriffsgeschichte ist mit Benson die Kontinuität auch an einer Person festzumachen, die zu beiden Forschungsfeldern Beiträge publiziert hat. Social Media beziehungsweise den Sozialen Medien im Allgemeinen sowie spezifischen Social-Media-Kanälen wie Facebook, Instagram, YouTube, TikTok und Twitter werden in der Forschungsliteratur immer wieder positive Effekte für das Erlernen einer Fremdsprache beschieden. So sieht Iske beispielsweise mit dem Social Web einen neuen Bereich des informellen Lernens, der sich neben traditionellen Massenmedien wie Printtiteln und Fernsehen sowie deren digitale Weiterentwicklungen etabliert hat. Als Merkmal dieser informellen Bildung mittels Social Media streicht er die Selbstbestimmtheit und die sozialen und individuellen Formen des Lernens hervor (Iske 2018, 534). Ähnliches ist exemplarisch auch für den Social-Media-Kanal Youtube zu finden, der nach Auffassung von Codreanu und Combe die Lerner*innenautonomie mittels Videos fördern kann (Codreanu und Combe 2020, 159). Im folgenden Abschnitt wird die Begriffsgeschichte des informellen Lernens umrissen sowie Definitionen von informellem Lernen vorgestellt, die wiederum für die Kategorienbildung im empirischen Teil herangezogen werden. Darüber hinaus werden die Erwartungen und die Kritik am Lernen mit Social Media diskutiert, die Auswahl für die analysierten Social-Media-Plattformen begründet sowie Facebook, Instagram, YouTube, TikTok und Twitter vorgestellt.

3.1 Informelles Lernen: Begriffsgeschichte

In der wissenschaftlichen Literatur zum informellen Lernen und zur informellen Bildung wird unisono der nordamerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey als der Urheber des englischsprachigen Begriffs der *informal education* genannt. Die detaillierten Hintergründe rund um die Lehrtätigkeit Deweys an der University of Chicago ab dem Jahr 1894 und die erstmalige Veröffentlichung der Mitschriften seiner Vorlesungen im Jahr 1966 durch Reginald D. Archambault sind bei Rohs im Detail zu finden (Rohs 2016, 7). Haring et al. sehen als weitere Autor*innen ebenfalls den Beginn des informellen Lernens mit der von Dewey getroffenen Unterscheidung in *formal and informal education* (Haring et al. 2018a, 13–18). Diese Unterscheidung ist allerdings von Anfang an als eine konzeptionelle Unterscheidung zu verstehen, da bereits Dewey selbst die gegenseitige Abhängigkeit von formaler und informeller Bildung betont und die beiden Teile der Bildung als einander bedingende und reziproke Anteile versteht (Overwien 2018, 43). Damit bildet, nach Ansicht von Marsick und Neaman, John Dewey als Vertreter der pragmatischen Theorie die erste theoretische Säule des informellen Lernens. Dieser Zugang fußt auf der Vorstellung, dass Lernen durch die evidenzbasierte Reflexion von individuellen Fehlern geschieht, die im Prozess des Lernens erkannt und verbessert werden (Marsick und Neaman 2018, 55). Als Ergänzung kann die zweite theoretische Säule gesehen werden, die über das individuelle Lernen hinausgeht und dieses um einen sozialen Aspekt erweitert. Diese zweite Säule für das Konzept des informellen Lernens liefert der ebenfalls in der Diskussion rund um Lerner*innenautonomie bekannte Name Wygotski mit seiner *cultural historical activity theory* aus dem Jahr 1978. Diese Theorie bietet ein Erklärungsgerüst für mentale und affektive Vorgänge und tatsächlich ausgeführte Handlungen, der Fokus kann mit diesem Zugang auf die soziale Interaktion im Zuge des Lernprozesses gelegt werden. Damit ist das Lernen durch Sozialisation gemeint oder allgemeiner gesprochen, das Lernen durch Beobachten und die Interaktion mit Anderen (Marsick und Neaman 2018, 55).

Nach Ende des Zweiten Weltkrieges nimmt in Europa und Nordamerika die Diskussion zum informellen Lernen an Fahrt auf. Direkt nach dem Kriegsende liegt der Schwerpunkt auf der Bildung von Arbeiter*innen und auf der demokratiepolitischen Bildung (Rohs 2016, 10). In den 1950er und 1960er Jahren sind zwei Entwicklungen zu beobachten, einerseits wird in den industrialisierten Ländern des globalen Nordens die informelle Bildung diskutiert, andererseits werden ausgehend von der UNESCO (Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur) Lernformen außerhalb des formalen Bildungssystems in den Ländern des globalen Südens forciert (Rohs 2016, 14).

In den 1970er Jahren wird die Entwicklung der 1960er Jahre fortgeführt und verstärkt. So zeigt neben der UNESCO auch die Weltbank ein großes Interesse an nicht-formalen Bildungsmöglichkeiten, die Motivation dahinter ist der Gedanke, dass Lernen und Bildung ein wirtschaftlicher Motor für die sogenannten Entwicklungsländer sind. UNESCO und Weltbank führen groß angelegte Studien durch, die zum Ergebnis haben, dass *non-formal* und *informal education* ein Mittel für wirtschaftliche Entwicklung sind, dabei wird auch das Schlagwort des Lebenslangen Lernens eingeführt, das als Antwort auf sich ändernde gesellschaftliche, politische und vor allem wirtschaftliche Rahmenbedingungen verstanden wurde. Parallel dazu entwickeln sich im deutschsprachigen Raum reformpädagogische Ansätze, die offenes und natürliches Lernen propagieren (Rohs 2016, 20–21). Die 1980er sind geprägt von einer Phase des Übergangs, weg von den Diskussionen zur *non-formal education*, hin zu einem stärkeren Fokus auf das Lebenslange Lernen in einem beruflich und betrieblichen Kontext (Rohs 2016, 23). Diese Schwerpunktverschiebung hin zu internationalen bildungspolitischen Fragen und dem Schlagwort vom Lebenslangen Lernen in den 1970er und 1980er Jahren lässt die ursprüngliche Vorstellung von informellem Lernen nach John Dewey in den Hintergrund treten (Täubig 2018, 4; Thissen 2017, 3). Die 1990er Jahre stehen dann ganz im Zeichen des Lebenslangen Lernens, das auf die Qualifikation von Arbeiter*innen und Angestellten abzielt. Als prägende Vertreterinnen sind Marsick und Watkins mit ihrem Beitrag *Informal and incidental learning in the*

workplace (1990) zu nennen, die dem informellen Lernen eine große Bedeutung für betriebliche und berufliche Qualifikationen zuschreiben (Rohs 2016, 23–24). Zusätzlich wird in den 1990er Jahren die Anerkennung von informell erworbenen Kompetenzen in der Europäischen Union verstärkt diskutiert (Rohs 2016, 26). Um die Jahrtausendwende kommt es nochmals zu einer Erweiterung des Begriffs durch europaweite Schulleistungsuntersuchungen, den PISA-Test, der den Fokus wieder etwas von der beruflichen Erwachsenenbildung nimmt (Harring et al. 2018a, 13–18). Darüber hinaus veröffentlicht die Europäische Kommission ein Memorandum über Lebenslanges Lernen (2000), das die drei Kategorien formales Lernen, nicht-formales und informelles Lernen definiert und die drei Auffassungen als komplementäre Konzeptionen beschreibt (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, 9–10), was wiederum an die Perspektive John Deweys anschließt. Ausgehend von dem Interesse an informellem Lernen auf höchster europäischer Ebene kommt es zu einem „bildungspolitischen und wissenschaftlichen Hype“ (Rohs 2016, 29) um das informelle Lernen in den 2000er Jahren. Dieser Hype wurde zusätzlich durch die damals neuen Möglichkeiten des World Wide Webs verstärkt. Ab den 2010er Jahren ist eine Universalisierung des informellen Lebens in alle Lebensbereiche zu beobachten, Rohs spricht von einer „Informalisierung des Lernens in allen Lebenszusammenhängen“ (Rohs 2016, 29–30). Durch leistungsstarke mobile Endgeräte und die wachsende Popularität Sozialer Netzwerke wie Facebook rückten Mobile Learning und die Sozialen Netzwerke selbst in den Fokus der wissenschaftlichen Beschäftigung rund um das informelle Lernen.

3.2 Vier Dimensionen von informellem Lernen

Wie bereits an der weit zurückreichenden Begriffsgeschichte zu erkennen ist, hat sich die Vorstellung und Auffassung davon, was informelles Lernen ist, ständig weiterentwickelt und gewandelt. Eine Ursache im deutschsprachigen Raum für die vielfältigen Zugänge zum informellen Lernen kann einerseits in der Übernahme von englischsprachigen Konzepten gesehen werden, die sich nicht immer direkt

übersetzten und übertragen lassen, wie beispielsweise anhand der Übersetzung von *informal education* als informeller Bildung beziehungsweise informelle Erziehung deutlich wird. Andererseits haben verschiedene wissenschaftliche Fächer den Begriff für sich beansprucht und parallel weiterentwickelt (Rohs 2016, vi). Gerade weil Rohs und Pimmer (2017, 144–145) festhalten, dass sich keine wissenschaftlich fundierte Definition des informellen Lernens finden lässt und der wissenschaftliche Begriff an sich infrage zu stellen ist (Täubig 2018, 4), werden im folgenden Abschnitt aktuelle Definitionen von informellem Lernen besprochen und am Ende mit dem Modell von Benson (2011) geordnet und kategorisiert sowie für den empirischen Teil aufbereitet.

Informelles Lernen kann nach Sockett und Toffoli (2020, 476–477) als eine Weiterentwicklung der Diskussion zur Lerner*innenautonomie verstanden werden, wenn man die Definition aus dem folgenden Kapitel zur Lerner*innenautonomie heranzieht, so wird meist explizit oder implizit eine formale Bildungsinstitution mitgedacht, die den Rahmen für autonom agierende Lerner*innen darstellt. Benson und Reinders vertreten in ihrem Buch „Beyond the language classroom“ aus dem Jahr 2011 die Position, dass Autonomie weniger in formalen Zusammenhängen, sondern vielmehr in informellen Kontexten zu finden sei. Durch die direkte Bezugnahme auf Konzepte und Autor*innen, die zentral für die Lerner*innenautonomie sind, wie beispielsweise Holec und Little, sowie eine Schwerpunktsetzung auf Begriffe wie selbstangeleitetes Studium, lässt sich informelles Lernen auch als eine Unterform von Lerner*innenautonomie verstehen (Sockett und Toffoli 2020, 473–474).

Die gängigste Definition von informellem Lernen orientiert sich immer noch an Dewey und der Unterscheidung in formale, non-formale und informelle Kontexte. Diese Auffassung ist beispielsweise bei Rohlf und Hertel zu finden:

[...] die Klärung des Begriffs des informellen Lernens ist untrennbar verbunden mit einer Abgrenzung dieser Lernform vom formalen und non-formalen Lernen. Es wäre also zu konstatieren: Informelles Lernen findet außerhalb formaler und non-formaler Bildungsinstitutionen statt (Rohlf und Hertel 2018, 567).

Mit dieser Definition machen Rohlfs und Hertel als entscheidendes Unterscheidungsmerkmal den Ort des Lernens aus. Demnach handelt es sich um informelles Lernen, wenn dieses Lernen räumlich außerhalb von Bildungsinstitutionen stattfindet. Dieses klare Differenzierungsmerkmal der räumlichen Zuordnung von Lernaktivitäten bei Rohlfs und Hertel wird von den Autor*innen allerdings selbst nur als Ausgangspunkt genommen, um darzulegen, dass es sich bei der Trennung in formales, non-formales und informelles Lernen um eine definitorische Verschränkung von Lernort und Lernprozess handelt. Formales und non-formales Lernen lassen sich durch den Ort des Lernprozesses erklären, das informelle Lernen hingegen bezieht sich auf eine besondere Form des Lernprozesses, der als ungeplant, „zufällig, anlassbezogen, nichtintendiert, implizit und von den individuellen Interessen der Lernenden ausgehenden“ (Rohlfs und Hertel 2018, 567) charakterisiert wird. Im Memorandum über Lebenslanges Lernen von der Kommission der Europäischen Gemeinschaften liest sich die Unterteilung folgendermaßen:

- Formales Lernen findet in Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen statt und führt zu anerkannten Abschlüssen und Qualifikationen.
- Nicht-formales Lernen findet außerhalb der Hauptsysteme der allgemeinen und beruflichen Bildung statt und führt nicht unbedingt zum Erwerb eines formalen Abschlusses. Nicht-formales Lernen kann am Arbeitsplatz und im Rahmen von Aktivitäten der Organisationen und Gruppierungen der Zivilgesellschaft (wie Jugendorganisationen, Gewerkschaften und politischen Parteien) stattfinden. Auch Organisationen oder Dienste, die zur Ergänzung der formalen Systeme eingerichtet wurden, können als Ort nichtformalen Lernens fungieren (z. B. Kunst-, Musik- und Sportkurse oder private Betreuung durch Tutoren zur Prüfungsvorbereitung).
- Informelles Lernen ist eine natürliche Begleiterscheinung des täglichen Lebens. Anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird. (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000, 9–10)

Ein weiteres Beispiel für eine Konzeption, die den örtlichen Aspekt des informellen Lernens in den Vordergrund stellt, ist im Begriff *extramural* (Sundqvist 2020, 327–328) zur Beschreibung von schwedischen Deutschlernenden, die deutschsprachige YouTube Videos und Computerspiele in ihre Lernaktivitäten einbauen, zu finden. Lee listet noch weitere Terminologien zur Beschreibung von Lernaktivitäten außerhalb des

Klassenzimmers auf: *teaching beyond the classroom* und *out-of-class autonomous language learning* (Lee 2020, 289). Bei Reinders und Benson finden sich zusätzlich noch die Bezeichnungen *after-class*, *out-of-school* und *distance learning* (Reinders und Benson 2017, 561).

Eng mit der Vorstellung einer Charakterisierung des informellen Lernens durch räumliche Zuordnung von formalen und informellen Lernorten verbunden ist die Kategorisierung nach formalen Kriterien, die im Zusammenhang mit schulischer Bildung stehen. Solch eine Definition von informellem Lernen ist bei Haring, Witte und Burger (2018b) zu finden, demnach sind Lernprozesse des formalen Lernens solche, die in dafür geschaffenen Räumen stattfinden, wie Schulen, Ausbildungsstätten und Hochschulen, die Teil eines Bildungssystems sind und nach curricularen Rahmenplänen durchgeführt werden. Non-formales Lernen findet ebenfalls in institutionalisierten Strukturen statt, hat aber keine definierten Bildungsziele, sondern es wird vielmehr die Beteiligung an politischen und gesellschaftlichen Prozessen gelernt. (Haring et al. 2018a, 18). Unter dieser Perspektive steht die Form des Lernens im Vordergrund, welche Kriterien aber genau herangezogen werden, um die Form zu beschreiben ist weiterhin umstritten (Rohs 2016, vi). Benson nennt nicht-institutionalisierte Programme oder individuelle Lernprojekte als Beispiele für informelles Lernen unter dieser Perspektive (Sundqvist 2020, 323). Eine weitere Unterscheidung, die in diese Kategorisierung fällt, ist die Unterscheidung in geplantes versus zufälliges Lernen (Zheng und Lin 2020, 386).

Eine dritte Schwerpunktsetzung bei der Betrachtung des informellen Lernens kann durch die Fokussierung auf die pädagogische Komponente nachgezeichnet werden. Diese Herangehensweise zum informellen Lernen fragt danach, wie die Anleitung zum Lernen erfolgt. Begriffe wie selbstständiges Lernen, *self-instructed*, *non-instructed* oder *naturalistic language learning* weisen auf diese Sichtweise hin (Cole und Vanderplank 2016; Lai und Gu 2011; Vanderplank 2020, 194). Dieses Verständnis des informellen Lernens ist anschlussfähig an Lerner*innenautonomie und insbesondere

Lernstrategien, die ebenfalls mit den oben genannten Begriffen der Selbststeuerung und Selbstorganisation operieren (Benson 2007, 25; Tassinari 2010a, 54).

Auf die Reduzierung von Autonomie auf selbstgesteuertes Lernen wird im folgenden Kapitel noch detaillierter eingegangen, sie findet sich auch bei Little, Dam und Legenhausen (2017, 76), die darauf verweisen, dass sich Lerner*innenautonomie und das informelle Lernen in einem Wechselspiel aus Autonomie und Heteronomie sowie in einem Spannungsfeld von graduellen Steuerungsmöglichkeiten abspielt. Benson beschreibt eine Achse der Kontrolle, die er *locus of control* nennt und die die Frage beantwortet, wer in einem informellen Lernprozess die Entscheidungen trifft (Zheng und Lin 2020, 386). Von den Begrifflichkeiten ist dieser vierte Punkt dem dritten Punkt sehr ähnlich, dennoch liegt ein stärkerer Schwerpunkt auf der Entscheidungsmacht, die Lernende für ihre eigenen Lernprozesse übernehmen: Autonomes Lernen, *self-directed learning* oder *independent learning* stehen für diese Perspektive auf informelles Lernen, so wird das Akronym IDLE (informal digital learning of English) von Lee folgendermaßen definiert: „self-directed, informal English learning using a range of different digital devices (e.g. smartphones, desktop computers) and resources (e.g. web apps, social media) independent of formal contexts“ (Lee 2019, 768). Als Vertreter*innen dieser Auffassung von informellem Lernen können auch Beck, Pfeil und Quandt (2015, 58) aufgefasst werden, die die Handlungsmacht bei den Lernenden verorten. Ebenso verhält es sich mit Marsick und Watson, die mit ihren Beiträgen maßgeblich zum Verständnis von informellem Lernen im Unternehmenskontext beigetragen haben. Sie stellen die Kontrolle der Lernenden an die erste Stelle ihrer Definition von informellem Lernen: „*Informal learning*: differs by degree of control exercised by the learner, location (not classroom-based), and predictability of outcomes“ (Janta und Keller 2020, 230; Marsick und Watkins 1990, 7).

Die hier vorgenommene Kategorisierung in vier Dimensionen des informellen Lernens nach Ort, Formalität, Pädagogik und den Ort der Kontrolle basieren auf einer Kategorisierung von Benson, die dieser 2011 vorgenommen hat. Dabei kommt seiner Ansicht nach dem Ort eine definitorisch höhergestellte Rolle zu als den drei weiteren

Dimensionen: „One way of defining language learning beyond the classroom as a field of inquiry, therefore, is to say that it is centrally concerned with locations for language learning other than the classroom and with relationships between these locations and aspects of formality, pedagogy and locus of control“ (Benson und Reinders 2011, 12–13). Zusammenfassend versteht Benson unter dem Ort (*Location*) all jene Konzepte, die über das Klassenzimmer als Unterrichtsort hinausweisen. Das schließt sowohl engere räumliche Definitionen wie *out-of-class* als auch weitere Definitionen wie *out-of-school* ein und Benson weißt auch ausdrücklich darauf hin, dass sich bei manchen dieser ortsgebunden Definitionen das informelle Lernen trotzdem noch in einem institutionellen Rahmen abspielen kann, wenn beispielsweise Zusatzangebote in der Schule angeboten werden, die nicht dem Curriculum unterliegen oder von Lernenden selbst organisiert werden (Benson 2011, 9–10). Als Kriterium für die zweite Dimension der Formalität (*formality*) sieht Benson eine Verschränkung der ersten Dimension des Ortes mit dem Grad der Formalität. Er formuliert die Definition als eine Abgrenzung von institutionalisierten Lernangeboten und formalen Bildungsabschlüssen: „The dimension of formality, therefore, essentially refers to the degree to which learning is independent of organized courses leading to formal qualifications. Language learning beyond the classroom does not necessarily imply the absence of tests and qualifications (many students study for a qualification independently of educational institutions), or the absence of teaching, which is more or less implicit in any form of learning“ (Benson 2011, 10–11). Als dritte Dimension nennt Benson die Achse der Pädagogik (*pedagogy*), die er am Terminus *instruction* festmacht, die am besten mit Anleitung übersetzt werden kann. Diese Anleitung versteht er als eine spezielle Art der Pädagogik, die er an formalen Lernprozessen, der Sequenzierung von Unterrichtsmaterialien und expliziten Erklärungen festmacht. Die graduellen Abstufungen auf der Achse der Pädagogik verortet er zwischen den beiden Polen der Selbst-Anleitung (*self-instruction*) und dem naturalistischen Lernen (*naturalistic learning*), für die Selbst-Anleitung braucht es didaktisierte Materialien, für das naturalistische Lernen passiert das Lernen als Nebenprozess, da der Fokus der

Aufmerksamkeit der Lernenden beispielsweise auf die Kommunikationsebene oder die Unterhaltung gelegt wird (Benson 2011, 11). Für die Dimension der Pädagogik ist es Benson wichtig herauszustreichen, dass diese Dimension kein Unterscheidungskriterium zwischen dem Lernen im Klassenzimmer und darüber hinaus darstellt, da die Anleitungen sowohl in institutionalisierten Kontexten als auch in informellen Kontexten zu finden sind (Benson 2011, 16). Die vierte Dimension nach Benson als Ort der Kontrolle (*locus of control*) wurde findet sich in zweifacher Weise in dieser Arbeit, einerseits bei den oben erwähnten Beispielen aus der Literatur und andererseits bei der Diskussion zur Geschichte der Lerner*innenautonomie (siehe Holec's „Kontrolle für das eigene Lernen“, Kapitel 3 dieser Arbeit). Benson sieht einen klaren Zusammenhang zwischen dem Erlernen einer Sprache außerhalb des Klassenzimmers und der Schule und der zunehmenden Kontrolle, die Lernende über ihren eigenen Lernprozess ausüben müssen. Allerdings gilt auch für diese Dimension, was für die anderen drei Dimensionen ebenfalls gegolten hat, dass die Lernenden auf einer Achse ihre Kontrolle graduell verändern können: „One way that many learners shift the locus of control away from themselves in out-of-class settings is by opting for self-instructional materials which have a high level of formality and instructional content. Locus of control shifts back to learners when they gain confidence in their ability to learn in more naturalistic, informal ways“ (Benson 2011, 12). Die folgende Tabelle fasst die vier Dimensionen in des informellen Lernens noch einmal zusammen:

Dimension	Description	Terms
Location	Where and when the learning takes place	Out-of-class, after-class, extra-curricular, self-access, out-of-school, distance
Formality	The degree to which learning is linked to educational qualifications or structured by educational institutions	Informal, non-formal, naturalistic
Pedagogy	The degree to which teaching is involved	Non-instructed, self-instructed
Locus of control	How decisions are distributed between the learner and others	Autonomous, independent, self-regulated

Abbildung 2: Reinders, Benson 2017 - Research Agenda (Reinders und Benson 2017, 562)

Als Querschnitt zu den vier Dimensionen von Benson sind noch unterschiedliche Endgeräte, wie Desktop-Computer, Laptops oder Smartphones, sowie Ressourcen zu nennen. Unter den Ressourcen werden in diesem Kontext Apps oder auch Social-Media-Angebote verstanden. Die Endgeräte und Ressourcen selbst können keinen Aufschluss über informelles oder formelles Lernen geben, da sie als Mittel in allen vier Dimensionen jeweils für informelles wie auch für formelles Lernen eingesetzt werden können. Später haben Benson und Reinders die vier Dimensionen noch um weitere Dimensionen ergänzt, wobei für die vorliegende Arbeit neben den vier detailliert beschriebenen Dimensionen auch noch die zwei Dimensionen Medien (mediation) und Modalität (modality) hinzugenommen werden. Diese betreffen die benutzten Materialien und Technologien beziehungsweise in welcher Art und Weise die Sprache gelernt werden soll (lesen, schreiben, hören, sprechen, audiovisuelles hören und sehen). Diese zusätzlichen Kategorien erlauben eine grundlegende Beschreibung der Social-Media-Beiträge und die Ergebnisse lassen Rückschlüsse für die Praxis zu. So kann das Potenzial für Lerner*innenautonomie auf eine bestimmte Darstellungsform, beispielsweise ein Videoformat, zurückgeführt werden. Des Weiteren werden zwei Achsen für den empirischen Teil herangezogen, die sich zwischen intentionalen und zufälligen Lernangeboten (Liegt der Fokus auf dem Sprachenlernen oder einer anderen Aktivität?) und expliziter und impliziter Wissensansprache (Wird Wissen bewusst gemacht?) bewegen (Reinders und Benson 2017, 562–563).

Abschließend sei noch auf die Unterscheidung der Konzepte *setting* und *mode of practice* im Zusammenhang mit dem informellen Lernen bei Benson verwiesen, die für die Beschreibung von Lernangeboten auf Social-Media-Plattformen herangezogen werden (Benson 2011, 12–15):

- Setting = An arrangement for learning, involving one or more learners in a particular place, who are situated in particular kinds of physical, social or pedagogical relationships with other people (teachers, learners, others) and material or virtual resources.
- Mode of practice = A set of routine pedagogical processes that deploy features of a particular setting and may be characteristic of it.

Benson versteht diese beiden sehr technisch gehaltenen Definitionen als Grundlage für Forschungsprojekte, da mit dem Begriff des *Settings* eine Verankerung in einem physischen oder virtuellen Raum, in dem die Lernaktivität stattfindet, berücksichtigt wird. Gleichzeitig kann in Verbindung mit den oben beschriebenen Dimensionen eine Spezifizierung vorgenommen werden. Die Beschreibung des *Settings* kann mit den distinktiven Attributen und Angeboten Hinweise auf das Potenzial für informelles Lernen liefern, es kann jedoch nicht die Lernaktivitäten, die in diesem Rahmen stattfinden, beschreiben. Um die jeweiligen Aktualisierungen der oben beschriebenen Dimensionen in einem spezifischen *Setting* zu erfassen, bietet Benson die zweite Definition der *mode of practice* an. Dabei sind die beiden Konzepte eng miteinander verwoben und gleichzeitig unabhängig voneinander und determinieren sich nicht wechselseitig. So sind in einem bestimmten *Setting* multiple Arten der Ausführung möglich, beispielsweise kann eine Selbstlern-Software alleine vor dem Computer oder aber auch von mehreren Lerner*innen gemeinsam genutzt werden (Benson 2011, 13–14).

Für die vorliegende Arbeit heißt das, dass das *Setting* genau beschrieben und festgehalten werden kann. Die Social-Media-Beiträge lassen sich dahingehend nach den beschriebenen Dimensionen kategorisieren und darüber hinaus kann das Potenzial für informelle Lernaktivitäten in der Interpretation bestimmt werden. Die tatsächliche Umsetzung in der Praxis lässt sich mit dem hier vorgelegten Forschungsdesign nicht dingfest machen und kann somit im Zuge dieses Forschungsprojekts nicht erhoben werden. Damit ist auch klar, dass nur ein eng begrenzter Ausschnitt aus dem breiten Spektrum des informellen Lernens bearbeitet wird, da sich der Fokus auf die Angebots- und Produzent*innenenseite von informellen Lernangeboten konzentriert und dabei die Rezipient*innenseite ausgespart bleiben muss. In Folge wird auf den spezifischen Fall des informellen Lernens und Lehrens mittels Social-Media-Beiträgen eingegangen, dazu werden Erwartungen und Kritik besprochen, Social Media definiert und darauf aufbauend die untersuchten Plattformen Facebook, Instagram, YouTube, TikTok und Twitter kurz beschrieben.

3.3 Lehren und Lernen mit Social Media: Erwartungen und Kritik

Neben den allgemeinen Erwartungen, die an digitale Medien im Kontext von Lehr- und Lernumgebungen gestellt werden (siehe dazu ebenfalls Kapitel 1), finden sich für Social-Media-Angebote noch darüber hinausreichende und spezifische Hoffnungen, aber auch Befürchtungen in Bezug auf das Fremdsprachenlernen. Ein Pluspunkt, der in zahlreichen Beiträgen zu finden ist, dreht sich um authentische Materialien. Diese authentischen Inhalte sind zusätzlich von authentischen Personen verfasst und werden auf den Social-Media-Kanälen in einer für die Lernenden authentischen (Lern-)umgebung verfügbar gemacht. Diese „echten“ Kommunikationssituationen transportieren neben der rein sprachlichen Ebene auch kulturelle und zielsprachliche Besonderheiten. Weiter bieten diese authentischen Materialien eine große alltagsweltliche Relevanz, die durch den gemeinschaftlich produzierten Inhalt sowie geteilte Interessen hergestellt wird (Iske 2018, 527; Montrul 2020, 69; Petko 2020, 135; Wampfler 2017, 164–165). Als Ergänzung nennen Traue und Schünzel in Bezug auf die Form des Videobeitrags die affektive Komponente von Social-Media-Inhalten. So haben diese Inhalte eine emotionalisierende Wirkung auf Rezipient*innen und zeichnen sich darüber hinaus als effektives Kommunikationsmittel mit einfacher Verbreitung und kompakter Wissensvermittlung aus (Traue und Schünzel 2019, 1069). Als Einschränkung dieser durchwegs positiven Einschätzungen von authentischen Materialien, wird von Zourou eingewandt, dass der authentische Charakter vieler Materialien für Unterrichtszwecke gebändigt und beschnitten wird und in herkömmliche Unterrichtskonzepte wie etwa Frontalunterricht gezwängt wird (Zourou 2020, 374). An anderer Stelle weist sie darauf hin, dass der Einsatz von Social Media nicht per se innovativ ist (Zourou 2020, 371), der Mehrwert von Social-Media-Materialien für den Fremdsprachenunterricht wurde jedoch bereits durch zahlreiche Studien untermauert, die Odo zusammengefasst hat: So zeigen sich positive Effekte für selbstgesteuertes Lernen, Social-Media-Kanäle können die Beziehung und Kommunikation zwischen Lehrperson und Lernenden verbessern sowie die Lerner*innen zu gesteigerter Textproduktion anregen. Als negative Effekte wird eine

erhöhte Anzahl an Abbrecher*innen verzeichnet, da sich der *Digital Divide* auch bei Social-Media-Anwendungen nachweisen lässt und lediglich privilegierte Lerner*innen über die notwendige Motivation und das Selbstvertrauen verfügen, um von den digitalen, sozialen und selbstgesteuerten Lernumgebungen zu profitieren (Odo 2020, 423).

Für die Lerner*innenperspektive ist in der Literatur zu informellem Lernen und der Verwendung von Social Media der Verweis zu finden, dass fremdsprachliche Online-Ressourcen vor allem dann genutzt werden, wenn die Lerner*innen damit einem Interesse oder einer Beschäftigung nachgehen können, die sie in ihrer Freizeit nutzen, wie beispielsweise Computerspiele oder das Teilen von Fotos und Videos. Dabei liegt der Fokus auf der Freizeitaktivität und die Fremdsprache ist Mittel zum Zweck, um an den Online-Gemeinschaften teilnehmen zu können (Ludke 2020, 204–205). Aus der Sichtweise der Lehrenden ergeben sich nach Zourou drei Verwendungen von Social Media im Unterricht: Erstens, anschließend an das oben genannte interessensgeleitete Lernen die Verwendung von Umgangssprache in Online-Communitys, zweitens, durch Social-Media-Beiträge vermittelte Lerninhalte sowie drittens, der Einsatz von kommerziellen Social-Media-Lernplattformen (Zourou 2020, 373). Diese drei Kategorien eignen sich auch für eine grobe Kategorisierung der Social-Media-Beiträge im empirischen Teil.

Zusammenfassend kann das Lernen auf Social-Media-Plattformen sowie das Lernen mittels Social Media mit dem Begriff der *persönlichen Lernumgebung* gefasst werden, der von Arnold et al. (2018) und Wampfler (2017) verwendet wird, um Lernprozesse mit und auf Social Media zu beschreiben. Das Konzept der persönlichen Lernumgebung beschreibt Lernkontexte, für die keine zusätzliche Software installiert werden muss, vielmehr definieren die Lernenden sich ihren Lernkontext selbst. Sie bestimmen selbst, welche Werkzeuge und Medien für die Recherche, Kooperation und Kommunikation notwendig sind und passen dieses individuelle und adaptierbare Lernnetzwerk an ihre aktuellen Bedürfnisse an (Arnold et al. 2018, 93). Social-Media-Plattformen liefern für diese Zusammenstellung die notwendigen Filter, um die gewünschten Inhalte und

Themen auszuwählen, aber auch um relevanten Bezugspersonen zu folgen und mit ihnen in Kontakt zu treten. Kuratierte Listen, Interessensgruppen, Lesezeichen- und Suchfunktionen sowie auf individuelle Präferenzen trainierte Algorithmen unterstützen die Lernenden dabei lernfördernde Informationen und Prozesse in den Vordergrund zu rücken und störende Aspekte auszublenden. Dieser Auswahlprozess verläuft in Schleifen, so dass sich die persönliche Lernumgebung laufend weiterentwickelt und an aktuelle Bedürfnisse anpassen lässt. Aus didaktischer Sicht wird dadurch der Lernprozess individualisiert und im Sinne der Lerner*innenautonomie den Lernenden die Verantwortung für sein eigenes Lernen übertragen (Wampfler 2017, 161–163).

3.4 Social Media: Definitionen und Auswahl der Social-Media-Plattformen

Eine erste Besonderheit, die den Social-Media-Beiträgen eigen ist, zeigt sich in der Form, in der der Inhalt vorliegt. Vergleicht man die Beiträge mit herkömmlichen Lehrbüchern, so sind es meist nur sehr begrenzte und abgeschlossene Inhalte, die als kurze Texte, als Infografiken oder als Bilder und Videodaten vorliegen. Diese Art des Inhalts wird von Arnold et al. als *Microcontent* bezeichnet (Arnold et al. 2018, 225), der in weiterer Folge von Userinnen und Usern weiterverwendet werden kann, um neue Inhalte zu produzieren. Mit der Gleichzeitigkeit von Produzent*innen und Rezipient*innen ist eine zweite Besonderheit von Social Media angesprochen, das heißt die Nutzung und die Produktion von Inhalten fallen in der Person des Users beziehungsweise der Userin zusammen, sie werden dadurch Sender und Empfänger von Inhalten (Thimm und Nehls 2019, 982). Diese Offenheit für Partizipation und der niederschwellige Zugang zu Produktionsmitteln können unter dem Schlagwort der „partizipativen Medienkultur“ (Iske 2018, 526–527) zusammengefasst werden. Diese partizipative Medienkultur bringt aber auch Probleme mit sich, wie beispielsweise die Diskussionen um Fake News, Filterbubble und Verschwörungstheorien belegen. Ungeprüfte, ungefilterte, veraltete und schlichtweg falsche sowie irreführende Inhalte können so ihre Verbreitung finden. Zusätzlich mangelt es den produzierenden Akteur*innen häufig an didaktischen Kenntnissen und die Mechanismen der Social-

Media-Plattformen mit ihren Algorithmen verstärken reißerische und vereinfachende Inhalte, die beispielsweise durch extreme inhaltliche Positionen viele Klickzahlen generieren können (Honkomp-Wilkens et al. 2022, 498). Als positiver Aspekt der partizipativen Medienkultur ist noch anzumerken, dass sich durch das Überangebot an sich überschneidenden und ähnlichen Beiträgen eine hohe Diversität finden lässt, die wiederum durch personalisierte und algorithmische Personalisierung den eigenen Bedürfnissen angepasst werden kann (Honkomp-Wilkens et al. 2022, 505–506; Schmidt 2020, 9).

Damit sind bereits einige charakteristische Merkmale von Social-Media-Plattformen und den darauf veröffentlichten Beiträgen genannt worden. Als prototypische Definition bringen Schrape und Siri Social Media folgendermaßen auf den Punkt:

Social Media, im deutschen Sprachraum auch als „soziale Medien“ bezeichnet, sind digitale Medien, die der Bereitstellung und Unterstützung menschlicher Kommunikation auf algorithmisch vermittelten Social-Networking-Plattformen im Internet dienen (Schrape und Siri 2019, 1053).

Diese Beschreibung von Social Media ist sehr technisch gehalten und stellt den infrastrukturellen Aspekt des digitalen Netzwerkes in den Vordergrund, die oben besprochenen Besonderheiten wie Partizipation, Offenheit und Personalisierung werden unter dieser Perspektive nicht berücksichtigt. Iske trifft ebenfalls eine Unterscheidung in technische Eigenschaften wozu er Digitalität und Vernetzung zählt und weiteren charakteristischen Merkmalen wie Sozialität, Interaktivität, Adaptivität, Hypertextualität und Hybridität (Iske 2018, 521). Unklar bleibt bei dieser Unterscheidung nach Iske, warum es diese Trennung braucht und warum beispielsweise Hypertextualität nicht auch den technischen Eigenschaften und auf der anderen Seite die Vernetzung den handlungsorientierten Merkmalen zugerechnet werden kann. Weitere Vorschläge zur Fassung von Social Media über die technischen Aspekte hinaus macht Zourou, die drei definitorische Aspekte ausmacht: Erstens, die Partizipation der rezipierenden und produzierenden Akteur*innen, zweitens, die Offenheit der Netzwerke, die einen Anschluss an weitere soziale Netzwerke ermöglicht

sowie den Kontakt zu neuen Profilen und Personen herstellt sowie drittens, den Netzwerk Effekt, der den zunehmenden Nutzen für die Userinnen und User beschreibt, wenn sich mehr und mehr Personen an dem Netzwerk beteiligen (Zourou 2020, 371–372). Dieser Fokus auf die Nutzer*innen zeigt sich auch in der Definition von Ellison und Boyd, die zwar bereits 2013 beschrieben worden ist, aber nach wie vor ein gutes Werkzeug darstellt, um Social Media von anderen digitalen Kommunikationsformen wie beispielsweise Messengerdiensten wie WhatsApp, Signal und Telegram abzugrenzen:

A social network site is a networked communication platform in which participants 1) have uniquely identifiable profiles that consist of user-supplied content, content provided by other users, and/or system-provided data; 2) can publicly articulate connections that can be viewed and traversed by others; and 3) can consume, produce, and/or interact with streams of user-generated content provided by their connections on the site (Ellison und Boyd 2013, 157).

Mit dieser Definition und weiteren pragmatischen Ausschlusskriterien lassen sich nun aus der Liste der meistgenutzten Social-Media-Plattformen die passenden Plattformen für den empirischen Teil auswählen.

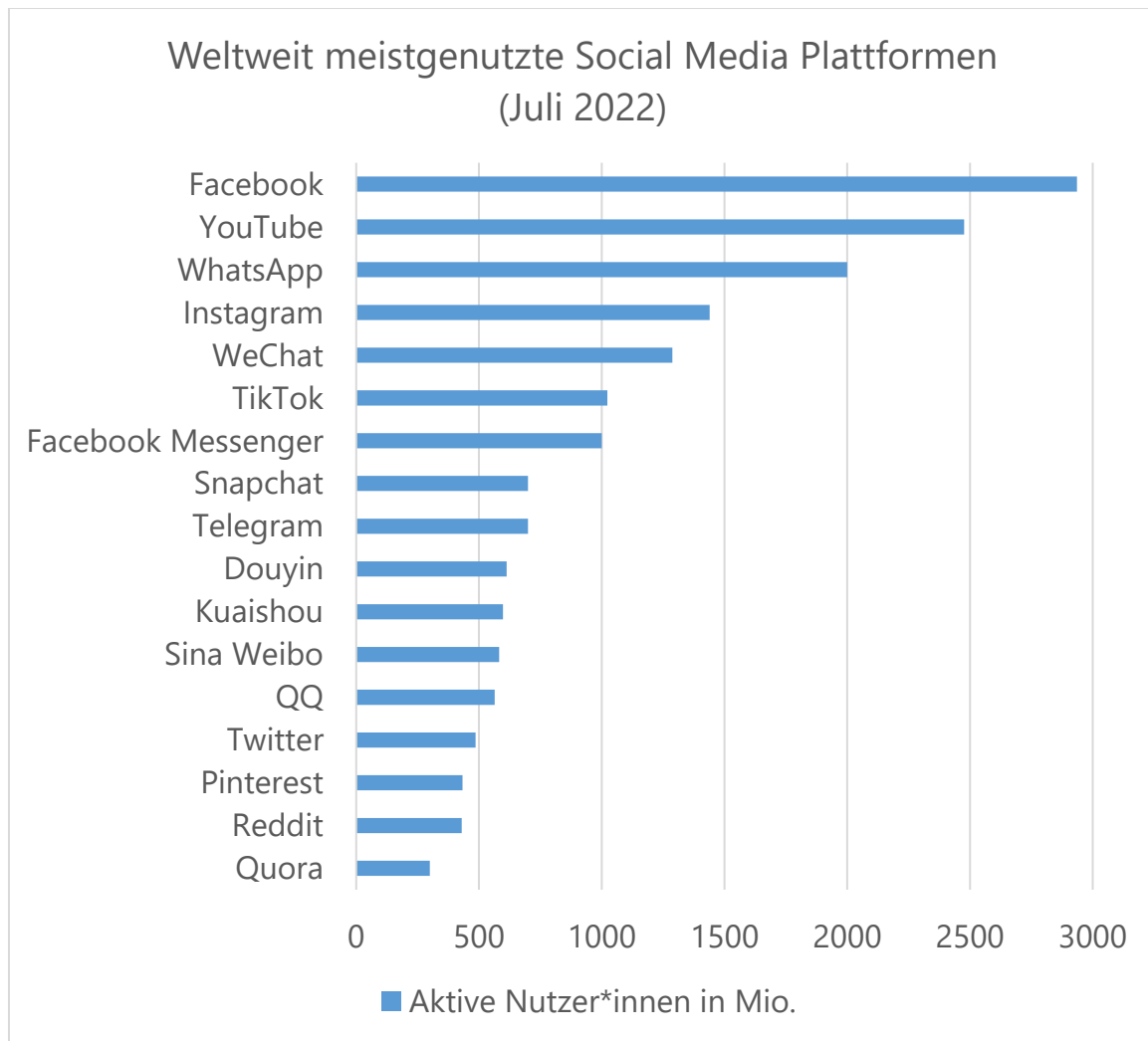


Diagramm 1: Eigene Darstellung nach July Global Statshot Report (<https://datareportal.com/reports/digital-2022-july-global-statshot>)

Als erster Filter werden nach der Definition von Ellison und Boyd jene Plattformen ausgeschlossen, die sich hauptsächlich auf das Austauschen von nicht-öffentlichen Nachrichten spezialisieren und für die zwar Profile existieren, aber die Kommunikation hauptsächlich privat und unter Ausschluss der Öffentlichkeit passiert. Das betrifft die Dienste WhatsApp, WeChat, Facebook Messenger, Telegram und QQ. Ähnliches gilt auch für den Video und Messengerdienst Snapchat, der keine Profile entsprechend der obigen Definition aufweist. Die Dienste Douyin, Kuaishou und Sina Weibo haben ihren Unternehmenssitz in China und fallen aus unterschiedlichen Gründen für die Analyse aus: Douyin ist mit TikTok ident und ist die ursprüngliche chinesische Software, die allerdings nur in China verwendet wird. Ein ähnlicher Ausschlussgrund ist für die Plattform Kuaishou zu nennen, denn diese Video-Plattform ist stark regional geprägt

und ausschließlich im ländlichen chinesischen Raum verbreitet. Sina Weibo fällt als Microblogging-Dienst, der mit Twitter vergleichbar ist, in die Definition einer Social-Media-Plattform, allerdings ist der Zugang außerhalb von China eingeschränkt und mit einer österreichischen Telefonnummer ist keine Registrierung für den Dienst möglich. Damit bleiben als Top-Fünf Social-Media-Plattformen Facebook, YouTube, Instagram, TikTok und Twitter, deren Beiträge in Folge einer Analyse unterzogen werden können. Wie anhand der Definition von Ellison und Boyd zu sehen ist, kann zwar eine prototypische Gruppe an Social-Media-Plattformen zusammengestellt werden, dennoch unterscheiden sich die Plattformen hinsichtlich ihrer Programmierung, der Nutzung, der unternehmerischen Ausrichtung, der anvisierten Zielgruppe sowie der plattformspezifischen Kommunikationskultur (Schrape und Siri 2019, 1053), deshalb folgt im nächsten Abschnitt ein kurzer Überblick zu den fünf ausgewählten Social-Media-Plattformen.

3.5 Facebook, YouTube, Instagram, TikTok und Twitter

Die ausgewählten Social-Media-Plattformen sind alle in einer Desktop- sowie einer Mobil-Browserversion verfügbar, darüber hinaus gibt es für unterschiedliche mobile Endgeräte native Apps. Die hier beschriebenen Funktionen sind größtenteils in allen Versionen verfügbar, bei den Desktopanwendungen von Instagram und TikTok sind manche Funktionen nur eingeschränkt oder nicht nutzbar, so können über die Webanwendung bei Instagram lediglich Posts, aber keine Storys oder Reels (Videoformate) veröffentlicht werden. Bei TikTok können im Browser zwar Videos hochgeladen werden, jedoch nicht direkt aufgenommen und erstellt werden.

Facebook (facebook.com) wurde 2004 in den USA gegründet und hat sich von einem Student*innenprojekt zur größten Social-Media-Plattform mit rund drei Milliarden monatlichen Nutzer*innen entwickelt. Als Funktionen stehen den Nutzer*innen eine Profilseite, ein personalisierter News-Feed, Direktnachrichten, Gruppen und eine Suchfunktion zur Verfügung. Interagiert wird mit anderen Beiträgen mittels Like-

Button, Kommentaren und einer Share-Funktion. Eigene Beiträge können als Live-Video, Text-, Bild- und Videobeitrag oder Direktnachricht mit anderen Nutzer*innen geteilt werden. (Wikipedia 2022a). Die Zusammensetzung der Nutzer*innen zeigt einen Überhang an männlichen Nutzern mit 56,8% gegenüber weiblichen Nutzerinnen mit 43,2 % (DataReportal 2022, 144), bei der Altersstruktur dominiert die Gruppe zwischen 25 und 34 Jahren mit einem Anteil von 29,9% (DataReportal 2022, 149)

YouTube (youtube.com) wurde 2005, ein Jahr nach Facebook, gegründet und gehört dem Suchmaschinenanbieter Google, der das Unternehmen 2006 erworben hat. Die monatlichen Nutzer*innenzahlen belaufen sich auf 2,5 Milliarden. Auf der Social-Media-Plattform können Videos hochgeladen, veröffentlicht, bewertet, kommentiert und geteilt werden. Als Funktionen stehen eine eigene Profilseite (der sogenannter Kanal), eine Übersicht der hochgeladenen Videos, Playlists und eine Suchfunktion zur Verfügung (Wikipedia 2022e). Was die demografische Zusammensetzung betrifft, ist bei YouTube wie auch bei Facebook ein größerer Anteil an Männern mit 54,4% und ein geringerer Anteil von 45,6% Frauen (DataReportal 2022, 160) für die Plattform charakteristisch. Die Altersstruktur ist ausgeglichener als bei allen anderen Social-Media-Plattformen, dennoch dominiert die Gruppe der 25- bis 34-jährigen mit 20,5% (DataReportal 2022, 161).

Instagram (instagram.com) wurde erstmals im Oktober 2010 veröffentlicht und rund eineinhalb Jahre später von Facebook übernommen. Damit sind zwei der drei größten Social-Media-Plattformen in der Hand von Meta, dem Unternehmen hinter Facebook und Instagram. 1,4 Milliarden aktive monatliche Nutzer*innen haben auf Instagram die Möglichkeit Bilder und Videos hochzuladen und zu veröffentlichen, die Inhalte anderer Nutzer*inne zu bewerten, zu kommentieren, zu teilen und zu remixen. Neben dem persönlichen Profil, auf dem die Verbindungen zu anderen Accounts und Profilen sichtbar sind, können Hashtags als Schlagworte für inhaltliche Schwerpunkte gesetzt werden sowie Direktnachrichten mit anderen Nutzer*innen ausgetauscht werden (Wikipedia 2022b). Die Nutzer*innen von Instagram sind jung, die größte Altersgruppe mit 31,1% ist zwischen 18 und 24 Jahren alt (DataReportal 2022, 170). Bei den

Geschlechtern zeigt sich ein ausgeglichenes Bild, 52,8% sind Männer, 47,2% sind Frauen (DataReportal 2022, 168).

TikTok (tiktok.com) ist die jüngste der fünf Social-Media-Plattformen und erst seit 2016 verfügbar, durch sehr schnelles Wachstum hat sich die Plattform allerdings innerhalb kürzester Zeit zu den meistgenutzten Plattformen entwickelt. Mitte des Jahres 2022 hat die Plattform rund eine Milliarde Nutzer*innen. Wie YouTube ist TikTok ebenfalls eine Videoplattform, auf der Videos mit einer Länge von 15 Sekunden bis zu zehn Minuten hochgeladen, veröffentlicht, bewertet, kommentiert, geteilt und weiterverarbeitet werden. Weiter stehen wie auch bei den weiteren vier Plattformen den Nutzer*innen eigene Profile und Direktnachrichten zur Verfügung (Wikipedia 2022c). TikTok ist die jüngste und weiblichste der hier vorgestellten Plattformen, demnach finden sich 39,7% der Nutzer*innen in der Altersgruppe der 18- bis 24-jährigen (DataReportal 2022, 180) und 56,2% sind Nutzerinnen und 43,8 sind Nutzer (DataReportal 2022, 179).

Twitter gehört gemeinsam mit Facebook und YouTube zu den ältesten Social-Media-Plattformen und ist seit 2006 öffentlich verfügbar. Twitter ist ein Microblogging-Dienst, der es den rund 500 Millionen aktiven monatlichen Nutzer*innen erlaubt Kurztex te bis zu 280 Zeichen, Bilder und Videos hochzuladen und zu veröffentlichen. Die Inhalte können bewertet, kommentiert und geteilt beziehungsweise weiterverarbeitet werden (Wikipedia 2022d). Twitter ist im Gegensatz zu TikTok deutlich von Männern dominiert, die 72,7% der Nutzer*innen ausmachen (DataReportal 2022, 208), zudem sind die Nutzer*innen erheblich älter als die Nutzer*innen der anderen Plattformen, über 50% sind im Altersbereich zwischen 25 und 49 Jahren zu finden (28,9% 25-34 Jahre, 28,2% 35-49 Jahre) (DataReportal 2020, 95).

4. Lerner*innenautonomie

“What is autonomy?

This is probably the single most difficult question to answer about autonomy in language learning and any answer to it is likely to be subjective (Benson 2005, 1).”

Das folgende Kapitel zur Lerner*innenautonomie bietet im ersten Teil eine Aufarbeitung der wichtigsten wissenschaftlichen Zugänge und Autor*innen zum Thema sowie den teils widersprüchlichen Perspektiven auf Lerner*innenautonomie. Zentrale Positionen von Henri Holec (1979), David Little (1991), Phil Benson (2001) und Maria Giovanna Tassinari (2010) werden zueinander in Beziehung gesetzt und am Ende des Kapitels einer kritischen Begriffsreflexion (vgl. Schmenk et al. 2019 zur Sloganisierung des Autonomiebegriffs) unterzogen. Zusätzlich findet sich in diesem Kapitel ein Abschnitt zu den Überschneidungen zwischen beziehungsweise Abgrenzungen von Lerner*innenautonomie und Lernstrategien anhand der Arbeiten von Oxford (1990, 2017, 2021) sowie ein Abschnitt zu veränderten Lehrer*innenrollen durch die Lerner*innenautonomie.

4.1 Lerner*innenautonomie in der Fremdsprachendidaktik

Seit mittlerweile 40 Jahren beschäftigt das Konzept der Lerner*innenautonomie die fremdsprachendidaktische Forschung. Dabei hat der Begriff der Lerner*innenautonomie im Laufe der Zeit einige Bedeutungserweiterungen und -veränderungen durchgemacht und wurde aus anderen Forschungsdisziplinen um zusätzliche Aspekte und Perspektiven ergänzt. Der Fokus der Forschung hat sich über die Jahre ebenso verschoben, beispielsweise von einer Schwerpunktsetzung auf die Lernenden hin zu einer stärkeren Berücksichtigung des Lehrpersonals im Rahmen der Lerner*innenautonomie, wie sich auch der Ort, an dem Lerner*innenautonomie

erforscht wird, vom Klassenzimmer hin zu außerschulischen Bereichen geöffnet hat. Im Zuge dieser Entwicklungen ist immer wieder in der Forschung zur Fremdsprachendidaktik versucht worden den Begriff der Lerner*innenautonomie dingfest zu machen und zu definieren. Diese lebendige Forschungsgeschichte des Begriffs wirkt bis in die Gegenwart und Lerner*innenautonomie ist ein Kernbegriff der Fremdsprachendidaktik mit zahlreicher „Forschung zu den Möglichkeiten und Grenzen autonomen Fremdsprachenlernens, zur Förderung von Lernstrategien und selbstgesteuertem Lernen, zum autonomiefördernden Potenzial einzelner Medien oder Aufgabentypen“ (Altmayer et al. 2021a, 13–14). Bereits dieses kurze Zitat von Altmayer et al. zeigt, dass es neben dem Begriff der Lerner*innenautonomie auch noch synonym verwendete Begriffe wie Selbststeuerung gibt. Diese Begriffsvielfalt wird noch um Selbstlernen, Selbstregulierung, Selbständigkeit oder Selbstmotivation ergänzt. Weiter wird Lerner*innenautonomie auch mit den ebenfalls im obigen Zitat erwähnten Lernstrategien gleichgesetzt.

Einen Konsens findet man in der Literatur zur Lerner*innenautonomie in der Erkenntnis, dass es keine einheitliche Definition von Lerner*innenautonomie gibt. Auf diesen Punkt können sich Befürworter*innen und Förderer*innen des Begriffs der Lerner*innenautonomie sowie Gegner*innen und Kritiker*innen einigen. Tassinari, die durch die Entwicklung ihres dynamischen Autonomiemodells maßgeblich zur Weiterentwicklung des Autonomiebegriffs im deutschsprachigen Raum beigetragen hat, sieht den Grund für den komplexen Begriff in der uneinheitlichen Begriffsgeschichte sowie dem Einfluss anderer Forschungsbereiche wie der Lernpsychologie und den Erziehungswissenschaften (Tassinari 2010a, 33). Benson als eine der zentralen Personen in der englischsprachigen Forschung zu *learner autonomy* stellt ebenfalls fest, dass es sich bei dem Autonomiebegriff um einen komplexen, multidimensionalen Begriff handelt, der sich sehr unterschiedlich manifestieren kann (Benson 2013, 841). Damit meint er auch die unterschiedlichen Formen, die Lerner*innenautonomie annehmen kann, abhängig beispielsweise vom Alter und dem Lernfortschritt der Lernenden sowie ihren individuellen Lernbedürfnissen. Autonomie

kann demzufolge auch nicht als eindeutiger Zustand verstanden werden, sondern als Prozess, der in graduellen Abstufungen zu betrachten ist (Benson 2007, 23). Als Kritikerin sei hier auch noch Schmenk erwähnt, die anmerkt, wie wenig konkret der Begriff der Lerner*innenautonomie ist und meist nur pauschal zur Beschreibung von Lernverhalten verwendet wird. Weiter weist sie darauf hin, dass sowohl in der Forschungsliteratur als auch in der darauf aufbauenden Praxisliteratur mit auffallend heterogenen, inkonsistenten und teilweise widersprüchlichen Begrifflichkeiten gearbeitet wird (Schmenk 2010, 13). Abschließend kann man sagen, dass die große Bandbreite an Autonomiekonzeptionen Forschende immer wieder vor die Herausforderung stellt, eine eigene passende Definition von Lerner*innenautonomie zu erarbeiten (Schmenk 2016, 369).

4.2 Henri Holec: Der Beginn der Lerner*innenautonomie

Trotz der vielen widersprüchlichen Definitionen von Lerner*innenautonomie und damit verbundenen Begriffen wie Lernstrategien, Selbstlernen, Selbständigkeit, Selbstregulierung und Selbstmanagement, wird der Beginn der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Lerner*innenautonomie weithin mit dem Namen Henri Holec verbunden. Als Ausgangsort wird in den meisten Publikationen das Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues (CRAPEL) an der Universität von Nancy genannt. Als dessen Direktor fungierte Henri Holec, der 1979 folgende Definition von Lerner*innenautonomie mit einer Gruppe von Lehrer*innen und Forscher*innen formulierte und damit den Grundstein für den Großteil der gängigen Definitionen von Lerner*innenautonomie legte (Summer 2010, 7):

Prendre en charge son apprentissage, c'est avoir la responsabilité, et l'assumer, de toutes les décisions concernant tous les aspects de cet apprentissage, c'est-à-dire (13) :

- la détermination des objectifs
- la définition des contenus et des progressions
- la sélection des méthodes et techniques à mettre en oeuvre
- le contrôle du déroulement de l'acquisition proprement dite (rythme, moment, lieu, etc.)
- l'évaluation de l'acquisition réalisée.

L'apprenant autonome est capable de prendre lui-même toutes ces décisions concernant l'apprentissage dans lequel il désire, ou se trouve, impliqué" (Holec 1979, 4). ¹

Bereits bei den ersten Worten dieser Definition („prendre en charge son apprentissage“) zeigen sich in den deutsch- und englischsprachigen Übersetzungen die ersten Auffassungsunterschiede. So wird die Phrase entweder als „Verantwortung für das eigene Lernen“ (Schmenk 2010, 12) oder „Kontrolle über das eigene Lernen“ (Tassinari 2010a, 52) übersetzt. Im englischsprachigen Raum finden sich sogar drei verschiedene Übersetzungen: „to take charge“, „to take responsibility“ und „to take control“ (Benson 2005, 1; Benson 2007, 22; Dam 2001, 136; Raya und Vieira 2020, 2–3). Dieses Detail zeigt, dass die Definition von Holec zwar gerne herangezogen wird, um die Lerner*innenautonomie zu definieren, aber doch nach wie vor sehr unterschiedliche Auffassungen darüber verbreitet sind, was tatsächlich unter Lerner*innenautonomie verstanden wird. Ein weiterer Aspekt, der zur ungenauen Wiedergabe des Autonomiekonzepts von Holec beiträgt, ist der Umstand, dass sein Autonomiebegriff sehr oft verkürzt zitiert wird (Schmenk 2016, 368) und allein auf die erste und sehr generelle Aussage („Kontrolle für das eigene Lernen zu übernehmen bedeutet, die Verantwortung für alle Entscheidungen zu tragen, die alle Aspekte des Lernens betreffen, und diese auch wahrzunehmen“) reduziert. Durch diese Verallgemeinerung und Vereinfachung werden die konkreten fünf Bereiche, die Holec nennt, unter den Tisch fallen gelassen, so dass nur noch eine vage Lernkompetenz im Sinne von, wer erfolgreich gelernt hat zu lernen, ist auch ein erfolgreiche autonome Lerner*in, übrigbleibt (Schmenk 2010, 14–15; Schmenk et al. 2019, 5). In dieser Arbeit wird der

¹ Eigene Übersetzung: Kontrolle für das eigene Lernen zu übernehmen bedeutet, die Verantwortung für alle Entscheidungen zu tragen, die alle Aspekte des Lernens betreffen, und diese auch wahrzunehmen, d. h.:

- die Festlegung von Zielen
- die Festlegung der Inhalte und der Progression
- die Auswahl der einzusetzenden Methoden und Techniken
- die Kontrolle des eigentlichen Erwerbsverlaufs (Tempo, Zeitpunkt, Ort usw.)
- die Bewertung des erreichten Erwerbs.

Der autonome Lernende ist in der Lage, all diese Entscheidungen über das Lernen, an dem er beteiligt sein will oder ist, selbst zu treffen.

Übersetzung als „Kontrolle über das eigene Lernen“ der Vorzug gegeben, da Tassinari mit Bezug auf Benson und in Hinblick auf die Operationalisierung des Autonomiebegriffs anmerkt, dass sich der Begriff der Kontrolle besser untersuchen lässt, als das bei dem Begriff Verantwortung der Fall ist.

Es lässt sich festhalten, dass Holec mit seiner Definition von Autonomie die Lernenden in den Mittelpunkt stellt, da sie für den gesamten Lernprozess die Kontrolle über die Planung und Festlegung der Ziele, die Inhalte und die Progression, die Auswahl der anzuwendenden Methoden und Techniken, den Aneignungsprozess mit Tempo, Zeitpunkt und Ort sowie die Evaluation des Erwerbs innehaben. Tassinari sieht 2010 in Holec's damals rund 30-jähriger Definition von Lerner*innenautonomie eine nach wie vor gültige und aktuelle Bestandsaufnahme, weil die Definition das Wissen und die Fertigkeiten der Lernenden („un processus d'acquisition progressif des savoirs et savoir-faire dont il a besoin pour prendre en charge son apprentissage" (Holec 1979, 23)) und vor allem ihre Handlungs- und Entscheidungsbereiche berücksichtigt (Tassinari 2010a, 58). Benson sieht in dieser ersten Definition nach Holec ebenfalls eine starke und im Laufe der Begriffsentwicklung stabile Beschreibung der Lerner*innenautonomie. Als wichtigsten Punkt der Definition sieht er dabei ebenso wie Tassinari die Fokussierung auf die Fertigkeiten der Lernenden im Gegensatz zum Verständnis, dass eine bestimmte Lernsituationen Lerner*innenautonomie herstellen könnte (Benson 2007, 22). Wichtig ist abschließend noch zu erwähnen, dass das Konzept von Holec nicht auf den schulischen Fremdsprachenunterricht ausgelegt war, sondern im Rahmen von Erwachsenenbildung in außerschulischen Lernumgebungen am Centre de Recherches et d'Applications Pédagogiques en Langues entwickelt wurde (Schmenk 2016, 368).

4.3 David Little: Psychologische Aspekte von Lerner*innenautonomie

Nach jener von Holec ist die Definition von David Little die am häufigsten zitierte Definition von Lerner*innenautonomie in der Literatur (Tassinari 2010a, 58). Little

ergänzt die Definition von Holec um einen psychologischen Aspekt, indem er die Definition von Holec als Beschreibung der autonomen Handlungen versteht und zusätzlich eine psychologische Antwort zu geben versucht, wie die Lernenden autonom handeln können. Damit positioniert er die (Lern-)psychologie als Kernelement der Lerner*innenautonomie. Zentrale Punkte sind dabei die Entwicklung der Fertigkeiten zur kritischen Reflexion, zur Entscheidungsfindung und zum unabhängigen Handeln (Benson 2007, 23). Littles Perspektive ist dabei nicht nur von der Psychologie beeinflusst, sondern zeigt auch politisch-philosophische Einschläge sowie eine soziale Perspektive. Little sieht Lerner*innenautonomie als eine metakognitive Kompetenz, die es den Lernenden erlaubt eine Haltung ihrem eigenen Lernen gegenüber einzunehmen (Tassinari 2010a, 59). Diese Fertigkeit bilden die Lernenden unter der Perspektive von Little aber keineswegs allein und autodidaktisch aus, sondern sie werden zu einem erheblichen Teil von Lehrpersonen angewiesen. In dieser lernpsychologischen und sozialen Perspektive wird Autonomie als das Internalisieren von Vorgegebenem verstanden. Das heißt von Lehrpersonen vermitteltes Wissen und Können wird im Laufe des Autonomisierungsprozesses immer mehr und mehr übernommen und fortgeschrittene Lernende können dann ohne äußere Hilfestellungen in der Lage sein fremdsprachliche Aufgaben zu lösen (Schmenk 2010, 17–19). Für die Rolle der Lernenden bedeutet das, dass sie ihr Lernen selbst managen sollen. Little spricht dem Aspekt des Selbstmanagements in einer aktuellen Publikation den höchsten Stellenwert zu: „We share the majority view that learner self-management is the very essence of learner autonomy (Little et al. 2017, 72).“ Für das Lehrpersonal wiederum hat das zur Folge, dass sie immer die Funktion als Vorbilder und Helfer*innen übernehmen müssen (Schmenk 2010, 19). Damit ist die soziale Dimension bei Little angesprochen, der durch die Lerner*innenautonomie auch ein Gleichgewicht zwischen fremd- und selbstgesteuertem Handeln in institutionellen Kontexten anstrebt (Tassinari 2010a, 61). Ein letzter Punkt, der Little entscheidend von Holec unterscheidet, liegt darin begründet, dass sich Little im Gegensatz zu Holec vor allem mit dem schulischen Bereich und institutionellen Lernkontexten beschäftigt (Tassinari 2010a, 59).

Als Kritik an Littles Konzeption von Lerner*innenautonomie kann das Zusammenspiel von unterschiedlichen Autonomiekonzepten genannt werden. So machen die lernpsychologischen, psychologischen, sozialen und bildungspolitischen Ebenen seines Konzepts die Argumentation nicht nur vielschichtig und komplex, sondern auch mehrdeutig (Tassinari 2010a, 59).

4.4 Phil Benson: Die Systematisierung von Lerner*innenautonomie

Als dritter wichtiger Autor in der Entwicklung des Begriffs der Lerner*innenautonomie ist Phil Benson zu nennen, der sich ausgehend von Forschung im Hochschulbereich mit Lerner*innenautonomie auseinandersetzt und durch die Einführung des Begriffs der Multidimensionalität die Definition von Autonomie in der Fremdsprachendidaktik ein weiteres Mal erweitert (Benson 2013, 841). Die Dimensionen der Lerner*innenautonomie nach Benson sind das Lernverhalten und die Lernorganisation, die Lernpsychologie und die kognitiven Lernprozesse, die Lerninhalte und die Lernsituationen (Tassinari 2010a, 65–66). Die zentrale Erkenntnis aus dieser Definition von Benson ist die Vorstellung von Lerner*innenautonomie als ein Konstrukt von Konstrukten, die für sich genommen schon ein komplexes Zusammenspiel von unterschiedlichen Ebenen und Elementen aufweisen und darüber hinaus auch noch mit den anderen Konzepten in einem Wechselspiel verbunden sind (Tassinari 2010a, 67). Wie auch sein Vorgänger Little beruft sich Benson ebenfalls auf die grundlegende Definition von Holec und versucht sie durch eigene Konzepte zu erweitern. Dazu zieht er ebenso Annahmen und Ergebnisse aus der Lernpsychologie heran, aber auch aus den Bereichen der Pädagogik und der Erwachsenenbildung. Eine weitere Parallele zu Little ist die Erweiterung um soziale und politische Aspekte (Tassinari 2010a, 64). Benson denkt die Lerner*innenautonomie dabei weiter und sieht sie als einen von drei Aspekten von Autonomie, die miteinander verbunden sind und die sich gegenseitig bedingen:

Although we often use 'learner autonomy' as a kind of shorthand for 'language learner autonomy', foreign language teachers and researchers are mainly interested in the latter. But

because foreign language learning is a kind of learning, arguments around language learner autonomy naturally draw on a wider set of arguments around learner autonomy; and because learning is a part of life, arguments around learner autonomy also draw on arguments around personal autonomy (Benson 2012, 29–30).

Wie bereits bei dieser Dreiteilung in Lerner*innenautonomie, Sprachlernautonomie und persönliche Autonomie und dem oben genannten multidimensionalen Verständnis von Autonomie zu erkennen ist, versucht Benson immer wieder, den unterschiedlichen Aspekten der Lerner*innenautonomie durch Systematisierungen und Kategorisierungen Herr zu werden. Eine weitere Unterscheidung, die für die vorliegende Arbeit von Relevanz ist, trifft Benson die Frage betreffend, ob und in welchem Ausmaß Lernende Entscheidungen über den Inhalt des Lernens treffen können. Dazu nennt er zwei Formen der Autonomie, einerseits die Methode (wann, wo, mit wem und wie wird gelernt?) und andererseits den Inhalt (was und warum wird gelernt?). Damit schneidet er auch die Diskussion um die Einteilung in starke und schwache Methoden bei Smith (2003) beziehungsweise die proaktive und reaktive Autonomie nach Littlewood (1999) an, die sich laut Benson auf die Frage reduzieren lassen, ob die Lernenden die Lernrichtung selbst wählen können (proaktiv) oder ob sie ihre Ressourcen selbst organisieren, nachdem ihnen die Richtung von anderen vorgegeben wurde (reaktiv). Benson kommt zu dem Schluss, dass vor allem im schulischen Kontext der Inhalt weniger Autonomie unterworfen ist als die Methode und dass, wenn keine Kontrolle über den Inhalt seitens der Lernenden möglich ist, eigentlich nicht von Autonomie gesprochen werden kann (Benson 2012, 35). Eine weitere Aufgliederung in drei Konzeptionen nimmt Benson 1997 vor, indem er eine technische, eine psychologische und eine politische Version von Lerner*innenautonomie unterscheidet. Die technische Konzeption von Autonomie meint vor allem das computergestützte Lernen, unter der psychologischen Konzeption fasst er Ansätze zusammen, die individuelle Voraussetzungen auf Lerner*innenseite in den Mittelpunkt stellen wie Lerntechniken und Lernstrategien, Einstellungen und Motivation. In die dritte Gruppe der politischen Konzeption von Lerner*innenautonomie fallen die

Übernahme von Verantwortung für den eigenen Unterricht und die Mitsprache bei der Gestaltung des Lernprozesses (Schmenk 2016, 368).

Wichtig ist auch festzuhalten, dass Benson durch sein Verständnis von Lerner*innenautonomie als multidimensionales Konstrukt von Konstrukten und die Betonung der Kontrolle durch die Lernenden die Grundlage dafür geschaffen hat, dass Tassinari eine Operationalisierung der Lerner*innenautonomie in ihrem dynamischen Autonomiemodell vornehmen konnte. Für Benson wie auch Tassinari gilt, dass Lerner*innenautonomie kein abstraktes Konzept ist, sondern an konkreten Kompetenzen, Fertigkeiten und Handlungen festgemacht werden kann (Tassinari 2012, 13).

4.5 Maria Giovanna Tassinari: Das dynamische Autonomiemodell

Tassinari hat in ihrem Dissertationsprojekt 2010 die Aufgabe übernommen, die zu dieser Zeit verfügbaren Autonomiekonzepte rund um den Fremdspracherwerb, zu sammeln, zu kategorisieren und zu systematisieren. Diese detaillierte und akribische Zusammenschau zeichnet die Entwicklung des Begriffs der Lerner*innenautonomie unter anderen anhand von Holec, Little, Benson, Dickinson, Littlewood, Wenden, Weskamp, Aoki und Smith, van Esch und St. John sowie Martinez nach (Tassinari 2010a, 55). Dabei navigiert Tassinari in ihrer Literaturrecherche mit klarem Blick durch die historischen Entwicklungen, die teilweisen Überschneidungen, gegenseitigen Beeinflussungen sowie die spezifischen Entstehungsgeschichten in unterschiedlichen Fachbereichen und entwickelt in Abgrenzung zu beziehungsweise durch Übernahme von zentralen Konzepten ihr eigenes dynamisches Autonomiemodell.

Vor dem Hintergrund der Autonomiedefinition von Dickinson, der in seinen Veröffentlichungen in den 1980ern zunächst von Lerner*innenautonomie als eine Lernform beziehungsweise als einer Lernsituation ausgeht, entwickelt Tassinari ihr Verständnis von Lerner*innenautonomie als prozessualen Vorgang. Weiter kann, nach Ansicht von Tassinari, die autonome Lernsituation nicht einfach durch die Abwesenheit

einer Lehrperson oder das Fehlen eines institutionellen Lernrahmens definiert werden (Tassinari 2010a, 62). Ebenfalls zur differenzierten Begriffsbestimmung und Abgrenzung nutzt Tassinari die Perspektive von Wenden. Diese stellt in ihrer Auffassung von Lerner*innenautonomie erfolgreiche Lernstrategien und Fertigkeiten in den Vordergrund, was Tassinari für ihre Beschreibung von metakognitiven Lernstrategien im dynamischen Autonomiemodell nutzt und gleichzeitig davon Abstand nimmt Lernstrategien den Vorzug gegenüber anderen Faktoren der Lerner*innenautonomie zu geben. Weiter teilt Tassinari Wendens Standpunkt nicht wonach erfolgreiche Lerner*innen auch zwangsläufig autonome Lerner*innen sein müssen (Tassinari 2010a, 72).

In ihrem eklektischen Vorgehen bei der Spezifizierung ihres eigenen Autonomiebegriffs nimmt Tassinari Anleihen bei Weskamp, Esch und St.John, die eine prozessorientierte Definition von Lerner*innenautonomie vertreten und damit der Dynamik des Lernprozesses mit den Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden gerechter werden als andere Autonomieauffassungen. (Tassinari 2010a, 76). Von Aoki und Smith übernimmt Tassinari das Verständnis von Lerner*innenautonomie als Interdependenz, das heißt die soziointeraktive Komponente des Unterrichts wird damit berücksichtigt. Das wird im Spannungsfeld auf der Achse zwischen den Polen Selbstständigkeit (independence) und Interdependenz (interdependence) festgemacht (Tassinari 2010a, 78). Als dritter wichtiger Einfluss auf die Autonomiekonzeption von Tassinari muss auch noch das Rahmenmodell von Littlewood genannt werden, das als Vorbild für Tassinaris dynamische Autonomiemodell fungiert, und das laut Tassinari vor allem dadurch hervorsteht, dass es Lerner*innenautonomie als ein komplexes und mehrdimensionales Konstrukt versteht. Durch diese Betrachtungsweise und dieses Verständnis von Lerner*innenautonomie können die oben genannten Gesichtspunkte wie die Prozessorientierung, metakognitive Strategien sowie soziale, kommunikative und affektive Aspekte zusammengefasst werden, ohne eine Hierarchisierung zwischen den einzelnen Elementen vornehmen zu müssen (Tassinari 2010a, 71).

Tassinari entwickelt, wie bereits angesprochen, aus der bestehenden Literatur zur Lerner*innenautonomie ein theoretisches Autonomiemodell. Diese Ergebnisse der theoretischen Literaturarbeit werden von ihr in einem weiteren Schritt durch problemzentrierte Expert*innendiskussionen validieren. Abschließend werden die erarbeiteten Deskriptoren der Lerner*innenautonomie einer Überprüfung mit Lehrenden und Lernenden unterzogen. Durch diese unterschiedlichen Perspektiven auf das dynamische Modell stellt Tassinari sicher, dass die aus der Theorie gewonnenen Ergebnisse durch den Praxisbezug abgesichert sind und die unterschiedlichen Ebenen des Lernprozesses ebenfalls berücksichtigt werden (Tassinari 2010a, 29–31). Ein wichtiger Punkt, der von Tassinari ebenfalls angesprochen wird, ist, dass es sich bei dem von ihr entwickelten Modell nicht um ein normatives Instrument handelt, sondern angelehnt an die Sprachkompetenzen im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GeRS), um ein deskriptives Werkzeug (Tassinari 2010b, 124).

Die hier in aller Kürze genannten theoretischen Konzeptionen von Lerner*innenautonomie bündelt Tassinari in ihrem dynamischem Autonomiemodell, das sie als Grundlage für die Selbsteinschätzung von Fremdsprachenlernenden konzipiert. Unter anderem ermöglicht die Durchführung ihrer Arbeit bei der Erstellung des dynamischen Autonomiemodells die deduktive Vorgehensweise des vorliegenden Forschungsprojekts, indem sie theoretisch fundierte sowie konzeptionell trennscharfe Kategorien von Lerner*innenautonomie zur Verfügung stellt, die an die Social-Media-Beiträge angelegt werden können. Das heißt, die Deskriptoren von Tassinari spielen eine wichtige Rolle für die Operationalisierung der Forschungsfrage. Das dynamische Autonomiemodell beschreibt Tassinari selbst als „operationelle Modellierung von Lernerautonomie (Tassinari 2012, 10).“ Ihrer Definition von Lerner*innenautonomie beinhaltet Teilkompetenzen, die sie selbst wiederum als Konstrukte begreift, woraus sich dann im Zusammenspiel dieser Teilkompetenzen ein „Konstrukt von Konstrukten“ (Tassinari 2010a, 124–125) ergibt, dass schlussendlich die Lerner*innenautonomie ausmacht:

Von dieser Prämisse ausgehend definiere ich Lernerautonomie als die komplexe Metafähigkeit des Lernalers, in verschiedenen Situationen und Formen Kontrolle über das eigene Lernen auszuüben. Sie besteht aus wissensbasierten und handlungsorientierten Kompetenzen, Fertigkeiten und Strategien sowie aus motivationalen und affektiven Einstellungen und Kompetenzen und ist somit als ein komplexes Konstrukt zu verstehen. Sie stellt insofern eine Metafähigkeit dar, als sie die Fähigkeit des Lernalers ist, seine eigenen Kompetenzen bzw. Fertigkeiten miteinander zu kombinieren, zu koordinieren und in verschiedenen Situationen kritisch und angemessen einzusetzen. Das Zusammenspiel dieser unterschiedlichen Aspekte ist meines Erachtens ein wesentliches Merkmal von Lernerautonomie. Lernerautonomie wird durch bewusste Entscheidungen und Handlungen im sozialen Lernumfeld von verschiedenen Lernalern unterschiedlich realisiert. (Tassinari 2012, 13)

Diese komprimierte Definition hat Tassinari auch in eine grafische Darstellung übersetzt, die die einzelnen Kompetenzen sowie ihre gegenseitige Wechselwirkung und Bedingtheit sehr gut zum Ausdruck bringt. In dieser Darstellung wird die komplexe Metafähigkeit der Lernenden Kontrolle über das eigene Lernen auszuüben in den Begriff „das Lernen managen“ übersetzt.

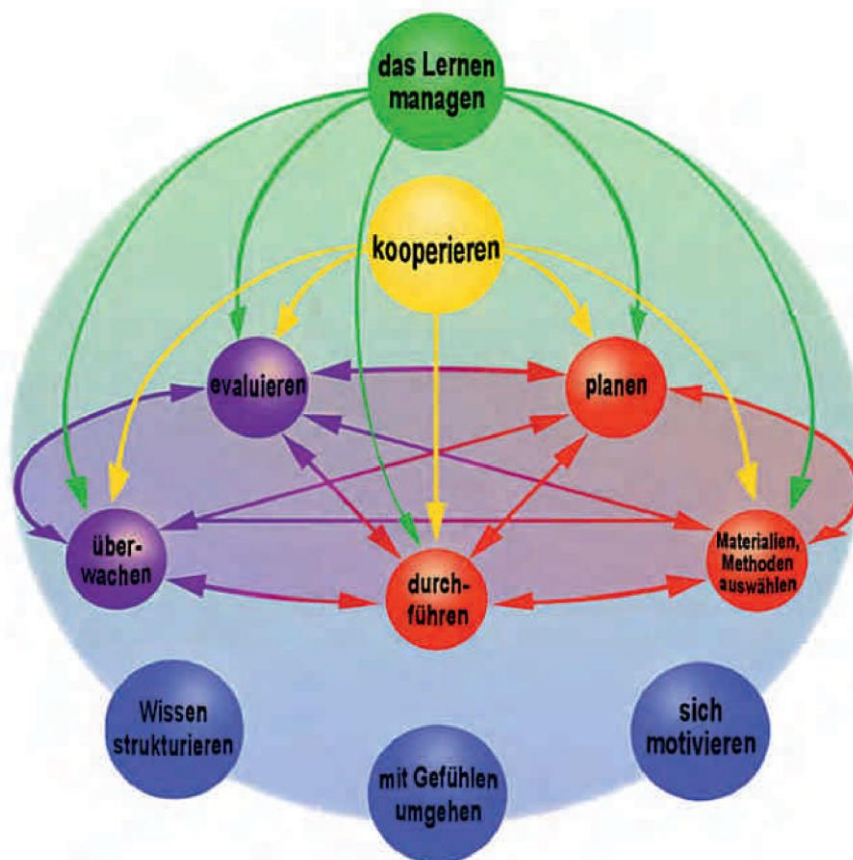


Abbildung 3: Tassinari 2010 - Das dynamische Autonomiemodell (Tassinari 2010a, 2013)

Zusammenfassend ist noch einmal wichtig hervorzuheben, dass die Einzelkomponenten lediglich theoretisch-konzeptionell so klar voneinander unterschieden werden können und in der Praxis noch viel dichter miteinander verwoben sind (Tassinari 2010b, 125).

4.6 Autonomie und Lernstrategien: Rebecca L. Oxford

Neben den bisher in diesem Kapitel angeführten Definitionen sowie der Begriffsgeschichte der Lerner*innenautonomie soll auch die inhaltliche Überschneidung zum Konzept der Lerner*innenstrategie kurz angeschnitten werden. Als prominente Vertreterin auf dem Gebiet der wissenschaftlichen Beschäftigung mit Lerner*innenstrategien, ist die Erziehungspsychologin Rebecca L. Oxford (zur Biographie siehe Oxford 2017, 348) zu nennen. Oxford hat sich über mehrere Jahrzehnte hinweg mit Lerner*innenstrategien beschäftigt, deshalb wird anhand ihrer Beiträge das Verhältnis von Lerner*innenstrategien zur Lerner*innenautonomie vorgestellt. Seit der Veröffentlichung ihres Buches *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. (Oxford 1990) vor über 30 Jahren, beschäftigt sie sich mit der theoretischen Beschreibung und Systematisierung sowie der praktischen Anwendung von Sprachlernstrategien.

Bisher angesprochene Konzepte und Elemente wie Metakognition, soziale, kommunikative, affektive und motivationale Aspekte finden sich nicht nur in den Definitionen der Lerner*innenautonomie, sondern auch in teilweise parallellaufenden Diskussionen rund um den Begriff der Lernstrategien. Oxford formuliert beispielsweise die folgende prototypische Definition von Lernstrategien in acht Punkten, die sich in sehr vielen Betrachtungsweisen mit den bisher besprochenen Definitionen zur Lerner*innenautonomie deckt:

-
- LLS are complex, dynamic, teachable, and learnable thoughts and actions, selected and used by learners with some degree of consciousness (see earlier).
-
- LLS are 'situated' or 'contextualized', i.e. chosen by the learner in particular situations and for specific needs.
-
- LLS are influenced by cultural expectations and beliefs.
-
- LLS help learners regulate multiple aspects of their learning, such as cognitive, emotional, and social, for . . .
 - accomplishing language tasks and
 - enhancing long-term proficiency.
-
- Appropriateness of a given strategy depends on the context, the person, and the purpose.
-
- LLS are mentally guided by the learner but may also have observable manifestations, such as making outlines or repeatedly practicing difficult sounds in the language.
-
- Effective language learners . . .
 - use LLS flexibly and creatively;
 - combine LLS into strategy clusters or, more sequentially, into strategy chains;
 - tailor their use of LLS to meet immediate learning needs.
-

A strategy is, by definition, a conscious process. However, a strategy is transformed into a habit, which is automatic and *unconscious*, if it is used so often that the learner no longer thinks about it.

- The category of a strategy can shift depending on how and why the learner is using the strategy. For instance, the so-called cognitive strategy of *analyzing* is used for breaking down a cognitive problem encountered in the language, but the same strategy is useful for unpacking an *emotional or social* problem in language learning. That makes the use of the *analyzing* strategy much more flexible than described in the past.¹
-

Abbildung 4: Oxford 2021 prototypische Elemente von Sprachlernstrategien (Oxford 2021, 28)

So lassen sich mit einer Ausnahme zu allen beschriebenen Punkten deckungsgleiche Auffassungen von Lerner*innenautonomie in der weiter oben angeführten Definition von Tassinari (2012, 13) finden: Das Verständnis von Lerner*innenautonomie als komplexe und situativ eingesetzte Metafähigkeit der Lernenden findet sich auch in den ersten beiden Punkten sowie in den Punkten fünf und sieben bei Oxford wieder. Weiter wird bei Tassinari ebenfalls die Bedeutung von motivationalen und affektiven Einstellungen und Kompetenzen angesprochen, die bei Oxford in Punkt vier beschrieben werden. Ähnlich verhält es sich mit den sichtbaren Manifestationen der Lerner*innenautonomie beziehungsweise der Lernstrategien, die als konkrete Lernhandlungen von Oxford und Tassinari in ihren Definitionen beschrieben werden. Als einzige Ausnahme ist Punkt drei in Oxfords prototypischer Definition zu sehen, in dem sie festhält, dass Lernstrategien von kulturellen Erwartungen und Überzeugungen beeinflusst sind. Dieser Aspekt ist bei Tassinari nicht explizit ausformuliert, kann aber

als Ergänzung verstanden werden, wenn Tassinari davon spricht, dass „Lernerautonomie durch bewusste Entscheidungen und Handlungen im sozialen Lernumfeld von verschiedenen Lernern unterschiedlich realisiert“ (Tassinari 2012, 13) wird.

Oxford spricht auch selbst die Beziehung zwischen Autonomie und Lernstrategien an, die sie an einer Stelle als „intimately involved“ (Oxford 2017, 5) beschreibt und an anderer Stelle, Griffith (2013) zitierend, festhält, dass Autonomie eine sehr starke Beziehung zu Lernstrategien hat. Dabei versteht sie Lernstrategien als ein wichtiges Element von Lerner*innenautonomie, das Lernende auf ihrem Weg zu autonomen Lernenden unterstützt. Diese Vorstellung von Lernstrategien als Teil von Lerner*innenautonomie ist beispielsweise auch bei Ehrmann et al. (2003, 323) zu finden. Die Wirkungsrichtung zwischen Lernstrategien und Lerner*innenautonomie ist aber laut Oxford nicht nur einseitig in Richtung der Lerner*innenautonomie zu verstehen, sondern vielmehr eine wechselseitige Beziehung, da Autonomie und damit verbundene Konzepte wie Wille, Handlungs- und Entscheidungsmacht wiederum den Gebrauch von Lernstrategien verstärken (Oxford 2017, 81). Diese wechselseitige Beeinflussung beschreibt auch Bimmel (2012a, 7), der davon ausgeht, dass autonom handelnde Lernende die Fähigkeit besitzen, neue Lernstrategien zu generieren und einzusetzen. Deshalb ist aus seiner Sicht auch die Vermittlung von Lernstrategien eine wichtige Komponente von Sprachlerner*innen auf dem Weg zu autonomen Lernenden.

Ein Aspekt, der für die vorliegende Arbeit von Bedeutung ist und auch in der Begriffsgeschichte der Lernstrategien eine Rolle spielt, ist die Frage nach der Vermittelbarkeit von Lernstrategien. Das ist für die vorliegende Arbeit insofern wichtig, als die Online-Lernangebote daraufhin untersucht werden, ob sie autonomiefördernde Elemente wie Anleitungen, Hilfestellungen oder Aufgaben beinhalten.

Oxford untersucht in einer aktuellen Publikation drei unterschiedliche Zugänge zur Vermittlung von Lerner*innenstrategien, als deren verbindendes Element sie die Mediation beziehungsweise Hilfestellung durch die Lehrperson ausmacht. Dabei

bezieht sie sich vor allem auf Wygotski und Feuerstein, wobei der erstgenannte für die Definition von Lerner*innenautonomie nach Little eine zentrale theoretische Grundlage lieferte (Schmenk 2010, 18). Ein weiterer Hinweis auf die enge Beziehung zwischen den Begriffen der Lerner*innenautonomie und der Lernstrategien. Den Theorien von Wygotski und Feuerstein (Oxford 2017, 66–67) zum selbstregulierten Lernenden im soziokulturellen Kontext folgend hat die vermittelnde Rolle der Lehrperson eine Stärkung der Selbstregulierung bei den Lernenden zur Folge. Das erklärte Ziel bei der Vermittlung von Lernstrategien nach Oxford ist demnach, die Selbst-Regulierungsfähigkeit der Lernenden zu erweitern, damit diese ihren eigenen Lernprozess aktiv beobachten und sich als zunehmend strategische und selbstregulierte Lerner*innen weiter entwickeln können (Oxford 2021, 32). Wie dabei konkret vorgegangen werden soll, hat Bimmel bereits 2012 ausformuliert: Eine Handlungsanweisung allein ist zwar wichtig, um strategisches und autonomes Handeln anzustoßen, doch die Aufforderung durch die Lehrperson ist dabei zu wenig. Vielmehr greift die Vermittlung von Lernstrategien, wenn zusätzlich zur Handlungsaufforderung auch über die Strategie informiert wird, das heißt, den Lernenden bewusst gemacht wird und vermittelt werden kann, inwiefern eine Strategie zur Erreichung von Lernzielen beitragen kann (Bimmel 2012b, 50–51). Bimmel systematisiert diese Komponenten der Vermittlung von Lernstrategien und formuliert vier Vermittlungsmethoden (Bimmel 2012a, 8):

1. Die Ermittlung von bereits bestehenden Lernstrategien als Ausgangspunkt und Standortbestimmung für die weitere Vermittlung von Lernstrategien.
2. Die Orientierung auf die Anwendung einer Strategie – damit ist der metakognitive Aspekt bei der Vermittlung von Lernstrategien angesprochen, der Lernziele, Lernprozesse und strategisches Lernhandeln umfasst. Hierbei wird die Frage beantwortet, wie eine konkrete Lernstrategie funktioniert und zu welchem Zweck sie von den Lernenden eingesetzt werden kann.
3. Die Erprobung und Übung der vermittelten Strategie, indem einzelne Lernstrategien von den Lernenden ausgeführt werden.

4. Die Bewusstmachung und die Reflexion der durchgeführten Lernstrategien und der Abgleich mit den Lernzielen.

Diese vier Vermittlungsmethoden sind eine theoretische Kategorisierung, in der Praxis treten diese vier Punkte laut Bimmel immer in einer Mischform in Erscheinung. So sind beispielsweise die Bewusstmachung und Reflexion inhaltlich nicht immer klar von den metakognitiven Aspekten, die Bimmel unter Punkt zwei zusammenfasst, zu unterscheiden. Die Unterscheidung wird erst im Zeitverlauf möglich, ausgehend von der Frage, wann die metakognitive Beschäftigung mit den Lernstrategien erfolgt – vor oder nach der Anwendung einer konkreten Lernstrategie. Diese vier Punkte werden auch in das Kategoriensystem für die Durchführung des empirischen Teils übernommen.

4.7 Veränderte Lehrer*innenrollen durch Lerner*innenautonomie

In den bisherigen Ausführungen zur Vermittlung von Lernstrategien ist indirekt auch schon die Rolle der Lehrperson angesprochen worden, die sich unter der Perspektive der Lerner*innenautonomie einem Wandel unterzogen hat. Dabei ist diese veränderte Rolle der Lehrpersonen bereits 1970 thematisiert worden, wie Raya und Vieira (2020, 2) in ihrer Einleitung zum Sammelband *Autonomy in Language Education* festhalten. Yves Châlon plädierte vor über 50 Jahren dafür, dass die Lehrperson nicht einfach nur Wissen vermittelt, sondern vielmehr ein Zuhörer beziehungsweise eine ZuhörerIn sein sollte, der/die ihre Schüler*innen kennt und ihnen zuhören muss, um zu verstehen, an welchem Punkt des Lernprozesses sich die Lernenden befinden und ihnen dadurch die Mittel für Selbstanalyse an die Hand zu geben. Auch bei Little ist eine Veränderung im Selbstverständnis der Lehrpersonen zu finden, so beschreibt er unter dem Titel *Letting Go and Taking Hold: Giving Control to the Learners* als erste von sechs handlungsleitenden Prinzipien für den Einsatz der Zielsprache unter einer autonomiefördernden Perspektive eine Veränderung im Verhältnis von Lehrperson und Lernenden (Little et al. 2017, 76): Die Lehrperson wird durch die Fokusverschiebung weg vom Unterrichten hin zum Lernen, als *co-learner*, als ein Mit-Lernender,

verstanden. Dieses Rollenverständnis geht davon aus, dass die Initiative und die Steuerung des Unterrichts zusehends von den Bedürfnissen der Lernenden abhängig gemacht werden, was im traditionellen Klassenzimmer zwangsläufig eine Reduzierung der Sprechzeit von Lehrpersonen nach sich zieht, da die Lernenden als gleichwertige Mit-Lernende angesehen werden. Auch Bimmel streicht die Rolle der Lehrenden im Rahmen von autonomen Lernprozessen hervor, da sie in einer gestaltenden Rolle die Anleitung von Lernstrategien für die Lernenden organisieren müssen. Als Voraussetzung sieht er hierfür eine gute didaktische Ausbildung, um Lernmaterialien auf ihre Eignung für autonomiefördernde Aktivitäten hin zu untersuchen und zu analysieren (Bimmel 2012b, 52). Neben dieser organisierenden Rolle sieht Bimmel die Lehrpersonen auch als Vermittler*innen von Angeboten. Damit meint er, dass sie bei der Strategievermittlung eine Vielzahl an Angeboten machen, aus denen sich die Lernenden das für sie passende Potpourri an Lernstrategien zusammenstellen (Bimmel 2012a, 7). Wieder eine andere Bezeichnung für die Aufgaben der Lehrenden findet sich bei Odo, der Lehrpersonen in der Rolle als Kurator*in sieht. Unter dem Aspekt der Sicherheit plädiert er dafür, dass die Lehrenden eine Vorauswahl der Online-Ressourcen vornehmen und so ungeeignete und potenziell gefährliche Materialien aussortieren können. In dieser Kurator*innenrolle wissen die Lehrpersonen auch am besten, was für ihre Lernenden geeignet ist (Odo 2020, 429). Dieses Wechselspiel zwischen den Lernenden und den Lehrenden ist allen hier aufgeführten Betrachtungsweisen zur Rolle der Lehrperson eigen. Dabei wird auch klar, dass autonomiefördernder Unterricht, autonomes Lernen und die Anwendung von Lernstrategien ein dynamisches Feld beschreiben, das von der Erweiterung und Begrenzung von Autonomie gekennzeichnet wird. Diese autonomiefördernden und autonomiebegrenzenden Elemente werden situativ im Lernprozess gegeneinander abgewogen, um letztendlich den Lernenden autonomes Handeln zu ermöglichen. Für Benson ist es Aufgabe der Lehrperson, die Balance zwischen notwendigen Beschränkungen und der Förderung und Ermöglichung von Autonomie zu finden. So kann im Rahmen einer praktischen Übung, die dazu beitragen soll, die persönlichen

Lernaufonomie zu stärken, die Handlungsautonomie der Lernenden eingeschränkt werden, indem beispielsweise konkrete Vorgaben für die Durchführung oder ein vorab von der Lehrperson definiertes Ziel ausgegeben werden (Benson 2012, S. 34–35). Tassinari bezeichnet diese Rolle der Lehrperson als Berater*in. Als Berater*in steht die Lehrperson den Lernenden zur Seite und hilft ihnen im Verlauf des Lernprozesses bei der Reflexion sowie sich selbst zu evaluieren, um daraus strategische Schlüsse für den weiteren Lernfortschritt zu ziehen (Tassinari 2012, 22).

Abschließend für diesen Abschnitt und als Anknüpfungspunkt für das folgende Kapitel zum informellen Lernen, muss noch erwähnt werden, dass die klassische Rolle als Vermittler*in für Lehrpersonen bereits vor langer Zeit in Frage gestellt worden ist und in den letzten 50 Jahren um zahlreiche weitere hier beschriebene Rollen ergänzt worden ist. Dennoch bleibt auch die Rolle als Vermittler*in weiterhin wichtig, wenn man an die oft fließenden Übergänge zwischen formalem und informellem Lernen denkt. Die Lehrpersonen bringen Materialien aus informellen Kontexten in den formellen Bildungskontext, dort wird mit den informellen Elementen gearbeitet und die Lernenden werden im Anschluss wieder in den informellen Raum entlassen, um dort nach weiteren informellen Materialien zu suchen und mit ihnen im formellen oder informellen Rahmen weiterzuarbeiten (Odo 2020, 434).

4.8 Kritik an Lerner*innenautonomie

Wie die bisher angeführte Literatur zeigt, hat die wissenschaftliche Debatte rund um den Begriff der Lerner*innenautonomie zahlreiche unterschiedliche Standpunkte, Perspektiven sowie im Laufe der Zeit Weiterentwicklungen, Ergänzungen und Überarbeitungen produziert. Diese Entwicklung des Begriffs hat aber nicht nur inhaltlich wettstreitende Positionen hervorgebracht, die sich gegenseitig beeinflusst, ergänzt und verbessert haben, sondern auch kritische Stimmen, die den Begriff der Autonomie selbst infrage gestellt haben. Als wichtigste Stimme dieser Kritik im deutschsprachigen Raum ist Schmenk zu nennen, die seit 2005 in zahlreichen

Publikationen (Schmenk 2005; Schmenk 2006; Schmenk 2008; Schmenk 2009; Schmenk 2010; Schmenk 2011; Schmenk 2014; Schmenk 2016; Schmenk 2017; Schmenk et al. 2019) versucht, das Verständnis von Lerner*innenautonomie im Kontext des Fremdsprachenunterrichts zu erweitern. Der folgende Abschnitt basiert zu einem großen Teil auf den Kritikpunkten am Konzept der Lerner*innenautonomie, die von Schmenk im Laufe der Jahre ausgearbeitet wurden. Von Bordag und Opitz wird der Zugang Schmenks als Konzeptforschung bezeichnet, da sie unterschiedliche Perspektiven aus dem deutsch- und englischsprachigen Wissenschaftsdiskurs auf ihre impliziten und expliziten Autonomiekonzeptionen hin untersucht (Bordag und Opitz 2021, 210). Als zentralen Kritikpunkt, der sich durch ihre Publikationen seit 2005 zieht und auch in einer aktuellen Veröffentlichung mit Breidbach und Küster zu finden ist, legt Schmenk dar, dass der Begriff der Autonomie zu wenig oder gar nicht definiert und zu wenig theoretisch gefasst wird, zusätzlich fehle eine adäquate Kontextualisierung des Begriffs (Schmenk 2005, 115; Schmenk 2008, 12; Schmenk 2010, 13; Schmenk et al. 2019, 5). Ein weiterer Vorwurf, der von den Autor*innen formuliert wird, ist, dass der Begriff der Autonomie ausgehöhlt und verkürzt zu einem Slogan verkommen ist, der zwar eingängig und selbsterklärend erscheint, was seinen globalen Siegeszug erklärt, aber um den Preis, dass dadurch genaue Definitionen, das Hinterfragen von verwendeten Konzepten und die Beschäftigung mit inkonsistenten Auslegungen von Autonomie in den Hintergrund treten (Schmenk et al. 2019, 4). Die Kritik an dieser Sloganisierung des Begriffs wird dabei an eine kapitalismuskritische Perspektive geknüpft. Unter einer neoliberalen Ideologie muss demnach jeder Aspekt des Lebens verwert- und vermarktbarm werden, diese Entwicklung hat auch nicht vor Bildung Halt gemacht. Bildungsangebote werden zusehends unter einer Marketing- und Markenlogik betrachtet, die ihre eigenen Werkzeuge, wie beispielsweise die Formulierung von eingängigen, kurzen und verkürzenden Slogans mit sich bringt (Schmenk et al. 2019, 1–2). Als Beispiele für die zunehmende kapitalistische Verwertungslogik im akademischen Betrieb nennen Schmenk, Breidbach und Küster den Druck fortlaufend innovative Publikationen produzieren zu müssen, nationale und

internationale Rankings von Bildungsinstitutionen, die explizite Aufforderung an Forschungsprojekte ihren Beitrag zu gesellschaftlichen Zielen auszuformulieren oder die Notwendigkeit, Mottos und Leitbilder für Bildungsinstitutionen auszuarbeiten (Schmenk et al. 2019, 2). Zusätzlich hat der Begriff der Autonomie eine so positive Transformation durchgemacht, dass er als unhinterfragtes Ideal erscheint. Diese Stellung wird weiter dadurch verstärkt, dass der idealisierte Autonomiebegriff sehr gut in westliche Konzepte wie Freiheit und Unabhängigkeit passt. Dadurch wird der Begriff bruchlos als positiv und wünschenswert verstanden, was ihn zu einem erstrebenswerten Ziel macht (Schmenk et al. 2019, 7). Der Begriff der Autonomie ist zusätzlich kompatibel mit Begriffen wie der wissensbasierten Gesellschaft, lebenslangem Lernen, die beide ein autonom lernendes Subjekt voraussetzen, das sich zur Steigerung des Humankapitals fortlaufend verbessert (Schmenk et al. 2019, 8). Zusammengefasst sehen die Autor*innen eine dreifache Dekontextualisierung des Begriffs der Autonomie; und zwar eine historische Dekontextualisierung durch das Übersehen der Begriffsgeschichte, eine kulturelle Dekontextualisierung durch das Ignorieren der unterschiedlichen Begriffsbedeutungen in verschiedenen kulturellen Umgebungen und zuletzt eine theoretisch-konzeptionelle Dekontextualisierung durch die fehlende Berücksichtigung von Autonomiekonzepten in anderen wissenschaftlichen Disziplinen (Schmenk et al. 2019, 9). Teil der Konzeptforschung von Schmenk ist es auch, die unterschiedlichen und teilweise widersprüchlichen, aber nichtsdestotrotz gleichzeitig oder parallel verwendeten Autonomiebegriffe zu systematisieren und auf ihre impliziten und expliziten Konzeptionen von Lernen, Lehren, Fremdsprache und Lerner*innen zu untersuchen. Diese Konzeptionen sollen hier noch kurz vorgestellt werden, da sie ebenfalls für die Kategorienbildung des empirischen Teils herangezogen werden (Schmenk 2008, 129–131; Schmenk 2010, 13).

Schmenk unterscheidet sechs Autonomiekonzeptionen, wobei nicht alle sechs Konzeptionen direkt auf den Fremdsprachenunterricht umgelegt werden können. Wie bereits angesprochen, bedient sich Schmenk bei ihren Überlegungen auch Theorien außerhalb der Fremdsprachenforschung, wodurch es naheliegend ist, dass nicht alle

Autonomiekonzeptionen im Unterricht Platz finden können. Hier ist die radikal-konstruktivistische Autonomiekonzeption zu nennen, die von einem solipsistischen Menschenbild ausgeht, wonach jede Person per se autonom ist und autonomes Handeln alternativlos ist. Damit kann unter dieser Perspektive Autonomie nicht durch Unterricht hergestellt oder gefördert werden (Schmenk 2008, 130; Schmenk 2010, 17). Eine weitere Konzeption, die nicht direkt für den Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden kann, ist die pädagogisch-fächerübergreifende Auffassung von Autonomie. Autonomie wird hierbei als emanzipatorisch-politisches Konzept verstanden, das im Rahmen der Erziehung vermittelt werden soll. Sprache wird dabei als Mittel zur Befreiung von Fremdbestimmung gesehen, um den Lernenden zu ermöglichen, sich zu mündigen Personen zu entwickeln (Schmenk 2008, 131). Diese auf Selbstbestimmung abzielende Definition von Autonomie richtet ihren Fokus auch stärker auf die Persönlichkeitsbildung als auf die Erweiterung von Sprachkompetenzen, da das Sprachenlernen nur Mittel zum Zweck beim Erreichen eines höheren Gutes darstellt.

Für die konkrete Unterrichtspraxis bleiben demnach folgende vier Konzeptionen (Schmenk 2008, 129–131):

1. Situative und technizistische Autonomiebegriffe: Damit sind Lernsituationen gemeint, in denen der Umstand, dass die lernende Person eine Lerntätigkeit allein und mit technischer Unterstützung durchführt, bereits als Ausweis für autonomes Lernen gewertet werden. Diese Auffassung von Autonomie bleibt sehr stark an der Oberfläche, da lediglich das *Setting* des Lernens beschrieben wird (Schmenk 2010, 14). Der Lern- und Lehrbegriff bleiben diffus und auch die Rolle der Lernenden „erscheint als allein arbeitende black box“ (Schmenk 2008, 129). Das heißt, durch die rein deskriptive Kategorisierung des technologiegestützten und alleinigen Lernens bleibt der Blick für die tatsächlich durchgeführten Lernhandlungen verstellt. Somit sind in diesem Verständnis von Lerner*innenautonomie keine Aussagen über konkrete Lernprozesse möglich.
2. Strategisch-technische Autonomiebegriffe fassen jene Definitionen von Autonomie zusammen, die einen Fokus auf Strategien und ihre zielgerichtete

Anwendung legen. Dabei geht es laut Schmenk um das Optimieren von (Sprachlern-) Instrumenten, den effizienten Einsatz von Ressourcen und strategische Lernentscheidungen. Vorsicht ist hier laut Schmenk geboten, weil diesem Verständnis von Autonomie eine ökonomisierende Verwertungslogik innewohnt, die Lernenden werden dann zu Managern ihrer eigenen Lernkompetenz (Schmenk 2010, 15).

3. Handlungstheoretische Autonomiekonzeption: Unter diesem Begriff fasst Schmenk auf Holec zurückgehende Ansätze zusammen. Diesen Ansätzen ist allen eigen, dass sie Lernen als Handeln verstehen und als Voraussetzung dafür Autonomie bei dem handelnden Subjekt angenommen wird (Schmenk 2008, 129). Wie schon bei den strategisch-technischen Autonomiebegriffen, ist auch hier die Lernkompetenz ein zentraler Punkt. Schmenk kritisiert, dass dies oft auch der einzige Punkt ist, auf den der Ansatz reduziert wird (Schmenk 2010, 15). Als weiteren Schwachpunkt dieser Perspektive macht Schmenk die fehlende Beschreibung der Rolle der Lehrenden aus, da selbstlernende und selbstgesteuerte Personen keine anleitende Lehrperson brauchen (Schmenk 2010, 14–15), auch weil Holec sein Konzept „für Erwachsene ohne Lernzwang und ohne Vorgaben von außen entwickelt“ (Schmenk 2008, 62) hat. Das ist auch der Grund, warum die Verwendung dieses Konzepts in schulischen Lernkontexten zu Problemen führt.
4. Entwicklungspsychologische Autonomiekonzeptionen werden wie bereits oben erwähnt mit dem Namen Little verbunden. Diese Perspektive berücksichtigt das Spannungsfeld von Autonomie und Heteronomie und beschreibt die wichtige Rolle, die Lehrenden in der Begleitung von Lernenden auf ihrem Weg zur Selbstständigkeit zukommt (Schmenk 2008, 131).

Für die vorliegende Arbeit ist klar, dass die untersuchten Social-Media-Beiträge nicht allein Lernende zu autonomen Lernenden machen, dennoch können die Beiträge darauf hin untersucht werden, inwiefern ein Autonomiekonzept in den Beiträgen zu finden ist oder welches Verständnis von Autonomie den Rahmen für die konkreten

Beiträge bildet. Den Warnhinweisen von Schmenk wird dahingehend Rechnung getragen, dass mit Tassinari's dynamischem Autonomiemodell genaue Deskriptoren verwendet werden und somit eine fundierte theoretische Definition von Lerner*innenautonomie vorliegt. Weiter besteht im vorliegenden Forschungsprojekt auch nicht die Gefahr einer Ökonomisierung des Autonomiebegriffs, da nicht die Lernenden untersucht werden, sondern die Lehrangebote auf Social-Media-Plattformen. Darüber hinaus helfen die hier vorgenommenen Kategorisierungen den leeren Slogan von der Autonomie von tatsächlichen Autonomieansätzen in den Lehrmaterialien zu unterscheiden.

5. Forschungsdesign und methodisches Vorgehen

Nachdem in den vorhergehenden Kapiteln zur Lerner*innenautonomie und zur Mediendidaktik die für den empirischen Teil dieser Arbeit notwendigen Kategorien erarbeitet worden sind, wird im folgenden Kapitel die methodische Vorgehensweise mittels der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) beschrieben. „Für die Fremdsprachenforschung stellt vor allem die qualitative Inhaltsanalyse eine gewinnbringende Forschungsmethode dar, wenn Kommunikationsmaterial (Texte, Hypertexte, Videosequenzen, bildliches oder musikalisches Material) theorie- und/oder datengeleitet untersucht und ausgewertet werden soll (Burwitz-Melzer und Steininger 2016, 256–257).“ Für das vorliegende Forschungsprojekt wird mittels eines deduktiv orientierten Ansatzes das Datenmaterial entlang vorab systematisierter Kategorien geordnet und strukturiert und die aus der Theorie gewonnen Vorannahmen und Erklärungsmodelle an das zu untersuchende Material herangetragen (Burwitz-Melzer und Steininger 2016, 259). Als Analyseeinheit werden Social-Media-Beiträge, die Materialien zum Erlernen der deutschen Sprache anbieten und auf den Plattformen Facebook, Twitter, Instagram, YouTube und TikTok zu finden sind, herangezogen.

Im Detail wird in diesem Kapitel nach einer einleitenden Begründung für den Einsatz der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse das Ablaufmodell mit der Datenerhebung und Datenauswertung der vorliegenden Forschung erarbeitet. Weiter wird auf die Besonderheit der Analyse sowie die Transkription von multikodalen Texten eingegangen. Forschungsethische Überlegungen bezüglich des Umgangs mit öffentlich zugänglichen Social-Media-Beiträgen und die Beschreibung des Datenkorpus als Grundlage und Ausgangsbasis für die empirische Forschung schließen das Kapitel ab.

5.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Die qualitative Inhaltsanalyse bietet sich für dieses Forschungsvorhaben als Untersuchungsmethode an, da sie ihren Ursprung in den

Kommunikationswissenschaften hat. Der zu untersuchende Text wird nicht als isoliert und losgelöst verstanden, sondern es wird vielmehr die Einbettung des Text in den Kontext mitbetrachtet und somit die Zusammenhänge zur kommunikativen Absicht, Fragen nach dem Verhältnis von Sender und Empfänger, dem Medium selbst, bestimmten Textmerkmalen, der Gestaltung und nicht zuletzt der Wirkung auf die Adressaten in den Fokus genommen (Burwitz-Melzer und Steininger 2016, 258). Weiter ist es durch den Einsatz der qualitativen Inhaltsanalyse möglich die Übereinstimmungen, Widersprüche sowie die unterschiedlichen Perspektiven und Gewichtungen nicht nur zwischen den Einzelbeiträgen, sondern auch zwischen den unterschiedlichen Social-Media-Accounts und Social-Media-Plattformen herauszuarbeiten (Burwitz-Melzer und Steininger 2016, 260; Mayring 2015, 50–54).

Burwitz-Melzer und Steininger beziehen sich dabei in ihrem Beitrag zur Inhaltsanalyse im Handbuch von Caspari et al. direkt auf Mayring (2015, 50–54), der folgende acht Punkte als Stärken der qualitativen Inhaltsanalyse nennt:

1. Einbettung des Materials in den Kommunikationszusammenhang: In Ergänzung zu rein quantitativen Untersuchungen legt Mayring den Fokus auf den Kontext des Datenmaterials, die Entstehung des analysierten Textes und auch seine Wirkung werden bei der Analyse berücksichtigt. Das heißt, der Interpret muss den Text als Teil eines Kommunikationsprozesses verstehen und sich darüber hinaus dahingehend positionieren auf welchen Aspekt des Kommunikationsprozesses sich seine Interpretationen und Schlussfolgerungen beziehen. Für das vorliegende Forschungsprojekt bedeutet das, dass auch der gesamte Social-Media-Account mit seiner Reichweite und seinem Engagement, der Frequenz der Veröffentlichungen, der Verbindungen zu anderen Online- und Offline-Angeboten und seine Selbstbeschreibung berücksichtigt werden.
2. Systematisches und regelgeleitetes Vorgehen: Da es sich bei der qualitativen Inhaltsanalyse nicht um eine statische Forschungsmethode handelt, sondern um ein Instrument, das den Erfordernissen und Fragestellungen der jeweiligen Forschungsarbeit angepasst werden muss, ist die Festlegung eines

systematischen Ablaufmodells umso wichtiger. Die Definition von einzelnen Analyseschritten und ihre Reihenfolge ist deshalb so wichtig, weil „es soll in der Inhaltsanalyse gerade im Gegensatz zu »freier« Interpretation gelten, dass jeder Analyseschritt, jede Entscheidung im Auswertungsprozess, auf eine begründete und getestete Regel zurückgeführt werden kann (Mayring 2015, 51).“ Diese transparente Vorgehensweise inklusive einer Beschreibung der Einzelschritte ermöglicht auch die Überprüfung und Nachvollziehbarkeit durch weitere Interpret*innen beziehungsweise Analyst*innen.

3. Kategorien im Zentrum der Analyse: Anschließend an den zweiten Punkt sind nicht nur in der quantitativen Forschung, sondern auch in der qualitativen Forschung die Nachvollziehbarkeit von Kategorien das Herzstück einer wissenschaftlichen Analyse. Im Kategoriensystem werden die Ziele der Forschung konkretisiert, was zudem den Vergleich von Ergebnissen ermöglicht. Das ausgearbeitete Kategoriensystem findet sich im Anhang.
4. Gegenstandsbezug statt Technik: Dieser Punkt ist im Zusammenhang mit dem ersten Punkt beziehungsweise als eine Ergänzung zu verstehen, denn die qualitative Inhaltsanalyse setzt sich nicht nur in einen Kommunikationszusammenhang, sondern sie orientiert sich am konkreten Textmaterial, das untersucht wird. Die qualitative Inhaltsanalyse ist dabei nicht nur eine Technik, die beliebig einsetzbar wäre, sondern sie muss immer auf das Ausgangsmaterial und die Quellentexte Bezug nehmen und dahingehend angepasst werden. Als Grundverfahren nennt Mayring die Zusammenfassung, die Explikation und die Strukturierung, wobei für die vorliegende Arbeit die Strukturierung im Vordergrund steht.
5. Überprüfung der spezifischen Instrumente durch Pilotstudien: Durch den Gegenstandsbezug der qualitativen Inhaltsanalyse kann, wie im vorhergehenden Punkt ausgeführt, kein voll standardisiertes Instrument verwendet werden, um aber dennoch eine Vergleichbarkeit der Verfahrensweisen zu gewährleisten, sind in das Ablaufmodell Korrekturschleifen

in Form von Probedurchläufen eingebaut, die im Forschungsbericht dokumentiert werden, um eine intersubjektive Nachvollziehbarkeit zu sichern.

6. Theoriegeleitetheit der Analyse: Die theoretischen Grundlagen, die in den Kapiteln zur Lerner*innenautonomie und zur Mediendidaktik im Detail zu finden sind, bilden die Basis für alle forschungsrelevanten Entscheidungen, die in der Analyse getroffen werden. Die theoretischen Grundlagen werden dabei systematisch bei allen Verfahrensentscheidungen herangezogen.
7. Einbezug quantitativer Analyseschritte: Laut Mayring wird eine Kombination von qualitativen und quantitativen Verfahrensweisen angestrebt, da er quantitative Schritte als eine sinnvolle Ergänzung für qualitative Analysen versteht. In der vorliegenden Arbeit wird jedoch auf zusätzliche quantitative Analyseschritte verzichtet, da es den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde.
8. Gütekriterien: Neben den Gütekriterien Objektivität, Reliabilität und Validität ist vor allem die InterCoderreliabilität in der qualitativen Inhaltsanalyse ein wichtiges Kriterium, das für das Ablaufmodell der Inhaltsanalyse integral ist. In der Pilotphase des Projekts analysieren unterschiedliche Personen das Textmaterial und die Ergebnisse der Analysen werden miteinander verglichen. Unterschiede in den Ergebnissen müssen nicht zwangsläufig zum Abbruch führen, sondern vielmehr sollen sie als Anstoß verstanden werden die Kategorien noch einmal nachzuschärfen beziehungsweise Kategorien zusammenzulegen.

Nachdem in den acht Punkten immer wieder vom Ablaufmodell der qualitativen Inhaltsanalyse die Rede war, wird im Folgenden das strukturierende Ablaufmodell mit deduktiver Kategorienanwendung der vorliegenden Analyse vorgestellt.

5.2 Ablaufmodell: Datenerhebung und Datenauswertung

Da bereits ausführliche Literatur sowie zahlreiche Forschungsergebnisse zu den Themenfeldern Lerner*innenautonomie und Mediendidaktik vorliegen, kann im Rahmen der Theoriebildung auf diese wissenschaftlichen Quellen zurückgegriffen

werden und die Kategorienbildung erfolgt demnach deduktiv, das heißt die Gegenstandsbereiche sind bereits aus unterschiedlichen Perspektiven bearbeitet worden und liegen vorstrukturiert vor, was eine Kategorienbildung vor der Analyse des Textes erlaubt. Diese theoriegeleiteten Kategorien werden dann an das zu untersuchende Material herangetragen. Besondere Vorsicht ist hierbei laut Burwitz-Melzer und Steininger (2016, 260) auf „die Reliabilität, also die Belastbarkeit und Trennschärfe der Kategorien“ zu legen. Wie auch bei Mayring findet sich die Empfehlung bei Casperi et al. Kolleg*innen in die Forschungsarbeit einzubinden und mehrere Korrekturschleifen einzuplanen. Als grundsätzliches Ablaufmodell einer qualitativen Inhaltsanalyse mit deduktiver Kategoriendefinition werden folgende Schritte definiert (Burwitz-Melzer und Steininger 2016, 260–261):

1. Fragestellung formulieren und Material festlegen;
2. Hypothesen formulieren;
3. Kategorien theoriegeleitet strukturieren;
4. Regeln für die Zuordnung/die Codierung formulieren;
5. Material schrittweise durchgehen;
6. Phänomene entlang der Kategorien überprüfen;
7. Zwischendurch überprüfen, ob die Kategorien trennscharf und ausreichend sind;
8. Ist dies der Fall, das Material vollständig codieren;
9. Ist dies nicht der Fall, neue induktive Kategorien formulieren;
10. Interpretation der Ergebnisse hinsichtlich Fragestellung und theoretischer Erkenntnis.

Eine sehr ähnliche Darstellung des Ablaufmodells findet sich auch bei Mayring (2015, 98), der noch detaillierter auf die Analyseschritte eingeht. Weiter verwendet Mayring die Begriffe deduktiv und strukturierend synonym, die Strukturierung sieht er „als zentralste inhaltsanalytische Technik, die zum Ziel hat, eine bestimmte Struktur aus

dem Material herauszufiltern. Diese Struktur wird in Form eines Kategoriensystems an das Material herangetragen. Alle Textbestandteile, die durch die Kategorien angesprochen werden, werden dann aus dem Material systematisch extrahiert (Mayring 2015, 97).“

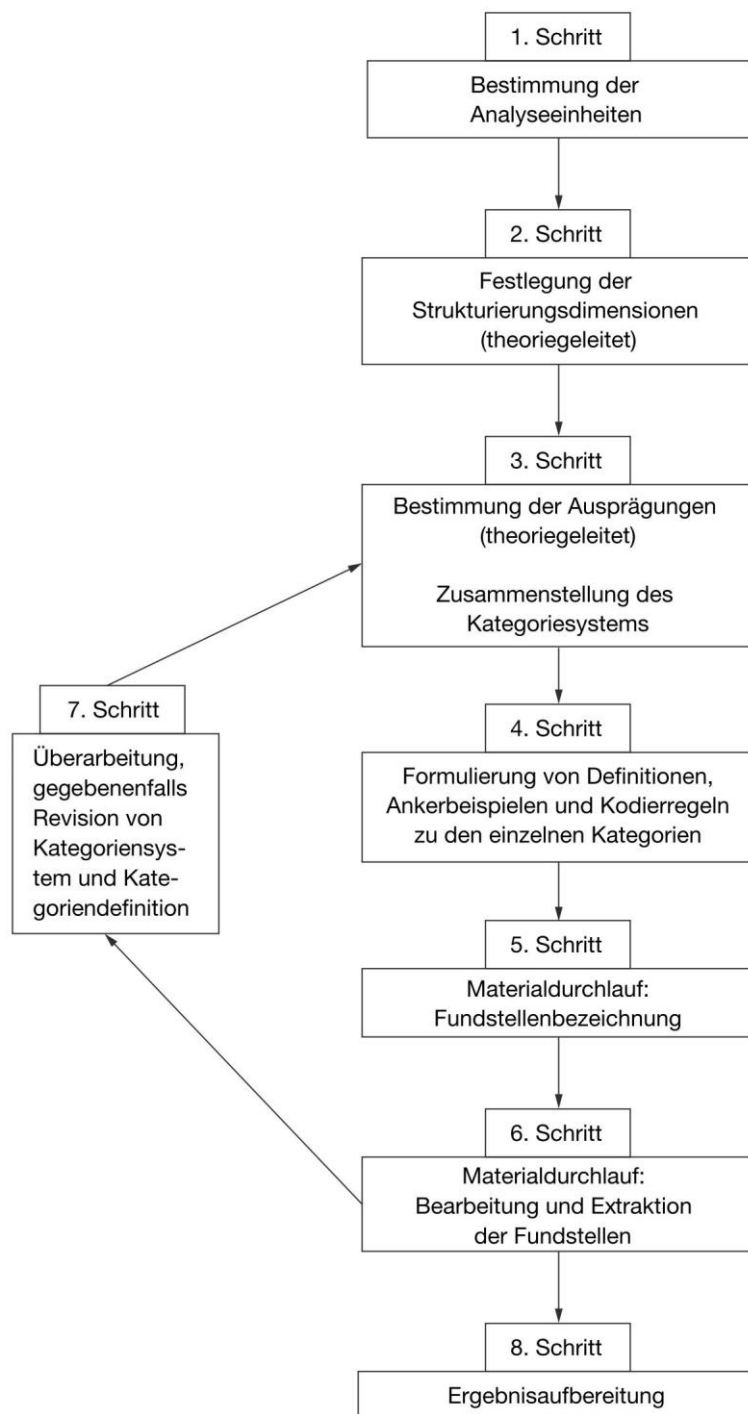


Abbildung 5: Ablaufmodell strukturierter Inhaltsanalyse (Mayring 2015, 98)

Das allgemeine Ablaufmodell der strukturierenden Inhaltsanalyse muss allerdings für die vorliegende Forschungsarbeit noch an den Untersuchungsgegenstand angepasst und verfeinert werden. Im Folgenden werden die acht Schritte der Analyse im Detail beschrieben.

1. **Bestimmung der Analyseeinheiten:** Unter diesem ersten Schritt der Analyse werden von Mayring (2015, 54–55) drei weitere Einzelschritte zusammengefasst, die das zu analysierende Material, den Ausgangstext genauer unter die Lupe nehmen. An den Beginn stellt Mayring die Festlegung des Materials, die Erstellung des Korpus, das die Grundlage der Analyse darstellt. Das Korpus muss genau definiert werden, der Umfang muss nach Repräsentationskriterien beurteilt werden sowie nach arbeitsökonomischen Überlegungen eingegrenzt werden. In der kommunikationswissenschaftlichen Forschung (vgl. Brosius et al. 2016, 163) werden zwei grundlegende Entscheidungen bei der Festlegung einer Auswahlinheit für eine Inhaltsanalyse an den Beginn gestellt. Der Zeitraum sowie das Medium beziehungsweise die Medien, in denen der zu untersuchende Text veröffentlicht worden ist, müssen eingegrenzt werden. Bei der Auswahl der Medien muss dabei eine aus der Forschungsfrage abgeleitete Relevanz belegt und begründet werden. Aus forschungsmethodischer Perspektive kann von der Erfassung, im Gegensatz zur Erhebung, von Texten bei der Erstellung des Korpus gesprochen werden, da die Textdokumente unabhängig von der vorliegenden Forschungsarbeit vorliegen (Schramm 2016, 121–122). Als Analyseeinheiten werden in kommunikationswissenschaftlichen Arbeiten häufig unterschiedliche Formen der Berichterstattung, wie Artikel, Berichte und Meldungen herangezogen, da sie sich gut formal zu anderen Beiträgen abgrenzen lassen und somit eine geschlossene Einheit bilden. Dieser Einheit ist zusätzlich häufig eine Autor*in sowie ein thematischer Schwerpunkt oder eine inhaltliche Klammer zuordenbar (vgl. Brosius et al. 2016, 165). All diese Merkmale lassen sich auf Beiträge auf Social-Media-Plattformen umlegen, die sich durch ihre klare Abgrenzung als Analyseeinheit anbieten. Weiter können die Social-Media-

Beiträge als öffentliche Dokumente klassifiziert werden, da sie auf den Social-Media-Plattformen veröffentlicht werden und dort auch zugänglich sind (Kolb und Klippel 2016, 125). Leider ist die Terminologie der qualitativen Inhaltsanalyse bei den hier zitierten Autor*innen nicht immer so eindeutig und trennscharf, wie das bei der Kategorienbildung von den Autor*innen selbst zu Recht gefordert wird. Dieser Umstand wird auch von Kuckartz (2018, 30) bedauernd festgehalten, allerdings bietet er, den Arbeiten von Krippendorff (2004) und Rössler (2010) folgend, mit der Unterscheidung in *Grundgesamtheit*, *Auswahleinheit* und *Analyseeinheit* eine klare Terminologie an, der auch in dieser Arbeit gefolgt werden soll. Als Grundgesamtheit wird die Menge aller potenzieller Untersuchungsobjekte verstanden, aus der mittels bestimmter Auswahlverfahren die Auswahleinheit gebildet wird. Hierbei geht es um die Entscheidung, ob bestimmte Objekte Teil der Analyse sein sollen oder nicht. Aus der so bestimmten Auswahleinheit werden Analyseeinheiten definiert, die auch als Fälle bezeichnet werden können, die dann inhaltsanalytisch ausgewertet werden (vgl. Kuckartz 2018, 30–31).

Da der Kontext bei einer qualitativen Inhaltsanalyse immer auch mitgedacht werden und berücksichtigt werden muss, steht als zweiter Unterpunkt bei der Bestimmung der Analyseeinheit bei Mayring die Beleuchtung des Entstehungszusammenhangs. Dabei nennt Mayring fünf Punkte, wovon sich vier Punkte auf die Verfasser*innen beziehen und ein Punkt auf die Zielgruppe, für die der Ausgangstext produziert wurde. Auf der Produzent*innenseite soll festgestellt werden, wer an der Produktion des Textes beteiligt war, wie der emotionale und kognitive Handlungshintergrund der Verfasser*innen bestimmt ist, wie sich die konkrete Entstehungssituation des Textes gestaltet und zu guter Letzt wie der soziokulturelle Hintergrund zu beschreiben ist.

Im dritten Schritt werden die formalen Charakteristika des vorliegenden Materials beschrieben, darunter fallen auch die Beschreibungen zur Speicherung und zu den digitalen Formaten der Social-Media-Beiträgen.

2. Festlegung der Strukturierungsdimensionen: Unter diesem Punkt soll laut Mayring (2015, 58–59) die Frage beantwortet werden, was aus dem zuvor definierten Ausgangsmaterial herausinterpretiert werden soll. Damit ist die Fragestellung der Analyse gemeint, die wiederum in zwei Detailschritten näher bestimmt werden muss.

Erstens muss die Richtung der Analyse festgelegt werden und der Text als Teil eines inhaltsanalytischen Kommunikationsmodells verstanden werden, das heißt der Text ist Bindeglied zwischen den Verfasser*innen und der Zielgruppe oder den Rezipient*innen. Dadurch können über die Textanalyse Aussagen sowohl über die Verfasser*innen wie auch über die Rezipient*innen und potenzielle Zielgruppen getroffen werden. Neben diesem kommunikationswissenschaftlichen Aspekt ist zweitens auf die theoriegeleitete Vorgangsweise zu achten, „das bedeutet nun konkret, dass die Fragestellung der Analyse vorab genau geklärt sein muss, theoretisch an die bisherige Forschung über den Gegenstand angebunden und in aller Regel in Unterfragestellungen differenziert werden muss (Mayring 2015, 59–60)“

Im Falle einer deduktiven Kategorienanwendung, wenn eine Strukturierung des Ausgangstextes vorgenommen werden soll, wie im vorliegenden Fall, kommt es im zweiten Schritt des Ablaufmodells zu einer Modifikation, da die Strukturierungsdimensionen genau bestimmt werden müssen, die sich aus der Fragestellung theoriegeleitet begründen lassen. Mayring unterscheidet weiter zwischen vier Formen der Strukturierung, die er an den unterschiedlichen Zielsetzungen der Strukturierung festmacht. Für die vorliegende Arbeit wird eine Formale Strukturierung gewählt, die „die innere Struktur des Materials nach bestimmten formalen Strukturierungsgesichtspunkten herausfiltern (Mayring 2015, 99)“ will. Diese formale Strukturierung hat zum Ziel bestimmte Strukturen im Ausgangsmaterial durch Untergliederungen, Zerteilungen und Zerlegungen aufzuspüren, dabei werden thematische Kriterien (Lerner*innenautonomie und

Mediendidaktik) an das Material angelegt, um die inhaltliche Struktur herauszuarbeiten.

3. Bestimmung der Ausprägungen: Im dritten Schritt wird das Kategoriensystem aufbauend auf den bereits beschriebenen Schritten theoriegeleitet und mit Blick auf das zu analysierende Textmaterial entwickelt. Das Kategoriensystem ist dabei als „work-in-progress“ zu verstehen, da die Zuordnungsregeln und die definierten Kategorien in den folgenden Schritten fortlaufend überprüft werden. „Der Prozess der Kategorienbildung läuft sowohl deduktiv (theoriegeleitet aus der Literatur) als auch induktiv (empiriegeleitet aus eigener Anschauung) ab. Nur dadurch ist gewährleistet, dass man einen Gegenstandsbereich vollständig erfassen kann (Brosius et al. 2016, 169).“
4. Formulierung von Definitionen, Ankerbeispielen und Kodierregeln zu den einzelnen Kategorien: Um die Strukturierungsdimensionen aus der Theorie möglichst trennscharf auf das Material umlegen zu können, werden von Mayring folgende drei Bedingungen aufgestellt (Mayring 2015, 97):
 - Definition der Kategorien: Es wird genau definiert, welche Textbestandteile unter eine Kategorie fallen.
 - Ankerbeispiele: Es werden konkrete Textstellen angeführt, die unter eine Kategorie fallen und als Beispiele für diese Kategorie gelten sollen.
 - Kodierregeln: Es werden dort, wo Abgrenzungsprobleme zwischen Kategorien bestehen, Regeln formuliert, um eindeutige Zuordnungen zu ermöglichen.

In der kommunikationswissenschaftlichen Literatur zur Inhaltsanalyse werden die Formulierung der Definitionen mit Ankerbeispielen und die Kodierregeln unter dem Begriff *Codebuch* zusammengefasst, das detaillierte Handlungsanweisen für den Umgang mit den zu analysierenden Texten beinhaltet (Brosius et al. 2016, 157). Auch bei diesem Schritt der qualitativen Inhaltsanalyse ist die Terminologie in der Fachliteratur nicht einheitlich, wie jedoch Kuckartz (2018, 35–36) ausführt, sind die Begriffe Kategorie und Code

weitgehend synonym zu verwenden, auch wenn sie unterschiedliche Begriffsgeschichten aufweisen.

5. Materialdurchlauf und Fundstellenbezeichnung: Nach der Definition der Kategorien wird in einem ersten Probedurchlauf die bereits erwähnte Anpassung des Kategoriensystems vorgenommen. Das erfolgt, indem Fundstellen im Text markiert werden, die durch das Kategoriensystem angesprochen werden. Etwaige Ungenauigkeiten in der Kategoriendefinition können in diesem Schritt überarbeitet werden. Die Fundstellen werden fortlaufend markiert und so für die spätere Strukturierung aufbereitet. Die Fundstellen werden auch als *Textsegment* oder *codiertes Segment* bezeichnet, beschreiben aber nichts anderes als das Auffinden und Identifizieren einer Textstelle, die dann mit den Kategorien in Verbindung gesetzt und somit klassifiziert wird (vgl. Kuckartz 2018, 41).
6. Materialdurchlauf mit Bearbeitung und Extraktion der Fundstellen: Dieser Vorgang erfolgt analog zu dem in Punkt 5. beschriebenen Materialdurchlauf, allerdings werden die Fundstellen nicht nur markiert, sondern auch für die abschließenden Schritte der Analyse extrahiert.
7. Überarbeitung und Revision des Kategoriensystems und der Kategoriendefinition: Dieser Zwischenschritt ermöglicht es das kontingente Kategoriensystem noch besser auf den Untersuchungsgegenstand, den Text anzupassen. Das kann entweder bedeuten, dass zu differenzierte Dimensionen gestrichen werden oder auch dass Probleme bei der Zuordnung durch präzisere Kodierregeln gelöst werden.
8. Ergebnisaufbereitung: Der abschließende Schritt der Analyse wird von Mayring (2015, 101) für die formale Strukturierung noch einmal in zwei Unterschritte unterteilt. Zuerst wird die Feinstruktur des Textes erarbeitet, indem nah am Text gearbeitet wird und daran anschließend erfolgt die Grobstrukturierung, die Aussagen über eine allgemeine und übergeordnete Struktur liefern soll.

5.3 Analyse von multimodalen und multikodalen Texten

Eine Besonderheit der vorliegenden Arbeit ist die Analyse von unterschiedlichen Textebenen, die als kombinierter Text in Form von Social-Media-Beiträgen vorliegt. Die Social-Media-Beiträge setzen sich aus unterschiedlichen Textsorten modular zusammen. So können beispielsweise schriftliche Textstellen mit Bildern, Videos und Links ergänzt werden oder aber Bilder und Videos mit schriftlichen Texteinblendungen verwendet werden. Um diesen miteinander kombinierten Textebenen in der Analyse gerecht zu werden, soll hier noch kurz auf die Methoden der Film- und Medienanalyse eingegangen werden. Grundsätzlich kann jede Form der Kommunikation als eine multimodale Kommunikation beschrieben werden, doch wie Vivien Sommer (2020, 424) anmerkt, hat sich durch die Digitalisierung eine weitere Zuspitzung bei der multimodalen Kommunikation ergeben, weil es von technischer Seite mehr und mehr erleichtert wird die Modi der Kommunikation in digitale Zeichen und damit auf die digitale Ebene zu übersetzen:

So kann ein einzelner User ohne großen technischen Aufwand und Spezialwissen ein Video drehen, es bearbeiten, mit Musik unterlegen und es auf einer Videoplattform veröffentlichen. Zum anderen hat die vereinfachte technische Produktion insbesondere von (Bewegt-)Bildern dazu geführt, dass visuelle Zeichen in Online-Kommunikationsformen ‚gleichberechtigt‘ und in der Kombination mit sprachlichen Zeichen verwendet werden (Kress und Van Leeuwen 2001, S. 2,112) (Sommer 2020, 424).

Das Konzept der Multikodalität geht über die multimodale Zusammensetzung von digitaler Kommunikation hinaus und berücksichtigt neben den filmsprachlichen und audiovisuellen Code- und Zeichensystemen auch die Codes, die beim Verfassen einer Transkription Verwendung finden (vgl. Moritz 2018, 15).

Da der Fokus der Analyse auf den Textprodukten auf den Social-Media-Plattformen liegt und diese sehr oft auch audiovisuelle Textebenen beinhaltet, bietet sich die Perspektive der Film- und Fernsehanalyse nach Lothar Mikos (2018) an, um die aus schriftlichem und gesprochenem Text sowie Bild, Video und Hypertext zusammengesetzten Textebenen der Social-Media-Beiträge zu analysieren. Mikos trifft für die Arbeit von audiovisuellen Texten eine analytische Unterscheidung in fünf

Ebenen, die als Kategorien für die Analyse verstanden werden können, aber immer auch in ihrem Zusammenspiel gedacht werden müssen. Die erste und zentrale Ebene ist die Ebene des Inhalts und der Repräsentation, nach Mikos sind damit alle im audiovisuellen Text sichtbaren und hörbaren Elemente umfasst. Die zweite Ebene fokussiert auf die Narration und die Dramaturgie und die Frage wie der Inhalt erzählt, präsentiert und kommuniziert wird. Die dritte Ebene betrachtet die Figuren und Akteure, die in Bildern und Videos auftreten können. Hier ist im Kontext von Lerner*innenautonomie auch die Rolle der Lehrperson von Interesse. Die vierte Ebene der Ästhetik und der filmischen Gestaltung ist eng an die Figuren und die Narration gebunden und gibt Antworten auf die Frage wie es zu Perspektivierungen und Schwerpunktsetzungen durch filmische Mittel kommt. Der letzte Punkt betrifft den Kontext des audiovisuellen Textes (Mikos 2018, 93–95). Die Film- und Medienanalyse nach Mikos fügt sich mit dem Fokus auf Inhalt und Kontext sehr gut in die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring ein und ergänzt diese um die filmischen und audiovisuellen Aspekte.

Darüber hinaus kann das filmanalytische Textverständnis als epistemologische Prämisse für die gesamte vorliegende Arbeit herangezogen werden. Denn das audiovisuelle Material wird nicht als eindeutig bedeutungstragender Text verstanden, sondern vielmehr in einem Zusammenspiel zwischen Rezipient*innen und filmischem Text gedacht, was zur Folge hat, dass davon ausgegangen wird, dass der analysierte Text mehrere potenzielle Bedeutungen hat und verschiedene Verständnisangebote an die Rezipient*innen machen kann. Der Text ist demnach nicht deterministisch in seiner Bedeutungszuschreibung, sondern potenziell offen für verschiedenartige Interpretationen. Das heißt aber nicht, dass die Texte beliebig interpretiert werden können, da sie sehr wohl die Rezeptions- und Aneignungsprozesse der Rezipient*innen vorstrukturieren und sie dadurch in spezifische Subjektpositionen bringen (vgl. Mikos 2018, 89). Der Text ist demnach eine semiotische Ressource für das Zielpublikum, diese Ressource kann bestimmte Bedeutungen hervorstreichen, andere Zuschreibungen vernachlässigen und teilweise auch Interpretationen einschränken und ausgrenzen (vgl.

Mikos 2018, 92). Diese strukturfunktionale Perspektive auf die Bedeutung eines Textes im Rahmen der Rezeption liegt dann auch der Analyse der schriftlichen und gesprochenen Texte zugrunde. Eine breite Analyse der Rezeption von Social-Media-Beiträgen kann und soll mit der vorliegenden Arbeit nicht geleistet werden, sondern vielmehr liegt der Fokus auf den verschiedenen Bedeutungsangeboten, die in den digitalen Texten zu finden sind. Eine besondere Rolle kommt hierbei der bereits bei den Gütekriterien der qualitativen Inhaltsanalyse angeführt Intercoderreliabilität zu. Der Einsatz von unterschiedlichen Personen, die die Texte in der Startphase des Projekts analysieren, stellt sicher, dass sich die verschiedenen vorherrschenden Bedeutungsangebote auch in den Kategorien wiederfinden.

5.4 Transkription der multikodalen Texte

Für die konkrete Umsetzung der methodischen Überlegungen zu multimodalen und multikodalen Texten wird bei der Analyse des Textkorpus eine Mischform aus textbasierten Transkriptionsformen und der Video-/Filmtranskription zur Anwendung kommen.

Die direkte Übernahme der Texttranskriptions-Praktiken auf audiovisuelle Materialien mit dem Ergebnis, dass auch Video-/Filmtranskriptionen in vielen Fällen auf den bloß verbalen Inhalt (z. B. gesprochene Sprache im Film) reduziert werden, hat sich nicht bewährt, gehen doch gerade die Aspekte des Visuellen und des Zeitlichen bei solcher Vorgehensweise verloren (Moritz 2018, 12).

Leider gibt es aufgrund der „hohen Vielfalt der Erscheinungs- und Verwendungsweisen, in denen audiovisuelle Medien berücksichtigt werden, keinen einheitlichen Standard (Moritz 2018, 13)“, so dass jedes Forschungsvorhaben eine selbst definierte Transkription, angepasst an das Forschungsinteresse, vorlegen muss. Eine bewährte Methode für die Transkription von audiovisuellem Material ist die Partiturschreibweise oder horizontale Schreibweise, bei der in Zeilen entlang einer horizontalen Leiste, dem Timecode des Videos, die Analysedaten in ihrer Gleichzeitigkeit erfasst werden können (Moritz 2018, 13–14). Diese Art der Transkription wird auch von Reichertz (2020, 452)

ausdrücklich für die Notation von Videobotschaften empfohlen. Wichtig ist beiden Autor*innen zu betonen, dass die Transkription nicht nur eine reine Datenfixierung des audiovisuellen Ausgangstextes ist, sondern immer auch schon eine Interpretation der Forschenden und eine Datenanalyse darstellt:

Eine Video/Filmtranskription ist daher, anders als in der textbasierten Forschung, nicht als ein Ersatz für ein originäres Video-/Filmdatum zu verstehen, welches das originäre Datum repliziert, sondern es ist vielmehr als ein Protokoll des interpretierenden Blicks, der die jeweiligen Analyse- und Interpretationsschritte in Form von multikodalen Transkriptionen, Notationen Annotationen (z. B. Memos) beherbergt, zu verstehen (Moritz 2018, 15).

Die Transkription für die vorliegende Arbeit erfolgt mittels der Analysesoftware MAXQDA, die den computergestützten Werkzeugkasten zur Verfügung stellt, um die Text-, Bilder- und Videodaten zu transkribieren und zu codieren. Als Leitfaden wird dabei das Lehrbuch *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA* (Rädiker und Kuckartz 2019) verwendet.

5.5 Forschungsethische Überlegungen

Im Zusammenhang mit der Forschung auf Social-Media-Plattformen ergeben sich zusätzliche forschungsethische Fragen, die über die Anforderungen einer herkömmlichen Untersuchung von Lehrmaterialien, beispielsweise im Rahmen einer Lehrwerkanalyse, hinausgehen. Dennoch gilt auch für die Forschung mit Social-Media-Beiträgen die von Legutke und Schramm postulierte Schlüsseltugend der Reflexivität als handlungsleitende Perspektive. Demzufolge sollten sich Forschende ihrer Rolle als Akteur im Forschungsfeld bewusst sein und immer wieder fragen welche Konsequenzen ihr Forschungshandeln für den weiteren Forschungsprozess hat. Darüber hinaus müssen die getroffenen Entscheidungen gut begründet und nachvollziehbar sein (Legutke, Michael K., Schramm, Karen 2016, 114–115). Dieser reflexive Zugang zum Forschungsprojekt wird auch in den aktuellen Richtlinien der Association of Internet Researchers hervorgehoben, die auch die kontinuierliche

Abwägung von Vor- und Nachteilen mit forschungsethischen Überlegungen und Einwänden betonen (franzke et al. 2020, 4).

Trotz der langjähriger Verfügbarkeit von ethischen Richtlinien für die Online- bzw. Internet-Forschung wie beispielsweise den Bericht *Ethical decision-making and Internet research* der Association of Internet Researchers aus dem Jahr 2002, finden sich auch in jüngerer Zeit noch Stimmen in der Literatur, die einen einheitlichen Leitfaden oder Kodex für die Online-Forschung vermissen (Townsend und Wallace 2017, 189). Solch eindeutige und bindende Vorschriften sind allerdings gar nicht möglich, da sich jedes qualitative Forschungsprojekt in seinem Zugang zum Feld, der Forschungsfrage, der gewählten Methode sowie der Erhebung, Aufbereitung und Auswertung der Daten, wenn auch nur in Details, so doch unterscheidet und die forschungsethischen Fragestellungen und Herausforderungen individuell gelöst werden müssen.

Im Folgenden werden anhand von einem deutsch- und einem englischsprachigen Leitfaden die forschungsethischen Eckpunkte des Forschungsprojekts abgehandelt und die Schlüsse für den Forschungsprozess formuliert. Dabei handelt es sich immer um ein Abwägen von Optionen und das Finden von bestmöglichen Kompromissen, die sowohl die Vorteile für die Forschungsarbeit als auch die forschungsethischen Einwände berücksichtigt: „To avoid antagonistic discussions, it helps to adopt such a continuous understanding and weigh a study's benefits against ethical challenges and risks when assessing research ethics“ (Legewie und Nassauer 2018, 6).

Als Grundlage für meine forschungsethischen Überlegungen dienen die zwei Publikationen von Legewie und Nassauer (2018, 1–22) sowie Unger, Narimani und M'Bayo (2014). Legewie und Nassauer formulieren in einem Beitrag zur Online Video Forschung auf YouTube, Google und Facebook fünf ethische Prinzipien, die um die reflexiven Fragestellungen von Unger, Narimani und M'Bayo ergänzt werden.

Der erste Punkt dreht sich um den Zugang zum Forschungsfeld und das informierte Einverständnis der beforschten Personen, das heißt die Personen, die Teil der Forschung sind, sollten darüber aufgeklärt werden, dass sie und ihre online

veröffentlichten Textprodukte beforscht werden. Dazu sollten sie die wichtigsten Punkte der Forschung in einem verständlichen Format erhalten, um so auf freiwilliger Basis die Entscheidung treffen zu können an der Forschung teilzunehmen oder auch nicht (vgl. Legewie und Nassauer 2018, 6). Dieser Schritt ist auch nach einem Blick in die Nutzungsbedingungen der Social-Media-Plattformen unumgänglich, da die Forschung mit öffentlich zugänglichen Social-Media-Texten in den Nutzungsbedingungen gar nicht vorgesehen ist und die Weiterverarbeitung und Speicherung teilweise ausdrücklich verboten ist. Eine Lösung für dieses Problem stellt das informierte Einverständnis der Betreiber*innen der jeweiligen Social-Media-Kanäle dar. Diese halten nach wie vor die Nutzungsrechte an den veröffentlichten Inhalten und können der Speicherung und wissenschaftlichen Auswertung der Inhalte zustimmen und so den Zugang zu den Social-Media-Beiträgen für dieses Projekt ermöglichen.

Der zweite Punkt geht der Frage nach, warum genau das Forschungsfeld der Social-Media-Plattformen einen Erkenntnisgewinn verspricht und worin das Potenzial der Untersuchung mittels der qualitativen Inhaltsanalyse liegt. Die Antwort auf diese Frage fällt sehr pragmatisch aus, da sich die Forschungsfrage explizit auf verfügbare Lernmaterialien auf Social-Media-Plattformen bezieht, ist die Wahl auch auf ebenjene gefallen. Die qualitative Inhaltsanalyse erlaubt, wie bereits im Kapitel dargelegt, die Möglichkeit die Aspekte der Lerner*innenautonomie und der Mediendidaktik in den Blick zu nehmen.

Im dritten Punkt wird die Privatsphäre der beforschten Personen sowie die Datensicherheit angesprochen. Helga von Unger wirft in ihrem Beitrag *Forschungsethik in der qualitativen Forschung* folgende Fragen auf: „Wie wird in diesem Zusammenhang Vertraulichkeit gewährleistet und inwiefern werden die Daten anonymisiert? Wie lassen sich Rückschlüsse auf Personen, Plätze und Einrichtungen verhindern, die auch ohne namentliche Nennung, z. B. für Insider*innen oder durch einfache Recherchen im Internet, gezogen werden können“ (Unger 2014, 21–22)? Dieser Punkt stellt für dieses Forschungsprojekt eine große Herausforderung dar, da sich die Privatsphäre von einzelnen Personen trotz Anonymisierung nur schwer schützen lässt (vgl. Legewie und

Nassauer 2018, 14). So sind beispielsweise über den analysierten Inhalt das Profil und der Account von Einzelpersonen schnell auszumachen (vgl. Townsend und Wallace 2017, 194). Die Inhalte können aber auch nicht unkenntlich gemacht werden, da sie die Analysegrundlage darstellen und im Sinne der Gütekriterien überprüfbar und nachvollziehbar bleiben müssen. Aus forschungsethischer Sicht kann für die Nennung der beforschten Personen in meiner Arbeit angeführt werden, dass es sich bei den untersuchten Texten um Veröffentlichungen handelt, die an ein breites Publikum gerichtet sind und die Urheber*innen davon ausgehen von einem breiten Publikum rezipiert zu werden (vgl. Fraas et al. 2012, 189). Durch die namentliche Nennung in meiner Forschungsarbeit werden die Personen nur einem kleinen zusätzlichen Rezipient*innenkreis bekannt, der im Vergleich zu ihrer Reichweite auf den Social-Media-Plattformen verschwindend klein ist (vgl. Legewie und Nassauer 2018, 16). Ausgehend von diesen Abwägungen wird von den potenziellen Teilnehmer*innen neben dem informierten Einverständnis auch die Zustimmung zur Verwendung und Nennung des Accounts beziehungsweise des Namens eingeholt.

Im vierten Punkt ist unter dem Schlagwort Transparenz der Umgang mit den Daten selbst zusammengefasst. „Wie werden Daten erhoben und ausgewertet? Wo und wie werden sie gespeichert“ (Unger 2014, 21–22)? Auch auf diese Frage gibt es unterschiedliche Antworten in der Literatur. Traue und Schütze (2019, 1074–1075) plädieren in ihrem Beitrag zur Forschung mit Webvideos dafür die online vorgefunden Videos lokal zu speichern, da sie eventuell nicht dauerhaft zur Verfügung gestellt werden und schnell wieder verschwinden können. Dem gegenüber steht das Recht der Produzent*innen der Online-Inhalte über ihre Daten frei verfügen zu können und ein Recht darauf zu erfahren, was mit ihren Daten geschieht. Diesem Recht soll Rechnung getragen werden, indem die Erlaubnis zur Speicherung und Analyse der Online-Inhalte bei den Produzent*innen eingeholt wird.

Als fünfter und letzter Punkt ist die Abwehr von möglichen Risiken und Schäden sowohl auf Seite der Teilnehmer*innen als auch auf Seite des Forschenden zu bedenken, alle Beteiligten an der Forschung sollten keine Nachteile durch die Forschungstätigkeit

erleiden. Legewie und Nassauer nennen drei Formen von Schaden, die einer untersuchten Person zugefügt werden könnten. Auf einer sozialen Ebene sollte die Bloßstellung der Teilnehmer*innen vermieden werden. Auf einer ökonomischen Ebene darf die Forschung keine Nachteile für die Teilnehmer*innen haben. Auswirkungen auf das Einkommen oder sogar ein Jobverlust sollten keinesfalls in Kauf genommen werden. Auf einer rechtlichen Ebene ist natürlich strafrechtlich relevantes Verhalten und Vorgehen zu vermeiden (Legewie und Nassauer 2018, 15).

Zwei zusätzliche Aspekte, die aus forschungsethischer Sicht noch berücksichtigt werden sollten und sich nicht in den Texten von Legewie und Nassauer sowie Unger, Narimani und M'Bayo finden, bilden den Abschluss der forschungsethischen Überlegungen.

Die Berücksichtigung des Kontexts ist neben dem Informationsgewinn, wie bereits zu Beginn dieses Kapitels bei der Erarbeitung der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring beschrieben, auch als eine ethische Herausforderung zu verstehen. „Es ist ethisch daher unabdingbar, neben dem Material einer Studie auch stets dessen Kontext offenzulegen und ihn darüber hinaus bei der Formulierung von wissenschaftlich fundierten Aussagen zu berücksichtigen“ (Lobinger 2019, 707). Dieses Zitat verweist darüber hinaus auf die Notwendigkeit die forschungsethische Reflexivität als ständigen Begleiter im Forschungsprozess zu begreifen. Als Ergänzung zur Vermeidung von Schäden für alle Beteiligten ist der Blick auf die beforschten Inhalte hilfreich. Bei der vorliegenden Forschung werden im weitesten Sinne Lehrmaterialien untersucht, die teilweise keinen direkten Bezug zu einer Einzelperson aufweisen. Weiter kann davon ausgegangen werden, dass die Inhalte alltägliche Aktivitäten und Meinungen vermitteln und in den seltensten Fällen heikle Themen aufgegriffen werden und somit das Risiko der Forschung aus ethischer Perspektive als gering einzuschätzen ist (Fraas et al. 2012, 192; Townsend und Wallace 2017, 200)

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass anhand der dargelegten forschungsethischen Überlegungen, klar ist, dass das informierte Einverständnis der

Teilnehmer*innen unumgänglich ist. Einerseits wird dadurch der Zugang zum Forschungsfeld und den konkreten Auswahleinheiten, den Social-Media-Beiträgen, erst ermöglicht und andererseits müssen die Teilnehmer*innen zustimmen, dass ihre Daten unter ihrem Accountnamen weiterverarbeitet und in dieser Arbeit veröffentlicht werden. Weiter ist auch im Sinne der Transparenz mit dem Umgang der Daten, eine Information der beforschten Personen notwendig, damit diese auch selbst entscheiden können, ob durch die Forschung für sie selbst Risiken entstehen. Das heißt für die Durchführung, dass die potenziellen Teilnehmer*innen direkt auf den Social-Media-Kanälen per Direktnachricht kontaktiert werden. Dabei erhalten sie eine kurz gehaltene Übersicht zum Forschungsvorhaben mit der Forschungsfrage, einem Methodensteckbrief, einer Übersicht zur Handhabung der Daten sowie der Bitte um Einverständnis zur Verwendung (Speicherung, Aufbereitung, Analyse, Auswertung) ihrer veröffentlichten Social-Media-Beiträge unter ihrem Accountnamen.

5.6 Datenkorpus

Das Korpus bildet, wie im Rahmen des Ablaufmodells beschrieben, die Grundlage der vorliegenden Forschung. Als Grundgesamtheit werden alle Angebote auf den Social-Media-Plattformen Facebook, Twitter, Instagram, YouTube und TikTok angenommen, die Materialien zum Erlernen der deutschen Sprache bereitstellen.

Die Zusammenstellung der Auswahleinheiten, das heißt der konkreten deutschsprachigen Social-Media-Accounts, erfolgt in einem ersten Schritt nach quantitativen Kriterien. Dabei ist die Reichweite des jeweiligen Accounts anhand der Anzahl der Follower bzw. Fans sowie das Engagement der Nutzer*innen in Form von Kommentaren, Likes und Shares für die Selektion ausschlaggebend. Die Algorithmen der Social-Media-Angebote helfen bei der systematischen Suche die populärsten Accounts über die Verwendung von Suchbegriffen wie „Deutsch lernen“ oder über Hashtags wie „#deutschlernen“ ausfindig zu machen (Kolb und Klippel 2016, 127). Dieses Vorgehen entspricht zudem auch der Vorgangsweise der potenziellen

Deutschlernenden, wenn sie sich auf diesen Social-Media-Plattformen bewegen. Um eine zu einseitige Beeinflussung durch persönliche Präferenzen, die in den Algorithmen der Social-Media-Plattformen berücksichtigt werden, abzuschwächen, erfolgt die Suche auf unterschiedlichen Endgeräten. Insgesamt werden so die zwei reichweitenstärksten Accounts für die fünf Social-Media-Plattformen Facebook, Twitter, Instagram, YouTube und TikTok ermittelt werden.

Als Analyseeinheit werden für jeden der oben genannten Accounts wiederum 10 Einzelbeiträge in das Korpus aufgenommen, so dass die qualitative Inhaltsanalyse mittels hundert Einzelbeiträgen durchgeführt wird. Die Beiträge werden beginnend mit einem zufällig gewählten Zeitpunkt ausgewählt, wobei nach Einlangen aller Zustimmungserklärungen ein zufälliges Beginndatum festgelegt wird und davon ausgehend die nächsten 10 veröffentlichten Beiträge in die Analyse einbezogen werden.

6. Ablauf der empirischen Auswertung

Im folgenden Abschnitt wird der Ablauf der Datenaufbereitung und -auswertung transparent im Sinne des Ablaufmodells nachgezeichnet. Die Analyseeinheiten werden bestimmt und beschrieben, die Strukturierungsdimensionen werden festgelegt und das Codebuch vorgestellt.

6.1 Bestimmung der Analyseeinheiten

Wie im Methodenteil detailliert beschrieben, ist der erste Schritt der Analyse die Bestimmung der Analyseeinheiten. Der Aspekt des Zugangs zu den Analyseeinheiten wird ebenfalls in diesem Abschnitt behandelt. Weiter werden der Kontext sowie die formalen Charakteristika der Social-Media-Accounts und ihrer Beiträge beschrieben.

Als Grundgesamtheit für die vorliegende Arbeit gelten alle Beiträge, die auf Social Media veröffentlicht werden. Diese unüberschaubare Menge wird, wie bereits im Abschnitt zum Datenkorpus beschrieben, dahingehend eingegrenzt, als dass nur bestimmte Social-Media-Plattformen (Facebook, Twitter, Instagram, YouTube und TikTok) berücksichtigt werden und festgelegt wurde, ausschließlich deutschsprachige Beiträge einzubeziehen, die Angebote zum Deutschlernen zum Inhalt haben. Aus dieser Grundgesamtheit ist mit den folgenden zehn Social-Media-Accounts die Auswahleinheit definiert worden. Die Zusammenstellung der Auswahleinheit erfolgte zunächst anhand von quantitativen Kriterien. Die Reichweite der Accounts war der wichtigste Faktor, nach dem die Accounts gereiht wurden. Zusätzlich ist das Engagement (Kommentare, Likes und Shares) in die Beurteilung der Accounts eingeflossen, so wurden Accounts mit hohen Fan- beziehungsweise Followerzahlen und gleichzeitig geringem oder fehlendem Engagement nicht berücksichtigt. Gesucht wurden die Accounts unter Verwendung von Suchbegriffen wie „Deutsch lernen“ oder mithilfe von Hashtags wie „#deutschlernen“. Diese Vorgehensweise entspricht auch der Art und Weise, wie User*innen mithilfe der Algorithmen auf den Plattformen navigieren und die gewünschten Inhalte finden. Der Algorithmus wurde auf einigen Plattformen

auch für die Empfehlungen von ähnlichen Accounts genutzt, was ebenfalls dem User*innenverhalten entspricht. Um einer zu starken, einseitigen und persönlich geprägten Beeinflussung des Algorithmus vorzubeugen, wurde auf unterschiedliche Endgeräte von verschiedenen Personen zurückgegriffen. Durch diese Vorgehensweise wurde eine Liste von potenziellen Auswahlinheiten erstellt, die daraufhin von mir direkt auf der jeweiligen Plattform in Form einer Direktnachricht beziehungsweise eines Kommentars oder, sofern im Profil ersichtlich, per Mail kontaktiert wurden. Dieser Schritt war notwendig, um eine unterschriebene Einverständniserklärung für die Nutzung der Beiträge einzuholen (siehe auch die forschungsethische Diskussion dazu im Kapitel 4). Die Kontaktaufnahme stellte sich dabei deutlich langwieriger als geplant heraus, da die Kommunikation mit den Betreiber*innen der Accounts mit folgenden Problemen einherging:

- Von einigen reichweitenstarken Deutschlernaccounts habe ich trotz mehrmaligem Nachfragen keine Antwort erhalten oder die Kommunikation ist nach einem erfolgreichen Erstkontakt abgebrochen. Diese Accounts mussten aus der Liste der Auswahlinheiten gestrichen werden. Durch das Warten auf Antworten hat sich auch die Kontaktaufnahme mit nachgereichten Accounts verzögert.
- Teilweise war eine Kontaktaufnahme via Direktnachricht nicht möglich, da beispielsweise Accounts auf Instagram, die einander nicht gegenseitig folgen, keine Direktnachrichten austauschen können oder die Nachrichten in einen gesonderten Ordner verschoben werden, für den die Account-Betreiber*innen keine Benachrichtigungen erhalten. Diese Hürde habe ich überwunden, indem ich Kommentare auf öffentliche Beiträge dieser Accounts hinterlassen habe und dort auf meine Direktnachrichten hingewiesen habe und um Kontaktaufnahme gebeten habe.
- Die Einverständniserklärung im PDF-Format konnte nicht auf allen Plattformen über die integrierte Chat-Funktion verschickt werden. Als Lösung dieses Problems habe ich mich als Student der Universität Wien und mit meinem

Forschungsvorhaben im Chat vorgestellt und um die E-Mail-Adresse gebeten, um die Einverständniserklärung verschicken zu können.

- Bedenken von Betreiber*innen bezüglich Datensicherheit und der Weitergabe von accountbezogenen Details an die Konkurrenz konnten durch eine ausführliche Erläuterung der transparenten Vorgangsweise und die Versicherung, dass keine personenbezogenen Daten erhoben und weitergegeben werden, ausgeräumt werden.

Schlussendlich haben die Betreiber*innen der folgenden zehn Accounts ihr Einverständnis gegeben am vorliegenden Forschungsprojekt teilzunehmen:

- Facebook: DW Deutsch lernen², Deutsch mit Martin³
- Instagram: Deutsch lernen durch Hören⁴, Germansteps⁵
- TikTok: Easy German⁶, Deutsch lernen mit Alek⁷
- Twitter: Eine Portion Deutsch⁸, Deutschlernerblog⁹
- YouTube: Team Learn German¹⁰, Hallo Deutschschule¹¹

Um von den zehn Accounts zu den tatsächlichen Analyseeinheiten zu kommen, wurde mit dem 9. Jänner 2023 ein Beginndatum festgelegt, ab dem die darauffolgenden zehn veröffentlichten Beiträge pro Account in die Analyse aufgenommen wurden. Die durch dieses Verfahren gewonnenen hundert Social-Media-Beiträge bilden die Basis für die inhaltsanalytische Auswertung.

² <https://www.facebook.com/dw.learngerman>

³ <https://www.facebook.com/deutschmitmartinmanhtien>

⁴ https://www.instagram.com/einfach_deutsch_lernen

⁵ <https://www.instagram.com/germansteps>

⁶ <https://www.tiktok.com/@easygerman>

⁷ <https://www.tiktok.com/@deutschlernenalek>

⁸ <https://twitter.com/1PortionDeutsch>

⁹ https://twitter.com/deutsch_blog

¹⁰ <https://www.youtube.com/c/LearnGermanOriginal>

¹¹ <https://www.youtube.com/@hallodeutschschule>

6.2 Kontext der ausgewählten Accounts

Wie in den Ausführungen zur qualitativen Inhaltsanalyse besprochen, stellt der Kontext der Social-Media-Kanäle eine wichtige Informationsquelle für das Verständnis der Einzelfälle dar und soll nicht hinter den singulären Analyseeinheiten verschwinden. Deshalb werden im folgenden Abschnitt die Rahmenbedingungen der Accounts mit ihren vernetzten Verbindungen zu weiteren Lernangeboten und Institutionen sowie, insofern das möglich ist, die Entstehungskontext der Beiträge beleuchtet.

Kennzahlen der ausgewählten Beiträge	Plattform	Follower	Kommentare	Likes	Shares
DW Deutsch lernen	Facebook	1.286.532	921	1.794	31
Deutsch mit Martin	Facebook	108.000	1727	23.195	1183
Deutsch lernen durch Hören	Instagram	304.000	65	2.351*	Nicht verfügbar
Germansteps	Instagram	41.200	390	13005	Nicht verfügbar
Easy German	TikTok	192.200	47	6769	Nicht verfügbar
Deutsch lernen mit Alek	TikTok	38.900	240	38.576	Nicht verfügbar
Eine Portion Deutsch	Twitter	31.800	25	1.078	212
Deutschlernerblog	Twitter	28.800	2	76	9
Learn German	YouTube	1.130.000	386	6.554	Nicht verfügbar
Hallo Deutschschule	YouTube	994.000	996	13.784	Nicht verfügbar

*Anzeige von Likes eingeschränkt, Anzahl ist ein Minimalwert.

Tabelle 1: Kennzahlen zum Engagement der untersuchten Accounts

1. Deutsche Welle Deutsch lernen auf Facebook: Der Facebook-Auftritt der Deutschen Welle mit rund 1,3 Millionen Followern ist Teil eines großen Medien-Netzwerks. Die Deutsche Welle ist der Auslandsrundfunk der Bundesrepublik Deutschland, der neben dem Hörfunkangebot auch Fernsehkanäle und Online-Auftritte betreibt. Im Online-Bereich ist die Webseite www.dw.com zentraler Sammelpunkt für alle Angebote der Deutschen Welle. Neben internationalen Nachrichten bietet die Seite deutschsprachige TV-Sendungen, Podcasts und Deutschkurse als Livestream und im Archiv als Video an. Zusätzlich werden die zwei Schwerpunkte, Nachrichten und Deutschlernangebote, der Website www.dw.com von Social-Media-Accounts ergänzt, die auf die jeweiligen Kanäle angepasste Inhalte produzieren. Neben dem Facebook-Auftritt ist die Deutsche Welle mit ihren Lernangeboten auch auf YouTube (955.000 Follower), Instagram (801.000 Follower) und Twitter (159.100 Follower) vertreten. Auf Facebook werden täglich etwa 15 neue Beiträge veröffentlicht. Dieser regelmäßig hohe Output ist nur möglich, wenn einerseits Inhalte in Form von Bild-, Text- und Videobeiträgen bereits vorhanden sind und andererseits, wenn personelle Ressourcen für die Betreuung der Social-Media-Kanäle zur Verfügung stehen.
2. Deutsch mit Martin auf Facebook: Dieser Auftritt unterscheidet sich deutlich von der Deutschen Welle. Betrieben wird die Facebook-Seite (92.000 Follower) von einem kleinen Team in Süddeutschland, das über die Webseite www.deutschmitmartin.org kostenpflichtige Online-Sprachkurse anbietet. Neben dem Facebook-Auftritt und der Webseite werden Deutschlernangebote auch noch auf TikTok (37.800 Follower), Instagram (3.500 Follower) und YouTube (2.850 Follower) verbreitet. Die Frequenz der Veröffentlichungen ist im Vergleich zur Deutschen Welle deutlich niedriger, so werden ein bis zwei neue Beiträge pro Tag auf Facebook veröffentlicht.
3. Deutsch lernen durch Hören auf Instagram: Wie bereits bei den Facebook-Angeboten ist auch der Instagram-Auftritt von Deutsch lernen durch Hören (304.000 Follower) lediglich ein Social-Media-Kanal unter Vielen. Die Webseite

www.einfachdeutschlernen.com steht auch hier im Mittelpunkt der zahlreichen Accounts, die von Social-Media mit YouTube (252.000 Follower), Facebook (7.850 Follower) und Tumblr (keine Followerzahlen verfügbar) über Streamingdienste wie Spotify (keine Followerzahlen verfügbar), Soundcloud (4.250 Follower) und Google Podcasts (keine Followerzahlen verfügbar) bis hin zu Apps für Android und iOS reichen. Über die Betreiber*innen der Webseite sowie der begleitenden Angebote ist online keine Information zu finden, da die Webseite kein Impressum führt und die Social-Media-Accounts wiederum auf die Webseite als Urheber verweisen.

4. Germansteps ist ein Deutschlernangebot, das ausschließlich auf Instagram angeboten wird. Bis zum Jahr 2022 wurde neben dem Instagram-Kanal auch die Webseite www.germansteps.com mit Grammatikerklärungen, Vokabellisten, Redemittel und Hinweisen auf häufige Fehler angeboten. Zu den Betreibern des Instagram-Accounts ist wenig bekannt, laut Eigenbeschreibung des Profils kommt der oder die Betreiberin aus Deutschland und ist DeutschlehrerIn. Online-Kurse und Konversationskurse können über Instagram vereinbart werden. Neue Inhalte werden durchschnittlich alle drei Tage online gestellt.
5. Easy German auf TikTok: Dieses kostenlose Deutschlernangebot bietet Videos in Alltagssprache mit Straßeninterviews und Grammatikerklärungen. Veröffentlicht werden die neuen Videos auf TikTok für rund 160.000 Followern im Zwei-Tages-Rhythmus. Die weiteren Social-Media-Auftritte von Easy German sind auf YouTube mit 1,5 Mio. Followern, Instagram mit 295.000 Followern und Facebook mit 256.000 Followern zu finden. Easy German ist Teil des Netzwerkes Easy Languages, das Videos in über 40 verschiedenen Sprachen zur Verfügung stellt. Neben der Webseite www.easygerman.org werden auch noch ein Podcast und eine App für Android sowie iOS (www.seedlang.com) angeboten.
6. Deutsch lernen mit Alek: Dieser TikTok-Account stellte bis Anfang 2023 in regelmäßigen Abständen Lernvideos online. Der Veröffentlichungsrhythmus hat sich von täglich neuen Beiträgen Ende des Jahres 2022 zu unregelmäßigen

Veröffentlichungen 2023 verändert. Insgesamt weist der Account für die zehn untersuchten Beiträge rund 1,3 Millionen Views auf. Zum Hintergrund der Lehrperson ist nichts bekannt, ebenso wenig gibt es Verlinkungen auf eine Webseite oder andere Social-Media-Kanäle.

7. Eine Portion Deutsch auf Twitter: Dieses Lernangebot auf Twitter wird von einer Deutschlehrerin in München betrieben. Sie hat 31.800 Follower und veröffentlicht ein bis zwei Tweets pro Tag mit Beiträgen zu Wortschatz, Redewendungen und Grammatik. Neben dem Twitter-Auftritt werden keine weiteren Social-Media-Kanäle oder eine Webseite mit den Inhalten bespielt.
8. Deutschlernblog: Der Twitter-Auftritt des Deutschlernblogs ist Teil eines weit gespannten Netzes aus Webseiten und Social-Media-Kanälen, die von Andi Neustein, einem Deutschlehrer auf Teneriffa, sowie Delia Tello López, einer Lehrerin für Spanisch als Fremdsprache, betrieben wird. Neben dem Twitter-Auftritt sind die Webseiten deutschlernblog.de und deutschwortschatz.de zu finden sowie ein YouTube Kanal (50.900 Abonnent*innen), Instagram (17.100 Follower), Facebook (71.000 Follower), TikTok (8 Follower) und Pinterest (1.500 Follower). Dabei unterscheiden sich die Inhalte und es werden kanalspezifisch unterschiedliche Inhalte veröffentlicht.
9. Learn German auf YouTube: Dieser Account aus Deutschland mit 1,13 Millionen Followern bietet sowohl kostenlose als auch kostenpflichtige Lernangebote an. Als wichtigster Kanal steht der YouTube-Auftritt im Zentrum, der zusätzlich um einen Instagram-Account mit 63.200 Followern, einem Facebook-Auftritt mit 63.000 Followern, Twitter mit 3.025 Followern und einem vergleichsweise von wenigen Followern (239) genutzten TikTok-Angebot ergänzt wird. Eine Besonderheit von Learn German ist eine kostenpflichtige Mitgliedschaft auf YouTube oder auf www.patreon.com/LearnGerman, wo zusätzlich zum kostenlos verfügbaren Material Arbeitsblätter, Transkripte von Videos und Podcasts gegen eine monatliche Abogebühr bezogen werden können.

10. Hallo Deutschschule auf YouTube: Hinter diesem Angebot steht eine Sprachschule in Zürich, die neben kostenpflichtigen Sprachkursen vor Ort in der Schweiz auch kostenlose Online-Angebote zur Verfügung stellt. Dabei ist der YouTube-Kanal der reichweitenstärkste Social-Media-Auftritt der Deutschschule mit 994.000 Followern. Ähnlich wie die anderen großen Online-Anbieter von Deutschlernangeboten deckt die Hallo Deutschschule ebenfalls Instagram (77.700 Follower), TikTok (77.400 Follower), Facebook (43.000 Follower) und Twitter (471 Follower) ab. Zusätzlich ist die Sprachschule aber auch mit einem LinkedIn-Account (4.376 Follower) aktiv. Neue Videos zu den Schwerpunkten Wortschatz, Redemittel und Grammatik werden jeden Sonntag auf YouTube veröffentlicht.

6.3 Codebuch: Festlegung der Strukturierungsdimensionen

Aus den theoretischen Kapiteln zur Mediendidaktik, zum informellen Lernen, zu Social Media sowie zur Lerner*innenautonomie lässt sich ein Kategoriensystem entwickeln, das das Gerüst der qualitativen Inhaltsanalyse darstellt. Das Kategoriensystem wird hier kurz umrissen, die vollständige Liste der Codes findet sich im Anhang.

An der Anzahl der Codes gemessen nimmt die Lerner*innenautonomie im Kategoriensystem die größten Platz ein. Ausgehend von Tassinari (2010a) dynamischen Autonomiekonzept wurden sieben Subkategorien definiert: Materialien und Methoden wählen, Lernen durchführen, Lernen planen, Lernen überwachen, Lernen evaluieren, kooperieren und das Lernen managen. Diese Subkategorien weisen wiederum fünf bis siebzehn granulare Ausformungen der jeweiligen Subkategorie auf, die konkrete Praxen beschreiben, um so die Dimensionen von Lerner*innenautonomie dingfest zu machen. Der zweite wichtige Block im Kategoriensystem bilden die Codes rund um das informelle Lernen, dabei wird die Unterscheidung in implizite und explizite Wissensansprache nach Reinders und Benson (2017) berücksichtigt sowie die Unterscheidungen in *locus of control* (Liefern Medien eine Lernanleitung?), *pedagogy* (Ist Lernen eine Nebensache oder gibt es einen sequenzierten Lernprozess mit

Erklärungen?), *formality* (Handelt es sich um einen Kurs mit formalem Bildungsabschluss?) sowie *location* (Ist die Lernhandlung mit einem Klassenzimmer verbunden?), die Benson und Reinders (2011) in *Beyond the language classroom* beschrieben haben. Der dritte Teil des Kategoriensystems deckt die mediendidaktischen Codes ab, dazu gehören sowohl die Unterscheidungen nach Petko (2020) in die Funktionen der Medien (Organisieren und Dokumentieren, Kommunizieren und Kooperieren, Produzieren und Programmieren, Experimentieren und Üben, Darstellen und Veranschaulichen) als auch die Kategorisierung nach Würffel (2016), die eine Einteilung in authentische Medien ohne didaktische Bearbeitung, adaptierte Medien, die für Lernzwecke hergestellt worden sind, sowie methodisierte Medien, die mit einem bestimmten Lernverfahren verknüpft sind, vornimmt. Zusätzlich enthält das Kategoriensystem Codes, um die Social-Media-Kanäle in der Analyse erfassen zu können und auch Codes zur Textsorte, um Aussagen über visuellen, audiovisuellen, gesprochenen sowie geschriebenen Text treffen zu können.

Zusätzlich zu dem aus der Theorie entwickeltem Kategoriensystem wurden im Zuge des Materialdurchlaufs weitere Codes aufgenommen. Dies betrifft zu einem großen Teil Medienattribute, um die analysierten Beiträge besser kategorisieren zu können. Dafür wurde beispielsweise ein Code für werbliche Beiträge beziehungsweise werbliche Elemente ergänzt. Weiter wurden Medienattribute wie das Posting Format (Hashtag, Text, Link, Video, Bild), die Videolänge bei audiovisuellen Beiträgen, die Darstellung im Hoch- oder Querformat und die Nennung des Lernniveaus nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen erfasst. Darüber hinaus wurden die Codes für die Textsorte mit den Sub-Codes für Deutsch und Englisch konkretisiert.

Ebenso wurde für den Code des informellen Lernens ein zusätzlicher Code zur Ausdifferenzierung der Kategorie *Pedagogy* notwendig.

Informelles Lernen
Informelles Lernen > Pedagogy Lernen als Nebensache
Informelles Lernen > Pedagogy Sequenzierung und Erklärung

Für den Code Bearbeitungs- und Gestaltungsspielraum wurde neben dem bereits vorhandenem Fall, dass der Bearbeitungs- und Gestaltungsspielraum bereits vorstrukturiert ist, auch ein Code für den gegensätzlichen Fall, dass der Bearbeitungs- und Gestaltungsspielraum nicht vorstrukturiert ist, eingefügt.

Bearbeitungs- und Gestaltungsspielraum
Bearbeitungs- und Gestaltungsspielraum > Bearbeitungs- und Gestaltungsspielraum nicht vorstrukturiert
Bearbeitungs- und Gestaltungsspielraum > Bearbeitungs- und Gestaltungsspielraums vorstrukturiert

Die angeführten Bestandteile des Codebuchs wurden im Detail definiert, um eine trennscharfe Kategorisierung zu ermöglichen. Dafür wurden konkrete Textstellen als Ankerbeispiele gewählt, die exemplarisch für die Kategorien stehen. Bei Unklarheiten bezüglich der Zuordnung wurden entsprechende Kodierregeln aufgestellt oder wie beschrieben zusätzliche Codes hinzugefügt, um dem Ausgangsmaterial in der Analyse gerecht zu werden.

6.4 Materialdurchlauf

Nachdem die Fundstellen im Text mittels der oben definierten Regeln markiert und extrahiert worden sind, werden in diesem Teil die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse vorgestellt. Dabei werden die Ergebnisse rund um vier Schwerpunkte gruppiert und mit Diagrammen illustriert. Zu Beginn werden die quantitativen Kennzahlen und die Vorgangsweise im Umgang mit codierten Elementen, den Beiträgen, Accounts und Social-Media-Plattformen beschrieben. Darauf folgt ein Abschnitt zu den Medienattributen, der von technischen Auswertungen beispielsweise zur Länge von Videoclips bis zu verwendeten Sprachen und Textformaten reicht. Der

dritte Teil umfasst die Ergebnisse zur Lerner*innenautonomie und der abschließende Teil hat die Auswertungen zum informellen Lernen zum Inhalt.

6.5 Quantitative Kennzahlen zur Inhaltsanalyse

Insgesamt wurden für die vorliegende Analyse 10 Beiträge von 10 Accounts einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Rechnerisch ergeben sich dadurch hundert Beiträge. Während der Durchführung der Analyse hat sich allerdings gezeigt, dass vor allem auf der Plattformen Instagram, aber in einem Fall auch auf Twitter die erfassten Beiträge aus unterschiedlichen Einzelformaten zusammengesetzt sind. Am Beispiel des Accounts *GermanSteps* auf Instagram lässt sich das anschaulich zeigen. Die Inhalte der Bilder auf der linken Seite ändern sich, während der Text auf der rechten Seite fixiert ist und gleichbleibt:

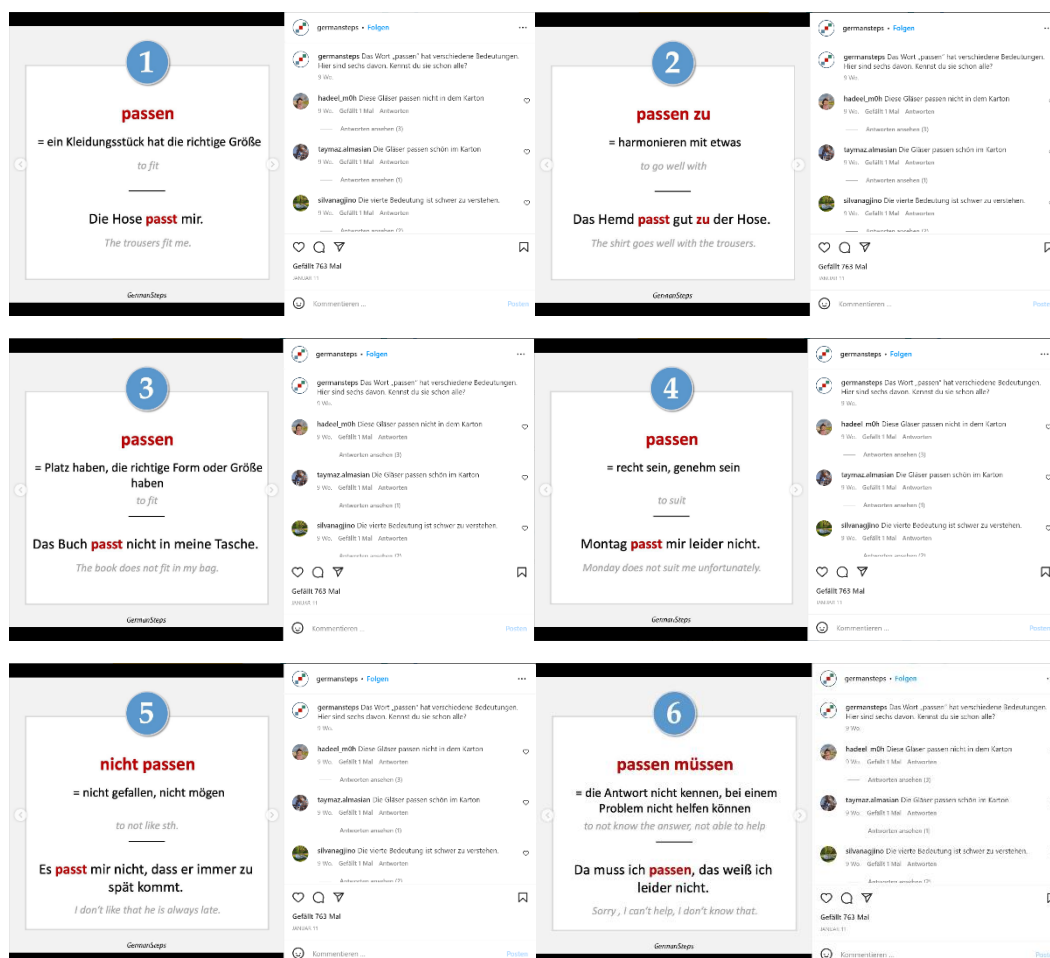


Abbildung 6: Beitrag des Instagram Account *germansteps* besteht aus sechs Einzelbildern

Der Beitrag setzt sich aus sechs Einzelbildern zusammen und ist als Slideshow veröffentlicht worden, wobei die User*innen selbst weiterklicken beziehungsweise auf mobilen Endgeräten nach links wischen müssen, um zum nächsten Bild zu gelangen. In der Codierungsphase sind diese Einzelmedienformate als alleinstehenden Dokumente behandelt worden. Dadurch bilden nicht hundert Dokumente, sondern 155 Dokumente die Grundlage für die Analyse. Drei Accounts beziehungsweise 15% der Postings sind dabei für die zusätzlichen Dokumente verantwortlich, wie die folgende Darstellung zeigt:

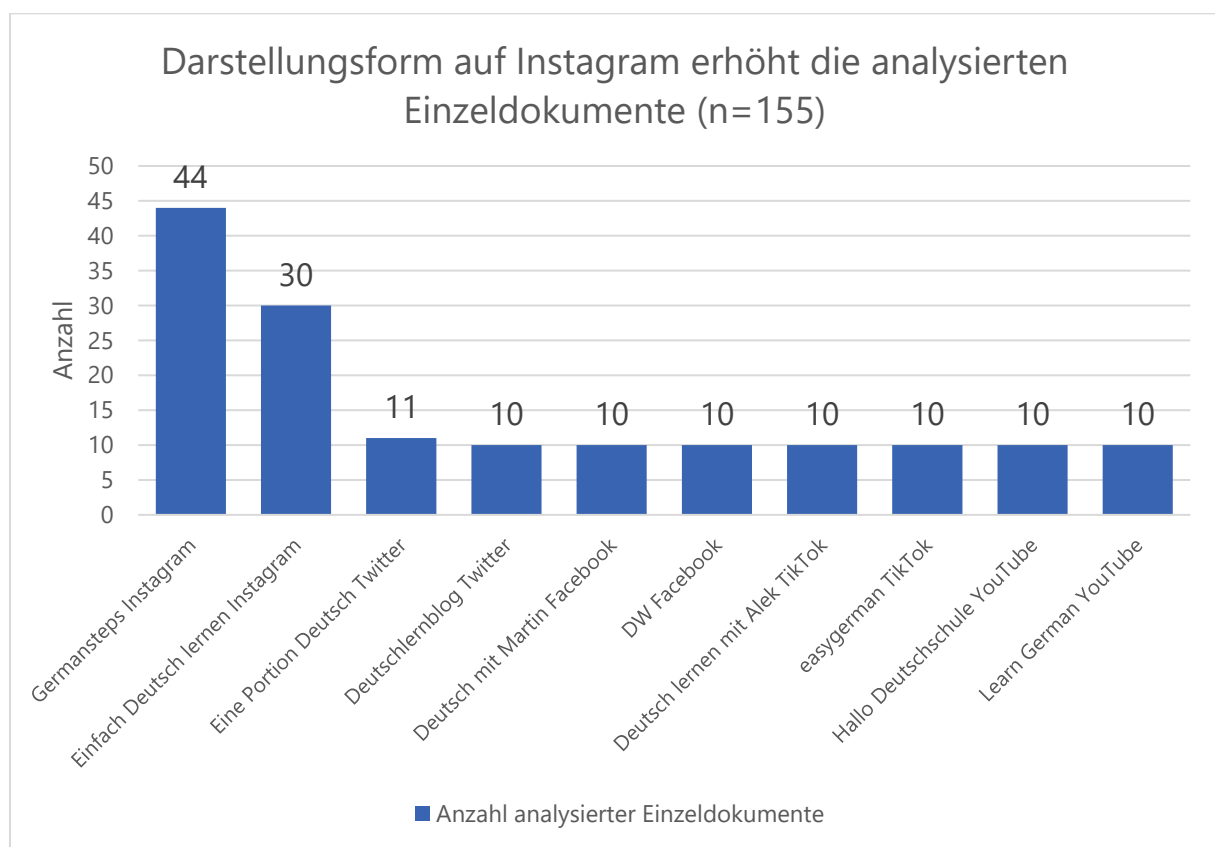


Diagramm 2: Anzahl der analysierten Einzeldokumente

Dieser Überhang an analysierten Einzeldokumenten für die Instagram-Accounts hat zur Folge, dass die Anzahl der codierten Elemente für diese Accounts ebenfalls über jener der anderen Accounts liegt (Diagramm 2). Insgesamt wurden im Zuge der qualitativen Inhaltsanalyse 3.036 Fundstellen codiert, was rund 20 codierten Elementen pro Beitrag entspricht. Die beiden Instagram-Auftritte sind für rund 39% aller codierten Elemente verantwortlich.

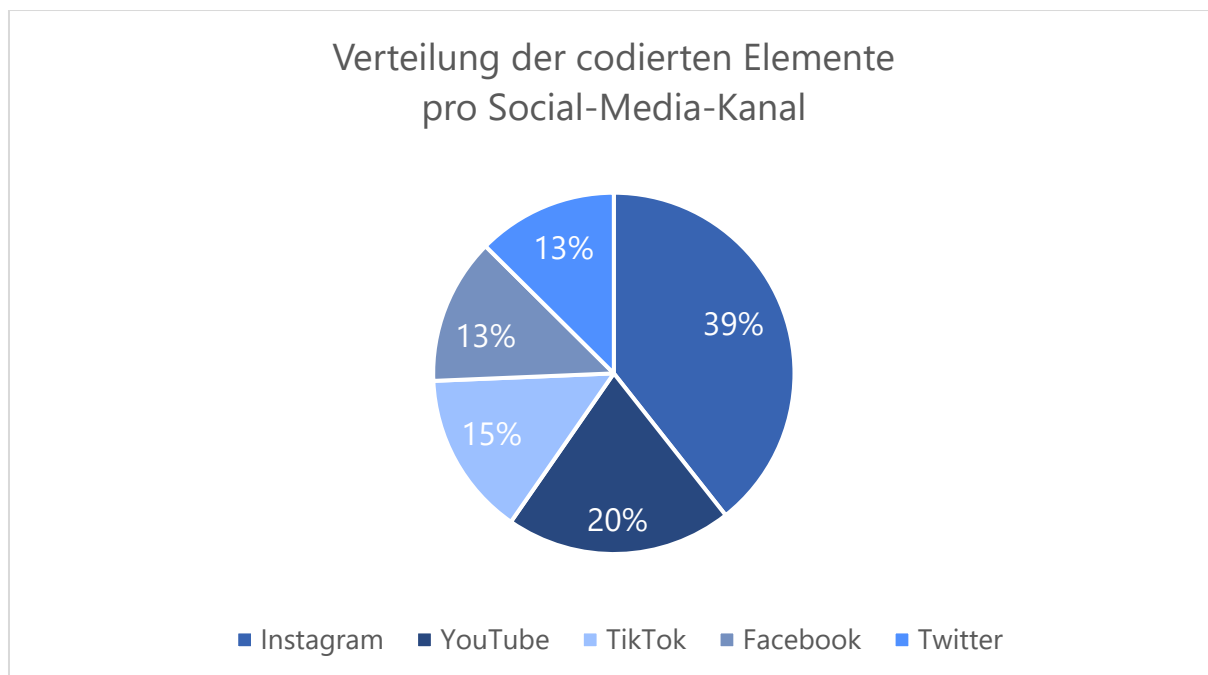


Diagramm 3: Verteilung der codierten Elemente pro Social-Media-Kanal

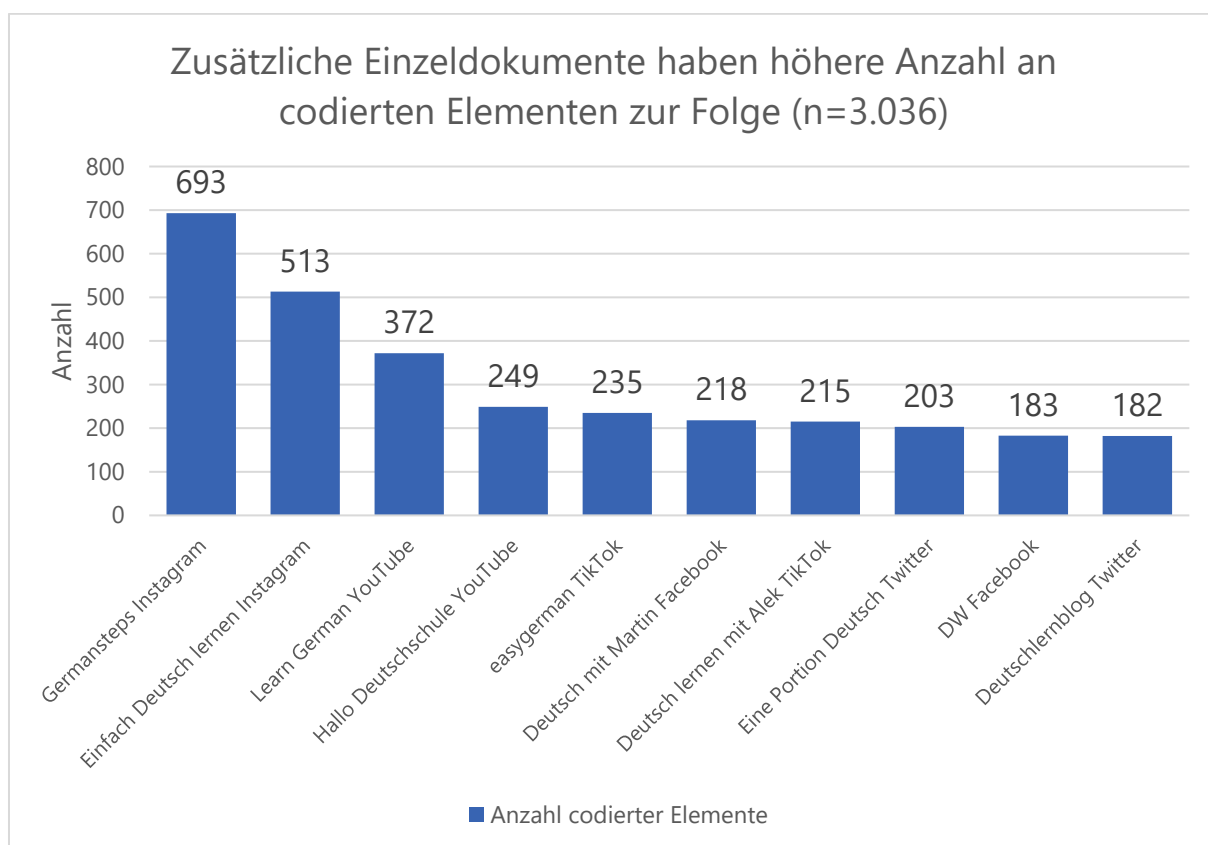


Diagramm 4: Codierte Einzelelemente pro Social-Media-Account

Auffällig ist, dass sich nach den Instagram Accounts die YouTube-Auftritte von *Hallo Deutschschule* und *Learn German* im obigen Diagramm einreihen. Das ist darauf zurückzuführen, dass der audiovisuelle Text durch seine zeitliche Länge auf der einen

Seite und die multimodalen Textebenen auf der anderen Seite in einem höheren Maße Fundstellen bereithält als das bei Beiträgen mit einem einfachen Bild oder einem kurzen Text der Fall ist. Betrachtet man die codierten Fundstellen im Durchschnitt auf der Ebenen der Einzeldokumente, so wird ersichtlich, dass Videoformate auf YouTube und TikTok die höchste Anzahl an Fundstellen und codierten Elementen aufweisen. In dieser Darstellung rutschen die Instagram-Accounts an das Ende der Rangreihe, knapp hinter die beiden Twitter-Accounts und einen Facebook-Auftritt. Durch die für Twitter plattformspezifische Verkürzung auf 280 Zeichen und die, im Vergleich zu audiovisuellen Inhalten auf den Videoplattformen, eingeschränkten Möglichkeiten zur Einbindung von multimodalen Formaten, bieten diese Accounts lediglich kurze schriftliche Texte beziehungsweise kompakte visuelle Texte und in Folge davon weniger Fundstellen für die qualitative Inhaltsanalyse.

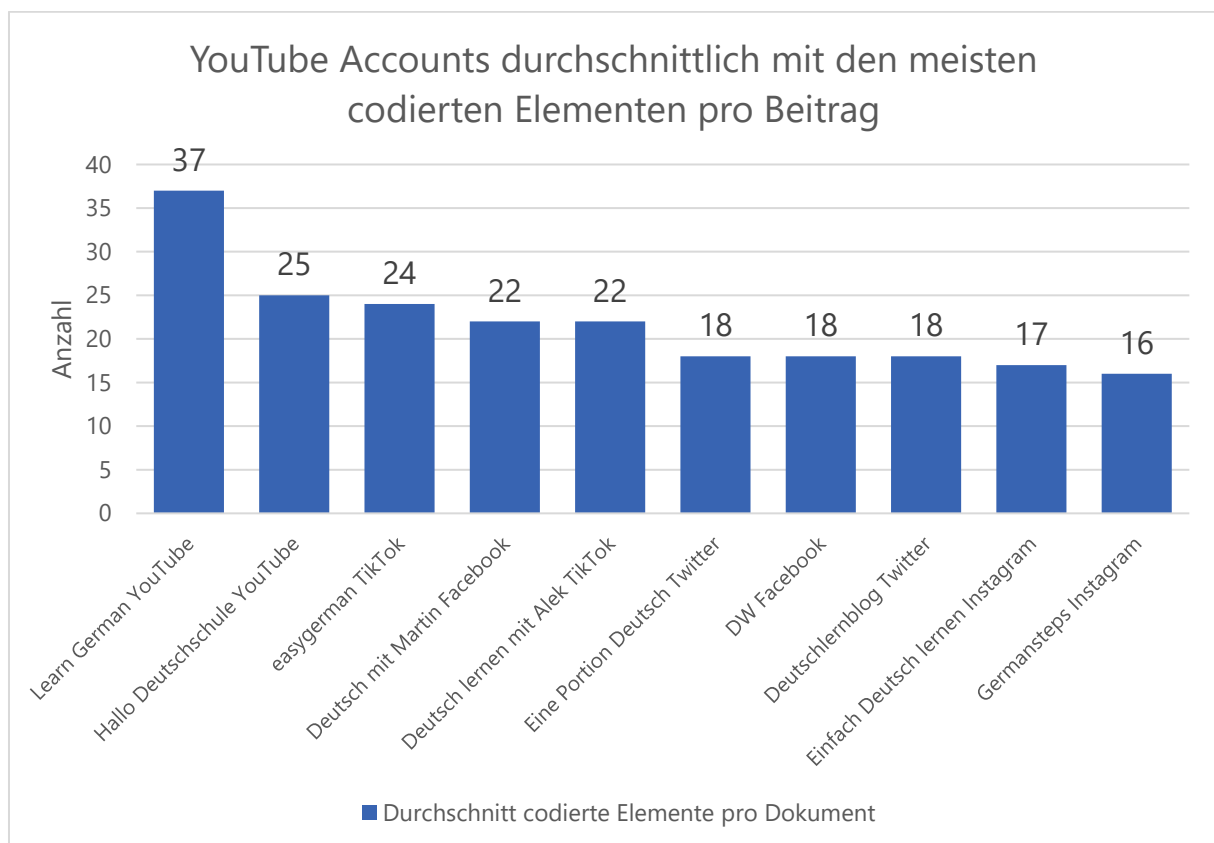


Diagramm 5: Durchschnitt der codierten Elemente pro Dokument

Um eine Vergleichbarkeit sowohl zwischen Beiträgen als auch Accounts und Plattformen herstellen zu können, beziehen sich die folgenden Ergebnisse auf die

Ebene der Beiträge. Das heißt, die folgenden Diagramme beantworten die Frage, in wie vielen der hundert analysierten Beiträge die Codes aus dem oben beschriebenen Codesystem zu finden sind. Das Codesystem besteht für die vorliegende Arbeit hat sich aus drei Ebenen zusammengesetzt, wobei die oberste und erste Ebene aus 8 Elementen, die zweite Ebene aus 43 Elementen und die dritte und zugleich unterste Ebene aus 121 Elementen besteht. De facto war es nach Abzug der übergeordneten Ebenen möglich 149 Codes zu vergeben, wobei 103 Codes (69%) auch tatsächlich zur Anwendung gekommen sind. Für die restlichen 46 Codes (31%) konnten in den analysierten Social-Media-Beiträgen keine Fundstellen verzeichnet werden.

6.6 Medienattribute

Der folgende Abschnitt befasst sich mit allgemeinen Medienattributen, um einen besseren Überblick zu den analysierten Social-Media-Beiträgen zu erlangen und die hundert Beiträge besser greifbar zu machen. Dabei werden Textelemente im weitesten Sinn wie Hashtags, Links, aber auch visueller und audiovisueller Text wie Bilder und Videos kategorisiert. Weiter werden die verwendeten Sprachen, Medienformate, der Anteil an Werbung, die Dauer von verwendeten Videoclips und die Einteilung nach den Niveaustufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen ausgewertet.

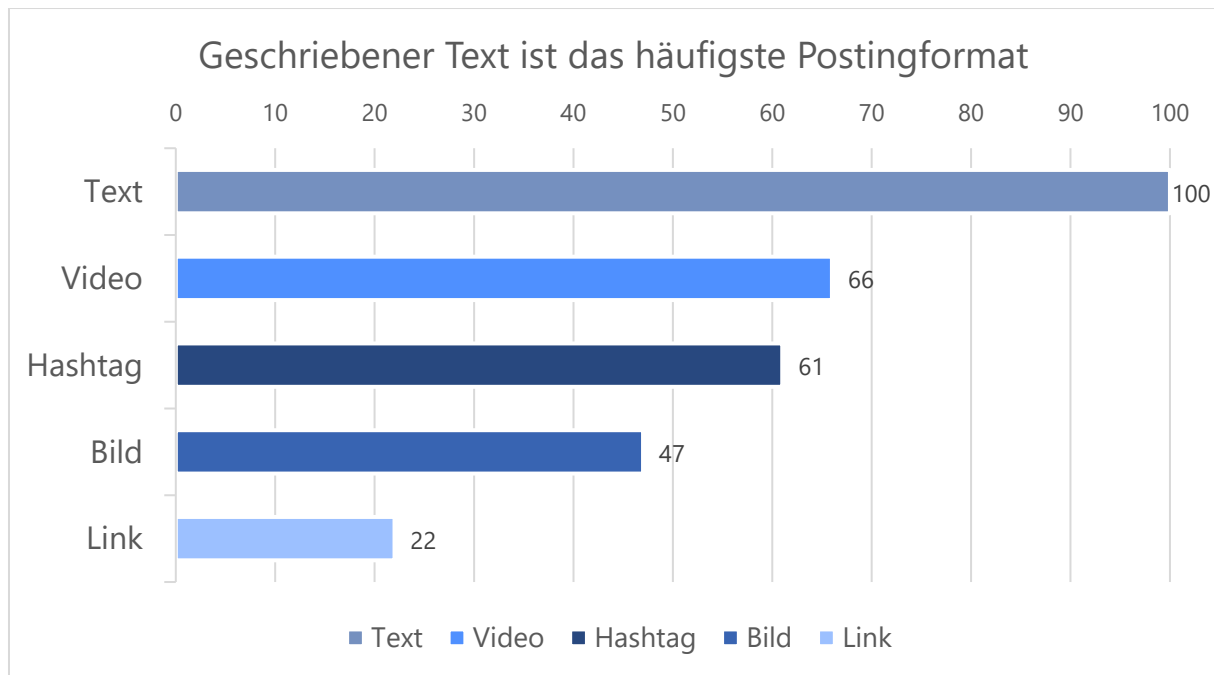


Diagramm 6: Häufigkeit der Postingformate

Der geschriebene Text ist das gängigste Postingformat, in 100% der Beiträge findet sich geschriebener Text entweder als Teil des Postings, beispielsweise als Einleitungstext für ein Video, oder als integrierter Bestandteil der weiteren Formate zum Beispiel als Bildüberschrift oder Untertitel eines Videos. Betrachtet man die Verteilung der Postingformate über die Plattformen hinweg, so fällt auf, dass einerseits auf den Videoplattformen YouTube und TikTok wenig überraschend kein Platz für zusätzliche Bilder ist und andererseits auf Twitter keine Videos veröffentlicht worden sind.

Der verwendete Text ist dabei größtenteils in deutscher Sprache, allerdings wird in rund jedem zweiten untersuchten Beitrag auch eine weitere Sprache verwendet. Häufig ist dies Englisch, das in Form von Übersetzungen der deutschsprachigen Inhalte Teil der Beiträge ist.

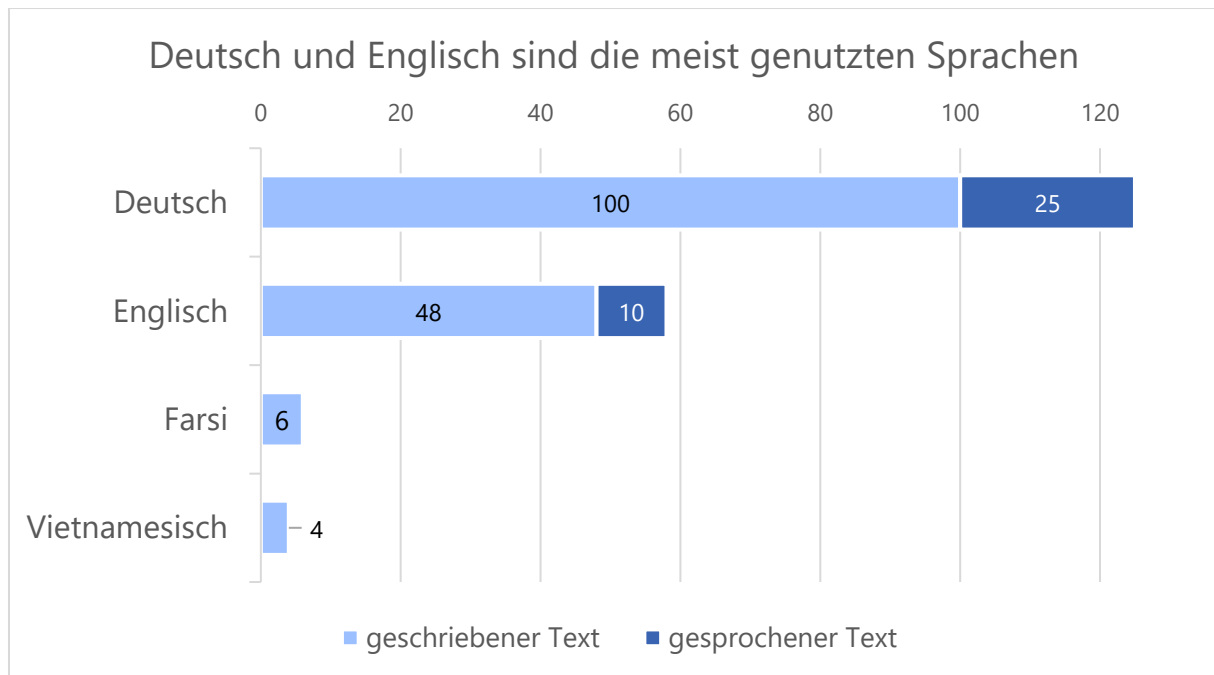


Diagramm 7: Häufigkeiten gesprochener und geschriebener Text

Die Beiträge auf den Social-Media-Plattformen sind alle auf das jeweils verwendete Endgerät hin optimiert, so dass sich das Format, in dem die Medien dargestellt werden, nicht mehr einfach in Quer- oder Hochformat unterscheiden lassen. Es ist jedoch durch die Verwendung eines vertikalen Feeds bei Facebook, Instagram und Twitter und der überwiegenden Nutzung der Social-Media-Seiten via Smartphone eine Tendenz in Richtung Hochformat beziehungsweise zu einem quadratischen Format zu beobachten, das sowohl auf einem vertikalen Bildschirm wie dem Smartphone als auch auf einem herkömmlichen Bildschirm im Querformat funktioniert. 80% der Beiträge nutzen das Hochformat, lediglich die 20 Beiträge auf YouTube sind nach wie vor im Querformat verfügbar.

Ein Drittel der Beiträge (34%) enthalten Werbung, am häufigsten sind diese Beiträge auf YouTube (16 Beiträge) und Instagram (13 Beiträge) zu finden. Auf Facebook wird immerhin noch in fünf Beiträgen geworben, auf den Plattformen TikTok und Twitter ist keine Werbung zu finden. Ergänzend muss erwähnt werden, dass es sich bei der gezeigten Werbung um keine externen Anbieter handelt, sondern ausschließlich für Produkte des jeweiligen Accounts geworben wird. Das können kostenpflichtige Zusatzpakete oder auch kostenlos verfügbare Lernangebote auf anderen Kanälen des

jeweiligen Accounts sein. Videoformate sowie die Instagram-Slideshows bieten sich aus Sicht der Betreiber*innen durch ihre variable Laufdauer beziehungsweise die Möglichkeit zur Aneinanderreihung unterschiedlicher Formate an, Werbebotschaften mit den Lerninhalten zu verknüpfen.

Die Dauer der Videos variiert zwischen wenigen Sekunden und 19 Minuten, wobei mehr als die Hälfte der Videos eine Dauer von einer Minute nicht überschreiten.

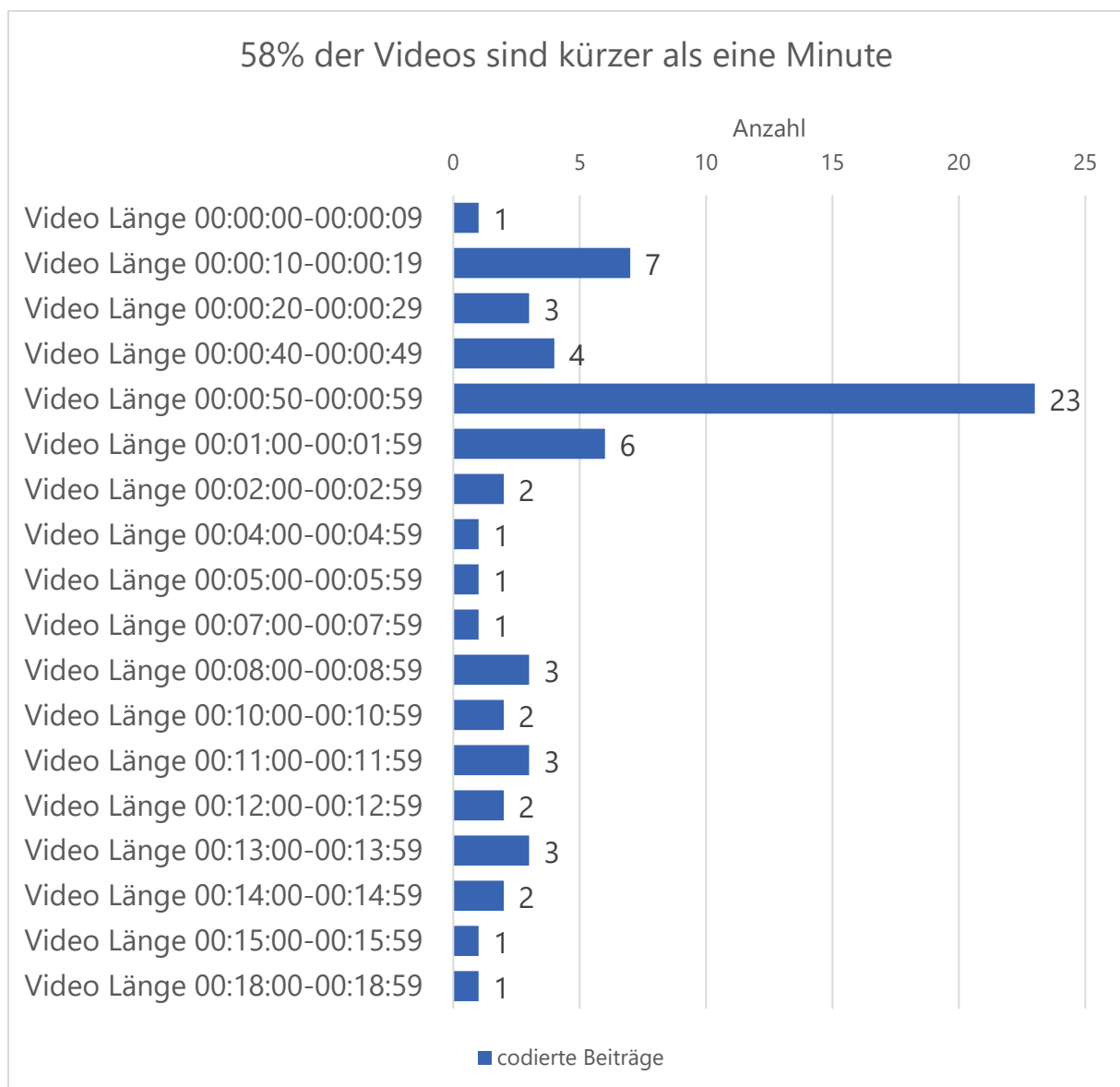


Diagramm 8: Dauer und Anzahl der codierten Videoclips

Das abschließende Diagramm rund um die Medienattribute zeigt die Kennzeichnung der Niveaustufen nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen, die bei etwas weniger als einem Drittel (32%) aller Beiträge explizit angeführt war:

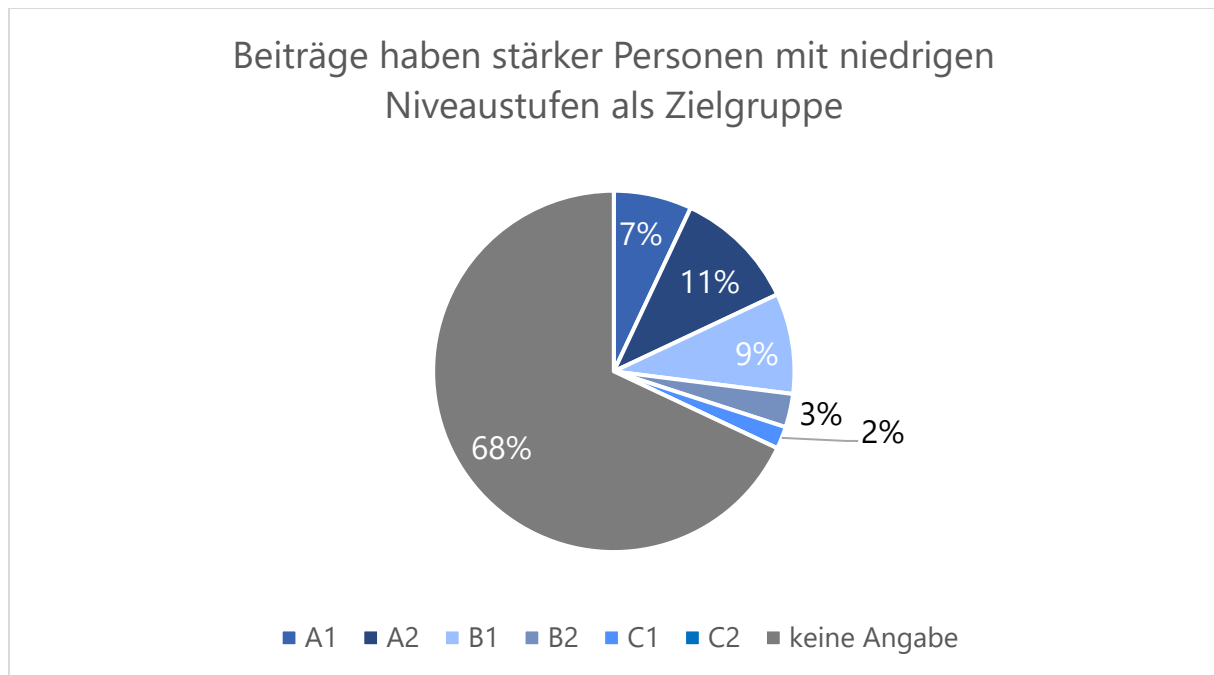


Diagramm 9: Häufigkeit der Niveaustufen Angaben nach GERS

18% der Beiträge sind ausdrücklich für die Stufe A gemacht, immerhin noch 12% für die Stufe B und lediglich 2% der Beiträge richten sich an die Stufe C1. Für das Niveau C2 waren keine Angebote zu finden. Der Großteil der Beiträge (68%) weist überhaupt keine Kennzeichnung des Niveaus auf.

6.7 Informelles Lernen

Das informelle Lernen ist in der Analyse fünf großen Gegensatzpaaren zugeteilt worden. In den folgenden Balkendiagrammen sind die Gegensatzpaare auf Basis der hundert Beiträge zu sehen. Für die Dimensionen *locus of control*, Wissensansprache und *pedagogy* ergeben sich mehr als hundert Fundstellen, das ist darauf zurückzuführen, dass sich in den Einzelbeiträgen beide Polaritäten einer Kategorie finden lassen. Diese Fälle bilden allerdings eine verschwindende Minderheit.

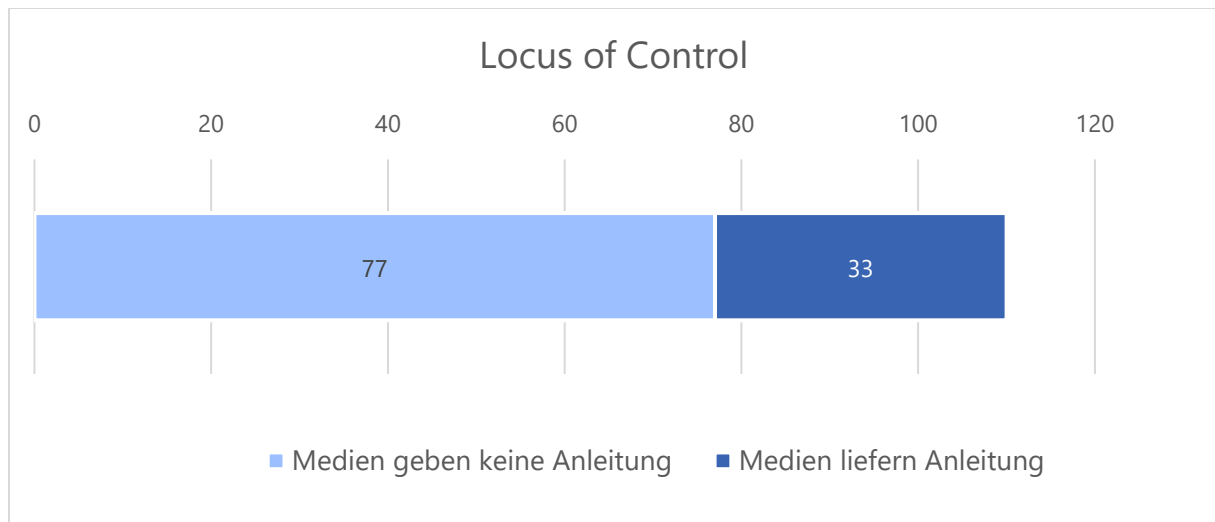


Diagramm 10: Verteilung der Kategorie Locus of Control

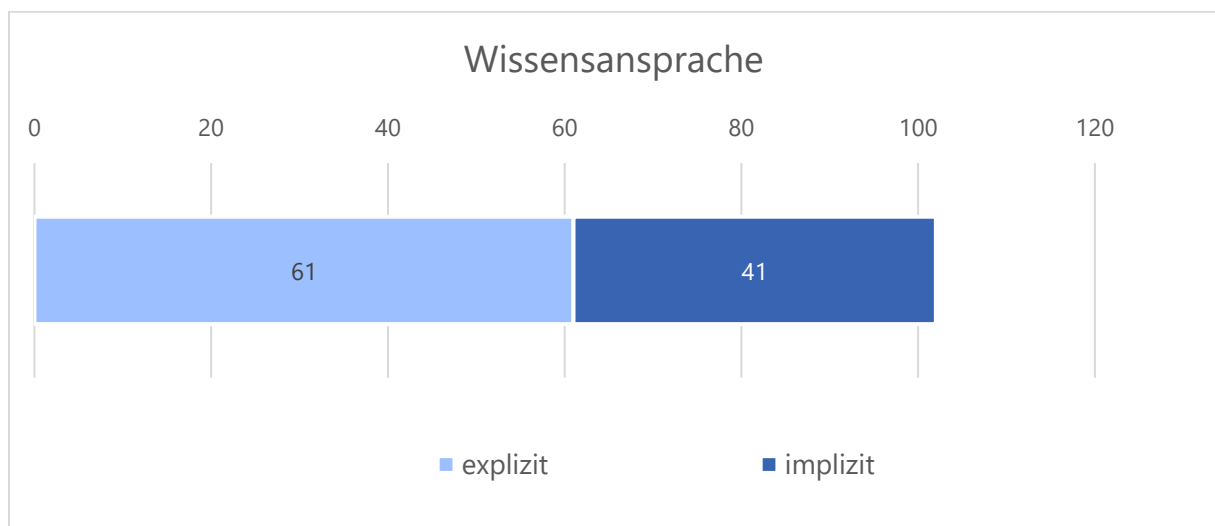


Diagramm 11: Verteilung der Kategorie Wissensansprache

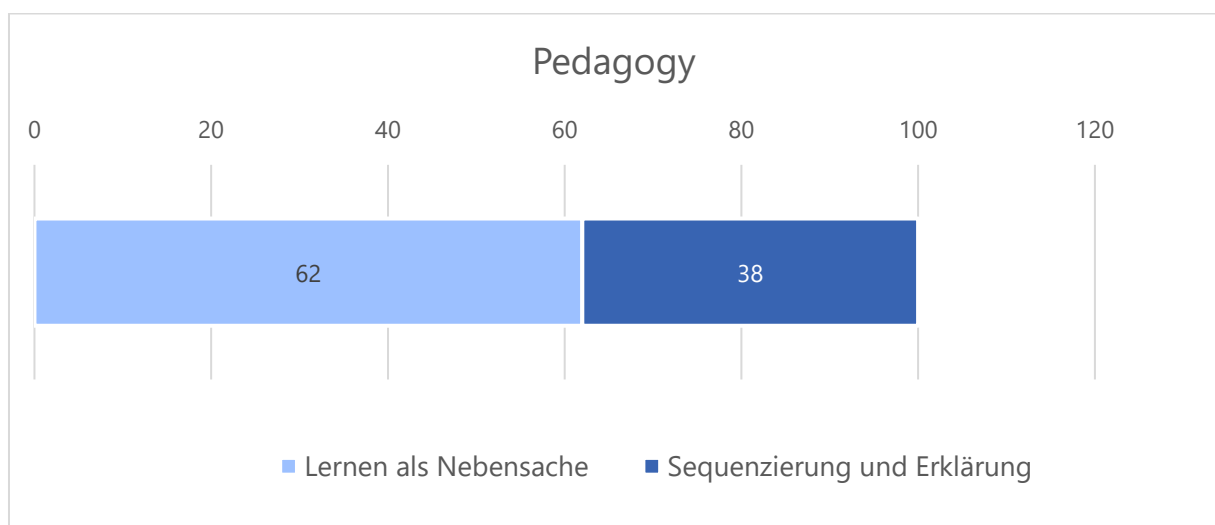


Diagramm 12: Verteilung der Kategorie Pedagogy

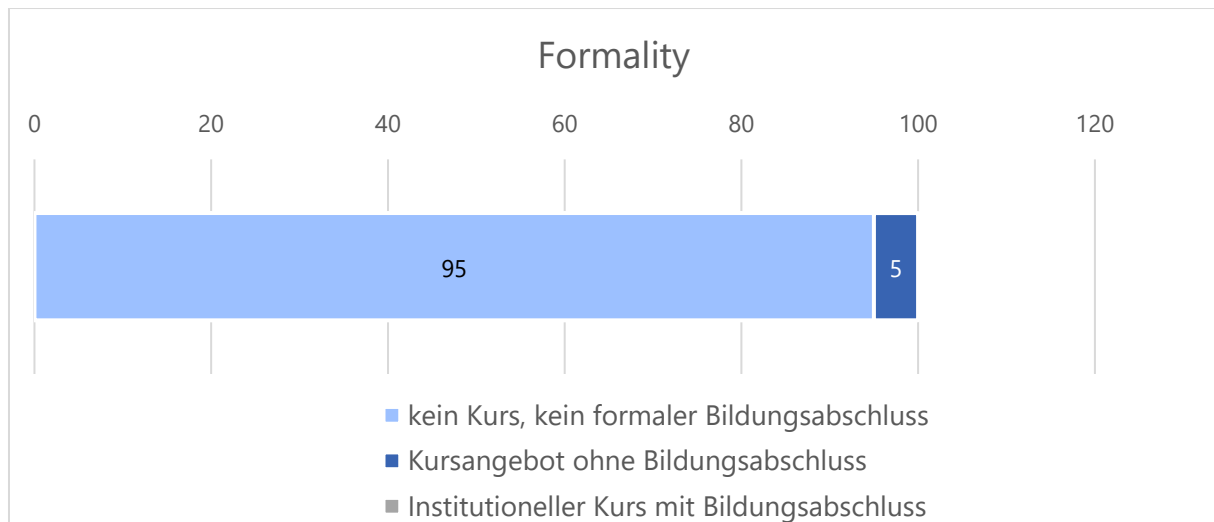


Diagramm 13: Verteilung der Kategorie Formality

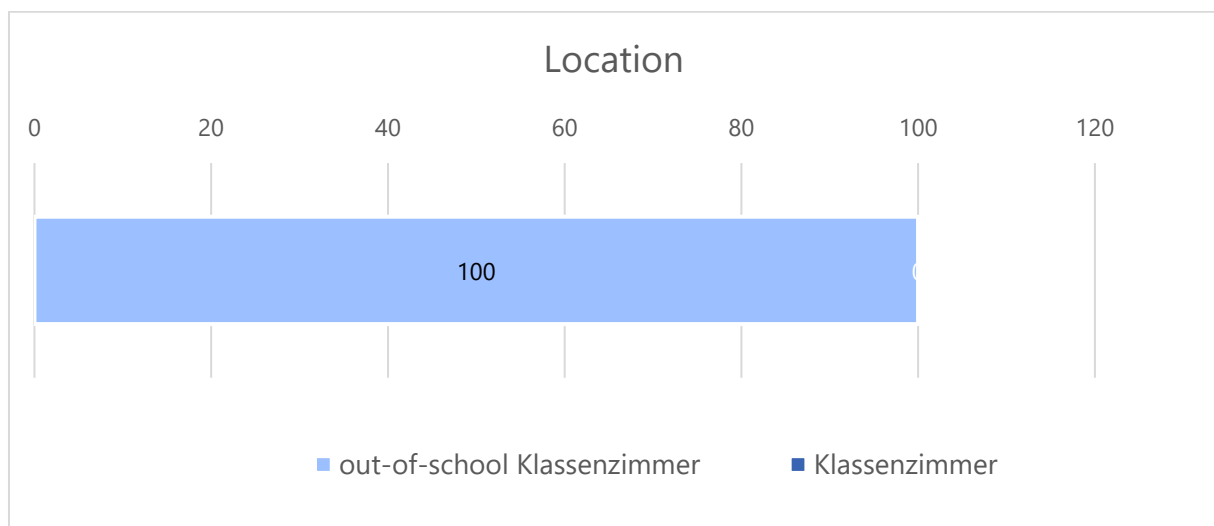


Diagramm 14: Verteilung der Kategorie Location

Eine eindeutige Zuordnung gibt es für die Kategorie *Location*, hier sind in keinem der Beiträge Hinweise darauf gefunden worden, dass es sich bei den Lernangeboten um Beiträge handeln könnte, die mit dem Unterricht in einem Klassenzimmer in Verbindung gebracht werden können. Im Gegensatz dazu befindet sich die Kategorie der *Wissensansprache* mit ihren Ausprägungen in explizite beziehungsweise implizite Wissensansprache am ehesten in einer Balance. In 60% der Beiträge erfolgt eine explizite Wissensansprache und in 40% der Beiträge erfolgt diese implizit. Ähnlich verhält es sich auch für die Kategorie *Pedagogy*, wo 62% der Beiträge Lernen als Nebensache beinhalten, während 38% eine Sequenzierung und Erklärung aufweisen. Für die restlichen zwei Kategorien gibt es jeweils eine Ausprägung, die deutlich

überwiegt. Unter der Perspektive des *Locus of Control* geben 70% der Beiträge keine Anleitung und 30% liefern eine Anleitung für die Lernenden mit. Mit der letzten Kategorie schließt sich wieder der Kreis, denn auch für *Formality* ist eine Ausprägung sehr dominant, wie wir das auch schon für *Location* gesehen haben. 95% der Beiträge sind nicht Teil eines Kurses, der zu einem formalen Bildungsabschluss führen würde. Lediglich 5% der Beiträge kommen aus einem formalen Kursangebot, jedoch zielen auch diese Beiträge nicht auf einen Bildungsabschluss ab.

Ähnliche Ergebnisse wie die eben genannte Kategorie *Locus of Control*, liefert die Einteilung des Bearbeitungs- und Gestaltungsspielraums, der von den Beiträgen eröffnet oder eingeschränkt wird. In 77% der Fälle gibt es keine Strukturierung des Gestaltungsspielraums und die Ausführung der Lerntätigkeit bleibt den Lernenden vor den Endgeräten selbst überlassen. Für 23% der Beiträge ist eine Strukturierung auszumachen, am häufigsten sind Fundstellen für die Beiträge auf Instagram und Facebook markiert worden.

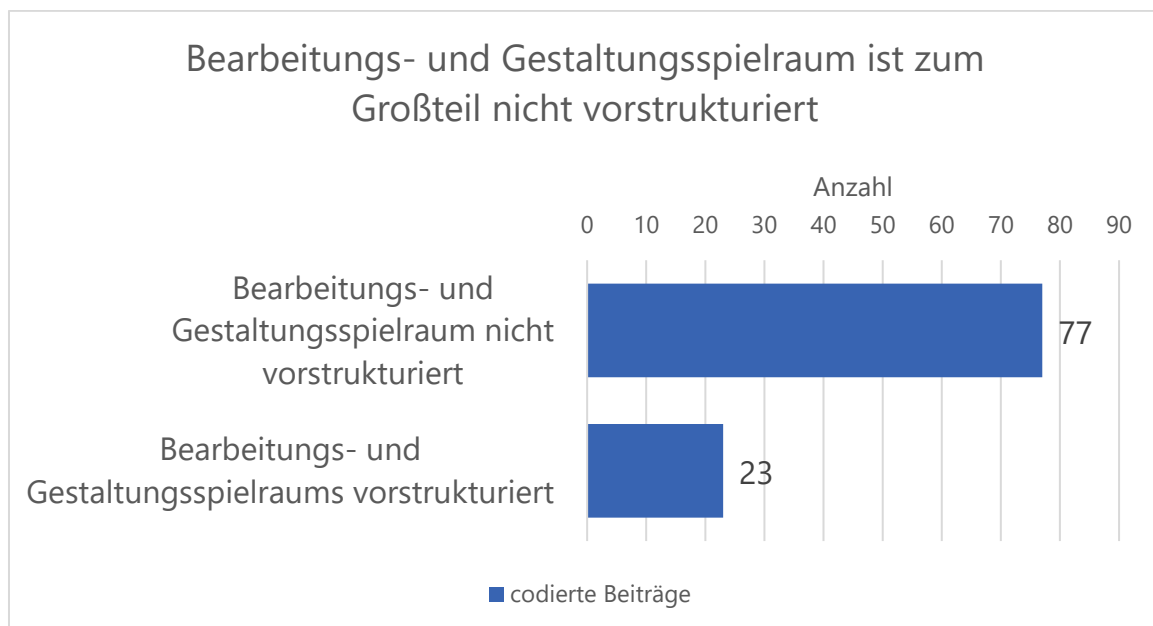


Diagramm 15: Verteilung der Kategorie Bearbeitungs- und Gestaltungsspielraum

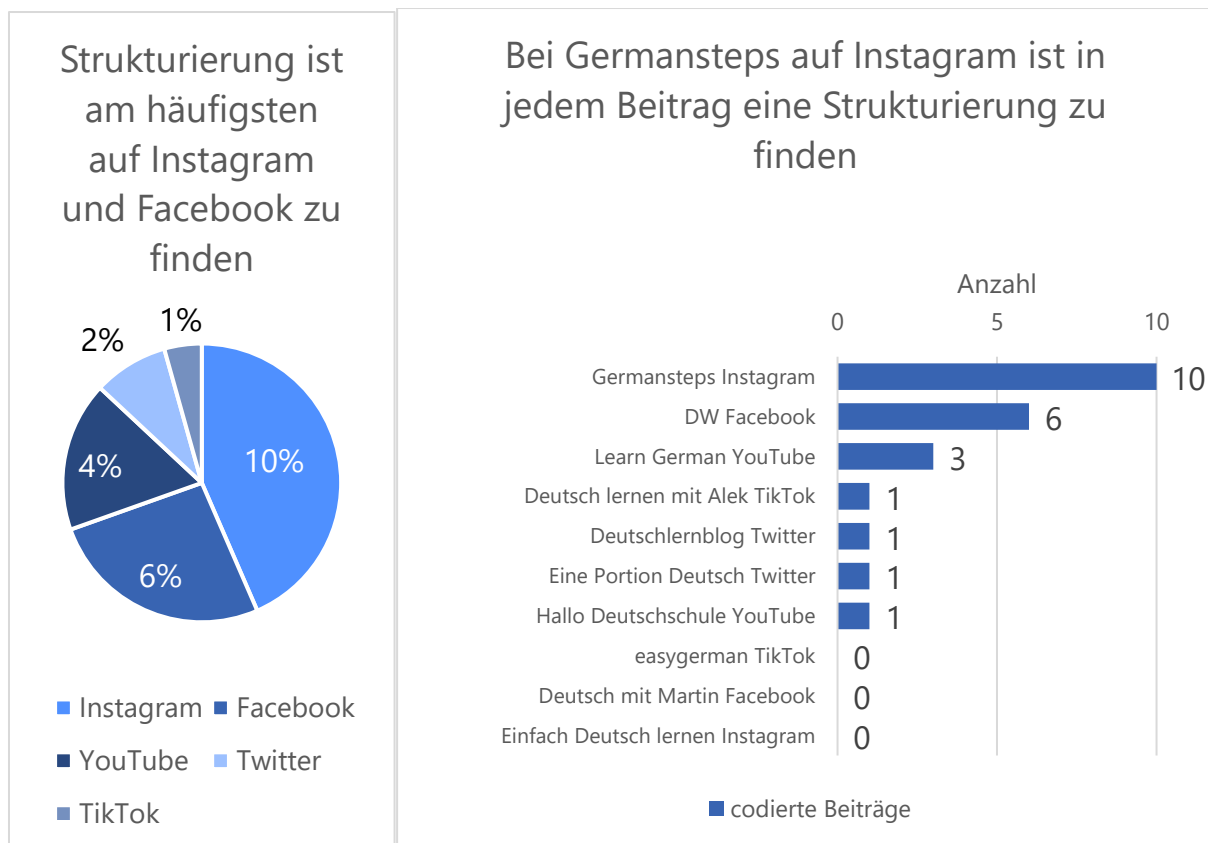


Diagramm 16: Verteilung der Kategorie Bearbeitungs- und Gestaltungsspielraum pro Social-Media-Plattform

Diagramm 17: Verteilung der Kategorie Bearbeitungs- und Gestaltungsspielraum pro Social-Media-Plattform

Betrachtet man die Funktionen von Medien, so zeigt sich, dass die eingesetzten Medien hauptsächlich dafür genutzt werden, die Lerninhalte darzustellen und zu veranschaulichen. In der Gestaltung der Social-Media-Plattformen ist der Austausch und die Kommunikation der Account-Betreiber*innen und Nutzer*innen ein fixer Bestandteil, durch den die Medien erst zu sozialen Medien werden. In 85% der Beiträge wird diese Funktion zur Kommunikation auch in Form von Kommentaren genutzt. In rund einem Viertel der Beiträge (22%) finden sich Hinweise darauf, dass die Medien auch zum Experimentieren und Üben eingesetzt werden. Lediglich in einem Fall werden Medien zum Organisieren und Dokumentieren verwendet. Für die Funktion des Produzierens und Programmierens wurden in den analysierten Beiträgen keine Hinweise gefunden.

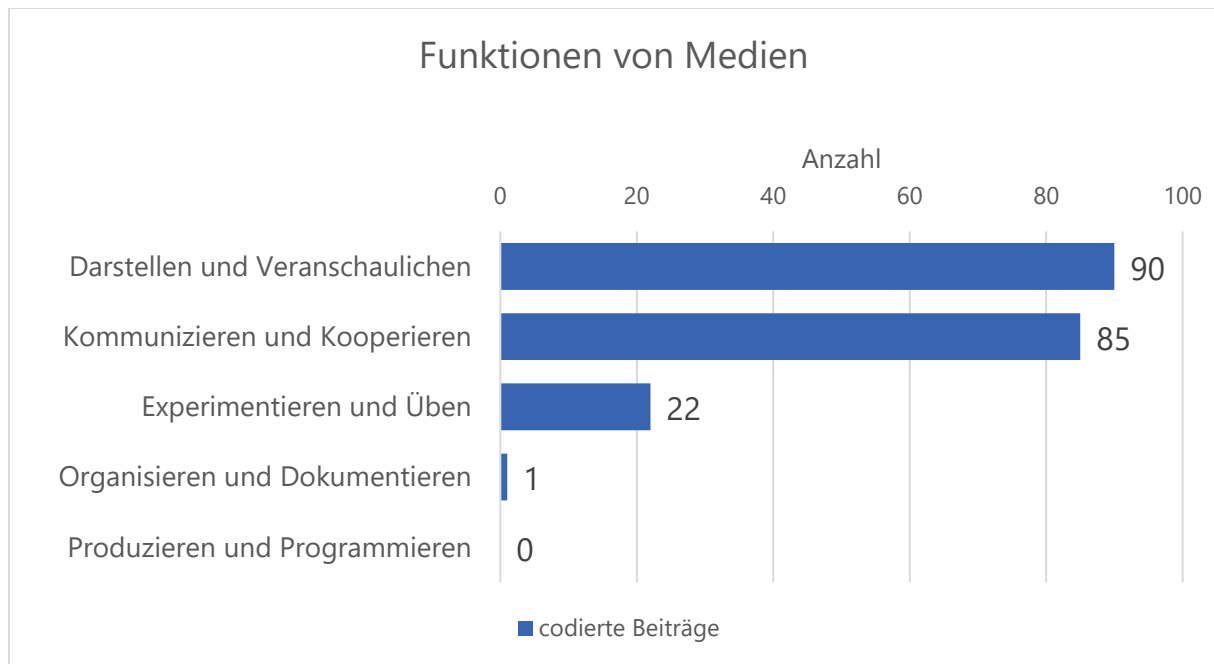


Diagramm18: Häufigkeiten für die Kategorie Funktionen von Medien

Der Einsatz der Medien zum Darstellen und Veranschaulichen verteilt sich gleichmäßig auf die fünf Social-Media-Plattformen, die Funktion der Medien zum Experimentieren und Üben findet sich gehäuft auf Instagram bei dem bereits mehrfach erwähnten Account *Germansteps*.

Das letzte Diagramm zeigt, welche Art von Medien auf den Social-Media-Kanälen eingesetzt werden. Der Großteil der Beiträge ist in der einen oder anderen Weise für Lern- und Lehrzwecke adaptiert und lediglich in sieben Fällen sind von den Accounts authentische Medien ohne didaktische Bearbeitung veröffentlicht worden. Sechs dieser sieben Beiträge sind auf den Facebook-Profilen von Deutsche Welle und Deutsch mit Martin zu finden. Für die Kategorie von methodisierten Medien, die für ein bestimmtes Lernverfahren adaptiert worden sind, sind keine Fundstellen in den hundert analysierten Beiträgen zu finden gewesen.

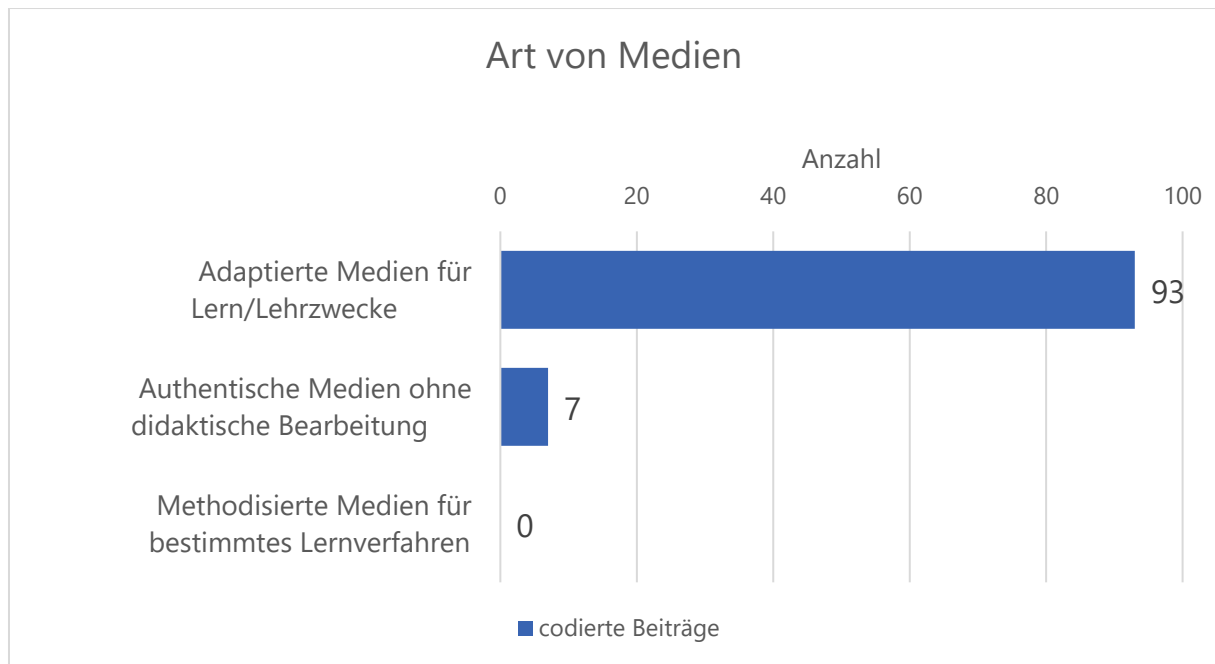


Diagramm 19: Häufigkeiten für die Kategorie Art von Medien

6.8 Lerner*innenautonomie

Die Codes zur Lerner*innenautonomie haben sich aus sieben Codes der zweiten Ebene und 71 Codes der dritten Ebene zusammengesetzt. Von diesen 71 Codes wurden in der Analyse etwa die Hälfte (38 Codes) Fundstellen zugeordnet, für die restlichen 33 Codes konnten keine Belege in den hundert Beiträgen gefunden werden.

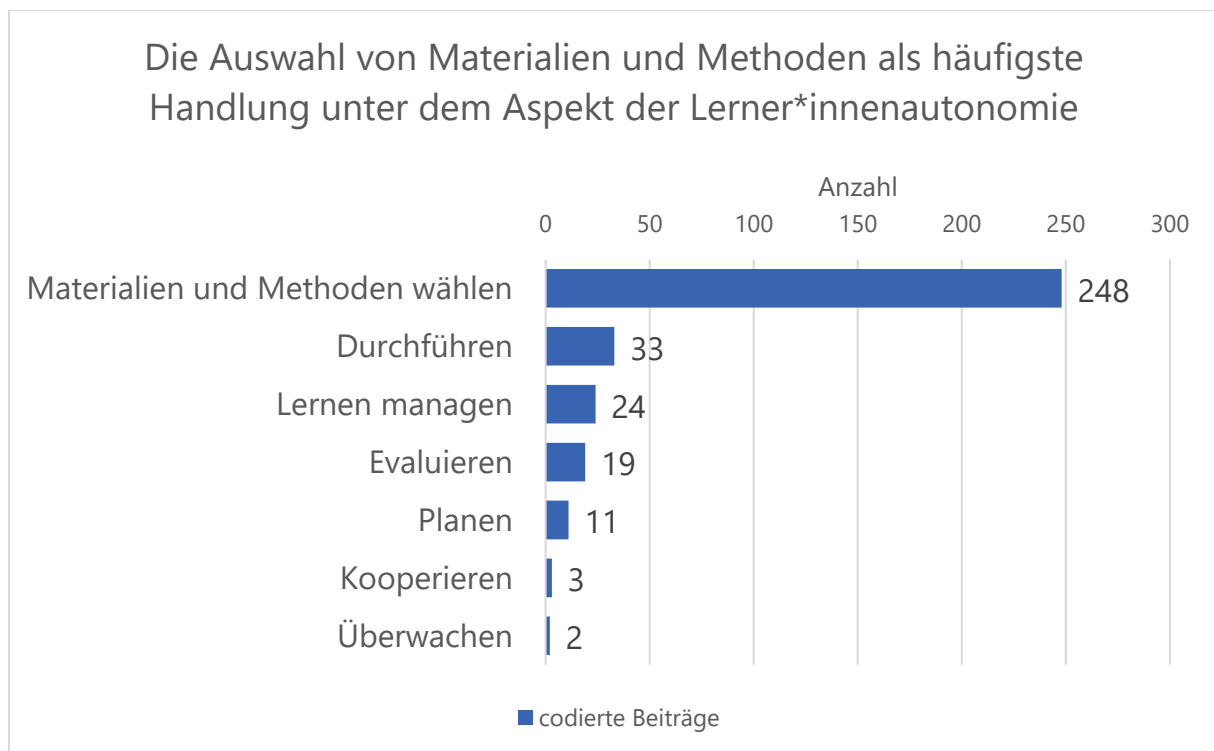


Diagramm 20: Häufigkeiten zu Handlungen der Lerner*innenautonomie

Die Dominanz der Kategorie Materialien und Methoden wählen ergibt sich aus den Subkategorien, die zum großen Teil bereits dadurch erfüllt sind, dass der Beitrag betrachtet wird. So ist der geschriebene Text, wie wir bereits oben gesehen haben, in 100% der Beiträge zu finden, in 93% der Beiträge ist er so dominant, dass die Lernenden um ein Lesen des Textes nicht umhinkommen und somit mit der Auswahl eines Beitrag implizit bereits das Lesen in der Fremdsprache erfüllt wird. Ähnlich verhält es sich mit den weiteren Lernhandlungen, die in der Rangreihe folgen. Sobald gesprochenen Sprache Teil eines Videos ist, haben die Lernenden bereits den Punkt *in der Fremdsprache hören* erfüllt. Wiederholungen sind in den Lernangeboten auf Social Media fixer Bestandteil, auch wenn sie nicht explizit angesprochen werden, so sind sie doch implizit Teil vieler Beiträge. Ebenso verhält es sich mit dem Punkt *in der Fremdsprache schreiben*, der in der Aufforderung Kommentare zu hinterlassen oder die richtigen Lösungen von Aufgaben zu nennen, Form annehmen.

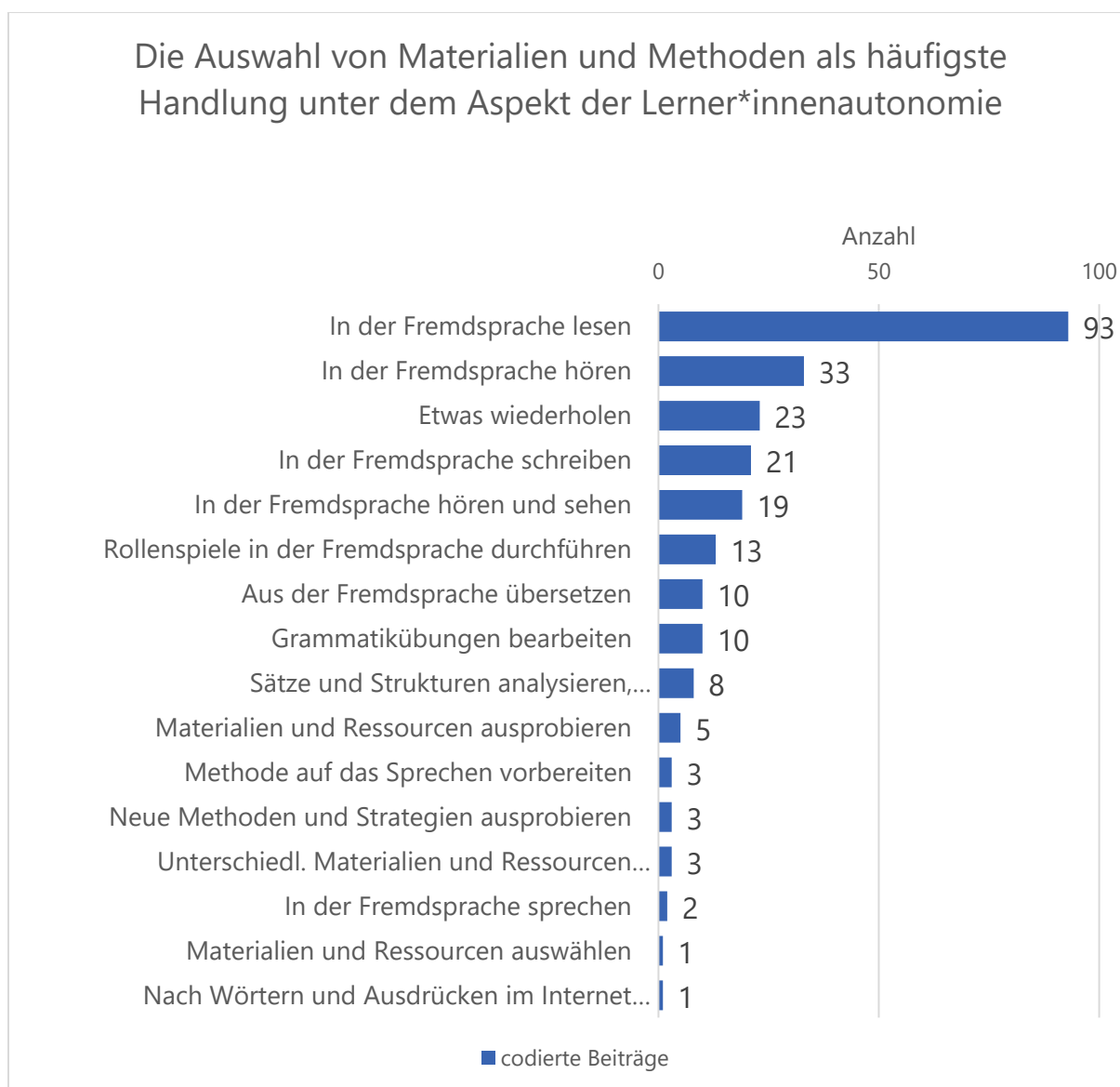


Diagramm 21: Häufigkeiten zur Kategorie Materialien und Methoden

Den größten Anteil an den codierten Beiträgen weisen der Instagram Account *Germansteps* (46 Brutto-Nennungen), die beiden YouTube-Accounts *Hallo Deutschschule* (43 Brutto-Nennungen) und *Learn German* (40 Brutto-Nennungen) sowie der TikTok-account *easygerman* (24 Brutto-Nennungen) auf.

Bei der Kategorie Durchführen finden sich die meisten codierten Beiträge zu den Subkategorien *Strukturen und Muster in der Fremdsprache analysieren* (14 Beiträge) sowie *Sprachvergleich* (12 Beiträge). Am häufigsten konnten diese Codes für den Instagram-Account *Germansteps* bei 11 Beiträgen vergeben werden. In der drittgerihten Kategorie zur Lerner*innenautonomie - *das Lernen managen* – sind die

Subkategorien *das Lernen durchführen* und *das Lernen evaluieren* mit jeweils 10 Nennungen am häufigsten in den Beiträgen gefunden worden. Ein weiteres Mal ist der Account *Germansteps* mit 10 Nennungen jener Account, der in seinen Beiträgen die meisten Fundstellen verzeichnen kann.

Überhaupt ist der Account *Germansteps* über alle 38 vergeben Codes hinweg der führende Account, was Fundstellen anbelangt. Damit liegt der Account vor drei Accounts, die sich auf Bewegtbild spezialisiert haben.

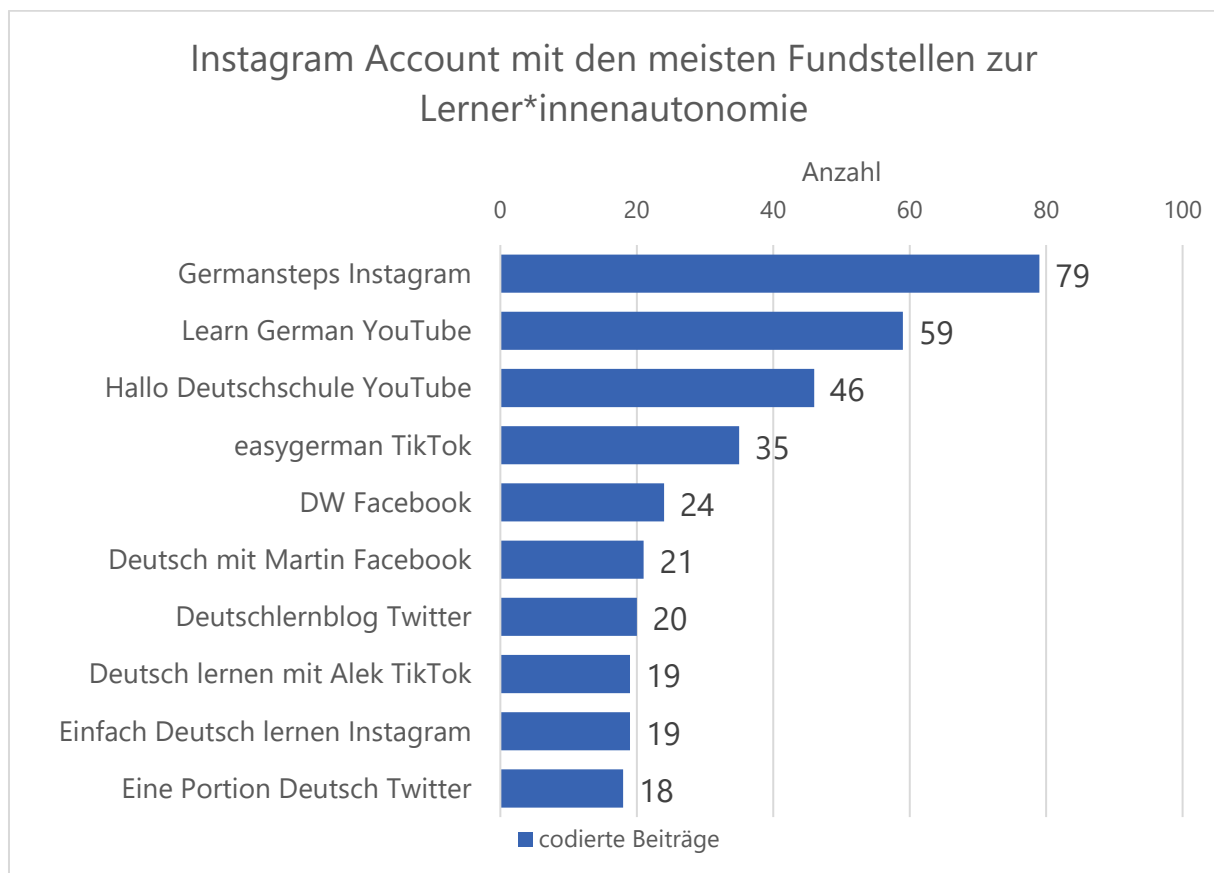


Diagramm 22: Häufigkeit der Fundstellen zur Lerner*innenautonomie pro Social-Media-Account

7. Interpretation der Ergebnisse

Im abschließenden Teil werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse und somit die einzelnen Analyseschritte wieder zusammengefasst und in einen größeren Zusammenhang und in Bezug zur Fragestellung der vorliegenden Forschungsarbeit gestellt. Die Ergebnisse werden nicht länger aus der Perspektive der Einzelbeiträge betrachtet, sondern auf einer übergeordneten Ebene mit den inhaltlichen Schwerpunkten aus den theoretischen Teilen dieser Arbeit verknüpft.

7.1 Mediendidaktik

Legt man die Dimensionen *Anytime*, *Anywhere*, *Anyhow* und *Anybody* von Möslin-Tröppner und Bernhard (2021) an die untersuchten Beiträge, so muss man unweigerlich zu der Erkenntnis gelangen, dass die digitale Lerntransformation nach wie vor in den ersten beiden Dimensionen *Anytime* und *Anywhere* feststecken. Das Lernen ist dank der Verfügbarkeit der Lerninhalte jederzeit wiederholbar auf den Social-Media-Plattformen abrufbar (*Anytime*) und sowohl räumlich als auch vom Kontext, in dem das Lernen stattfinden kann, sind dem digitalen Lernen keine Grenzen mehr gesetzt (*Anywhere*). Die dritte Dimension *Anyhow*, das heißt die Verfügbarkeit von einer Vielzahl an technischen Anwendungen ist für die Social-Media-Plattformen nicht gegeben, da die Plattformen neben ihren Grundfunktionen, der Bereitstellung von Inhalten in unterschiedlichen Textformaten sowie der Ermöglichung für Nutzer*innenkommunikation, keine weiteren lernspezifischen Software-Anwendungen zur Verfügung stellt. Potenziell könnten Apps zur Video- und Bildbearbeitung Anwendung im Fremdsprachenunterricht finden, in den untersuchten Beiträgen war diese Form allerdings nicht auszumachen. Für die vierte Dimension nach Möslin-Tröppner und Bernhard (2021), die individuelle Gestaltung von Lernprozessen aufgrund von algorithmenbasierten Lernangeboten (*Anybody*) muss ebenfalls ein ernüchternder Befund ausgestellt werden. Die Algorithmen der Social-Media-Plattformen sind darauf ausgerichtet, die Nutzer*innen mit auf sie abgestimmte Inhalte

auf der Plattform zu halten und die Nutzungsdauer zu erhöhen, um auf Basis dieser aggregierten Nutzer*innen Werbung zu verkaufen. Diese Art von Algorithmus zeigt den Nutzer*innen Inhalte an, die jenen Beiträgen ähnlich sind, mit denen sie mehr Zeit verbracht haben oder mit denen sie interagiert haben. Das mag bei der Suche nach unterschiedlichen Deutschlernangeboten hilfreich sein, wie das im Rahmen der Korpusauswahl für diese Arbeit erfolgt ist. Für eine Progression im Sinne der Didaktik sind die Algorithmen der Social-Media-Plattformen allerdings nicht geeignet, da sie nur mehr von Demselben anbieten und nicht den Sprachlernprozess der Nutzer*innen zum Ziel haben.

Die geringe Didaktisierung der Lernangebote hat auch zur Folge, dass unter der Perspektive der Bildungsgerechtigkeit auch mit den digitalen Lernangeboten nicht grundlegend am Digitale Divide gerüttelt wird, sondern vielmehr jene von den Lernangeboten profitieren können, die ohnehin mit Ressourcen in jeglicher Hinsicht ausgestattet sind und sich auf dieser Basis die Lernangebote auf Social Media nach ihren individuellen Bedürfnissen aneignen können.

In Hinblick auf die Unterrichtspraxis bestätigt sich die mediendidaktische Kritik an digitalen Lernprozessen ebenfalls für Social-Media-Plattformen. Bereits 2016 haben Pimmer et al. (2016, 490) auf die Dominanz von instruktionistischen und behavioristischen Ansätzen im Zusammenhang mit Lernprozessen mittels mobilen Endgeräten im Hochschulkontext hingewiesen. Dabei geht es vor allem um die Übertragung von Inhalten, die im Sinne des Frontalunterrichts abgespielt werden. Die Lerner*innen werden dabei als passive Empfänger*innen der Lerninformation konzipiert. Dieses Bild ist auch in den untersuchten Social-Media-Beiträgen zu finden, wenn es lediglich um die Distribution von Lerninhalten geht. Ein eindeutiges Beispiel dafür ist das Vorlesen von Lehrbuchinhalten auf dem Account Deutsch lernen mit Alek. Hierbei wird nicht um kontextualisiertes oder situiertes Lernen, sondern rein um die Übermittlung der Information aus dem Lehrbuch. Mit dieser Herangehensweise ist die Betreiberin des Accounts auch weit von einem handlungsorientierten Zugang wie bei Kerres und Witt (2011, 264–265) beschrieben entfernt. Dieser Perspektive folgend wird

das handelnde Subjekt als interagierendes und soziales Individuum in den Mittelpunkt gestellt.

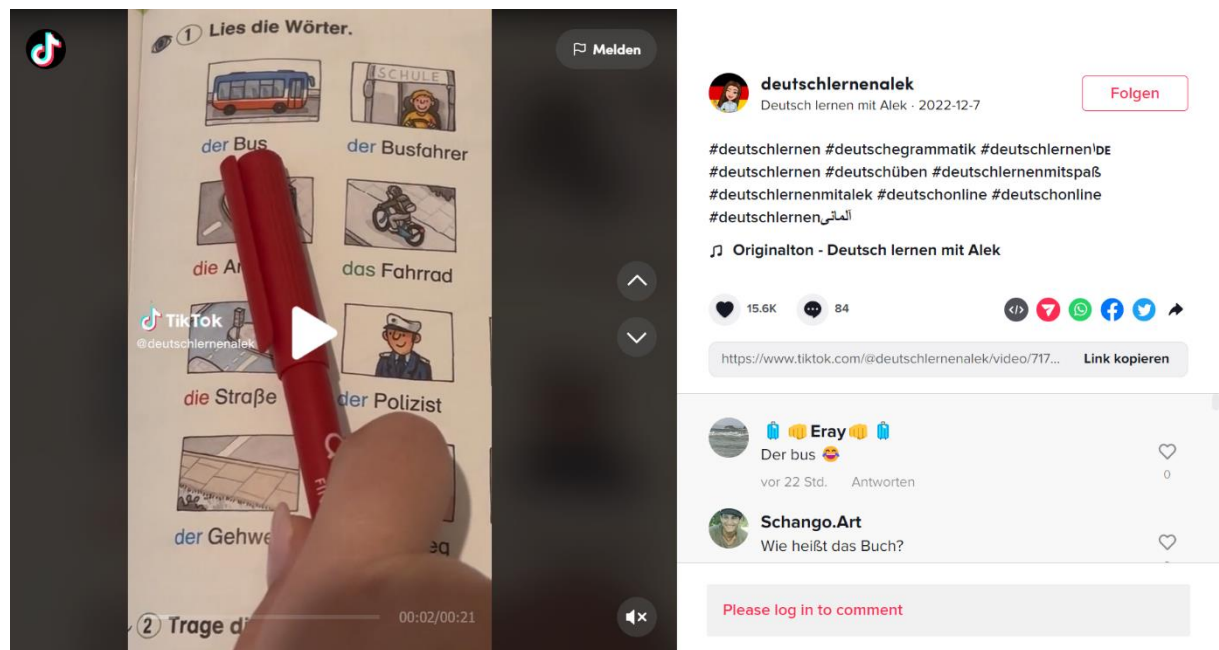


Abbildung 7: TikTok-Account Deutsch lernen mit Alek

Die im Kapitel zur Mediendidaktik gestellte Frage, ob die digitalen Medien in der Lage sind, in Form von Social-Media-Angeboten das didaktische Prinzip der Lerner*innenautonomie zu vermitteln, muss unter der Perspektive der hier präsentierten Ergebnisse leider zu einem großen Teil verneint werden. Da die untersuchten Beiträge es versäumen, die authentischen Ausgangstexte in für die Zielgruppe adaptierte und angemessene Aufgabenstellungen zu übersetzen und selten Strategien vermitteln, die es den Lernenden vor den Endgeräten ermöglichen würden, einen individuellen und produktiven Zugang zu den Lerntexten zu erlangen. Der Pluspunkt von Social-Media-Beiträgen als authentische und unverfälschte Texte, die eine alltagsweltliche Relevanz für die Nutzer*innen aufweisen, kann durch die vorliegende Arbeit ebenfalls nicht bestätigt werden. Die authentischen Texte werden nicht wie von Zourou (2020, 374) beschrieben durch ihre Didaktisierung, sondern bereits durch ihre Adaptierung für den Lernzweck gebändigt, denn für methodisierte Medien, das heißt mit bestimmten Lernverfahren verknüpfte Medien wie Lernprogramme, Lernspiele oder auch Vokabeltrainer wurde in keinem der

untersuchten Beiträge eine Fundstelle verzeichnet. Mit 93% fällt der Großteil der Fundstellen diesbezüglich in die Kategorie der adaptierten Medien. Diese Medien werden explizit für Lernzwecke erstellt, was bereits durch die Ausrichtung der zehn untersuchten Deutschlernaccounts zu erwarten war. Innerhalb dieses Rahmens als Plattformen für die Veröffentlichung von Deutschlerninhalten waren aber auch sieben Beiträge zu finden, die als authentische Medien ohne didaktische Bearbeitung gewertet wurden. Ergänzt man den Befund, dass die meisten Beiträge für den Lernzweck erstellt worden sind, um den Aspekt der Medienfunktionen nach Petko (2020), so wird klar, dass das Potenzial des Medieneinsatzes auf Social-Media-Plattformen für den Zweck des autonomen Lernens nicht voll ausgeschöpft wird. Wie in der Aufbereitung der Ergebnisse beschrieben, begnügen sich rund drei Viertel der Beiträge damit, Lerninhalte in Form von Text, Bild, Video und Audio zu präsentieren. Darüber hinaus erfolgen aber nur selten Anleitungen, Anweisungen oder gar Hinleitungen zum erweiterten Einsatz der Medien, um beispielsweise selbst produktiv zu werden und die Beiträge als Werkzeuge zur Wissensverarbeitung und Wissenskonstruktion zu verwenden. Der sogenannte Microcontent (Arnold et al. 2018, 225) bleibt in seiner Kleinteiligkeit bestehen und es erfolgen keine Anreize für die Nutzer*innen sich den Inhalt zu eigen zu machen und selbständig weiterzuverarbeiten. In 22 von 100 Beiträgen ist immerhin der Einsatz der Medien zum Experimentieren und Üben vorgesehen. Das erfolgt meist in Form von Multiple-Choice-Fragen oder Lückentexten, die in Form von Kommentaren beantwortet beziehungsweise richtig ergänzt werden sollen.

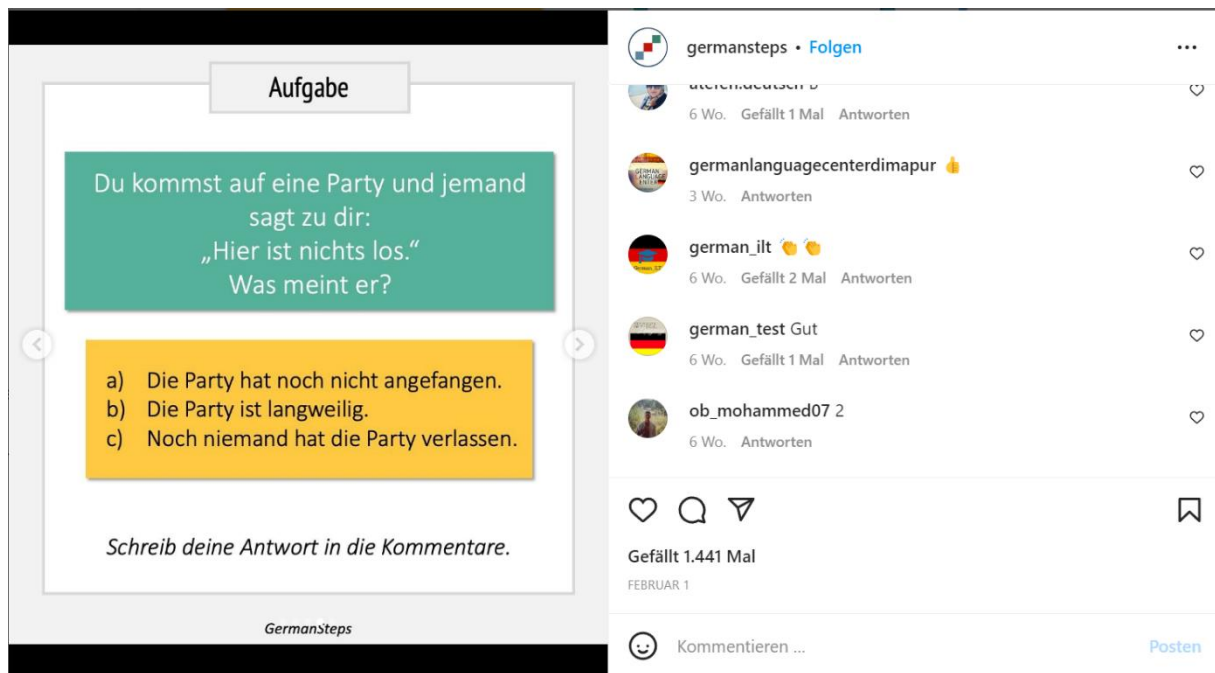


Abbildung 8: Multiple-Choice-Frage vom Instagram- Account germansteps

Das Kommunizieren und Kooperieren beschränken sich meist auf die bereits vorgegebene Form der Kommentare unter den Beiträgen. Die Beiträge fordern dazu auf, sich schriftlich an der Diskussion zu beteiligen und Antworten zu veröffentlichen. Eine explizite Thematisierung des Medieneinsatzes für die Kommunikation und als Mittel zur Kooperation unterbleibt allerdings. Ebenso fehlen Verweise, die über die Möglichkeiten der Social-Media-Kommunikation hinausgehen und beispielsweise zum Kontakt mit der deutschsprachigen Online-Welt anregen. Für die Funktion von Medien als digitales Dokumentationsarchiv des Lernprozesses haben sich in den untersuchten Beiträgen ebenfalls keine Belege finden lassen, lediglich ein Verweis auf Dialogkarten ist als Beleg für den Einsatz von Medien als strukturierendes Element und als Dokumentation des Lernprozesses gewertet worden. Wobei dazu gesagt werden muss, dass die Dialogkarten nicht für den Gebrauch in digitaler Form konzipiert worden sind, sondern dazu gedacht sind, ausgedruckt zu werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass ein Großteil der untersuchten Social-Media-Ressourcen zum Fremdsprachenerwerb zwar adaptiert, aber eben nicht didaktisiert werden. So werden beispielsweise Untertitel zu Videos angeboten, darüber hinaus werden hingegen keine Lernziele mit den Inhalten verknüpft, weiter wird auch

kein Fokus auf die Erarbeitung eines bestimmten Sprachaspekts gelegt oder eine Strukturierung der Lerninhalte vorgenommen. Das mag eine ernüchternde Nachricht für Lernende sein, die sich mithilfe der Social-Media-Ressourcen Deutsch beibringen wollen, es ist aber auf der anderen Seite eine gute Nachricht für Deutschlehrende, da sie weiterhin für die Didaktisierung der zahlreich vorhandenen Social-Media-Angebote gebraucht werden.

7.2 Informelles Lernen

Wie bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit festgehalten, beziehen sich die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse auf das *setting* der Lernangebote auf den Social-Media-Plattformen und nicht auf die *mode of practice*. Diese Unterscheidung hat Benson (2011, S. 12–13) getroffen, um einerseits Bildungsangebote und Lernprozesse an physischen oder digitalen Räumen zu verorten und andererseits die tatsächlich stattfindenden Lernaktivitäten von diesen vorgefundenen Rahmenbedingungen unterscheiden zu können. In der Interpretation liegt ein stärkerer Fokus auf den Aspekten des *settings*, da sich die konkrete Praxis mit den Lernangeboten nicht fassen lässt und potenziell immer offen bleiben muss für neue und überraschende Anwendungsbeispiele. So ist im folgenden Beispiel des TikTok-Accounts easygerman ein Video mit einer Straßenumfrage zu sehen, in dem anhand eines Fotos die Bekanntheit der deutschen Innenministerin Faeser abgefragt wird.

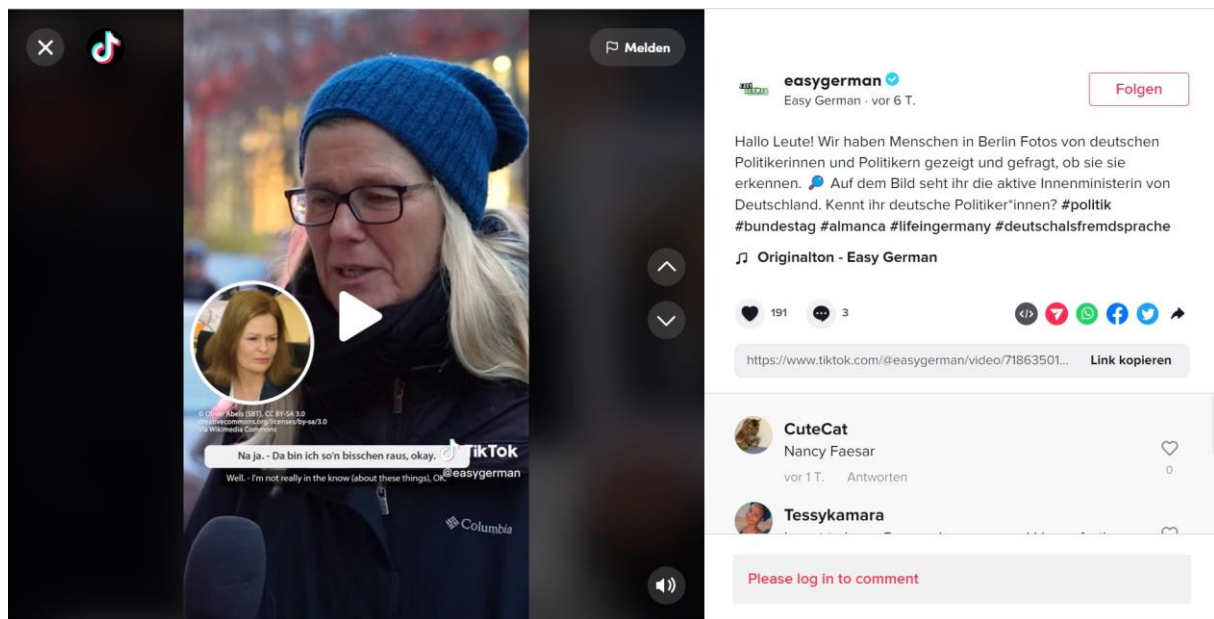


Abbildung 9: TikTok-Account easygerman

Das *setting* lässt sich anhand der vier Dimensionen *location*, *formality*, *pedagogy* und *locus of control* folgendermaßen beschreiben: Als Lernort ist in diesem Social-Media-Beitrag keine Form des Klassenzimmers beschrieben und kein Hinweis oder Bezug auf einen konkreten Lernort vorhanden, weshalb dieser Beitrag nach Benson als *out-of-school* kategorisiert wird. Die zweite Dimension der *formality* beschreibt, inwiefern das Lernen mit einer formalen Qualifikation oder institutionellen Ausbildung verbunden ist. Dafür sind in der qualitativen Inhaltsanalyse drei Kategorien zur Verfügung gestanden. Erstens, die freie Form ohne Kursangebot und Bildungsabschluss, zweitens, ein Kursangebot ohne formalen Abschluss und drittens, ein institutioneller Kurs mit entsprechendem Abschluss. Im vorliegenden Fall ist keine Ausrichtung auf einen Qualifikationszweck oder einen formalen Bildungsabschluss zu erkennen, weshalb das Video kein Kursangebot und auch nicht als Beitrag zu einem formalen Bildungsabschluss eingeordnet wird. Die dritte Dimension der *pedagogy* geht der Frage nach, ob eine Form des Unterrichts beziehungsweise eine Instruktion mit den Beiträgen einhergeht. Die beiden Pole dieser Dimension sind das Lernen als Nebensache und dem gegenüber die Sequenzierung und Erklärung von Unterrichtsmaterialien. Unter diesem Aspekt liefert die Straßenumfrage keine Erklärungen und das Lernen wird als Nebensache betrachtet. Die letzte Dimension befasst sich mit dem *locus of control*,

damit ist gemeint, ob die Unterrichtstexte eine Anleitung geben oder die Bearbeitung den Lernenden überlassen wird. Bei diesem Beispiel wird keine Anleitung mitgegeben, lediglich im Begleittext zum Video wird danach gefragt, ob deutsche Politiker*innen bekannt wären. Dieser Umstand verschiebt den Ort der Kontrolle auf die Seite der Lernenden, die selbst entscheiden müssen, wie und was sie mit dem Video lernen können. Um den Bogen wieder zur Unterscheidung zwischen *setting* und *mode of practice* zu spannen, die Rahmenbedingungen für informelles Lernen sind anhand der vier Dimensionen gut zu erfassen, die Einsatzmöglichkeiten für dieses Video sind hingegen sehr unterschiedlich und nicht am Ausgangsmaterial festzumachen. So könnte das Video auf der einen Seite als Hör- und Seh-Verständnisübung in einem formalen Unterrichtsrahmen im Klassenraum von einer Lehrperson eingesetzt werden oder auf der anderen Seite von einer Deutschlerner*in als Vorlage für eine selbst durchgeführte Straßenumfrage genutzt werden. Diese zwei von vielen möglichen Anwendungsszenarien sollen zeigen, dass mit den vorliegenden Ergebnissen noch keine Aussagen über die multiplen Arten der Ausführung und Praxis getroffen werden können.

Über alle hundert untersuchten Beiträge hinweg zeigen die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse, dass die Social-Media-Postings zu einem großen Teil (70%) den *locus of control* zu den Lernenden verschiebt, das heißt, es werden keine Anleitungen mit den Texten mitgeliefert, die die Lernenden dabei unterstützen, mit den eingesetzten Medien Deutsch zu lernen. Daher ist es auch nicht weiter verwunderlich, dass die Social-Media-Beiträge zu 95% nicht Teil von formalen Kursen und Bildungsabschlüssen sind. Lediglich in 5% sind die Beiträge in ein erkennbares Kursangebot eingebunden, allerdings sind diese Kursangebote ebenfalls ohne einen formellen Abschluss. Diese Ergebnisse zeichnen ein stark fragmentiertes Bild von Einzelbeiträgen, die den Lernenden die Aufgabe überlassen, sich selbst aus den zahlreichen Lernbeiträgen, die jeweils passenden Informationen zu organisieren. Diese unstrukturierte Freiheit an Lernangeboten ist am stärksten an der Dimension der location festzumachen, so sind 100% der Beiträge nicht mit Lernen in einem Klassenzimmer oder einer Schule in

Verbindung zu bringen. Alle Beiträge können als *out-of-class/school* kategorisiert werden. Abgesehen von diesen drei Dimensionen finden sich unter der Perspektive der *pedagogy* dennoch in rund einem Drittel der Beiträge Sequenzierungen und Erklärungen, die die Lernenden nicht gänzlich allein lassen und es ihnen ermöglichen, die digitalen Ressourcen für eine Selbst-Anleitung zu nutzen. Besonders in audio-visuellen Texten ist durch die multimodalen Ebenen Raum für Erklärungen. In den kurzen schriftlichen Beiträgen sind dem gegenüber weniger Hilfestellungen für die Lernenden enthalten. Zusätzlich zu den vier Dimensionen von Benson ist in der qualitativen Inhaltsanalyse die Wissensansprache in den Social-Media-Beiträgen ausgewertet worden. Dabei macht entgegen der bisher als sehr frei und unstrukturiert beschriebenen Beiträge die explizite Wissensansprache 60% der Beiträge aus. Das ist dadurch zu erklären, dass der Begriff der Wissensansprache sehr breit aufgefasst wird und jeder Beitrag, der eine Frage an die Nutzer*innen richtet, bereits als explizite Wissensansprache gewertet wurde. Die Fragen zielen meist darauf ab, die Interaktion mit den Social-Media-Beiträgen zu erhöhen, weil das die Reichweite für die Betreiber*innen der Accounts erhöht. In den meisten Fällen sind Lückentexte auszufüllen oder Fragen zu beantworten, die sich auf den Inhalt des jeweiligen Beitrags beziehen. Diese Beiträge beziehen sich direkt auf das Wissen der Lernenden, aber sie gehen nur in den seltensten Fällen über diese naheliegenden Wissensbezüge hinaus und stellen Verbindungen zu Lernstrategien und Methoden her oder stoßen die individuelle Reflexion über den Lernprozess an.

Zusammenfassend kann man für den Bereich des informellen Lernens festhalten, dass das Potenzial für informelle Lerntätigkeiten in den Social-Media-Beiträgen grundsätzlich vorhanden ist. Die Lernressourcen auf den Social-Media-Plattformen sind nicht mehr an den Einsatz in einem Klassenzimmer oder einem Schulkontext gebunden, darüber hinaus sind sie auch nicht Teil eines formalen Bildungsangebots, das auf formale Bildungsabschlüsse zielt. Wenn man davon ausgeht, dass das informelle Lernen in einem Wechselspiel aus Anleitungen, Anregungen, Erklärungen, Begleitung durch eine Lehrperson, die für die Produktion und Veröffentlichung der

Social-Media-Lerninhalte verantwortlich ist, und den Lernprozessen bei den Lernenden vonstattengeht, so zeigt die vorliegende Untersuchung, dass es hierbei kein Gleichgewicht unter dem Aspekt der Anleitung gibt. Die Lernenden werden mit den Inhalten sich selbst überlassen und es wird von einem naturalistischen Lernen, dem Lernen als Nebenprozess ausgegangen, für das es keine Sequenzierungen und Erklärungen braucht. Lediglich in einem Drittel der Beiträge sind Anleitungen, Erklärungen und Sequenzierungen zu finden, die wiederum die Grundlage bilden, damit Lernende sich autonom mit den Inhalten der Lernressourcen auseinandersetzen können. Diese Erkenntnis wird durch die Ergebnisse zur Steuerungsmöglichkeit (*locus of control*) der Social-Media-Beiträge unterstrichen. Hierbei werden zu einem großen Teil den Lernenden die Entscheidungen überlassen, ob und wie sie mit den vorhandenen Inhalten arbeiten und für den Fremdspracherwerb einsetzen.

7.3 Lerner*innenautonomie

Obwohl die Codes zur Lerner*innenautonomie einen verhältnismäßig großen Anteil im Kategoriensystem eingenommen haben, wurde lediglich für 46% der Codes auch entsprechende Fundstellen in den analysierten Beiträgen gefunden. Der mit Abstand am häufigsten vergebene Code innerhalb der Lerner*innenautonomie ist der Code *Materialien und Methoden wählen*, der, wie bereits bei der Beschreibung der Ergebnisse erwähnt, deshalb so oft zur Anwendung gekommen ist, weil darunter die Fertigkeiten in der Fremdsprache zu lesen, zu hören, zu sehen und zu schreiben erfasst wurden. Erwähnenswert ist hierbei, dass die Fertigkeit *in der Fremdsprache sprechen* im Gegensatz zu den anderen Fertigkeiten lediglich in einem Prozent der untersuchten Beiträge wiederfindet. Weiter sind in dieser Kategorie die Wiederholung in der Fremdsprache, Übersetzungen in oder aus der Fremdsprache sowie die Bearbeitung von Grammatikübungen gesammelt worden. All diese Handlungen in der Fremdsprache zählen zu den grundlegenden Fertigkeiten und bedürfen, wenn Lerner*innen online mit einem deutschsprachigen Text konfrontiert werden, keiner Anleitung, um unabhängig von der Niveaustufe erfüllt zu werden. Ein weiteres Indiz

dafür, dass die beschriebenen Sprachhandlungen für die Kategorie *Materialien und Methoden wählen* bereits auf den unteren Sprachniveaus nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen möglich sind, zeigt sich darin, dass 61% aller in dieser Kategorie vergebenen Codes auf die Niveaustufen A1 und A2 entfallen. Das heißt, die Beiträge, die explizit für das Anfängerniveau gedacht sind, erfüllen bereits in ihrer Form die grundlegenden Anforderungen der Lerner*innenautonomie. Als Beispiel hierfür kann ein Video des Accounts Hallo Deutschschule auf YouTube genannt werden, in dem animierte Figuren einen Dialog sprechen, der neben der Audiospur auch eine verschriftlichte Form des Dialogs mithilfe von Sprechblasen anbietet. Das Video ist so aufgebaut, dass die Dialogteile wiederholt werden und die Formelhaftigkeit der Dialoge einem Rollenspiel sehr ähnlich ist. Dadurch sind bereits mehrere Codes aus der dominanten Kategorie Materialien und Methoden wählen angesprochen.

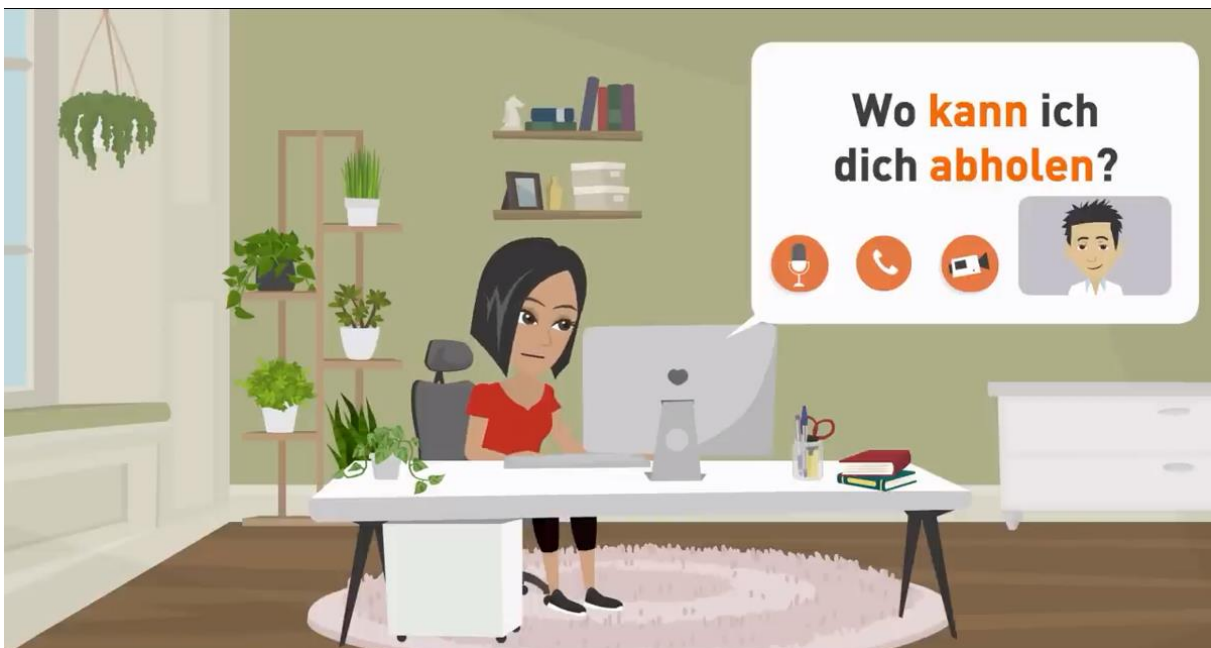


Abbildung 10: You-Tube-Account Hallo Deutschschule

Allerdings bleiben die Sprachhandlungen, die Teil der Lerner*innenautonomie sind, implizit, das heißt die einzelnen Fertigkeiten werden in keiner Weise didaktisiert und die Medien geben keine Anleitung, wie mit den Inhalten gelernt werden kann. Die Lernenden müssen die Fertigkeiten entweder bereits mitbringen oder sie lernen sie

ganz im Sinne des informellen Lernens als Nebensache, während sie sich auf einen Aspekt der Videos konzentrieren. Für die Sprachniveaus A1 und A2 sind viele grundlegende Fertigkeiten zu finden, die sich auch mit der Lerner*innenautonomie decken, allerdings fehlt danach der Übergang zu Anleitungen und expliziten Vermittlung von Strategien, um tatsächlich autonom an und mit den zur Verfügung gestellten Lerntexten arbeiten zu können. So entfällt lediglich ein Viertel der gekennzeichneten Fundstellen in den Social-Media-Beiträgen auf Dimensionen der Lerner*innenautonomie, die eine zusätzliche Metaebene der Reflexion und des Nachdenkens über den Lernprozess erfordern. Am häufigsten waren Fundstellen für den Code *Fortschritt evaluieren: allein, mit anderen, Checklisten, Tests*. Das ist nicht weiter verwunderlich, weil zahlreiche Beiträge eine Frage an die Nutzer*innen beinhalten, die auf den behandelten Inhalt des Beitrags Bezug nehmen. Auch wenn diese Art der Fragen, wie bereits erwähnt, die Interaktion und damit die Sichtbarkeit des Accounts ankurbeln sollen, ist dennoch mit diesen Fragen ein Anstoß gegeben, sich als Lernender mit der Evaluation des Lernfortschrittes auseinander zu setzen. An nächster Stelle folgt der Code *Strukturen und Muster in der Fremdsprache analysieren*, der vor allem bei Grammatikerklärung vergeben wurde, wie das am Beispiel von einem Lernvideo zu Possessivartikeln des Accounts Learn German auf YouTube der Fall ist:

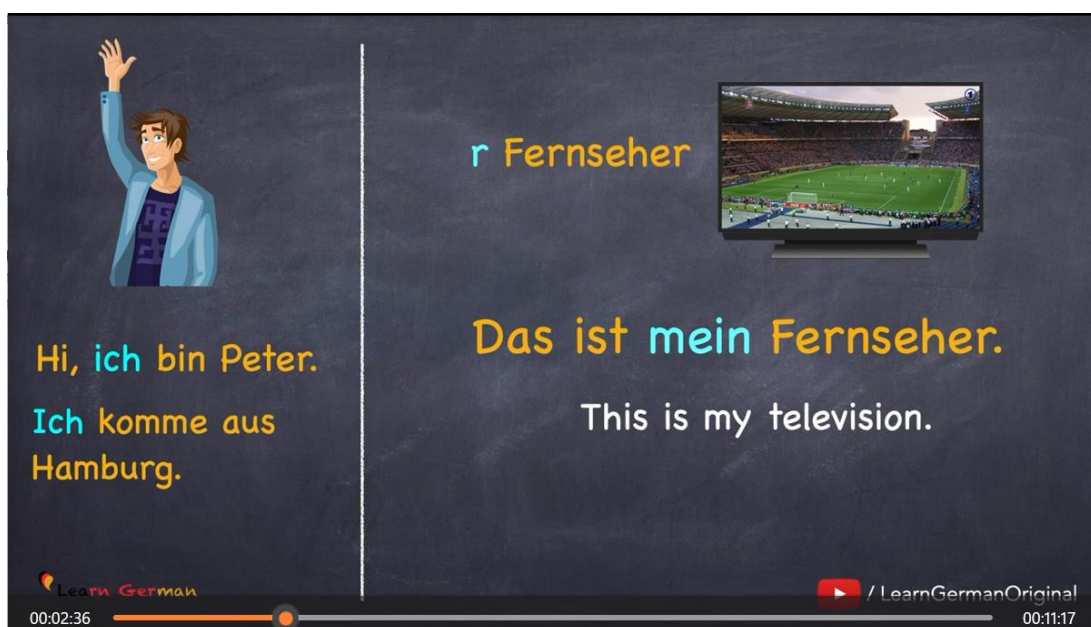


Abbildung 11: YouTube-Account Learn German

Auf der Tonspur werden die Possessivartikel im Nominativ in englischer Sprache über eine Wiederholung der Personalpronomen und den Zusammenhang zwischen Personalpronomen und Possessivartikel erklärt, in Tabellen zusammengefasst und anhand von Beispielen wiederholt. Die Strukturen und Muster in der Fremdsprache zu analysieren wird hier den Lernenden sehr schön vorexerziert, allerdings bleibt das Video dabei sehr instruktionistisch und funktioniert als digitale Übertragung eines Frontalvortrags. Die Möglichkeit, dass die Nutzer*innen selbst aktiv werden können und Muster und Strukturen in der Grammatik erkennen, wird dabei nicht explizit angesprochen. Ebenso verhält es sich mit dem Code *Sprachvergleich*, der gehäuft für den Account *germansteps* auf Instagram vergeben wurde. In einem Beitrag werden sechs verschiedene Bedeutungen von *passen* vorgestellt und dazu auch immer gleich die englische Übersetzung, sowie ein Beispielsatz auf Deutsch und Englisch angeboten.

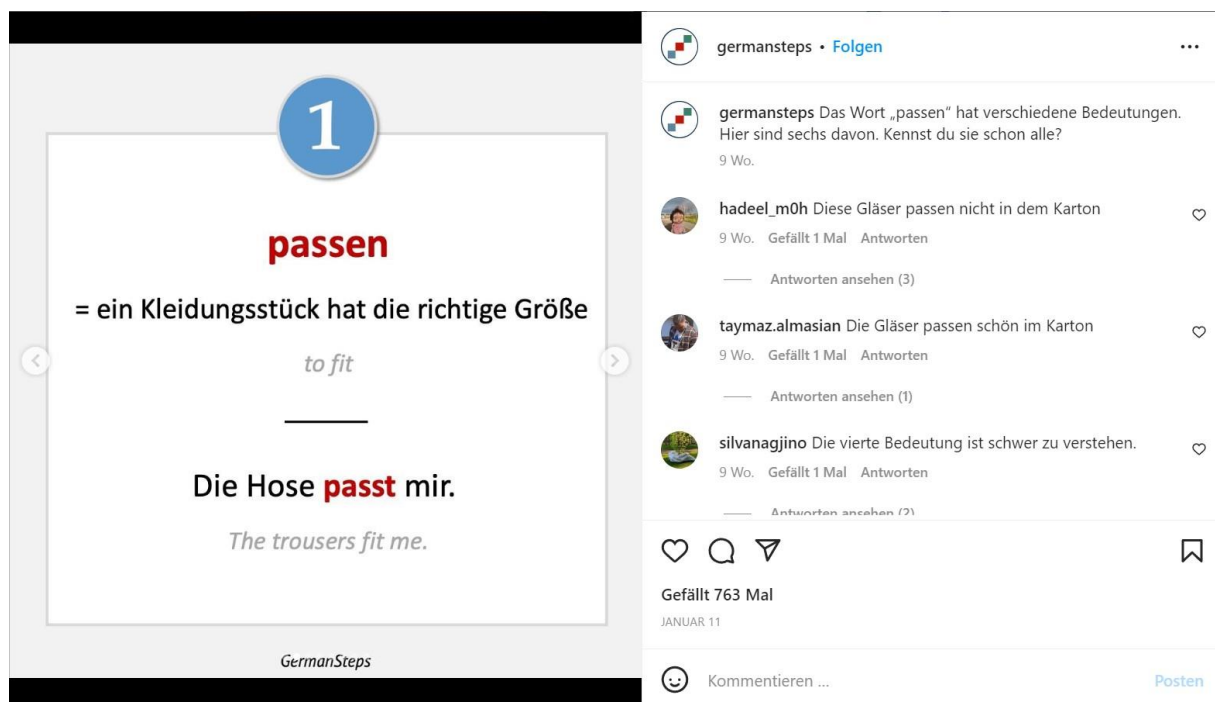


Abbildung 12: Instagram-Account *germansteps*

Potenziell kann dieser Beitrag für einen Sprachvergleich herangezogen werden, allerdings erfolgt auch hier keine explizite Anleitung, wie die Lernenden mithilfe des Instagram-Beitrags einen Sprachvergleich anstellen und diesen Sprachvergleich für ihren Lernprozess nutzen können. Erfolgt eine Anleitung in den untersuchten Social-

Media-Beiträgen, so tragen diese Anleitungen instruktionistische Züge, wie im folgenden Beispiel eines Facebook-Beitrags der Deutschen Welle ersichtlich ist:



Abbildung 13: Facebook-Account DW Deutsch lernen

Der Beitrag bietet einen Beispielsatz sowie deutschsprachige Synonyme für die Vokabel *namhaft* und fordert die Lernenden auf, in den Kommentaren einen eigenen Satz mit dieser Vokabel zu formulieren. In diesem Fall ist die Tätigkeit der Lernenden klar definiert und vorgegeben, weshalb in diesem und ähnlichen Fällen der Code *das Lernen durchführen* vergeben wurde. Damit wird allerdings lediglich die Tätigkeit vorgegeben, die durchzuführen ist, weiterführende Fragen nach dem Warum und mit welchem Ziel

diese Tätigkeit ausgeführt werden soll, bleiben unbeantwortet. Diese Antworten liefern nur wenige der untersuchten Beiträge. Hervorzuheben sind zwei Postings des Accounts easygerman auf der Plattform TikTok, die über die bisher beschriebenen Aspekte der Lerner*innenautonomie hinausgehen und nicht nur einfache Anleitungen oder Aufforderungen zur Verfügung stellen, sondern tatsächlich die Lernenden anspricht und den individuellen Lernprozess zum Thema macht. Im ersten Beispiel wird für fortgeschrittene Lerner*innen ein Fehlertagebuch als Mittel zur Vermeidung von regelmäßig gemachten Fehlern besprochen. Wie im Begleittext zum Video bereits erkenntlich ist, wird eine Reflexion und Bewusstmachung des eigenen Lernprozesses beziehungsweise Lernfortschritts angeregt. Im Video finden sich zahlreiche Aspekte der Lerner*innenautonomie wieder. Neben bereits besprochenen Codes wie *den Fortschritt evaluieren: allein, mit anderen, Checklisten, Tests* wird im Video der Fokus der Aufmerksamkeit gesteuert, indem das Interesse auf verbleibende oder hartnäckige Fehler gelegt wird. Weiter wird dazu aufgefordert, das eigene Lernen zu überwachen und zu evaluieren und nicht zuletzt werden mögliche Hürden und Probleme angesprochen, die für Lerner*innen relevant sein können.

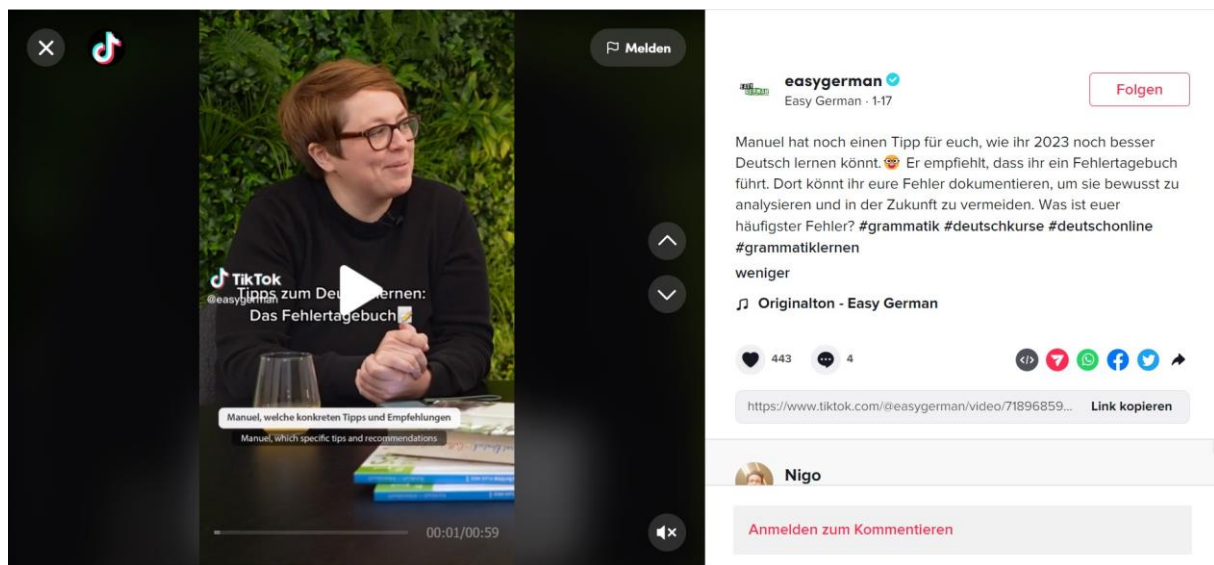


Abbildung 14: TikTok-Account easygerman

Im zweiten Beispiel von easygerman werden Lerntipps zur Motivation und zum kontinuierlichen Sprachenlernen in einem kurzen Video vorgestellt. Wie auch schon

das erste Beispiel, ist auch das zweite Video kürzer als eine Minute, dennoch enthält es zahlreiche Aspekte der Lerner*innenautonomie, die in den bisher besprochenen Beiträgen noch nicht enthalten waren. So wird erklärt, wie man Materialien und Ressourcen nutzen kann, um seine Sprachlernziele zu erreichen oder wie ein selbst erstellter Lernplan durchgeführt werden kann und dabei unterschiedliche Methoden und Strategien eingesetzt werden können. Zusätzlich wird auf die Motivation und auf Bedürfnisse beim Erlernen einer Sprache eingegangen, es wird angesprochen, dass es bei der Planung von Lernaktivitäten notwendig sein kann, sich Ziele zu setzen und auf einer reflexiven Ebene des Überwachsens hilfreich sein kann, die eigenen Motivation zu erkennen.

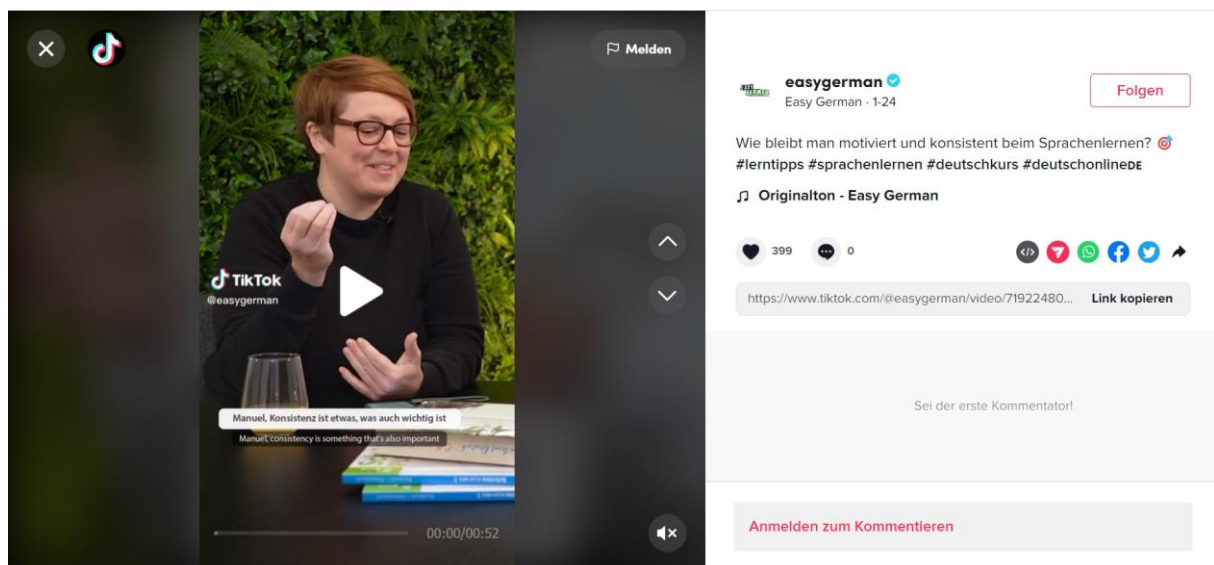


Abbildung 15: TikTok-Account easygerman

Damit gelingt diesen zwei kurzen Videos, was dem Großteil der untersuchten Social-Media-Beiträge nicht gelingt, ein Bündel an Aspekten der Lerner*innenautonomie gleichzeitig anzusprechen. Was diese zwei Videos zusätzlich von den anderen Beiträgen abhebt, ist die explizite Ansprache von Strategien, die es den Lernenden ermöglichen, sich individuell mit dem Lernstoff zu befassen und den Lernprozess auf ihre persönlichen Bedürfnisse, Motivationen und Zielsetzungen auszurichten und ihn dementsprechend zu gestalten. Die Videos beziehen sich dabei allerdings nicht direkt auf Social-Media-Beiträge, sondern vermitteln allgemeine Sprachlernstrategien und

Reflexionsmöglichkeiten, die von den Lernenden im Kontext der Social-Media-Nutzung aber auch auf weitere Social-Media-Beiträge angewandt werden können. Das Fehlertagebuch wird beispielsweise in Form eines Notizheftes oder als digitale Version empfohlen, auf die konkrete Ausführung, ob das in Form eines Online-Textdokuments, eines kollaborativen Online-Dokuments oder als Thread/Story/Reel auf Social Media ist, wird nicht eingegangen. Ebenso verhält es sich im zweiten Video, dort wird der direkte Social-Media-Kontext nicht direkt einbezogen und mitbedacht, wenn die Empfehlung ausgesprochen wird, sich mit täglichen Sprachlernaktivitäten zu belohnen, die den Lernenden persönlich Spaß machen. Hier könnte der Verweis auf andere Social-Media-Beiträge erfolgen, die regelmäßig veröffentlicht werden und zugleich könnte den Lernenden für diese Beiträge eine Art Bedienungsanleitung zur Hand gegeben werden, was und wie sie mit den Beiträgen lernen können.

8. Fazit und Ausblick

Abschließend werden mit dem Fazit die wichtigsten Ergebnisse der durchgeführten qualitativen Inhaltsanalyse noch einmal mit der in der Einleitung formulierten Forschungsfrage kurzgeschlossen, Perspektiven für weiterführende Forschungen benannt sowie die Bedeutung der Ergebnisse für das praktische Handeln diskutiert.

Unter dem Aspekt der Mediendidaktik hat sich im Rahmen des Forschungsprojekts gezeigt, dass die von Möslin-Tröppner und Bernhard (2021) benannten Dimensionen *Anytime, Anywhere, Anyhow* und *Anybody* in Bezug auf Lernressourcen auf den Social-Media-Plattformen nur zum Teil erfüllt werden. Die Verfügbarkeit der Lernmaterialien ist mit einem Online-Zugang zwar immer und überall gegeben, allerdings fehlen auf den Social-Media-Plattformen entsprechen Werkzeuge, um damit Deutsch zu lernen. Ebenso verhält es sich mit dem Einsatz der Algorithmen auf den Social-Media-Plattformen. Diese sind nicht dahingehend programmiert, den höchstmöglichen Lerneffekt für die Lernenden zu erzielen, sondern diese gehorchen vielmehr den kapitalistischen Zielsetzungen dieser Plattformen, die darauf ausgerichtet sind, die Nutzer*innen länger auf den jeweiligen Plattformen zu halten, um mit Werbung an den Nutzer*innen zu verdienen. Für die Progression im Sinne der Didaktik eignen sich die Algorithmen daher nur bedingt. Spannend wird hier in Zukunft sein, wie sich die aktuellen Entwicklungen rund um künstliche Intelligenz auf die digitalen Lernangebote auswirken wird. Sollte mithilfe von künstlicher Intelligenz tatsächlich eine Individualisierung des Spracherwerbs möglich sein, so könnte das auch Folgen für die Verwendung von lebensweltlich relevanten Texten auf Social-Media-Plattformen haben und für die weitere Entwicklung dieser Ressourcen von Bedeutung sein. Hier ist die Entwicklung rund um die künstliche Intelligenz im Allgemeinen zu beobachten, ehe die neuen technischen Möglichkeiten dann auch auf Lernressourcen auf Social Media umgesetzt werden.

In Hinblick auf die Unterrichtspraxis ist auffällig, dass die spezifische Form der Social-Media-Beiträge im Textkorpus nicht explizit thematisiert werden und das produktive

Potenzial, das den Social-Media-Beiträgen innewohnt, nicht genutzt wird. So ist etwa in keinem Beitrag eine Aufforderung, geschweige denn eine Anleitung zum Erstellen eigener Beiträge zu finden. Das Fehlen dieses naheliegenden Einsatzes verwundert doch, da beispielsweise die Plattformen Instagram und TikTok zahlreiche Filter und Werkzeuge in ihren Apps zur Verfügung stellen, um als Lernender selbst produktiv zu werden und Inhalte zu gestalten. Ein zweiter Punkt, der die praktische Umsetzung betrifft und an der Lehrende beziehungsweise Produzent*innen der Lernressourcen mitarbeiten können, ist die Dominanz von instruktionistischen und behavioristischen Ansätzen. Die Mehrzahl der Anbieter auf den untersuchten Social-Media-Plattformen genügt sich darin, Inhalte im Sinne eines digitalen Frontalunterrichts zu übertragen. Damit ist mit den vorliegenden Ergebnissen die von Pimmer et al. (2016) vor mittlerweile sieben Jahren geäußerte mediendidaktische Kritik an digitalen Lernprozessen weiterhin aufrechtzuerhalten, dass es sich bei den digitalen Lernangeboten lediglich um neuen Wein in alten Schläuchen handelt. Damit fehlt in der Praxis auch eine Perspektive auf die Lernenden als handelnde Subjekte, die im Sinne der Medienerziehung als Teil der Mediendidaktik den kompetenten Umgang mit Medien erlernen sollen (Kerres und Witt 2011, 264–265).

Die Ergebnisse unter der Perspektive des informellen Lernens ergänzen die oben beschriebenen Punkte rund um die Mediendidaktik um interessante Einsichten. So wird mithilfe der vier Dimensionen (*location, formality, pedagogy, locus of control*) von Benson (2011, 9–12) noch einmal unterstrichen, dass die Lernangebote auf Social Media nicht mehr an ein Klassenzimmer oder an einen anderen Lernort gebunden sind und darüber hinaus in ihrer Form nicht mehr mit formalen Bildungsprozessen wie Sprachkursen oder Bildungsabschlüssen verbunden sein müssen. Das deckt sich mit den Ergebnissen zu den mediendidaktischen Kategorien des *Anywhere* und *Anyhow*. Wie bereits im Theorieteil darauf hingewiesen, wird Lerner*innenautonomie allerdings noch nicht durch die Abwesenheit von Lehrpersonen und einem institutionellen Lehrkontext hergestellt beziehungsweise ist Lerner*innenautonomie nicht durch die entgrenzten Dimensionen des informellen Lernens zu erklären (Tassinari 2010a, 62).

Darüber hinaus zeigt sich für die Dimension der *pedagogy*, dass die Anleitungen in den Lernmaterialien sich wie bereits oben beschrieben nur auf die digitale Wissensübertragung beschränken und dadurch die Verantwortung für das Lernen großteils auf die Seite der Lernenden verschiebt. Diese finden sich in einer weitgehend unstrukturierten Freiheit wieder, in der es den lernenden Individuen selbst überlassen wird, sich zielgerichtet mit den Ressourcen zum Deutsch lernen auseinanderzusetzen. Das hat allerdings auch zur Folge, dass lediglich jene Lerner*innen produktiv mit den Lernressourcen auf Social Media arbeiten können, die bereits über ein gewisses Vorwissen verfügen und so der *digital divide* weiterhin besteht. Es kann deshalb davon ausgegangen werden, dass Personen mit höherem sozioökonomischem Status verstärkt von den Lernangeboten profitieren (Rohs und Pimmer 2017, 150–151).

Für die Praxis ist aus den Ergebnissen zum informellen Lernen mitzunehmen, dass in audiovisuellen Texten durch die vielfältigen multimodalen Möglichkeiten mehr Raum für die Vermittlung von Lernstrategien und Methoden bleibt, die die individuelle Reflexion über den Lernprozess anstoßen.

Als weiterführende Forschungsansätze im Bereich des informellen Lernens wären zwei Herangehensweisen zu nennen. Einerseits wurde in der vorliegenden Arbeit aufgrund der Fokussierung auf eine im Rahmen der Masterarbeit bewältigbare Fragestellung bewusst eine Abgrenzung zur *mode of practice*, der Ausführung in der Praxis, getroffen, das heißt, der praktische Einsatz von Social-Media-Beiträgen auf Lernendenseite konnte nicht abgedeckt werden und lohnt einer genaueren Betrachtung, um den Einsatz dieser Lernressourcen besser zu verstehen. Andererseits bietet sich auch die Lehrendenseite als potenzielles Forschungsfeld an, wo die tatsächliche Umsetzung und Arbeit mit Social-Media-Beiträgen in den Mittelpunkt des Forschungsinteresses gerückt werden kann.

In Bezug auf die Forschungsfrage dieser Masterarbeit und der Untersuchung des mediendidaktischen Potenzials von Lernangeboten auf Social-Media-Plattformen unter dem Aspekt der Lerner*innenautonomie muss ein ernüchternder Befund

ausgestellt werden. In den untersuchten Lernressourcen finden sich zahlreiche Aspekte der Lerner*innenautonomie wieder, doch die Lernmaterialien bleiben meist auf einem basalen Niveau und können abgesehen von niederschweligen Zugängen nur in den wenigsten Fällen Belege für weiterführende und komplexe Formen der Lerner*innenautonomie liefern. So ist eine Häufung von Angeboten für die Niveaustufen A1 und A2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen zu beobachten und dieser niederschwellige Zugang ist positiv zu bewerten, allerdings muss dem auch entgegengehalten werden, dass es für autonomes Lernen entweder eine didaktische Hilfestellung braucht oder die Lernenden bereits mit Vorkenntnissen ausgestattet sein müssen. Da die didaktischen Hilfestellungen großteils in den Social-Media-Beiträgen nicht enthalten sind, braucht es daher gerade in Materialien für niedrige Sprachniveaus in zukünftigen Veröffentlichungen von Lernressourcen auf Social Media eine Hinleitung zum autonomen Lernen. Eine zweite Möglichkeit für die Praxis ist, dass die auf Social-Media-Plattformen vorgefundenen Beiträge nicht von den Lernenden isoliert auf diesen Plattformen konsumiert werden, sondern dass Lehrpersonen diese Beiträge aufgreifen und in ihren Unterricht zielgerichtet und auf die Bedürfnisse der Lernenden abgestimmt einsetzen.

Eine Auffälligkeit in der Interpretation der Ergebnisse war, dass für die Lerner*innenautonomie definitorisch essenzielle Lernhandlungen wie Werkzeuge in Form von Tests und Wissensfragen zur Selbstevaluation einzusetzen, Strukturen und Muster in der Fremdsprache zu analysieren und zu erkennen oder Sprachvergleiche anzustellen lediglich gezeigt, aber nie als Strategie vermittelt worden sind. Die einfachen Selbsttests erinnern dabei an *drill-and-practice* Zugänge aus dem Behaviorismus. Die Aufgaben in den Social-Media-Beiträgen werden aus- und durchgeführt, was diese Übungen mit dem Sprachhandeln der Lernenden zu tun hat, bleibt in den meisten Fällen aber implizit und die individuellen Bedürfnisse und Motivationen der Lernenden bleiben unberücksichtigt. Dieses Ausblenden der Lernendenperspektive widerspricht auch der ursprünglichen Definition von Lerner*innenautonomie nach Holec (1979, 4), der die Lernenden in den Mittelpunkt

des Lernprozesses stellt und davon ausgeht, dass diese die Kontrolle über den gesamten Lernprozess haben. Unter der Betrachtungsweise von Benson (1997) bewegen sich die untersuchten Social-Media-Beiträge zwar auf einer technischen Ebene der Lerner*innenautonomie, weil die Vermittlung digital und computergestützt erfolgt, die psychologische und politische Dimension von Lerner*innenautonomie wird mit den Beiträgen allerdings nicht berührt und erreicht. Jene Beiträge, die über die technische Dimension hinaus gehen und die Lernenden in den Mittelpunkt stellen, weisen dann auch eine Balance zwischen fremd- und selbstgesteuertem Handeln (Tassinari 2010a, 61) auf und verstehen nicht nur die Rolle der Lernenden als autonome Subjekte, sondern denken auch die Rolle der Lehrpersonen neu. Das hat zwei Auswirkungen auf die Praxis, einerseits müssen sich die Produzent*innen von Online-Lernmaterialien vom Selbstbild der reinen Vermittler*innen verabschieden und die Lernenden abseits von einfachen Fragen in einen tatsächlichen Dialog einbinden und sich selbst in einem Wechselspiel mit den Lernenden begreifen, dessen Spielfeld von dynamischen autonomiefördernden und autonomiebegrenzenden Elementen definiert wird. Andererseits gilt, was vor über zehn Jahren bereits von Bimmel festgehalten wurde, auch weiterhin, dass Lehrpersonen eine gute didaktische Ausbildung mitbringen müssen, um für die Lernenden das autonome Lernen organisieren zu können, da es Entscheidungen hinsichtlich der Lehrmaterialien und autonomiefördernder Aktivitäten nach wie vor braucht (Bimmel 2012b, 52).

Abschließend kann bezüglich der Lerner*innenautonomie festgehalten werden, dass, wie bereits eingangs erwähnt, zum überwiegenden Teil nur die grundlegenden Formen von Lerner*innenautonomie in den untersuchten Beiträgen zu finden waren. Nur in den wenigsten Lernmaterialien war auch ein reflexives Element zu finden, das über die reine Übertragung von Sprachwissen hinausgeht und auch Fragen nach den Hintergründen und Motivationen der Lernenden stellt und die Zielsetzungen der Übungen dahingehend betrachtet, für wen, mit wem und mit welchem Zweck und Ziel gelernt werden soll. Wie wichtig ein reflexiver Zugang zum Lernen ist, wurde in der vorliegenden Arbeit an verschiedensten Stellen beschrieben. Exemplarisch für die

inhaltlichen Schwerpunkte seien hier noch einmal Little (2000, 69) für die Lerner*innenautonomie, Marsick und Neaman (2018, 55) als Vertreterinnen des informellen Lernens und Bimmel (2012a, 8) stellvertretend für die Vermittlung von Lernstrategien genannt. Sie alle betonen den Stellenwert der kritischen Reflexion im Lernprozess. So spricht Little von der metakognitiven Kompetenz, eine Haltung gegenüber dem eigenen Lernen einzunehmen und sieht neben der Fähigkeit der persönlichen Loslösung, der unabhängigen Handlungsmacht und der Möglichkeit, eigene Entscheidungen im Lernprozess zu treffen, die kritische Reflexion als Basis für Lerner*innenautonomie. Marsick und Neaman verstehen mit Bezug auf Dewey das Lernen als Reflexion von individuellen Fehlern und Bimmel unterstreicht, dass die Durchführung von Lernstrategien zu wenig ist, da es immer auch eine Bewusstmachung von bestehenden Strategien, einen metakognitiven Aspekt, mit der Begründung des strategischen Lernhandelns und zu guter Letzt eine Reflexion der durchgeführten Lernstrategien und einen Abgleich mit den Lernzielen braucht. Diese Beispiele zeigen, wie wichtig die Reflexivität als verbindendes Element, das sich in allen Schwerpunkten dieser Forschungsarbeit findet, ist. Leider ist ein reflexiver Zugang nach wie vor ein blinder Fleck der digitalen Lernangebote, die auf den Social-Media-Plattformen vertreten sind.

9. Literaturverzeichnis

- Altmayer, Claus/Biebighäuser, Katrin/Haberzettl, Stefanie/Heine, Antje (2021a). Das Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache als wissenschaftliche Disziplin. In: Claus Altmayer/Katrin Biebighäuser/Stefanie Haberzettl et al. (Hg.). Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart, J.B. Metzler, 3–24.
- Altmayer, Claus/Biebighäuser, Katrin/Haberzettl, Stefanie/Heine, Antje (Hg.) (2021b). Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart, J.B. Metzler.
- Arnold, Patricia/Kilian, Lars/Thilloßen, Anne Maria/Zimmer, Gerhard M. (2018). Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. 5. Aufl. Bielefeld, W. Bertelsmann Verlag.
- Auswärtiges Amt (2020). Deutsch als Fremdsprache weltweit. Datenerhebung 2020. Berlin.
- Barsch, Achim (2006). Mediendidaktik Deutsch. Paderborn, Verlag Ferdinand Schöningh.
- Beck, Manuela/Pfeil, Andrea/Quandt, Joachim (2015). Fachlexikon. Fremdsprache Deutsch (53), 58.
- Benson, Phil (2005). Autonomy in Language Learning. Online verfügbar unter https://www.academia.edu/2249379/Autonomy_in_language_learning.
- Benson, Phil (2007). Autonomy in language teaching and learning. *Language Teaching* 40 (1), 21–40.
- Benson, Phil (2011). Language Learning and Teaching Beyond the Classroom: An Introduction to the Field. In: Phil Benson/Hayo Reinders (Hg.). *Beyond the language classroom*. Basingstoke, Palgrave Macmillan, 7–16.
- Benson, Phil (2012). Autonomy in language learning, learning and life. *Synergies France* 9, 29–39.
- Benson, Phil (2013). Learner Autonomy. *TESOL Quarterly* 47 (4), 839–843.
- Benson, Phil (Hg.) (1997). *Autonomy and independence in language learning*. London u.a., Longman.
- Benson, Phil/Reinders, Hayo (Hg.) (2011). *Beyond the language classroom*. Basingstoke, Palgrave Macmillan.
- Biebighäuser, Katrin/Feick, Diana (2020a). Rahmenbedingungen, Einflussfaktoren, Funktionen und Potenziale von digitalen Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Katrin Biebighäuser/Diana Feick (Hg.). *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin, Erich Schmidt Verlag, 9–41.
- Biebighäuser, Katrin/Feick, Diana (Hg.) (2020b). *Digitale Medien in Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Berlin, Erich Schmidt Verlag.
- Bimmel, Peter (2012a). Lernstrategien. *Fremdsprache Deutsch* (46), 3–10.
- Bimmel, Peter (2012b). Lernstrategien vermitteln. *Fremdsprache Deutsch* (46), 51–55.
- Bordag, Denisa/Opitz, Andreas (2021). Zweitspracherwerbsforschung. In: Claus Altmayer/Katrin Biebighäuser/Stefanie Haberzettl et al. (Hg.). Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart, J.B. Metzler, 192–212.

- Böttcher, Rebecca (2015). Lernen mit digitalen Medien in informellen Situationen und die Verbindung zu formal organisierten Lernprozessen. *Fremdsprache Deutsch* (53), 9–13.
- Brosius, Hans-Bernd/Haas, Alexander/Koschel, Friederike (2016). *Methoden der empirischen Kommunikationsforschung*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Burwitz-Melzer, Eva/Mehlhorn, Grit/Riemer, Claudia/Bausch, Karl-Richard/Krumm, Hans-Jürgen (Hg.) (2016). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen, A. Francke Verlag.
- Burwitz-Melzer, Eva/Steininger, Ivo (2016). Inhaltsanalyse. In: Daniela Caspari/Friederike Klippel/Legutke, Michael K., Schramm, Karen (Hg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag, 256–268.
- Codreanu, Tatiana/Combe, Christelle (2020). Vlogs, Video Publishing, and Informal Language Learning. In: Mark Dressman/Randall Sadler (Hg.). *The handbook of informal language learning*. Hoboken NJ, Wiley-Blackwell, 153–168.
- Cole, Jason/Vanderplank, Robert (2016). Comparing autonomous and class-based learners in Brazil: Evidence for the present-day advantages of informal, out-of-class learning. *System* 61, 31–42.
- Dam, Leni (2001). Developing learner autonomy: the teacher's responsibility. In: Leni Dam (Hg.). *Learner autonomy : new insights*. Amsterdam, Free Univ. Pr., 135–146.
- DataReportal (2020). Digital 2020: October Global Statshot. Online verfügbar unter <https://datareportal.com/reports/digital-2020-october-global-statshot> (abgerufen am 02.09.2022).
- DataReportal (2022). Digital 2022: July Global Statshot Report. Online verfügbar unter <https://datareportal.com/reports/digital-2022-july-global-statshot> (abgerufen am 02.09.2022).
- Dressman, Mark (2020). Introduction. In: Mark Dressman/Randall Sadler (Hg.). *The handbook of informal language learning*. Hoboken NJ, Wiley-Blackwell, 1–12.
- Ehrman, Madeline E./Leaver, Betty Lou/Oxford, Rebecca L. (2003). A brief overview of individual differences in second language learning. *System* 31 (3), 313–330.
- Ellison, Nicole B./Boyd, Danah M. (2013). Sociality Through Social Network Sites. In: William H. Dutton (Hg.). *The Oxford Handbook of Internet Studies*. Oxford University Press, 151–172.
- Fäcke, Christiane/Mehlmauer-Larcher, Barbara (2017). Forschungsdiskurse zur Analyse und Rezeption fremdsprachlicher Lehrmaterialien. Eine Einleitung. In: Christiane Fäcke/Barbara Mehlmauer-Larcher (Hg.). *Fremdsprachliche Lehrmaterialien – Forschung, Analyse und Rezeption*. Frankfurt am Main/Bern/Brüssel/New York/Oxford/Warschau/Wien, Peter Lang Edition, 7–18.
- Fraas, Claudia/Meier, Stefan/Pentzold, Christian (2012). *Online-Kommunikation. Grundlagen, Praxisfelder und Methoden*. München, De Gruyter.
- franzke, aline shakti/Bechmann, Anja/Zimmer, Michael/Ess, Charles/Association of Internet Researchers (2020). Internet Research: Ethical Guidelines 3.0. Online verfügbar unter <https://aoir.org/reports/ethics3.pdf> (abgerufen am 18.11.2021).

- Frederking, Volker/Krommer, Axel/Maiwald, Klaus (2018). Mediendidaktik Deutsch. Eine Einführung. 3. Aufl. Berlin, Erich Schmidt Verlag.
- Grünewald, Andreas (2017). Mediendidaktik. In: Carola Surkamp (Hg.). Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze-Methoden-Grundbegriffe. 2. Aufl. Stuttgart, J.B. Metzler Verlag, 242–245.
- Harring, Marius/Witte, Matthias D./Burger, Timo (2018a). Informelles Lernen - Eine Einführung. In: Marius Harring/Matthias D. Witte/Timo Burger (Hg.). Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. 2. Aufl. Weinheim/Basel, Beltz Juventa, 12–25.
- Harring, Marius/Witte, Matthias D./Burger, Timo (Hg.) (2018b). Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. 2. Aufl. Weinheim/Basel, Beltz Juventa.
- Herzig, Bardo (2017). Medien im Unterricht. In: Martin K.W. Schweer (Hg.). Lehrer-Schüler-Interaktion. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 503–522.
- Holec, Henri (1979). Autonomie et apprentissage des langues etrangeres. Nancy, Hatier.
- Honkomp-Wilkens, Verena/Wolf, Karsten D./Jung, Patrick/Altmaier, Nina (2022). Informelles Lernen auf YouTube. MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 495–528. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.03.08.X>.
- Iske, Stefan (2018). Digitale Medien und informelles Lernen. In: Marius Harring/Matthias D. Witte/Timo Burger (Hg.). Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven. 2. Aufl. Weinheim/Basel, Beltz Juventa, 516–538.
- Janta, Haina/Keller, Stefan D. (2020). Service Sector Work and Informal Language Learning. In: Mark Dressman/Randall Sadler (Hg.). The handbook of informal language learning. Hoboken NJ, Wiley-Blackwell, 229–242.
- Kerres, Michael (2005). Gestaltungsorientierte Mediendidaktik und ihr Verhältnis zur Allgemeinen Didaktik. In: Peter Stadtfeld (Hg.). Allgemeine Didaktik im Wandel. Bad Heilbrunn, Klinkhardt, 214–234.
- Kerres, Michael (2018). Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote. 5. Aufl. Berlin/Boston, Walter de Gruyter GmbH.
- Kerres, Michael/Witt, Claudia de (2011). Zur (Neu)Positionierung der Mediendidaktik. Handlungs- und Gestaltungsorientierung in der Medienpädagogik. MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 259–270. <https://doi.org/10.21240/mpaed/20/2011.09.23.X>.
- Kolb, Elisabeth/Klippel, Friederike (2016). Dokumentensammlung. In: Daniela Caspari/Friederike Klippel/Legutke, Michael K., Schramm, Karen (Hg.). Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch. Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag, 124–131.
- Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2000). Memorandum über Lebenslanges Lernen. Online verfügbar unter <https://bologna-berlin2003.de/memorandum-ueber-lebenslanges-lernen/>.
- Kuckartz, Udo (2018). Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. 4. Aufl. Weinheim, Beltz Verlagsgruppe.

- Lai, Chun/Gu, Mingyue (2011). Self-regulated out-of-class language learning with technology. *Computer Assisted Language Learning* 24 (4), 317–335. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.568417>.
- Langkopf, Björn (2019). *Autonomes E-Learning. Effizienz – Didaktik – Perspektiven*. Frankfurt a.M, Peter Lang GmbH Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Lee, Ju Seong (2019). Informal digital learning of English and second language vocabulary outcomes: Can quantity conquer quality? *British Journal of Educational Technology* 50 (2), 767–778. <https://doi.org/10.1111/bjet.12599>.
- Lee, Ju Seong (2020). An Emerging Path to English in Korea: Informal Digital Learning of English. In: Mark Dressman/Randall Sadler (Hg.). *The handbook of informal language learning*. Hoboken NJ, Wiley-Blackwell, 289–302.
- Legewie, Nicolas/Nassauer, Anne (2018). YouTube, Google, Facebook: 21st Century Online Video Research and Research Ethics. *FQS Forum Qualitative Social Science* 19 (3), 1–22.
- Legutke, Michael K., Schramm, Karen (2016). Forschungsethik. In: Daniela Caspari/Friederike Klippel/Legutke, Michael K., Schramm, Karen (Hg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag, 108–117.
- Little, David (2000). Autonomy and autonomous learners. In: Michael Byram (Hg.). *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London, Routledge, 69–72.
- Little, David/Dam, Leni/Legenhausen, Lienhard (2017). Letting Go and Taking Hold: Giving Control to the Learners. In: David Little/Leni Dam/Lienhard Legenhausen (Hg.). *Language learner autonomy. Theory, practice and research*. Bristol/Blue Ridge Summit, Multilingual Matters, 71–94.
- Lobinger, Katharina (Hg.) (2019). *Handbuch Visuelle Kommunikationsforschung*. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Ludke, Karen M. (2020). Songs and Music. In: Mark Dressman/Randall Sadler (Hg.). *The handbook of informal language learning*. Hoboken NJ, Wiley-Blackwell, 203–214.
- Marques-Schäfer, Gabriela (2021). DaF und digitale Medien: ein Interview mit Dietmar Rösler. *Pandaemonium Germanicum* 24 (42), 11–21. <https://doi.org/10.11606/1982-8837244211>.
- Marsick, Victoria J./Neaman, Adam (2018). Adult Informal Learning. In: Nina Kahnwald/Vicki Täubig (Hg.). *Informelles Lernen*. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 53–72.
- Marsick, Victoria J./Watkins, Karen E. (1990). *Informal and incidental learning in the workplace*. London, Taylor & Francis.
- Marx, Konstanze/Lobin, Henning/Schmidt, Axel (Hg.) (2020). *Deutsch in Sozialen Medien. Interaktiv – multimodal – vielfältig*. Berlin/Boston, De Gruyter.
- Matthes, Eva/Schütze, Sylvia (2013). Digitale Bildungsmedien in der Schule. In: Eva Matthes/Sylvia Schütze/Werner Wiater (Hg.). *Digitale Bildungsmedien im Unterricht*. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 7–13.

- Mayrberger, Kerstin (2013). Digitale Bildungsmedien - eine kritische Sicht aus mediendidaktischer Perspektive. In: Eva Matthes/Sylvia Schütze/Werner Wiater (Hg.). Digitale Bildungsmedien im Unterricht. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 26–41.
- Mayring, Philipp (2015). Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 12. Aufl. Weinheim/Basel, Beltz Verlag.
- Melo-Pfeifer, Sílvia/Araújo e Sá, Maria Helena (2018). Multilingual interaction in chat rooms: translanguaging to learn and learning to translanguage. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 21 (7), 867–880.
<https://doi.org/10.1080/13670050.2018.1452895>.
- Mikos, Lothar (2018). Methoden der Film- und Fernsehanalyse. In: Christine Moritz/Michael Corsten (Hg.). *Handbuch Qualitative Videoanalyse*. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 89–100.
- Montrul, Silvina (2020). How Learning Context Shapes Heritage and Second Language Acquisition. In: Mark Dressman/Randall Sadler (Hg.). *The handbook of informal language learning*. Hoboken NJ, Wiley-Blackwell, 57–74.
- Morgan, Liam (2012). Generation Y, learner autonomy and the potential of Web 2.0 tools for language learning and teaching. *Campus-Wide Information Systems* 29 (3), 166–176.
<https://doi.org/10.1108/10650741211243184>.
- Moritz, Christine (2018). „Well, it depends ... “: Die mannigfaltigen Formen der Videoanalyse in der Qualitativen Sozialforschung. Eine Annäherung. In: Christine Moritz/Michael Corsten (Hg.). *Handbuch Qualitative Videoanalyse*. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 3–37.
- Möslein-Tröppner, Bodo/Bernhard, Willi (2021). *Digital Learning*. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Odo, Dennis Murphy (2020). Connecting Informal and Formal Language Learning. In: Mark Dressman/Randall Sadler (Hg.). *The handbook of informal language learning*. Hoboken NJ, Wiley-Blackwell, 421–438.
- Overwien, Bernd (2018). Informelles Lernen - Ein historischer Abriss. In: Marius Harring/Matthias D. Witte/Timo Burger (Hg.). *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*. 2. Aufl. Weinheim/Basel, Beltz Juventa, 42–52.
- Oxford, Rebecca L. (1990). *Language learning strategies. What every teacher should know*. New York, Newbury House Publ.
- Oxford, Rebecca L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies. Self-regulation in context*. New York/London, Routledge Taylor & Francis Group.
- Oxford, Rebecca L. (2021). *Consciously Keeping Watch: Self-regulation and Learning Strategies*. In: Zoe Gavrilidou/Lydia Mitits (Hg.). *Situating Language Learning Strategy Use. Present Issues and Future Trends*. Blue Ridge Summit, PA, Multilingual Matters, 25–34.
- Petko, Dominik (2020). *Einführung in die Mediendidaktik. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. 2. Aufl. Beltz.

- Pimmer, Christoph/Mateescu, Magdalena/Gröbhel, Urs (2016). Mobile and ubiquitous learning in higher education settings. A systematic review of empirical studies. *Computers in Human Behavior* 63, 490–501.
- Preußler, Annabell/Kerres, Michael/Schiefner-Rohs, Mandy (2014). Gestaltungsorientierung in der Mediendidaktik: Methodologische Implikationen und Perspektiven. *Jahrbuch Medienpädagogik*, 253–274. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04718-4_13.
- Rädiker, Stefan/Kuckartz, Udo (2019). *Analyse qualitativer Daten mit MAXQDA*. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Raya, Manuel Jimenez/Vieira, Flávia (Hg.) (2020). *Autonomy in Language Education. Theory, Research and Practice*. Milton, Taylor & Francis Group.
- Reichert, Jo (2020). Qualitative Videoanalyse. In: Heidrun Friese/Marcus Nolden/Gala Rebane et al. (Hg.). *Handbuch Soziale Praktiken und Digitale Alltagswelten*. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 445–454.
- Reinders, Hayo/Benson, Phil (2017). Research agenda: Language learning beyond the classroom. *Language Teaching* 50 (4), 561–578. <https://doi.org/10.1017/S0261444817000192>.
- Rohlf, Carsten/Hertel, Silke (2018). Informelles Lernen in Schule und Unterricht. In: Marius Harring/Matthias D. Witte/Timo Burger (Hg.). *Handbuch informelles Lernen. Interdisziplinäre und internationale Perspektiven*. 2. Aufl. Weinheim/Basel, Beltz Juventa, 567–580.
- Rohs, Matthias (Hg.) (2016). *Handbuch Informelles Lernen*. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Rohs, Matthias/Pimmer, Christoph (2017). Informelles Lernen mit mobilen Geräten. Perspektiven und Grenzen. In: Frank Thissen (Hg.). *Lernen in virtuellen Räumen*. Berlin/Boston, De Gruyter Saur, 143–154.
- Rösler, Dietmar (2010). Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Hans-Jürgen Krumm (Hg.). *Handbücher zur Sprach- und Kommunikationswissenschaft. Ein internationales Handbuch / hrsg. von Hans-Jürgen Krumm*. Berlin, de Gruyter Mouton, 1199–1214.
- Rösler, Dietmar (2020). Auf dem Weg zum Babelfisch? Fremdsprachenlernen im Zeitalter von Big Data. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 47 (6), 596–611. <https://doi.org/10.1515/infodaf-2020-0060>.
- Schäfer, Erich/Ebersbach, Antje (2021). *Die digitale Transformation in der Weiterbildung*. Berlin, Heidelberg, Springer Berlin Heidelberg.
- Schmenk, Barbara (2005). Globalizing Learner Autonomy. *TESOL Quarterly* 39 (1), 107–118.
- Schmenk, Barbara (2006). CALL, self-access and learner autonomy: a linear process from heteronomy to autonomy? In: Theo Harden (Hg.). *The concept of progression in the teaching and learning of foreign languages*. Oxford/Bern/Berlin/Bruxelles/Frankfurt am Main/New York/Wien, Lang, 75–90.
- Schmenk, Barbara (2008). *Lernerautonomie. Karriere und Sloganisierung des Autonomiebegriffs*. Tübingen, Narr.

- Schmenk, Barbara (2009). Kulturelle und soziale Aspekte von Lernstrategien und individuellem Strategiegebrauch. *FLuL Fremdsprachen Lehren und Lernen* 38, 70–88.
- Schmenk, Barbara (2010). Bildungsphilosophischer Idealismus, erfahrungsgesättigte Praxisorientierung, didaktischer Hiphop? Eine kleine Geschichte der Lernerautonomie. *Profil* 2, 11–26.
- Schmenk, Barbara (2011). Grammatik ganz autonom? Werch ein Illtum! In: Barbara Schmenk/Nicola Würffel (Hg.). *Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück. Internationale Perspektiven auf Entwicklungslinien im Bereich Deutsch als Fremdsprache; Festschrift für Dietmar Rösler zum 60. Geburtstag*. Tübingen, Narr Verlag, 97–110.
- Schmenk, Barbara (2014). Autonomie durch Beratung? Überlegungen zu einem reflexiven Autonomiebegriff und seinen Implikationen für die Sprachlernberatung. In: Annette Berndt/Ruth-Ulrike Deutschmann (Hg.). *Sprachlernberatung - Sprachlerncoaching*. Frankfurt am Main/Bern/Bruxelles/New York/Oxford/Warszawa/Wien, 13–31.
- Schmenk, Barbara (2016). Lernerautonomie und selbst gesteuertes Fremdsprachenlernen. In: Eva Burwitz-Melzer/Grit Mehlhorn/Claudia Riemer et al. (Hg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Aufl. Tübingen, A. Francke Verlag, 367–372.
- Schmenk, Barbara (2017). Autonomes Lernen. In: Carola Surkamp (Hg.). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze-Methoden-Grundbegriffe*. 2. Aufl. Stuttgart, J.B. Metzler Verlag, 13–14.
- Schmenk, Barbara/Breidbach, Stephan/Küster, Lutz (2019). Sloganization in Language Education Discourse: Introduction. In: Barbara Schmenk/Stephan Breidbach/Lutz Küster (Hg.). *Sloganization in Language Education Discourse. Conceptual Thinking in the Age of Academic Marketization*. Multilingual Matters, 1–18.
- Schmidt, Jan-Hinrik (2020). Kommunikationswissenschaftliche Online-Forschung. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 1–14. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb15/2020.03.01.X>.
- Schramm, Karen (2016). Gewinnung von Dokumenten, Texten und Daten. In: Daniela Caspari/Friederike Klippel/Legutke, Michael K., Schramm, Karen (Hg.). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch*. Tübingen, Narr Francke Attempto Verlag, 121–123.
- Schrape, Jan-Felix/Siri, Jasmin (2019). Facebook und andere soziale Medien. In: Nina Baur/Jörg Blasius (Hg.). *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 1053–1064.
- Seipold, Judith (2017). Grundlagen des mobilen Lernens. Themen, Trends und Impulse in der internationalen Mobile Learning-Forschung. In: Frank Thissen (Hg.). *Lernen in virtuellen Räumen*. Berlin/Boston, De Gruyter Saur, 11–27.
- Sockett, Geoffrey/Toffoli, Denyze (2020). Last Words: Naming, Framing, and Challenging the Field. In: Mark Dressman/Randall Sadler (Hg.). *The handbook of informal language learning*. Hoboken NJ, Wiley-Blackwell, 471–488.

- Sommer, Vivien (2020). Diskursanalyse. In: Heidrun Frieze/Marcus Nolden/Gala Rebane et al. (Hg.). Handbuch Soziale Praktiken und Digitale Alltagswelten. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 423–433.
- Summer, Theresa (2010). Key Concepts: Learner Autonomy. Profil 2, 7–10.
- Sundqvist, Pia (2020). Sweden and Informal Language Learning. In: Mark Dressman/Randall Sadler (Hg.). The handbook of informal language learning. Hoboken NJ, Wiley-Blackwell, 319–332.
- Süss, Daniel/Lampert, Claudia/Trültzsch-Wijnen, Christine W. (2018). Medienpädagogik. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Tassinari, Maria Giovanna (2010a). Autonomes Fremdsprachenlernen. Frankfurt a.M, Peter Lang.
- Tassinari, Maria Giovanna (2010b). Checklisten zu Lernerautonomie: Erfahrungen mit der Selbsteinschätzung. Profil 2, 119–142.
- Tassinari, Maria Giovanna (2012). Kompetenzen für Lernerautonomie einschätzen, fördern und evaluieren. FLuL Fremdsprachen Lehren und Lernen 41 (1), 10–24.
<https://doi.org/10.1515/9783110924992-003>.
- Täubig, Vicki (2018). Standorte. In: Nina Kahnwald/Vicki Täubig (Hg.). Informelles Lernen. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 2–14.
- Thimm, Caja/Nehls, Patrick (2019). Digitale Methoden im Überblick. In: Nina Baur/Jörg Blasius (Hg.). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 973–990.
- Thissen, Frank (Hg.) (2017). Lernen in virtuellen Räumen. Berlin/Boston, De Gruyter Saur.
- Townsend, Leanne/Wallace, Claire (2017). Chapter 8: The Ethics of Using Social Media Data in Research: A New Framework. In: Kandy Woodfield (Hg.). The Ethics of Online Research. Bingley, UK, Emerald Publishing Limited, 189–207.
- Traue, Boris/Schünzel, Anja (2019). YouTube und andere Webvideos. In: Nina Baur/Jörg Blasius (Hg.). Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 1065–1077.
- Unger, Helga von (2014). Forschungsethik in der qualitativen Forschung: Grundsätze, Debatten und offene Fragen. In: Hella von Unger/Petra Narimani/Rosaline M'Bayo (Hg.). Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden, 15–40.
- Unger, Hella von/Narimani, Petra/M'Bayo, Rosaline (Hg.) (2014). Forschungsethik in der qualitativen Forschung. Wiesbaden, Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Vanderplank, Robert (2020). Video and Informal Language Learning. In: Mark Dressman/Randall Sadler (Hg.). The handbook of informal language learning. Hoboken NJ, Wiley-Blackwell, 183–202.
- Wampfler, Philippe (2017). Lernen mit Social Media. Lernszenarien und Lernumgebungen. In: Frank Thissen (Hg.). Lernen in virtuellen Räumen. Berlin/Boston, De Gruyter Saur, 157–169.

- Wampfler, Philippe (2018). Generation »Social Media«: Wie digitale Kommunikation Leben, Beziehungen und Lernen Jugendlicher verändert. Göttingen, Vandenhoeck & Ruprecht.
- Wiater, Werner (2013). Schulbuch und digitale Medien. In: Eva Matthes/Sylvia Schütze/Werner Wiater (Hg.). Digitale Bildungsmedien im Unterricht. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt, 17–25.
- Wikipedia (2022a). Facebook. Online verfügbar unter <https://en.wikipedia.org/wiki/Facebook>.
- Wikipedia (2022b). Instagram. Online verfügbar unter <https://en.wikipedia.org/wiki/Instagram>.
- Wikipedia (2022c). TikTok. Online verfügbar unter <https://en.wikipedia.org/wiki/TikTok>.
- Wikipedia (2022d). Twitter. Online verfügbar unter <https://en.wikipedia.org/wiki/Twitter>.
- Wikipedia (2022e). YouTube. Online verfügbar unter <https://en.wikipedia.org/wiki/YouTube>.
- Würffel, Nicola (2016). Formen selbstgesteuerten Lernens in der digitalen Welt. In: Eva Burwitz-Melzer/Grit Mehlhorn/Claudia Riemer et al. (Hg.). Handbuch Fremdsprachenunterricht. 6. Aufl. Tübingen, A. Francke Verlag, 386–391.
- Würffel, Nicola (2021). Lehr- und Lernmedien. In: Claus Altmayer/Katrin Biebighäuser/Stefanie Habertzettl et al. (Hg.). Handbuch Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Stuttgart, J.B. Metzler, 282–300.
- Zheng, Binbin/Lin, Chin-Hsi (2020). Digital Writing in Informal Settings Among Multilingual Language Learners. In: Mark Dressman/Randall Sadler (Hg.). The handbook of informal language learning. Hoboken NJ, Wiley-Blackwell, 383–394.
- Zourou, Katerina (2020). A Critical Review of Social Networks for Language Learning Beyond the Classroom. In: Mark Dressman/Randall Sadler (Hg.). The handbook of informal language learning. Hoboken NJ, Wiley-Blackwell, 369–382.

10. Anhang

A. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Medien im Unterricht. (Herzig 2017, 508)	Seite 24
Abbildung 2: Research Agenda (Reinders und Benson 2017, 562)	Seite 36
Abbildung 3: Das dynamische Autonomiemodell (Tassinari 2010a, 203)	Seite 59
Abbildung 4: Oxford 2021 prototypische Elemente von Sprachlernstrategien (Oxford 2021, 28)	Seite 61
Abbildung 5: Ablaufmodell strukturierter Inhaltsanalyse (Mayring 2015, 98)	Seite 77
Abbildung 6: Beitrag Instagram Account germansteps	Seite 103
Abbildung 7: TikTok-Account Deutsch lernen mit Alek	Seite 123
Abbildung 8: Multiple-Choice-Frage vom Instagram- Account germansteps	Seite 125
Abbildung 9: TikTok-Account easygerman	Seite 127
Abbildung 10: You-Tube-Account Hallo Deutschschule	Seite 131
Abbildung 11: YouTube-Account Learn German	Seite 132
Abbildung 12: Instagram-Account germansteps	Seite 133
Abbildung 13: Facebook-Account DW Deutsch lernen	Seite 134
Abbildung 14: TikTok-Account easygerman	Seite 135
Abbildung 15: TikTok-Account easygerman	Seite 136

B. Tabellen- und Diagrammverzeichnis

Tabelle 1: Kennzahlen zum Engagement der untersuchten Accounts	Seite 96
Diagramm 1: Eigene Darstellung nach July Global Statshot Report (https://datareportal.com/reports/digital-2022-july-global-statshot)	Seite 44
Diagramm 2: Anzahl der analysierten Einzeldokumente	Seite 104
Diagramm 3: Verteilung der codierten Elemente pro Social-Media-Kanal	Seite 105
Diagramm 4: Codierte Einzelelemente pro Social-Media-Account	Seite 105
Diagramm 5: Durchschnitt der codierten Elemente pro Dokument	Seite 106
Diagramm 6: Häufigkeit der Postingformate	Seite 108
Diagramm 7: Häufigkeiten gesprochener und geschriebener Text	Seite 109
Diagramm 8: Dauer und Anzahl der codierten Videoclips	Seite 110
Diagramm 9: Häufigkeit der Niveaustufen Angaben nach GERS	Seite 111
Diagramm 10: Verteilung der Kategorie Locus of Control	Seite 112
Diagramm 11: Verteilung der Kategorie Wissensansprache	Seite 112
Diagramm 12: Verteilung der Kategorie Pedagogy	Seite 112
Diagramm 13: Verteilung der Kategorie Formality	Seite 113
Diagramm 14: Verteilung der Kategorie Location	Seite 113
Diagramm 15: Verteilung der Kategorie Bearbeitungs- und Gestaltungsspielraum	Seite 114
Diagramm 16: Verteilung der Kategorie Bearbeitungs- und Gestaltungsspielraum pro Social-Media-Plattform	Seite 115
Diagramm 17: Verteilung der Kategorie Bearbeitungs- und Gestaltungsspielraum pro Social-Media-Plattform	Seite 115
Diagramm 18: Häufigkeiten für die Kategorie Funktionen von Medien	Seite 116
Diagramm 19: Häufigkeiten für die Kategorie Art von Medien	Seite 117
Diagramm 20: Häufigkeiten zu Handlungen der Lerner*innenautonomie	Seite 118
Diagramm 21: Häufigkeiten zur Kategorie Materialien und Methoden	Seite 119
Diagramm 22: Häufigkeit der Fundstellen zur Lerner*innenautonomie pro Social-Media-Account	Seite 120

C. Kategoriensystem

Kategoriensystem mit Liste der Codes

Lerner*innenautonomie

Lerner*innenautonomie > Materialien und Methoden wählen

Lerner*innenautonomie > Materialien und Methoden wählen > Neue Methoden und Strategien ausprobieren

Lerner*innenautonomie > Materialien und Methoden wählen > Methode aus der Fremdsprache übersetzen

Lerner*innenautonomie > Materialien und Methoden wählen > Methode etwas in der Fremdsprache zusammenfassen

Lerner*innenautonomie > Materialien und Methoden wählen > Methode Rollenspiele in der Fremdsprache durchführen

Lerner*innenautonomie > Materialien und Methoden wählen > Methode in der Fremdsprache hören und sehen

Lerner*innenautonomie > Materialien und Methoden wählen > Methode in der Fremdsprache hören

Lerner*innenautonomie > Materialien und Methoden wählen > Methode in der Fremdsprache lesen

Lerner*innenautonomie > Materialien und Methoden wählen > Methode in der Fremdsprache sprechen

Lerner*innenautonomie > Materialien und Methoden wählen > Methode auf das Sprechen vorbereiten

Lerner*innenautonomie > Materialien und Methoden wählen > Methode nach Wörtern und Ausdrücken im Internet suchen

Lerner*innenautonomie > Materialien und Methoden wählen > Methode im Wörterbuch nachschlagen

Lerner*innenautonomie > Materialien und Methoden wählen > Methode Sätze und Strukturen analysieren, um Grammatikregeln abzuleiten

Lerner*innenautonomie > Materialien und Methoden wählen > Methode Fragen stellen, um Erklärungen zu bekommen

Lerner*innenautonomie > Materialien und Methoden wählen > Methode Grammatikübungen bearbeiten

Lerner*innenautonomie > Materialien und Methoden wählen > Methode etwas wiederholen
Lerner*innenautonomie > Materialien und Methoden wählen > Materialien und Ressourcen ausprobieren
Lerner*innenautonomie > Materialien und Methoden wählen > Materialien und Ressourcen auswählen
Lerner*innenautonomie > Materialien und Methoden wählen > unterschiedl. Materialien und Ressourcen kennen
Lerner*innenautonomie > Durchführen
Lerner*innenautonomie > Durchführen > Kulturspezifische Differenzen erkennen
Lerner*innenautonomie > Durchführen > Sprachvergleich
Lerner*innenautonomie > Durchführen > Strukturen und Muster in der Fremdsprache analysieren
Lerner*innenautonomie > Durchführen > meinen Lernplan durchführen
Lerner*innenautonomie > Durchführen > unterschiedliche Methoden und Strategien beim Lernen einsetzen
Lerner*innenautonomie > Durchführen > Materialien und Ressourcen benutzen, um mein Ziel zu erreichen
Lerner*innenautonomie > Durchführen > zusammenhängende Lernaktivitäten durchführen, um mein Ziel zu erreichen
Lerner*innenautonomie > Durchführen > von mir aus einzelne Lernaktivitäten initiieren
Lerner*innenautonomie > Durchführen > eine neue Aufgabe auswählen
Lerner*innenautonomie > Durchführen > eine vorliegende Aufgabe (z. B. aus einem Lehrwerk) verändern
Lerner*innenautonomie > Durchführen > aus authentischen Materialien selbst eine Aufgabe erarbeiten
Lerner*innenautonomie > Durchführen > für mein Lernen ein effektives Zeitmanagement einsetzen
Lerner*innenautonomie > Durchführen > Arbeitsplatz so gestalten, dass ich optimal lernen kann
Lerner*innenautonomie > Planen

Lerner*innenautonomie > Planen > Lernplan erstellen, um mein Ziel zu erreichen
Lerner*innenautonomie > Planen > erkennen, welche Materialien und Arbeitsschritte ich brauche
Lerner*innenautonomie > Planen > erforderliche Fertigkeiten für Aufgabe erkennen
Lerner*innenautonomie > Planen > Hilfsmittel einsetzen
Lerner*innenautonomie > Planen > Ziel die Aufgabe erkennen
Lerner*innenautonomie > Planen > Zeit realistisch planen
Lerner*innenautonomie > Planen > Ort planen, wo ich lernen will
Lerner*innenautonomie > Planen > Ziele setzen
Lerner*innenautonomie > Planen > Motivation und Bedürfnisse analysieren
Lerner*innenautonomie > Überwachen
Lerner*innenautonomie > Überwachen > über eingesetzten Methoden und Strategien nachdenken
Lerner*innenautonomie > Überwachen > über benutzte Materialien und Ressourcen nachdenken
Lerner*innenautonomie > Überwachen > Hürden und Probleme erkennen: Wortschatz, Strategie, Emotionen
Lerner*innenautonomie > Überwachen > Emotionen erkennen
Lerner*innenautonomie > Überwachen > eigene Motivation erkennen
Lerner*innenautonomie > Überwachen > eigene Lernstrategie erkennen
Lerner*innenautonomie > Überwachen > eigenen Lernstil erkennen
Lerner*innenautonomie > Evaluieren
Lerner*innenautonomie > Evaluieren > Lernen evaluieren: Aufgabe, Ziel, Lernstil,
Lerner*innenautonomie > Evaluieren > Materialien und Ressourcen evaluieren: Aufgabe, Ziel, Lernstil
Lerner*innenautonomie > Evaluieren > Methoden und Strategien evaluieren: Aufgabe, Ziel, Lernstil
Lerner*innenautonomie > Evaluieren > Eingangsniveau prüfen: allein, mit anderen, Checklisten, Tests

Lerner*innenautonomie > Evaluieren > Fortschritt evaluieren: allein, mit anderen, Checklisten, Tests
Lerner*innenautonomie > Kooperieren
Lerner*innenautonomie > Kooperieren > über Emotionen sprechen
Lerner*innenautonomie > Kooperieren > meinen Standpunkt ändern
Lerner*innenautonomie > Kooperieren > meinen Standpunkt mit dem der anderen vergleichen
Lerner*innenautonomie > Kooperieren > meinen Standpunkt äußern
Lerner*innenautonomie > Kooperieren > anderen zuhören (z. B. um ihren Standpunkt zu verstehen)
Lerner*innenautonomie > Kooperieren > Team-/Gruppenarbeit
Lerner*innenautonomie > Kooperieren > Lernen durch Beobachtung und Teilnahme
Lerner*innenautonomie > Kooperieren > Üben mit kompetenten Sprecher*innen
Lerner*innenautonomie > Kooperieren > Um Hilfe bitten
Lerner*innenautonomie > Kooperieren > Nachfrage bei Gesprächspartner
Lerner*innenautonomie > Kooperieren > Fokus der Aufmerksamkeit steuern
Lerner*innenautonomie > Lernen managen
Lerner*innenautonomie > Lernen managen > das Lernen evaluieren
Lerner*innenautonomie > Lernen managen > das Lernen überwachen
Lerner*innenautonomie > Lernen managen > das Lernen durchführen
Lerner*innenautonomie > Lernen managen > Methoden und Strategien einsetzen
Lerner*innenautonomie > Lernen managen > Materialien und Ressourcen auswählen
Lerner*innenautonomie > Lernen managen > Zeit und Ort für das Lernen festlegen
Lerner*innenautonomie > Lernen managen > Ziele setzen
Social-Media-Kanäle

Social-Media-Kanäle > Twitter
Social-Media-Kanäle > YouTube
Social-Media-Kanäle > TikTok
Social-Media-Kanäle > Instagram
Social-Media-Kanäle > Facebook
Textsorte
Textsorte > visueller Text
Textsorte > audiovisueller Text
Textsorte > gesprochener Text
Textsorte > geschriebener Text
Informelles Lernen
Informelles Lernen > Wissensansprache implizit
Informelles Lernen > Wissensansprache explizit
Informelles Lernen > Locus of control Medien geben keine Anleitung
Informelles Lernen > Locus of control Medien liefern Anleitung
Informelles Lernen > Pedagogy Lernen als Nebensache
Informelles Lernen > Pedagogy Sequenzierung und Erklärung
Informelles Lernen > Formality kein Kurs, kein formaler Bildungsabschluss
Informelles Lernen > Formality institutioneller Kurs mit Bildungsabschluss
Informelles Lernen > Location out-of-school
Informelles Lernen > Location Klassenzimmer
Funktionen von Medien
Funktionen von Medien > Organisieren und Dokumentieren
Funktionen von Medien > Kommunizieren und Kooperieren
Funktionen von Medien > Produzieren und Programmieren
Funktionen von Medien > Experimentieren und Üben
Funktionen von Medien > Darstellen und Veranschaulichen
Bearbeitungs- und Gestaltungsspielraum

Bearbeitungs- und Gestaltungsspielraum > Bearbeitungs- und Gestaltungsspielraums vorstrukturiert
Medien
Medien > Methodisierte Medien für bestimmtes Lernverfahren
Medien > Adaptierte Medien für Lern/Lehrzwecke
Medien > Authentische Medien ohne didaktische Bearbeitung

Liste der Codes
Codesystem
Medienattribute
Medienattribute > Werbung
Medienattribute > Posting Format
Medienattribute > Posting Format > Hashtag
Medienattribute > Posting Format > Text
Medienattribute > Posting Format > Link
Medienattribute > Posting Format > Video
Medienattribute > Posting Format > Bild
Medienattribute > Video Länge
Medienattribute > Video Länge > Video Länge 00:18:00-00:18:59
Medienattribute > Video Länge > Video Länge 00:17:00-00:17:59
Medienattribute > Video Länge > Video Länge 00:16:00-00:16:59
Medienattribute > Video Länge > Video Länge 00:15:00-00:15:59
Medienattribute > Video Länge > Video Länge 00:14:00-00:14:59
Medienattribute > Video Länge > Video Länge 00:13:00-00:13:59
Medienattribute > Video Länge > Video Länge 00:12:00-00:12:59
Medienattribute > Video Länge > Video Länge 00:11:00-00:11:59
Medienattribute > Video Länge > Video Länge 00:10:00-00:10:59
Medienattribute > Video Länge > Video Länge 00:09:00-00:09:59
Medienattribute > Video Länge > Video Länge 00:08:00-00:08:59

Medienattribute > Video Länge > Video Länge 00:07:00-00:07:59
Medienattribute > Video Länge > Video Länge 00:06:00-00:06:59
Medienattribute > Video Länge > Video Länge 00:05:00-00:05:59
Medienattribute > Video Länge > Video Länge 00:04:00-00:04:59
Medienattribute > Video Länge > Video Länge 00:03:00-00:03:59
Medienattribute > Video Länge > Video Länge 00:02:00-00:02:59
Medienattribute > Video Länge > Video Länge 00:01:00-00:01:59
Medienattribute > Video Länge > Video Länge 00:00:50-00:0:59
Medienattribute > Video Länge > Video Länge 00:00:40-00:0:49
Medienattribute > Video Länge > Video Länge 00:00:30-00:0:39
Medienattribute > Video Länge > Video Länge 00:00:20-00:0:29
Medienattribute > Video Länge > Video Länge 00:00:10-00:0:19
Medienattribute > Video Länge > Video Länge 00:00:00-00:0:09
Medienattribute > Format
Medienattribute > Format > Querformat
Medienattribute > Format > Hochformat
Medienattribute > Sprache
Medienattribute > Sprache > Unterrichtssprache Englisch
Medienattribute > Sprache > Unterrichtssprache Deutsch
Medienattribute > Sprache > Sprache Englisch
Medienattribute > Sprache > Sprache Deutsch
Medienattribute > GERS Niveau
Medienattribute > GERS Niveau > GERS Niveau C2
Medienattribute > GERS Niveau > GERS Niveau C1
Medienattribute > GERS Niveau > GERS Niveau B2
Medienattribute > GERS Niveau > GERS Niveau B1
Medienattribute > GERS Niveau > GERS Niveau A2
Medienattribute > GERS Niveau > GERS Niveau A1
Medienattribute > GERS Niveau > GERS Niveau keine Angabe

Textsorte
Textsorte > audiovisueller Text
Textsorte > audiovisueller Text > Englisch
Textsorte > audiovisueller Text > Deutsch
Textsorte > gesprochener Text
Textsorte > gesprochener Text > Englisch
Textsorte > gesprochener Text > Deutsch
Textsorte > geschriebener Text
Textsorte > geschriebener Text > Englisch
Textsorte > geschriebener Text > Deutsch

D. Einverständniserklärung

EINVERSTÄNDNISERKLÄRUNG

zur Verwendung von Social-Media-Beiträgen des Facebook-/Instagram-/YouTube-/TikTok-/Twitter-Accounts *Name des Accounts* für wissenschaftliche Zwecke

Forschungsprojekt: Lernangebote in Sozialen Medien als Mittel der Lerner*innenautonomie für DaF/DaZ-Lernende

Beschreibung des Forschungsprojekts: Meine Masterarbeit untersucht Lernmaterialien, die auf Social-Media-Kanälen zu finden sind, einerseits unter dem Aspekt der Mediendidaktik und andererseits unter der Perspektive der Lerner*innenautonomie, um zu einem besseren Verständnis dieser Materialien zu gelangen und somit die Potenziale dieser authentischen Materialien zielgerichtet nutzen zu können.

Verwendungszweck: Wissenschaftliche Abschlussarbeit für das Fach Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache am Institut Germanistik der Universität Wien

Verfasser der Masterarbeit, Datenerhebung und -auswertung: Mag. Roland Faschingbauer (roland.faschingbauer@gmail.com)

Erhebungszeitraum: März 2023

Welche Daten werden erhoben? Zehn zufällig ausgewählte Beiträge (Text, Foto, Video) Ihres Accounts werden gespeichert und analysiert. Es werden keine personenbezogenen Daten erhoben.

Wie werden die Daten verarbeitet? Die Daten werden lokal gespeichert und mittels der Software MAXQDA einer qualitativen Inhaltsanalyse unterzogen. Screenshots einzelner Beiträge können zu Analyse- und Illustrationszwecken in der Masterarbeit abgebildet werden. Nach Abschluss der Forschungsarbeit werden die gesammelten Beiträge wieder gelöscht.

Wofür werden die Daten verwendet? Die gesammelten Beiträge werden ausschließlich für die Durchführung der beschriebenen Forschungsarbeit verwendet.

Ihre Einwilligung ist freiwillig. Sie können die Einwilligung ablehnen, ohne dass Ihnen dadurch irgendwelche Nachteile entstehen. Ihre Einwilligung können Sie jederzeit widerrufen, mit der Folge, dass die Verarbeitung Ihrer Daten, nach Maßgabe Ihrer Widerrufserklärung, für die Zukunft unzulässig wird. Dies berührt die Rechtmäßigkeit der aufgrund der Einwilligung bis zum Widerruf erfolgten Verarbeitung jedoch nicht.

Unterschrift mit Ort und Datum

E. Abstract

Die vorliegende Masterarbeit beschäftigt sich mit Social-Media-Lernangeboten, die hinsichtlich ihrer mediendidaktischen Potenziale unter der Perspektive der Lerner*innenautonomie mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse untersucht wurden.

Die Basis für die empirische Arbeit bilden drei theoretische Kapitel zur Mediendidaktik, dem informellen Lernen und Social Media sowie zur Lerner*innenautonomie. In diesen Kapiteln werden die Begriffsgeschichten und Definitionen der theoretischen Säulen dieser Arbeit aufgearbeitet, Verortungen und Systematisierungen von zentralen Begriffen in den relevanten Forschungsfeldern vorgenommen sowie ein kritischer Blick auf Erwartungen, Konzeptionen und Trends rund um das digitale Lernen geworfen. Die kondensierten Erkenntnisse dieser Beschäftigung mit der Forschungsliteratur bilden das Kategoriensystem, das in der deduktiv durchgeführten qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring seine Anwendung findet. Dafür wurde ein Korpus aus 100 Social-Media-Beiträge auf den Plattformen Facebook, YouTube, Instagram, TikTok und Twitter untersucht. Besonderes Augenmerk wurde dabei auf die forschungsethischen Überlegungen bei der Verwendung von öffentlich verfügbaren Online-Quellen gelegt.

Unter dem Aspekt der Mediendidaktik hat sich im Rahmen des Forschungsprojekts gezeigt, dass die Verfügbarkeit der Lernmaterialien mit einem Online-Zugang zwar immer und überall gegeben ist, allerdings fehlen auf den Social-Media-Plattformen entsprechende Werkzeuge, um damit Deutsch zu lernen. Für die Progression im Sinne der Didaktik eignen sich die Social-Media-Algorithmen nur bedingt, da sie nicht der Logik des Lernprozesses, sondern vielmehr den wirtschaftlichen Interessen der Plattform-Betreiber*innen dienen. In Hinblick auf die Praxis ist weiter auffällig, dass das produktive Potenzial, das den Social-Media-Beiträgen innewohnt, nicht genutzt wird. Die Lernenden werden nicht als handelnde Subjekte und Produzenten verstanden, sondern vielmehr herrscht eine Dominanz von instruktionistischen und behavioristischen Ansätzen vor, wodurch Inhalte großteils im Sinne eines digitalen Frontalunterrichts vorgetragen werden. Für die Lerner*innenautonomie heißt das, dass ein reflexives Element in den untersuchten Beiträgen häufig fehlt und Fragen nach den Hintergründen und Motivationen der Lernenden unberücksichtigt bleiben und die Zielsetzungen der Übungen sowie Überlegungen, für wen, mit wem und mit welchem Zweck und Ziel gelernt werden soll, nicht angesprochen werden.