Informelle Sprachlernbegegnungen mit dem Englischen von Kindern und Jugendlichen bei der Nutzung mobiler Technologien

Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades (Dr. phil.)
der Sprach- und Literaturwissenschaftlichen Fakultät
der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

vorgelegt von

Johanna Uhl
Würzburg

2019

Referent:	Prof. Dr. Heiner Böttger
Korreferentin:	Prof. Dr. Tanja Rinker
Prüfer:	Prof. Dr. Thomas Hoffmann

Tag der Disputation: 18.12.2019

Abstract

Die vorliegende Arbeit untersucht informelle Sprachlernbegegnungen mit dem Englischen, die Kinder und Jugendliche bei der Nutzung mobiler Technologien in ihrem außerschulischen Alltag erleben. Besonders Smartphones stellen in ihrer Medienkonvergenz mit dem Internet und Web-2.0-Technologien zahlreiche und vielfältige Gelegenheiten zum informellen Lernen bzw. Erwerb der Fremdsprache bereit. Um Erkenntnisse darüber zu erlangen, wann und wie Schülerinnen und Schüler bei deren Verwendung intentional und nicht intentional lernen, diente zunächst eine breit angelegte Online-Befragung der Identifikation unterschiedlicher Aktivitäten in diesem Zusammenhang. In einem zweiten Schritt wurden in fünf Gruppendiskussionen die nicht intentionalen Sprachlernbegegnungen näher untersucht, die bei der freizeitorientierten Mediennutzung stattfinden; dabei stand besonders die Frage im Vordergrund, welche inzidentellen oder impliziten Prozesse dabei jeweils ablaufen, in welcher Art von Wissen bzw. Können sie resultieren und wie sie sich dementsprechend kategorisieren lassen. Wie sich herausstellte, erleben die Befragten unabhängig von Alter und Geschlecht z. T. hoch frequent sowohl intentionale als auch nicht intentionale informelle SLB, denen sie häufig starke Effekte auf ihre Kompetenzen zuschreiben: Fast alle setzen v. a. Smartphones zum intentionalen Lernen, Üben und Wiederholen ein, wobei häufiger die Schulung von Hör- und Leseverstehen mit authentischen Medien sowie die Informationsbeschaffung im Internet im Zentrum stehen als bspw. das Lernen von Wortschatz oder das Üben von Grammatik mit Lernsoftware. Daneben erwiesen sich inzidentelle sowie implizite Sprachlernbegegnungen bei rezeptiven, interaktiven bzw. kommunikativen und produktiven Aktivitäten als äußerst bedeutsam, sowohl was deren z. T. hoch frequentes Auftreten betrifft, als auch ihre starke Effektivität; diese zeigte sich besonders im Hinblick auf Wortschatzwissen sowie Kompetenzen der Sprachproduktion und -rezeption – in einigen Fällen stellten sich diese nach Einschätzung der Befragten sogar als noch wirksamer heraus als vergleichbare Aktivitäten intentionalen Lernens. Zudem wurde deutlich, dass die jungen Mediennutzer regen Gebrauch von Hilfsmitteln sowie Strategien und Techniken zum besseren Verstehen machten, vor allem bei der Rezeption des von ihnen generell bevorzugten Mediums, dem Video.

Vorwort und Danksagung

Die vorliegende Dissertationsschrift entstand in einem Zeitraum von viereinhalb Jahren, in dem einige sehr geschätzte und geliebte Menschen dazu beitrugen, meinen Enthusiasmus für die Sache sowie die dafür benötigte Konzentration und Durchhaltekraft stets aufrechtzuerhalten; sie möchte ich an dieser Stelle würdigen und ihnen meinen aufrichtigen Dank aussprechen.

Mein besonderer Dank gilt an erster Stelle meinem Doktorvater Prof. Dr. Heiner Böttger, der es bei seiner Betreuung geschafft hat, meinen Forschungsprozess bei größtmöglichem Freiraum und Vertrauen in mein Schaffen stets durch konzentrierte, richtungsweisende Impulse sanft, doch zielführend zu lenken. Gerade sein balancierter Stil aus Fördern und Fordern ermöglichte es mir, mein Forschungsinteresse mit ganzer Persönlichkeit zu verfolgen und mich dabei sowohl selbst zu verwirklichen, als auch fachlich weiterzuentwickeln. Für sein Engagement sowie seine konstruktive Kritik danke ich zudem Prof. Dr. Thomas Hoffmann, der sich bereit erklärte, am Ende dieses Prozesses als Zweitgutachter der Arbeit aufzutreten.

Ohne Dr. Ulrich Ramer, meinen Schulleiter zu Beginn der Promotion und schnell auch Freund und Mentor, wäre es zu einer Dissertation in dieser Konstellation nicht gekommen; ihm danke ich herzlich, mir den Weg nach Eichstätt gewiesen zu haben und mir im Laufe der Promotion immer wieder mit seiner vielseitigen Expertise inspirierend, beratend und helfend zur Seite gestanden zu haben.

Mich auf meinem Weg mit Rat und Tat begleitet hat auch Dr. Tanja Müller, der ich ebenfalls meinen herzlichen Dank ausspreche. Ihre Expertise als Soziologin, die ich immer wieder heranziehen durfte, ermöglichte es mir, das umfangreiche methodische Vorgehen bei meinen Forschungsstudien mit sicherem Gefühl zu bewältigen.

Wenn auch erst an fünfter Stelle genannt, so gilt dennoch mein herzlichster Dank den 463 Schülerinnen und Schülern, die mir in der Online-Befragung einen umfassenden Einblick in ihre informellen Sprachlernbegegnungen mit dem Englischen erlaubten, sowie im Besonderen den 31 Jugendlichen, die es ermöglichten, die daraus gewonnenen Erkenntnisse in den Gruppendiskussionen noch stark zu vertiefen. Auch allen Personen, die halfen, so viele Teilnehmer für meine Forschung zu gewinnen – darunter besonders Rainer Herzing – danke ich sehr.

Meiner Schulleitung am Walther-Rathenau-Gymnasium Schweinfurt, Ulrich Wittmann, Roland Eirich sowie Thomas Mehn, bin ich zudem zu großem Dank verpflichtet: Nur durch ihre geduldige Unterstützung und entgegenkommende Rücksichtnahme konnte ich die Promotion weiterhin mit meinem schulischen Engagement vereinen.

Weiterer Dank gebührt Margret Hertlein, meiner sehr geschätzten Seminarlehrerin, und meinem Papa für ihre Unterstützung beim Lektorat meiner Arbeit.

Sehr strapaziert habe ich während der Jahre die immerwährende Geduld, Rücksichtnahme und Unterstützung meiner Freunde – besonders die meiner besten Freundin und meines großen Bruders – die mir, wie auch mein geliebter Partner, durch viel Verzicht, Nachsehen und Verständnis stets den Rücken freihielten.

Last but not least, denn mit ihnen beginnt alles, danke ich meinen Eltern, die mir von Kindheitsbeinen an mitgaben, was es braucht, um heute an einem Punkt meines Lebens- und Bildungswegs zu stehen, an dem es mir gestattet ist, dieses Vorwort schreiben zu dürfen. Ihnen widme ich diese Arbeit.

Würzburg, im Juli 2019 Johanna Uhl

I. Abkürzungsverzeichnis

A	Aussprache
CoP	Community/Communities of Practice
EK	Europäische Kommission
EXPL	explizites Lernen
FS	Fremdsprache
FSE	Fremdspracherwerb
FSL	Fremdsprachenlernen
FSU	Fremdsprachenunterricht
GD	Gruppendiskussionen
Gr	Grammatik
HV	Hörverstehen
IMPL	implizites Lernen
INZ	inzidentelles Lernen
INZexpl	inzidentelles Lernen mit Momenten expliziten Lernens
Jgst.	Jahrgangsstufe
KuJ	Kinder und Jugendliche
L	(flüssiges) Lesen
LGC	Learner-generated Content
Lit	Literatur
LK	Landeskunde
LMLG	London Mobile Learning Group
LV	Leseverstehen
m	männlich
MALL	Mobile Assisted Language Learning
MKO	More Knowledgeable Other(s)
MS	Mittelstufe
OECD	Organisation for Economic Cooperation and Development
OER	Open Educational Resources
OS	Oberstufe
PLE	Personal Learning Environment
rINZ	rein inzidentelles Lernen
RS	Rechtschreibung
Sch	Schreiben
SKÖML	Sozio-kulturelle Ökologie Mobilen Lernens
SLB	Sprachlernbegegnungen
SN	Soziale Netzwerke
Spr	Sprechen
SuS	Schülerinnen und Schüler
TN	Teilnehmer
uINZ	unbewusstes inzidentelles Lernen
UGC	User-generated Content
US	Unterstufe
w	weiblich
WS	Wortschatz
ZPD	Zone of Proximal Development

Inhaltsverzeichnis

I.	**Abkürzungsverzeichnis**	**6**
1.	**Informelle Sprachlernbegegnungen mit dem Englischen bei der Nutzung mobiler Technologien**	**11**
1.1	Englisch(-lernen) im Alltag junger Mediennutzer	12
1.2	Diskussions- und Forschungsstand	25
1.3	Fragestellungen und Zielsetzungen	36
1.4	Methodisches Vorgehen	38
1.5	Aufbau der Arbeit und Gang der Darstellung	41
2.	**Informelle Sprachlernbegegnungen mit dem Englischen im Kontext relevanter Bezugswissenschaften**	**44**
2.1	Grundlagen informellen Lernens	45
2.1.1	Dimensionen des Lernbegriffs	45
2.1.1.1	Formales Lernen	46
2.1.1.2	Informelles Lernen	48
2.1.1.3	Non-formales bzw. nicht-formales Lernen	53
2.1.2	Verständnis informellen Lernens in der vorliegenden Arbeit	58
2.2	Informelles Lernen im Zeitalter der digitalen Transformation	61
2.2.1	Sozio-kultureller Rahmen informellen Lernens	63
2.2.2	Kulturelle Praktiken junger Mediennutzer	66
2.2.3	Mobile Technologien als Ressourcen für informelles Lernen	72
2.3	Theorie des Mobile (Language) Learning	81
2.3.1	Grundlagen mobilen Lernens	81
2.3.1.1	Lernen als Aneignung innerhalb des Mobile Complex	81
2.3.1.2	Lernen durch soziale Interaktion und Kommunikation	87
2.3.2	Mobile Language Learning	110
2.3.2.1	Grundlagen des Fremdspracherwerbs bzw. -lernens	111
2.3.2.2	Mobile Technologien im Sprachlern- bzw. -erwerbsprozess	120
2.4	Notwendigkeit der Identifikation, Beschreibung und Anerkennung informellen Lernens	128

3. Methodische Grundlagen und Durchführung der Forschung 135

3.1 Forschungsdesign 135
3.1.1 Anliegen und Ziele der Forschung 135
3.1.2 Forschungsfragen 136

3.2 Forschungsmethodik 136
3.2.1 Begründung der Wahl der Instrumente 137
3.2.2 Grundlagen zur Konzeption und Durchführung der Studien 141
3.2.2.1 Auswahl und Begründung der Zielgruppe 141
3.2.2.2 Erklärung und Begründung der Kategorien 142
3.2.3 Online-Befragung 145
3.2.3.1 Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer 145
3.2.3.2 Ablauf und Dauer der Online-Befragung 145
3.2.3.3 Struktur und Aufbau des Fragebogens 146
3.2.4 Gruppendiskussionen 148
3.2.4.1 Teilnehmerinnen und -teilnehmer der Diskussionsgruppen 148
3.2.4.2 Ablauf und Dauer der Gruppendiskussionen 149
3.2.4.3 Struktur und Aufbau der Gruppendiskussionen 150
3.2.4.4 Evaluationsmethodik 151

4. Analyse und Interpretation der Online-Befragung 161

4.1 Soziodemografische Daten und allgemeine Mediennutzung 163

4.2 Intentionale informelle Sprachlernbegegnungen 168
4.2.1 Informeller Austausch über den Englischunterricht 168
4.2.2 Häufigkeit der Mediennutzung zum informellen Lernen 172
4.2.3 Üben des Lesens und Verstehens 174
4.2.4 Üben des Hörverstehens 180
4.2.5 Referate und Präsentationen 186
4.2.6 Informationsbeschaffung 187
4.2.7 Nutzung digitaler Wörterbücher 191
4.2.8 Wortschatzlernen 199
4.2.9 Schulung der Aussprache 204
4.2.10 Übersetzung und Sprachmittlung bzw. Dolmetschen 206
4.2.11 Lernen, Üben oder Wiederholen von Grammatik 211
4.2.12 Erstellen von Lern- und Übungsmaterialien 216

4.3	Nicht intentionale informelle Sprachlernbegegnungen	230
4.3.1	Nutzung von Web-Diensten, Apps und Funktionen in der FS	230
4.3.2	Rezeption englischsprachiger Medien	233
4.3.3	Lesen englischer Texte	235
4.3.4	Rezeption englischer Videos	240
4.3.5	Rezeption englischer Hörtexte	245
4.3.6	Video-Spiele mit englischer Sprache	250
4.3.7	Interaktion und Kommunikation auf Englisch	257
4.3.8	Medienproduktion unter Verwendung des Englischen	268
5.	**Analyse und Interpretation der Gruppendiskussionen**	**280**
5.1	Soziodemografische Daten	280
5.2	Analyse der Gruppendiskussionen	281
5.2.1	Intentionalität: Intentionale und nicht bzw. nicht vorrangig intentionale Sprachlernbegegnungen	282
5.2.1.1	Explizite Sprachlernbegegnungen	283
5.2.1.2	Nicht vorrangig intentionale Sprachlernbegegnungen	283
5.2.1.3	Nicht intentionale Sprachlernbegegnungen	285
5.2.2	Bewusstheit des Lernresultats: Implizites und explizites Wissen	286
5.2.2.1	Unbewusstes bzw. implizites Wissen bzw. Können	288
5.2.2.2	Bewusste verbalisierbare und nicht verbalisierbare Lernresultate	290
5.2.3	Bewusstheit des Lernprozesses: Implizites und inzidentelles Lernen	296
5.2.3.1	Bewusste Prozesse mit Phasen der Aufmerksamkeitssteuerung	298
5.2.3.2	Unbewusste Prozesse: Implizites Lernen	302
5.3	Interpretation: Kategorisierung der Sprachlernbegegnungen	304
5.3.1	Nicht vorrangig intentionale inzidentelle Sprachlernbegegnungen	304
5.3.1.1	Rein inzidentelle Sprachlernbegegnungen	308
5.3.1.2	Inzidentelle Sprachlernbegegnungen mit Momenten expliziten Lernens	310
5.3.2	Nicht intentionale implizite und inzidentelle Sprachlernbegegnungen	312
5.3.2.1	Implizite Sprachlernbegegnungen	316
5.3.2.2	Unbewusste inzidentelle Sprachlernbegegnungen	318
5.3.2.3	Meist unbewusste inzidentelle Sprachlernbegegnungen mit explizitem Lernresultat	319

6. Zusammenfassung und Diskussion der Befunde 324

6.1 Zusammenfassung der Hauptbefunde 324
6.1.1 Zusammenfassung der Befunde der Online-Befragung 324
6.1.1.1 Intentionale informelle Sprachlernbegegnungen 324
6.1.1.2 Nicht intentionale informelle Sprachlernbegegnungen 327
6.1.2 Zusammenfassung der Befunde der Gruppendiskussionen 332
6.1.2.1 Nicht vorrangig intentionale inzidentelle Sprachlernbegegnungen 332
6.1.2.2 Nicht intentionale Sprachlernbegegnungen 333

6.2 Synthese der Hauptbefunde beider Studien 336

6.3 Diskussion der Hauptbefunde beider Studien 339
6.3.1 Intentionale Sprachlernbegegnungen 339
6.3.2 Nicht (vorrangig) intentionale Sprachlernbegegnungen 350

6.4 Methodische Besonderheiten und Probleme 364

7. Ausblick 367

8. Schluss 371

II. Literaturverzeichnis 377

III. Anhang 390

1. Informelle Sprachlernbegegnungen mit dem Englischen bei der Nutzung mobiler Technologien

> „Ey Bro, hast du schon den neuen Post über das Battle von T-Series und Pewdiepie geliked, den ich geshared habe? So nice! Dass Pewdiepie nicht im YouTube-Rewind 2018 war, hat seinem Channel nur noch mehr Follower gebracht – schon weired, oder?“

Während seine Eltern sich sehr wahrscheinlich fragen würden, von wem oder was ihr dreizehnjähriger Sohn hier spricht,[1] verstehen ihn seine Klassenkameraden auf Anhieb, denn ihnen sind sowohl die Inhalte bzw. Akteure, um die es geht, vertraut, als auch die Sprache, die der Junge verwendet, um diese zu transportieren. Diese Tatsache hängt unmittelbar mit der Mediennutzung der Schülerinnen und Schüler (SuS) zusammen, bei der sie – vor allem über mobile Technologien wie Smartphones und Tablets in ihrer Medienkonvergenz mit dem Internet – beinahe ständig der englischen Sprache begegnen. Solche Begegnungen beschränken sich allerdings nicht auf Anglizismen wie *liken, sharen* oder *followen*, die Aktivitäten der Nutzung digitaler, multimedialer und vernetzter Technologien benennen, was häufig auf der Stellung des Englischen als globaler Referenzsprache der Bereiche *Medien* und *Technologie* beruht; vielmehr spielt die Lingua Franca im Kontext der Ausübung solcher Aktivitäten, die als kulturelle Praktiken von Kindern und Jugendlichen (KuJ) zu verstehen sind, eine bedeutende Rolle. Dass die Nutzung mobiler Technologien somit große Potenziale besitzt, zu informellen Sprachlernbegegnungen (SLB) mit der Fremdsprache (FS) zu führen, liegt auf der Hand, wie auch die daraus resultierende Notwendigkeit, jene Aktivitäten und Handlungspraktiken der jungen Mediennutzer zu identifizieren und zu beschreiben, bei denen sie zustande kommen. Doch bevor auf das Anliegen der in dieser Arbeit geleisteten Forschung eingegangen wird, sei zunächst ein Einblick in die mediendurchdrungene Lernwelt *Alltag* von KuJ gegeben, die zahlreiche Potenziale für informelles Lernen im Allgemeinen sowie für informelle SLB mit dem Englischen bereithält; welche Gelegenheiten für SLB sowohl die Medien selbst als auch die unter ihrer Verwendung stattfindenden Aktivitäten hervorbringen, wird im Folgenden zunächst skizziert.

---

[1] Der Siebtklässler spricht von einem *Social-Media*-Beitrag über einen Anfang 2019 stattfindenden *Battle* zwischen dem schwedischen YouTuber Pewdiepie und einem indischen Film- und Musiklabel um den „Titel“ des meist abonnierten YouTube-Kanals. In diesem musste Pewdiepie zunächst fürchten, von dem Bollywood-Produzenten überholt zu werden, da die Videoplattform YouTube diesen in ihrem Rewind-Video 2018, das die „Best-of-Momente“ des vergangenen Jahres Revue passieren lässt, mit keinem Bild würdigte.

1.1 Englisch(-lernen) im Alltag junger Mediennutzer

Lernen – nicht nur das der englischen FS – findet im Leben von KuJ gegenwärtig in zwei weitgehend voneinander getrennten Bereichen statt: in ihrer informellen Lernwelt *Alltag* und dem formalen Lernort *Schule*. Setting und Bedingungen des jeweiligen Lernens unterscheiden sich dabei grundlegend; inwiefern dies zutrifft und auch als problematisch zu bewerten ist, beschreibt folgendes, bereits vor über zehn Jahren geäußertes, doch noch immer gültiges Zitat aus einem wegweisenden Werk von Mike Sharples, Inhaber des Lehrstuhls *Educational Technology* an der Open University, und seinen Kolleginnen:

> A world in which children own powerful multimedia communicators and where they practice new skills of online file sharing and informal text communication does not fit easily with traditional classroom schooling. [...] The carefully bounded discourse of formal education contrasts with the rich interactions that children engage outside of school, through mobile calls, texting and computer messaging, and by conversing in online communities. These two worlds are now starting to conflict as children bring mobile phones into the classroom or share homework online. (Sharples, Taylor, & Vavoula, 2007, S. 241)

In der drastischen Metaphorik zweier Welten verdeutlichen die Autoren den Status quo gegenwärtiger Bildungswirklichkeit: Sie trennen eine Welt der „rich interactions“ (ebd.) in der Freizeit von KuJ, im Zuge derer sie miteinander unter Verwendung mobiler, multimedialer Technologien „new skills“ (ebd.) einüben und anwenden, von einer, die im traditionellen Verständnis formaler „Beschulung“ innerhalb eines Klassenzimmers steht: Die Welten des formalen und des informellen[2] Lernens scheinen voneinander losgelöst zu existieren, nicht zuletzt, da dort für die Lerner jeweils unterschiedliche Bedingungen gelten. Bei dem von Sharples in seiner *Theory of Mobile Learning* als „an active process of building knowledge and skills through practice within a supportive group or community“ (Sharples et al., 2007, S. 223) charakterisierten informellen Lernen lernen (junge) Menschen bewusst oder unbewusst, absichtlich und zielgerichtet oder zufällig unter Verwendung neuer Technologien.

---

[2] In 2.1 wird im Zuge der Begriffsdiskussion geklärt, wie der jeweilige Kontext des formalen und informellen Lernens beschaffen ist; da besonders beim Begriff des informellen Lernens keine Einigkeit besteht, muss neben einer differenzierten Auseinandersetzung mit dessen unterschiedlichen Spielarten zudem eine für diese Arbeit geltende Konkretisierung erfolgen.

Vor allem mobile (Kommunikations-)Technologien ermöglichen durch ihre multimedialen, interaktiven Funktionen und Applikationen sowie durch ihre Konvergenz mit anderen Medien, besonders dem Internet[3] und den Möglichkeiten des Web-2.0, individuelle und soziale Lernerfahrungen in den unterschiedlichsten Kontexten sowie unabhängig von Ort und Zeit. So erweitern mobile Technologien das Spektrum informellen Lernens, welches generell als eng verbunden mit alltäglicher Mediennutzung gilt (vgl. Pachler, Cook, & Bachmair, 2010b, S. 2), um ein Vielfaches, denn sie vernetzen nicht nur verschiedene Medien und deren Inhalte, sondern auch deren Nutzer. Die Medienkonvergenz mobiler Technologien, die die Funktionalität der Endgeräte um die vielseitigen Möglichkeiten, die das Internet offeriert, erweitert, bringt einen Verbund an global ständig zur Verfügung stehenden multimedialen Inhalten, Werkzeugen und miteinander interagierenden Menschen hervor, innerhalb dessen Lerner völlig anders strukturierte und beschaffene Lernwege beschreiten können als vor der flächendeckenden Verbreitung dieser Technologien – nicht nur im Bereich der Fremdsprachen.

Doch besonders KuJ erleben bei ihrer Mediennutzung informelle SLB mit dem Englischen – so begegnen sie der FS im Zuge unterschiedlicher Aktivitäten ihrer außerschulischen Freizeit, bei denen in einem nicht formal organisierten Lernkontext Fremdspracherwerb (FSE) bzw. Fremdsprachenlernen (FSL)[4] stattfindet. Das Setting und die Bedingungen dabei gestalten sich grundlegend anders als das, welches SuS aus dem Englischunterricht (EUR) kennen: Informelle Lernerfahrungen finden häufig nicht intentional bei der freizeitbezogenen Mediennutzung, v. a. in den Bereichen *Unterhaltung, Kommunikation* und *Information*, statt, was besonders für FSE in vielerlei Hinsicht eine fruchtbare Lernumgebung sein kann: In virtuellen, die „Realität“ erweiternden Räumen erleben Mediennutzer authentische Begegnungen mit der FS, wie sie im „realen“ Leben und besonders im formalen Zusammenhang häufig eher geringer ausfallen. Beim *Mobile Language Learning* (MLL) treffen sie auf eine ungeheuer dichte Auswahl an Sprach-Input[5], der für den FSE entscheidend ist (vgl. Bahrani, Tam, & Nekoueizadehet, 2014, S. 1714). Sie erhalten diesen in informellen Settings durch Interaktion mit *Natives* oder *Non-Natives* in der Zielsprache und durch die Nutzung von Technologien bzw. den Konsum fremdsprachlicher Medien (vgl. ebd., S. 1718).

[3] Die günstige Anbindung der Smartphones an mobiles Internet hat zur Folge, dass vier von fünf KuJ am häufigsten darüber online gehen (vgl. JIM, 2017, S. 27). Zum Lernen bzw. Arbeiten für die Schule nutzt das Internet zuhause jeder dritte mehrmals pro Woche, 13 % täglich; Gymnasiasten wenden dafür täglich ca. 45 Minuten auf. (Vgl. ebd., S.52f.).

[4] Auf die Unterscheidung von (Fremd-)Spracherwerb, *Language Acquisition*, und Sprachenlernen, *Language Learning,* wird in 2.3.2 noch genauer eingegangen.

[5] Auf die Bedeutung des Inputs beim Spracherwerb wird in 2.3.2.1 vertieft eingegangen.

Damit verändern multimediale und Interaktion ermöglichende Technologien die Bedingungen des FSE und FSL besonders im informellen Kontext, wo der Zugang zu authentischen Ressourcen und sozialer Interaktion in der FS limitiert ist (vgl. ebd., S. 1714) – bzw. war – revolutionär. Neben eher beiläufigen und oft unbewussten Prozessen des FSE bei der Mediennutzung hat aber auch intentionales informelles FSL seinen Platz, selbst wenn es im Zusammenhang mit dem formalen Kontext steht: Es sind gängige, in den Alltag von SuS fest integrierte kulturelle Praktiken, sich in Sozialen Netzwerken über schulische Inhalte auszutauschen, Informationen auf Wikipedia nachzuschlagen, um Unterricht nach- oder Referate und Prüfungen vorzubereiten, sich Erklär-Videos auf YouTube anzusehen oder Apps zu nutzen, um interaktiv und mit unmittelbarem Feedback zu üben, wiederholen und zu lernen. Zudem bietet das Internet viel Raum für Interaktion und Lernen mit und von anderen FS-Lernern, ob nun für die Schule oder unabhängig davon.

Welche besonderen Potenziale mobile Technologien für informelles FSL und informellen FSE von KuJ bergen, wird im Folgenden zusammenfassend und noch ohne differenziertere lerntheoretische Betrachtung beschrieben – die intensive Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Denkrichtungen[6], aus denen sie sich ableiten lassen, erfolgt in Kapitel 2, wo umfassend erläutert wird, wie die Technologien in ihrer Medienkonvergenz die Lebenswelt ihrer Nutzer in eine vielseitige und ressourcenreiche Lernwelt transformieren, sowohl im Allgemeinen als auch in Bezug auf *Mobile Language Learning*. Im Sinne des informellen FSE werden zuerst mögliche SLB in Betracht gezogen, die gegenwärtigen Handlungspraktiken entlehnt werden können, welche in unterschiedlichen Studien zur freizeitorientierten Mediennutzung[7] von KuJ festgestellt wurden; diese sind dem Bereich des nicht intentionalen, inzidentellen oder auch impliziten Lernens zuzurechnen. Hinsichtlich der Potenziale für informelles FSL werden im Anschluss daran Möglichkeiten aufgezeigt, wie Lerner mobile Technologien in informellen Settings intentional einsetzen können, um ihre fremdsprachlichen Kompetenzen zu erweitern bzw. zu festigen.

---

[6] Gemeint sind neben sozio-kulturellen Bedingungsfaktoren der Lern- und Umwelt des *Mobile Age* u. a. auch Eigenschaften bzw. Funktionen mobiler Technologien in ihrer Medienkonvergenz (vgl. 2.2) sowie wissenschaftstheoretische Überlegungen zu Aspekten des informellen Lernens mit diesen Technologien (vgl. 2.3).

7 Bei den Studien handelt es sich hauptsächlich um die jährlich durchgeführten JIM-Studien. Die darin gewonnenen Erkenntnisse bilden nicht nur die Grundlage zur Beschreibung der mediendurchdrungenen Lernwelt Alltag von KuJ, sondern bieten auch wichtige Anhaltspunkte für Überlegungen, inwiefern diese Potenziale für informellen FSE bzw. FSL birgt – und so auch für die Konzeption der vorliegenden Dissertationsforschung. Eine Zusammenfassung der hierfür relevantesten Ergebnisse erfolgt in Abschnitt 2.2.2.

Potenziale für nicht intentionale informelle Sprachlernbegegnungen

Dass informelle SLB mit dem Englischen nicht nur aufgrund ihrer Stellung als Lingua Franca, sondern zusätzlich wegen ihres global hoch frequenten Auftretens in den Bereichen *Medien* und *Technologie* besonders häufig stattfinden, bietet gerade für den FSE des Englischen fruchtbaren Boden. In informellen Settings sind Quellen, aus denen Mediennutzer bzw. Lerner sprachlichen Input beziehen, der Konsum authentischer Medien und die Interaktion mit anderen in der Zielsprache, so auch die Sprachproduktion in unterschiedlichen Zusammenhängen. Begegnungen mit der englischen Sprache, die zu informellem Lernen führen (können), entstehen dementsprechend v. a. bei der Nutzung von Kommunikations-, Informations- und Unterhaltungsmedien (vgl. Bahrani et al., 2014, S. 1714). Dabei erhalten Nutzer den sprachlichen Input, den FSE dringend erfordert: So können zum einen die Medieninhalte Input liefern, zum anderen aber auch die Beschaffenheit bzw. die Organisation der Medien, z. B. bei der Nutzung von Online-Diensten oder Applikationen, deren systemische Voraussetzungen von Haus aus auf Englisch sind. Auch die globale Auslegung des *World Wide Webs* mit seinen Informations- und Kommunikationstechnologien, die Inhalte und Nutzer in weltweiten Netzwerken verbinden, bedingt ein häufiges Vorkommen der Weltsprache Englisch. Folgende SLB bei der freizeitorientierten Nutzung von Kommunikations-, Informations- und Unterhaltungsmedien über mobile Technologien können daher v. a. in Erwägung gezogen werden:

SLB beim Konsum authentischer englischsprachiger Medien

Was die Rezeption bzw. den Konsum authentischer Medien betrifft, bei denen informelle SLB mit dem Englischen zustande kommen (können), sind zunächst die Bereiche *Unterhaltung* sowie *Information* genauer zu betrachten.

Zuerst seien schriftliche digitale Texte wie Online-Magazine/-Lexika u. Ä., E-Books, Blogs, Seiten in Sozialen Netzwerken oder Newsletter genannt, die u. a. über Apps oder Internetseiten im Browser gelesen werden können. Zur Unterhaltung dienen daneben u. a. Comics, Graphic Novels, Memes, narrative Texte oder Bilder mit Texten auf *Photo-Sharing*-Portalen wie bspw. Instagram.

Neben geschriebenen Texten bieten mobile Technologien ihren Nutzern die ständige Verfügbarkeit englischsprachiger audio-visueller Medien zum informations- oder unterhaltungsbezogenen Konsum. Über sie begegnen KuJ bspw. Formaten, die rein dem Bereich *Unterhaltung* zugeordnet werden können, wie Spielfilme, (TV-)Shows, Serien, Cartoons und Musikvideos.

Formate, die sowohl den Bereichen *Unterhaltung* als auch *Information* zugeschrieben werden können, finden sich u. a. auf Plattformen wie YouTube, bei hobby- und interessenbezogenen Videos/Filmen, Dokumentationen/Reportagen, Video-Blogs, Trailer (z. B. Film, Werbung, Videospiele) oder *Let´s-Play*- und Erklärvideos.

Soziale Netzwerke sind nicht nur Räume zur direkten Kommunikation bzw. Interaktion, sondern auch Plattformen, auf denen zu Informations- oder Unterhaltungszwecken rezipiert wird: User treffen dort auf Profile englischsprachiger Nutzer, lesen Facebook-Fan-Seiten oder Profile von Unternehmen und folgen englischen Seiten bei Instagram, wobei generell häufig Videos vorkommen.

Auditive, also gesprochene bzw. gesungene Texte, bieten den Hörern ebenso Gelegenheit zur Begegnung mit der englischen FS, sowohl online als auch offline als MP3 oder Podcast: Ob rein unterhaltungsbezogene Aktivitäten wie das Hören von Musik oder Hörbüchern oder solche, die wiederum beiden Kategorien zugeordnet werden können, wie die Rezeption von Internet-Radiosendungen, Dokumentationen oder anderen informativen oder unterhaltenden Formaten – hier können ebenso Räume entstehen, in denen KuJ prinzipiell die Gelegenheit haben, SLB mit dem Englischen zu machen.

Einige besondere Möglichkeiten, die die Funktionalität mobiler Technologien für den Umgang mit Sprache bei der Rezeption authentischer Texte mit sich bringt, sollen bereits an dieser Stelle kurz angesprochen werden: Der Medienverbund, den mobile Technologien in der Konvergenz mit dem Internet zur Verfügung stellen, erlaubt die Nutzung unterschiedlichster Hilfsmittel während des Konsums fremdsprachlicher Medien, bspw. durch elektronische Wörterbücher oder Enzyklopädien, den deutschen oder englischen Untertitel bei Videos oder das gleichzeitige Lesen des geschriebenen Textes während des flüchtigen Hörens eines auditiven Textes. Die technischen Eigenschaften von Hard- und Software stellen ihren Nutzern dazu noch weitere Funktionen zur Verfügung, die sie in ihrem individuellen Hör- und Hör-Seh-Verstehen unterstützen: Darüber rezipierte Audio- und Video-Dateien lassen sich in ihrer Geschwindigkeit regulieren oder bei Bedarf vor- und zurückspulen, was ihren Nutzern das Verständnis von Sprache sowie der Medieninhalte erleichtert.

SLB beim Spielen von Video-Spielen

Ein weiterer, sehr populärer Bereich der freizeitorientierten Mediennutzung von KuJ ist das Spielen von Videospielen, bei welchen die englische Sprache häufig eine Rolle spielt – ob sie nun rezipiert oder sogar produziert wird. Bei vielen Spielen ist die Menü- oder Spielsprache Englisch, bei Multiplayer-Spielen, bei denen Menschen rund um den Globus vernetzt miteinander spielen, wird oft ausschließlich auf Englisch kommuniziert, sei es schriftlich im Chat oder mündlich per *Voice-over-IP*.

SLB bei der Interaktion und Kommunikation mit anderen

Unterhaltungen beim Spielen von Multiplayer-Spielen sind nur eine Möglichkeit von vielen, bei denen KuJ über mobile Technologien kommunizieren. Wie sie das tun und welche zahlreichen unterschiedlichen Wege sie dazu nutzen, wird später noch detaillierter geschildert. Wie bereits erwähnt, stellen Kommunikation bzw. Interaktion in der Zielsprache die zweite wichtige Input-Quelle für den FSE im informellen Kontext dar, und so bietet die Nutzung gegenwärtiger Kommunikationstechnologien selbstredend weitere Räume für informelle SLB mit dem Englischen. Da diese – besonders im Web 2.0 – nicht mehr nur linear und damit häufig begrenzt auf den eigenen Sprachraum, sondern global vernetzt verlaufen, finden sie auch häufig in der Weltsprache Englisch statt. Noch stärker als die gängigen Kommunikationsformen wie Telefon oder Video-Telefonie, E-Mail und Instant-Messenger schaffen besonders solche Technologien Räume für SLB, die mit dem Internet oder dem Web 2.0 in Verbindung stehen. So bieten Chatrooms, Foren oder Communities sowie Blogs, Soziale Netzwerke oder Microblogging-Services wie Twitter Raum zur Interaktion in der englischen Sprache, im direkten Chat oder indem englische Kommentare und Posts gelesen, geschrieben, „geliked“ und „geshared" werden. In diesem informellen Kontext findet also sowohl rezeptiver als auch produktiver Sprachgebrauch statt. Auch die sogenannte „Kultur des Teilens“ kann Räume zum informellen Lernen schaffen, wenn Nutzer mobiler Technologien anderen Medieninhalte zugänglich machen. Dazu eignen sich sämtliche oben genannte Kommunikationswege, besonders populär ist Teilen jedoch über *Social Software*[8] oder Messenger. Die Kultur des Teilens gilt natürlich auch für selbst produzierte Inhalte, die User mithilfe der Technologien leicht veröffentlichen können, sei es für ein kleineres, privates Publikum oder gar die breite Internet-Öffentlichkeit. Bei einem globalen Medium wie dem Internet mit seinen Web-2.0-Technologien, welche u. a. auf die weltweite Vernetzung von Nutzern und Inhalten abzielen, liegt es nahe, dass es besonders hier häufig zu SLB mit dem Englischen kommen kann.

SLB bei der Produktion von Medien

An das Teilen von Medien sowie die Interaktion mit anderen über das Web oder *Social Media* schließt sich ein weiterer Bereich der Mediennutzung gegenwärtiger Jugendkultur an, bei dem informelle SLB stattfinden können: Die Medienproduktion mit mobilen Technologien, die in vielen Kontexten auch unter Verwendung des Englischen geschieht, dessen Popularität bei KuJ auch vermehrt dazu führt, es in medialen Umgebungen anzuwenden.

[8] Informelles Lernen durch *Social Software* wird in 2.2 und 2.3 noch vertieft behandelt.

Gelegenheiten für informellen produktiven Sprachgebrauch ergeben sich bspw. im eigenen privaten Gebrauch, aber auch auf öffentlichen (z. B. Webseiten, Blogs und Wikis) oder halb-öffentlichen Plattformen (Soziale Netzwerke). Inhaltlich lassen sich ebenso zahlreiche Bereiche differen-zieren wie hinsichtlich der medialen Formen, in denen sie daherkommen: Private oder öffentliche Tagebucheinträge bzw. Blogs, literarische oder informative Texte zu den unterschiedlichsten, hobby- oder interessenbezogen Themen, wie Berichte, Reportagen o. Ä., oder die Darstellung der eigenen Meinung können Anlass sein, die FS produktiv zu verwenden. Die medialen und sprachlichen Formen sind, wie gesagt, vielfältig: Hierunter fallen das Schreiben einfacher englischer Sätze, auch in Kombination mit Bildern (bspw. Instagram-Posts oder Memes), oder ganzer Texte (z. B. Liedtexte oder Fan-Fiction) ebenso wie das Sprechen/Singen und Aufnehmen von Hörtexten oder die Aufnahme von Videos, die nicht nur gefilmtes Geschehen und Sprache festhalten können, sondern zusätzlichen Gebrauch weiterer medialer Elemente zulassen, bspw. die Integration visueller Elemente wie Bild und geschriebenem Text mit auditiven Elementen. Viele Erklärvideos machen Gebrauch dieser kombinierten multimedialen Möglichkeiten. Auch im Bereich der Sprach-produktion bieten mobile Technologien unterschiedliche Helferebenen an; neben den oben bereits genannten helfen besonders Textverarbeitungsprogramme bei der Erstellung schriftlicher Texte, z. B. die automatische Fehlererkennung oder die integrierte Rechtschreibhilfe. Generell besteht durch die Medienkonvergenz mit dem Internet zudem die Möglichkeit, sprachliche Defizite zu kompensieren oder Probleme zu klären, bspw. durch das Nachschlagen von Wortschatz, grammatischer Phänomene oder sonstiger Aspekte.

Die im Vorangegangenen aufgezeigten Räume, die unterschiedliche Potenziale der Mediennutzung für informellen FSE bergen, werden nun im Folgenden ergänzt durch (potenzielle) Situationen, bei denen KuJ intentional Gebrauch von mobilen Technologien zum FSL machen können, sei es nun für ihren persönlichen Fortschritt oder im Zusammenhang mit der Schule, dem formalen Lernkontext.

Potenziale für intentionale informelle Sprachlernbegegnungen

Möglichkeiten, wie SuS mobile Technologien in informellen Settings zum intentionalen Englischlernen nutzen können, werden in den folgenden Ausführungen direkt in Zusammenhang mit der Schulung einzelner *Skills* bzw. Bereichen des FSL gestellt; denn Lerner können über den Medienverbund gezielt aus einem reichhaltigen Angebot sowohl authentischer als auch didaktisch aufbereiteter Materialien wählen, die ihnen über das Internet oder Apps bereitgestellt werden.

Bevor aber Möglichkeiten für individuelles Lernen aufgezeigt werden, ist der unterrichtsbezogene kommunikative Austausch über mobile Technologien unter Mitschülern zu erwähnen.

Außerschulische Kommunikation über den EUR

Nicht selten verständigen sich SuS über Messenger-Dienste oder Soziale Netzwerke über schulische Angelegenheiten bzw. UR-Inhalte; dass hier auch der Austausch von Materialien, das gemeinsame Vorbereiten von Referaten oder die kooperative Erledigung von Hausaufgaben denkbar sind, erweitert die Möglichkeiten des individuellen, außerschulischen Lernens um die soziale Komponente.

Doch besonders die Möglichkeiten, die die Medienkonvergenz mobiler Technologien für die gezielte individuelle Schulung bzw. Verbesserung fremdsprachlicher Kompetenzen bietet, bieten zahlreiche Gelegenheiten für intentionale informelle SLB:

Intentionale informelle Schulung der rezeptiven Fähigkeiten

Sowohl mit authentischen als auch mit didaktisch aufbereiteten Texten kann das Leseverstehen gezielt geübt werden; authentisches Material bieten hier v. a. das Internet, eBooks und elektronische Magazine, didaktisch aufbereitetes Material lässt sich auf Lernplattformen oder in Form von Lern-Apps bzw. -Software, aber auch Lernspielen finden. Hilfsmittel, wie sie im vorangegangenen Punkt angeführt wurden und wie sie dem besseren Verständnis von – besonders authentischem, nicht didaktisiertem Material – dienen, sind besonders bei solch rezeptiven, intentionalen informellen Lernsituationen äußerst dienlich.

Neben Kompetenzen im Lesen bzw. Leseverstehen lässt sich auch das Hörverstehen trainieren, für das Ähnliches gilt: Sowohl didaktisierte Hörtexte als auch authentisches Material können über mobile Technologien als Podcasts, MP3s oder Videos rezipiert werden, im Bereich authentischer Texte schließt sich eine Vielzahl an Formaten, darunter bspw. Songs und Videos, an. Der Einsatz oben genannter Hilfsmittel bringt auch hier Vorteile für informelle Lerner, wobei bei auditiven (und auch audio-visuellen) Medien weitere wichtige Funktionen zu nennen sind, wie die Möglichkeit, den gesprochenen Text anzuhalten und das Gehörte zu reflektieren, oder zurückzuspulen, wenn es Verständnisschwierigkeiten gibt.

Informationsbeschaffung zum Englischlernen

Auch ermöglichen mobile Technologien in ihrer Medienkonvergenz den Zugang zu sämtlichen denkbaren, für das Englischlernen relevanten Informationen. Sowohl über Apps als auch über das Internet erhalten Lerner die Gelegenheit zur selbständigen individuellen Beschaffung von Informationen, wie bspw. Erklärungen zu grammatischen Phänomenen, Informationen zu Wortschatz und Aussprache sowie zu landeskundlichen Aspekten. Die medialen Formen, in der die Inhalte repräsentiert werden, sind ebenso vielfältig wie die Quellen, aus denen sie bezogen werden können: Je nach individueller Präferenz können Lerner aus einem Angebot geschriebener Texte sowie auditiver und audiovisueller Medien wählen.

Häufig bleibt es nicht beim Nachschlagen von Wissen bzw. Informationen: Rechercheergebnisse können zugleich mithilfe der Technologien produktiv verarbeitet oder in unterschiedlicher Weise zusammengeführt werden, wie nun dargestellt wird.

Produktion von (Lern-)Materialien und Medien zum Englischlernen

Das Erstellen digitaler Lernplakate oder Flashcards sowie die Organisation von Inhalten durch das Setzen von Lesezeichen, Speichern von Links, *Social Bookmarking* und Screenshots sind nur einige Möglichkeiten, mit mobilen Technologien Material zum Lernen zusammenzustellen: Auch Aktivitäten, die den produktiven Sprachgebrauch schulen, sind denkbar. Beim schriftlichen Verfassen unterschiedlicher Textarten können Lerner, wie oben bereits beschreiben, besonders von den verschiedenen, ihnen zur Verfügung stehenden Hilfsmitteln profitieren: Die Verwendung von Textverarbeitungsprogrammen ermöglicht dem Schreiber nicht nur die Fehlererkennung, was Rechtschreibung betrifft, sondern kann auch als gewinnbringend im Sinne eines prozessorientierten, konzeptionellen Schreibens betrachtet werden, bei dem geschrieben, geändert, gelöscht und umgestellt wird. Zudem können im digitalen Medienverbund verfasste Texte an sprachlicher Komplexität und Richtigkeit gewinnen, wenn junge Produzenten von unterschiedlichen Hilfsmitteln Gebrauch machen, bspw. ein digitales Wörterbuch benutzen, um den Ausdruck zu verfeinern, oder Informationen zur richtigen Verwendung grammatikalischer Phänomene einholen. Besonders, wenn eine solche Aktivität in direktem Zusammenhang mit dem formalen EUR steht, bspw. bei einer Textproduktion als Hausaufgabe, verspricht ein solches Vorgehen Erfolge bei der Schulung der Schreibkompetenzen, da hier die Wahrscheinlichkeit, Feedback zum Geschriebenen zu erhalten, sehr viel höher ist, als wenn der Lerner „für sich selbst“ schreibt. Denn die Frage, inwiefern das Geschriebene zu einer erfolgreichen Schulung der Fähigkeiten im Bereich *Schreiben* beiträgt, wenn es dazu kein Feedback gibt, ist berechtigt.

Üben von Übersetzen und Sprachmittlung bzw. Dolmetschen

Eine ähnliche Problematik gilt für Aktivitäten, mit denen Lerner unter Verwendung mobiler Technologien das Übersetzen bzw. die Sprachmittlung, auch Mediation, üben. Daher sind es hier v. a. didaktisch aufbereitete und eigens zum Zweck des Übens bereitgestellte Materialien, die für diesen Bereich vielversprechend sind. Apps und Lernsoftware sowie Lernplattformen im Internet stellen Möglichkeiten bereit, wie Lerner ihren Erfolg im Nachhinein überprüfen können, z. B. in Form von Muster- oder Vorschlagslösungen. Was die Verfügbarkeit von geeigneten authentischen Texten im Internet betrifft, so bieten sich bspw. englische Songs an, deren Liedtexte häufig in übersetzter Form online verfügbar sind. Die Benutzung von digitalen Wörterbüchern kann zudem für eine Überprüfung des Erfolgs dienlich sein, wie auch für den Übersetzungsprozess an sich.

Andere Aktivitäten dagegen, mit denen sich Lerner gezielt bestimmten Bereichen des FSL widmen können, um zu lernen, zu wiederholen und zu üben, bieten zuverlässiges und unmittelbares Feedback, weswegen sie sich deutlich besser zu einer selbständigen Auseinandersetzung mit der Sprache eignen; über mobile Technologien können dazu unterschiedliche Quellen genutzt werden:

Lernen, Üben und Wiederholen von Grammatik und Wortschatz

Auf mobilen Geräten installierte Apps oder online verfügbare Anbieter bieten Gelegenheit zum – auch interaktiven – Lernen, Üben und Wiederholen, bspw. von Grammatik oder Wortschatz. Online zugängliche Lernplattformen, auf denen Lerner sich selbständig einem bestimmten Bereich widmen können, stellen oft multimedial aufbereitete Inhalte zur Verfügung, ebenso wie Möglichkeiten, das Gelernte anzuwenden, bei denen Lerner unmittelbares Feedback über Erfolg oder Misserfolg erhalten. Gleiches gilt für Lern-Apps, mit denen gezielt bestimmte sprachliche Mittel genauer betrachtet werden können und die oft einen ähnlich spielerischen Charakter haben wie Lernspiele, die ebenfalls als App oder online verfügbar sind. Derart organisierte Möglichkeiten des Lernens, Übens und Wiederholens bereiten Lernern nicht nur abwechslungsreiche Lernerfahrungen, sondern geben ihnen die Gelegenheit, individuell und dem eigenen Lerntempo sowie Sprachniveau entsprechend zu lernen. Um den Wert der multimedialen Eigenschaften mobiler Technologien kurz zu verdeutlichen, sei ein Beispiel aus dem Bereich *Wortschatz-lernen* genannt: Während es Printmedien noch möglich ist, über die schrift-sprachliche Repräsentation einer Vokabel hinaus (statisches) Bild zur Veranschaulichung zu nutzen, bieten digitale Medien Wege, weitere Kontextfaktoren des zu Lernenden aufzuzeigen,

indem sie auditive und audio-visuelle Elemente integrieren, womit zugleich weitere Lernkanäle angesprochen werden. Auch kann interaktives Handeln mit dem Lerngegenstand, gerade bei Touch-Technologien, in sehr komplexer und aktivierender Weise geschehen, bspw. durch haptische Features oder durch die Integration von Sprachproduktion des Lerners. Zudem ermöglicht das multimediale und interaktive Moment auch die abwechslungsreiche Sicherung bzw. Überprüfung des Gelernten, was nicht nur das unmittelbare Feedback bereichern, sondern Lerner stark motivieren kann.

Zuletzt seien noch Szenarien genannt, wie Lerner unter der Nutzung mobiler Technologien ihre Aussprache des Englischen schulen können:

Intentionale informelle Schulung der Aussprache

Generell bieten sämtliche auditive und audiovisuelle Medien die Möglichkeit, von *Natives* gesprochenes Englisch zu hören – egal, ob dabei authentische Medien wie Serien oder Songs verwendet werden oder eigens zur Schulung der Aussprache aufbereitetes Material. Das Sprachvorbild, das Lerner dabei erleben, kann sich unmittelbar auf eine verbesserte Aussprache auswirken, ein bewusstes Nachsprechen des Gehörten eine solche Lernerfahrung noch vertiefen. Die multimedialen Eigenschaften mobiler Technologien bringen auch in diesem Bereich den Vorteil, dass es nicht bei der auditiven Repräsentation von Sprache bleiben muss: Gerade bei der Aussprache des Englischen, die sich häufig durch eine nicht deckungsgleiche Phomen-Graphem-Beziehung auszeichnet, ist es vorteilhaft, Schriftbild und Aussprache in Beziehung zueinander zu betrachten. Im Bereich der authentischen Medien bietet sich hierfür bspw. die Verwendung von Videomaterial mit englischem Untertitel an; auch geschriebene Texte eignen sich hierfür, denn Inhalte, bspw. von Internetseiten oder eBooks, können von den Geräten, über die sie aufgerufen werden, vorgelesen werden. Das gezielte Nachschlagen der Aussprache englischer Wörter ist zudem über digitale Wörterbücher möglich, die neben dem Schriftbild auch das gesprochene Wort durch Muttersprachler anbieten, meist sogar in unterschiedlichen Varietäten wie dem amerikanischen oder dem britischen Englisch.

Die im Vorangegangenen aufgezeigten Potenziale für den FSE bzw. FSL von KuJ unter Verwendung mobiler Technologien in informellen Settings wurden, wie bereits erwähnt, aus unterschiedlichen Denkrichtungen abgeleitet, die die Lernwelt *Alltag* im *Mobile Age* beschreiben können: Grundlagen dafür schafft das Mediennutzungsverhalten der jungen Lerner (vgl. 2.2.2), zusätzlich entspringen die Potenziale Überlegungen aus unterschiedlichen theoretischen Betrachtung des Phänomens Mobile Learning (vgl. 2.3). Des Weiteren können die technische Beschaffenheit und die funktionalen Eigenschaften der Technologien (vgl. 2.2.3) Potenziale hervorbringen. Weiter ergeben sie sich aus allgemeinen Überlegungen vor dem Hintergrund einer als transformiert bzw. in Transformation zu begreifenden Gesellschaft des *Mobile Age* (vgl. 2.2), außerdem sind es die Bedingungen des FSE bzw. FSL (vgl. 2.3.2) und bereits bestehende Erkenntnisse vorangegangener Forschung, die dahingehend Potenziale gegenwärtiger Mediennutzung vermuten lassen (vgl. 1.2). Unter den im Vorfeld dargestellten potenziellen SLB, die KuJ in informellen Settings machen können, sind also einerseits solche, deren Potenzial bereits erkannt und in der Praxis gegenwärtigen Lernens erprobt werden, und andererseits solche, die von der Autorin dieser Arbeit aus unterschiedlichen Blickwinkeln als theoretisch vorhanden begründet und antizipiert werden.

Das Anliegen der vorliegenden Dissertationsforschung ist es nun, empirisch festzustellen, welche der eben aufgezeigten möglichen informellen SLB mit dem Englischen bei der Mediennutzung von KuJ tatsächlich stattfinden, und zudem zu untersuchen, wie diese dabei lernen. Die Identifikation dieser Aktivitäten bzw. Situationen informellen Lernens verspricht bereits Erkenntnisse, die aus unterschiedlichen Perspektiven[9], besonders aus der Didaktik der englischen Sprache, von großem Interesse sind – denn sie stehen im Dienste eines weiterführenden Anliegens: Wie auf den ersten Seiten dieser Arbeit deutlich wurde, besteht eine generelle Diskrepanz zwischen den informellen Lernwelt(en) und formalen Lernort(en) von KuJ; dies gilt für informelle SLB und den schulischen EUR im Besonderen, da aufgrund der außerschulischen Mediennutzung der SuS im EUR nicht – wie noch vor einigen Jahren – mehr davon ausgegangen werden kann, das dort eine relativ homogene Lerngruppe gemeinsam eine Fremdsprache lernt. An diese Problematik knüpft die vorliegende Arbeit an: Sie möchte nicht zuletzt auch Erkenntnisse zu SLB mit dem Englischen und den dabei ablaufenden Lernprozessen liefern, die einer Integration informellen Lernens in den schulischen EUR dienen können, um auch einen Beitrag dazu leisten, die herrschende Diskrepanz zwischen informellen und formalen Lernszenarien zu verringern.

[9] Die Bezugswissenschaften, die Mobiles Lernen berühren und die in der vorliegenden Arbeit u. a. berücksichtigt werden, sind vielfältig: Neben den allgemeinen Bildungs- und Erziehungswissenschaften sowie den (Fach-)Didaktiken mit ihren Teilbereichen sind es bspw. Medien- und Sozialwissenschaften, die sich mit dem Komplex auseinandersetzen.

Die Notwendigkeit, informelles Lernen, wie es in natürlicher Weise außerhalb von Bildungseinrichtungen in Auseinandersetzung mit der Umwelt stattfindet, zu identifizieren, anzuerkennen und zu fördern, ist in der internationalen bildungspolitischen Diskussion bereits seit Langem erkannt und stützt daher das Anliegen der vorliegenden Arbeit, kulturelle Praktiken und Handlungskompetenzen aus der außerschulischen Lebenswirklichkeit junger Lerner auch in den formalen Kontext zu integrieren. Aus welchen verschiedenen Perspektiven sich dieses Anliegen begründet, wird allerdings nicht an dieser Stelle, sondern in 2.4 erläutert, nicht zuletzt, um den Gegenstand der vorliegenden Arbeit nicht nur im Kontext des FS-Lernens, sondern auch dem der allgemeinen gegenwärtigen Bildungsdiskussion zu rechtfertigen. Dort wird die Notwendigkeit der Identifikation, Beschreibung und Anerkennung informellen Lernens aus allgemein bildungswissenschaftlicher Sicht begründet, und im Zuge dessen auch, in welchem übergeordneten Zusammenhang die fachdidaktischen Ziele der vorliegenden Arbeit stehen. Denn was die zahlreichen Potenziale der Nutzung mobiler Technologien für FSE bzw. FSL betrifft, so bleiben diese im schulischen EUR noch immer weitgehend ungenutzt. Dieser Umstand macht es dringend notwendig, Aktivitäten der Mediennutzung von KuJ zu identifizieren, bei denen es zu informellen Sprachlernbegegnungen kommt bzw. kommen kann, und wie diese dabei lernen. Denn:

> [E]ducators need to do more than just watch it happen.
> (Kukulska-Hulme, 2009, S. 158)

Die Verfasserin der vorliegenden Arbeit folgt dieser Forderung; wer bereits in der Vergangenheit sein Forschungsinteresse der Frage widmete und welche Erkenntnisse aus den betreffenden Studien gewonnen werden konnten, wird im Folgenden zusammengefasst.

1.2 Diskussions- und Forschungsstand

Auch wenn die Forschung auf dem Gebiet des Mobilen Lernens bereits einige Jahre in die Vergangenheit zurückgeht, so stellt Mike Sharples (2013) fest:

> Research and practice in mobile learning are still in their infancy.
> (Sharples, 2013, o. S.)

Zwar hat sich der junge Forschungsbereich besonders innerhalb der letzten, ca. 15 Jahre rapide entwickelt (vgl. ebd.), nicht nur was die Fülle an Studien angeht (vgl. Burston, 2013, S. 157), sondern auch deren Umfang und Reichweite (vgl. Sharples, 2013, o. S.) sowie ihre Forschungsschwerpunkte und Theoriebildung; dennoch bewegt sich *Mobile Learning Research* im Allgemeinen vorwiegend „along a dimension of ‚formality'" (ebd.), die von lehrergesteuertem Lernen in schulischen Settings bis hin zur lernergesteuerten Verwendung von Applikationen in informellen Zusammenhängen reicht. (Vgl. ebd.) Dies gilt auch für Forschungen auf dem Gebiet des *Mobile Assisted Language Learning (MALL)*, die sich laut Viberg und Grönlund (2012) häufig auf mögliche positive Effekte desselben auf „[…] vocabulary acquisition, listening and speaking skills, and language acquisition in more general terms" (Viberg & Grönlund, 2012, S. 9) konzentrieren:[10] (Vgl. ebd.) Oft handelt es sich hier um experimentelle Studien (vgl. ebd.) in schulischen und universitären Zusammenhängen im Rahmen von Pilotprojekten zur Implementierung Mobilen Lernens in formale Kontexte oder anderen projekt- oder versuchsähnlichen Veranstaltungen. (Vgl. Jones, 2015, S. 5) Solche, das Feld in der Vergangenheit stark dominierende und noch immer im Vordergrund stehende Studien (vgl. Mills, 2016, S. 43) sind für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit nicht von Relevanz.

Dies gilt auch für „[d]esign-related MALL studies" (Kukulska-Hulme & Shield, 2008, S. 273), die sich auf das Design von *MALL*-Szenarien im informellen Kontext konzentrieren, wo Lernern über die Technologien Materialien bereitgestellt werden, mit denen sie sich individuell oder im Rahmen sozialer Interaktionen (vgl. ebd., S. 278) aktiv und vermehrt selbstgesteuert auseinandersetzen. (Vgl. ebd., S. 273f.)

Gänzlich lernergesteuertes intendiertes und nicht intendiertes informelles Lernen mit mobilen Technologien wird erst seit wenigen Jahren vermehrt fokussiert: Allmählich beziehen sich immer mehr Studien auf die Frage, wie Lerner mit mobilen Technologien informelle „personalized learning experiences" (Jones, 2015, S. 5)

[10] Unterrepräsentiert sind hier die Bereiche *Grammatik* und *Aussprache* sowie Kompetenzen zur schriftlichen Textproduktion; wenig Aufmerksamkeit erlangten die Fragen nach individuellen Lernstilen und Lernstrategien. (Vgl. Viberg & Grönlund, 2012, S. 15)

gestalten, was dem gesteigerten Bewusstsein über die Bedeutung informellen Lernens für den FSE zu verdanken ist. (Vgl. ebd.) So wird vermehrt untersucht, wie FS-Lerner in informellen Settings selbstgesteuert Lernsoftware bzw. -apps und Lernplattformen sowie authentische digitale Lernumgebungen nutzen. Was aber nicht intendierte SLB im Zuge freizeitorientierter Aktivitäten angeht, so findet sich tatsächlich nur eine begrenzte Anzahl an Literatur zu bereits durchgeführter Forschung (vgl. Mills, 2016, S. 43). Dies mag nicht zuletzt auch den in den vergangenen Jahren rapide voranschreitenden technologischen Entwicklungen geschuldet sein: In den Anfängen des *MALL* waren mobile Endgeräte in ihrer Funktionalität im Vergleich zu den heutigen Smartphones stark eingeschränkt und zudem nicht für jeden verfügbar. Bezüglich der Medien-konvergenz mit dem Internet gilt Ähnliches: Während Smartphones aufgrund ihrer multimedialen Funktionalität[11] und ihrer Medienkonvergenz den Zugang zum *World Wide Web* mit all seinen Ressourcen ermöglichen und so als *Gateway* zu Lernwelten verstanden werden können, mangelte es Vorgängermodellen nicht nur an der Fähigkeit, auf multimediale Formate zuzugreifen und diese wiederzugeben, sondern auch am Zugang zum Netz. Besonders die Entwicklung von Web-2.0-Technologien und *Social-Software-Tools,* die sowohl Konnektivität als auch den interaktiven Umgang mit Inhalten ermöglichen und somit nicht nur neue Möglichkeiten des vernetzten Lernens, sondern auch der *Language Exposure* mit sich brachten, entfachten hier vermehrt Interesse. Dennoch: Auch Studien zu nicht intentionalen SLB, die meist im Zusammenhang mit der Mediennutzung generell stehen, widmen sich immer häufiger auch ausschließlich jüngeren Technologien wie Smartphones in ihrer Medienkonvergenz mit dem Internet und Web-2.0-Technologien. Oft versuchen diese, über Befragungen zum Nutzungsverhalten Aktivitäten zu identifizieren, die Potenzial für informelle SLB besitzen, wie es – unter anderem – auch in der vorliegenden Forschung geschieht.

Im Folgenden werden nun jeweils exemplarisch maßgebende Studien zu intentionalen und nicht intentionalen informellen SLB vorgestellt. Dabei sei erwähnt, dass unter den Studienteilnehmern nicht immer nur SuS bzw. KuJ, sondern auch junge Studierende sind. Dennoch: Die Möglichkeiten bzw. Aktivitäten, die dabei im Zentrum stehen, sind durchaus vergleichbar und daher im Zuge des folgenden Überblicks durchaus gerechtfertigt.

---

[11] Mobiltelefone der „Prä-Smartphone-Ära“ erlaubten oft nur das Versenden von *Content* bzw. Input, meist schriftlichen Texts, die Bereitstellung und Verwendung von Audio und Video bedurfte separater *Mobile Devices.* Die Integration von Computertechnologie, Audio- und Video-Player sowie Kamera bei Smartphones steigert nicht nur die Qualität des *Contents,* sondern auch des lernenden Umgangs damit, gerade beim FSE bzw. FSL.

Zunächst werden ausgewählte Studien zum intentionalen informellen FSL mit mobilen Technologien vorgestellt, woraufhin ein Einblick in die Forschung zu nicht intentionalen SLB mit der FS gegeben wird.

Studien zu intentionalen informellen Sprachlernbegegnungen

Kurtz (2012) untersuchte, wie Lerner Smartphones zum intentionalen[12] informellen Englischlernen einsetzen, wobei sich besonders die Nutzung von digitalen Wörterbüchern, die Informationsbeschaffung aus dem Internet und die Vorbereitung auf Tests als relevant erwiesen. Auch wurden *Lectures* und andere *Listenings* (vgl. Kurtz, 2012, S. 56) angehört, personalisierte Vokabellisten zum Lernen verwendet und die Aussprache geschult. (Vgl. ebd., S. 74f.) Das Anhören englischer Songs bei gleichzeitigem Lesen der *Lyrics* sowie Konversationen via Textnachricht mit anderen FS-Lernen (vgl. ebd., S. 49ff.) und das Fotografieren von Lernmaterial mit der Smartphone-Kamera (vgl. ebd., S. 66) waren weitere genannte Praktiken.

Wie iranische Studierende in informellen Zusammenhängen außerhalb der Universität unter Verwendung mobiler Technologien Englisch lernen, untersuchten Khabiri und Khatibi (2013): In dieser Studie nannten die Studenten an erster Stelle Aktivitäten zur Förderung der *Listening Skills,* u. a. auch zur Schulung der Aussprache. Darauf folgten Aktivitäten in den Bereichen *Vocabulary* und *Pronunciation*, in etwa gleichen Teilen *Speaking, Reading* und *Writing.* Grammatik spielte nur eine sehr untergeordnete Rolle. (Vgl. Khabiri und Khatibi, 2013, S. 179ff.) Als Input-Quellen nutzten sie bspw. Audiobooks, Podcasts und die Aufnahmefunktion ihrer Geräte, um Audio-SamPLE aus TV oder Radio mitzuschneiden, mit dem Ziel, diese dann zu analysieren und mit anderen zu besprechen. (Vgl. ebd., S. 181f.)

Chen (2013) erforschte in zwei Phasen, wie junge chinesische Studienanfänger Tablets, die ihnen für die Studie zur Verfügung gestellt wurden, zum informellen Lernen des Englischen einsetzten (vgl. Chen, 2013, S. 23ff.). Er befand: „[T]ablets are ideal tools for creating an intercative, collaborative and ubiquitious environment for language learning“ (ebd., S. 20), wenn die Lerner sowohl technologisch als auch methodisch darauf vorbereitet bzw. dabei begleitet werden, bspw. in einer Online-Lernumgebung, in der sie mit anderen Lernern und Experten interagieren. (Vgl. ebd., S. 28) Diese Einschätzung beruht auf Erkenntnissen der ersten Studienphase, in der die Teilnehmer vermehrt technische Probleme im Umgang mit den Tablets hatten und zudem kaum mit anderen lernten; hauptsächlich rezipierten sie authentische englische Medien wie Nachrichtensendungen,

[12] Kurz (2012) nennt in ihren Ergebnissen auch Aktivitäten, die nach Ansicht der Verfasserin eher dem nicht intentionalen Bereich informellen Lernens zuzuordnen sind – hierauf wird im nächsten Abschnitt gesondert eingegangen.

Serien und E-Books und nutzten Lernmedien wie Apps zum Üben von *Reading* und *Listening Comprehension*. (Vgl. ebd., S. 24f.) Nach einer an die erste Phase anschließenden Technik-Schulung kommunizierten, kooperierten und kollaborierten die Teilnehmer dann in der zweiten Phase – vornehmlich über Text- und Audio-Chat – in von ihnen selbst eingerichteten Gruppen, wobei sie hauptsächlich die *Skills Schreiben, Hören* und *Sprechen* schulten, indem sie„interesting stories and thoughts“ (ebd., S. 26) oder App-Empfehlungen austauschten sowie Posts in der FS schrieben und kommentierten. (Vgl. ebd., S. 25ff.)

Jones (2015) überprüfte bei Lernern des Walisischen, inwiefern sie die Potenziale, die digitale, einschließlich mobile, Technologien für FSL bergen, nutzen. Alle *Skills* und Praktiken zu deren Schulung kamen dabei zur Anwendung, besonders aber *Listening* stellte sich als zentrale Aktivität heraus, auch *Reading* und *Writing* spielten vordergründige Rollen, u. a. beim *Micro-Blogging* und dem Lesen und Schreiben von Textnachrichten, von fortgeschrittenen Lernern sogar von Blogs; *Speaking Activities* erwiesen sich als unterrepräsentiert. Als Quellen für authentischen Input nutzten die Lerner walisisches (Internet-)Radio, MP3s oder Podcasts, sahen sich Videos an oder lasen Internetseiten. (Vgl. Jones, 2015, S. 9ff.) Eher formalen Charakters hatten Aktivitäten im Zusammenhang mit Kursen, die sie sich auf Smartphones oder Tablets heruntergeladen hatten (vgl. ebd., S. 8).

Adamczak-Krysztofowicz, Stork und Trojan (2015) widmeten sich der Frage nach der (mobilen) Nutzung von Podcasts zum FSL, z. T. des Englischen, durch Studierende, ohne allerdings weiter nach deren Effektivität zu fragen. Es stellte sich heraus, dass 35 % der Befragten diese manchmal zum FSL verwendeten, ca. jeder Zehnte oft und kaum einer sehr oft. 24 % derer, die Podcast zum FSL nutzten, taten dies mobil. (Adamczak-Krysztofowicz et al., 2015, S. 23f.)

Der Nutzung von Mobiltelefonen bzw. Smartphones informeller Schwedisch-Lerner widmete sich Aizezi (2015). Als bedeutende Aktivitäten wurde das Übersetzen, oft mit der *Google-Translation-App*, identifiziert sowie Vokabellernen, besonders mit multimedialen Apps, die zusätzlich zum Schriftbild auch die Aussprache präsentieren. Auch das Lesen von authentischem und didaktisch aufbereitetem Material – sowohl über Apps als auch online – und das Anhören von Radioprogrammen, Audio-Downloads und Songs sowie die Rezeption von Videos stellten sich als relevant heraus (vgl. Aizezi, 2015, S. 33). Zur direkten Schulung der *Writing Skills* wurden Smartphones eher weniger eingesetzt,

wobei dieser Bereich indirekt durch andere Aktivitäten unterstützt wurde, da diese auch durch *Reading* und *Listening Activities* positiv beeinflusst werden konnten. Ähnliches galt in Bezug auf *Speaking Activities*, die trotz der Möglichkeiten, die Smartphones auch hier bieten, unterrepräsentiert waren. Das laute Lesen ließ ebenso indirekt einen Beitrag zu den mündlichen Fähigkeiten der Lerner annehmen. (Vgl. ebd., S. 37f.) Auch wurden Aktivitäten wie die Produktion von Tonaufnahmen, das Erststellen von Screenshots oder das Fotografieren von Lernmaterial genannt (vgl. ebd., S. 33).

Was japanische Studenten betrifft, so stellte Mills (2016) heraus, dass diese zum informellen Englischlernen oder -üben besonders digitale Wörterbücher und Übersetzungsservices über mobile Endgeräte nutzten, auch hörten sie gezielt englische Songs. Kommunikativ orientierte Aktivitäten wie die Nutzung von Sozialen Netzwerken waren hier unterrepräsentiert. (Vgl. Mills, 2016, S. 74)

In Österreich untersuchte Trinder (2017) die Erfahrungen, die Studierende im informellen Kontext[13] des Lernens von Englisch als FS machten, und als wie effektiv sie diese in Bezug auf eine Verbesserung ihrer *Skills* einschätzten (vgl. Trinder, 2017, S. 403): Mehrheitlich nutzten die Lerner Online-Wörterbücher, rezipierten englischsprachige Videos und Radiosendungen sowie informative Webseiten und engagierten sich in Sozialen Netzwerken. Etwas weniger als die Hälfte der Befragten gaben auch an, Online-News zu lesen, E-Mail-Konversationen zu führen und E-Learning-Module zu nutzen. Als besonders effektiv schätzten sie dabei die Verwendung von Online-Wörterbüchern sowie rezeptive Aktivitäten ein. Konversationen in Chats oder Messenger führten nur je ca. ein Drittel, diese wurden auch als eher wenig effektiv eingeschätzt. (Vgl. ebd., S. 405f.)

Mahajaroenkul (2017) befragte nicht englischsprachige Studierende mit unterschiedlicher Nationalität, wie sie sich im Vorfeld ihrer Studienzeit in den USA, noch zuhause im Heimatland, unter Verwendung von Massen- und/oder Sozialen Medien informell auf diese Zeit vorbereiteten, und welche der Aktivitäten sie als die effektivsten ansahen. (Vgl. Mahajaroenkul, 2017, S. 17) Authentische audio-visuelle Medien wie Filme und andere Videos, diese v. a. von der Plattform YouTube, wurden jeweils von ca. einer Zweidrittelmehrheit der Befragten genutzt; diese seien für sie ein Weg, beim Freizeitvergnügen zu lernen – nicht zuletzt Wortschatz und grammatische Strukturen – und dies besonders schnell. Auch wendeten sie

[13] 72 % bestätigten eine Lernintention hinter der Wahl englischer Medien (vgl. Trinder, 2017, S. 407), weswegen diese Studie auch in Teilen weiter unten noch einmal aufgegriffen wird.

Verstehensstrategien wie die Nutzung von Wörterbüchern oder des Untertitels sowie den Funktionen, zurückzuspulen oder zu stoppen, an. Neben Medien aus dem Unterhaltungsbereich wurden auch *Educational Videos* angeführt. Das Internet und Soziale Medien wurden von fast der Hälfte genutzt. (Vgl. ebd., S. 27ff.). Erstgenanntes besonders wegen der Möglichkeit, individuell zu lernen – sowohl was Interessen und Bedürfnisse, als auch Lerntempo betrifft – v. a. mit dem Ziel, sich neues Vokabular einzuprägen oder Grammatik zu lernen, häufig mit Online-Quiz oder YouTube-Videos. Videos spielten auch bei der Nutzung Sozialen Medien eine Rolle, von denen Facebook am häufigsten genutzt wurde, v. a. zur Kommunikation mit Freunden aus der ganzen Welt, aber auch zum Lesen von News. Hier schätzen die User ebenfalls die Möglichkeit, individuell zu lernen. (Vgl. ebd., S. 31ff.)

Li (2017) thematisierte die Nutzung von *Social Media* zum intentionalen informellen Englischlernen von chinesischen Studierenden, die auch in diesem personellen Verbund im universitären formalen Kontext gemeinsam lernten (vgl. Li, 2017, S. 148f.).[14] Drei Viertel der Befragten nutzten die Videoplattform YouTube dafür, 36 % davon sogar täglich und 39 % wöchentlich. Am zweit- und dritthäufigsten dienten Facebook und der Messenger WhatsApp dazu, je ca. einem Fünftel täglich und wöchentlich, wohingegen Wikis eher wöchentlich bzw. monatlich zur Informationsbeschaffung verwendet wurden. Im Zentrum stand hier vornehmlich der Austausch von Kursmaterialien sowie die Interaktion miteinander. (Vgl. ebd., S. 150f.)

Nachdem nun ausgewählte Studien zum intentionalen informellen FSL vorgestellt wurden, erfolgt im nächsten Abschnitt ein Überblick zur Forschung, die sich eher nicht intentionalen informellen SLB widmet.

Studien zu nicht intentionalen informellen Sprachlernbegegnungen

Bei Studien zu nicht intentionalen informellen SLB sei vorab bemerkt, dass sich diese oft nicht ausschließlich auf digitale oder gar speziell mobile Technologien und Medien beziehen, sondern ein größeres Spektrum an Aktivitäten abfragen, die auch analoge Medien, die Nutzung des Internets über stationäre PCs oder Face-to-Face-Kommunikation berücksichtigen. Ist dies der Fall, wird im Folgenden nur auf Aspekte eingegangen, die im Zusammenhang mit mobilen Technologien stehen.

[14] Die informellen Aktivitäten in dieser Studie standen z. T. im Zusammenhang mit dem formalen Kontext, sie thematisiert aber auch „echtes“ informelles Lernen mit *Social-Media*.

Linnakylä (2010) untersuchte, welche außerschulischen *Literacy Practices* unter Verwendung authentischer – multimedialer digitaler und analoger Medien – beim informellen Englischlernen finnischer Achtklässler gängig sind und als wie effektiv sie diese einschätzen (vgl. Linnakylä, 2010, S. 39f.). Als die sieben von den SuS als am effektivsten gewerteten Aktivitäten stellten sich solche heraus, die auch im Kontext der vorliegenden Arbeit relevant sind[15], nämlich v. a. „entertaining multimodal literacy practices" (ebd., S. 60): Die Rezeption von Videos (Filmen, TV-Sendungen, YouTube-Videos) und Musik, das Chatten sowie die Internetrecherche und das Spielen von Video-Spielen in der FS. Als „somewhat useful" wurde die Nutzung von Sozialen Netzwerken, Instant-Messengern und Foren eingeschätzt. *Reading Activities*, ob nun im analogen oder digitalen Kontext, wurden allesamt als eher wenig nützlich gewertet. (Vgl. ebd., S. 59f.) Als Bereiche, auf die diese Aktivitäten positive Effekte hatten, stellten sich besonders *Aussprache, mündliche Sprachproduktion* und *Wortschatz* heraus, wohingegen schriftliche Sprachproduktion und Rechtschreibung weniger genannt wurden, die dafür im Zusammenhang mit dem Lesen von Romanen oder Blogs angeführt wurden. (Vgl. ebd., S. 87f.)

Sundqvist (2011) stellte die Frage, ob und welche außerschulische Aktivitäten der englischen Mediennutzung den Erwerb von Wortschatz sowie Fähigkeiten in der mündlichen Sprachproduktion von schwedischen Neuntklässlern fördern. (Sundqvist, 2011, S. 108) Als bei den SuS diesbezüglich beliebteste Aktivitäten stellten sich das Hören von Musik, das Spielen von Video-Spielen und das Ansehen von Videos wie Filmen und TV-Sendungen heraus, weniger häufig wurden das Internetsurfen sowie das Lesen genannt, wobei Erstgenanntes von signifikant mehr Jungen praktiziert wurde, wie auch das Spielen von *Games*. Besonders bei diesen beiden Aktivitäten wurden positive Effekte auf die Kompetenzen deutlich;[16] zudem stellte sich heraus, dass auch die Dauer der Aktivitäten einen Einfluss auf sie hat. Bei Jungen konnten außerdem stark signifikante Zusammenhänge zwischen Praktiken, bei denen sie eher aktiv handeln, und ihrem Lernfortschritt festgestellt werden. (Vgl. ebd., S. 110ff.)

Die außerschulische Nutzung englischer Medien von 16-jährigen schwedischen SuS und ihre Effekte auf deren *Writing Skills* untersuchte Olsson (2011) (vgl. Olsson, 2011, S. 5ff.): Was täglich stattfindende Aktivitäten betrifft, so waren das Hören

[15] Über Medien bzw. Technologien, die hier genutzt wurden, wird allerdings nichts erwähnt – ob z.B. der Internetzugang über stationäre PCs oder mobile Geräte erfolgte, bleibt unklar.

[16] Auch stellte sich das Lesen als effektiv heraus; insgesamt sind die drei Aktivitäten vermutlich aufgrund der aktiveren Haltung der SuS effektiver als beim passiven Videokonsum. (Vgl. Sundqvist, 2011, S. 114)

von Musik stark mehrheitlich sowie bei der Hälfte das Ansehen von Filmen o. Ä. mit schwedischem Untertitel am beliebtesten. Hauptsächlich Jungen, die generell mehr SLB machten, gaben das Spielen von Computerspielen an, Konversationen auf Englisch wurden sehr selten genannt. (Vgl. ebd., S. 34ff.) Zwischen der Häufigkeit der Kontakte mit der englischen FS und den untersuchten Kompetenzen ließen sich signifikante Zusammenhänge feststellen (vgl. ebd., S. 47).

In den von Kurtz` (2012) Studierenden geführten Tagebüchern, in denen sie ihre oben bereits gelisteten intentionalen informellen Lernpraktiken mit Smartphones aufschrieben, fanden sich auch solche, die kein Lernen intendierten: So berichten sie von Telefonaten und Chat- oder Textmessage-Konversationen mit *Natives* und *Non Natives*, welche sie als Möglichkeit der gleichzeitigen Schulung von *Speaking* und *Listening Skills* schätzten. (Vgl. Kurtz, 2012, S. 64) Auch bei freizeitbezogenen Aktivitäten wie dem Surfen im Internet, Musikhören und Online-Shopping trafen die Befragten auf die englische Sprache (vgl. ebd., S. 74).

Storz, Maillet, Brienne, Chotel und Dang (2012) untersuchten die Effekte des Konsums englischsprachiger Medien sowie der Nutzung Sozialer Netzwerke – u. a. über mobile Technologien – auf den FSE französischer Studenten (vgl. Storz et al., 2012, S. 83f.). Zwar machte die nicht mobile Nutzung von Medien, bspw. in Form von „[n]on-networked resources“ (ebd., S. 88) oder „[d]igital resources, non-mobile internet access“ (ebd.) noch den bedeutend größeren Teil aus, die Autoren bemerkten jedoch, es sei zu erwarten, dass sich dies mit der fortschreitenden Entwicklung und Kostengünstigkeit mobiler Endgeräte in der Zukunft ändern werde. Zudem konnte die Untersuchung eine positive Beziehung zwischen der Dauer der nicht intentionalen informellen Lernaktivitäten und dem Sprachniveau der Befragten aufzeigen. (Vgl. ebd., S. 87ff.)

In der oben bereits angeführten Studie von Chen (2013) stellten sich die meisten Aktivitäten, die die Studierenden mit den ihnen zur Verfügung gestellten Tablets unternahmen, als solche heraus, die nicht im intentionalen Zusammenhang mit dem FSL standen, sondern die nach Angaben der Studierenden in deren Alltag bereits prinzipiell auf Englisch abliefen: Dies betraf das Surfen im Internet, das Lesen von E-Books, das Spielen von Videospielen sowie Musikhören, das Ansehen von Filmen, Shopping und die Kommunikation mit Freunden. (Vgl. Chen, 2013, S. 24)

Van Marsenille (2015) widmete sich nicht intentionalen informellen SLB, die junge belgische Studierende bei ihrer freizeitorientierten Mediennutzung mit dem Englischen machten. (Vgl. van Marsenille, 2015, S. 3). Insgesamt zeigte sich, dass besonders häufig digitale Online-Medien im Zentrum der Aktivitäten standen, und analoge eher gelegentlich herangezogen wurden. Am häufigsten nannten die Studenten die Rezeption von Filmen und Serien im Internet (vgl. ebd., S. 120), welche über die Hälfte (57 %) sehr oft ausübten und 35 % oft. Dabei diente ihnen zu Beginn häufig der französische Untertitel zum besseren Verstehen, den sie im Laufe der Zeit dann durch den englischen ersetzten und später aufgrund ihrer Kompetenzerweiterungen nicht mehr nutzen mussten. (Vgl. ebd., S.117ff.) Vor allem der Erwerb anwendbaren Wortschatzwissens wurde als Lerneffekt der Aktivitäten genannt (vgl. ebd., S. 119f.), die sie besonders schätzten, da diese kein Lernen intendierten, sondern ihrem Vergnügen dienten (vgl. ebd., S. 125f.).

Außerdem gaben die Studierenden an, deutlich häufiger digital zu lesen als analog, v. a. online, z. B. Blogs und Reportagen, was je ca. ein Drittel sehr oft bzw. oft taten. (Vgl. ebd., S. 117) Das Hören von Musik im Netz und die Nutzung Sozialer Netzwerke war ebenfalls sehr beliebt (vgl. ebd., S. 120); an Facebook wussten sie besonders zu schätzen, dass sie dort mehr Kontaktmöglichkeiten zu *Natives* und *Non Natives* haben als im *Face-to-Face-Environment*, wo diese sehr selten vorkämen (vgl. ebd., S. 122f.).

Alm (2015) zeigte, welche SLB nicht englischsprachige Studierende – darunter auch Deutsche – in Neuseeland, im Sozialen Netzwerk Facebook machten (vgl. Alm, 2015, S. 3): Besonders fortgeschrittene Lerner nutzten dort unterschiedliche Möglichkeiten, Input in der FS zu erhalten, um so informell ihre diesbezüglichen Kompetenzen zu erweitern (vgl. ebd., S. 10f.): Unter anderem nannten sie die Einstellung der *Language Settings* auf Englisch, Abonnements von Seiten aus dem Unterhaltungssektor und Ländern, in denen die Zielsprache Muttersprache ist, oder das Engagement in Gruppen, die in der FS interagieren. Vor allem aber diente den Studierenden die Kommunikation mit „native speaker friends“ (ebd., S. 9) zu diesem Zweck. (Vgl. ebd., S. 7ff.) Was die währenddessen stattfindende Nutzung von „online writing tools“ (ebd., S. 13) wie Online-Wörterbücher oder Internet-Suchmaschinen betrifft, so stellten sich diese als für viele eher weniger relevant heraus (vgl. ebd.). Eine positive Einschätzung der Nützlichkeit von Facebook als informelle FSL-Umgebung vertraten wieder v. a. fortgeschrittenere Studierende, sowohl im Hinblick auf *Language Exposure* als auch die Anwendung der FS in unterschiedlichen Kontexten (vgl. ebd., S. 14ff.).

Die oben bereits angeführten, von Trinder (2017) befragten österreichischen Studierenden nutzten Technologien zu 72 % intentional (vgl. Trinder, 2017, S. 407) – geht man davon aus, dass 28 % keinerlei Intention verfolgten, so lassen sich hier v. a. die Ergebnisse zu kommunikativen Aktivitäten und der Rezeption authentischer Medien anführen. Außer im Zusammenhang mit Sozialen Medien stellten sich kommunikative Aktivitäten in der Studie als eher weniger häufig stattfindend und zudem als eher weniger effektiv eingeschätzt heraus. Den wesentlich häufiger stattfindenden rezeptiven Aktivitäten dagegen schrieben die Studierenden mehrheitlich positive Effekte auf mehrere Bereiche zu. Vor allem auditive und audio-visuelle Medien wurden in Bezug auf *Listening, Speaking,* und *Pronunciation Skills* sowie kommunikative Kompetenzen als effektiv gewürdigt. (Vgl. ebd., S. 405)

Rudis und Postic (2018) untersuchten den Einfluss englischsprachiger Video-Spiele auf die Kompetenzen junger litauischer FS-Lerner, genauer SuS im Alter von elf bis 15 (vgl. Rudis & Postic, 2018, S. 119). 71 von 81 Befragten gaben dabei an, das Videospielen hätte darauf einen positiven Einfluss, 20 würdigten es sogar als Haupt- bzw. einen der Haupteinflüsse beim Lernen der FS generell. Als Haupteffekt nannten die SuS die Erweiterung ihres Wortschatzes; dieser werde ihnen v. a. durch schriftlichen und auditiven Input bereitgestellt, der immer wieder in Form von einzelnen Wörtern oder kollokativen Phrasen im Zuge sich wiederholender Handlungen im Spielverlauf auftrete, stets kontextualisiert durch Bild und Plot. Auch die Verbesserung der Aussprache sowie der *Speaking Skills* – besonders durch die kooperative Ausrichtung vieler Spiele und spielbegleitenden Konversationen bei Multiplayer-*Games* – wurden angeführt. Im Zuge der Befragung nannten die SuS auch andere Medien, die ihre Englisch-*Skills* im positiven Sinne beeinflussten, bspw. Filme, Cartoons und generell das Internet. Zudem stellte sich heraus, dass alle Teilnehmer sowohl Videospiele als auch das Internet bereits vor ihrem zwölften Lebensjahr genutzt hatten, womit sie nach Ansicht der Autoren eine im Alltag der SuS omnipräsente Stellung einnahmen und somit auch für den informellen FSE einen bedeutenden Einfluss darstellten. (Vgl. ebd., S. 121ff.)

Da die im Vorangegangenen vorgestellten Studien eher einzelne Aktivitäten informellen FSE bzw. FSL separat untersuchten und keine vorliegt, die alle im Verbund mobiler Technologien verfügbaren möglichen SLB abdeckt, besteht durchaus Bedarf nach einer umfangreicheren Betrachtung. Auch ist die Forschung lückenhaft: Nicht nur fanden einige Aktivitäten intentionalen FSL, wie. das Üben von Grammatik oder das Erstellen von Lernmaterial, zu wenig oder keine Berücksichtigung; auch wurden die Aktivitäten in kaum einer Studie insofern tiefer erforscht, dass weiterführende Fragen gestellt wurden.

Dazu kommt, dass die Frage, wie eigentlich bei nicht intentionalen SLB gelernt wird, lediglich in Randnotizen angesprochen, aber nicht ausreichend untersucht wurde. Auch die Zielgruppe *SuS im Sekundarbereich* ist in bisher geleisteter Forschung unterrepräsentiert. Diese Lücken beabsichtigt die vorliegende Arbeit – zumindest für den deutschsprachigen Raum – zu schließen.

Wie dies geschehen soll, wird in den folgenden Abschnitten 1.3 und 1.4 zunächst umrissen und später, in Kapitel 3, im Zuge der Erläuterung der Forschungsmethodik noch im Detail beschrieben.

1.3 Fragestellungen und Zielsetzungen

Wie aus den vorangegangenen Ausführungen hervorgeht, ist die Forschung, die sich mit informellen SLB bei der Nutzung mobiler Technologien beschäftigt, überschaubar, nicht nur, aber besonders, was die Zielgruppe *Kinder und Jugendliche* betrifft – obwohl gerade diese aus verschiedenen Gründen besonders relevant ist[17]. Um einen möglichst vollständigen, wenigstens weitreichenden Überblick über das Feld informellen FSE bzw. FSL zu erhalten, bedarf es einer Studie, die zum einen sämtliche Bereiche und Aktivitäten der alltäglichen Mediennutzung berücksichtigt, bei denen KuJ mit der FS in Berührung kommen, und zum anderen danach fragt, wie sie dabei lernen. Dem nimmt sich die vorliegende Forschung an, die in Kapitel 3 detailliert in ihrem Design sowie ihren Forschungsfragen beschrieben wird.

Doch um diese überhaupt präzise stellen zu können, müssen erst einige grundlegende Aspekte geklärt werden, die das komplexe Thema *informelle SLB mit dem Englischen bei der Nutzung mobilerTechnologien durch KuJ* konstituieren. Dies geschieht v. a. im Zuge der literaturtheoretischen Auseinandersetzung in Kapitel 2, wobei als Teilziele zunächst folgende Grundlagen erörtert werden müssen:

Der erste, für die präzise Formulierung der Fragestellung dieser Arbeit relevante Aspekt bezieht sich auf den Lernbegriff, besonders auf dessen informelle Dimension und ihre unterschiedlichen Spielarten. Erst wenn dieser geklärt ist, kann der Kontext informeller SLB von KuJ genauer beschrieben werden: Welche Medien nutzen sie wie, wie häufig und wozu? Wie kann informelles Lernen in Zeiten der digitalen Transformation generell verstanden werden? Was sind seine sozio-kulturellen Rahmenbedingungen, welche Ressourcen stehen Lernern bspw. zur Verfügung, und unter welchen Bedingungen machen auch SuS davon Gebrauch? Welche anderen kulturellen Praktiken spielen dabei eine Rolle? Welche Handlungskompetenzen sind dafür erforderlich bzw. können sich die SuS dabei aneignen?

Sind diese ersten Grundlagen für ein Verständnis von *Mobile Learning* in informellen Settings geklärt, kann spezifisch der Bereich des *Informal Language Learning* in diese Zusammenhänge eingeordnet und ganzheitlich verstanden werden, was im Zuge theoretischer Überlegungen zum informellem FSE bzw. FSL

[17] Die besondere Relevanz dieser Zielgruppe begründet sich einerseits in den Vorteilen eines möglichst frühen FSE bzw. FSL sowie aus unterschiedlichen anderen Perspektiven: Durch den hohen Stellenwert mobiler Technologien im kulturellen und sozialen Alltag von KuJ sowie die Dominanz des Englischen innerhalb der Medien- und Populärkultur machen gerade sie häufig natürliche SLB mit der FS; die globale Omnipräsenz des Englischen sowie seine zentrale Stellung in der zukünftigen Berufs- und Arbeitswelt der SuS bedingen zudem eine hohe lebensweltliche Relevanz der FS für KuJ.

geschieht, die vielfältige Bezüge zwischen diesen Arten des Lernens und den Technologien aufzeigen.

Erst, wenn diese grundlegenden Teilziele erreicht und dadurch das potenzielle Forschungsfeld umrissen werden konnte, sind alle Voraussetzungen für die Beantwortung der zentralen Fragestellung geschaffen, da nun Hypothesen zu möglichen Aktivitäten, bei denen SLB stattfinden, gebildet werden können. Aus diesen lassen sich schließlich konkrete Fragen für eine Online-Befragung ableiten, die einen Teil der Fragestellung beantworten können: Die dabei erhobenen Daten, die in 4. analysiert und interpretiert werden, sollen zeigen, ob und wie KuJ in ihrer außerschulischen Lernwelt mobile Technologien zum informellen FSL verwenden, bzw. ob sie bei deren Nutzung informellen FSE erleben.

Um das sämtlichen, im Vorangegangenen beschriebenen Fragestellungen übergeordnete Ziel der Identifikation und Beschreibung informeller SLB mit dem Englischen von KuJ bei der Nutzung mobiler Technologien dann gänzlich zu erreichen, wird im weiteren Forschungsverlauf untersucht, wie solche Lernprozesse im Einzelnen beschaffen sind.

Im Folgenden wird nun kurz die Methodik vorgestellt, die der Beantwortung der zentralen Fragestellungen der vorliegenden Arbeit dient; eine umfangreiche Auseinandersetzung mit den methodischen Grundlagen der Forschung erfolgt in Kapitel 3.

1.4 Methodisches Vorgehen

Welche Methoden im Forschungsprozess dieser Arbeit im Einzelnen angewendet werden, wird nun erläutert. Die Gesamtmethodik versteht sich als Resultat einer organischen Entwicklung des Forschungsprozesses. Dieser führte von ersten Fragestellungen, die sich durch die vertiefte Auseinandersetzung mit der Thematik sowie neue Erkenntnisse immer wieder veränderten, zu einem konkretisierten Forschungsdesign (vgl. 3.1), das in der Lage ist, das Forschungsfeld zu erfassen, abzubilden und zu definieren, was durch die Erschließung, Analyse und Zusammenführung der unterschiedlichen Dimensionen[18], die dieses konstituieren, geschieht: Die Identifikation und Beschreibung informeller SLB verlangt eine Reihe sukzessiver Auseinandersetzungen mit verschiedenen Begriffen und Konzepten, die der komplexen Fragestellung erwachsen, sowie deren Strukturen, Elementen und Beziehungsgefügen. Diese erlauben es, Aussagen und/oder Hypothesen zu formulieren, mit denen sowohl der Forschungsgegenstand als auch das potenzielle Feld erst einmal konstituiert werden können. So erfolgt in Kapitel 2 zunächst die intensive Auseinandersetzung mit Literatur zu Begriffen bzw. Konzepten, welche den thematischen Rahmen der Fragestellung vom Allgemeinen bis zum Konkreten abstecken, da sie das Phänomen in seinen zentralen Konstituenten erklären. Die Sichtung und Auswertung der dazu relevanten Literatur sowie die kritische Auseinandersetzung damit betreffen besonders folgende Aspekte:

- die begriffliche und konzeptuelle Auseinandersetzung mit informellem Lernen und den Kontextfaktoren seiner unterschiedlichen Spielarten,
- ein umfassendes Verständnis der mediendurchdrungenen Lebenswirklichkeit und informellen Lernwelt von KuJ,
- die (lern-)kontextbezogene Betrachtung der technischen und technologischen Charakteristika der Medien sowie
- die Auseinandersetzung mit allgemeinen Lerntheorien und solchen, die speziell beim FSE bzw. FSL und mediengestütztem Lernen von Relevanz sind.

Die Ergebnisse dieser komplexen Auseinandersetzungen finden sich in der Konzeption zweier Studien wieder, die es ermöglichen, beide Forschungsfragen (vgl. 3.1.2) zu beantworten: eine umfangreiche Online-Befragung sowie fünf Gruppendiskussionen mit bayerischen Gymnasiasten (zur Zielgruppe vgl. 3.2.2.1). Beide Studien werden an dieser Stelle kurz vorgestellt, Details zu ihren Grundlagen sowie der jeweiligen Durchführung finden sich in Kapitel 3.

---

[18] Wie dies im Einzelnen zu verstehen ist, wird in Kapitel 3 in sämtlichen relevanten Details erläutert.

Online-Befragung

Zunächst fungiert eine Online-Befragung dazu, in zwei großen Teilen die intentionalen und nicht informellen SLB bayerischer Gymnasiasten zu identifizieren: Der erste Teil des Fragebogens bezieht sich auf Aktivitäten intentionalen Lernens, die der gezielten Schulung fremdsprachlicher Kompetenzen im Zusammenhang mit dem schulischen EUR oder davon losgelöst dienen. Dabei geht es bspw. um rezeptive Aktivitäten wie das Üben des Lesens bzw. Hörens und Verstehens englischer Texte, das Lernen bzw. Üben und Wiederholen von Wortschatz oder Grammatik oder die Nutzung digitaler Hilfsmitteln über mobile Technologien, aber auch die Produktion von Medien zum Lernen und Üben unter Verwendung der FS. Der zweite Teil des Fragebogens widmet sich nicht intentionalen SLB bei der freizeitorientierten Nutzung mobiler Technologien, wie beim Konsum bzw. der Rezeption schriftlicher, auditiver und audio-visueller englischer Medien, beim Spielen von Videospielen oder bei interaktiven bzw. kommunikativen Aktivitäten sowie der Medienproduktion. Innerhalb beider Teile des Fragebogens wird zudem ermittelt, welche Medien die SuS für die Ausübung der jeweiligen Aktivitäten verwenden, und ob bei diesen etwaige Begleitaktivitäten stattfinden, wie bspw. der Einsatz von Strategien und digitalen Hilfsmitteln, die dem besseren Verständnis. Dazu kommen Fragen, im Zuge derer die SuS die Effektivität der von ihnen angeführten Aktivitäten auf unterschiedliche Bereiche des FSL bzw. FSE einschätzen.

Während die Online-Befragung bereits ein vollständiges Bild zur Frage liefern kann, wie SuS mobile Technologien intentional einsetzen, um ihre Kompetenzen in der FS in informellen Settings zu schulen, so muss den nicht intentionalen informellen SLB noch separat und in einem weiteren Schritt auf den Grund gegangen werden.[19] Dies erfolgt in Gruppendiskussion, die im Folgenden kurz vorgestellt werden.

Gruppendiskussionen

Im zweiten methodischen Schritt finden fünf GD mit Mädchen und Jungen aller Klassen und Stufen des Gymnasiums statt, in denen diese jeweils ca. eine Stunde gemeinsam reflektieren, welche nicht intentionalen informellen SLB sie bei ihrer freizeitorientierten Nutzung mobiler Technologien machen. Dabei stehen besonders die dabei ablaufenden Lernprozesse im Vordergrund, um Näheres darüber zu erfahren, wie die SLB im Einzelnen beschaffen sind. So wird bspw. nach dem Grad der Bewusstheit über den Lernprozess gefragt, um einschätzen zu können, ob es sich um implizite Prozesse handelt, oder ob dabei auch Aufmerksamkeitssteuerung

[19] Weswegen sich die GD nur auf diesen Bereich konzentrieren, wird in 3.2.1 erläutert.

oder gar Techniken und Strategien eine Rolle spielen, was eher einem inzidentellem Lernen gleichkäme (vgl. 2.1.1.2 und 3.2.4.4).

Auch nach der Bewusstheit über den Lernzuwachs, welcher aus den jeweiligen SLB resultiert, wird hier gefragt, um Aussagen darüber treffen zu können, ob es sich bspw. um implizites oder explizites Wissen handelt; außerdem wird so ermittelt, welche Lernbereiche bei den jeweiligen SLB bedient werden. Die Gesamtschau der in den GD erzielten Ergebnisse (vgl. 5.2) ermöglicht eine Kategorisierung der informellen SLB, die KuJ unter Verwendung mobiler Technologien in ihrer Freizeit haben, die in der Interpretation in 5.3 vorgenommen wird.

Wie beide Studien im Einzelnen methodisch und inhaltlich-strukturell konzipiert sind, wird in 3.2 detailliert erläutert und begründet. Das erste Kapitel der vorliegenden Arbeit abschließend wird nun noch zusammenfassend beschrieben, wie diese im Ganzen aufgebaut ist.

1.5 Aufbau der Arbeit und Gang der Darstellung

Die in 1.1 geleisteten Ausführungen dienten zunächst der hinführenden Annäherung an Forschungsfeld und -gegenstand. Hierfür wurde erst ein Verständnis der gegenwärtigen, von der Nutzung mobiler Technologien geprägten informellen Lernwelt *Alltag* von KuJ umrissen, um vor diesem Hintergrund – Forschungsfeld und -gegenstand eingrenzend und präzisierend – Überlegungen anzustellen, welche Potenziale diese für informellen FSE bzw. FSL des Englischen birgt. Im Zuge dessen kristallisierten sich konkretere Fragestellungen und Zielsetzungen des Forschungsvorhabens heraus, dessen hohe Relevanz u. a. bei Sichtung des Diskussions- und Forschungsstands in 1.2 deutlich wurde, der zeigte, dass es einer umfassenden Erhebung, wie sie die vorliegende Arbeit zu leisten intendiert, durchaus bedarf. Die Fragestellungen und Zielsetzungen, die letztendlich sukzessive zur Beantwortung der in Kapitel 3 noch konkret zu stellenden Forschungsfragen führen, wurden in 1.3 erörtert, um in 1.4 die jeweiligen methodischen Schritte, denen die vorliegende Forschung folgt, anzuführen.

In Kapitel 2 erfolgen umfassende literaturtheoretische Auseinandersetzungen mit unterschiedlichen Bezugswissenschaften des Mobilen Lernens, im Zuge derer dieses differenziert beschrieben, analysiert und diskutiert wird, um so ein tiefes und weitreichendes Verständnis von Forschungsfeld bzw. -gegenstand zu schaffen: 2.1 schafft zunächst terminologische und konzeptuelle Grundlagen für die Auseinandersetzung mit dem Forschungsgegenstand. Aus der Diskussion des Lernbegriffs ergibt sich die für die vorliegende Arbeit geltende Definition informellen Lernens und seiner unterschiedlichen Spielarten. Dieser Vorgang schafft nicht nur terminologische und inhaltliche Klarheit, sondern steckt auch den Rahmen des Forschungsfelds ab, auf dessen Grundlage in 2.1.2 Kategorien gebildet werden können, mit denen sich FSE oder FSL in informellen Settings beschreiben lassen. In 2.2 erfolgt die Verortung informellen Lernens im Kontext der gegenwärtig stattfindenden digitalen Transformation: Zunächst werden die sozio-kulturellen Rahmenbedingungen des Lernens im *Mobile Age* geschildert und erläutert, inwiefern veränderte mediale und soziale Strukturen Gesellschaft und Lernen transformieren, welch veränderte Rollen Lerner bzw. *User* in dieser Umwelt einnehmen und welch zentrale Bedeutung vernetzte Interaktion und Kommunikation dabei haben. Daraufhin wird ein Einblick in relevante Studien zur Mediennutzung von KuJ gegeben, um so ein Bild davon zu erhalten, welche Rahmenbedingungen in deren informellen Lernwelt *Alltag* überhaupt vorliegen. Wie mobile Technologien in ihrer Medienkonvergenz und Funktionalität vor dem Hintergrund des im Vorangegangenen Geschilderten nun sowohl Lern-Ressourcen als auch Lernumwelt sein können, wird dann angeführt. Nach der Erläuterung der technischen

und funktionalen Möglichkeiten mobiler Endgeräte hinsichtlich ihrer Potenziale als *Tools* zum Lernen wird gezeigt, wie *Social Software* bzw. Web-2.0-Technologien inhaltlich und sozial vernetzte Lernwelten schaffen. Da nach diesen Ausführungen wesentliche Mitspieler und Bedingungsfaktoren des Mobilen Lernens sowie die dabei zentralen kulturellen Praktiken und Handlungskompetenzen bekannt sind, kann es in 2.3 in seinen lern- und bildungstheoretischen Bezügen beschrieben werden. 2.3.1 zeigt, wie ein solches Lernen im Sinne von Aneignung verstanden wird, in deren Prozess mobile Technologien als Kulturressourcen fungieren; zudem wird differenziert auf die besondere Rolle der Vernetzung eingegangen und erläutert, unter welchen Bedingungen Prozesse interaktiven und sozialen Lernens im *Mobile Age* stattfinden. Auch die Frage nach Lernprozessen durch den Konsum und die Produktion von Medien innerhalb des global vernetzten Mediensystems wird hier erörtert. Nun, da ein tiefes, aber noch allgemeines Verständnis von *Mobile Learning* in informellen Settings geschaffen wurde, kann dieses in 2.3.2 in den Kontext von Theorien und Überlegungen zum FSE bzw. FSL gerückt werden. Zunächst stehen zentrale Bedingungen des FSE bzw. FSL im Fokus, die für das Verständnis von *Mobile Language Learning* von besonderer Bedeutung sind. Dann wird konkret gezeigt, wie diese Bedingungen im Prozess des informellen FSE bzw. FSL zum Tragen kommen (können), wenn Nutzer mobiler Technologien Medien konsumieren und produzieren oder mit anderen interagieren und kommunizieren. Das zweite Kapitel abschließend wird in 2.4 vor dem Hintergrund des im Vorfeld Dargelegten die hohe Relevanz des vorliegenden Forschungsvorhaben verdeutlicht, indem die Notwendigkeit der Identifikation, Beschreibung und Anerkennung informellen Lernens begründet wird.

Die in den ersten beiden Kapiteln gewonnenen Erkenntnisse zur Erschließung des Forschungsfelds und der Definition bzw. Präzision des Forschungsgegenstands sowie die damit einhergehende Konkretisierung der Forschungsfragen bedingen die Konzeption der Dissertationsstudien, deren methodische Grundlagen in Kapitel 3 begründet und beschrieben werden: 3.1 präsentiert Anliegen und Ziele der Forschung noch einmal klar und sehr konkret formuliert, was die endgültige Formulierung der Forschungsfragen ermöglicht, die sich in 3.1.2 finden. Welcher Methodik deren Beantwortung folgt, wurde in 1.4 bereits angekündigt und wird in 3.2 nun detailliert beschrieben: In 3.2.1 erfolgt zunächst die Begründung der Wahl der beiden Instrumente, der Online-Befragung und den Gruppendiskussionen. Dann werden in 3.2.2 die Grundlagen zur deren Konzeption und Durchführung vorgestellt, wie Überlegungen zur Auswahl und Begründung der Zielgruppe oder zur Ableitung, Erklärung und Begründung der Kategorien. In 3.2.3 und 3.2.4 werden dann beide Studien, zuerst die Online-Befragung, dann die GD, im Einzelnen vorgestellt.

Kapitel 4 und 5 beinhalten die jeweiligen Analysen und Interpretationen der Ergebnisse beider Studien: Zunächst gibt die Analyse der Online-Befragung in Kapitel 4 darüber Aufschluss, inwiefern das zuvor hypothetisch konstruierte Feld informellen FSE bzw. FSL den tatsächlichen Handlungspraktiken der KuJ entspricht. Dabei werden diese Ergebnisse besonders hinsichtlich ihrer Relevanz für die SuS interpretiert, wobei sie auch in den Zusammenhang der in 2.3.2 angeführten Überlegungen zum FSE bzw. FSL gestellt werden. Kapitel 5 widmet sich der Analyse und Interpretation der Ergebnisse der GD, welche nähere Erkenntnisse zu Prozessen, die bei nicht intentionalen informellen SLB stattfinden, zutage bringen sollen, damit diese genauer klassifiziert werden können.

Die Zusammenfassung, Synthese und Diskussion der in den beiden Studien gewonnenen Erkenntnisse schließt den Forschungsprozess in Kapitel 6 ab, in welchem auch auf etwaige methodische Besonderheiten und Probleme der Studien eingegangen wird.

Der Ausblick in Kapitel 7 öffnet Raum für an die vorliegende Arbeit anknüpfende Forschungen: Hier wird auf Fragestellungen eingegangen, die im Forschungsprozess vernachlässigt wurden, sich erst in dessen Verlauf ergeben haben oder deren Antworten aufgrund des Forschungsdesigns nicht erbracht werden konnten.

Kapitel 8 schließt die vorliegende Dissertationsschrift mit Überlegungen zum Transfer bzw. der Integration der Forschungsergebnisse zu informellen SLB in den formalen Kontext des EUR ab.

2. Informelle Sprachlernbegegnungen mit dem Englischen im Kontext relevanter Bezugswissenschaften

Sharples et al. (2007) formulieren ihre *Theory of Learning,* die im weiteren Verlauf dieses Kapitels vorgestellt wird, vor dem Hintergrund eines neuen Zeitalters, welches es aufgrund seiner Beschaffenheit notwendig macht, Lerntheorien umzudenken: Sie bezeichnen, was andere auch *Digital Age* (vgl. z. B. Kukuslka-Hulme, 2009, S. 162, und Miller, 2012) nennen, als *Mobile Age* (vgl. Sharples et al., 2007), und in diesem scheint die Welt des formalen Lernens den veränderten Denk- und Lernwegen einer als transformiert zu begreifenden Gegenwart (noch) nicht gerecht zu werden bzw. (noch) nicht gerecht werden zu können. Diese Transformation[20] geht, wie es der Term *Digital Age* bereits impliziert, nicht zuletzt mit einer veränderten Mediennutzung einher, welche den Alltag der Menschen – die Welt des informellen Lernens – bereits stark prägt.

In diesem zweiten Kapitel wird nun im Zuge einer sehr differenzierten literaturtheoretischen Auseinandersetzung aus den Blickwinkeln verschiedener Bezugswissenschaften entfaltet, wie diese Lernwelt beschaffen ist und unter welchen Bedingungen Menschen darin lernen. Zuvor müssen allerdings wichtige begriffliche und inhaltliche Grundlagen geschaffen werden, die klären, was genau unter informellem Lernen zu verstehen ist und welche unterschiedlichen Spielarten in diesem Feld existieren – nicht zuletzt, um eine für die vorliegende Arbeit geltende Terminologie zu bestimmen, deren Klarheit es ermöglicht, (potenzielle) informelle SLB mit dem Englischen zu identifizieren und zu klassifizieren.

Um dies zu erreichen, werden im Folgenden zunächst maßgebende internationale Ansätze und Definitionen des Lernbegriffs vorgestellt und diskutiert.

[20] Beschaffenheit und Bedingungsfaktoren dieser Transformation werden in 2.2 erläutert.

2.1 Grundlagen informellen Lernens

Um die unterschiedlichen *Worlds of Education* zu beschreiben, wird eine Kategorisierung menschlichen Lernens nach den drei Attributen *formal*, *non-formal* bzw. *nicht-formal*[21] und *informell* herangezogen. Im bisherigen Verlauf dieser Arbeit war stets die Rede von zwei Lernwelten, was auch im Weiteren so fortgeführt werden wird; wieso es eines dritten Begriffes – dem des non-formalen Lernens – nach Ansicht der Verfasserin nicht bedarf und eine Unterscheidung von formalem und informellem Lernen im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit zielführender ist, wird aus den folgenden Ausführungen hervorgehen.

2.1.1 Dimensionen des Lernbegriffs

Lernen „passiert", wie bereits deutlich wurde, nicht nur dort, wo man es am ehesten erwartet: an Lernorten, die eigens der Wissensvermittlung und -aneignung dienen, wo Menschen in einem organisierten, strukturierten Rahmen zusammenkommen, mit dem Ziel, etwas Bestimmtes zu lernen, was am Ende meist abgeprüft und bei Erfolg zertifiziert wird. Ein solches Lernen im Kontext von Bildungseinrichtungen wie Schule und Ausbildung, Hochschule und Weiterbildung entspricht dem weit verbreiteten Alltagsverständnis des Begriffs *Lernen* (vgl. Baumbast, Hofmann-van de Poll, & Lüders, 2012, S. 12). Dass Lernen, ob mit oder ohne Intention, auch in anderen Settings unter Verwendung unterschiedlichster (Lern-)Ressourcen in Auseinandersetzung mit den vielfältigsten Inhalten geschieht, wird häufig vernachlässigt. Diese z. T. bewussten, z. T. unbewussten, mal durchaus zielgerichteten, oft auch zufällig stattfindenden Lernprozesse finden außerhalb von Bildungsinstitutionen statt, im Alltag (oft miteinander) handelnder Menschen, und berühren jene Bereiche, die als informelle und non- bzw. nicht-formale Settings bezeichnet werden. Wie aus der eben angeführten Reihung hervorgeht, sind es gerade in diesem Bereich mehrere, z. T. sehr unterschiedliche Ausprägungen des Lernens, die zu berücksichtigen sind, wenn man sich dem Lernbegriff auf differenzierte Weise annähert. Die begriffliche Differenzierung bzw. Einordnung des Phänomens *Lernens* in diese Kategorien versucht, ein Verständnis der unterschiedlichen Rahmenbedingungen zu fördern, unter denen Menschen lernen bzw. sich in unterschiedlichen Zusammenhängen auf unterschiedliche Weise Welt aneignen. Dabei funktioniert eine strikte Trennung des Lernbegriffs in diese drei Bereiche zwar nicht ganz, findet doch innerhalb formalisierten Lernens wie dem schulischen Zusammenhang auch informelles Lernen statt (vgl. ebd., S. 13) – „keineswegs allein auf dem Pausenhof" (ebd.), sondern bspw. auch bei Gruppen-

[21] Die Attribute *non-formal* und *nicht-formal* sind synonym zu verstehen und werden in der vorliegenden Arbeit willkürlich verwendet.

und Projektarbeiten, im Sportunterricht oder der gemeinsamen Vorbereitung eines Referates. Dem Sinn einer solchen Kategorisierung widerstrebend ist allerdings der Umstand, dass in der internationalen Diskussion z. T. unterschiedliche definitorische bzw. terminologische Ansätze[22] verwendet werden und somit kein einheitliches Verständnis über die Semantik der Begriffe besteht (vgl. ebd., S. 14); dies betrifft besonders die Attribute *informell* und *non-formal*. Aus diesem Grund wird im Folgenden nicht nur ein vergleichender Überblick über zentrale Kategorisierungen bzw. Definitionen gegeben,[23] sondern zugleich auch eine kritische, für die in dieser Arbeit geltende Terminologie zielführende Analyse derselben vorgenommen.

2.1.1.1 Formales Lernen

Der in den verschiedenen Ansätzen zur Differenzierung des Lernbegriffs nach den Attributen *formal*, *non-* bzw. *nicht-formal* und *informell* einheitlichste Konsens besteht bei Erstgenanntem. Rogers (2004) bemerkt dazu:

> [F]ormal education was never closely defined – […] it was assumed that everybody could recognise the formal system of education. (Rogers, 2004, S. 2)

Trotz seiner landläufigen Bekanntheit wurde das Konzept des formalen Lernens bzw. der formalen Bildung selbstredend auch genauer definiert, von der Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001) z. B. wie folgt:

> Lernen, das üblicherweise in einer Bildungs- und Ausbildungseinrichtung stattfindet, (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist und zur Zertifizierung führt. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet. (Europäische Kommission, 2001, S. 33)

Im Auftrag und zur Unterstützung der Europäischen Kommission (EK) arbeitet das Europäische Zentrum für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop) (vgl. Baumbast et al., 2012, S. 15), welches formales Lernen ähnlich einordnet wie seine Auftraggeber:

---

[22] Die Bedingungsfaktoren einer z. T. unterschiedlichen Terminologie bzw. Definition und Abgrenzung der Begriffe voneinander thematisieren z. B. Baumbast et al. (2012).

[23] Zentrale internationale Kategorisierungen sind die der Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001), des Europäischen Zentrums für die Förderung der Berufsbildung (Cedefop, 2009) und der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD, 2018).

> Lernen, das in einem organisierten und strukturierten Kontext (z. B. in einer Einrichtung der allgemeinen oder beruflichen Bildung oder am Arbeitsplatz) stattfindet, explizit als Lernen bezeichnet wird und (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) strukturiert ist. Formales Lernen ist aus der Sicht des Lernenden zielgerichtet und führt im Allgemeinen zur Zertifizierung. (Cedefop, 2009, S. 86)

Die OEDC wiederum definiert:

> Formal learning is always organised and structured, and has learning objectives. From the learner's standpoint, it is always intentional: i.e. the learner's explicit objective is to gain knowledge, skills and/or competences. Typical examPLE are learning that takes place within the initial education and training system or workplace training […]. One can also speak about formal education and/or training or […] education and/or training in a formal setting. (OECD, 2018, Absatz 3)

Stellt man die eben angeführten Definitionen in einen Konsens stiftenden Zusammenhang, so lassen sich folgende Übereinstimmungen finden: Formales Lernen ist orts- bzw. institutionsgebunden[24], also bspw. eingebunden in Schule, Hochschule oder Aus- und Weiterbildung – jene gesellschaftliche Strukturen, in denen Lerner sich organisiert und strukturiert Wissen oder Können aneignen können, welches sie lernen wollen oder benötigen, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen. Formales Lernen ist also organisiert, strukturiert und zielgerichtet sowie aus Lernersicht intentional. Was Lernziele betrifft, die von den strukturellen Bedingungen des Kontexts gegeben sind, so besteht Konsens, doch erweitern EK und Cedefop den Zielbegriff um den Umstand der Zertifizierung, die am Ende des Lernens steht,[25] und von der die OECD nicht spricht. Blickt man auf die Realisierung formaler Settings in der gegenwärtigen Bildungslandschaft, so scheint Zertifizierung dennoch ein zentraler Faktor beim formalen Lernen zu sein. Zwei weitere, definitorisch sehr markante Unterschiede entfernen die Definitionen der EK und von Cedefop von jener der OECD: Neben Lernzielen betrachten diese auch Lernzeit und Lernförderung als grundlegende Faktoren, was die OECD nicht tut, womit sie ihre Definition etwas öffnet, und dadurch Ansatzpunkte bietet, sie eher dem nicht oder non-formalen Lernen zuzuordnen. Auch rückt die OECD den Lerner und dessen Intention sehr viel stärker ins Zentrum, wenn sie als Ziel des Lernens „[a] learner`s explicit objectives […] to gain knowledge, skills and/or competences […]" (ebd.)

[24] Die EK schränkt dies mit dem Zusatz „üblicherweise" (Europäische Kommission, 2001, S. 33) etwas ein.

[25] Cedefop ergänzt die klare Zielformulierung der EK um den Zusatz bzw. die Einschränkung „im Allgemeinen" (Cedefop, 2009, S. 86).

angibt. Hier kommt ein weiterer Begriff hinzu, der oft zur Beschreibung formalen Lernens herangezogen wird und in Zusammenhang einer Intention des Lerners steht: das explizite Lernen.

Ist in der vorliegenden Arbeit von formalem Lernen, formalen Settings o. Ä. die Rede, geschieht dies unter Bezugnahme auf die übereinstimmenden Merkmale der Definitionen der EK und Cedefop, da deren Konzepte ein Lernen beschreiben, wie es in gegenwärtigen deutschen Bildungszusammenhängen stattfindet. Im Speziellen wird das Adjektiv *formal* häufig vor dem schulischen Hintergrund zu verstehen sein, genauer dem des (Englisch-)Unterrichts am Gymnasium. Vor dessen Toren befindet sich die außerschulische informelle Lernwelt der KuJ; wie das Attribut *informell* zu verstehen ist, wird im Folgenden diskutiert.

2.1.1.2 Informelles Lernen

Die Definition informellen Lernens als kontrastiver Gegenpol zum formalen Lernen gestaltet sich etwas schwieriger: Während der institutionelle Charakter formalen Lernens ein Verständnis desselben bereits begünstigt, so bringt alles Lernen außerhalb eines solchen Kontexts doch sehr viel schwieriger wahrnehmbare, messbare und beschreibbare Faktoren mit sich. Wohl auch der Komplexität und Vielfalt der Situationen geschuldet, in denen unter unterschiedlichsten Bedingungen gelernt wird, sind die Definitionen weniger konkret bis völlig offen. Dohmen (2001) stellt fest, dass dahingehende Definitionsansätze weit reichen:

> […] von der Charakterisierung als ungeplantes, beiläufiges, implizites und oft auch unbewusstes Lernen über die Bezeichnung für alle von den Lernenden selbst ohne Bildungs-Unterstützung entwickelten Lernaktivitäten bis zur Gleichsetzung mit dem „non formal learning“ d. h. der Bezeichnung für alles außerhalb des formalen Bildungssystems (bewusst oder unbewusst) praktizierte Lernen […]. (Dohmen, 2001, S. 18)

Diese Aussage verspricht Kontroverse und verlangt nach der Sichtung und Diskussion der unterschiedlichen Ansätze und Definitionen, um daraus einen gemeinsamen Nenner zu ziehen. Da die Ansätze der EK, von Cedefop und OECD, wie gleich gezeigt wird, nicht ausreichen, um ein angemessenes und eindeutiges Verständnis informellen Lernens zu erlangen, werden diese zusätzlich vor dem Hintergrund wichtiger Überlegungen diskutiert und um weitere Aspekte ergänzt.

Die Ausführungen der OECD erweisen sich hier als sehr offen, wenn auch zugleich radikal bestimmend; sie rücken die Vorstellung des informellen Lernens zunächst in krasse Opposition zur der des formalen Lernbegriffs:

> Informal learning is never organised, has no set objective in terms of learning outcomes and is never intentional from the learner's standpoint. Often it is referred to as learning by experience or just as experience. The idea is that the simple fact of existing constantly exposes the individual to learning situations, at work, at home or during leisure time for instance. (OECD, 2018, Absatz 3)

Dadurch, dass diese Definition intendiertes und zielgerichtetes Lernen ausklammert und Lernen hauptsächlich als Erfahrungslernen und Resultat der ständigen Konfrontation mit Welt beschreibt, schließt sie vieles aus, dem die beiden anderen durchaus Raum geben: Intention und Zielrichtung finden dort auch ihren Platz, wenn auch unter Verweis auf ein Überwiegen nicht intentionaler Lernprozesse:

> Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht strukturiert und führt üblicherweise nicht zur Zertifizierung. Informelles Lernen kann zielgerichtet sein, ist jedoch in den meisten Fällen nichtintentional (oder „inzidentell"/beiläufig). (Europäische Kommission, 2001, S. 33)

> Lernen, das im Alltag, am Arbeitsplatz, im Familienkreis oder in der Freizeit stattfindet. Es ist (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung) nicht organisiert oder strukturiert. Informelles Lernen ist in den meisten Fällen aus Sicht des Lernenden nicht ausdrücklich beabsichtigt. (Cedefop, 2009, S. 86)

Diese Definitionen räumen der Intention beim informellen Lernen einen möglichen Platz ein: Formulierungen wie „kann" (Europäische Kommission, 2001, S. 33), „in den meisten Fällen" (ebd.; Cedefop, 2009, S. 86) und „nicht ausdrücklich beabsichtigt" (ebd.) lassen Raum für Eventualitäten, die einem so komplexen Prozess wie menschlichem, lebenslangem Lernen gerecht werden können.

Die Frage nach der Intention eröffnet zudem Raum für weitere Ausprägungen informellen Lernens, die in ihren unterschiedlichen Kontextfaktoren je individuell beschrieben werden müssen. Lernen im informellen Setting ist eine (natürliche) Aktivität, die in hohem Maße individualisiert, kontextualisiert und in andere Tätigkeiten eingebunden ist (vgl. Rogers, 2006, S. 4, zitiert nach Pachler et al., 2012, S. 13),

welche in einer „lernanregende[n] und lernunterstützende[n] Umwelt“ (Dohmen, 2001, S. 19) stattfinden.

Diese Umstände öffnen ein sehr weites Feld, denn darin haben sowohl beiläufiges bzw. inzidentelles, als auch intendiertes, häufig selbstgesteuertes Lernen (vgl. Overwien, 2005, S. 341) ihren Platz:

> Informelles Lernen ist der Oberbegriff, der sowohl dieses unbeabsichtigte und unbewusste beiläufige Lernen wie ein bewusstes absichtliches Lernen in der außerschulischen Umwelt umfasst, – [sic!] wobei die Übergänge zwischen beiden Spielarten in der Praxis fließend sind. (Dohmen, 2001, S. 19)

Aus seiner Sichtung und Diskussion zahlreicher Definitionen und Überlegungen zur Natur informellen Lernens schlussfolgert Dohmen (2001), dass es sich dabei um eine bewusste oder unbewusste Verarbeitung von Umwelterfahrungen handelt, die sowohl zu explizitem als auch implizitem Wissenszuwachs führen kann, der das Verhalten des Lernenden beeinflussen kann (vgl. ebd., S. 21).

Dieser Einschätzung folgend wird das Feld des informellen Lernens nun v. a. hinsichtlich der Begriffe bzw. Kategorien *bewusst* vs. *unbewusst* sowie *intentional* vs. *nicht intentional* beschrieben, da sie entscheidend zu einem differenzierten Verständnis des weiten und definitorisch umstrittenen Feldes beitragen. *Intentionalität* sowie *Bewusstheit* sind die Kategorien, deren Unterscheidung den komplexen Lernerfahrungen Rechnung tragen können, die außerhalb des formalen Feldes stattfinden, wobei es auch hier Überlappungen und Uneinigkeit geben wird bzw. aufgrund der Komplexität menschlicher Lernerfahrungen sogar muss, wie gleich gezeigt wird. Zwei zentrale Spielarten informellen Lernens sind das inzidentelle und das implizite Lernen:

Das inzidentelle, „meist unbewusst[e] und unbeabsichtigt[e]“ (ebd., S. 19) „beiläufige Gelegenheitslernen“ (ebd.) gilt vordergründig als nicht intendiertes Lernen, das zu einem Wissenszuwachs „als Nebenergebnis anderer Aktivitäten“ (ebd.) führt. Eine (Lern-)Aktivität bzw. ein Lernprozess findet also in einem situativen Umweltkontext statt, der diese erfordert, weswegen ein solches Lernen als reaktiv charakterisiert wird. Das aus einem unstrukturierten (vgl. Rogers, 2004, S. 7) und unbewussten bzw. zumindest nicht sehr bewussten (vgl. Marsick & Watkins, 1999, S. 90, zitiert nach Overwien, 2005, S. 342) Lernprozess resultierende Ergebnis kann sowohl unbewusst und unreflektiert, also implizit, bleiben, als auch im Nachhinein reflektiert und damit bewusst, also zu explizitem Wissen werden. So wird inzidentelles Lernen, was das

unbewusst bleibende Lernergebnis betrifft, auch häufig mit dem Begriff *Tacit Knowledge* in Verbindung gebracht – einem „heimliche[n] nichtbewusste[n] Wissen“ (Dohmen, 2001, S. 20), welches als Nebenprodukt „probierenden Handelns“ (ebd., S. 20f.) zustande kommt. (Vgl. ebd., S. 19ff.)

Inzidentelles Lernen steht in vielen Eigenschaften dem impliziten Lernen nahe (vgl. ebd., S. 34), welches ebenfalls Kennzeichen informellen Lernens sein (vgl. Baumbast et al., 2012, S. 25) bzw. diesem als Spielart zugeordnet werden kann (vgl. Dohmen, 2001, S. 36). Denn *Tacit Knowledge*, Wissen und Können, welches in unbewussten Lernprozessen erworben wurde und als Ergebnis von den Lernern weder bewusst wahrgenommen noch beschrieben bzw. verbalisiert werden kann, wird häufig in impliziten Lernprozessen erworben (vgl. Overwien, 2005, S. 341). Implizites Lernen findet – ähnlich wie inzidentelles – unbewusst und nicht intendiert bzw. nicht bewusst intendiert ebenfalls im Zusammenhang mit anderen Tätigkeiten statt (vgl. Dohmen, 2001, S. 34f.), und wird unmittelbar situativ erfahren, „ohne dass Regeln und Gesetzmäßigkeiten erkannt oder gar zur Basis von strukturierten Lernprozess gemacht würden“ (Overwien, 2005, S. 341). Wenn von implizitem Lernen die Rede ist, meint dies

> […] eine […] gefühlsmäßig-ganzheitliche Reizaufnahme, Situationserfassung, Gestaltwahrnehmung, [die] […] mehr im Bereich von Intuition und Gespür, Einfühlung und Improvisation bleibt. (Dohmen, 2001, S. 34)

Ein weiterer, dem impliziten Lernen ähnlicher und im Bereich des informellen Lernens anzusiedelnder Lernansatz (vgl. ebd, S. 36) bezieht sich auf das Erfahrungslernen, das *Experiential Learning*. Dabei handelt es sich um „eine persönliche, biographisch und sozial-kulturell bedingte Umwelterfassung des Menschen“ (ebd., S. 28), die sich als unmittelbare Verarbeitung „von Reizstrukturen, Eindrücken, Informationen, Erlebnissen und Begegnungen etc. in den verschiedensten Umweltbereichen […]“ (ebd., S. 27) darstellt. Das, was ein Mensch im Zuge seiner Umwelterfahrungen wahrnimmt bzw. erlebt, nimmt er in seinen bisher angesammelten Erfahrungsschatz auf und stellt es mit diesem in einen aktiven Zusammenhang. Anders als beim impliziten Lernen erfolgt die Verarbeitung einer Reizaufnahme nicht nur in einer „gefühlsmäßigen Auseinandersetzung zwischen Person und Umwelt“ (ebd., S. 28), sondern kann auch in rationalen stattfinden. Dennoch ist es „ein nicht kritisch reflektiertes Lernen“ (ebd., S. 29), dessen Ergebnis sich nicht auf Theoretisches oder Regelwissen bezieht, sondern sich in „handlungs- und problemlösungsrelevantem Wissen“ (ebd., S. 27) manifestiert. (Vgl. ebd., S. 27ff.).

Um eine weitere Spielart informellen Lernens zu beschreiben, wird häufig der Begriff *Alltagslernen* bemüht. Das pragmatische Alltagswissen, das auch hier aus Erfahrung gewonnen wird, stellt sich dem Lerner als plausibles, handlungswirksames Wissen dar, mit dessen Hilfe er seine alltägliche Umwelt bewältigt. Als problematisch kann sich dieses Lernen erweisen, da es auf die individuelle Perspektive und Erfahrung des Lerners begrenzt ist; so wird manch anderer Erfahrungsschatz ausgeklammert, was eingeschränkte Handlungsweisen, mangelnde Fähigkeit oder fehlenden Willen zur kritischen Reflexion, sogar Ablehnung von Neuem, Unbekanntem zur Folge haben kann. (Vgl. ebd., S. 37f.)

Die im Vorangegangenen erläuterten Arten informellen Lernens beziehen sich weitestgehend auf nicht intentionales Lernen, das häufig eher unbewusst stattfindet. Wie bereits angesprochen, hat allerdings auch intentionales, bewusstes Lernen seinen Platz im Feld informellen Lernens, auch wenn diesbezüglich in der Begriffsdiskussion keine Einigkeit herrscht und einige Autoren Intentionalität in diesem Kontext sogar generell ausschließen (vgl. ebd., S. 23).

Dass es allerdings nicht funktioniert, sie hier auszuklammern, zeigt schon, dass selbst beim Erfahrungslernen Momente der Intentionalität bzw. Phasen der Selbststeuerung existieren, wenn „[…] ganz gezielt Erfahrungen verarbeitet [werden], um etwas bestimmtes [sic!] zu lernen“ (ebd.). (Vgl. ebd.) Denn informelles Lernen ist häufig auch instrumentelles Lernen, eines, „[dessen] Zweck […] nicht das Lernen [ist], sondern die bessere Lösung einer […] Aufgabe, einer Situationsanforderung, eines Lebensproblems mit Hilfe des Lernens“ (ebd., S. 19). Besonders aber die Frage, wo denn nun sämtliche Lernprozesse zu verorten sind, die im Alltag des Menschen auf dessen Initiative hin stattfinden und nicht dem formalen Lernen (oder auch dem non- bzw. nicht-formalen Lernen, wie noch gezeigt werden wird) zugeordnet werden kann, spricht gegen den Ausschluss von Intentionalität beim informellen Lernen. Livingstone (1999) betont sogar das „eigeninitiative[…], selbstgesteuerte[…]“ (Overwien, 2005, S. 342) Wesen dieses Lernens (vgl. ebd.), wenn er es wie folgt definiert:

> […] [J]ede mit dem Streben nach Erkenntnissen, Wissen oder Fähigkeiten verbundene Aktivität außerhalb der Lehrangebote von Einrichtungen, die Bildungsmaßnahmen, Lehrgänge oder Workshops organisieren. […] Die grundlegenden Merkmale des informellen Lernens (Ziele, Inhalt, Mittel und Prozesse des Wissenserwerbs, Dauer, Ergebnisbewertung […]) werden von den Lernenden jeweils einzeln oder gruppenweise festgelegt. Informelles Lernen erfolgt selbständig, und zwar individuell und kollektiv, ohne dass Kriterien vorgegeben werden oder ausdrücklich befugte Lehrkräfte dabei mitwirken.
> (Livingstone, 1999, S. 68f., zitiert nach Overwien, 2005, S. 342f.)

Da diese Definition allerdings wieder das Moment des unbewussten Lernens vernachlässigt, erfasst auch sie nicht in vollem Umfang, was informelles Lernen sein kann, wie es auch den Definitionen von EK, OECD und Cedefop nicht gelingt.

Bereits an dieser Stelle kann festgehalten werden, dass es weder möglich sein wird, *eine* klare Definition informellen Lernens aus den bisher diskutierten und noch folgenden Ansätzen zu gewinnen, noch sämtliche seiner Spielarten klar voneinander abzugrenzen. Colley, Hodkinson und Malcolm (2002) bemerken diesbezüglich:

> […] [T]here are few, if any, learning situations where either informal or formal elements are completely absent. Boundaries or relationships between informal, non formal and formal learning can only be understood within particular contexts. (Colley et al., 2002, Absatz 1)

Diese Problematik wird im folgenden Punkt noch deutlicher werden, der sich dem nicht- bzw. non-formalen Lernen widmet, welches – wie auch das informelle Lernen – nicht dem formalen Kontext zugerechnet wird.

2.1.1.3 Non-formales bzw. nicht-formales Lernen

Es wäre leicht, nicht-formales Lernen zu definieren, könnte man den Begriff wörtlich nehmen und das Adverbial-Attribut „nicht“ zum Ausgangspunkt der Definition machen, denn dann würde dies synonym zum informellen Lernen alles Lernen außerhalb formaler Zusammenhänge meinen, womit es weniger Unklarheit in der Diskussion gäbe. Die englischsprachige Literatur tut dies und sieht non-formales Lernen als „[…] die Sammelbezeichnung für alle Formen des Lernens, die in der gesamten Umwelt außerhalb des formalisierten Bildungswesens stattfinden“ (Dohmen, 2001, S. 18), wobei das „öffentliche[…] Bildungssystem[…]“ gemeint ist (ebd.).[26] Andere Ansätze kennen *non-formales Lernen* gar nicht. (Vgl. ebd.)

Meist wird diese dritte Dimension des Lernbegriffs zwischen den Polen *formal* und *informell* angesetzt, was nicht nur aufgrund der Bandbreite der unterschiedlichen Definitionen informellen Lernens Schwierigkeiten bereitet. Um dies zu verdeutlichen, sei zunächst die Definition der OECD hinterfragt:

[26] Dennoch existiert auch in der englischen Literatur der Begriff *informal learning,* wobei dieser entweder mit non-formalem Lernen gleichgesetzt oder in unterschiedlichen Bedeutungen für verschiedene Spielarten informellen Lernens verwendet wird. (Vgl. Dohmen, 2001, S. 18)

> Mid-way between the first two, non formal learning is the concept on which there is the least consensus, […] the wide variety of approaches in this case makes consensus even more difficult. **Nevertheless, for the majority of authors, it seems clear that non formal learning is rather organised and can have learning objectives.** The advantage of the intermediate concept lies in the fact that such learning may occur at the initiative of the individual but also happens as a by-product of more organised activities, whether or not the activities themselves have learning objectives. […] Non formal learning […] gives some flexibility between formal and informal learning, which must be strictly defined to be operational, by being mutually exclusive, and avoid overlap.
> (OECD, 2018, Absatz 3)

Die von der OECD geforderten und auch geleisteten, einander ausschließenden Definitionen formalen und informellen Lernens wurden im Vorangegangen wiedergegeben. Die des – wie die Autoren ihn nennen – „Mittelwegs" non-formalen Lernens lässt dagegen sehr viel Spielraum, nicht nur durch die Häufung von Formulierungen wie „it seems clear", „but also", „whether or not", „rather" sowie die Verwendung der Modalverben „can" und „may", sondern auch dadurch, dass es sowohl intendiertem als auch beiläufigem Lernen einen Platz zusichert, wie es z. T. in der englischsprachigen Diskussion geschieht. Wie in 2.1.1.2 gezeigt, ist informelles Lernen für die OECD eher das inzidentelle, beiläufige Lernen, welches laut ihrer Definition nie einer Intention folgt. Ein Mittelweg zwischen diesem und dem formalen Pol muss dann ein Lernen sein, welches außerhalb von öffentlichen Bildungseinrichtungen stattfindet, intentional sein kann und zumindest nicht unstrukturiert ist. Die Initiative *kann* also bei dieser Art des Lernens vom Lerner ausgehen, allerdings auch im Zuge von „more organised activities" (ebd.), die beiläufig „passieren"; (Lern-)Ziele *können* dabei eine Rolle spielen. Insofern scheint in diesem Begriff auch das enthalten zu sein, was informelles Lernen laut OECD ist, aber auch etwas anderes, womit sich diese Definition nicht als zielführend erweist.

Die Definition von Cedefop ähnelt der der OECD in einigen Aspekten, ist jedoch deutlich klarer, was die Intention des Lernens betrifft:

> [Nicht-formales Lernen] [b]ezeichnet Lernen, das in planvolle Tätigkeiten eingebettet ist, die nicht explizit als Lernen bezeichnet werden (in Bezug auf Lernziele, Lernzeit oder Lernförderung), jedoch ein ausgeprägtes ‚Lernelement' beinhalten. [Es] ist aus Sicht des Lernenden beabsichtigt. (Cedefop, 2009, S. 87)

Hier geht es um „beabsichtigt[es]“ (ebd.) Lernen im Zuge „planvolle[r] Tätigkeiten“ (ebd.). Zwei Aspekte dieses Ansatzes bereiten allerdings Verständnisprobleme bzw. bedingen eine Reihe von Fragen: Welche Tätigkeiten sind mit „planvolle[n] Tätigkeiten“ (ebd.) gemeint? Wann ist ein Element dieser Tätigkeiten ein „ausgeprägtes ‚Lernelement’“ (ebd.)? *Wer* „bezeichnet“ diese „planvolle[n] Tätigkeiten“ (ebd.) nicht „explizit als Lernen“ (ebd.)? Und wie kann es überhaupt sein, dass Lernen, das aus Lernersicht beabsichtigt ist, von ihm (oder anderen) nicht als solches bezeichnet wird? Diese Fragen bleiben zunächst unbeantwortet.

Intentionalität, so kann an dieser Stelle dennoch festgehalten werden, scheint ein Merkmal non-formalen Lernens zu sein. Auch die Definition der EK bezieht sich auf ein Lernen, das intentional außerhalb von Bildungsinstitutionen stattfindet; hier ist zudem die Systematik, ähnlich wie bei Cedefop, welche von „planvolle[n] Tätigkeiten“ (ebd.) spricht, ein definitorisches Element: (Vgl. Europäische Kommission, 2001, S. 35)

> Lernen, das nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtungen stattfindet und üblicherweise nicht zur Zertifizierung führt. Gleichwohl ist es systematisch (in Bezug auf Lernziele, Lerndauer und Lernmittel). Aus Sicht der Lernenden ist es zielgerichtet. (Ebd.)

Die Definitionen der Dimensionen des Lernbegriffs der EK erreichen zwar die von der OECD geforderte klare Abgrenzung von formalem und informellem Lernen, eine dazu passgenaue Definition nicht-formalen Lernens ohne Überlappungen mit dem informellen, das demnach intentional und inzidentell sein kann, gibt sie nicht. Während bei der OECD non-formales Lernen beides sein kann, verhält es sich hier umgedreht. Die Frage nach dem Wesen des non-formalen Lernens scheint anhand der Intention nicht zu klären. Der von der EK gegebene Zusatz „[führt] üblicherweise nicht zur Zertifizierung“ (ebd.) steht in direktem Zusammenhang mit einer weiteren Problematik beim Verständnis non-formalen Lernens, nämlich dessen genauer Verortung. Laut EK findet es „nicht in Bildungs- oder Berufsbildungseinrichtungen statt[…]“ (ebd.), von OECD und Cedefop wird dies nicht ausdrücklich erwähnt, jedoch impliziert.[27]

Definitionen anderer Autoren nehmen hierzu konkreter Stellung: Sie beziehen sich allesamt auf Einrichtungen, die als offizielle Lernorte oder „Bildungsarrangements“ (Baumbast et al., 2012, S. 24) durchaus formalen Charakter haben (können) (vgl. ebd.), wie „Einrichtungen der Kinder- und Jugendarbeit […], deren Angebote vielfältige

[27] So bei Cedefop: Wenn etwas nicht explizit als Lernen bezeichnet wird (vgl. Cedefop, 2009, S. 87), findet es wohl kaum in Bildungseinrichtungen statt. Im Ansatz der OECD: Auch wenn das Lernen oder die dazu führenden Aktivitäten „rather organised“ (OECD, 2018, Absatz 3) sind und „learning objectives“ (ebd.) haben *können*: Der formale Kontext bedingt ein Muss an Organisation und Lernzielorientierung, was auch hier eine Verortung außerhalb von Bildungseinrichtungen impliziert.

Bildungsgelegenheiten bereitstellen“ (ebd., S. 27), z. B. „in Form von Kursen, Trainings, Aus- und Weiterbildungen u. ä.“ (ebd., S. 29). Lernfelder sind laut Rauschenbach et al. (2009) bspw. „[…] Gelegenheiten zur Aneignung von Inhalten aus Musik, Kunst, Religion sowie der Erwerb von sozialen wie demokratischen Kompetenzen, Kenntnissen und Einstellungen“ (vgl. Rauschenbach et al. 2009: 9, zitiert nach Baumbast et al., 2012, S. 22f.). Rogers (2004) nennt Initiativen und Programme in folgenden Zusammenhängen:

> […] [L]literacy and basic education for adults and young people, political and trade union education, ‚catching-up’ programmes for school drop outs, pre-school education for young children, […] and various kinds of educational work linked with development initiatives including agricultural extension and training programmes and health education. They also shade over into various examPLE of both state and private vocational training programmes. (Rogers, 2004, S. 12)

Livingstones` (2001) Verständnis non-formalen Lernens bezieht sich sogar auf jegliches Lernen außerhalb des formalen Bildungssystems, das freiwillig in curricular organisierten, von Lehrpersonen begleiteten Kursen stattfindet, in denen auch Zertifikate eine Rolle spielen können. (Vgl. Overwien, 2005, S. 343).

Was den Bezug zu einer Einrichtung sowie eine Abgrenzung des nicht-formalen zum informellen Lernen angeht, betrachtet Rogers (2004) eine wichtige Unterscheidung als fundamental (vgl. Rogers, 2004, S. 3): Er spricht von *formal* und *non formal education* sowie *informal learning,* wobei der Begriff *education* suggeriert, dass formales und nicht-formales Lernen doch eher in einem organisierten Kontext erfolgen, bspw. in Einrichtungen wie den eben aufgeführten, während er informelles Lernen eher als „[…] incidental […], unstructured, unpurposeful [learning] […]“ (ebd.) beschreibt. (Vgl. ebd., S. 7) Wo dann aber intentionale, strukturierte Lernaktivitäten zu verorten sind, die selbstgesteuert und in keiner solchen Einrichtung stattfinden, lässt auch er offen.

Um an einem letzten Beispiel die Problematik der Formulierung einer einheitlichen, zuverlässigen Definition zu verdeutlichen, bevor darauf eingegangen wird, welche welches Verständnis derselben für die vorliegende Arbeit gelten soll, wird noch eine weitere Einschätzung zum Wesen und der Verortung non-formalen Lernens angeführt. Folgender Definition nach steht non-formales Lernen nicht zwischen den Polen des formalen und informellen Lernens, sondern kann sogar in beiden Settings verortet sein:

> Während formales Lernen sich in einem Lernort, und informelles Lernen sich in einer Lernwelt abspielt, kann non formales Lernen sich sowohl in einem Lernort als auch in einer Lernwelt abspielen. (Baumbast et al., 2012, S. 24)

Eine mögliche Positionierung an beiden Polen erschwert das Verständnis des non-formalen Lernens zusätzlich. Während an Lernorten vornehmlich organisiertes Lernen stattfindet, wird in Lernwelten kaum oder nicht organisiert bzw. strukturiert informell gelernt (vgl. ebd.); es handelt sich also um zwei Konzepte, die einander nach dem, was bisher angeführt wurde, ausschließen. Zuletzt heißt es: „[C]harakteristisch für non formales […] Lernen […] [ist,] dass es im Horizont der lebensweltlichen Relevanzen der Subjekte stattfindet“ (ebd.), was viel Spielraum lässt, da die „lebensweltlichen Relevanzen“ (ebd.) individueller Lerner unterschiedlichster Natur sein können. Sie können sowohl in einem Kontext bestehen, in dem KuJ intentional, freiwillig, unabhängig und für sich lernen, schließen aber Berührungspunkte mit dem formalen Kontext nicht aus: Schule ist Teil der Lebenswelt von KuJ, ebenso wie es das Spielen eines Smartphone-*Games* ist. Diesem Ansatz nach kann non-formales Lernen also jegliche Form von Lernen sein, womit sich eine Differenzierung des Lernbegriffs nach den drei Dimensionen bereits erübrigen würde.

Wie deutlich geworden ist, gestalten es Überlegungen auf unterschiedlichen Ebenen schwierig, non-formales Lernens klar zu definieren. Die Diskussion um eine einheitliche und zugleich schlüssige Begrifflichkeit scheint besonders in Abgrenzung zum Bereich des informellen Lernens zu keinem Ziel zu führen. Auch was jene Dimension angeht, konnte keine verbindliche und eindeutige Definition gefunden werden. Diese Umstände bedingen die Notwendigkeit, eine verbindliche Grundlage zu schaffen, nach der Aktivitäten und Situationen, bei denen Lernen außerhalb des formalen Kontexts stattfindet, analysiert, charakterisiert, beschrieben und klassifiziert werden können. Dies geschieht im Folgenden.

2.1.2 Verständnis informellen Lernens in der vorliegenden Arbeit

Nicht zuletzt aufgrund der im Vorangegangenen aufgezeigten Schwierigkeiten ist es an dieser Stelle dringend von Nöten, ein Verständnis von informellem Lernen zu definieren, dem die im Rahmen der vorliegenden Arbeit durchgeführte Forschung zugrunde liegt und das sowohl die (relativ einvernehmlichen) konstituierenden Merkmale der oben angeführten Definitionen berücksichtigt, als auch ihre Unschärfen ausräumt. Dabei wird auf die dritte Dimension des Lernbegriffs, das non-formale Lernen, verzichtet – wie sich dies begründen lässt, zeigen die folgenden Ausführungen.

Differenzierung informellen Lernens nach der Intention

Dohmen (2001) hält eine Unterscheidung von informellem und nicht-formalem Lernen – wie auch die Verfasserin der vorliegenden Arbeit – für unnötig[28]. Er schlägt vor, „[…] für die deutschsprachige bildungspolitische Diskussion […] auf die feinsinnigen und z. T. kontroversen Abgrenzungen […]“ (Dohmen, 2001, S. 25) zwischen den beiden Dimensionen zu verzichten und stattdessen

> […] die Frage, wie ein bisher kaum erschlossenes 'natürliches' Lernen der Menschen in ihren täglichen Umwelt-Erfahrungszusammenhängen am treffendsten und klarsten begrifflich erfasst, in seinen verschiedenen Facetten besser verstanden und v. a. wirksamer unterstützt werden kann (ebd.),

in das Zentrum der Überlegungen zu stellen und es bei dem Begriff *informelles Lernen* zu belassen. Dohmens Verständnis informellen Lernens, wie es auch im Wesentlichen dieser Arbeit zugrund liegt, bezeichnet damit zunächst „[…] alles Selbstlernen […], das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt“ (ebd.).

Dohmens Empfehlung scheint durchaus zielführend: Denn während sich die einzelnen Facetten außerschulischen Lernens in theoretischen Betrachtungen nach Kategorien wie *nicht intentional, inzidentell, implizit, unbewusst* oder *bewusst* bzw. *intentional* noch beschreiben lassen, so ist eine „[…] Abgrenzung zwischen einem mehr oder weniger geplanten, mehr oder weniger beabsichtigten oder bewussten nicht institutionalisierten Lernen“ (ebd.) in der Praxis häufig sehr schwierig. (Vgl. ebd.)

---

[28] Zudem bemerkt Dohmen, der Begriff des *nicht-formalen Lernens* sei „[…] im Deutschen ohnehin […] nicht geläufig“ (Dohmen, 2001, S. 25).

Für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit scheinen besonders die Kategorien *intentional* vs. *nicht intentional* bzw. *bewusst* vs. *unbewusst* einen sinnvollen Ansatz zur Differenzierung bieten zu können, wenn es auch immer wieder von Nöten sein wird, die Kategorien aufzubrechen und informelles Lernen unter Zuhilfenahme weiterer Bezüge zu erklären. Die Kategorisierung der informellen SLB mit dem Englischen, die in der vorliegenden Arbeit im Zentrum stehen, folgt Dohmens Empfehlung und differenziert das Feld des informellen Lernens zunächst nach zwei Bereichen[29]:

1) zunächst nicht intentionales bzw. nicht vordergründig intentionales Lernen, das als beiläufiges bzw. inzidentelles sowie implizites Lernen daherkommt und oft einen heimlichen Wissenszuwachs als Resultat mit sich bringt, wobei Momente der Intentionalität auch hier nicht völlig auszuschließen sind;

2) intentionales Lernen, das eigeninitiativ, zielgerichtet und bewusst stattfindet und somit explizit auf einen Wissenszuwachs oder eine Kompetenzerweiterung abzielt.

Nachdem geklärt wurde, wie informelles Lernen im Kontext dieser Arbeit im Allgemeinen verstanden und beschrieben wird, erfolgt nun die Konkretisierung des Feldes für informellen FSE bzw. FSL bei der Nutzung mobiler Technologien.

Differenzierung informeller Sprachlernbegegnungen nach der Intention

Gedanklich transferiert auf den Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit werden folgende Kategorien gebildet:

1) nicht oder nicht vorrangig intentionale informelle SLB von KuJ bei der alltäglichen Nutzung mobiler Technologien, bei denen besonders inzidentelle und implizite Lernprozesse stattfinden, je nachdem, wie bewusst diese den Lernern sind. Resultat solcher SLB, die theoretisch eher im Kontext des informellen FSE zu verorten sind, kann sowohl *Tacit Knowledge* als auch explizites Wissen sein;

2) intentionale informelle SLB von KuJ, bei denen diese unter Verwendung mobiler Technologien bewusst und meist zielgerichtet lernen bzw. ihre fremdsprachlichen Kompetenzen schulen. Hierbei handelt es sich aus sprachlerntheoretischer Perspektive eher um informelles FSL als um FSE, der dabei allerdings auch stattfinden kann. Diese SLB können, was die (Lern-)Intention betrifft, noch weiter differenziert werden:

[29] Zur Beschreibung der jeweiligen Beschaffenheit einer informellen Lernsituation müssen, wie gesagt, situative Kontextfaktoren herangezogen werden.

a) in individuelles, von schulischen Zusammenhängen losgelöstes, aber die Schulung der eigenen fremdsprachlichen Kompetenzen intendierendes Lernen;

b) in Lernen, das in direkter oder indirekter Verbindung mit dem schulischen EUR steht: direkt z. B. bei gezielten Lernaktivitäten zur Vorbereitung auf einen Test oder im Zusammenhang mit Hausaufgaben; indirekt, wenn es dazu dient, bestimmte *Skills* zur Steigerung der schulischen Leistungen im Allgemeinen zu verbessern.

Ein solcher Rahmen berücksichtigt die unterschiedlichen informellen SLB, die Nutzer mobiler Technologien potenziell machen können. In 1.1 wurden bereits Einblicke in denkbare Aktivitäten und Situationen, in denen diese stattfinden, gegeben. Die dort angeführten Beispiele sind, wie bereits gesagt, Resultat von Überlegungen zu einem Lernen im *Mobile Age* aus unterschiedlichen Perspektiven, welche nun im Laufe dieses Kapitels im Einzelnen entfaltet werden und zusammen ein Bild davon ergeben, wie mobile Technologien es schaffen, den Alltag der Menschen in eine facettenreiche Lernwelt zu verwandeln.

Da beim informellen Lernen „[…] Menschen in ihren täglichen Umwelt-Erfahrungszusammenhängen [lernen]“ (Dohmen, 2001, S. 25), müssen, um es verstehen und beschreiben zu können, zunächst die Bedingungen der Umwelt, die dieses Lernen maßgeblich prägen, geklärt werden. Daher wird im Folgenden der Kontext, in dem es gegenwärtig stattfindet – das *Mobile Age* mit seinen veränderten medialen und sozialen Strukturen – charakterisiert, aufgrund derer bereits im Vorfeld die Rede von einem Transformationsprozess war, der (nicht nur) Lernen in vielerlei Hinsicht verändert (hat).

2.2 Informelles Lernen im Zeitalter der digitalen Transformation

Die Vertreter der *London Mobile Learning Group* (LMLG) stellen in ihrem Strukturmodell der Sozio-kulturellen Ökologie Mobilen Lernens[30] (SKÖML) (vgl. Seipold, 2012, S. 155) die veränderten „sozialen und kulturellen Bedingungen des Lernens im Kontext der Entwicklungen der Massenmedien“ (ebd., S. 168) in den Vordergrund ihrer Überlegungen zum Phänomen *Mobile Learning.* (Vgl. ebd.). Dieses Modell wird im Folgenden zur weiteren Erläuterung des *Mobile Age* herangezogen, wie auch zur Klärung der Frage, welche veränderten Umstände im Kontext technologischer Entwicklung zum *New Learning* beitragen und wie dies beschaffen ist. Ausgangspunkt der Überlegungen der LMLG ist, dass Lernen im Alltag verankert und dort eng mit Mediennutzung verbunden ist. Davon ausgehend beschreiben sie das *Mobile Age*: Inwiefern es als transformiert zu begreifen ist, wie und wozu der Mensch welche Medien nutzt und wie er dabei lernt.[31]

Pachler, Bachmair und ihre Kollegen verwenden den Begriff „Mobilitäts-komplex“ (Bachmair et al., 2011b, S. 4) bzw. „mobile complex“ (Pachler et al., 2010b, S. 2), wenn sie, Sharples und seiner Idee vom *Mobile Age* nahestehend, die veränderte, vormals statische Beziehung zwischen PC, Internet und Nutzer (vgl. Bachmair et al., 2011b, S. 4) in Worte fassen – hier darf aber nicht der Eindruck entstehen, es ginge beim *Mobile Complex* lediglich um die Mobilität der Technologien und die Aufhebung einer statischen Nutzung im Sinne einer technikbasierten Gegenüberstellung *Desktop-PC vs. Laptop;* denn die Mobilität der Technologien im Sinne physischer bzw. räumlicher und zeitlicher Unabhängigkeit, die dem Nutzer bzw. Lerner damit ebenso zukommt (vgl. Seipold, 2012, S. 107f.), bildet das Fundament für das „‘m’ in m-learning“[32] (Kress & Pachler, 2007):

> Der Mobile Complex kann […] allgemein als ständig in Veränderung begriffene gesellschaftliche, kulturelle und technologische Veränderungen und Dynamiken begriffen werden. (Seipold, 2012, S. 168).

[30] Vgl. hierzu: Pachler, N. (2010). The Socio-Cultural Ecological Approach to Mobile Learning: An Overview. In B. Bachmair (Hrsg.), *Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion* (S. 153-167). Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

[31] Bereits beim folgenden Einblick in das *Mobile Age* und seine veränderten Strukturen werden Bezüge zwischen einer veränderten Mediennutzung und einem *New Learning* hergestellt, die an späterer Stelle noch stärker vertieft werden.

[32] Auch wenn in der Mobile-Learning-Diskussion eine Fokussierung des Begriffes *Mobilität* auf mobile Endgeräte häufig als technozentrische Perspektive verurteilt wird, sind diese doch von grundlegender Bedeutung für den Komplex: So unterstreicht bspw. Agnes Kukulska-Hulme: „[…] [I]t really matters which devices learners are using. […] The available technology influences […] learning choices.“ (Kukulska-Hulme, 2009, S. 159)

Der Begriff *Mobilität* bezieht sich zwar durchaus auf mobile Technologien wie mobile Endgeräte oder Web-Technologien; vor dem Hintergrund des *Mobile Age* versteht er sich als Konzept in einem größeren gesellschaftlich-kulturellen Zusammenhang, in dem nicht nur technologische, sondern eben auch „gesellschaftliche [und] kulturelle […] Veränderungen und Dynamiken“ (ebd.) eine Rolle spielen, die einhergehen mit technologischen Entwicklungen und den Interaktionsmöglichkeiten, die sie ihren Nutzern eröffnen: welche Funktionen sie ihnen bieten, was sie in ihrem Alltag damit tun, und wie sie es tun. Ein umfassendes Verständnis des Konzepts *Mobilität* beinhaltet zwar auch die Mobilität der Technologien, umfasst aber weit mehr, v. a. die durch sie ermöglichte Mobilität ihrer Nutzer und dessen, was sie ihnen bereitstellen (vgl. Laurillard, 2007, S. 155). Indem er kulturelle und gesellschaftliche Strukturen verändert, verändert der *Mobile Komplex* auch, wie der Mensch lernt. Es sind also v. a. „[d]ie komplexe[n] kulturelle[n] Veränderungen […] in den Strukturen der Organisation der Medien in der Gesellschaft […]“ (Pachler et al., 2010a[33], S. 155, zitiert nach Seipold, 2012, S. 156), die sowohl die Mobilität der Menschen als auch die von Technologie und Informationen ermöglichen und die die „transformation of the world around us“ (Pachler et al., 2010b, S. 2) innerhalb des digitalen Wandels maßgeblich beeinflussen bzw. kennzeichnen.

Wie informelles Lernern in dieser in Transformation begriffenen Welt vonstatten geht, wird im Folgenden dargestellt. Zunächst werden die im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit zentralen veränderten medialen und sozialen Strukturen sowie die ebenfalls veränderte Rolle der Mediennutzer erläutert. Daraufhin erfolgt ein Blick auf ausgewählte Studien zur Mediennutzung von KuJ, die innerhalb dieses Rahmens stattfindet; diese verdeutlichen nicht nur den hohen Stellenwert mobiler Technologien und deren Nutzung bei dieser Zielgruppe, sondern ermöglichen auch die Ableitung möglicher Aktivitäten informellen Lernens, die zur Konzeption der Studien der vorliegenden Arbeit beitragen können. Im Anschluss daran wird gezeigt, inwiefern diese Technologien als zentrale Ressourcen für informelles Lernen dienen können.

[33] Da in der vorliegenden Arbeit bereits ein 2010 veröffentlichtes Werk von Pachler et al. zitiert wird, dient die Kennzeichnung „Pachler et al., 2010a“ dem hier nach Seipold 2012 zitierten Werk der folgenden bibliografischen Angabe: Pachler, N., Bachmair, B., & Cook, J. (2010). *Mobile learning: structures, agency, practices.* New York: Springer. Im Literaturverzeichnis wird den APA-Zitierregeln entsprechend nur Pachler et al. (2010b) aufgeführt.

2.2.1 Sozio-kultureller Rahmen informellen Lernens

Veränderte mediale Strukturen: Emanzipierte User als *Prosumer*

Diese Veränderungen stehen zunächst im Zusammenhang mit einem generellen Wandel des Konsums bzw. der Rezeption und der Produktion von Medien sowie veränderten Strukturen der Massenkommunikation. Sie lassen sich v. a. auf folgende Eigenschaften der gegenwärtigen Medienlandschaft zurückführen: „[P]articipation, distribution, local and global content, ubiquity and multimodality“ (Pachler et al., 2010b, S. 2). (Vgl. ebd.)

Das „Neue“ daran ist besonders der Umstand, dass diese Eigenschaften bzw. Fähigkeiten, die einzelne Medien z. T. bereits vor dem Beginn der Transformation innehatten, nun gebündelt in der Medienkonvergenz mobiler Technologien verfügbar sind. Für die veränderten Strukturen der Massenmedien bzw. -kommunikation im *Mobile Age* ist also die Medienkonvergenz von entscheidender Bedeutung: „Das ist das vernetzte und globale Medienangebot […], mit vernetztem Zugang zu den Medien und einer Mediennutzung in Netzen […]“ (Bachmair et al., 2011b, S. 4). Mobile Technologien, auch „Hybrid-, Integrations- und Konvergenzmedien“ (Seipold, 2012, S. 115), erlauben „eine andere Art und Weise des Zugriffs, der Verteilung und der Produktion von Informationen, Wissen und Netzwerke als bisher“ (ebd.). Der „verteilte[…] und konvergente[…] Zugang zu Informationen“ (ebd., S. 188) ist – wie auch das Netzwerk, auf das gleich eingegangen wird – kennzeichnend für gegenwärtige Strukturen innerhalb der Massenmedien und der Gesellschaft, denn er bedingt die Mobilität sowohl von Nutzern als auch von Informationen. Zugleich aber charakterisieren Individualisierung und Instabilität diese Strukturen, denn mit den veränderten medialen Strukturen geht z. T. eine veränderte Art der Nutzung einher, bspw. bei den Möglichkeiten der Rezeption: Diese beschränken sich nicht mehr auf vorgegebene Inhalte und Kontexte, sondern sind durch Offenheit, damit Auswahl sowie Selbststeuerung und -bestimmung, aber auch Fragmentierung gekennzeichnet. Diese Verschiebung von „linearen zu diskontinuierlichen Repräsentationsmodi“ (ebd: 189) durch das Internet und seine Funktionen hat also eine veränderte Rolle der Nutzer zur Folge, die dementsprechend veränderte Kompetenzen erfordert: Sie müssen sich im (globalen) Angebot orientieren und navigieren sowie eine individuelle Auswahl aus dem Angebot treffen, um die selektierten Inhalte für ihren Bedarf „neu zusammen[zu]fügen und [zu] rekontextualisieren“ (ebd., S. 190). Bei der Neuordnung fragmentierter Inhalte durch sogenannte „Produser“ (ebd.), die verschiedene (multi-)mediale Fragmente mit eigenen Inhalten (*User-generated Content*), bspw. auf einem Blog, zusammenführen, entstehen neue, individuell und subjektiv hergestellte

Kontexte[34]. (Vgl. ebd., S. 188ff.) Durch das Nutzen, Zusammenstellen, Teilen oder Generieren von Inhalten welcher medialen Form auch immer in öffentlichen Blogs, sozialen Netzwerken oder auch privaten Räumen verändert sich die Rolle des Nutzers, denn er ist nun Konsument und Produzent zugleich, ein „pro-sumer[…]“ (Miller, 2012; vgl. hierzu auch Kress & Pachler, 2007, S. 8f.). Produzenten von (medialen) Inhalten sind in der transformierten Medienlandschaft nicht mehr nur Redaktionen, Autoren oder andere Autoritäten, und die „nutzergenerierte[…] Produktion von Inhalten“ (Seipold, 2012, S. 188) gewinnt an Einfluss und Raum. (Vgl. ebd., S. 188ff.)

Damit wächst auch der Einfluss der User: Durch die Nutzung von *Social Software* im Web 2.0, bezeichnenderweise auch „read/write web“[35] (Wheeler, 2010, S. 107) genannt, emanzipieren sich *Prosumer* in diesem Zusammenhang nicht nur von der Autorität redaktionell vorgegebener Inhalte, sondern erhalten – im Gegensatz zum bloßen *Consumer* – zudem die Fähigkeit, sich öffentlich oder privat zu diesen Inhalten zu äußern und so ein Publikum zu erreichen, wodurch wieder Raum für neue Auseinandersetzungen mit anderen geschaffen wird. Dies hat nicht zuletzt auch eine emanzipatorische Wirkung:

> The ability to speak directly into the context of others reshapes and redistributes power in message control. (Siemens & Tittenberger, 2009, S. 41)

Um den emanzipatorischen Aspekt dieser Technologien zu verdeutlichen, ziehen die Autoren den Vergleich mit redaktioneller Pressearbeit bzw. Journalismus heran, wo Leser lediglich in einem Leserbrief Stellung zu einem Zeitungsartikel beziehen können, der zudem ebenso unter redaktioneller Kontrolle steht wie die Publikation des Artikels, auf den er sich bezieht. Soziale Medien dagegen erlauben dem Individuum, „eine Stimme zu haben“ und diese auch ohne Zensur und unabhängig von Autoritäten, die sie in irgendeiner Form einschränken, zu äußern. (Vgl. ebd.)

Nicht nur im diesem Zusammenhang ist das Stichwort *Netzwerk* für die veränderten Strukturen der Massenmedien charakteristisch, sondern auch die durch diese veränderten gesellschaftlich-sozialen Strukturen, innerhalb derer sich die Nutzer tagtäglich im *Mobile Complex* bewegen. Diese sind besonders von der Nutzung Sozialer Medien und vernetzter Kommunikationstechnologien geprägt, weswegen diese im folgenden Abschnitt behandelt werden.

---

[34] Auf *Learner-* bzw. *User-generated Contexts* wird in 2.3.1 noch näher eingegangen.

[35] Wheeler (2010) fügt hinzu, dass das Web 2.0 genauso auch ein „listening/speaking and doing web“ (ebd., S. 107) ist, und betont damit sein partizipatives Moment. (Vgl. ebd.)

Veränderte soziale Strukturen: Interaktion und Kommunikation in Netzwerken

Soziale Netzwerke wie Facebook sind die Form von *Social Software*, deren Ausgangspunkt die soziale Interaktion und Kommunikation zwischen Internet-Nutzern ist und die gegenwärtig einen sehr hohen Stellenwert im gesellschaftlichen Miteinander einnehmen, nicht nur im privaten Bereich, denn „Freunde" vernetzen sich mittlerweile in sämtlichen Bereichen des gesellschaftlichen Lebens.

Sie „bilden […] Strukturen innerhalb menschlicher Gruppen, Gemeinschaften oder Gesellschaften ab […]" (Spies, 2013, S. 41) und erweitern so die sozialen Strukturen der nicht digital repräsentierten Wirklichkeit. Entgegen des häufig vorherrschenden Vorurteils sind soziale Netzwerke des virtuellen Raums nicht strikt von diesen zu trennen, sondern können als „Fortsetzung von Kommunikation aus dem realen Leben" (ebd., S. 47) betrachtet werden bzw. auch aus der virtuellen Welt in die nicht virtuelle übergehen. (Vgl. ebd.) Soziale Netzwerke erfüllen bedeutende Funktionen bei der Sozialisation ihrer Nutzer, denn innerhalb ihrer Strukturen findet Identitäts- und Beziehungsmanagement statt (vgl. ebd., S. 37). So wie es in der nicht digitalen Wirklichkeit geschieht, präsentieren Individuen auch dort ihre Persönlichkeit, was sich in der Darstellung des eigenen Profils, bspw. durch die Preisgabe von personenbezogenen Informationen, Meinungen, Interessen und Vorlieben, genauso verwirklicht wie in der Wahl der Inhalte, die User veröffentlichen, *liken* oder *sharen*, sowie den Verbindungen, die sie innerhalb des Netzwerkes eingehen, ob das nun andere Nutzer oder bestimmte Gruppen sind. (Vgl. ebd., S. 59f.)

Wie auch in nicht digitalen Gemeinschaften findet in Sozialen Netzwerken Beziehungsmanagement statt: Die Kontaktsuche, der Aufbau und die Pflege sowie deren Aufrechterhaltung geschehen auch hier in unterschiedlichen Bereichen, doch mit einem Unterschied: Kontakte aus Lern-, Arbeits- und Lebenswelt bestehen auf einer Plattform bzw. in einem Raum, wodurch sich diese Bereiche vermischen. Diesem Kontext aus vernetzten Individuen unterschiedlicher Lebensbereiche erwachsen Informationen, die von den Teilnehmern generiert, häufig bearbeitet, geteilt und bewertet werden – was allerdings auch zu einer „Verkomplizierung des Beziehungsmanagements" (ebd., S. 60) führen kann. (Vgl. ebd., S. 60ff.)

Die sozialen Funktionen von Sozialen Netzwerken stehen zudem in interessanter Weise mit deren veränderten Möglichkeiten des Informations- und Wissensmanagements (vgl. ebd., S. 37) im Wechselspiel: Da sie Werkzeuge bereitstellen, um an Inhalte zu gelangen und diese mit anderen Usern zu teilen, oder selbst welche zu kreieren, hat die soziale Vernetzung der Mitglieder auch Auswirkungen auf den Umgang mit Inhalten, Informationen und Wissen. Denn diese stehen in Relation mit

Menschen aus verschiedenen Bereichen, zwischen denen unterschiedliche Beziehungen bestehen, und erfordern somit ein Informationsmanagement, das den jeweiligen Kontext der Inhalte berücksichtigt, sei es nun bei der Suche nach Informationen oder der Rezeption von Inhalten, die andere anbieten. Die Bedeutung der hier bestehenden Relation *Mensch – Information* hat zur Folge, dass es sich bei den Informationen nicht mehr um „entkontextualisierte leblose Informationen in Datenbanken“ (ebd., S. 47) handelt, sondern dass sie zusätzliche Bedeutung tragen. (Vgl. ebd. sowie ebd., S. 61)

Vor dem Hintergrund der eben beschriebenen Gegenwart wird deutlich, dass digitale und vernetzte Technologien die Mittel sind, die Lernen in den veränderten Strukturen des *Mobile Age* prägen. Bevor nun darauf eingegangen wird, wie genau diese Technologien Lernen bereits verändert haben und unter welchen Bedingungen es bei deren Verwendung zustande kommt, erfolgt im Sinne der Fragestellung der vorliegenden Arbeit ein Blick auf aktuelle Studien zur Mediennutzung von KuJ innerhalb der im Vorangegangenen beschriebenen Strukturen.

2.2.2 Kulturelle Praktiken junger Mediennutzer

Da die alltägliche Mediennutzung eine zentrale Rolle beim informellen Lernen spielt (vgl. Pachler et al., 2010b, S. 2), wird an dieser Stelle ein Überblick darüber gegeben, welche mobilen Technologien KuJ gegenwärtig in welchem Umfang nutzen und welche Aktivitäten dabei stattfinden.[36] So entsteht zunächst ein im Laufe dieses zweiten Kapitels noch in all seinen lerntheoretischen Bezügen genauer zu spezifizierendes Bild davon, welche Ressourcen ihnen einerseits für informelle Lernprozesse in ihrer medial durchdrungenen Lernwelt *Alltag* zur Verfügung stehen; andererseits werden damit bereits einige „im Alltag angesiedelte[…] Handlungskompetenzen und kulturelle[…] Praktiken“ (Seipold, 2012, S. 101) im Leben junger Mediennutzer identifiziert, die als zentrale Komponenten für ein Handeln und Lernen im *Mobile Age* gesehen werden können (vgl. ebd., S. 101f.).

[36] Wie bereits erwähnt, bilden die hier angeführten Erkenntnisse zur Mediennutzung von KuJ wichtige Ankerpunkte für die Konzeption der vorliegenden Forschung. Da die JIM-Studien 2015, 2016 und 2017 im Zeitraum von der Konzeption der Online-Befragung bis hin zur Durchführung der letzten GD maßgebend waren, wurde im Nachgang darauf verzichtet, eine vollständige Aktualisierung auf die zum Zeitpunkt der Einreichung der Arbeit aktuelle JIM-Studie 2018 vorzunehmen. Die Tatsache, dass sich die Resultate meist kaum oder gar nicht voneinander unterscheiden, legitimierte diese Entscheidung. Veränderungen, die nach Ansicht der Autorin erwähnenswert sind, wurden in Fußnoten oder dem Fließtext ergänzt.

Gerätebesitz und Wege der Internetnutzung von Kindern und Jugendlichen

Wie zentral die Stellung mobiler Technologien im Leben von KuJ tatsächlich ist, verdeutlichen zunächst Zahlen zu deren Verfügbarkeit: Zusätzlich zu Computern oder Laptops, die in 98 % der deutschen Haushalte zur Verfügung stehen und die mittlerweile ca. 70 % der KuJ ihr eigen nennen, besitzen fast alle Jugendliche, genauer 97 % der Zwölf- bis 19-Jährigen, ein Smartphone. (Vgl. JIM, 2017, S. 6ff.) Während 2013 hier noch Unterschiede bezüglich des Alters festgestellt werden konnten (vgl. JIM, 2016, S. 51), so bestehen diese heute kaum noch: Bereits 92 % der Zwölf- bis 13-Jährigen besitzen 2017 ein Smartphone,[37] „ab 14 Jahren kann man […] von einer Vollausstattung sprechen“ (JIM, 2017, S. 9). Auch was die Internetnutzung angeht, so sind es Smartphones, die bei den jungen Mediennutzern die zentrale Stellung einnehmen, denn diese erfolgt bei KuJ am häufigsten über die kleinen Endgeräte. (Vgl. ebd., S. 27f.) Angesichts dieser Zahlen ist es nicht verwunderlich, dass bezüglich der Häufigkeit der täglichen Nutzung verschiedener Medien bei KuJ das Smartphone mit 93 % und das Internet mit 89 % an erster und zweiter Stelle stehen (vgl. ebd., S. 13). Weitere mobile Endgeräte, die im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit relevant sind, sind MP3-Player, die 42 % besitzen, zudem haben Tablets den Weg in deutsche Kinderzimmer gefunden: Ca. jeder Vierte besitzt einen dieser dem Smartphone eng verwandten Mini-Computer; E-Book-Reader dagegen sind mit 12 % weniger gängig. (Vgl. ebd., S. 9)

Mobile Endgeräte in ihrer Medienkonvergenz mit dem Internet stehen also im Zentrum der medial geprägten Freizeitaktivitäten von KuJ, und somit sind sie die zentralen Medien ihrer informellen Lernwelt Alltag. Im Folgenden werden nun die häufigsten und somit auch die für Überlegungen zum informellen Lernen bei der Nutzung mobiler Technologien bedeutendsten Aktivitäten ihrer Mediennutzung aufgezeigt. Wie diese dann tatsächlich in Bezug zu Lernprozessen gesetzt werden können, wird im Anschluss an diesen Abschnitt umfassend erläutert.

Zentrale Aktivitäten der alltäglichen Nutzung mobiler Technologien durch KuJ

Die als zentral betrachteten Aktivitäten der Mediennutzung von KuJ lassen sich im Sinne der vorliegenden Arbeit, die intentionales und nicht intentionales informelles Lernen unter Verwendung mobiler Technologien untersucht, bereits an dieser Stelle dementsprechend kategorisieren: Aktivitäten, die der rein freizeitbezogenen Nutzung zuzuordnen sind und in keiner Weise im Zusammenhang mit dem schulischen

[37] Im Jahr 2018 waren es bereits 95 %, die anderen Altersgruppen bleiben unverändert. (Vgl. JIM, 2018, S. 10)

Kontext oder einer Lernabsicht stehen, und Aktivitäten, bei denen SuS einer Lernintention folgen, die auch im Bezug zum formalen Kontext stehen können.

Zentrale Aktivitäten der rein freizeitorientierten Nutzung mobiler Technologien

Die rein alltags- bzw. freizeitorientierte Nutzung mobiler Technologien lässt sich zunächst in die Kategorien *Kommunikation, Information* und *Unterhaltung* fassen – Bereiche, die nicht nur im Leben und der Sozialisation von Heranwachsenden von großer Bedeutung sind.

Den größten Anteil der Internetnutzung verzeichnen mit 38 % Aktivitäten im Bereich *Kommunikation* (vgl. JIM, 2017, S. 31), die besonders über Messenger-Dienste am Smartphone laufen, hauptsächlich über WhatsApp (94 %), Instagram (57 %) und Snapchat (49 %).[38] Facebook wird immer weniger und nur noch von einem Viertel regelmäßig genutzt. (Vgl. ebd., S. 35).

Den nach Kommunikation zweitgrößten Anteil der Dauer der Internetnutzung machen mit 30 % Aktivitäten aus, die sich der Kategorie *Unterhaltung* zuordnen lassen, dazu kommen 20 % der Dauer, die auf Spiele[39] entfallen und in der JIM-Studie separat geführt werden (vgl. JIM, 2017, S. 31f.). 84 % der Internet-User zwischen 16 und 18 sehen sich Filme, Videos und Serien an (vgl. BITKOM, 2017, S. 7), bei den Zehn- bis 18-Jährigen nutzen 83 % ihr Smartphone, um Musik zu hören, und 78 % zum Surfen im Internet (vgl. ebd., S. 4).

Bei den unterhaltenden Online-Aktivitäten der zwölf- bis 19-jährigen Jugendlichen, die täglich bzw. mehrmals pro Woche stattfinden, steht an vorderster Stelle das Ansehen von Videos bzw. die Nutzung von Videoportalen wie YouTube (vgl. JIM, 2016, S. 32f.), die 88 % mindestens mehrmals pro Woche, 63 % sogar täglich nutzen (vgl. JIM, 2017, S. 43). Inhalte und Genres reichen hier von Musik (53 %) und Comedy von YouTubern (40 %) bzw. lustigen Clips (39 %) über Let`s-Play-Videos (35 %), von YouTubern präsentierte bzw. kommentierte Nachrichten (29 %), Sportvideos (23 %) und Tutorials (21 %) bis hin zu Clips mit Beauty- und Shopping-Tipps. In der JIM-Studie von 2017 wird erstmals auch die Rezeption englischsprachiger Serien und Filme im Internet abgefragt, die auch Gegenstand der vorliegenden Dissertationsforschung ist: 23 % der

[38] Diese Verteilung gilt auch noch im Jahr 2018, wobei Instagram mit nun 67 % um zehn Prozent, und Snapchat mit nun 54 % um fünf Prozent angestiegen sind. Facebook dagegen ist weiter gefallen, um zehn Prozent auf nun nur noch 15 %. (Vgl. JIM, 2018, S. 38)

[39] Der Bereich *Spiele* ist 2018 auf ca. 25 % gestiegen, wobei diese für Jungen mit einem Drittel relevanter sind als für die 10 % der Mädchen. (Vgl. JIM, 2018, S. 32)

Befragten sehen sich mindestens einmal pro Woche solche Serien, 19 % solche Filme an; Gymnasiasten sind dabei noch aktiver als SuS anderer Schularten. (Vgl. ebd., S. 43f.) Zudem haben sich Streaming-Dienste wie Netflix und Amazon Prime bei der Medienbeschäftigung der KuJ etabliert: 62 % der 2018 Befragten nutzen diese täglich bis mehrmals pro Woche, 2017 waren es noch 38 %. (Vgl. JIM, 2018, S. 13) Auch Musik-Streaming-Dienste wie Spotify haben YouTube von 2017 auf 2018 überholt: Am häufigsten wird Musik nun über diese Kanäle bezogen. (Vgl. ebd: 22) Weitere rezeptive Tätigkeiten im Bereich Unterhaltung betreffen Hörspiele bzw. Hörbücher (11 %) sowie das Lesen von Online-Magazinen (12 %) und E-Books (6 %). (Vgl. JIM, 2016, S. 12)

Was Video-Spiele betrifft, so finden diese bei Jugendlichen großen Anklang: Lediglich 10 % spielen nie, drei von fünf dagegen regelmäßig, d. h. mindestens mehrmals pro Woche. Auch bei den digitalen Spielformen erreichen Handy- bzw. Smartphone-Spiele die weiteste Verbreitung bzw. häufigste Nutzung. Dagegen spielen Tablets auch in diesem Zusammenhang eine untergeordnete Rolle, ihre tägliche Nutzung diesbezüglich hat sich von 2017 bis 2018 sogar auf 6 % halbiert. (Vgl. JIM, 2018, S. 55f.) Besonders interessant im Zusammenhang der vorliegenden Arbeit ist eine neue Kategorie, die in JIM 2018 erstmals thematisiert wurde: Unterhaltungen zwischen Spielern von Online-Spielen, z. B. via Teamspeak, die sich bei einem Fünftel auf den Austausch über das Spiel beschränken, bei 57 % dagegen auch über andere, auch persönliche Inhalte geführt werden. Dabei sind es v. a. männliche *Gamer,* die Themen unabhängig vom Spiel besprechen (m: 74 %; w: 31 %). (Vgl. JIM, 2018, S. 60)

Neben Aktivitäten in den Bereichen *Unterhaltung* und *Kommunikation* sind solche der Kategorie *Informationsbeschaffung* wesentlicher Bestandteil der informellen Lernwelt *Alltag* von KuJ.[40] Die Beschaffung von Informationen, die laut JIM 2017 mit 11 % Nutzungsdauer den drittgrößten Bereich der Internetnutzung ausmacht, verläuft zum Großteil über Suchmaschinen, die 85 % mindestens mehrmals die Woche nutzen, über YouTube-Videos sind es 60 %, ein Drittel sucht bei Wikipedia, je ein Viertel über Soziale Netzwerke oder Online-Zeitungen.[41] (Vgl. JIM, 2017, S. 46)

Auch die Produktion von Medien bzw. Inhalten spielt mit zunehmendem Alter eine, wenn auch in vielen Bereichen untergeordnete Rolle. Was die Verwendung mobiler

[40] Hier unterscheidet die Studie zwar nicht nach dem Endgerät, über das diese Aktivitäten stattfinden; vor dem Hintergrund der Tatsache, dass Smartphones für die meisten den wichtigsten Zugang zum Internet bieten, kann dieser Umstand allerdings vernachlässigt werden.

[41] Sowohl der Bezug von Nachrichten über Soziale Netzwerke, als auch der über Nachrichtenportale von Zeitschriften sind in 2018 weniger populär geworden – statt je ca. ein Viertel ist es nun noch je ca. ein Fünftel der Befragten, die diese Wege nutzen. (Vgl. JIM, 2018, S. 52)

Technologien diesbezüglich betrifft, so finden sich in den vorliegenden Studien kaum Aussagen darüber, hauptsächlich wird darauf im Zuge von *Social-Media*-Nutzung eingegangen. JIM (2016) nennt nur wenige produktive Aktivitäten, bei denen KuJ User-generated Content[42] (UGC) kreieren. Soziale Netzwerke wie Facebook nutzen diese eher rezeptiv (vgl. JIM, 2016, S. 33), was die Produktion von Videos angeht, so trifft diese Aktivität auf 10 %[43] zu, lediglich 2 % veröffentlichen diese regelmäßig auf YouTube. (Vgl. ebd., S. 38) Dass als wichtigste Apps auf dem Smartphone Instant-Messenger wie WhatsApp und Snapchat sowie Bilderdienste wie Instagram und Kamera-Apps genannt werden (vgl. ebd., S. 30), bei denen ein eher aktives Nutzerverhalten vorrangig ist (vgl. ebd., S. 33), deutet allerdings darauf hin, dass auch in diesen Bereichen neben der Kommunikation die Produktion von Inhalten eine Rolle spielt. JIM (2018) ergänzt bei der Instagram- und Snapchat-Nutzung das Kommentieren und Produzieren von Stories bzw. Snaps: Demnach kommentiert die Hälfte die Instagram-Nutzer häufig bis gelegentlich Fotos oder Videos anderer, fast die Hälfte postet selbst Fotos oder Videos, selbst Stories posten nur 11 % häufig, 21 % gelegentlich, fast 70 % tun dies also selten oder nie. Bei Snapchat dagegen verschicken fast drei Viertel der KuJ häufig Snaps. (Vgl. JIM, 2018, S. 41f.)

Die im Vorangegangenen aufgezeigten freizeitbezogenen Aktivitäten der Mediennutzung von KuJ konstituieren also einen beachtlichen Teil ihrer informellen Lernwelt Alltag. Doch auch, was schulische Bildung angeht, sind KuJ digital sehr aktiv, wenn auch seltener, wie bereits geschildert, an den dafür vorgesehenen Lernorten als vielmehr zuhause, in ihrer informellen Lernwelt. Um diese Welt vollständig abzubilden, werden Zahlen hierzu im Folgenden angeführt, die allerdings insgesamt von sehr viel geringerem Umfang sind, als die zur freizeitbezogenen Mediennutzung, die deutlich stärker untersucht wurde bzw. noch immer wird.

Zentrale Aktivitäten der Nutzung mobiler Technologien zum intentionalen Lernen

Für 51 % der in der JIM-Studie befragten KuJ „ist das Handy auch für die Schulorganisation sehr wichtig, […] auch bei Hausaufgaben“ (JIM, 2016, S. 52) (vgl. ebd.). Fast die Hälfte der ca. eineinhalb Stunden, die SuS zwischen zwölf und 19 Jahren täglich im Schnitt für ihre Hausaufgaben aufwenden, gestalten diese unter

[42] *UGC* bezieht sich auf verschiedenste mediale Inhalte, die von Nutzern produziert, mitgestaltet oder zu einem Großteil beeinflusst werden, bspw. digitale Videoaufnahmen (und Portale wie YouTube, auf denen diese zur Verfügung gestellt werden), Fotografien, Podcasts, Blogs, Wikis, aber auch Soziale Netzwerke wie Facebook und MySpace. (Vgl. Cook, Bradley, Lance, Smith, & Haynes, 2007, S. 56f.)

[43] 2015 gaben noch 14 % der Jungen und 10 % der Mädchen an, täglich bis mehrmals die Woche „[d]igitale Filme/Videos [zu] machen“ (vgl. JIM, 2015, S. 12), 5 % der Jungen stellten sogar eigene Videos über YouTube zur Verfügung (vgl. ebd., S. 36).

der Verwendung eines Computer oder des Internets. (Vgl. JIM, 2017, S. 52) Dabei stehen besonders die Erstellung von Texten und Präsentationen sowie die Informationsbeschaffung, bspw. auf YouTube oder Wikipedia, im Vordergrund (vgl. JIM, 2016, S. 46f.). Das Ansehen von Erklärvideos auf YouTube wird immer populärer: Während sich diese 2016 noch jeder zehnte jugendliche YouTube-Nutzer ansah, um informell für die Schule oder Ausbildung zu lernen (vgl. ebd., S. 38), sind es 2018 schon 20 %, auf dies zutrifft, was auch auf sonstige Tutorials zum Lernen zutrifft, die 19 % angeben (vgl. JIM, 2018, S. 49).

Bereits 44 % der Acht- bis Neunjährigen nutzen das Internet, um Informationen für die Schule zu recherchieren, sogar 12 % der Sechs- bis Siebenjährigen. Besonders bei Älteren ist dies fest im Lernalltag verankert: 83 % der 16- bis 18-Jährigen informieren sich „zumindest ab und zu“ im Internet über Schulisches/die Ausbildung. (Vgl. BITKOM, 2014b, S. 17) Die Diskrepanz zum Lernort *Schule* wird auch bei Sichtung konkreterer Zahlen zur außerschulischen Mediennutzung der SuS, die ein Lernen intendieren, im Vergleich zur Nutzung digitaler Medien in der Schule deutlich: Während 63 % mindestens einmal pro Woche das Internet zuhause zum Lernen bzw. Arbeiten nutzen, tun dies nur 42 % auch in der Schule. Nur 5 % nutzen es dazu nie zuhause, mehr als doppelt so viele nie in der Schule. Täglich sind es zuhause 13 %, in der Schule nur 7 %, mehrmals pro Woche nutzt es ein Drittel zuhause, nur jeder Fünfte in der Schule. Die für die SuS so zentralen Smartphones setzen dort nur 13 % von ihnen ein. (Vgl. JIM, 2017, S. 53)

Der vorangegangene Überblick über die wichtigsten Aktivitäten der alltäglichen Mediennutzung von KuJ schafft wichtige Voraussetzungen für ein Verständnis ihrer Lernwelt *Alltag;* wenn auch noch knapp und nüchtern in Zahlen verweist die beschriebene Mediennutzung auf großes Potenzial für informelles Lernen, speziell auch für SLB mit dem Englischen. Im Folgenden wird nun gezeigt, wie mobile Technologien gegenwärtig als zentrale Ressourcen zum informellen Lernen fungieren können.

2.2.3 Mobile Technologien als Ressourcen für informelles Lernen

„New Technology“ (Sharples et al., 2007, S. 223) ermöglicht ein „New Learning“ (ebd.), das zahlreiche „alte“ Lern- und Unterrichtsprinzipien[44] berücksichtigt und diese zugleich im Rahmen zeitgemäßer Mediennutzung neu definiert. Dass zwischen ihrer außerschulischen Nutzung (und somit auch informellen Lernerfahrungen) und der in formalen Lernkontexten ein solch großer *Gap* besteht, scheint beinahe paradox, betrachtet man die verblüffende Analogie zwischen einem Verständnis von Lernen als individuellem, subjektiv-bedeutsamen und zugleich in soziale Interaktion eingebetteten Prozess[45] und die Eigenschaften, Funktionen und Nutzungsszenarien der konvergenten Medien:

New Learning	New Technology
Personalised	Personal
Learner centred	User centred
Situated	Mobile
Collaborative	Networked
Ubiquitous	Ubiquitous
Lifelong	Durable

Abbildung 1. „Convergence between learning technology“ (Sharples et al., 2007, S. 223).

Die bereits erwähnten „new skills“ (ebd., S. 241) beruhen, wie Abbildung 1 zeigt, auf einem Verständnis von Lernen, das personalisiert, lernerzentriert, situiert, kollaborativ, ubiquitär und lebenslang stattfindet; die Charakteristika der Technologien entsprechen diesen Eigenschaften quasi in Form ihrer Funktionalität: Sie sind personalisierbar, nutzerzentriert, mobil, in ein Netzwerk eingebunden, ubiquitär und dauerhaft verfügbar. Eine solche Mobilität des Lernens entspricht auch der ureigenen Natur des Lernens, denn Lernen ist – und war schon vor dem *Mobile Age* – „natürlich“ mobil: „The nature of learning is closely linked to the concept of mobility“ (Naismith, Lonsdale, Vavoula, & Sharples, 2004, S. 7), da es, wenn es natürlich und nicht konstruiert ist, unabhängig von Ort, Zeit und Kontext stattfindet:

> [L]earning is mobile in terms of space, […] between different areas of life, […] and […] with respect to time […]. (Vavoula & Sharples, 2002, S. 152)

[44] Exemplarisch seien hier Anschaulichkeit, soziales Lernen, Individualisierung und Differenzierung sowie Handlungs- und Produktionsorientierung genannt.

[45] Auf entsprechende Lerntheorien wird noch umfassend eingegangen.

Im Folgenden wird nun gezeigt, wie sich mobile Technologien in ihrer Medienkonvergenz und Funktionalität auf unterschiedliche Weise als Ressourcen eines *New Learning* verstehen lassen,[46] die ihren Nutzern Zugang zu und Teilhabe an den Lernwelten des *Mobile Age* ermöglichen. Zunächst müssen Überlegungen zur Funktionalität der Endgeräte angestellt werden, denn diese bündeln eine Vielfalt an medialen Funktionen, die Lernprozesse nicht nur anregen und unterstützen können, sondern sogar neue, vernetzte und dennoch individualisierte sowie personalisierte Lernwelten schaffen. Diese werden im Anschluss an die Ausführungen zur Funktionalität geschildert.

Lerntheoretische Bezüge der Funktionalität von Smartphones und Tablets

Die folgende pragmatisch-kategorisierende Beschreibung des Nutzungspotenzials mobiler Endgeräte für Lernzwecke rückt zwar deren Funktionalität in den Vordergrund, wird allerdings bereits an dieser Stelle im Zusammenhang mit lerntheoretischen Überlegungen betrachtet – wenn auch die dahingehende vertiefte Betrachtung in den anschließenden Abschnitten erfolgt.

Patten, Sánchez und Tangney stellen bereits 2006 in ihrem *Functional Framework* eine noch immer aktuelle Kategorisierung der „unique attributes“ (Patten et al., 2006, S. 297) von „handheld educational applications“ (ebd., S. 296) vor. Indem sie Applikationen nach ihrer Funktionalität kategorisieren, zeigen sie, welche neue Möglichkeiten des Lernens diese z. T. hervorbringen und wie man sie dazu instrumentalisieren kann. Dies tun sie, ohne in eine technozentrische Perspektive zu fallen, denn sie verorten und begründen die Anwendungen und deren Nutzung zugleich lerntheoretisch, u. a. in den „pädagogischen Kategorien Kollaboration, Kontextualisierung, Konstruktionismus und Konstruktivismus“ (Seipold, 2012, S. 124). (Vgl. Patten et al., 2006, S. 294)

Die sieben Kategorien „administrative, referential, interactive, microworld, data collection, location aware and collaborative“ (ebd.), die in Abbildung 2 dargestellt sind, reichen von organisatorischen bzw. administrativen Anwendungen (*administrative*) ohne (zunächst offensichtlichen) tieferen pädagogischen Nutzen wie dem Kalender über solche, die Zugriff auf Inhalte (*referential*) oder einen interaktiven Umgang mit den Geräten (*interactive*) erlauben, bis hin zu jenen, die kollaboratives (*collaborative*) und kontext-sensitives (*location-aware*) Lernen ermöglichen. (Vgl. ebd., S. 296) Dabei zeigen die Autoren, welche pädagogischen Prinzipien, Theorien und Ansätze in Zusammenhang mit den jeweiligen Kategorien gestellt werden können:

[46] Welch vielfältige und komplexe Zusammenhänge sich hinter dem Phänomen *Mobile Learning* verbergen, wird anschließend im Zuge einer vertieften und differenzierten lerntheoretischen Auseinandersetzung mit *Mobile (Language) Learning* erläutert (vgl. 2.3).

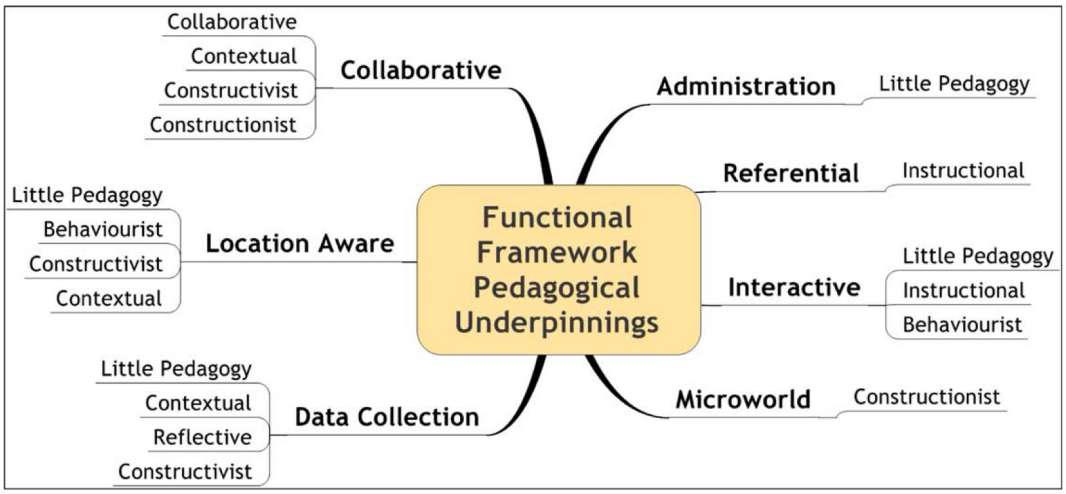


Abbildung 2. „Functional Framework Pedagogical Underpinnings“ (Patten et al., 2006, S. 300).

Anwendungen der Kategorie *administrative* dienen der Archivierung bzw. Speicherung von Informationen und deren Abruf; außerdem sind sie von Nutzen für Zeit- und Ressourcenmanagement (vgl. ebd., S. 300). In der Kategorie *referential* erlauben vorwiegend instruktionistische Prinzipien folgende Applikationen dem Nutzer, Dokumente zu speichern, um damit zu arbeiten, bspw. sie zu annotieren. Sie zielen darauf ab, Lerner durch die ubiquitäre Bereitstellung einer nicht unbeachtlichen Menge an Daten bzw. Inhalten zu unterstützen (vgl. ebd., S. 301). Anwendungen, die weit über die Bereitstellung und Verwaltung von Informationen hinausgehen, sind die der Sparte *interactive*. Diese Applikationen, die zumeist dem Typ „‘drill and test‘“ (ebd.) entsprechen und sich aufgrund ihrer Beschaffenheit behaviouristischen Ansätzen zuordnen lassen (vgl. ebd., S. 301), finden ihre konkrete Entsprechung häufig in Formaten wie *Multiple-Choice-Quiz*, die Lernern unmittelbares individuelles Feedback geben. Daneben lassen sich dieser Kategorie auch „[t]ools with a creative focus“ (ebd., S. 301) zuordnen, mit denen bspw. einfache Animationen erstellt werden können. (Vgl. ebd., S. 297f.)

Ein 2006 noch eher weniger erschlossener Bereich an Applikationen[47], dafür gegenwärtig umso zentraler, ist die Kategorie der „[e]ducational microworlds“ (ebd., S. 298). Hier erlauben es auf Gestaltung und Exploration ausgerichtete Anwendungen (vgl. ebd., S. 301) ihren Nutzern, Wissen im Rahmen von „tasks within real world settings“ (ebd., S. 298) zu konstruieren, indem sie in „constrained models of real world domains“ (ebd.) experimentieren (vgl. ebd.). Solche, in einem konstruktionistisch geprägten Ansatz zu verortende Applikationen (vgl. ebd., S. 301)

[47] Patten et al. (2006) schätzen bereits bei Entstehung ihres Werks richtig ein, dass die Zukunft aufgrund technologischer Weiterentwicklung für diese Kategorie mehr bereit hält, als es zu ihrer Zeit möglich ist: „To date, not many such systems have been developed for handheld devices perhaps due to their computational limits.“ (Patten et al., 2006, S. 298)

lassen sich gegenwärtig besonders auf dem Gebiet des *Gaming* im Unterhaltungssektor bzw. beim spielerischen Lernen durch *Gamification* finden. Als konkretes Beispiel nennen die Autoren das Erkunden einfacher geometrischer Konzepte im Kontext eines Billard-Spieles (vgl. ebd., S. 298).

Besonders drei Kategorien, *data collection, location aware* und *collaborative*, werden von Patten et al. (2006) als zentral hervorgehoben (vgl. ebd., S. 296), wenn sie ihren Framework in einen lerntheoretischen Zusammenhang stellen:

> We argue that three categories, namely data collection, location aware and collaborative, are particularly suited to learning with handheld devices when they are informed by collaborative, contextual and constructionist learning.
> (Ebd., S. 294)

Rein für sich stehend machen Anwendungen der Kategorie *data collection* Gebrauch von verschiedenen Funktionen, die mobile Geräte bereitstellen, um Daten und Informationen zu ihrer Umgebung aufzunehmen. Die Autoren differenzieren drei Subkategorien, „scientific, reflective and multimedia“ (ebd., S. 298), wobei sich letztgenannte auf das *Recording* multimedialer Inhalte wie Fotos, Videos und Tonaufnahmen bezieht. (Vgl. ebd., S. 298f.) Aktivitäten in diesem Sinne sind v. a. vor einem konstruktivistischen Hintergrund zu sehen, denn hier sind die Lerner dazu angehalten, neue Ideen oder Konzepte auf Basis vorhandenen Wissens zu konstruieren. Ohne die Kategorie *collaborative* vorwegzunehmen, bestehen innerhalb dieser Subkategorie zusätzlich Möglichkeiten, Inhalte mit anderen Lernern zu teilen.[48] (Vgl. ebd., S. 303) In Verbindung mit den oben genannten Kategorien *administrative* und *referential* besteht hier zudem die Möglichkeit, während der Aufnahme von Informationen auch auf relevante Inhalte zuzugreifen. Ein weiteres Nutzungsszenario ist es, diese im Nachhinein, bspw. nach der Aufnahme von Beobachtungen in einer Lernumgebung, heranzuziehen, um das Beobachtete zu reflektieren. (Vgl. ebd., S. 298) Dabei kommen Applikationen der Subkategorie *reflective* zum Tragen, die das Speichern von Informationen im jeweiligen Lernkontext für den späteren Abruf zu Zwecken der Evaluation und Reflexion, nicht selten in kollaborativen Lernszenarien, fokussieren. (Vgl. ebd., S. 302) Zuletzt bieten Applikationen der Subkategorie *scientific* einen kontextbezogenen Zugang zu Lernen, z. B. bei „‚field-trip[s]'“ (ebd.), bei denen die Geräte umgebungsbezogene Daten sammeln oder mit anderen Technologien wie Sensoren kommunizieren, (vgl. ebd.) um mehr über den Kontext zu erfahren. Dies

[48] Auch hier schätzen die Autoren die zukünftige Entwicklung richtig ein: „As the incorporation of multimedia capability with handheld devices […] becomes more ubiquitous, the opportunity to use these devices to communicate in new ways, beyond those of telephony, will increase.“ (Patten et al., 2006, S. 303)

geschieht durch sogenannte „on the spot data analysis“ (ebd.) für unmittelbares Feedback. (Vgl. ebd., S. 298)

Ähnlich kontextbezogen, aber über die bloße Datensammlung hinausgehend, zeigen sich Anwendungen der Kategorie *location aware:* Diese zielen darauf ab, Lernaktivitäten zu kontextualisieren und Interaktion zwischen Lernern und ihrer Umgebung zu ermöglichen, indem sie Informationen zum Standort bereitstellen und so dazu anregen, diesen zu erforschen. Dies kann über verschiedene Sinneskanäle erfolgen, wie durch „touch, sight and sound“ (ebd., S. 303). Als Beispiel werden hier unter anderem digitale Museumsführer angeführt. (Vgl. ebd., S. 299) Pädagogisch bzw. lerntheoretisch können Applikationen dieser Art in eher instruktional geprägten bis hin zu mehr konstruktivistischen Ansätzen verortet werden. (Vgl. ebd., S. 303)

Eine letzte Kategorie sind Anwendungen mit dem Attribut *collaborative*, die auf den zuletzt dargestellten Kategorien aufbauen, denn sie intendieren die Gestaltung einer (sozialen) Lernumgebung, die von kollaborativen Lernprinzipien geprägt ist und den Austausch von Wissen anregt; hierbei spielen nicht zuletzt die „communication features“ (ebd., S. 299) der Technologien eine tragende Rolle. (Vgl. ebd.) Sowohl „co-present games“ (ebd., S. 304) als auch „collaborative contextual environments“ (ebd.) wie Lernplattformen (vgl. Bachmair, 2007, S. 108) werden genannt, um kontextbezogenes oder problemlösendes Lernen anzuregen. (Vgl. Patten et al., 2006, S. 304)

Auch Diana Laurillard (2007) unternimmt eine Art Klassifizierung der Funktionalitäten mobiler Technologien,[49] indem sie listet, welche Lernaktivitäten durch ihre Funktionen und die durch sie geschaffenen Lernumgebungen, unterstützt werden können. (Vgl. Laurillard, 2007, S. 157) Die Nähe zum Framework von Patten et al. (2006) zeigt folgende Zuordnung der von Laurillard genannten Lernaktivitäten zu dessen Kategorien: Was diese als *location aware* bezeichnen, findet sich bei Laurillard in den Lernaktivitäten *exploring* und *investigating* wieder, die auch sie in Verbindung mit *Digital Guides* anspricht, die Nutzern Informationen über „real physical environments“ (Laurillard, 2007, S. 157) bereitstellen. *Data collection* fassen die von Laurillard aufgeführten Aktivitäten *recording* und *capturing data*; deren weitere Nutzung, wie sie Patten et al. (2006) im Sinne der Subkategorie *multimedia* anführen, wird beschrieben als „building, making, modelling – using captured data and digital tools“ (Laurillard, 2007, S. 157). Die Subkategorie *reflective* entspricht dem, was auch Laurillard unter *reflecting* beschreibt: Ganz im Sinne kollaborativen Lernens, bei dem

[49] Dabei nimmt Laurillard Bezug auf die Outcomes des „2006 Kaleidoscope Convergence Workshop on CSCL (Computer-Supported Collaborative Learning)“ (Laurillard, 2007, S. 157) mit dem Titel „'Inquiry Learning and Mobile Learning'“ (ebd.). (Vgl. ebd.)

die Reflexion des Lernprozesses eine zentrale Bedeutung hat, finden solche Aktivitäten unter Verwendung von „digital collaborative software“ (ebd.) statt. Zuvor erfolgt allerdings erst das *Sharing*. Wie im Abschnitt 2.3.1.2 der vorliegenden Arbeit im Zusammenhang mit Laurillards *Conversational Framework* noch aufgezeigt werden wird, nimmt die Auseinandersetzung über Produkte oder Resultate im sozialen Kontext einen wichtigen Raum im Lernprozess ein, nicht zuletzt, um beim *Adapting* die entwickelten Produkte dem Feedback aus Tests oder dem *Discussing* den gewonnenen Erkenntnissen entsprechend zu verändern und anzupassen. (Vgl. ebd.)

Vernachlässigt bzw. aus Laurillards Katalog zunächst nicht ersichtlich sind die bei Patten et al. (2006) angeführten Kategorien *administrative*, *referential* und *microworld;* bedingt verorten könnte man *referential* bei den Aktivitäten *investigating* und *exploring* sowie „building, making, modelling – using captured data and digital tools“ (Laurillard, 2007, S. 157). Auffällig ist allerdings der Fokus auf jene drei Kategorien, die auch Patten et al. (2006) hervorheben: *Data collection, location aware* und *collaborative*. (Vgl. Laurillard, 2007, S. 157)

Wie Patten et al. (2006) und Laurillard (2007) heben Specht, Ebner und Löcker (2013) besonders jene Funktionen mobiler Endgeräte hervor, die das Sammeln, Speichern und Verbreiten von Daten bzw. Inhalten sowie Interaktion mit anderen begünstigen, wenn sie deren Eignung zur Lernunterstützung veranschaulichen. Unter Bezugnahme auf den K-12 Horizon-Report listen die Autoren einige ihrer Kernfunktionalitäten und stellen Überlegungen an, inwiefern diese einen Beitrag zum Lehren und Lernen im *Mobile Age* leisten. 2009, noch vor der rasanten und flächendeckenden Ausbreitung von Smartphones, sind v. a. drei Funktionalitäts-bereiche von Interesse: „Telefon und Audio“ (Specht et al., 2013, S. 219), die sowohl produktive sprachbasierte Aktivitäten ermöglichen als auch die Rezeption audiobasierter Medien. Zudem ist nach Ansicht der Autoren die Kamera von Mobiltelefonen sehr wertvoll für das Sammeln und Verbreiten von Inhalten und Informationen, für die Dokumentation und Reflexion von Foto- und Videomaterial sowie zur Durchführung von Videokonferenzen. Außerdem sind es „Textnachrichten“ (ebd.) wie 2009 noch SMS und MMS, die wichtige Kommunikationskanäle bereitstellen und so den Aufbau „persönliche[r] und kontextualisierte[r] Informationskanäle[…]“ (ebd.) leisten, wie sie in 2.2.1 erläutert wurden. (Vgl. ebd.) Neben der reinen Funktionalität mobiler Endgeräte, wie sie eben dargestellt wurde, spielt deren bereits vielfach erwähnte Medienkonvergenz mit Internet und Web-2.0-Technologien eine tragende Rolle, denn v. a. diese bieten zahlreiche Gelegenheiten zum informellen Lernen, wie im Folgenden gezeigt werden wird.

Das Web 2.0: Zusätzliche Lernwelt in der Medienkonvergenz mobiler Technologien

Die Anbindung an das Internet und die damit einhergehende Verknüpfung mit Web-2.0-Technologien erweitert die oben aufgeführte Funktionalität mobiler Endgeräte um zusätzliche (Lern-)Pfade. Das Stichwort *Netzwerk* ist, wie in 2.2.1 gezeigt, sowohl charakteristisch für die veränderten sozialen Strukturen im *Mobile Age* als auch die der Massenmedien, innerhalb derer sich Menschen im *Mobile Complex* alltäglich bewegen. Daher muss es v. a. im Kontext informeller Lernprozesse bei der Mediennutzung nähere Betrachtung finden, da soziale Interaktion und Kommunikation diese in hohem Maße anregen.[50] In diesem Zusammenhang kommt v. a. Web-2.0-Technologien besondere Aufmerksamkeit zugute. Die „new skills of online file sharing and [...] communication" (Sharples et al., 2007, S. 241), von denen Sharples spricht, stehen zu einem beachtlichen Anteil im Zusammenhang mit der Verwendung von *Social Software*.

Was sich darunter subsumieren lässt, ist so vielfältig wie die Anwendungsszenarien, die sie schaffen: Es handelt sich hier neben dem „klassischen" *Social Networking* (vgl. Siemens & Tittenberger, 2009, S. 48), z. B. via Facebook, LinkedIn und Twitter, um Blogs[51] und Wikis (vgl. ebd., S. 41f.), Aktivitäten wie *Social Bookmarking*, Video-Telefonie via bspw. Skype oder Facetime, *Image Sharing*, (vgl. ebd., S. 44f.), unter anderem auf Plattformen wie Flickr und Instagram, Microblogging und *Web Conferencing* (vgl. ebd., S. 47ff.) sowie um „[v]irtual worlds and games" (ebd., S. 50) wie *World of Warcraft*, oder Simulationen wie *Second Life* (vgl. ebd.). Weiter zählen „audio creation" (ebd., S. 45) und Podcasting sowie Produzieren, Rezipieren und Teilen von Videos, bspw. auf YouTube, zu dieser Art Technologie. (Vgl. ebd., S. 45f.).

Die unter *Social Software* gelisteten Technologien können medial-funktional zunächst in Bereichen wie *Interaktion und Kommunikation*, *Information und Informationsbeschaffung* sowie *Unterhaltung* eingeordnet werden. Siemens und Tittenberger (2009) gruppieren die Tools, die diese Technologien mit sich bringen, nach deren „action potential" (ebd., S. 41) in sechs Kategorien, wobei ein Tool nicht auf eine der im Folgenden gelisteten Angebote beschränkt ist, sondern mehrere in sich birgt.

---

[50] Die Bedeutung von Interaktion und Kommunikation beim Lernen wird in 2.3.1.2 noch detailliert erläutert, ebenso wie die Rolle verschiedener *Social-Software-Tools* dabei.

[51] Speziell im Zusammenhang mit mobilen Technologien wird auch von auch *Moblogging* gesprochen. (Vgl. Berth, 2006, S. 1)

Die Autoren sprechen von Technologien, die

(1) dem Nutzer Zugang zu Ressourcen ermöglichen (*access*);
(2) der Angabe des eigenen physischen Standorts dienen, bspw. durch GPS, sowie des On- oder Offline-Status (*presence*);
(3) Ausdruck (der Persönlichkeit) erlauben, wie es in Profilen auf SN-Plattformen geschieht, aber auch in virtuellen Welten wie Second Life (*expression*);
(4) zum Generieren neuer Inhalte und Ressourcen genutzt werden, z. B. in Wikis und Blogs (*creation*);
(5) die synchrone und asynchrone Interaktion mit anderen ermöglichen, wie Twitter, Skype oder auch Diskussionsforen (*interaction*);
(6) der Aggregation von Ressourcen und Beziehungen dienen (*aggregation).* (Vgl. ebd.)

McLoughlin und Lee (2009) fassen Ergebnisse der Web-2.0-Forschung zu dessen Angebotscharakter in vier Kategorien:

(1) „Connectivity and social rapport“ (McLoughlin & Lee, 2007, S. 667), wie sie Soziale Netzwerke und Online-Communities, sogenannte „affinity spaces“[52], offerieren;
(2) „[c]ollaborative information discovery and sharing“ (ebd.), bspw. in Blogs und beim *Social Bookmarking*;
(3) „[c]ontent creation“ (ebd.) durch die User;
(4) „[k]nowledge and information aggregation and content modification“, also die bedürfnisorientierte Aggregation von Medien bzw. Materialien aus verschiedenen Quellen, die der User dann weiter verwendet. (Vgl. ebd.)

Aus beiden Kategorisierungen von *Social Software* wird deutlich, wie viel Potenzial diese haben, Lernprozesse anzuregen und unterstützen, ja sogar ganze Lernwelten zu generieren.

Ihre Funktionen und Eigenschaften bieten vieles, was Lernen benötigt, im Bündel: Die Möglichkeit des Zugriffs auf inhaltliche Ressourcen und deren rezeptive Nutzung sowie Werkzeuge zur Interaktion und zum produktiven Umgang damit, aber auch Werkzeuge zu deren Produktion und Verbreitung in einem authentischen Kontext seien nur exemplarisch genannt. (Vgl. ebd., S. 668)

[52] Als Beispiel verweisen die Autoren hier auf Gee (2004) und dessen Konzept der *Affinity Spaces*, auf die im Verlauf des Kapitels noch eingegangen wird.

Wie Patten et al. (2006) im Zusammenhang mit ihrem *Functional Framework* die *Categories of Application* von Mobiltelefonen pädagogisch verorten, so stellen McLoughlin & Lee (2007) Bezüge zwischen Web-2.0-Technologien und bestehenden Prinzipien des Lernens her. Die Prinzipien, die der *Pedagogy 2.0* unterliegen, lassen sich auch hier v. a. dem Sozial-Konstruktivismus zuschreiben. Denn *Social-Software-Tools* stellen durch ihre Beschaffenheit die Bausteine für eine Lernumgebung zur Verfügung, die wichtige Bedingungen effektiven sozialen Lernens erfüllt: eine, die aktive Partizipation, Kommunikation und Interaktion bei einer gemeinsamen Aktivität zulässt und so Kollaboration und Kooperation mit *Scaffolding* und Feedback in einer Community aus Peers sowie etwaiger Experten ermöglicht. Dazu ist es eine Umgebung, die den Lernern Wege bereitstellt, den aus den Aktivitäten entsprungenen *Learner-generated Content (LGC)* in einfacher Weise zu teilen und zu veröffentlichen. Daneben schult der Umgang mit *Social Software* die Fähigkeit eines Lerners, sich selbstgesteuert und im Rahmen persönlicher Bedeutungskonstruktion in seinem Lernprozess zu bewegen und seinen persönlichen Bedürfnissen und seinem Lernstil entsprechend Entscheidungen zu treffen – eine Fähigkeit, die v. a. in informellen Settings des *Mobile Age* von großer Bedeutung ist. (Vgl. McLoughlin & Lee, 2007, S. 671f.)

Welche Lernprozesse beim informellen Lernen mit *Social Software* im Einzelnen eine Rolle spielen und wie sich diese in einen tieferen theoretischen Zusammenhang einordnen lassen, wird im nun folgenden Kapitel erläutert. Zuvor müssen allerdings erst die theoretischen Grundzüge des Mobilen Lernens erläutert werden.

2.3 Theorie des *Mobile (Language) Learning*

Auf welch vielfältige Weise mobile Technologien in ihrer Medienkonvergenz ihre Nutzer dazu befähigen, innerhalb der veränderten medialen und sozialen Strukturen des *Mobile Age* zu lernen, wurde im Vorangegangen gezeigt. In diesem Kapitel wird aus lern- und bildungstheoretischer Sicht entfaltet, wie nun genau ein Lernen vor diesem Hintergrund zu verstehen ist. Zunächst erfolgt unter Bezugnahme auf die kulturökologische Argumentationslinie der Autoren der *London Mobile Learning Group* die Erläuterung, inwiefern dieses Lernen als Aneignung verstanden werden kann. Darauf folgt die Betrachtung weiterer, in dieser Lernumgebung stattfindender Lernprozesse, v. a. im Zusammenhang mit *Social Media* und im Sinne sozialen Lernens. Dann sind alle wichtigen Voraussetzungen gegeben, um das Forschungsfeld *Mobile Language Learning*, das Thema von 2.3.2 ist, in allen Facetten zu verstehen.

2.3.1 Grundlagen mobilen Lernens

Um mobiles Lernen zu beschreiben, muss zunächst auf das Konzept von Lernen als Prozess der Aneignung eingegangen werden.

2.3.1.1 Lernen als Aneignung innerhalb des *Mobile Complex*

Mobiles Lernen ist als Prozess der Aneignung zu verstehen; die folgenden Ausführungen dienen der Erläuterung dieses Verständnisses anhand der kulturökologischen Argumentationslinie der Autoren der *London Mobile Learning Group*.

Structures, Practices, Agency

Pachler et al. (2010a) betrachten „im Alltag angesiedelte[…] Handlungskompetenzen und kulturelle[…] Praktiken“ (Seipold, 2012, S. 101) der Mediennutzer bzw. Lerner innerhalb der oben näher erläuterten Strukturen als grundlegende Komponenten des Handelns und Lernens im *Mobile Age.* (Vgl. ebd., S. 101f.) Innerhalb dieses Gefüges aus „structures, practices and agency“ (Pachler et al., 2010b, S. 6), geschieht Lernen (vgl. Abbildung 3):

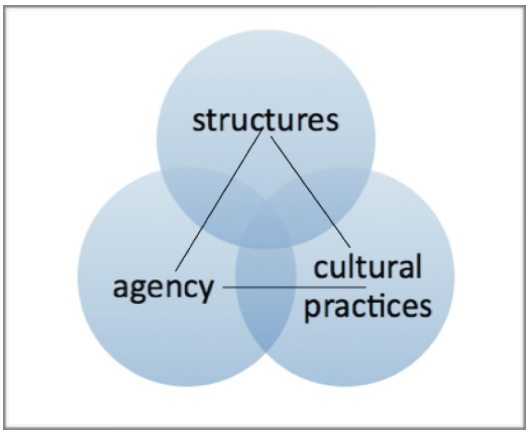


Abbildung 3. „Key components of a socio-cultural ecology of mobile learning." (Pachler, 2010a, S. 4)

Structures beziehen sich auf sozio-kulturelle und technologische Strukturen (vgl. Seipold, 2012, S. 173), die Nutzer bzw. „Lerner situativ umgeben und die sie selbst herstellen" (ebd., S. 155); sie ergeben sich bspw. aus der Massenkommunikation oder ihrem Alltag (vgl. Pachler et al., 2012, S. 12). Konkret können solche Strukturen „learning environment, home, school, peers, leisure time" (ebd.) sowie „Konsumangebote [und] Medien" (Seipold, 2012, S. 170) sein.

Innerhalb dieser Strukturen agieren Nutzer bzw. Lerner mithilfe ihrer *Agency*: Dieser Term bezieht sich zum einen auf Handlungskompetenzen der Lerner bzw. Nutzer, sich im Zuge ihrer Identitätsbildung ihre subjektive Lebenswelt zu gestalten und für diesen Prozess Medien zu nutzen, um Bedeutungen herzustellen[53]; zum anderen meint er deren Fähigkeit, in der Welt zu agieren und auf diese einzuwirken, mit und durch die Nutzung mobiler Technologien.[54] (Vgl. Pachler et al., 2010b, S. 9)

Handlungskompetenzen in diesem Sinne sind stark vom sozio-kulturellen Umfeld der Lerner bzw. Nutzer abhängig (vgl. Seipold, 2012, S. 194) und beziehen sich auf Kompetenzen, die verschiedenste Bereiche betreffen, in denen mobile Technologien genutzt werden: die Organisation des Alltags, Konsum und Unterhaltung, Kommunikation und Sozialisation sowie „Bereiche von Bildung, […], Lernhabitus und die Fähigkeit, Lernkontexte situativ herzustellen" (ebd., S. 173f.). (Vgl. ebd., S. 83)

Dabei und innerhalb der gegebenen *Structures* entstehen *Cultural Practices*, kulturelle Praktiken, die sich als „Routinen in stabilen Situationen" (ebd., S. 174) im formalen wie informellen Kontext verstehen lassen (vgl. ebd.). Beispiele sind all jene

[53] Der Prozess der Bedeutungszuweisung wird im Anschluss noch erläutert.

[54] Mobile Technologien verstehen sich hierbei als kulturelle Ressourcen – hierauf wird im weiteren Verlauf noch näher eingegangen.

Aktivitäten, die der Einzelne innerhalb der ihn umgebenden Strukturen des *Mobile Age* aufgrund seiner Handlungskompetenzen in verschiedenen Bereichen betreibt: im Bereich *Kommunikation/Sozialisation* bspw. die von Sharples erwähnten „skills of online file sharing and informal text communication“ (Sharples et al., 2007, S. 241) via Chat und *Social Media*, im Bereich *Unterhaltung* das Suchen und Ansehen eines YouTube-Clips und im Bereich *Bildung* das gemeinsame Erledigen von Hausaufgaben in Sozialen Netzwerken, das Googeln einer unbekannten Vokabel oder die Erstellung einer Präsentation. Einige dieser Aktivitäten wurden bereits angesprochen und finden im Folgenden noch genauere Betrachtung in ihren lerntheoretischen Bezügen.

Wie aus Abbildung 3 hervorgeht, befinden sich *Structures, Agency* und *Practices* in einem dynamischen, wechselseitigen Verhältnis, da sie sich gegenseitig beeinflussen und bedingen. (Vgl. Seipold, 2012, S. 170f.) Diese drei konstituierenden Faktoren sind als Ressourcen zu verstehen, die Lerner im Lernprozess nutzen und generieren, indem sie sich ihrer Handlungskompetenzen, kulturellen Praktiken und weiterer Ressourcen, deren Erläuterung gleich erfolgt, bedienen. (Vgl. ebd., S. 174) Diesem Verständnis von (Mobilem) Lernen liegt das Konzept der Aneignung, englisch *appropriation*, zugrunde, welches für informelle wie formale Kontexte gilt (vgl. Pachler et al., 2010b, S. 2): „We see learning and media use as modes of appropriation.“ (Ebd.)

Wie dieses Konzept genau zu verstehen ist, wird im nächsten Abschnitt erläutert.

Aneignung als Prozess der Bedeutungszuweisung

Aneignung ist als Prozess der Bedeutungszuweisung, „meaning-making“ (ebd., S. 6), innerhalb des Gefüges aus „social structures, cultural practices and agency“ (ebd.) zu verstehen, wobei die wechselseitige Beziehung zwischen Mediennutzung und Bedeutungszuweisung zentraler Ausgangspunkt der Argumentationslinie ist: (Vgl. ebd.) Denn Aneignung gilt „als Prozess der produzierenden und rezeptiven Auseinandersetzung der Lerner bei der Nutzung von mobilen Technologien mittels ihrer Handlungskompetenzen und kulturellen Praktiken“ (Seipold, 2012, S. 157), wobei der Lerner als „kompetente[r] Gestalter“ (ebd., S. 101) verstanden wird, dessen „Lernerfolg auf im Alltag angesiedelten Handlungskompetenzen und kulturellen Praktiken“ (ebd.) beruht.

Wie aus dem Begriff *Meaning-Making* hervorgeht, ist Aneignung ein subjektiv-bedeutsamer (vgl. ebd., S. 177), oft bedarfsorientierter (vgl. ebd., S. 184) Prozess, in dem (mobile) Lerner kulturell situiert, in all jenen Situationen bzw. Kontexten, in denen sie

sich befinden, selbst Bedeutung herstellen (vgl. ebd., S. 179). Dabei hängen die Konstruktion von Bedeutung und so auch der Lernprozess stark vom jeweiligen Kontext ab; Bedeutungskonstruktion findet also situiert statt.[55] (Vgl. Bachmair et al., 2011b, S. 9) Folglich müssen für ein Lernen in diesem Verständnis auch Ressourcen für die Bedeutungszuweisung, also wieder Handlungskompetenzen wie bspw. Lernhabitus, kulturelle Praktiken und weitere Ressourcen, mobil sein – nicht (nur) die konvergenten Technologien, mit denen Wissen bzw. Inhalte mobil werden (vgl. Kress & Pachler, 2007, S. 27f.). Dies trifft auch die Kontexte zu, in denen Lernen stattfindet, die ebenfalls mobil und nicht (nur) als gegeben zu verstehen sind, sondern von Lernern zunehmend selbst hergestellt werden (vgl. Seipold, 2012, S. 161). Das *Konzept der User-* bzw. *Learner-generated Contexts* wird im nächsten Abschnitt genauer erläutert.

Learner-generated Contexts

Das Konzept der *Learner-generated Contexts* ist zentral für ein Verständnis von Lernen als situiertem Prozess im Sinne von Aneignung: „[U]nter der aneignenden Verwendung kultureller Ressourcen und unter Rückgriff auf ihre Handlungskompetenzen und kulturellen Praktiken“ (ebd., S. 174f.) erschaffen Lerner Kontexte dort, wo sie handeln und lernen. (Vgl. ebd.) Im *Mobile Complex* sind sie auch zunehmend auf ein solches Vorgehen angewiesen, „da […] multimodalen und multimedialen Repräsentationen keine fest definierte Bedeutung mehr eingeschrieben sein könne, die es […] zu dekodieren […] gelte“ (ebd., S. 182). Dies verleiht einer reflexiven Haltung des Lerners im Prozess der Bedeutungsweisung eine besondere Stellung. (Vgl. ebd.) Um die Beschaffenheit eines Kontexts, wie er bei einer Lerntheorie im *Mobile Age* verstanden wird, zu verdeutlichen, unterstreichen Sharples et al. (2007) in Bezugnahme auf Cole (1996) die Tatsache, dass Kontext nicht statisch ist (Cole, 1996, zitiert nach Sharples et al., 2007, S. 229); er ist keine „fixed shell[56] surrounding the learner, but […] a construct that is shaped by continuously negotiated dialogue between people and technology“ (ebd., S. 224).

Im Zusammenhang mit der Diskrepanz zwischen den *Worlds of Education* kritisieren Sharples et al. (2007) formale Bildung, der sie Folgendes vorwerfen:

---

[55] Beim Ansatz des Situierten Lernens, welchen besonders Jean Lave und Etienne Wenger (1991) prägten, ist der Zusammenhang zwischen Bedeutungszuweisung und Kontext zentral. Auf diese Art des Lernens sowie dem daraus entstandenen Konzept der *Communities of Practice* wird im Verlauf noch näher eingegangen werden.

[56] Sharples et al. (2007) erweitern hier die Vorstellung des Begriffes *Kontext* aus dem Informationsmodell von Weaver und Shannon (1949), der in dem Kontext als „fixed shell“ (Sharples et al., 2007, S. 224) gesehen und als „[…]environment from which the senses continually receive data that are interpreted as meaningful information and employed to construct understanding“ (ebd., S. 229) beschrieben wird. (Vgl. ebd.)

> Traditional classroom learning is founded on an illusion of stability of context, by setting up a fixed location with common resources, a single teacher, and an agreed curriculum […]. (Ebd., S. 229)

Schule lässt sich als „standardisierte[r] Kontext“ (Bachmair, 2011b, S. 9) verstehen, doch (Lern-)Kontexte, wie sie im Rahmen des *Mobile Learning* zustande kommen können, sind keine dafür vorgesehenen (und oft vorbereiteten) Umgebungen, in denen zielgerichtetes, curricular strukturiertes Lernen stattfindet. Dort generieren die Lerner innerhalb ihres Lernprozesses bzw. ihrer Aktivitäten in Interaktion miteinander und mit mobilen Technologien selbst Kontexte. (Vgl. Sharples et al., 2007, S. 229)

Im Prozess der Aneignung sind mobile Technologien daher wichtige Kultur-Ressourcen; wie genau dies zu verstehen ist, wird im nächsten Abschnitt dargelegt.

Mobile Technologien als Ressourcen im Prozess der Aneignung

Für den Lernprozess sowie für das Generieren von Kontexten bedarf es, wie schon erläutert, (kultureller) Ressourcen **–** im *Mobile Complex* kommen nun mobile Technologien in ihrer Medienkonvergenz zum Tragen, die diesen Komplex in seinen *Structures, Practices* und *Agency* prägen. Innerhalb des Prozesses der Bedeutungszuweisung sind sie „Kultur-Ressource[n]“ (Bachmair et al., 2011b, S. 6), mit denen sich ihre Nutzer aktiv gestaltend „die Welt aneignen und Bedeutungen zuweisen“ (Seipold, 2012, S. 154). Dabei bieten sie „Zugriff auf […] eine[…] Vielfalt von Aktivitäten, Strukturen, Inhalten und Wissen“ (ebd., S. 102). (Vgl. ebd.)

Pachler et al. (2010) räumen „Medien, mobile[n] Technologien, Internet Tools und Dienste[n]“ (Pachler et al., 2010a, S. 15, zitiert nach Seipold, 2012, S. 183) eine zentrale Stellung ein, wenn sie betonen, dass diese, wie auch „informelles und formelles Lernen, Kompetenzen, Literalität oder Medien“ (Bachmair et al., 2011, S. 6) Kulturressourcen sind – wie alles, worauf User in der jeweiligen Medienkonvergenz Zugang erhalten oder produzieren (vgl. Pachler et al., 2010b, S. 1). Sie erweitern Lernumgebungen nicht nur in ihrer Funktion als Werkzeug für vielerlei Aktivitäten und durch den erweiterten Zugriff auf Informationen, sondern schaffen zusätzliche Interaktions- und Kommunikationsmöglichkeiten, welche, wie oben dargelegt, wichtige Voraussetzungen für das Generieren von Kontexten sind (vgl. Seipold, 2012, S. 149).

Pachler et al. (2010a) erklären diese Fähigkeiten durch die Eigenschaften von Mobiltelefonen in ihrer Medienkonvergenz, die unter 2.3.1 beschrieben wurden:

> […] [T]heir multi-functionality, portability and ubiquitous connectivity allows for […] the generation of contexts for learning through socialising and networking, communicating and the sharing of information and artefacts across time and place. (Pachler et. al., 2010a, S. 12)

Diese Charakteristika, wie sie hier exemplarisch in ihren für das *New Learning* wesentlichen Aspekten gelistet wurden, sind für Lerner im *Mobile Age* von besonderer Bedeutung, denn sie stellen wichtige Elemente für den Prozess der Aneignung und für das Generieren von Kontexten bereit: Mobile Technologien sind „Instrument[e] [des] globalen Mobilitätskomplex[es] " (Bachmair et al., 2011, S. 3), da sie „[…] Ermöglicher von Mobilität, Konnektivität und Aktivität" (Seipold, 2012, S. 115) sind. Recht pragmatisch gesehen erlauben sie zum einen den ubiquitären Zugriff auf (wiederum integrierte) Technologien, die sozusagen als „Hardware" die Basis für weitere Eigenschaften darstellen. Zum anderen ermöglicht ihre Konvergenz mit dem Internet die Bereitstellung von Funktionen, die für den Mobilitätskomplex zentral sind, wie die Nutzung des Medien- und Informationssystems (vgl. Bachmair et al., 2011b, S. 4) sowie von Kommunikationskanälen. Besonders die technisch bereitgestellten Kommunikationskanäle wie klassisches sprachbasiertes Telefonieren oder textbasiertes Schreiben, ergänzt um browserbasierte Chats und *Social Software*, aber auch die Foto- und Videofunktion von Smartphones sind zentrale Ressourcen für das Generieren von Inhalten und Kontexts (vgl. Seipold, 2012, S. 191f.).

Bachmair sowie seine Kollegen Cook und Pachler (2009) von der *LMLG* äußern klar, welche Anforderungen sie an die Technologien im Prozess der Aneignung stellen, wenn sie diesen als „[…] a process of making the technological tools at one`s disposal one`s own by making them fit personal, interpersonal and social requirements […]" (Bachmair et al., 2009, S. 5) beschreiben. Auch nennen sie die Gründe bzw. Intentionen, die sich dahinter verbergen, und damit zugleich Felder, die dabei von Bedeutung sind: „[…] [F]or purposes of identity formation, social interaction, meaning-making and entertainment" (ebd., S. 6).

Vor allem Interaktion und Kommunikation bzw. Konversation nehmen in diesem Prozess also eine zentrale Stellung ein, v. a. bei der Produktion von „Learner-generatedcontext[s]" (Pachler et al., 2010b, S. 12); sie sprechen von „[…] contexts 'created by people interacting together with a common, self-defined or negotiated learning goal'" (ebd.) und betonen neben der Interaktion der Lerner mit Technologien besonders jene untereinander: Pachler et al. (2010a) zitieren Cook (2007):

> [A] 'mobile Learner-generated context' can be seen as socio-cultural activity 'conducted by learners who may be communicating or individually reflecting 'one the move' and who, in the course of a dialogue with another person or interaction with multimedia resources raise questions that create a context; when an answer to this context-based question is generated, this can give rise to knowledge'. (Cook, 2007, zitiert nach Pachler et al., 2010b, S. 12)

Wie Interaktion gleichermaßen *mit* mobilen Technologien und *über* sie in diesem Kontext im Einzelnen zu verstehen ist, welche Prozesse dabei eine Rolle spielen und wie diese lerntheoretisch zu verorten sind, wird im Folgenden erläutert.

2.3.1.2 Lernen durch soziale Interaktion und Kommunikation

Sharples et al. (2007) teilen die Auffassung der *LMLG,* wenn sie ihr Verständnis von einem *New Learning* mit und durch *New Technology* in ihrer *Theory of Mobile Learning* knapp und dennoch im Wesentlichen wie folgt fassen:

> […] [L]earning as the process of coming to know through continuous conversations across multiple contexts amongst people and interactive technologies. (Sharples et al., 2007, S. 242)

Diesem Konzept liegt ein Verständnis von Kognition zugrunde, das als „[…] diffused amongst interactions and reciprocally constructed conversations […]" (ebd., S. 224) zu verstehen ist. Auch Sharples et al. (2007) betrachten Interaktion und Konversation im Prozess der Bedeutungszuweisung als essentiell, denn

> [t]he creation of meaning lies in the act of exchange: the unique interaction that takes place between the elements of the system (humans or technology) within a distributed context (ebd., S. 242).

Nach den Autoren ist Konversation „the driving process of learning" (ebd., S. 225); sie beziehen sich damit auf Gordon Pasks *Conversation Theory* (1976), ein Kommunikationskonzept, bei dem sich der von Sharples genannte *Exchange* nicht nur auf den Austausch von *Messages* über „an inert and transparent medium" (Sharples et al., 2007, S. 226) beschränkt, sondern vielmehr ein „sharing of understanding within a pervasive computational medium" (ebd.) meint. Dabei werden Medien als „active and responsive systems" (ebd.) verstanden, innerhalb derer Individuen Konversation betreiben (vgl. ebd.), und Lerner „als aktiv gestaltende Subjekte" (Seipold, 2012, S. 141),

die „in kommunikativen und diskursiven Prozessen mit ihrer Umwelt interagieren und Bedeutungen herstellen“ (ebd.). In diesen diskursiven Prozessen passiert Lehren und Lernen dynamisch und wechselseitig: Im Austausch kommen Lerner mit dem Wissen bzw. der Erfahrung anderer in Kontakt und generieren Kontexte. (Vgl. Sharples 2010: 88, zitiert nach Seipold, 2012, S. 147)

Diesem, Sharples Theorie zugrunde liegenden Verständnis von Lernen finden zwei Modelle Eingang, die sich auf diskursive Prozesse beziehen, durch die Lerner „bestehende Konzepte und Objekte durch Bedeutungszuweisung“ (Seipold, 2012, S. 140) umwandeln: die *Activity Theory* von Yriö Engström (2001) und der *Conversational Framework* von Diana Laurillard (2002, 2007). (Vgl. Seipold, 2012, S. 139f.) Letztgenannter wird im Folgenden genauer erläutert und im Zuge dessen zunächst gezeigt, inwiefern diskursive Prozesse sowohl in formalen als auch besonders in informellen Settings von grundlegender Bedeutung für das Lernen sind; anschließend werden diese Grundlagen dafür genutzt, um zu verdeutlichen, wie informelles Lernen in Interaktion – sowohl mit mobilen Technologien als mit anderen über sie – geschehen kann.

Grundlagen: Lernen durch Konversation

Laurillard (2007) bildet die zentralen Bedingungen und Prozesse des Lernens in formalen und informellen Lernkontexten jeweils in einem *Conversational Framework* ab, wobei Lernen in beiden Kontexten als „Serie von schrittweise erfolgenden Konversationen“ (Pachler et al., 2010a, S. 160, zitiert nach Seipold, 2012, S. 144) beschrieben wird. Die starke Bedeutung von Konversation in informellen Lernzusammenhängen wird bei einer Gegenüberstellung mit der Organisation formaler Lernkontexte besonders deutlich, weswegen zunächst der *Conversational Framework for supporting the formal learning process* (vgl. Laurillard, 2007, S. 161) abgebildet und genauer beschrieben wird.

Lernen durch Konversation in formalen Settings

In formalen Lernprozessen (vgl. Abbildung 4) erfolgen oben genannte Konversationen als dialogischer Prozess zwischen Lehrendem und Lerner(n) auf zwei Ebenen: dem diskursiven Level, in dessen Zentrum v. a. Theorien, Konzepte und der „Aufbau von Darstellungsfähigkeiten“[57] (Seipold, 2012, S. 144) stehen, und einem auf Praxis und das Sammeln von Erfahrungen bezogenen Level, das von Aktivität und dem „Aufbau von

[57] Seipold (2012) übersetzt so Laurillards Formulierung „description-building“ (Laurillard, 2007, S. 159). (Vgl. Seipold, 2012, S. 144)

Prozeduren“[58] (ebd.) gekennzeichnet ist, der „experimentelle[n] Ebene“[59] (ebd.). (Vgl. Laurillard, 2007, S. 159)

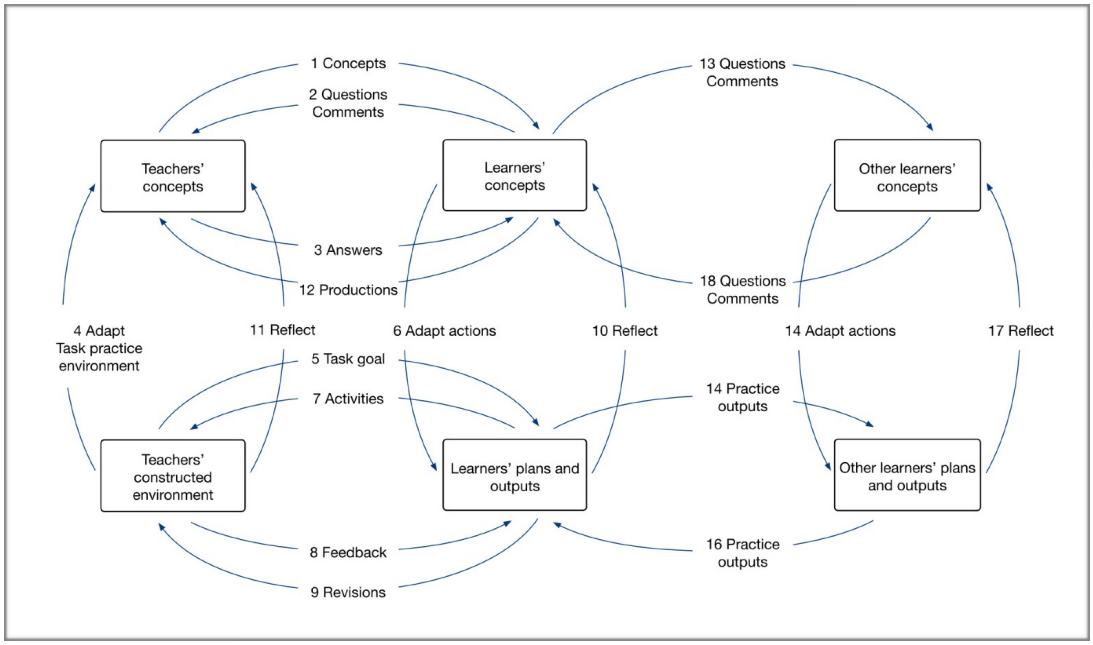


Abbildung 4. „The Conversational Framework for supporting the formal learning process“ (Laurillard, 2007, S. 160).

Auf beiden Ebenen ist Interaktion zentral: Auf der diskursiven Ebene findet diese beim kommunikativen Austausch zwischen Lehrendem und Lerner sowie unter den Lernern statt, bspw. in Form von *Questions, Answers* und *Comments*, wobei sich die *Concepts, Plans* und *Outputs* der jeweiligen Mitspieler gegenseitig beeinflussen und während des Prozesses verändern. Dies wirkt auf die experimentelle Ebene, wo Interaktion adaptiven Charakter hat: Die Lerner setzen sich mit der praktischen, zielgerichteten Anwendung des auf diskursiver Ebene Erfahrenen auseinander; dabei begreifen sie ihr Handeln – sehr abstrakt formuliert – als die Umgebung verändernd, sie erfahren sogleich dessen Wirkung, den *Output* ihres Handelns, und auch, wie sich dieses verbessern lässt. (Vgl. ebd., S. 159) Was Lerner von der Lernumgebung und anderen Lernern erfahren, ist „[m]eaningful feed-back“ (ebd., S. 172), und so bedeutend, da es Hinweise gibt, wie das Handeln verbessert und somit das Ziel der Aufgabe erreicht werden kann. Die Rolle des Lehrenden dabei ist es, Aufgaben und Lernumgebung so zu gestalten, dass dieser wichtige Faktor gegeben ist. (Vgl. ebd.)

[58] Seipold (2012) übersetzt so Laurillards Formulierung „procedure-building“ (Laurillard, 2007, S. 159). (Vgl. Seipold, 2012, S. 144)

[59] Seipold (2012) übersetzt so Laurillards Formulierung „experiential level“ (Laurillard, 2007, S. 159) (Vgl. Seipold, 2012, S. 144)

Auf experimenteller Ebene muss der Lerner von seiner Lernumgebung (möglichst intrinsisches) Feedback erhalten, um motiviert zu sein, seine Handlungen zu wiederholen bzw. so zu verändern, dass er das angestrebte Ziel erreichen kann. Gelingt diese Motivation, so motiviert diese den Lerner wiederum, sich mit der Theorie auseinanderzusetzen, denn um sein Ziel zu erreichen, muss er sein Handeln nach ihr ausrichten bzw. sie anwenden. Daneben ist v. a. das Feedback, welches er auf experimenteller Ebene beim vergleichenden Austausch über den *Output* seiner Interaktionen von anderen Lernern erhält, zentral, denn auf dieser diskursiven Ebene reflektieren die Peers ihre Erfahrungen, mit der Folge, dass sie ihr *Conceptual Understanding* erweitern. Zudem bedingt die Tatsache, dass die Lerner ihre *Outputs* mit den Peers „teilen“[60] (werden), ein höheres Maß an Sorgfalt und Bestreben, ihre Handlungen zu verbessern. (Vgl. ebd., S. 159ff.)

In Abbildung 4 wird auch deutlich, inwiefern die beiden Ebenen miteinander interagieren: einerseits, wenn das auf diskursiver Ebene Ausgehandelte auf der experimentellen adaptiert wird, und andererseits danach, wenn das auf experimenteller Ebene Erfahrene auf der diskursiven reflektierend in Bezug zur theoretischen Diskussion gesetzt wird. (Vgl. ebd., S. 159)

> […] [E]ach of the activities within the Conversational Framework plays its part in motivating other activities, creating a continual iterative flow of attending, questioning, adapting, experimenting, analysing, sharing, commenting, reflecting, articulating…all the forms of active learning that research tells us count as what it takes to learn. (Ebd., S. 161f.)

Innerhalb dieses „Ziel-Aktionen-Feedback-Kreislauf[s]“ (Seipold, 2012, S. 147), der – wie auch seine einzelnen dynamischen, sich wechselseitig beeinflussenden Komponenten – zudem als solcher reflektiert wird, entsteht das so zentrale „ständige Aushandeln von Bedeutungen in unterschiedlichen Contexten sowie das Herstellen von Contexten“ (ebd.). (Vgl. ebd.) Denn die verschiedenen kognitiven Aktivitäten, die innerhalb dieses „continual iterative flow“ (Laurillard, 2007, S. 161) ablaufen, sind für ein Lernen im Sinne der Bedeutungszuweisung wesentliche Komponenten, wobei Reflexivität in diesem Zusammenhang von besonderer Wichtigkeit ist: Pachler et al. (2010) definieren Reflexivität als Prozess der „Interaktion mit und der Bezugnahme auf die innere, persönliche Welt und die äußere, soziale Welt“ (Pachler et al., 2010a, S. 165, zitiert nach Seipold, 2012, S. 182), wobei sich der Lerner mit sich selbst, mit anderen

---

[60] Auf den Begriff *Sharing*, der im *Mobile Age* als kulturelle Handlungspraktik unter Verwendung von *Social Software* verstanden werden kann, sowie dessen Bedeutung für das Lernen wird im Anschluss noch eingegangen.

und der Welt kritisch auseinandersetzt, sich dabei „subjektiv sinnstiftend in der Welt […] verorte[t]“ (Seipold, 2012, S. 182) und so Orientierung findet. (Vgl. ebd.)

Dabei ist Feedback, wie es oben als sowohl von der Lernumgebung (und damit implizit auch dem Lehrenden) als auch von anderen Lernern ausgehend beschrieben wurde, zentral. Die Lehrperson ist in formalen Lehr- und Lernkontexten, wie aus der Darstellung in Abbildung 4 hervorgeht, in ihrer Rolle als den Lernprozess planender Experte, ihr begleitender Supervisor und lenkender Moderator, von tragender Bedeutung – auch in stark interaktiven und kommunikativen Szenarien: Sie trägt hier, trotz verstärkt selbstbestimmter Haltung der Lerner, große Verantwortung, nicht zuletzt beim Design einer Lernumgebung, die sämtliche für das Lernen wichtige Faktoren berücksichtigt und innerhalb derer die oben beschriebenen kognitiven Aktivitäten und diskursiven Prozesse so stattfinden können, dass sie initiieren, „[w]hat […] it take[s] to learn“ (Laurillard, 2007, S. 158).

In informellen Settings, wo keine Lehrperson im Lernprozess zugegen ist, erhalten Interaktion und Kommunikation bzw. Konversation mit anderen beim gemeinsamen Aushandeln von Bedeutungen besonders Gewicht. Wie wichtig diskursive Prozesse in solchen Situationen sind, wird im Folgenden gezeigt.

Lernen durch Konversation in informellen Settings

In informellen Lernprozessen scheint die Verantwortung für das Lernen alleine bei den Lernern zu liegen – doch diese sind eingebettet in soziale Interaktion und Kommunikation, was gerade hier von zentraler Bedeutung ist. Inwiefern, wird anhand des *Conversational Framework for supporting the informal learning process* (vgl. Laurillard, 2007, S. 171) erläutert.

Lernen geschieht im informellen Kontext in ähnlichen diskursiven Prozessen wie im formalen. Die vorangegangenen Ausführungen zu Prozessen, die zwischen Lernern und Lernumgebung stattfinden, gelten auch hier. Was die Kontexte allerdings grundlegend unterscheidet, ist, dass im informellen Kontext anstelle einer autorisierten bzw. didaktischen Instanz, die die Lernumgebung und somit auch die Lernprozesse gestaltet, „the world of experience“ (ebd.) (vgl. auch Seipold, 2012, S. 146) steht. Dieses Setting zeigt Abbildung 5, welche die Interaktionen zwischen Lernern sowie zwischen Lernern und der Welt abbildet, und die einen möglichst produktiven informellen Lernprozess konstituieren (vgl. Laurillard, 2007, S. 169):

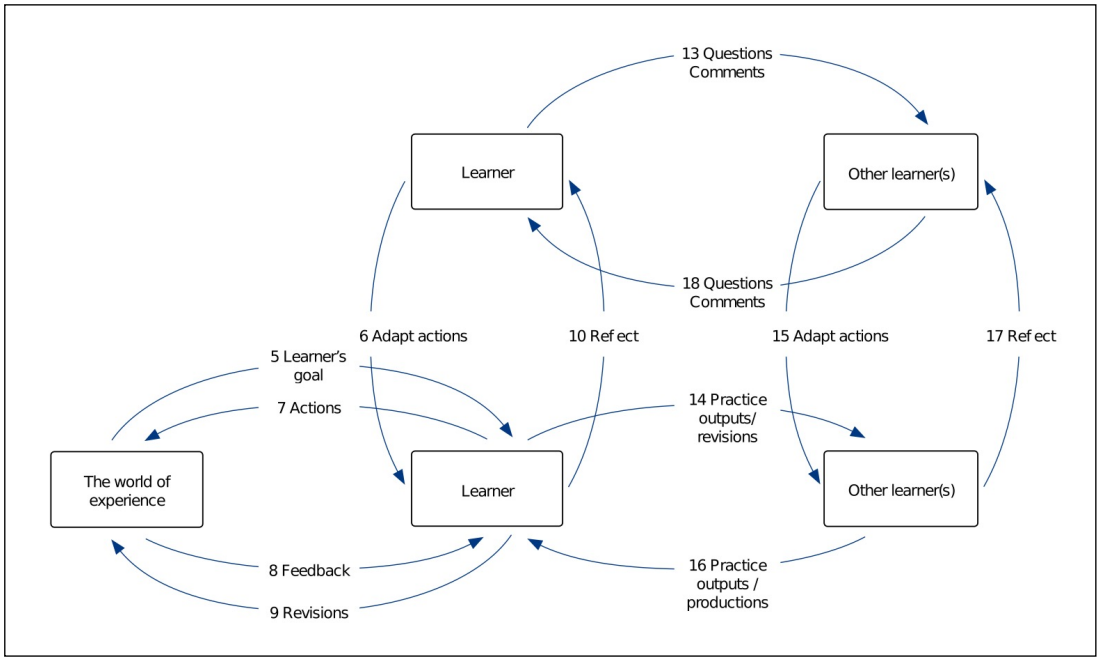


Abbildung 5. „The Conversational Framework for supporting the informal learning process“ (Laurillard, 2007, S. 171).

Informelle (Lern-)Settings prägen, wie in 2.1 illustriert, andere Strukturen als formale: Sie sind weder durch einen Lehrplan oder sonstige Strukturen organisiert, noch eine Lernumgebung, die didaktisch vorbereitet oder betreut wird. Es gibt weder von außen definierte Aufgaben(-stellungen), die den Lernprozess sinnvoll (vor-)strukturieren und so zum Lernziel führen, noch eine Autorität, welche die Lerner begleitet und lenkt. Diese bewegen sich innerhalb von Offenheit und Unsicherheit geprägten Strukturen bzw. Umgebungen, in denen sie selbst Sinn stiften und Bedeutung herstellen (müssen); dazu generieren sie Kontexte und nutzen die anderer, während sie selbstgesteuert und auf individuellen Wegen, von persönlichen Interessen motiviert selbst definierte (Lern-)Ziele verfolgen. Durch das Fehlen einer autorisierten Instanz mit der sie interagieren und die ihnen hilft, (Lern-)Ziele zu definieren und den Lernprozess zu durchlaufen, sowie (möglichst intrinsisches) Feedback zu Lernweg und -ergebnis gibt, gewinnt der Austausch, das Lernen mit und von anderen, an Bedeutung. (Vgl. Laurillard, 2007, S. 168ff.)

> In the informal context the only key agents are the learners themselves and the 'others' they choose to act as agents in defining the focus of interest, the task goals, and the feedback. (Ebd., S. 170)

Besonders die Frage nach dem „task goal[…]“ (ebd.) bzw. dem „learning goal[…]“ (Cook, Pachler, & Bradley, 2008, S. 4) und dessen Zustandekommen ist in informellen Lernsituationen von grundlegender Bedeutung und definierendem Charakter (vgl. ebd.). Denn beim informellen Lernen – ob intentional oder nicht – befindet sich der „self-motivated learner“ (ebd.) in einer Lernumgebung, die als Reaktion auf eine unmittelbar auftretende oder kürzlich aufgetretene Situation, aus einem Bedürfnis bzw. Bedarf heraus oder auch zufällig entsteht und derer er sich auf meta-kognitiver Ebene häufig nicht einmal bewusst ist bzw. nicht weiß, was er eigentlich lernt. Mit dieser Einschätzung beziehen sich Cook et al. (2008) auf die differenzierte Definition informellen Lernens von Rogers (2006), der zwischen „task-conscious […]“ und „learning-conscious learning“[61] (Rogers, 2006, zitiert nach Cook et al., 2008, S. 4) unterscheidet, wobei Cook et al. (2008) – der kulturökologischen und alltagsbezogenen Sichtweise auf das Feld folgenden – der erstgenannten Form vermehrte Aufmerksamkeit zukommen lassen: einem Lernen, das Lernern nicht als solches bewusst ist, sondern während einer bestimmten Aktivität stattfindet, die in irgendeiner Form die Bewältigung einer Aufgabe erfordert. Das Ergebnis eines solchen Lernens lässt sich also nicht konkret messen, sondern zeigt sich in der Erfüllung einer Aufgabe (Rogers 2006, zitiert nach Cook et al., 2008, S. 4). (Vgl. Cook et al., 2008, S. 4)

Bei einem Lernen in einer so natürlichen Form steht der Lerner vor der Aufgabe, sich ein der spezifischen Umgebung und den eigenen Fähigkeiten angemessenes „task goal“ (Laurillard, 2007, S. 169) zu setzen, das seiner „world of experiences“ (ebd., S. 171) entspringt, anstatt von einer Lehrperson angeregt zu werden. Gerade hier kann die Teilhabe an einem „social learning environment“ (ebd.) die Hilfestellung leisten, die in formalen Kontexten die Lehrperson bietet (vgl. ebd.), um den Lerner durch „meaningful feedback“ (ebd., S. 172) anzuleiten, sein Handeln zu reflektieren und so zu gestalten bzw. verändern, dass das *Task Goal* erreicht werden kann (vgl. ebd.). Im Unterschied zur Hilfestellung durch Lehrende im formalen Kontext jedoch bekleiden die Mitwirkenden in einer informellen sozialen Lernumgebung keine autoritäre oder leitende Funktion. Der Lerner hat die Wahl, in welcher Form er von der Unterstützung anderer Gebrauch macht, sei es von der Gruppe, wie es Laurillard beschreibt, (vgl. ebd., S. 170) oder gar mithilfe der Technologien, die zusätzliche Kommunikationskanäle schaffen (vgl. Abdullah, Zaharah, Asra, & Abd, 2013, S. 219) und damit wiederum weitere Möglichkeiten, Kontexte zu generieren.

61 Rogers definiert diese Ausrichtung des informellen Lernens als intentional und bewusst sowie in seinem Ergebnis messbar. (Rogers, 2008, zitiert nach Cook et al., 2008, S. 4)

Die Idee des Lernens durch soziale Interaktion, bei der ein Lerner Unterstützung in seinem Lernprozess durch die Interaktion mit einem „Lehrenden“ – auch indirekt in Form einer vorbereiteten Lernumgebung – oder mit anderen Lernern erhält, findet sich in zahlreichen Theorien und Ansätzen zu kooperativem oder kollaborativem problemlösendem Lernen, die oft Lev Vygotskys *Social Development Theory* (1930/1978) als lerntheoretische Grundlage heranziehen (vgl. Naismith et al., 2004, S. 3). Vygotsky sieht in der Interaktion mit „More Knowledgeable Other[s] (MKO)“ (Abdullah et al., 2013, S. 218) in einem Stadium des Lernprozesses, in dem ein Lerner aufgrund seiner individuellen Kapazitäten an Grenzen stößt, den Schlüssel für ein Fortkommen. Dieses Stadium, die „Zone of Proximal Development“ (ebd., S. 217), die Abbildung 6 zeigt, definiert er wie folgt:

The distance between the actual developmental level as determined by individual problem-solving and the level of potential development as determined through problem-solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers (Vygotsky, 1978, S. 86; zitiert nach Abdullah et al., 2013, S. 218).

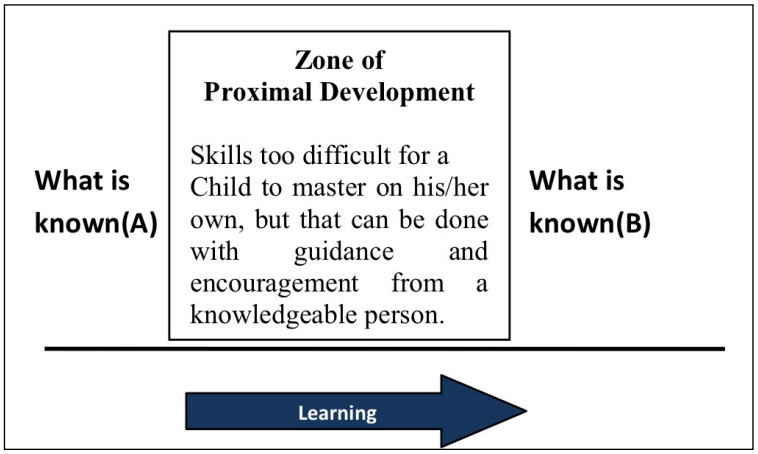


Abbildung 6. Vygotskys (1978) *Zone of Proximal Development* (vgl. Abdullah et al., 2013, S. 218).

Die Vorstellung einer Unterstützung, die ein Lerner in einem solchen Zusammenhang von „more skilled learners“ (ebd., S. 219) erfährt, wird häufig durch den metaphorischen Begriff *Scaffolding* veranschaulicht. Die Metapher eines Gerüstes, das Arbeiter stützt, während sie ein Gebäude errichten, und wieder entfernt wird, wenn diese Aufgabe erledigt ist, scheint in solchen Bildungskontexten treffend, in denen ein zuvor definiertes Ergebnis, bspw. „standard skills or knowledge“ (ebd.), erreicht werden soll. Dieses „‘[d]irective’ scaffolding“ (ebd.), welches der Lerner in einer didaktisch vorbereiteten Lernumgebung erfährt, ist deutlich weniger lernerzentriert als das

sogenannte „‘[s]upportive’ scaffolding“ (ebd.), das stärker auf die konkreten Fähigkeiten, Bedürfnisse und Interessen der jeweiligen Lerner abzielt. (Vgl. ebd.)

Abdullah et al. (2013) erkennen die Nähe und Anwendbarkeit von Vygotskys ZPD-Theorie in Bezug auf Mobiles Lernen. Nicht nur teilt es mit Sharples *Theory of (Mobile) Learning* den Grundsatz des Lernens durch Interaktion und Kommunikation; auch umgekehrt kann Mobiles Lernen die Theorie der ZPD stützen, da es eine Lücke, die oftmals im Zusammenhang mit der ZPD kritisiert wird, schließen kann: die Tatsache, dass eine Lehrperson in einer Lerngruppe niemals allen Lernern die Unterstützung geben kann, die sie in ihren individuellen ZPD benötigen – sei es aufgrund von zeitlichen Nöten, der Größe der Gruppe oder der unterschiedlichen Lernwegen und -tempi der Lerner. Wie Abdullah et al. (2013) und John Cook dem begegnen, zeigen folgende Überlegungen:

Mobile Technologien können informelle Settings um weitere Kommunikationskanäle und -wege bereichern, über die Lerner mit anderen, nicht physisch anwesenden MKO interagieren und Unterstützung erhalten. (Vgl. Abdullah et al., 2013, S. 219) Diesen Gedanken greift Cook (2010) auf und aktualisiert Vygotskys Idee der ZPD vor dem Hintergrund der gegenwärtigen, als transformiert zu begreifenden Gesellschaft: Denn im *Mobile Age* sind es neben Menschen, die Lernern als MKO zur Seite stehen können, auch die Tools, die sie nutzen. Cook begreift die ZPD innerhalb des *Mobile Complex* – sich begrifflich an Vygotskys Terminologie an- und zugleich gegenwärtige Theorien bzgl. des Context-Konzepts mit einschließend – als „Augmented Context for Development“ (Cook, 2010, S. 4). Das Attribut *augmented* bezieht sich dabei auf das, was den (Lern-)Kontext im *Mobile Age* erweitert: „new digital tools and media, particularly […] mobile devices and the networks and structures to which they connect people“ (ebd., S. 3). Der Kontext wird dabei als „core construct of the ZPD“ (ebd., S. 4) verstanden, welches kollaboratives Problemlösen ermöglicht, im Zuge dessen die Lerner innerhalb der ZPD in Interaktion miteinander, ihrer physischen Lernumgebung und (technologischen) Tools ihren eigenen *Context for Development* generieren. (Vgl. ebd., S. 4f.)

Wie dies konkret geschehen kann, zeigen folgende Erläuterungen zur Frage, inwiefern mobile Technologien in ihrer Medienkonvergenz mit Web-2.0-Technologien Netzwerke hervorbringen, innerhalb derer Menschen in Interaktion mit Medien und einander informell lernen.

Networked Learning: Informelles Lernen im Netzwerk

Inwiefern *Social-Software-Tools* als Schöpfer neuer, vernetzter Lernwelten betrachtet werden können, wurde in 2.2.3 erläutert – wie sie nun vor dem theoretischen Hintergrund sozialen Lernens zu verstehen sind, wird an dieser Stelle vertieft. Denn dass vernetztes Lernen, wie es über die „communication features“ (Patten et al., 2006, S. 299) mobiler Endgeräte stattfindet, beim *New Learning* so zentral ist, ist nicht nur auf die veränderten Strukturen des *Mobile Age*, innerhalb derer mobile Lerner wie bereits beschrieben Kontexte generieren, zurückzuführen, es lässt sich durch diese genauso begründen – wie auch durch die oben beschriebenen Theorien zum Lernen durch soziale Interaktion (vgl. Vygotsky, 1930/1978; Laurillard, 2007), deren Ausgangspunkt der sozial-konstruktivistische Gedanke der „distributed cognition“ (Pachler et al., 2010b, S. 12) ist: die Idee, dass Wissen und Kognition nicht auf die individuelle Konstruktion begrenzt sind, sondern ihren Weg über (soziale) Netzwerke nehmen. (Vgl. ebd.)

Informelle Lernprozesse finden in Web-Communities unterschiedlichster Art statt – dabei kommen vornehmlich (Lern-)Prinzipien zum Tragen, die den Web-2.0-Technologien in ihren Merkmalen nahestehen: „[D]ie aus dem Netz bekannten Merkmale wie Freiwilligkeit, Selbststeuerung, Offenheit, Personalisierung und Zusammenarbeit“ (Rosa 2013, S. 9) finden sich bspw. wieder in den Begriffen kollaboratives, „situiertes, informelles, non-formales, immersives Lernen und Lernen nach Bedarf“ (ebd., S. 10). Im Zusammenhang mit den bereits erläuterten veränderten medialen Strukturen entsteht das, was Mobilem Lernen eine beinahe emanzipatorische Rolle verleiht: die Mobilität des selbstgesteuerten Lerners beim Zugriff auf von ihm ausgewählte (Lern-)Ressourcen (vgl. Seipold, 2012, S. 107f.) und damit seine Unabhängigkeit von (Bildungs-)Institutionen mit ihren Lehrplänen und Autoritäten.

McLoughlin & Lee (2007) stellen in Abbildung 7 – ähnlich wie Laurillard in ihrem *Conversational Framework* – dar, wie sich Lerner in ihrem Lernprozess mit Web-2.0-Technologien, die neben Konnektivität, Kommunikation und Partizipation auch das Entstehen dynamischer Lerngemeinschaften ermöglichen, mit anderen in Communities und Netzwerken verbinden, um Wissen zu teilen und gemeinsam zu konstruieren: (Vgl. McLoughlin & Lee, 2007, S. 668)

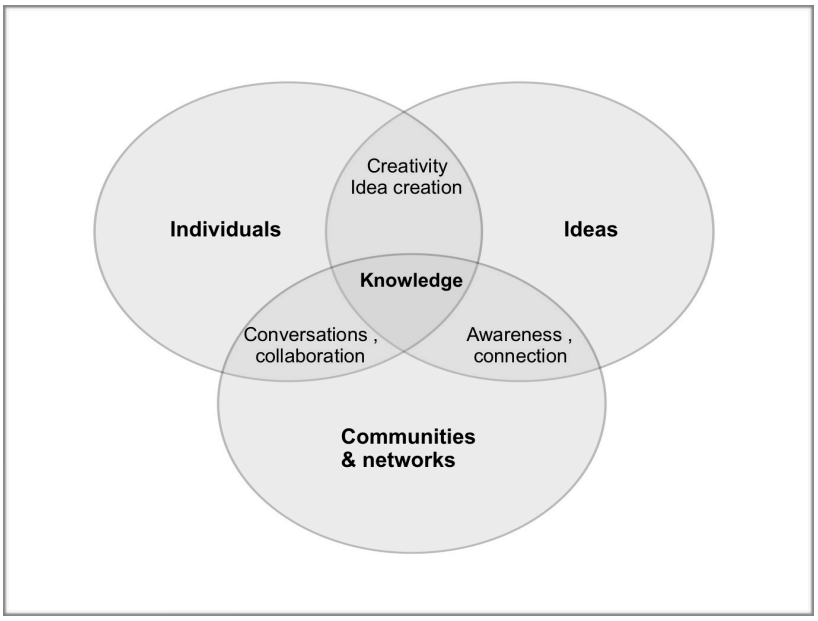


Abbildung 7. „Framework for knowledge creation in Web 2.0 (adapted from Efimova 2004)“ (McLoughlin & Lee, 2007, S. 669).

Auch beim *Networked Learning* (vgl. Siemens & Tittenberger, 2009, S. 11) gilt Lernen als ein Prozess, der sich in Verbindung bzw. Interaktion und Kommunikation mit anderen und in Interaktion mit bzw. unter Zugriff auf (Lern-)Ressourcen vollzieht: Dabei ergibt sich aus den individuellen Beiträgen der einzelnen Mitglieder des Netzwerks wieder Neues – z. B. Kontexte – was wiederum auf das Individuum zurückwirkt:

> New information (a node) creates a ripple effect altering the meaning of other nodes within a network. A new node if information results in new connections, which in turn results in new knowledge, and thereby increased understanding on the part of the learner. Knowledge is a function of connections and understanding is the emergent shape of a network. (Ebd.)

Dem zugrunde liegt der bereits angesprochene konnektivistische Ansatz:

> Connectivism is the view that knowledge and cognition are distributed across networks of people and technology and learning is the process of connecting, growing, and navigating those networks. (Ebd.)

Bei diesem Lernen können „multi-tool learning experiences“ (ebd., S. 14) entstehen, die als *Personal Learning Environment* (PLE) gelten. (Vgl. ebd.) Im nächsten Abschnitt wird gezeigt, wie sich solche PLE sowie die ihnen konzeptuell nahestehenden *Communities of Practice* (CoP) verstehen lassen und inwiefern diese von besonderem Wert für ein Lernen im *Mobile Age* sind.

Personal Learning Environments und *Communities of Practice*

Das Web 2.0 mit seinen *Social-Software-Tools* bringt eine Vielzahl an virtuellen (Praxis-)Gemeinschaften zu Tage, in denen informelles soziales Lernen durch das gemeinsame Aushandeln von Bedeutungen entstehen kann.

Das Konzept der PLE bezieht sich auf „bereits existierende individuelle Informationsumgebungen und informelle Praktiken besonders medienaffiner und lernaktiver Internet-Nutzer“ (Kahnwald, 2013, S. 65), die v. a. vernetzte Kommunikationstechnologien wie Soziale Netzwerke, Microblogging-Services wie Twitter oder anderen Foren als „[…]individualized digital learning environments“ (Wheeler, 2010, S. 109) nutzen, in denen sich „the user`s community of interest“ (ebd.) formiert. (Vgl. Ebd.) Zur Beschreibung von Lernen in PLE werden oft der Ansatz des Situierten Lernens und daraus entstandene Praxisgemeinschaften (vgl. Kahnwald 2013: 66) genannt. (Vgl. Seipold, 2012, S. 138)

Wenger (2006) definiert CoP[62], wie folgt:

> Communities of practice are groups of people who share a concern or a passion for something they do and learn how to do it better as they interact regularly. (Wenger, 2006, S. 1)

Dabei ergänzt er, dass Lernen in einer Praxisgemeinschaft intentional sein könne, es aber keinesfalls müsse:

> [L]earning can be the reason the community comes together or an incidental outcome of member`s [sic!] interactions. (Ebd.)

Die Kombination dreier definitorischer Elemente charakterisiert CoP:

1) die *Domain*, die das „something“ (ebd.) aus oben genannter Definition bestimmt und der Community Identität verleiht, wobei deren Mitglieder über bestimmte Kompetenzen verfügen, die sie von anderen, der Community nicht Zugehörigen, unterscheiden;
2) die *Community*, die sich hier v. a. darin definiert, dass sich ihre Mitglieder der *Domain* in irgendeiner Form verschrieben haben und miteinander interagierend voneinander lernen;

---

62 *CoP* stehen häufig „im Kontext des work-based Mobile Learning […] für kollaboratives Lernen und gegenseitige Unterstützung beim Lösen von Problemen.“ (Seipold, 2012, S. 138)

3) die *Practice*: Das gemeinsame Interesse an einer Sache alleine reicht nicht aus, um eine CoP zu bilden – wie der Name bereits sagt, bedarf sie gemeinsamer Praktiken, die in Interaktion miteinander entwickelt werden, „a shared repertoire of resources: experiences, stories, tools, ways of addressing recurring problems“ (ebd., S. 2). (Vgl. ebd., S. 2ff.)

Typische Praktiken von CoP, die Wenger exemplarisch nennt, sind bspw. kooperatives Problemlösen, das Suchen nach bzw. der Austausch von Informationen, Materialien oder Erfahrungen zur *Domain*, das Diskutieren von Entwicklungen sowie die „[c]oordination and synergy“ (ebd., S. 3) unter den Mitgliedern. (Vgl. ebd., S. 2ff.) In CoP vollzieht sich das in dieser Arbeit bereits mehrfach beschriebene soziale Lernen, dessen Grundlage das ständige Aushandeln von Bedeutungen, *Negotiation of Meaning*, ist. (Vgl. Kahnwald, 2013, S. 71) Ein Lernprozess in diesem Sinn meint die kollektive Konstruktion von Wissen aus einem „Zusammenwirken von *Partizipation* und *Reifikation*“ (ebd., S. 73), also der Teilhabe an der Gemeinschaft und dem „Prozess der gemeinsamen Verdinglichung von Erfahrung bzw. abstraktem Wissen in Artefakten der Community“ (ebd., S. 74). (Vgl. ebd., S. 73f.)

Besonders in der *Mobile-Learning*-Diskussion haben situiertes Lernen sowie CoP eine neue Bedeutung erhalten, da mobile Technologien es Lernern in ihrer Medienkonvergenz ermöglichen, authentisch, zeit- und ortsunabhängig situiert, informell und „in unterschiedlichen sozialen Bezugsrahmen themen- und interessenszentrierte Communities“ (Seipold, 2012, S. 138) zu formieren. (Vgl. ebd.)

Wie dies nun im Einzelnen geschehen kann, zeigen folgende exemplarische Ausführungen zu einigen, unter *Social Software* gefassten Technologien. Dabei wird erörtert, inwiefern diese Tools, Dienste und Anwendungen sich als soziale, informelle Lernumgebungen verstehen lassen, welche Lernprozesse bei deren Nutzung ablaufen können und welche Kompetenzen sich dabei fördern lassen.

Social Software als Tools und *Affinity Spaces* als Räume zum *Networked Learning*

Wenn Siemens und Tittenberger (2009) *Social Software* bzw. Tools und Technologien, die sich ihr zuordnen lassen, definieren, unterstreichen sie v. a. den Aspekt des „Mitmachens“ bzw. die Möglichkeit oder Fähigkeit dazu. Als grundlegenden Charakterzug formulieren die Autoren zunächst sehr allgemein „the ability to *speak into the context others have created*“ (Siemens & Tittenberger, 2009, S. 41). Was sich dieser Definition entnehmen lässt, ist zum einen das Miteinander mehrerer Akteure,

wie es bereits aus dem Begriff hervorgeht, zum anderen die aktive, auch produktive Auseinandersetzung des einzelnen Nutzers mit bereits bestehenden Kontexten, in die er eingreift und damit wiederum einen neuen Kontext für sich (und andere) generiert – salopp formuliert findet sich dieser Gedanke im Begriff „Mitmachweb“ (Jadin & Zöserl, 2009, S. 44) wieder. Dass Siemens und Tittenberger das Eingreifen eines Nutzers in einen Kontext, der durch andere geschaffen wurde, bzw. dessen Auseinandersetzung damit mit dem Verb *to speak* umschreiben, suggeriert bereits die besondere Bedeutung der Konversation beim Generieren von Kontexten.

Kontexte, in denen dies geschehen kann sowie Tools, die dabei genutzt werden, werden nun vorgestellt, stets mit Bezug auf dabei ablaufende Lernprozesse.

Wikis: Lernen durch kollektiv generierte Ressourcen

Wikis sind „informal learning spaces“ (Siemens & Tittenberger, 2009, S. 43), in denen Nutzer nicht nur die Möglichkeit haben, vom UGC anderer zu lernen, sondern auch, diesen verändern oder ergänzen – kurz: ihn zu editieren (vgl. ebd.) und somit selbst UGC zu kreieren. Durch das kollaborative Schreiben von Texten entsteht eine „collective resource“ (ebd.), die – je nach Nutzungsbeschränkung des Wikis – einer festgelegten Gruppe, bspw. einer Schulklasse auf Moodle, oder gar der ganzen Welt (vgl. ebd.) als „knowledge management space“ (Duffy & Bruns, 2006, S. 34) dienen kann. Dabei können Nutzer mit anderen in Form von asynchroner Kommunikation in „*discussion spaces*“ interagieren (Barajas & Frossard, 2012, S. 8). (Vgl. ebd.)

Als Tools, die sowohl Rezeption, Produktion und Modifikation kollektiv generierter Ressourcen ermöglichen, als auch Interaktion bzw. Konversation mit anderen, erfüllen Wikis wichtige Voraussetzungen informellen Lernens. Alleine die rezeptive Nutzung des „[o]pen content tools“ (Wheeler, 2010, S. 108) Wikipedia erlaubt den Zugriff auf einen beachtlichen Teil des gesammelten Weltwissens; seine Hypertextstruktur ermöglicht es zudem, ein Thema durch weitere, mit ihm assoziierte Themen, Themenbereiche oder Begriffe zu vertiefen bzw. weitere Lernpfade zu beschreiten:

> They tend towards expressing ideas as relationships between pages, thus creating a network of interrelated topics […] based on a ‚topical’ approach. […] Wikis provide a space where knowledge becomes networked. (Duffy & Bruns, 2006, S. 35)

Als virtuelle Lernumgebung können Wikis vielfältige Kompetenzen fördern, z. B. die Schreibkompetenz (vgl. Jadin & Zöserl, 2009, S. 58), besonders die des kollaborativen (vgl. Wheeler, 2010, S. 108) und des prozessorientierten Schreibens. Dadurch, dass ein Dokument lange nicht, manchmal nie, der „final

draft“ (Duffy & Bruns, 2006, S. 35) ist, sondern immer wieder von anderen ergänzt oder verändert wird, liegt der Fokus auf dem Schreibprozess, während dessen *Produser* Feedback zu ihrem Output erhalten, welches sie wieder dementsprechend umsetzen. Durch die Möglichkeit der Rückschau auf die Entstehungshistorie eines Dokuments können Leser und Schreiber sämtliche Änderungen und damit die Schritte im Schreibprozess verfolgen (vgl. Guth, 2007, S. 62) und diesen auf der Meta-Ebene reflektieren. Dies entspricht in hohem Maße den in Laurillards (2007) *Conversational Framework* beschriebenen Aktivitäten und Prozessen, die im Vorangegangenen erläutert wurden. Auch wird das genaue, kritische Lesen bereits bestehenden Texts gefördert, was notwenig ist, agiert man als Co-Autor (vgl. ebd.).

Zudem dient das Schreiben von Wikis dem Aufbau von – wie Barajas und Frossard (2012) sie nennen – „Key Wiki Competences“ (Barajas & Frossard, 2012, S. 19): Dahinter verbergen sich Verantwortungsbereitschaft bzw. -bewusstsein für sich und andere, Kreativität und Innovativität, kritisches Denken und Urteilsvermögen[63], Problemlösekompetenzen sowie kommunikative und kollaborative[64] Kompetenzen. Auch pragmatischere Fähigkeiten wie die, an Informationen zu gelangen, diese zu beurteilen und zu nutzen, sowie *Skills* im Bereich ICT (Information- und Computertechnik) werden hier gefördert. (Vgl. ebd.)

Blogs: Networked Learning in der Blogosphere

Auch Blogs sind „[o]pen content tools“ (Wheeler, 2010, S. 108), eine Subkategorie bilden „moblogs (mobile weblogs)“ (Berth, 2006, S. 1), die „moblogging“ (ebd.), also „[b]logging on the go“ (ebd., S. 7) mit mobilen Endgeräten bezeichnen. (Vgl. ebd., S. 7f.)

Leser eines Blogs erhalten dort Zugriff auf inhaltliche Ressourcen: sowohl solche, die von den jeweiligen Bloggern selbst kreiert wurden, als auch weitere, im Kontext des Blogs von Dritten produzierte, die dort z. B. durch Links auf andere Medien wie Webseiten, Artikel oder Videos eingebettet sind – so entsteht die *Blogosphere:* „The distributed, collective, and interlinked world of blogging […]“ (Duffy & Bruns, 2006, S. 32). (Vgl. ebd.) Diese *Blogosphere* ist neben einem Wissens- und Informationsnetzwerk zugleich ein soziales, was großes Potenzial zum informellen sozialen Lernen birgt: Nutzer haben dort die Möglichkeit, *Content* zu sammeln und untereinander auszutauschen (vgl. Jadin & Zöserl, 2009, S. 58) sowie in einer Art

[63] Vergleichen und Kontrastieren von Informationen aus verschiedenen Quellen fördert reflexives Lernen (vgl. Barajas & Frossard, 2012, S. 14) ebenso wie Aktivitäten beim *Peer-Review*-Verfahren.

[64] Vgl. Guth, 2007, S. 64.

digitalem Portfolio zusammenzutragen und zu reflektieren (vgl. Siemens & Tittenberger, 2009, S. 43). Besonders das Posten von und Reagieren auf Kommentare stellt eine Feedback-Option[65] dar, die nicht nur die Interaktivität zwischen Bloggern und Lesern steigert, sondern auch die unter den Lesern bzw. Followern des Blogs (vgl. ebd): Die vernetzten Nutzer können sich über die (Lern-)Aktivitäten, Ergebnisse und Reflexionen austauschen, indem sie *Blog-Posts* kommentieren oder die Kommentare anderer lesen und kommentieren, wodurch das entsteht, was Laurillard in ihrem *Framework* auf diskursiver Ebene beschreibt: Ein Austausch zwischen den am Lernprozess beteiligten Akteuren, der in Form von *Questions, Answers* und *Comments* stattfindet und zur Folge hat, dass sich die *Concepts, Plans* und *Outputs* der Lernenden beeinflussen und verändern. Ein solches *Networked Learning* kann als CoP betrachtet werden, da Lerner sich mit einer Sache aktiv unter Verwendung adäquater Praktiken beschäftigen, miteinander in Bezug auf die Sache interagieren, sehen, was andere tun sowie sich über die Sache bzw. die Lernaktivitäten und deren Outcomes austauschen.

Die gegenseitige Rezeption von Blogs fördert zudem Team- als auch Kommunikationsfähigkeit, die kritische Auseinandersetzung und gegenseitige Begutachtung der *Outputs* anderer unterstützen dazu Urteils- sowie Kritikfähigkeit der Beteiligten. (Vgl. Jadin & Zöserl, 2009, S. 58)

Tagging und Sharing: Lernen durch *Social Bookmarking*

Social Bookmarking erlaubt es Nutzern, im Web verteilte Ressourcen[66] zu aggregieren bzw. zu organisieren sowie diese mit anderen zu teilen; sie können Webseiten mit Lesezeichen versehen oder deren URLs als Links in Sozialen Netzwerken sammeln, diese klassifizieren und mithilfe von *Tags*[67] für den individuellen Gebrauch organisieren und ordnen oder sie mit einem Netzwerk bzw. der Öffentlichkeit teilen. (Vgl. Dixon, 2011, S. 5ff.) Zudem funktionieren *Social-Bookmarking-Services* wie Suchmaschinen, mit denen gezielt Ressourcen aufgefunden werden können, die andere zuvor unter einem bestimmten *Tag* vermerkt haben: (Vgl. Essel, 2007, S. 32)

> You are tapping directly into the web browsing experience of other people, people who, more than likely, are sharing interests with you […]. (Ebd.)

---

[65] Wie oben anhand Laurillards *Conversational Framework* aufgezeigt wurde, ist (*meaningful*) Feedback besonders in informellen Lernumgebungen von zentraler Bedeutung.

[66] Estellés, del Moral und Gonzáles (2010) listen hier mediale Ressourcen wie Webseiten, Blogs, Bildmaterial, Wikis, Videos und Podcast. (Vgl. Estellés et al., 2010, S. 176)

[67] Ein *Tag* versteht sich als „subject or category“ (Essel, 2007, S. 27) in Form eines Schlagworts, das dazu genutzt wird, Webseiten oder andere Objekte aus dem Internet, die eine URL besitzen, zu organisieren. (Vgl. ebd., S. 27f.)

Communities, die sich beim *Social Bookmarking* vernetzen, sind „informal open communities“ (Heinen, Blees, Kerres, & Rittberger, 2014, S. 2), in denen Nutzer Ressourcen zu bestimmten Inhalten sammeln und anderen als geordnete Linklisten bereitstellen (vgl. Dixon, 2011, S. 10) oder die anderer nutzen, die diese als wertvoll bewertet haben. So entsteht ein Netz inhaltlich verknüpfter *Bookmarks* sowie eine CoP, innerhalb derer qualitativ hochwertige Ressourcen zur Verfügung stehen, wobei durch das Kommentieren „gebookmarkter“ Links interagiert wird. (Vgl. ebd., S. 5ff.) Weitere Vorteile zum kollaborativen und individuellen Arbeiten mit *Social Bookmarks* bieten *Features*, mit denen User auch online Lesetechniken bzw. -strategien wie Markieren oder Annotieren anwenden können. (Vgl. ebd., S. 12)

Das Lernen mit und durch *Social Bookmarking* lässt sich lerntheoretisch – wieder – im (Sozial-)Konstruktivismus verorten, wobei sowohl die individuellen Lernaktivitäten der einzelnen Mitglieder als auch das soziale Lernen in der Gruppe stark personalisiert sind. Der individuelle, intrapersonelle Lernprozess eines Mitglieds der Lerngruppe geht in einen interpersonellen innerhalb der Community über: Es entsteht ein soziales (Lern-)Netzwerk, innerhalb dessen jedes Mitglied während seines individuellen Lernprozesses von den Beiträgen der anderen profitieren kann, nicht nur durch den Zugang zu als wertvoll gewürdigten Ressourcen, sondern auch, da der Prozess des *Taggings* die Zuweisung neuer Bedeutungen bzgl. der geteilten Ressourcen ermöglicht, was metakognitive Lernprozesse anregt: Wenn jedes Mitglied die Aktivitäten der anderen sehen kann – z. B. welche Informationen der Einzelne auswählt, wie er sie kategorisiert und organisiert – und dies dann reflektiert, fördert das Strategien in den Kompetenzbereichen *Informationsbeschaffung, -management, -analyse* und *-kategorisierung*. (Vgl. Estellés et al., 2010, S. 189)

Soziales Lernen bei der Interaktion in Sozialen Netzwerken

Auch Soziale Netzwerke verfügen über *Social-Bookmarking-Tools*, was allerdings nur ein *Feature* von vielen ist, das diese ‘one social tool does all‘ sites“ (Dixon, 2011, S. 12) zum Lernen eignet. Zur Beschreibung dort ablaufender informeller Lernprozesse können ebenfalls Laurillards *Conversational Framework* und Vygotskys *Social Development Theory* (1930/1978) herangezogen und um Cooks (2010) Aktualisierung ergänzt werden: Wieder findet Lernen in Auseinandersetzung mit der Umwelt, in Interaktion mit Ressourcen aus unterschiedlichen Quellen und anderen über verschiedene Kanäle statt. So liegt dort die Formierung von CoP nahe: „[…] Facebook can develop […] a community of practice.“ (Cotroneo, 2012, S. 13)

Eine wie in 2.2 dargestellte geprägte Umgebung erfordert vom Einzelnen Lern- und Handlungskompetenzen für einen angemessen Umgang mit diesem Komplex: Lerner stehen vor der „[…] nicht einfache[n] Aufgabe der Bedeutungsbildung von Verbindungen im Netzwerk durch einen komplexen Prozess der Reflexion und Evaluation, der Verbindung von Informationen mit Kontexten, mit Situationen und Personen, aus denen heraus sie entstanden sind.“ (Spies, 2013, S. 38)

Lern- und Handlungsfelder, die in SN auf Wissens-, Handlungs- und Beziehungsebene[68] entstehen, sich wechselseitig beeinflussen und bedingen, zeigt Abbildung 8 (vgl. ebd., S. 63):

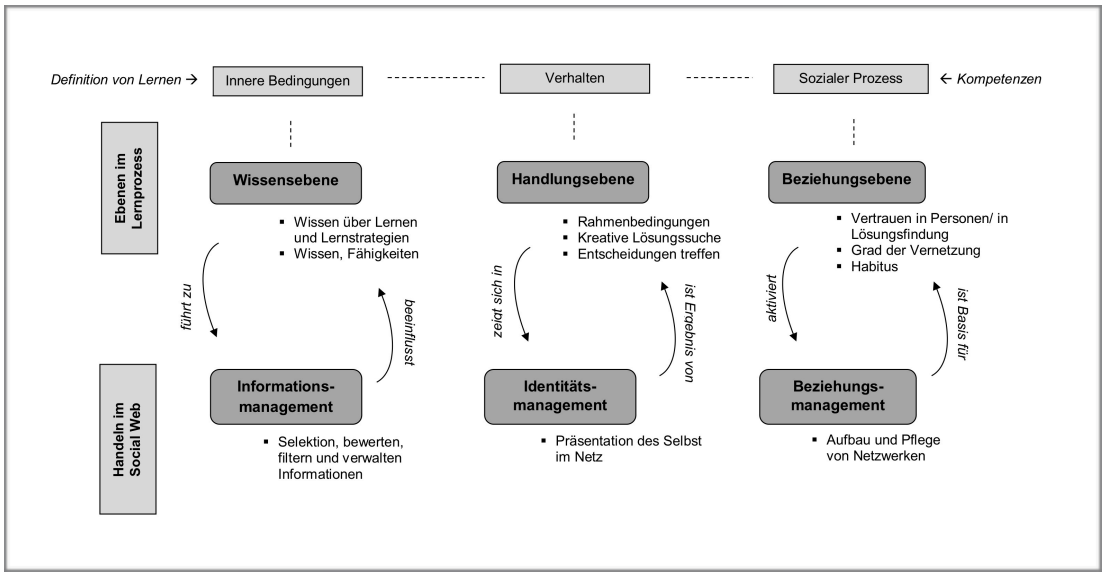


Abbildung 8. „Modell des vernetzten Lernens“ (Spies, 2013, S. 64).

Was die Wissensebene betrifft, so sind es innere Bedingungen wie Fähigkeiten, Wissen und Lernstrategien, die in SN beim Umgang mit Informationen gefragt sind und die sich zudem daraus ergeben, wie deren Auswahl, Bewertung und Verwaltung – kurz: Kompetenzen, die für das Informationsmanagement benötigt werden. Auf der Handlungsebene stehen äußere Bedingungen des Lernprozesses, Möglichkeiten, die zur Verfügung stehen, um Probleme zu lösen, sowie Entscheidungen der Lerner. Diese Ebene steht in enger Verbindung mit dem Identitätsmanagement, denn das Verhalten zeigt sich in „der Präsentation des Selbst“, hier zum einen in der Darstellung der eigenen Person, aber auch durch Informationen oder Wissen, das miteinfließt.

[68] Spies` Überlegungen zum Lernen in SN fundieren auf zwei Modellen: dem Lernbegriff basierend auf Straka (2009), wo Lernen als sozialer Prozess gilt, der „durch die inneren Bedingungen und das Verhalten des Lerners“ (Spies, 2013, S. 63) beschrieben werden kann und der auf der Wissens-, Handlungs- und Beziehungsebene stattfindet; dem Modell zum Handeln im *Social Web* von Schmidt (2009), das über die oben beschriebenen Handlungen in Form von Identitäts-, Informations- und Beziehungsmanagements beschreibbar wird. (Vgl. Ebd.)

Das Netzwerk bildet den Rahmen für das soziale Lernen auf der Beziehungsebene, wo das Vertrauen in dasselbe sowie in die beim Lernprozess vernetzten Mitspieler besonders wichtig sind, damit ein Lerner dieses überhaupt nutzt bzw. es erweitert. (Vgl. ebd., S. 63)

Video-Plattformen als Lernumgebungen zum individuellen und sozialen Lernen

Online-Videoplattformen wie YouTube sind ebenfalls als *Informal (Social) Learning Spaces* bzw. *Sources* zu betrachten; deren dahingehende Bedeutung wurde im Vorangegangenen bereits angesprochen, und tatsächlich nimmt besonders die Rezeption von Videos im Alltag junger Mediennutzer nicht nur insgesamt eine bedeutende Rolle ein (vgl. 2.2.2), sondern auch zum Lernen[69]: Neben YouTube finden intentional informell Lernende im Internet Webseiten von (Bildungs-)Institutionen oder anderen Organisationen, die *Open Educational Resources* (OER) zur Verwendung bereitstellen (vgl. Siemens & Tittenberger, 2009, S. 46), aber auch zahlreiche kommerzielle Anbieter wie sofatutor.com oder die Khan Academy, die nebst interaktiven Übungsformaten eine Vielzahl an Videos über Inhalte sämtlicher Fächer zur progressiven Rezeption anbieten.

Rummler und Wolf (2012), welche die „[…]Bedeutung [von] Onlinevideoplattformen wie YouTube und [den] darin archivierten, geteilten und Nutzer-generierten Videos für das informelle Lernen Jugendlicher […]“ (Rummler & Wolf, 2012, S. 253) untersuchten, unterscheiden die dabei präferierten Video-Genres und Lernaktivitäten in den Kategorien *Unterhaltung*[70] und *lernrelevante Videogenres*. Lernrelevante Videos sind solche, die sich Jugendliche „zur eigenen themenspezifischen Information oder zum expliziten Lernen“ (ebd., S. 260) ansehen, und welche die Autoren wiederum in sechs Gruppen differenzieren: „Sport, Musizieren, Styling und Mode, Lebenspraxis, soziales Lernen […] sowie Schul- und Unterrichtsfach bezogene[…] Videos“ (ebd.). Nicht schulbezogenes Lernen findet bspw. statt, wenn KuJ mit dem Ziel der Nachahmung Videos mit Informationen zu bestimmten Handlungsabläufen suchen, bspw. zu Skateboard-Tricks oder in Instrumenten-Tutorials, oder in Dokumentationen, Reportagen und Videos, die in Zusammenhang mit von KuJ genutzten Technologien wie Video-Spielen oder Hard- und Software stehen, z. B. Let`s-Play-Videos[71] – eben Anleitungen zu den vielfältigsten Themenbereichen. Neben solchen eher pragma-

[69] „Beim Lernen in der Freizeit sind Videos bei SuS am beliebtesten“ (BITKOM, 2015, S. 50), galt bereits 2015.

[70] Nach Einschätzung der Autorin der vorliegenden Arbeit können auch Videos dieser Kategorie als lernrelevant eingestuft werden, dann allerdings eher im nicht intentionalen Kontext.

[71] Diese Videos zeigen YouTuber beim Spielen und Kommentieren eines Video-Spiels.

tischeren Inhalten suchen sie aber auch zu sozialen Fragen auf diesem Weg Rat. Für die Schule nutzen sie Online-Videos besonders zur Vorbereitung von Klausuren, Präsentationen und Referaten. (Vgl. ebd., S. 260f.)

Um intentionale informelle Lernprozesse bei der Rezeption von Online-Videos zu beschreiben, können besonders die Konzepte des Lernens am Modell und durch Reflexion herangezogen werden. Es handelt sich um einen Prozess der Nachahmung, bei dem sich ein Lerner entweder an einer im Video dokumentierten Handlung ein Vorbild nimmt oder an dem Modell nachvollzieht, wie diese abläuft. Ein solches Performanzvideo[72] kann wiederholt angesehen werden, die Demonstration ist also für den Lerner nach individuellen Bedürfnissen wiederhol- und abrufbar. Dennoch bleibt Nachahmung hier nicht der einzige Aspekt: Auch Lernen durch Analyse und Reflexion kommt hier zum Tragen – besonders, wenn dies kollaborativ geschieht, können hier gewinnbringende Lerneffekte entstehen. (Vgl. ebd., S. 255ff.)

Für nicht intentionales informelles Lernen im sozialen Kontext sind Plattformen wie YouTube, auf denen auch private Nutzer UGC zur Verfügung stellen, besonders wertvoll: Durch die Vernetzung von Usern und Inhalten eröffnen sich dort häufig Pfade, die Konsumenten von einem Video zu weiteren mit ähnlichen Inhalten führen, sodass sie weitaus mehr entdecken können, als sie bei ihrer Suche zu finden erhofften – das Gefundene wiederum kann mit dem eigenen Netzwerk geteilt werden. Die User interagieren hier häufig, indem sie Videos bewerten, kommentieren und sie mit anderen teilen, eine Kanal abonnieren und bestimmten YouTubern folgen. Hier kann wieder Ähnliches geschehen, wie mehrfach im Vorangegangenen in Bezug auf diskursive Prozesse bei der Nutzung von *Social Software* sowie dabei ablaufenden Konversationen im Sinne von Laurillards (2007) *Conversational Framework*.

Informelles Lernen kann hier auch vermehrt produktiv stattfinden: Häufig sind es Prosumer**,** die UGC bereitstellen – dies ist kennzeichnend für solche Plattformen (vgl. Rummler & Wolf, 2012, S. 253f.). Besonderes Potenzial bieten dafür mobile Endgeräte in ihrer Medienkonvergenz, denn jeder, der bspw. ein Smartphone besitzt, trägt die notwendigen Technologien mit sich, die es braucht, ein Video zu produzieren und es

[72] Wolf und Kratzer (2013) differenzieren Online-Videos nach *Performanzvideo*, einem „Film, der eine beobachtbare Fertigkeit zeigt […] und ggf. nachahmbar ist“ (Wolf & Kratzer, 2013, Folie 8), *Erklärfilm*, „[…] in dem erklärt wird, wie man etwas macht oder wie etwas funktioniert bzw. in der [sic!] abstrakte Konzepte erläutert werden“ (ebd.), *Tutorial*, ein „Film, der eine Fertigkeit oder Fähigkeit im Sinne einer vollständigen Handlung vormacht“ (ebd.) und *Lehrfilm*, ein „[ü]berwiegend professionell produzierter Film, der durch eine explizite didaktische Gestaltung […] Lern-Prozesse initiieren oder unterstützen will“ (ebd.). (Vgl. ebd.)

mit wenigen Klicks auf Plattformen wie YouTube hochzuladen oder sie in Soziale Netzwerke einzubinden und dort mit Freunden bzw. Kontakten zu teilen[73].

Gerade die Produktion von Lehr- und Erklärvideos spielt im Zusammenhang mit informellem Lernen eine besondere Rolle. Diese lässt sich lerntheoretisch verorten in den Konzepten *Lernen durch Lehren* (LdL) bzw. dem „Lernen durch die Gestaltung von Lernmaterialien" (ebd., S. 258), dem „[l]earning by designing and teaching" (Wolf & Rummler, 2011, S. 6). (Vgl. Rummler & Wolf, 2012, S. 258) Wenn Lernende sich mit Lerninhalten in der Form auseinandersetzen, dass sie diese didaktisch aufbereiten, um sie anderen als Lehrvideos zur Verfügung zu stellen, durchdringen und vertiefen sie nicht nur selbst das darin dargestellte Wissen und wenden es an, sondern reflektieren es in seiner Beschaffenheit und in all seinen Zusammenhängen in besonderer Tiefe.

Die Reflexionen, die Lernende hier auf der Meta-Ebene vollziehen, reichen von der Planung der Vermittlung der Inhalte und der für die Erklärung angewandten Methodik, bis hin zu Überlegungen bzgl. der Qualität des eigenen Tuns und des Produkts. Beim kollaborativen oder kooperativen Produzieren bringt die fachliche und didaktische Auseinandersetzung mit den Inhalten bzw. dem eigenen Handeln in Form von Konversationen bzw. Diskussionen eine neue Kommunikationsebene zutage, die zwischen den Lernenden bzw. den Peers sowie Lehrenden bzw. „relevanten Dritten" (ebd.) besteht. (Vgl. ebd.)

Zuletzt ist in diesem Zusammenhang noch das inzidentelle bzw. implizite Lernen bei der Rezeption von Videos anzusprechen, bei denen es sowohl zu bewussten als auch unbewussten Lernprozessen kommen kann. Da dies für die vorliegende Arbeit besonders im Kontext des FSL bzw. FSE von Bedeutung ist, wird darauf im anschließenden Abschnitt 2.3.2 eingegangen werden.

Auch auditive Medien wie Podcasts fallen in den Bereich *Social Software* und lassen sich sowohl rezeptiv als auch produktiv zum informellen Lernen einsetzen. Da Hörtexte beim informellen Lernen von KuJ eine eher untergeordnete Rolle spielen, wird an dieser Stelle darauf verzichtet, diese in ihrem allgemeinen Lernbezug tiefer zu behandeln; für das FSL bzw. den FSE dagegen sind auditive Medien durchaus von Bedeutung, weswegen auch dieses Thema erst in 2.3.2 aufgegriffen wird.

Den Bereich *Social Learning* abschließend wird zuletzt ein Blick auf eine bestimmte Art von Communities geworfen. Denn die Beweggründe oder Ziele, sich diesen

[73] Rummler und Wolf (2012) geben an, dass Jugendliche Videos außerhalb von Plattformen wie YouTube hauptsächlich via SN teilen, genauer zu 78 %. (Vgl. ebd., S. 262)

anzuschließen oder sich innerhalb dieser wieder in Gruppen zu vernetzen, können unterschiedlichster Natur sein – meist stehen sie allerdings im Zusammenhang mit einer Affinität, weswegen Gee (2011) sie auch als *Affinity Spaces* bezeichnet. Diese werden im Folgenden noch vorgestellt, bevor auf die Frage nach Prozessen des FSE bzw. FSL bei der Nutzung mobiler Technologien eingegangen wird.

Affinity Spaces als Räume für vernetztes Lernen

Während PLN schon dem Namen nach eine Lernen intendieren, findet in Communities, in denen sich KuJ in ihrer Freizeit bewegen und die im Zusammenhang mit Unterhaltung, Hobbies, Interessen und damit einhergehend oft auch Expertisen stehen, wahrhaft informelles vernetztes Lernen statt. Oft können diese im Sinne von CoP gesehen werden, die sich in vielerlei Hinsicht auf Lerntheorien wie die von Vygotsky, Laurillard sowie Lave und Wenger beziehen lassen.

James Paul Gee (2011) beschreibt ein „new learning system“ (Edfeldt, Fjordevik, & Inose, 2012, S. 106), das – verankert im Alltag – in einer Art Konkurrenzposition zu schulischem Lernen steht und sich u. a. in Gemeinschaften, die sich der Populärkultur zuordnen lassen, zeigt (vgl. ebd.). Gee (2004) betont hier die Bedeutung sozialer Praktiken, bei denen besonders gemeinsame Interessen der „Lerner“ ausschlaggebend sind: „[P]eople learn best when their learning is part of a highly motivated engagement with social practices which they value“ (Gee, 2004, S. 70). Hier wird die Nähe zu Wengers Konzept der CoP deutlich, Gee spricht allerdings von „space[s]“ (ebd.), in denen Menschen miteinander interagierend lernen. Während solche Interaktionen lange ausschließlich in *Spaces* physischer bzw. geographischer Natur stattfanden (vgl. ebd., S. 71), bieten digitale Technologien „more and more spaces where people can enter and interact with others (and with objects and tools)“ (ebd., S. 71f.), z. B. auf Webseiten, in Chatrooms oder Videospielen. Besonderen Fokus legt Gee dabei auf *Spaces,* in denen sich User mit „social practices which they value“ (ebd., S. 70) beschäftigen, und die er als „affinity space[s]“ (ebd., S. 72) bezeichnet: Dort entsteht „social affiliation“ (ebd.), soziale Zugehörigkeit, die von einer Affinität zu bzw. einem Interesse an einer bestimmten Sache, einem gemeinsame Ziel oder einer Handlungspraktik (vgl. ebd., S. 77) ausgeht. Dabei wird in Interaktion mit Content und anderen Usern (vgl. ebd., S. 73) „passionate affinity-based learning“ (Gee, 2011, S. 69, zitiert nach Edfeldt et al., 2012, S. 106) verwirklicht: Durch *Portals*, die Zugang zu einem *Space* und somit Zugriff auf Content sowie Möglichkeiten zur Interaktion und Partizipation bieten (vgl. Gee, 2004, S. 74),[74] kann sich den Usern ein „bigger and

[74] Bei einem Videospiel kann ein Portal bspw. eine Internetseite sein oder ein Forum, in dem sich Spieler über die Sache austauschen. (Vgl. Gee, 2004, S. 74)

smarter network of people, information, and mediating devices“ (ebd., S. 78) eröffnen – wieder ist es das Netzwerk, das informelles soziales Lernen begünstigt:

> The portal […] encourages and enables people both to gain individual knowledge (stored in their head) and to learn to use and contribute to distributed knowledge. […] Such knowledge allows people to know and do more than they could on their own. (Ebd.)

Dabei erwerben und verbreiten Nutzer zugleich sowohl „intensive“ (ebd.) bzw. „specialized knowledge“ (ebd.) als auch „extensive knowledge“ (ebd.), ein allgemeineres, weniger spezialisiertes, aber weiter verbreitetes Wissen. Hinzu kommt, dass *Spaces* nicht geschlossen sind und man dort auf „dispersed knowledge“ (ebd.) zugreifen kann, das nicht direkt in einem Portal verankert ist: „[T]he space does not set strict boundaries around the areas from which people draw knowledge and skills“ (ebd.). (Vgl. ebd.) Denn durch die Netzwerkstruktur eines Portals, die bspw. durch Links zu anderen themenbezogenen Internetseiten, *Spaces* oder Medien „distributed knowledge“ (ebd.) bereitstellt, erhalten User Zugang zu weiterführendem Wissen. Zuletzt regen Portale auch den Erwerb von implizitem Wissen an; hier profitieren Lerner wieder vom Netzwerk, denn wenn dieses Wissen in Interaktion mit anderen weitergegeben wird, wird wiederum deren Erwerb von implizitem Wissen angeregt, welches sogar in explizites Wissen übergehen kann, wenn der Versuch einer Verbalisierung bei der Konversation, z. B. in einem Chat, stattfindet. (Vgl. ebd.)

Affinity Spaces sind in der globalen technisierten Welt in vielfältiger Form und auf den verschiedensten Sektoren zu finden; was KuJ betrifft, so bewegen sich diese dort oft im Rahmen einer Fankultur. (Vgl. ebd., S. 79) In sogenannten *Fan Culture Communities* rezipieren, partizipieren und produzieren Fans, indem sie chatten, bloggen und sich kreativ im Gestalten von „fan art“ (Edfeldt et al., 2012, S. 106) und vielen weiteren (medialen) Ausdrucksformen üben (vgl. ebd.). In Interaktion mit dem Inhalt und anderen entsteht eine informelle Lernumgebung, die den Interessen und Bedürfnissen der Lerner gerecht wird:

> [L]earn by pursuing their passion and interest, desire to create using the tools of their time, and learn something real, not just relevant. (Ebd., S. 111)

Wie dies mit mobilen Technologien erreicht werden kann, wurde in den vorangegangen Ausführungen ausführlich erläutert, womit sämtliche Grundlagen für ein umfassendes Verständnis der Frage, wie gegenwärtige Mediennutzer informell lernen, geschaffen sind.

Im nächsten, das zweite Kapitel abschließenden Abschnitt wird der Komplex des Mobilen Lernens nun im Sinne des Forschungskontexts der vorliegenden Arbeit vervollständigt: Bei der expliziten Betrachtung des Feldes *Mobile Language Learning* im Folgenden verstehen sich die grundlegenden Züge des *Mobile Learning*, wie sie im Vorangegangenen dargestellt wurden, sowohl als Fundament als auch als Bezugsrahmen für Überlegungen zum informellen FSE bzw. FSL. Diese Grundlagen voraussetzend wird nun speziell die Antwort auf die Frage gegeben, inwiefern die Nutzung mobiler Technologien FSE bzw. FSL in informellen Settings begünstigen kann und welche fremdspracherwerbs- bzw. lerntheoretischen Bezüge dabei angeführt werden können.

2.3.2 *Mobile Language Learning*

Wie im Vorfeld umfassend erläutert wurde, sind es besonders die multimedialen medienkonvergenten Eigenschaften mobiler Endgeräte sowie deren Charakteristika *mobil, global, interaktiv* und *vernetzt*, die das informelle Lernen ihrer Nutzer prägen – so auch das Lernen bzw. den Erwerb einer FS. Agnes Kukulska-Hulmes (2009) Frage im Titel eines ihrer Aufsätze, „Will mobile[75] learning change language learning?“ (Kukulska-Hulme, 2009), ist klar zu bejahen bzw. kann, wie in diesem Kaptitel noch gezeigt werden wird, als Aussage formuliert und zugleich im Tempus verändert werden: „Mobile learning has changed language learning“, besonders was das Englische betrifft. Die Möglichkeiten, diese FS im informellen Kontext zu lernen bzw. zu erwerben, haben sich mit der rapiden Entwicklung und flächendeckenden Verbreitung von Smartphones geradezu potenziert: *Mobile Language Learning* findet statt, wenn Mediennutzer in in vielfältigen multimedialen Lernumgebungen der englischen Sprache begegnen und mit ihr sowie über sie interagieren.

Wie bereits in 1.1 erwähnt und im Folgenden noch konkretisiert wird, kann der für FSE unabdingliche Sprach-Input[76] gerade in informellen Settings, wo der Zugang zu authentischen Ressourcen und sozialer Interaktion in der FS limitiert ist, durch den Einsatz multimedialer, Interaktion ermöglichender Technologien bereitgestellt

---

[75] Kukulska-Hulme betont die Wichtigkeit des „‘m’ in m-learning“ (Kress & Pachler, 2007) für das FSL (vgl. Kukulska-Hulme, 2009, S. 162), besonders in Abgrenzung zu *CALL*, dem „computer-assisted language learning“ (Kukulska-Hulme & Shield, 2008, S. 273): „MALL differs from computer-assisted language learning in its use of personal, portable devices that enable new ways of learning, emphasizing continuity or spontaneity of access and interaction across different contexts of use.“ (Ebd.)

[76] Der Rolle des Sprach-Inputs im Prozess des Spracherwerbs wird in verschiedenen SLA-Theorien zwar unterschiedlich starke Bedeutung zugewiesen: „In many SLA theories, language input is considered as being a highly essential factor while in other theories it has been given the secondary role.“ (Bahrani et al., 2014, S. 1714) Dass er von Wichtigkeit ist, steht allerdings außer Frage. (Vgl. ebd.)

werden. (Vgl. Bahrani et al., 2014, S. 1714) Informations- und Unterhaltungsmedien bzw. Medien, die der Popkultur zuzuordnen sind, schaffen neue Räume für authentische Begegnungen mit der englischen Sprache und deren *Native Speaker*, wie Lerner sie im nicht virtuellen Alltag eher selten erleben. So halten der Konsum und die Produktion englischsprachiger Medien sowie die Interaktion mit anderen in der FS zahlreiche Gelegenheiten für FSE bereit, bei denen Mediennutzer inzidentell, häufig implizit, doch auch bewusst fremdsprachliche Kompetenzen ausbilden, festigen oder erweitern können. Daneben bestehen beinahe unbegrenzte Möglichkeiten für Lerner, sich einer Vielzahl an (Lern-)Materialen zu bedienen, um eigeninitiativ, intentional und selbstgesteuert in informellen Zusammenhängen zu lernen.

In diesem Kapitel wird nun erläutert, wie *Mobile Language Learning* im informellen Bereich zustande kommt bzw. kommen kann, und wie es sich im Einzelnen spracherwerbs- bzw. lerntheoretisch verorten lässt. Bevor in 2.3.2.2 darauf eingegangen wird, welche Möglichkeiten Lerner haben, mobile Technologien als Ressourcen für FSE bzw. FSL zu nutzen, indem sie mit ihnen und anderen Mediennutzern interagieren und in der Zielsprache *prosumieren*, werden zunächst für dieses Verständnis relevante theoretische Grundlagen geklärt.

2.3.2.1 Grundlagen des Fremdspracherwerbs bzw. -lernens

Um *Mobile Language Learning* in seinen relevanten Lernprozessen verstehen und beschreiben zu können, müssen zunächst einige Grundlagen geklärt werden. Diese betreffen die Differenzierung der Konzepte *(Fremd-)Spracherwerb* und *(Fremd-)Sprachenlernen*, die in engem Zusammenhang mit den Konzepten des expliziten und inzidentellen bzw. impliziten Lernens stehen, welche – die in 2.1 hierzu angeführten Grundlagen ergänzend – an dieser Stelle näher betrachtet werden.

Language Acquisition vs. *Language Learning*

Die von Krashen (1982) vorgenommene Unterscheidung der Termini bzw. Konzepte *Language Acquisition* und *Language Learning*, also die Differenzierung von Spracherwerb und Sprachenlernen, beschreibt zwei unterschiedliche und voneinander unabhängige Wege der Entwicklung fremdsprachlicher Kompetenzen (vgl. Krashen, 2009, S. 10). Diese „two […] ways of developing competence in a second language“ (ebd.) lassen sich wie folgt verstehen:

Second Language Learning, also das *Lernen* einer FS, bezieht sich auf explizites Lernen, das in Prozessen stattfindet, die Lernern bewusst sind (vgl. Rogers, 2016, S. 38)

und in formalem, explizitem Sprachwissen resultiert. Dieses explizite Wissen, bspw. Regelwissen zu grammatischen Phänomenen, ist dem Lerner bewusst verfügbar, außerdem kann er es artikulieren bzw. verbalisieren[77]. (Vgl. Krashen, 2009, S. 10) Häufig wird in diesem Zusammenhang auch der Begriff des deklarativen Wissens bemüht, welches sich auf Faktenwissen (vgl. Rogers, 2016, S. 26), hier metalinguistisches Wissen (vgl. ebd., S. 30), bezieht, das nicht im direkten Zusammenhang mit kommunikativen Kompetenzen steht, also in spontanen Kommunikationssituationen nicht abrufbar ist (vgl. ebd., S. 38), sondern lediglich als Monitor zur Überwachung der Richtigkeit einer sprachlichen Äußerungen dienen kann. Nach Krashen trägt *Language Learning* – wenn überhaupt – nur geringfügig zum FSE bei. (Vgl. ebd., S. 30) So erworbenes explizites Wissen ist zudem nicht schnell bzw. automatisch abrufbar, wie es beim impliziten der Fall ist, auf das gleich eingegangen wird – und dies, obwohl es vornehmlich relativ einfache Regeln wie das „-s“, das der *Simple-Present*-Verbform in der dritten Person Singular angehängt wird, sind, die auf diese Weise gelernt werden können (vgl. ebd., S. 42f.).

Was die Frage betrifft, ob zunächst explizites Wissen zu implizitem werden kann, gibt es verschiedene Positionen; während Krashen dies ausschließt (vgl. ebd., S. 46), so vertritt bspw. Ellis (2008) die These, es sei „with variational features of language and […] when the learner is […] ready to incorporate this feature in his or her interlanguage system“ (vgl. Ellis, 2008, zitiert nach Rogers, 2016, S. 49) möglich ist. (Vgl. Rogers, 2016, S. 49)

Um *Language Acquisition* zu beschreiben, verwendet Krashen (2009) auch die Begriffe *informelles, implizites* und *natürliches Lernen*. Wie die Attribuierungen *implizit* und *natürlich* suggerieren, handelt es sich hier um nicht intendierte (vgl. Rogers, 2016, S. 28), un- bzw. unterbewusst ablaufende Prozesse, die auch als subliminales Lernen bezeichnet werden (vgl. Böttger, 2016, S. 118), bei denen sich Lerner des Lernens nicht bewusst sind, sondern lediglich der Tatsache, dass sie die Sprache, bspw. in einer Kommunikation, anwenden. Als ebenso un- oder unterbewusst verankert versteht sich das Ergebnis des Spracherwerbs, in dessen Zusammenhang auch häufig auch das Konzept des prozeduralen Lernens bzw. Wissens angeführt wird (vgl. Rogers, 2016, S. 45): Kompetenzen, über die Lerner kein bewusstes Regelwissen besitzen, sondern etwas, das im Allgemeinen als Sprachgefühl bezeichnet wird, welches sie „fühlen“ lässt, ob eine sprachliche Äußerung richtig oder falsch ist, ein „‘feel’ for correctness“ (Krashen, 2009, S.): „Grammatical sentences ‘sound’ right, or ‘feel’ right, and

[77] Rogers (2016) bemerkt, u. a. unter Verweis auf DeKeyser (2009) und Dörnyei (2009): „Explicit knowledge […] is knowledge that […] is often, not always, verbalisable“ (Rogers, 2016, S. 26) bzw. „[…] verbalisable to some degree“ (ebd., S. 41).

errors feel wrong, even if we do not consciously know what rule was violated“ (Krashen, 2009, S. 10). (Vgl. ebd.) Ein solches Sprachgefühl, welches einen Lerner Richtiges von Falschem nicht aufgrund rationaler Überlegungen oder bewusst verfügbaren – also expliziten – (Sprach-)Wissens unterscheiden lässt und daher von diesem auch nicht verbalisiert werden kann (vgl. Rogers, 2016, S. 25), entspricht dem in 2.1.1 beschriebenen *Tacit Knowledge* bzw. impliziten Wissen, welches häufig Ergebnis inzidentellen oder impliziten Lernens ist. Dennoch können implizite, im Unterbewusstsein als Muster abgespeicherte Informationen „[…] bewusste sprachliche Entscheidungen (Wahl des Wortschatzes, der idiomatischen Redewendung, sprachlicher Versatzstücke, grammatikalischer Formen etc.) steuern […]“ (Böttger, 2016, S. 118).

Implizites Wissen bzgl. komplexer grammatischer Strukturen bzw. die Fähigkeiten, diese anzuwenden, kann ausschließlich durch *Input Exposure* erworben werden; nach Krashen sind sowohl Erst- als auch Zweitspracherwerb vorwiegend das Resultat unbewusster, impliziter Lernprozesse, bei denen Lerner Input Bedeutung zuweisen: „[They] occur as a result of processing input for meaning“ (ebd., S. 29). Laut seiner *Monitor Theory* kann also nur *Acquisition* zu kommunikativer Kompetenz führen, der Fähigkeit, Sprache spontan, frei und flüssig zu verwenden. (Vgl. ebd., S. 28ff.) Um implizite Lernprozesse zu initiieren oder implizite Fähigkeiten zu erwerben, die dazu führen, dass Lerner in einer komplexen sprachlichen Umwelt intuitiv und automatisch sprachlich handeln können, müssen diese besonders sprachlichen Situationen ausgesetzt sein, in denen sie Zusammenhängen zwischen Ursache und Wirkung sprachlichen Handelns erkennen. (Vgl. Böttger, 2016, S. 118ff.)

Nicht immer sind Lernprozesse beim inzidentellen Spracherwerb nur implizit oder haben ausschließlich implizites oder explizites Wissen zu Folge:

Was z. B. die nicht intentionale, inzidentelle Aneignung von Wortschatz betrifft, so nimmt diese eine Zwischenstellung zwischen implizitem und explizitem Lernen ein, denn solche Lernprozesse charakterisieren sowohl implizite als auch explizite Elemente: Nach Ellis (z. B. 1997) werden Form und Kollokationen eines Wortes sowie Informationen bzgl. dessen grammatischen Klassifizierung („grammatical class information“, Rieder, 2003, S. 29) implizit erworben, in expliziten Lernprozessen dessen semantische Merkmale sowie die Verknüpfung zwischen Wortform und Bedeutung. (Vgl. ebd., S. 28f.) Beim Erschließen von unbekanntem Wortschatz aus dem Kontext beim Lesen sind ebenfalls implizite und explizite Prozesse möglich: Zum einen erfordert die Anwendung von dahingehenden Strategien bewusste, kognitive Operationen, wie bspw. selektive Aufmerksamkeitssteuerung oder Hypothesenbildung, was eher dem expliziten Lernen zuzuschreiben ist.

Allerdings muss hier zusätzlich zwischen Strategien, die sich auf die Textebene beziehen und die auf Textverständnis abzielen, und Strategien zur Erschließung der Wortbedeutung unterschieden werden. (Vgl. ebd., S. 32f.) Strategien, welche erfolgreiche Rezeption intendieren und keinen expliziten Fokus auf die Wortform richten, resultieren eher weniger häufig in explizitem Wissen, das es Lernern im Nachhinein ermöglicht, die Bedeutung isolierter Wörter, die sie zuvor erschlossen hatten, wieder abzurufen. (Vgl. ebd., S. 34f.)

Wie schon in 2.1.1 deutlich gemacht, wird im Zusammenhang mit implizitem Lernen häufig auch das inzidentelle Lernen angeführt, das – wie auch das implizite – als nicht intentional gilt und dessen Resultat ebenfalls einem *Processing for Meaning* entspringt (vgl. ebd., S. 17). Allerdings kann es auch während inzidenteller Lernprozesse, denen zunächst keine Lernintention zugrunde liegt, auch zur Anwendung von Strategien kommen, die einer Lernintention folgen (vgl. ebd., S. 24), weswegen bei der Formulierung der Forschungsfragen in 3.1.2 und Benennung der Kategorie der *nicht intentionalen SLB* noch die Möglichkeit zur Differenzierung nach der vorrangigen Intention ergänzt wird, indem diese als *nicht (vorrangig) intentional* kategorisiert werden.

Die Unterscheidung von FSE und FSL nach Krashen entspricht in vielen Zügen der von der Autorin der vorliegenden Arbeit vorgenommenen Kategorisierung, die nach der Diskussion des informellen Lernbegriffs in 2.1 vorgenommen wurde: Dort wurde unterschieden zwischen einem nicht intendierten unbewussten, inzidentellen oder auch impliziten Lernen und einem, das intendiert stattfindet und bei dem Lernen explizit sowohl Gegenstand als auch Ziel ist. Da die Kategorien *intentional* vs. *nicht (vorrangig) intentional* einer Differenzierung von FSE und FSL sehr nahe stehen, werden die unterschiedlichen Spielarten informellen Lernens unter der Nutzung mobiler Technologien in der vorliegenden Arbeit auch immer wieder begrifflich und inhaltlich daran angelehnt.

Im Folgenden wird nun erläutert, welche Theorien zum FSE bzw. FSL dem *Mobile Language Learning* zugrunde liegen – zentraler Ausgangspunkt dabei ist die *Input Theory* von Krashen (1982), die nun vorgestellt wird.

Die *Input-Theory:* Ausgangspunkt von Überlegungen zu *Mobile Language Learning*

Die Bedeutung des Inputs beim Aufbau von Kompetenzen in einer FS unterstreicht besonders Krashen (1982), wenn er sich differenziert mit dem Lernen bzw. Erwerb einer FS auseinandersetzt. Dabei rückt besonders die vierte von ihm angeführte Hypothese[78], die Input-Hypothese, in den Fokus der Betrachtung:

> […] [T]he input hypothesis […] may be the single most important concept in second language acquisition theory today. It is important because it attempts to answer the crucial theoretical question of how we acquire language. (Krashen, 2009, S. 9)

Welche Rolle der Input bei *Language Acquisition* spielt, wird nun erläutert.

Die Rolle des Inputs im Prozess des Spracherwerbs

Krashens Input-Hypothese besagt, dass Spracherwerb stattfindet, wenn ein Lernender sprachlichen Input versteht, der etwas über seinem eigentlichen linguistischen Kompetenzniveau liegt, das heißt, Strukturen enthält, die er noch nicht kennt, doch aufgrund des Kontexts, in dem sie erscheinen, sowie unter Verwendung seines Weltwissens und der Deutung paralinguistischer Informationen entschlüsseln kann. Die Formel *i + 1* drückt den um das Unbekannte erweiterten Input aus[79]. Dabei muss *i+1* nicht notwendigerweise „didaktisch konstruiert" werden, denn, so die These weiter, den für die erfolgreiche Entschlüsselung einer Nachricht nötigen „comprehensible input" (ebd., S. 22) enthält, so wird dieser automatisch generiert. (Vgl. ebd., S. 21f.) *Comprehensible Input* ist entscheidend: Er ist „[…] the true cause of second language acquisition" (ebd., S. 34). (Vgl. ebd.)

Was zunächst stark auf die rezeptiven Fähigkeiten von FS-Lernern bezogen anmutet, wirkt sich dennoch gleichermaßen auf die Sprachproduktion aus, die ebenfalls vom Input abhängt (vgl. ebd., S. 22):

> […] [S]peaking fluency cannot be taught directly. […] The best way, and perhaps the only way, to teach speaking […] is simply to provide comprehensible input. (Ebd.)

---

[78] Die fünf Thesen Krashens sind die *Acquisition-Learning Distinction*, die *Natural Order Hypotheses*, die *Monitor Hypothesis*, die *Input Hypothesis* und die *Affective Filter Hypothesis*. (Vgl. Krashen, 2009, S. 9)

[79] Zwischen der *i+1*-Formel und Vygotskys *Zone of Proximal Development*, die in 2.3.1.2 definiert wurde, besteht eine klar ersichtliche Parallele. (Vgl. Pemberton, Fallahkhair, & Masthoff, 2004, S. 27)

Was für *Fluency* gilt, gilt ebenso für *Accuracy*, die Sprachrichtigkeit, die ebenfalls im Laufe der Zeit mit der Rezeption von *Comprehensible Input* einhergeht. Weit bevor sich *Fluency* und *Accuracy* entwickeln, nämlich zu Beginn des Spracherwerbsprozesses, steht die „silent period" (vgl. ebd., S. 27), eine Phase, in der Lerner durch Hören und Verstehen des ihnen dargebotenen Sprachinputs erste Kompetenzen aufbauen und in der sie noch sehr wenig Output produzieren – meist in Form von memorierten Phrasen bzw. Sätzen, deren einzelner Komponenten sie sich noch nicht bewusst sind. Diese Phase zieht sich im Allgemeinen über mehrere Monate hinweg, bis die Lerner beginnen, Sprache kreativ zu nutzen. Während die *Silent Period* in einer natürlichen, informellen FSE-Umgebung beobachtet werden kann, ist diese Lernern im formalen Kontext häufig nicht gestattet, da sie, sobald sie ersten Input erhalten haben, schon zum Output angehalten sind – oft noch, bevor sie über ausreichend syntaktische Kompetenzen verfügen, die sie benötigen, um eigene Gedanken auszudrücken. (Vgl. ebd., S. 26f.)

Aus spracherwerbstheoretischer Sicht ist Input, den Lerner durch das Hören und Lesen fremdsprachlicher Texte erhalten, also sowohl für den Aufbau rezeptiver als auch produktiver Fähigkeiten entscheidend. Wie dieser beschaffen sein muss, damit erfolgreicher FSE stattfinden kann, wird im nächsten Abschnitt erläutert.

Der optimale Input

Wie bereits erwähnt, muss Input, um für Spracherwerb von Nutzen zu sein, *comprehensible* sein (vgl. ebd., S. 59),[80] wobei beim Generieren bzw. Auswählen von *Input* der Schwierigkeit Rechnung getragen werden muss, die Forderung nach *i+1* weder zu vernachlässigen (vgl. ebd., S. 66), noch zu stark zu fokussieren (vgl. ebd., S. 68). Ebenso soll er in seinem Inhalt, seiner *Message*, für den Lerner interessant bzw. relevant sein, optimalerweise in einem solchen Ausmaß, dass zu seinen Gunsten die Tatsache, dass sie in einen fremdsprachlichen Kontext eingebettet ist, in den Hintergrund gerät. (Vgl. ebd., S. 66)

Im Gegensatz zum *Language Learning* nach Art der schulischen Progressionslinie, in der sprachliche Mittel wie grammatische Phänomene in sequenzierter Reihung vermittelt werden, soll Input, der FSE begünstigen will, keineswegs in dem Sinne didaktisch strukturiert sein, dass er in den Rahmen einzelner Unterrichtsstunden oder -einheiten gepasst wird, die sich jeweils einer bestimmten Struktur widmen. Eine solche Darbietung von Sprachinput mag dem *Language Learning*, wie

[80] „Comprehensible Input is responsible for progress in language acquisition." (Krashen, 2009, S. 61)

es oben kurz definiert wurde, dienen, da die Lerner auf bestimmte Strukturen aufmerksam gemacht werden und so ihre Sprachbewusstheit in Bezug auf Regelwissen ausbilden.

Aus erwerbstheoretischer Sicht kann dieser nicht förderlich sein, wie Krashen u. a. wie folgt begründet: Ein solches Vorgehen geht von dem extrem unwahrscheinlichen Fall aus, dass sich alle Lerner einer Lerngruppe auf gleichem Kompetenzniveau bewegen; da unter diesen jedoch unterschiedliche Voraussetzungen für den Spracherwerb bestehen, bspw. deren individuelles Kompetenz- bzw. Wissensniveau, das sowohl *Comprehensible Input*, der für jeden Einzelnen unterschiedlich definiert ist, als auch das individuell angemessene *i+1* bestimmt, muss Input in seiner natürlichen Form, die in ihrer Authentizität eine Vielfalt von Strukturen enthält, daherkommen. So kann jedem Lerner einer Gruppe das für ihn individuell notwendige *i+1* geboten werden, vorausgesetzt, der „[u]nsequenced but natural input“ (ebd., S. 68) ist ausreichend *comprehensible*. (Vgl. ebd.)

Hinzu kommt, dass Input, der sich an bestimmten grammatischen Strukturen orientiert bzw. diese gezielt fokussiert, sowohl die Qualität des *Comprehensible Inputs* reduziert, als auch den Fokus der Kommunikation stört: Denn anstatt auf dessen Inhalt wird eher darauf geachtet, *wie* er daherkommt nämlich so, dass er die betreffenden Strukturen enthält. Ein weiterer Kritikpunkt Krashens bezüglich eines solcherart didaktisch aufbereiteten Inputs betrifft die Annahme, dass FSE in Bezug auf grammatische Strukturen einer „natural order“ (ebd., S. 12), also einer natürlichen, somit vorgegebenen Reihenfolge, folgt. (Vgl. ebd., S. 70) Zwar wurde die Annahme einer *Natural Order Hypothesis* im Forschungsverlauf – analog zum Erstspracherwerb, bei dem diese weitestgehend der Fall ist[81] – insofern bestätigt, dass auch der FSE einer *Natural Order* folgt, also einer bestimmten, vorhersehbaren Reihenfolge bestimmter grammatischer Strukturen: Wenn auch in anderer Reihenfolge als beim Erstpracherwerb, so wurden dennoch Ähnlichkeiten beim Fortgang des FSE verschiedener Lerner festgestellt. (Vgl. ebd., S. 12f.) Trotzdem revidiert Krashen 2009 seinen 1975 artikulierten Vorschlag, in der FS-Lehre die *Natural Order Hypothesis* in Form von „‚natural syllabi'“ (ebd., S. 70) anzuwenden, also Lehrplänen, die in ihrer Progression der angenommenen *Natural Order* folgen, und favorisiert *comprehensible, „*communicative“ (ebd.) „natural input“ (ebd.), der, wenn er *i+1* berücksichtigt, automatisch einer natürlichen Ordnung folgt. (Vgl. ebd.)

[81] Forschungen zeigten signifikante Übereinstimmungen bzw. Ähnlichkeiten bzgl. der Schritte, die einzelne Lerner beim Erstpracherwerb gehen. (Vgl. Krashen, 2009, S. 12)

Ein letztes Kriterium, welches zu erfüllen ist, um von optimalem Input zu sprechen, ist dessen Quantität, die in ausreichender Menge gegeben sein soll. Wie viel dies nun im Konkreten ist, um ein bestimmtes Kompetenzniveau zu erreichen, kann laut Krashen nicht exakt gesagt werden – dennoch muss so viel *Comprehensible Input* vorhanden sein, um sicherzustellen, dass auch ausreichend *i+1* für den individuellen Lerner integriert ist. (Vgl. ebd., S. 71f.)

Neben einem (bestenfalls) optimalen Input begünstigt besonders ein niedriger Affektiver Filter[82], der die Lernenden in eine nicht-defensive Haltung versetzt, den FSE (vgl. ebd., S. 76). Die „Affective Filter hypothesis“ (ebd., S. 31) bezieht sich auf den Zusammenhang von bestimmten affektiven Variablen einer Spracherwerbssituation und dem gesamten Prozess des FSE. Während Input weiter als wichtigster Faktor in diesem Prozess gilt, so sind es die affektiven Variablen, die auf diesen und somit den ganzen Prozess Einfluss nehmen. Diese lassen sich grob in drei Kategorien fassen, auf die sie sich auswirken: „Motivation“ (ebd.), „[s]elf-confidence“ (ebd.) und „[a]nxiety“ (ebd.). Während starke Motivation und ein positives Selbstbild den Prozess begünstigen, kann Angst bzw. Unwohlsein diesen hemmen. Jeder dieser Faktoren wirkt unmittelbar zurück auf den Input: Lerner, denen es an Motivation mangelt, sind nicht nur weniger bereit, nach neuem Input zu suchen, wodurch sie auch weniger davon erhalten; ein hoher Affektiver Filter wirkt sich zudem insofern negativ auf den Lernprozess aus, dass er den Weg zu der Region des Gehirns blockiert, die für den FSE zuständig ist. Motivierte Lerner mit niedrigem Affektiven Filter dagegen verlangen und erhalten nicht nur mehr Input, sondern nehmen diesem gegenüber eine offenere Haltung ein, wodurch sie diesen tiefer erfassen können. (Vgl. ebd.)

Es kann also festgehalten werden, dass Spracherwerbsprozesse umso erfolgreicher sind, je positiver Spracherwerbs-Situationen von den Lerner wahrgenommen werden, also je niedriger der Affektive Filter ist.

Zu einem niedrigen Filter trägt bei, wenn der Input *comprehensible* ist und der Fokus auf dessen – bestenfalls für den Lerner interessanten – Inhalt und nicht auf seine Form gerichtet ist. Fehlerkorrektur bspw. erhöht den Affektiven Filter, da sie den lernenden Sprecher in die Haltung versetzt, Fehler vermeiden zu wollen; dies geschieht nicht selten dadurch, dass er schwierigere Konstruktionen zu umgehen versucht oder seine Konzentration generell wieder stärker auf die Form anstatt den

[82] Das Konzept des Affektiven Filters wurde zuerst von Dulay und Burt (1977) vorgestellt. (Vgl. Krashen, 2009, S. 30f.)

Inhalt richtet – Faktoren, die den kommunikativen Austausch stören und so den Spracherwerb hemmen[83]. (Vgl. ebd., S. 74f.)

In der *Scientific Community* wurde zwar immer wieder Kritik an Krashens Input-Hypothese laut – bspw. dahingehend, dass er sie durch keinerlei empirische Daten zu Quellen, Qualität und Quantität des Inputs konkretisiert (was seine Kritiker[84] allerdings auch nicht tun) oder bzgl. seiner einseitig starken Fokussierung auf *Comprehensible Input* als einzig zentralen Aspekt des FSE. Denn auch *Incomprehensible Input*, wie White (1987) in seiner „incomprehensible Input hypothesis" (Bahrani et al., 2014, S. 1716) vermerkt, kann FSE begünstigen, da er wichtiges Negativ-Feedback geben kann, welches Lerner dazu bewegt, bereits vorhandenes Sprachwissen situativ zu modifizieren. Auch die Frage nach dem Muss des *i+1* ist umstritten. (Vgl. ebd., S. 1716f.) Dennoch sind sich viele Spracherwerbstheoretiker einig: Input als externaler Faktor ist ein notwendiger, essentieller, gar fundamentaler Bestandteil des Spracherwerbsprozesses (vgl. ebd., S. 1714), im frühen Spracherwerb zunächst in Form von Gehörtem, dessen Verstehen zur ersten mündlichen Sprachproduktion führt (vgl. Böttger, 2016, S. 127).

Nachdem nun erläutert wurde, wie ein für FSE optimaler Input beschaffen sein muss, stellt sich die Frage, aus welchen Quellen Lerner diesen erhalten.

Input-Quellen

Sowohl in formalen als auch informellen FSE- bzw. FSL-Situationen sind es, wie bereits mehrfach erwähnt, die Rezeption bzw. der Konsum von Medien sowie die Kommunikation mit anderen, aus denen Lerner Input erhalten. In traditionellen formalen Bildungszusammenhängen wie im Klassenzimmer einer Schule liefern hauptsächlich von Lehrkräften oder Lehrwerken bereitgestellte Materialien den Lernern fremdsprachigen Input, der meist – zumindest in den ersten Lernjahren – einer Sequenzierung bzw. Progression folgt. Authentische Materialien finden aufgrund ihrer sprachlichen Komplexität eher in fortgeschritteneren Lerngruppen Einsatz. Die lerngruppeninterne Kommunikation zwischen Lehrenden und SuS bzw. Lernen und ihren Mitschülern stellt hier eine zweite Quelle dar, eher selten findet auch echter Kontakt mit *Native Speaker* statt. In informellen Zusammenhängen sind Quellen des für den Spracherwerb benötigten und entscheidenden Input zum einen

[83] Beim *Language Learning* gestaltet sich dies anders: Liegt der Fokus auf der Form, bspw. einem grammatischen Phänomen, oder findet die Fehlerkorrektur bei einer schriftlichen Textproduktion statt, können – im Gegensatz zur freien Konversation – Fehler korrigiert werden. (Vgl. Krashen, 2009, S. 117)

[84] Bahrani et al. (2014) nennen bspw. McLaughlin (1987), White (1987), Gass (1988), Gass und Selinker (1997) sowie Ellis (1994). (Vgl. Bahrani et al., 2014, S. 1716)

die Interaktion mit *Native* und *Non-Native Speaker* in der Zielsprache, zum anderen die Nutzung fremdsprachlicher Medien. (Vgl. Bahrani et al., 2014, S. 1718)

Ganz im Sinne des thematischen Kerns der vorliegenden Arbeit stehen mobile Technologien in ihrer Medienkonvergenz im Zentrum sämtlicher hier angeführter Überlegungen zu Input-Quellen, aus denen oder über die Lerner in informellen Settings fremdsprachlichen Input beziehen können. Welche dies sind, im Zuge welcher Aktivitäten sie auf ihn treffen und inwiefern die Auseinandersetzung damit für FSE relevante Prozesse birgt, wird im nächsten Abschnitt gezeigt. Denn mobile Technologien sind nicht nur selbst interaktive Input-Quellen, durch ihre Medienkonvergenz dienen sie zudem als eine Art *Gateway*, der den Zugang zu einer Lernwelt mit weiteren, vielfältigen Input-Quellen ermöglicht.

2.3.2.2 Mobile Technologien im Sprachlern- bzw. -erwerbsprozess

Im Kontext der vorliegenden Arbeit richtet sich der Fokus bzgl. möglicher Input-Quellen besonders auf Situationen aus dem Alltag gegenwärtiger junger Mediennutzer und auf deren kulturelle Praktiken, in denen die Nutzung von Medien sowie die Kommunikation mit anderen in der Zielsprache Input für ihr Lernen liefern; dies gilt sowohl für nicht bzw. nicht vorrangig intentionales, inzidentelles oder implizites Lernen, das mehr oder weniger unbewusst im Zuge anderer Aktivitäten geschieht und eher dem Spracherwerb zuzuordnen ist, als auch für *Language Learning* im Rahmen zielgerichteter Aktivitäten. Diese wurden – z. T. schon dort unter Hinzuziehung lern- bzw. spracherwerbstheoretischer Überlegungen – in 1.1 kurz vorgestellt, oder aber in ihren Potenzialen für den FSE dargestellt. Im Folgenden wird diesbezüglich Relevantes noch im Zusammenhang mit Krashens Theorien ergänzt.[85]

Input durch authentische Medien

Quellen für den Input, der für FSE benötigt wird, sind in informellen Settings bei der Nutzung von Medienangeboten gegeben, mit dem entscheidenden Unterschied zu formalen, dass diese nicht sequenziert, didaktisch aufbereitet oder in anderer Weise manipuliert wurden: Es handelt sich um authentischen Input aus authentischen Materialien bzw. Medien. Als authentische Medien bzw. authentischer Sprach-Input gelten dabei sämtliche Materialien, die nicht explizit zum FSL entwickelt worden sind (vgl. Taylor, 1994, zitiert nach Bahrani et al., 2014, S. 1719), sowie Sprache, die der

[85] Im Rahmen der Interpretation und Diskussion der beiden, im Rahmen dieser Dissertation durchgeführten Studien werden zudem konkrete lerntheoretische Bezüge zu den dort von den SuS angegebenen SLB hergestellt; um dahingehende Redundanzen zu vermeiden, wird an dieser Stelle explizit auf Kapitel 4, 5 und 6 der vorliegenden Arbeit verwiesen, in denen sich weitere wichtige Überlegungen hierzu finden.

Übermittlung einer *Message* dient, die von einem realen Sprecher oder Schreiber an einen realen Empfänger gerichtet ist (vgl. Gilmore 2007, zitiert nach Bahrani et al., 2014, S. 1719). Ferner sind es geschriebene oder gesprochene Sprachmaterialien, die in authentischer Kommunikation entstehen (vgl. Nunan, 1999, zitiert nach Bahrani et al., 2014, S. 1719). Die Medienkonvergenz mobiler Technologien, die im *Mobile Complex* als „[…] vernetzte[s] und globale[s] Medienangebot […]" (Bachmair et al., 2011b, S. 4) von entscheidender Bedeutung ist, bietet die vielfältigsten Quellen für einen solchen fremdsprachlichen Input: Sie stellen informellen Lernern authentische Medien und Materialien als Input-Quellen für den FSE zur Verfügung. Neben geschriebenen Texten handelt es sich dabei v. a. um auditive und audio-visuelle Medien.

Authentische schriftliche Texte bieten gegenwärtigen Mediennutzern einen reichhaltigen Schatz an Input in der FS, alleine, wenn sie sich in den Weiten des *World Wide Web* bewegen: Webseiten wie Online-Zeitungen und -Zeitschriften, Blogs und Wikis, aber auch Soziale Netzwerke offerieren ihnen Informationen zu einer schier endlosen Reihe an Themen- und Interessenbereichen, aus denen sie selbst wählen können. Bestimmte *Social-Software-Tools,* über die global-vernetzte Nutzer Zugriff auf inhaltliche Ressourcen in authentischen Kontexten erhalten, dienen zudem als Input-Quellen. Durch das Netzwerk, das – wie in 2.2.3 und 2.3.1.2 ausführlich erläutert – charakteristisch für *Social Media* ist, kann ein Wissens- und Informationsnetzwerk entstehen, das auch authentische englischsprachige Inhalte enthält. Gerade im Bereich der Populärkultur existieren *Affinity Spaces*, wie sie im Vorangegangenen beschrieben wurden, in denen Englisch die vorherrschende Sprache ist. Hier lesen Rezipienten selbstgesteuert, interessengeleitet und bedarfsorientiert – Aspekte, die sowohl für optimalen Input, als auch einen niedrigen Affektiven Filter von großer Bedeutung sind. Die Mobilität der Technologien ermöglicht dabei Lesen *on the go* über Browser oder Apps; auch längere, bspw. literarische Texte können als E-Books auf den Geräte gespeichert und gelesen werden. Im Sinne des *Microlearnings*[86] werden aber v. a. kleine Portionen – *Chunks* – rezipiert; neben browserbasiertem Input sind RSS- und News-Feeds sowie andere Abonnements, die per E-Mail bezogen werden, gängige Varianten des Bezugs solcher kleinen Leseeinheiten. John Traxler (2010) unterstreicht das Potenzial, welches mobile Technologien, hier besonders Endgeräte, dahingehend besitzen:

> Mobile devices deliver knowledge 'chunked', structured and connected in different ways from the lecture, the web and the book. (Traxler, 2010, S. 108)

[86] Bruck (2006) beschreibt informelles *Microlearning* bei der alltäglichen Mediennutzung wie folgt: „We do it when reading and writing e-mails or mobile texts, blogs and wikis, or when we google and podcast, set up aggregations & feeds." (Bruck, 2006, S. 7)

Das Lesen authentischer fremdsprachiger Texte ist dem FSE in vielerlei Hinsicht förderlich: Neben dem, was im Vorfeld im Zuge der Erläuterung der Input-Hypothese bereits ausgeführt wurde, fördert es die *Reading Skills* im Allgemeinen. Zudem erweitern Leser dabei ihren Wortschatz, was wiederum positiv zurückwirkt auf die *Reading Skills,* denn durch Wortschatz-Wissen werden auch diese wieder unterstützt (vgl. Chen & Hsu, 2008, S. 154). Dabei spielt *Extensive Reading* eine bedeutende Rolle: Je mehr gelesen wird, desto geschulter wird ein Leser in seinen *Reading Skills* und umso stärker erweitert er sein Vokabular. Die von Lehrexperten häufig empfohlene Methode des *Extensive Reading* bezieht sich auf die Rezeption von *Story Books,* Magazinen, Zeitschriften und Zeitungen: Diese weisen vornehmlich Vokabular auf, welches im alltäglichen Leben häufig benutzt wird, weswegen FS-Lerner ihm recht hoch frequent wiederholt begegnen, was zur Umwälzung und somit zur einer tieferen Behaltensleistung führt. Besonders begünstigen mobile Technologien allerdings das *Intensive Reading*, das ebenfalls den Erwerb von Lesekompetenzen und Wortschatz fördern kann – gleichermaßen wie das *Extensive Reading* die *Reading Performance* von Lesern schult. In diesem Zusammenhang sind mobile Technologien geeignet, Spracherwerb zu fördern, da Leser unabhängig von Ort und Zeit immer dann auf Inhalte zurückgreifen können, wenn sie es wünschen. (Vgl. ebd.) Auf Funktionen bzw. Eigenschaften aus deren Medienkonvergenz, die FSE bzw. FSL beim Lesen unterstützen, wird weiter unten noch eingegangen, denn *Scaffolding*, wie es diese bereitstellen können, gilt für den Konsum bzw. die Rezeption aller dort verfügbarer medialer Formen.

Nutzer mobiler Technologien erhalten fremdsprachlichen Input, wie er für FSE bzw. FSL elementar ist, zudem aus gesprochener Sprache: Auditive und audio-visuelle Medien, bei denen Mediennutzer die FS von *Native Speaker* in authentischen, oft unterhaltungs- oder informationsbezogenen Kontexten hören, stellen besonders wertvolle Quellen dar: Die multimedialen Eigenschaften mobiler Endgeräte sowie ihre technischen Funktionen bieten optimale Bedingungen dafür, mobilen Lernern von *Native Speaker* gesprochene Sprache in voller Authentizität zu präsentieren. Quellen auditiven Inputs aus den Bereichen *Unterhaltung* und *Information* sind bspw. Dokumentationen, Lesungen, Konferenzen oder Interviews (vgl. Kukulska-Hulme, 2010, S. 125), aber auch Musik. Diese können z. B. über Internet-Radio, Podcasts, Audiobooks oder Audiostreams bezogen und zur ubiquitären Schulung der *Listening Skills* in informellen Zusammenhängen genutzt werden.

Bahrani et al. (2014), die ihre Überlegungen auf die Rezeption authentischer audio-visueller Medien konzentrieren, betonen deren Wert für authentischen Input im informellen Kontext. Sie nennen als „unlimited sources of authentic language

materials“ (Bahrani et al., 2014, S. 1719) u. a. Filme, Serien, Nachrichtensendungen oder Quiz- und Comedy-Shows. (Vgl. ebd., S. 1718ff.)
Bei Videos ist v. a. die Präsenz zahlreicher paralinguistischer Faktoren ein besonders gewinnbringender Faktor für FSE; diese am Prozess des Dekodierens sprachlicher Äußerungen beteiligten Faktoren (vgl. Böttger, 2016, S. 135) erleichtern es den Rezipienten, den ihnen dargebotenen, gesprochenen Input zu verstehen. Ähnlich einer Kommunikationssituation, in der sich die Kommunikationspartner „zueinander und zu ihrer nichtsprachlichen Umwelt in Beziehung setzen“ (ebd.), unterstützen auch hier bspw. Intonation und Körpersprache das Verständnis.

Wie bspw. durch einige der in 1.2 angeführten Studien belegt wurde, sind auch Video-Spiele, die häufig auf Englisch laufen, wichtige Input-Quellen für den FSE von KuJ. Was die Inhalte des in diesem Kontext gegebenen sprachlichen Inputs betrifft, so kann er, je nach Art des Spieles, sehr vielfältiger Natur sein und den unterschiedlichsten Lebens- oder Fantasiebereichen entstammen – und somit auch verschiedensten Wortfeldern. Rein funktional handelt es sich besonders um Erklärungen zu Regeln bzw. Anweisungen zur Spielführung, bspw. in Form von Aufträgen, Kommandos oder anderen, die Spielführung betreffenden sprachlichen Interaktionen zwischen Technologie und Spieler. Dass hier viel gelernt werden kann, liegt auf der Hand, denn das Verständnis des Inputs ist häufig schlicht notwendig, um im Spiel erfolgreich handeln, somit im Spielverlauf voran und schlussendlich an das Ziel kommen zu können, welches auch immer das ist. Auch Output ist beim *Gamen* gefragt, über vernetzte mobile Technologien vor allem bei Konversationen mit anderen Spielern, die das Spielen häufig begleiten. Hierauf wird in den folgenden Ausführungen eingegangen, die sich der Frage widmen, wie es sich mit fremdsprachlichem Input durch Konversation bzw. Kommunikation und soziale Interaktion über mobile Technologien verhält.

Input durch Konversation und soziale Interaktion

Die Teilhabe an Kommunikation bzw. Konversation in der FS stellt die zweite entscheidende Input-Quelle für informellen FSE dar: „When perfomers *speak*, they encourage *input* (people speak to them). This is *conversation*.“ (Krashen, 2009, S. 61). (Vgl. ebd.) Bei der Nutzung mobiler Technologien erhalten FS-Lerner Input v. a. bei der schriftlichen und auch mündlichen sozialen Interaktion via linearer und vernetzter Kommunikationstechnologien, bspw. Sozialer Netzwerke, Chatrooms und Communities, sowie beim Gebrauch von Messenger- und Microblogging-Services. In 2.3.1.2 wurden bei Konversationen stattfindende Lernprozesse bereits allgemeiner erläutert; dabei wurde betont, welch wichtige Rolle die Beziehungsebene bei diesen

spielt, die dazu beiträgt, dass eine Kommunikationssituation zu einem persönlich bedeutsamen (Sprachlern-)Prozess wird. An dieser Stelle wird nun noch ergänzend darauf eingegangen, inwiefern hier optimaler Input im Sinne Krashens vorliegen kann, und in welch besonderem wechselseitigen Verhältnis dieser mit Output, der während der Konversation auftritt, steht.

Persönlich bedeutsame, zwischenmenschliche Kommunikationssituationen sind Sprachlernkontexte, die besonders förderliche Bedingungen für FSE aufweisen: „Sprachenlernen ist […] Beziehungslernen“ (Böttger, 2016, S. 155), „[d]er erfolgreiche Sprachlernprozess basiert auf [der Beziehungskompetenz] […]“ (ebd.). Mit diesem eng verknüpft sind für FSE bzw. FSL bedeutsame zwischenmenschliche Haltungen wie Zugewandtheit und Vertrauen. (Vgl. ebd.) Diese sorgen nicht zuletzt für einen niedrigen Affektiven Filter, der in solchen Kommunikationssituationen häufig vorliegt und dessen Bedeutung für FSE bzw. FSL bereits erläutert wurde. Was den Affektiven Filter ebenfalls niedrig hält, ist die persönliche Relevanz sprachlicher Äußerungen in einer solchen Situation für die Beteiligten:

Die Relevanz der sprachlichen Inhalte und ihrer intendierten Zieldimensionen laden die Sprachlernsituation emotional auf, was zu einem „positive[n] Sprachlerngefühl“ (ebd., S. 150) beiträgt und auch dazu, dass sich die Kommunikationspartner besser mit den Inhalten identifizieren können. Dies resultiert nicht nur in einer verstärkten Behaltensleistung und damit einem stärkeren Lernerfolg, sondern steigert zusätzlich den Spaß bei der Sprachverwendung. (Vgl. ebd., S. 150f.)

Dass bei Konversationen interaktiver – also sowohl produktiver als auch rezeptiver – Sprachgebrauch stattfindet, bedingt ein besonderes, wechselseitiges Verhältnis von Output und Input:

Die Kommunikationspartner verstehen sich als Sender und Empfänger einer Nachricht, wobei der vom Sender produzierte Output zugleich Input für den Empfänger ist, wenn die vom Sender enkodierte Nachricht von diesem dekodiert wird. (Vgl. Böttger, 2016, S. 133) In Abbildung 9 wird zudem deutlich, dass im Prozess der Konversation aus dem erhaltenen, dekodierten Input Output entsteht, der *Trigger* neuen Inputs ist: (Vgl. Krashen, 2009, S. 61)



Abbildung 9. „How output contributes to language acquisition indirectly.“ (Krashen, 2009, S. 61)

Anders als bei der Rezeption von fixen gesprochenen oder geschriebenen fremdsprachlichen Texten, wie sie beim Konsum auditiver oder visueller Medien stattfindet, ist es den an einer Konversation Beteiligten möglich und auch nötig, sich dabei aufeinander einzustellen und damit auch den Input der Kommunikationssituation angemessen anzupassen.

Dabei beeinflusst der Output eines Lerners auch den Input, der ihm von seinem Gegenüber entgegengebracht wird, sowohl in quantitativer als auch in qualitativer Hinsicht: Der Kommunikationspartner passt seine Äußerungen dem Sprachverhalten bzw. Sprachniveau des anderen, wie es von ihm eingeschätzt wird, an und kann – wenn nötig – dem Sprecher zugleich Feedback zu fehlerhaften Äußerungen geben, woraus wiederum neue Kompetenzen erwachsen können. Zum anderen hat ein FS-Lerner die Möglichkeit, ihm entgegengebrachten Input in gewissem Maße zu kontrollieren bzw. zu regulieren, indem er in der Lage ist, dem Konversationspartner zu signalisieren, was er versteht oder wo Verständnisprobleme vorliegen. (Krashen, 2009, S. 60f.) Liegt also *Non-Comprehensible Input* vor, so kann derjenige, der Input erhält, darauf Einfluss nehmen, dass der Input-Geber diesen in der Form modifiziert, dass er *comprehensible* wird. Hinzu kommt, dass beide Partner in der Kommunikationssituation paralinguistische Elemente erzeugen, wahrnehmen und deuten können. Im Falle der mündlichen Konversation über mobile Technologien kann dies bspw. durch Stimmmodulation oder Intonation geschehen, bei der schriftlichen, bspw. im Chat, auch durch die Verwendung von Emojis o. Ä.

Als besonderes Beispiel für sinnhafte Kommunikation in einem ganzheitlichen, authentischen medialen Zusammenhang sei an dieser Stelle das Spielen von Videospielen angeführt, das ebenfalls eine optimale Input-Quelle für FSE darstellt, denn bei diesen findet unter den Spielern häufig – mündliche wie schriftliche – Kommunikation in der FS Englisch statt. Sogenannte *Voice-Over-IP-Games*, bei denen mehrere Spieler über Mikrofon und Kopfhörer miteinander verbunden sind, ermöglichen bedeutsame, der Aktivität entsprechende authentische Konversationen zwischen den Spielern: Diese tauschen sich über Spielrelevantes aus, kommentieren Aktionen der anderen und geben einander Hilfestellungen. (Vgl. Pemberton et al., 2004, S. 32) Je nach Art des Spieles müssen dabei kooperativ Aufgaben erledigt werden, bspw. durch gemeinsames Suchen von Problemlösungen oder Diskutieren von Strategien. In diesem Fall findet ein zielgerichteter, problem- bzw. lösungsorientierter Austausch statt, der nicht nur extrinsisch notwenig ist, um im Spiel voranzuschreiten, sondern auch intrinsisch von den Spielern gewollt, um eben ihr Ziel, weiterzukommen, zu erfüllen. So findet – auch im virtuellen Raum – realer und authentischer Austausch in der FS statt. Allerdings ist zu erwähnen, dass die FS,

auf die Spieler dabei treffen, nicht immer authentisch im Sinne der *Native Language* ist: Da sich das Englische im Bereich des *Gamings* als globale Spielsprache etabliert hat, befinden sich unter den Konversationspartnern viele, für die Englisch ebenfalls eine FS ist. Dies birgt die Problematik, Gefahr zu laufen, Falsches zu lernen, auch wenn die kommunikative Absicht erreicht und somit die kommunikative Kompetenz durchaus gefördert wird.

Mobile Technologien sind nicht nur in vielerlei Hinsicht wichtige Input-Quellen in FSE-Prozessen, sondern können zudem dazu beitragen, informelle FS-Lerner in diesen zu unterstützen: So ermöglichen sie es zum einen, fremdsprachlichen Input, dem diese bei ihrer Mediennutzung ausgesetzt sind, *more comprehensible* zu machen; zum anderen können sie bei der Produktion von Output wichtige Hilfestellung leisten. Wie dies geschehen kann, wird im folgenden und letzten Abschnitt dieses Kapitels erläutert.

Mobile Technologien als *More Knowledgeable Others*

Sowohl beim rezeptiven als auch beim produktiven und kommunikativen Sprachgebrauch können mobile Technologien in ihrem Medienverbund FS-Lernern nützliche Helfer im Prozess des FSE sein. Generell problematisch bei der Rezeption authentischer fremdsprachiger Medien ist häufig, dass die Lerner aufgrund der sprachlichen Komplexität des Inputs, dessen Niveau – wie anzunehmen ist – nicht selten über dem von Krashen geforderten *i+1* liegen mag, vor die Herausforderung gestellt werden, dessen Verständnis zu bewältigen. Der multimediale Verbund mobiler Technologien bietet informellen Lernern diesbezüglich weitere visuelle, auditive und audio-visuelle Medien sowie technische Funktionen, die wertvolles *Scaffolding* leisten können, um Input *more comprehensible* zu machen:

Durch die ständige Verfügbarkeit von digitalen Wörterbüchern und Enzyklopädien sowie Suchmaschinen im Internet können FS-Lerner sowohl bei rezeptiven als auch produktiven Aktivitäten der Mediennutzung bspw. unbekanntes Vokabular oder anderes, für das Verständnis oder die eigenen Sprachproduktion benötigtes Wissen nachschlagen. In E-Books besteht zusätzlich die Möglichkeit, Wörterbücher zu nahezu jeder Sprache im Hintergrund zu aktivieren, sodass durch Doppelklick auf eine unbekannte Vokabel deren Definition in der FS erscheint oder ihre Bedeutung in der jeweiligen Muttersprache des Lesers übersetzt wird. Digitale Wörterbücher bieten zur schriftlichen Repräsentation eines Wortes in Schreib- und Lautschrift zudem deren mündliche Darbietung durch *Native Speaker* – da viele FS-Lerner der Lautsprache nicht mächtig sind, stellt dies eine wertvolle Ergänzung zum gedruckten *Dictionary* dar.

Daneben lassen sich bestimmte Funktionen der Technologien als unterschiedliche Formen des *Scaffolding* verstehen: Die Möglichkeit des Stoppens oder Zurückspulens bei auditiven oder audio-visuellen Medien erlaubt Nutzern die individuelle Rezeption nach eigenen Bedürfnissen sowie die fokussierte Auseinandersetzung mit Inhalten als auch Sprache. Solche Aktivitäten bei der Mediennutzung können durchaus als Techniken bzw. Strategien zum besseren Verstehen betrachtet werden. Weiter oben wurde bereits angesprochen, dass die Funktionalität mobiler Endgeräte auch neue Wege für den Einsatz von Lesetechniken und -strategien eröffnet: Eine Option, sich intensiv und nachhaltig mit digitalen Texten und deren Inhalten auseinanderzusetzen, ist bspw. die Verwendung von Apps oder Software wie PDF-Readern, die das Markieren und Annotieren, z.T. sogar Exzerpieren von Textinhalten ermöglichen. Neuste Technologien wie bspw. das Betriebssystem iOS 12, unter dem Apple iPads laufen, haben bereits solche Funktionen integriert, sodass z. B. Webseiten direkt vom Leser annotiert und mit diesen Anmerkungen gespeichert werden können.

Auch stellt die Funktionalität mobiler Technologien unterschiedliche Wege für informelle FS-Lerner bereit, ihr Lernen zu personalisieren: Die Verwendung von Kopfhörern bei der individuellen Rezeption zur Vermeidung von Störgeräuschen, die das Verstehen beeinträchtigen, sei hier nur exemplarisch genannt.

Audio-visuelle Medien bieten FS-Lernern bzw. *Non-Native Speaker* durch ihre Multimedialität zusätzliche Vorteile: Neben den eben genannten Formen des *Scaffolding* durch den Medienverbund hat das Medium *Film* eine zusätzliche Dimension, die dazu beiträgt, dass authentischer Input auch in der informellen Lernumgebung der „outside world“ (Krashen, 2009, S. 59) möglichst optimal für die Lerner, da *comprehensible*, daherkommt: (Vgl. ebd.) Die multimediale Repräsentation von Sprachmaterial in audio-visuellen Medien ermöglicht es, Input durch paralinguistische Elemente wie Musik, Mimik und Gestik sowie andere grafische Informationen in einen erweiterten Kontext zu rücken, der ihn *more comprehensible* macht und somit das Verständnis des Lerners erleichtert, wodurch *Listening* und *Comprehension Skills* stärker gefördert werden können. (Vgl. Pemberton et al., 2004, S. 30f.) Auch der unterstützende Einsatz von fremd- oder muttersprachlichen Untertiteln kann als *Scaffolding* betrachtet werden.

All diese *Scaffolding*-Möglichkeiten, die durch den Medienverbund mobiler Technologien gegeben sind, können von informellen Lernern ubiquitär genutzt werden, um Input *more comprehensible* zu machen oder eigenen Output auch über das individuelle Kompetenzniveau hinaus zu produzieren. Insofern bieten sie FS-Lernern das, was John Cook (2010) als zeitgemäße Interpretation von Vygotskys *More Knowledgeable Others* auf sie überträgt – die Möglichkeit, auf solch vielfältige

Formen des *Scaffolding* zurückzugreifen, versteht sich als elementarer Vorteil im Umgang mit authentischen fremdsprachigen Medien über mobile Technologien.

Wie gezeigt wurde, sind mobile Technologien in ihrer Medienkonvergenz nicht nur beinahe unerschöpfliche Quellen für authentischen Sprach-Input, indem sie Zugriff auf Medien ermöglichen und Kanäle zur Interaktion bereitstellen, sondern liefern zugleich hilfreiche *Scaffolding*-Optionen. Inwiefern sich die im Vorangegangenen angestellten theoretischen Überlegungen zu informellen SLB mit dem Englischen von KuJ bei der Nutzung mobiler Technologien auch auf deren tatsächliche Lernwelt *Alltag* zutreffen, wird sich im Zuge der vorliegenden Forschung herausstellen, die gleich in Kapitel 3 in ihren methodischen Grundlagen sowie ihrer Durchführung beschrieben wird; zuvor wird allerdings noch erläutert, wie sich deren Anliegen, informelles Lernen zu identifizieren, zu beschreiben und anzuerkennen – neben seiner Bedeutung im Bereich des FSL – auch im Kontext der gegenwärtigen Bildungsdiskussion rechtfertigen lässt.

2.4 Notwendigkeit der Identifikation, Beschreibung und Anerkennung informellen Lernens

Wie bereits in Kapitel 1 dieser Arbeit angesprochen, ist die Notwendigkeit, informelles Lernen zu identifizieren, anzuerkennen und zu fördern, in der internationalen bildungspolitischen Diskussion seit Langem erkannt. Dohmen (2001) spricht von einer „internationale[n] Renaissance des informellen Lernens“ (Dohmen, 2001, S. 10), im Zuge derer Ansätze, das informelle Lernen in der Lebensumwelt der Menschen aufzugreifen und in seiner Bedeutung anzuerkennen,[87] weltweit auf verschiedenen Ebenen (weiter-)entwickelt werden. (Vgl. ebd.) Dieses Anliegen begründet sich auf verschiedenen Ebenen, die im Folgenden skizziert werden.

Anerkennung und Förderung lebenslangen Lernens

Der Großteil menschlichen Lernens, etwa 70 %, findet außerhalb von Bildungsinstitutionen und formalen Zusammenhängen statt; und obwohl dieses Lernen im Sinne einer „lebenslange[n] lernende[n] Auseinandersetzung“ (ebd., S. 7) „eine unumgängliche Lebens- und Überlebensfunktion“ (ebd.) erfüllt, findet es dennoch keine oder kaum gesellschaftliche Anerkennung und Honorierung – Zertifikate und

[87] Zu nennen sind hier bspw. die OECD-Aktivität „Recognition of Non-formal and Informal Learning“ (Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD], 2018, Absatz 2), auch die EU erkannte die Bedeutung der Anerkennung informellen Lernens bereits 1993 und verfolgt seitdem kontinuierlich das Bestreben, Verfahren hierzu weiterzuentwickeln und zu präzisieren (vgl. Gutschow, 2010, S. 16).

Zeugnisse zu Kenntnissen und Fähigkeiten, die im formalen Kontext erworben werden, sind die Dokumente, die menschliches Lernen bewerten und die „die Zuteilung […] gesellschaftlicher Berechtigungen“ (ebd., S. 8) verantworten. Dieser Tatsache ist eine Bildungskluft geschuldet, die jene benachteiligt, deren Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht im formal zertifizierten, sondern im informellen Kontext erworben bzw. erweitert wurden. Dohmen (2001) betont daher die Notwendigkeit der Förderung und Anerkennung jener Erträge informellen Lernens als „ein[en] entscheidenden Schritt zur Überwindung der gesellschaftlichen Bildungskluft“ (ebd.). (Vgl. ebd., S. 7f.)

Die Notwendigkeit der Anerkennung informellen Lernens begründet eine weitere Problematik; diese hängt unmittelbar damit zusammen, was innerhalb des gesellschaftlich-institutionalisierten Bildungswesens gelernt wird bzw. auf welcher Grundlage dies geschieht: Durch Lehrpläne organisiertes, formalisiertes Lernen strebt nicht zuletzt danach, der wichtigen Bildungsaufgabe nachzukommen, einer „notwendigen Erweiterung der Lern- und Verstehenshorizonte“ (ebd., S. 8) über unmittelbare Erfahrungsbereiche hinaus Sorge zu tragen, Kulturtraditionen zu wahren und „grundlegend-maßgebendes Orientierungswissen fürs Leben“ (ebd.) zu vermitteln. Dass vieles, was dabei gelernt wird, häufig nicht den natürlichen Lernbedürfnissen und -interessen der Lerner entspricht, womöglich in ihrem Leben keine Anwendung finden kann, führt häufig nicht nur zu einem entfremdeten Lernen, dessen Sinn und Nutzen für das eigene Leben sich dem Lerner nicht erschließt; es kann auch ein Abklingen von Neugierde und Wissenstrieb, welche den Menschen auf natürliche Weise zum Lernen bewegen, zur Folge haben. Zusätzlich zu den fremdbestimmten Inhalten wirken sich die dem formalen Kontext eigenen Elemente der Leistungsmessung bzw. -kontrolle sowie dem damit einhergehenden Noten- und Versetzungsdruck bei Lernern häufig dahingehend negativ aus, dass Lernen generell als Zwang, als unangenehm, als nicht den eigenen Bedürfnissen entsprechend betrachtet wird. Dieses Bild schulischen Lernens hat drastische Folgen für ein generelles Verständnis von Lernen, für ein Verständnis von lebenslangem Lernen, welches sich u. a. darin zeigen kann, dass freiwillige (Weiter-)Bildung nach der Schulzeit bzw. weitergehend im Erwachsenenalter abgelehnt, als Zwang oder gar Zumutung wahrgenommen wird. Ein Ansatz, dieses folgenschwere Problem zu lösen, liegt darin, das „selbstverständlich-plausible“ (ebd., S. 10) informelle Lernen aus der Lebenswirklichkeit der Lerner auch in formale Zusammenhänge zu integrieren und damit nicht nur schulisches, sondern auch lebenslanges Lernen für den Lerner als bedeutsam, sinnvoll sowie hilfreich wahrnehmbar zu machen – und nicht zuletzt bildungswirksamer. (Vgl. ebd., S. 8ff.)

Reaktion auf sich ständig wandelnde Anforderungen einer in Transformation begriffenen Umwelt

Unmittelbar an den im Vorangegangenen beschriebenen Mangel an Lernerfahrungen in formalen Kontexten, die an die außerschulische Lebenswirklichkeit der SuS anknüpfen bzw. diese aufgreifen, schließt sich eine weitere, womöglich noch dringender zu lösende Problematik an: Der *Gap* zwischen dem Lernort *Schule* und der Lernwelt *Alltag* ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass sich die Anforderungen der komplex gestalteten Umwelt, in der die Menschen leben, handeln, lernen und arbeiten, im Zuge eines vielschichtigen Transformationsprozesses verändert haben bzw. stetig weiter verändern. Veränderungen der Lebens-, Arbeits-, Gesellschafts- und Medienumwelt stellen sie immer wieder vor neue bzw. andere Lernanforderungen und -herausforderungen, denen sie im Sinne eines „Lernen[s], Umlernen[s] und Weiterlernen[s]“ (ebd., S. 13) begegnen müssen. (Vgl. ebd., S. 13ff.) Dabei gibt weniger curricular organisiertes Fachwissen den Menschen bei der Orientierung in und Bewältigung von unterschiedlichen Anforderungssituationen Halt, sondern „praktisches lebens- und erfahrungsnahes verstehenserschließendes Wissen“ (ebd., S. 16) sowie „sinnfindungs- und problemlösungsbezogene[s] Lernen in den verschiedensten Erfahrungs-, Wissens- und Handlungszusammenhängen“ (ebd.), das wichtige „Orientierungs-, Verstehens- und Kompetenzgrundlagen“ (ebd., S. 15) sichert. (Vgl. ebd., S. 16)

Besonders die voranschreitende Digitalisierung sämtlicher gesellschaftlicher Bereiche bedingt neue Handlungsformen und Lernanforderungen: „[M]oderne[…] Technologien […] machen ständig neue selbständige Auswahl-, Erschließungs- und Verarbeitungsprozesse notwendig“ (ebd., S. 14), „virtuelle Gestaltungs- und Kommunikationsmöglichkeiten bringen neue Herausforderungen an die konstruktive Lern- und Integrationsfähigkeit“ (ebd.). Lernkompetenzen, die hier v. a. gefordert sind, sieht Dohmen als Kompetenzen

> […] zum intelligenten Explorieren und Recherchieren, gezielten Navigieren und Auswählen, sinnbezogenen Ordnen und Strukturieren, konstruktiven Kombinieren und kreativen Umsetzen von Informationen und […] Wissen. (Ebd.)

Jene Fähigkeiten, die ein Mensch braucht, um in dieser veränderten bzw. sich verändernden Umwelt handlungsfähig zu sein bzw. zu bleiben, erwirbt, erprobt und erweitert er informell in direkter und erfahrungsbezogener Auseinandersetzung damit. Formales Lernen dagegen entspricht in seiner Organisation und Ausrichtung dem, was Lerner im informellen Kontext erleben, (noch) nicht.

Um dem Bildungsziel „eines bessere[n] Zurechtkommen[s] und verantwortungsbewusstere[n] Handeln[s] in den veränderten Umwelten“ (ebd., S. 17) nachzukommen, müssen aber die Bedingungen und Anforderungen dieser veränderten Umwelt im formalen Kontext aufgegriffen und weiterentwickelt werden, zugunsten „eine[r] neue[n] Lernbewegung zur breiteren Wissens- und Kompetenzentwicklung“ (ebd.). (Vgl. ebd.) Wie dies geschehen kann, wird abschließend im Folgenden erläutert.

Überwinden der Bildungskluft durch Integration informellen Lernens in die Schule

Der *Gap* zwischen dem Lernort *Schule* und der Lernwelt *Alltag* ist also auf unterschiedlichen Ebenen problematisch. Das Bestreben, diesen zu verringern, mit dem Ziel, formales Lernen dahingehend zu verändern, dass es wieder auf die Bewältigung der An- und Herausforderungen der außerschulischen Lebenswirklichkeit vorbereitet, indem es diese auch berücksichtigt, ist ein Thema von existentieller Wichtigkeit globaler Bildungspolitik. Wie erörtert wurde, ist ein bzw. *der* Ansatz, dieser Diskrepanz entgegenzuwirken, „eine stärkere Öffnung des formalisierten […] Lernens für das besser motivierende, dauerhaft erinnerte, […] direkter handlungswirksame informelle Lernen“ (ebd., S. 11).

Im Folgenden wird die besondere Relevanz informeller Lernerfahrungen, die im Zusammenhang mit der Nutzung moderner, besonders mobiler Technologien stehen, für dieses Anliegen verdeutlicht, und im Zuge dessen erläutert, inwiefern besonders deren Integration in den formalen Kontext dafür geeignet ist, dem *Gap* sinnvoll zu begegnen. Die zentrale Rolle, die moderne Technologien im Zusammenhang mit den veränderten (Lern-)Anforderungen der transformierten Gegenwart spielen, wurde in 2.2 geschildert; welchen Beitrag auch formales Lernen dazu leisten muss, den Herausforderungen eines veränderten Handelns und Lernens in der Gegenwart Rechnung zu tragen, wurde ebenfalls deutlich. Stellt man nun den hohen Stellenwert, den digitale Technologien im Alltag von KuJ und somit in deren informellen Lernumwelt einnehmen, der gegenwärtigen Bildungswirklichkeit gegenüber, welches ein solches Lernen kaum berücksichtigt, so wird deutlich, dass gerade diesbezüglich die Diskrepanz zwischen informellen Lernprozessen im außerschulischen Alltag von SuS und denen im (Bildungs-)Alltag der Institution Schule besonders hoch ist. Sharples beklagt diesen *Gap* mit der Metapher zweier *Worlds of Education*: Während an den meisten deutschen Schulen Handyverbot herrscht und Kontakte von Lehrkräften mit SuS in Sozialen Netzwerken ungern gesehen sind, lernen KuJ vor ihren Toren in einem informellen „third space“ (Godwin-Jones, 2005, S. 17), im Umgang mit größtenteils mobilen digitalen Technologien, in verschiedenen Kontexten, aus unterschiedlichen Intentionen heraus, mit den

vielfältigsten – meist selbstgewählten, oft unterhaltungsbezogenen – Inhalten, häufig im Austausch mit ihren Peers. Daher stellt Sharples eine der zentralen Fragen der *Mobile Learning* Diskussion, die auf nicht anderes abzielt, wie es oben generell als Anliegen gegenwärtiger Bildungsdiskussion dargestellt wurde:

> How can we address the conflicts between personal informal learning and traditional classroom education? (Sharples, 2006, S. 21)

Und wenn es, wie oben gezeigt, zu einem beachtlichen Anteil moderne Technologien sind, die neue Handlungsformen und Lernanforderungen bedingen, denen auch im formalen Kontext Rechnung getragen werden muss, so scheint gerade der Aspekt der Nutzung moderner Technologien einen fundamentalen Ansatzpunkt zur Lösung der Frage zu bieten. So lautet Sharples` Antwort dementsprechend:

> Instead of seeing mobile communication and online communities as a thread to formal education, we need to explore how learning can be transformed for the mobile age, through a dialogue between two worlds of education.
> (Sharples et al., 2007, S. 242)

Die informellen Lernerfahrungen, die die SuS außerschulisch erleben, gilt es nun, zu identifizieren und für den formalen Kontext zu nutzen. Die Tatsache, dass dieses Unterfangen die „biggest challenge with mobile learning“ (Pachler, Seipold, & Bachmair, 2012, S. 13) ist, beruht nicht zuletzt auf dem starken Kontrast zwischen den beiden *Worlds of Education* und dem dadurch entstehenden Eindruck, es bedürfe einer vollständigen, bildungspolitisch sowie organisatorisch langwierigen Neukonzeption des formalen Kontexts. Die medial geprägte außerschulische Lernwelt in der Freizeit junger Mediennutzer ist zu großen Teilen von Aktivitäten in Bereichen wie privater Kommunikation, Konsum und Unterhaltung gekennzeichnet; die Integration von Elementen eines dergestalt geprägten Alltags mit jenen (medialen) Aktionsformen und Handlungskompetenzen, die bei den informellen Lernerfahrungen der SuS eine Rolle spielen, in bestehende (Bildungs-, System- und Denk-) Strukturen, scheint zunächst sehr schwierig. Das formale Bildungssystem folgt in Organisation, Methodik und Inhalt klaren Richtlinien, welche sich bspw. in einem komplex organisierten, inhaltlich straffen Curriculum des Fächerkanons manifestieren; weitere institutionelle Zwänge, seien sie finanzieller, technischer, organisatorischer oder politischer Art, erschweren ein solches Vorhaben.

Es ist in der Tat schwierig, die Rahmenbedingungen schulischen Lernens in der Geschwindigkeit dem digitalen Wandel anzupassen, in der er sich vollzogen hat bzw. weiterhin vollzieht. Wenn jedoch bereits fest in die Lebenswelt der Lerner integrierte Medien und Technologien mit den dazugehörigen Handlungsformen und -kompetenzen das Potenzial haben, formales Lernen wie gefordert zu verändern, ohne dass das Bildungswesen unter hohem finanziellen und (um-)organisatorischen Aufwand eine Revolution „verkraften" muss, kann der Einsatz bspw. der Smartphones der SuS innerhalb dieses Rahmens eine Brücke zwischen den *Worlds of Education* schlagen und ein Lernen ermöglichen, wie es das *Mobile Age* generiert und fordert. Dementsprechend fordert z. B. der Horizon-Report K-12 des *New Media Consortium Projects*, der die bedeutsamsten Entwicklungen und Erkenntnisse auf dem Gebiet der Bildungstechnologien[88] vorstellt, authentische Lernerfahrungen zu schaffen, die SuS in ihrem Alltag in sozialer Interaktion und unter Verwendung von Technologien machen (vgl. Johnson et al., 2014, S. 20f.):

> Use of learning strategies that incorporate real life experiences, technology, and tools that are already familiar to students, and interactions from community members are examPLE of approaches that can bring authentic learning into the classroom. (Ebd., S. 20)

Bachmair, Risch, Friedrich und Mayer (2011b) sehen, wie auch Sharples, besonders in mobilen Technologien wie Smartphones die *Tools*, um Schule oder andere Bildungsinstitutionen[89] sowie die darin ablaufenden kommunikativen Prozesse für jene aus dem Alltag der Lerner zu öffnen. Bachmair und die Vertreter der *London Mobile Learning Group* schlagen eine „didaktische Assimilation des Mobilitätskomplexes[90] in die Schule" (Bachmair et al., 2011b, S. 5) vor, die vom Alltag der SuS ausgeht und bei der die Nutzung mobiler Endgeräte in ihrer Medienkonvergenz die Schnittstelle zwischen der informellen Lernwelt *Alltag* und dem formalen Lernort *Schule* schafft. (Vgl. ebd., S. 5f.) Durch die Integration der *Tools* und für ihre Nutzung relevante Handlungspraktiken und -kompetenzen kann eine Aufhebung der strikten Trennung der beiden *Worlds of Education* erreicht werden, der nicht zuletzt die im Vorangegangenen beschriebenen Mängel gegenwärtiger formaler Bildung zuzuschreiben sind: Wenn SuS bspw.

[88] *Educational Technology* definieren die Herausgeber des Reports „[…] in a broad sense as tools and resources that are used to improve teaching, learning, and creative inquiry." (Johnson, Adams Becker, Estrada, & Freeman, 2014, S. 32)

[89] Auf diskursive Prozesse beim *Mobile Learning* wurde unter Rückgriff auf Laurillards *Conversational Framework,* den sie zur Ableitung von Richtlinien für das Design von Lernprozessen im formalen Kontext entwickelte (vgl. Laurillard, 2007, S. 158), in 2.3.1.2 eingegangen.

[90] Der *Mobile Complex*, der den Komplex technologischer, gesellschaftlicher sowie kultureller Veränderungen und Dynamiken meint (vgl. Seipold, 2012, S. 168), wurde in 2.3.1 erläutert.

Smartphones oder Tablets in der Schule zum Lernen nutzen können, so entspricht dies dem motivierenden, bedeutsamen Lernen, welches die Bedingungsfaktoren und Anforderungen der außerschulischen Umwelt berücksichtigt, indem es im Alltag der Lerner natürlich verankerte Nutzungserfahrungen und -gewohnheiten aufgreift – was, wie oben erläutert, eine wichtige Voraussetzung zur Förderung der Bereitschaft zum lebenslangen Lernen ist. Des Weiteren kann ein solches Lernen den Anforderungen der außerschulischen Wirklichkeit Rechnung tragen, da es eben jene grundlegende Kompetenzen, die sowohl für die Bewältigung gegenwärtiger Umweltanforderungen, als auch für die Verwirklichung lebenslangen Lernens benötigt werden, aufgreift bzw. ausbildet. Was in der gegenwärtigen Schullandschaft allerdings geschieht, ist bis auf wenige Ausnahmen das Gegenteil einer Integration mobiler Technologien in unterrichtliche Zusammenhänge: Statt Handys, Smartphones und andere digitale Speichermedien in ihrem Potenzial für ein Lernen und Arbeiten zu erkennen, welches in der Lage ist, schwerwiegende Bildungsfragen wie die im Vorangegangen beschriebenen zu lösen, und letztlich zu nutzen, erfahren diese Lernressourcen einen kategorischen *Ban* aus dem Lernort Schule. Während sich die Formen und Möglichkeiten informellen Lernens rasant weiterentwickeln und seine Bedeutung für ein Leben im *Mobile Age* zentral ist, wird formales Lernen seinen Teilnehmern zunehmend fremd, so auch sinnfremd.

Wie die außerschulische Lernwelt von KuJ hinsichtlich des Lernens bzw. des Erwerbs der englischen FS bei deren Nutzung von mobilen Technologien nun wirklich beschaffen ist, soll die vorliegende Dissertationsforschung identifizieren. Die wird im Folgenden nun in ihren methodischen Grundlagen sowie ihrer Durchführung beschrieben.

3. Methodische Grundlagen und Durchführung der Forschung

Die Fragestellungen und Zielsetzungen der vorliegenden Arbeit wurden bereits in 1.3 erläutert, worauf die Benennung der Methoden, die zu deren Erreichen angewendet werden, sowie die Begründung deren Auswahl in 1.4 erfolgten. Dieses Kapitel widmet sich explizit den methodischen Grundlagen der beiden Studien: Zunächst wird das Forschungsdesign vorgestellt, wobei ihre jeweiligen Anliegen und Ziele noch einmal präzise formuliert werden und die daraus resultierenden Forschungsfragen ihre endgültige Konkretisierung erfahren. Dann folgt die Erläuterung der Grundlagen zu Konzeption und Durchführung der Studien, die letztendlich zur Beantwortung der Forschungsfragen führen sollen, woraufhin beide im Einzelnen vorgestellt werden.

3.1 Forschungsdesign

Das Forschungsdesign ergibt sich aus der differenzierten Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Fragestellungen bzgl. des Komplexes *Mobile (Language) Learning* von KuJ im informellen Kontext. Im Folgenden werden die Ziele der Forschung noch einmal zusammenfassend präzisiert, woraufhin die Forschungsfragen, die sich daraus ergeben, klar formuliert werden.

3.1.1 Anliegen und Ziele der Forschung

Ziel der Forschung ist es, wie bereits in 1.3 erläutert, einen möglichst weitreichenden und dennoch detaillierten Überblick über das facettenreiche Feld informeller SLB mit dem Englischen von KuJ bei der Nutzung mobiler Technologien zu erhalten, der sämtliche relevante Bereiche und Aktivitäten ihrer alltäglichen Mediennutzung berücksichtigt. Die inhaltlichen Grundlagen zur Definition eines potenziellen Feldes wurden im Vorfeld dieser Arbeit geschaffen und eine Art *Framework* entwickelt, der „im Alltag angesiedelte[…] Handlungskompetenzen und kulturelle[…] Praktiken“ (Seipold, 2012, S. 101) von KuJ abbildet. Hieraus ließen sich schließlich auch konkrete Teil-Fragen ableiten, die es in ihrer Summe ermöglichen, die beiden Forschungsfragen zu konkretisieren, um sie dann möglichst genau zu beantworten.

3.1.2 Forschungsfragen

Die Frage nach informellen SLB mit dem Englischen von KuJ bei der Nutzung mobiler Technologien folgt dem bereits in 2.1.2 präzisierten, für den Kontext der vorliegenden Arbeit geltenden Verständnis informellen Lernens. Entsprechend der dort gewonnenen Kategorien, die nach dem Vorliegen einer Lernintention fragen, ergeben sich zwei, das Feld diesbezüglich differenzierende forschungsleitende Fragen:

1) Welche intentionalen informellen SLB mit dem Englischen machen bayerische Gymnasiasten, wenn sie mobile Technologien bewusst zum FSL bzw. zur Schulung oder Erweiterung ihrer Kompetenzen in der FS einsetzen?[91]

2) Welche nicht (vorrangig) intentionalen informellen SLB mit dem Englischen machen bayerische Gymnasiasten bei der freizeitorientierten Nutzung mobiler Technologien?

3.2 Forschungsmethodik

Wie in 1.4 bereits skizziert, wird zunächst in einer Online-Befragung ermittelt, welche Aktivitäten den SuS in informellen Settings zum intentionalen Lernen bzw. der Schulung oder Erweiterung fremdsprachlicher Kompetenzen dienen, und bei welchen Aktivitäten der alltäglichen, freizeitorientierten Nutzung mobiler Technologien diese in Kontakt mit der englischen Sprache kommen und die das Potenzial besitzen, zu informellen SLB zu werden. In den GD wird dann der Bereich der nicht intentionalen informellen SLB vertieft, um weitere Erkenntnisse zur Beschaffenheit der dabei ablaufenden Lernprozesse zu gewinnen und Aussagen dazu zu treffen, ob es sich dabei bspw. um inzidentelles oder implizites Lernen handelt.

Im Folgenden wird die Auswahl dieser beiden Instrumente zunächst begründet, woraufhin grundlegende Überlegungen zur Konzeption der vorliegenden Studien erfolgen, die im Anschluss jeweils detailliert beschrieben werden.

[91] Die Nutzung mobiler Technologien zum intentionalen informellen Lernen kann sowohl im Zusammenhang mit dem schulischen EUR stehen, als auch davon losgelöst erfolgen.

3.2.1 Begründung der Wahl der Instrumente

In 1.4 wurde das Vorgehen, durch die Erschließung, Analyse und Zusammenführung von unterschiedlichen, das Forschungsfeld konstituierenden Dimensionen einen differenzierten *Framework* zur Bestimmung desselben zu erlangen, bereits geschildert. Ein solches Vorgehen, bei dem ein neues, noch in Entwicklung begriffenes Feld theoretisch erschlossen und auf dieser Grundlage zunächst hypothetisch konstruiert wird, erfordert neben einer klaren, differenzierten und möglichst vollständigen Formulierung der zugrunde liegenden Hypothesen v. a. deren vollständige Überprüfung. Besonders wichtig ist dies beim vorliegenden Thema, dessen Erforschung mit wissenschaftlichen Methoden eine besondere Herausforderung darstellt, was unterschiedlichen Umständen geschuldet ist. Welche dies sind, und weswegen als Instrumente nun eine Online-Befragung sowie Gruppendiskussionen gewählt wurden, wird im Folgenden begründet, beginnend mit Erstgenannter.

Wahl der Online-Befragung

Zum einen ist es schwierig, tiefere Einblicke in den privaten, informellen (Lern-)Alltag von SuS bei deren Mediennutzung zu erhalten. Zeitintensive Beobachtungen sind organisatorisch kaum möglich sowie praktisch nicht in angemessenem Umfang durchführbar, was größere, repräsentative Datensätze ausschließt. Vor allem aber gestaltet sich die Tatsache als problematisch, dass informelles Lernen in einigen seiner Spielarten von den Lernern gar nicht als solches wahrgenommen wird; besonders um die Hypothesen zu nicht intentionalen, inzidentellen und impliziten SLB zu überprüfen, müssen den jungen Mediennutzern also zunächst einmal die als relevant angenommenen Situationen aufgezeigt werden, damit sie diese in den Kontext ihrer individuellen Mediennutzung einordnen können. Diese Umstände bedingen die Wahl eines methodischen Instruments, mit welchem das große potenzielle Feld des informellen Lernens mit seinen zahlreichen Elementen systematisch und differenziert erfasst werden kann und mit dem sich individuelle Handlungspraktiken der SuS sowie ihre Einschätzungen zu deren Effektivität feststellen lassen. Dies kann ein Fragebogen leisten, dessen Fragen und Items sowohl die grundlegenden Hypothesen abdecken, als auch Raum für individuelle Gewohnheiten lässt. Repräsentative Ergebnisse, die generalisierbare Aussagen über eine Grundgesamtheit zulassen und die als Ausgangspunkt für weiterführende Interpretationen verantwortet werden können, erfordern zudem eine möglichst große Stichprobe, was das persönliche Interview erneut ausschließt und die quantitative Erhebung in Form eines standardisierten Fragebogens als geeignetste Methode anbietet. Dabei erweist sich

die Online-Befragung als effektives Instrument, eine entsprechende Reichweite und so einen repräsentativen Datensatz zu erhalten. Zugleich ermöglicht dessen digitale und interaktive Beschaffenheit den Studienteilnehmern eine zeitlich flexible, schnelle und übersichtliche Bewältigung des inhaltlichen Umfangs, der – wie sich zeigen wird – nicht gering ist. Filter sorgen dafür, dass die TN nur für sie relevante Kategorien und Items bearbeiten müssen, was nicht nur ihnen bei der Bearbeitung, sondern auch der Autorin der Studie bei deren Auswertung zugute kommt. Diese ist zudem ein Vorteil dieser Methode, da die statistischen Auswertungen bereits während der Durchführung zu jeder Zeit und zudem sehr anschaulich in Form von Diagrammen abruf- und einsehbar sind.

So vorteilhaft die Methode der Online-Befragung in vielerlei Hinsicht ist, so bedacht muss sie allerdings konzipiert werden: Da die TN keine Möglichkeit haben, nachzufragen, wenn etwas unklar ist, oder etwas hinzuzufügen, wenn bspw. vorgegebene Antwortmöglichkeiten nicht zutreffen, müssen bei der Konzeption des Fragebogens sämtliche Frage- und Antwortmöglichkeiten genau bedacht werden. Um keine wichtigen Aspekte zu vernachlässigen oder gar ganz zu vergessen, verlangt die Konzeption nach einer intensiven, umfassenden Auseinandersetzung mit sämtlichen möglichen Bereichen des Forschungsfeldes. Was die Fülle an Antworten betrifft, so lässt sich diese Problematik durch die zusätzliche Antwortmöglichkeit „Sonstige(s)“ mindern; werden allerdings ganze Items oder Kategorien unvollständig oder gar nicht angeführt, so lassen sich diese Daten nicht mehr erheben, ist die Online-Befragung erst einmal freigeschaltet. Nicht zuletzt gereicht die sorgfältige, mehr als ein Jahr andauernde Konzeption des Fragebogens zu einer möglichst vollständigen Abdeckung des Feldes, denn diese war gekennzeichnet durch die stetige Auseinandersetzung mit den ihr zugrunde liegenden Überlegungen sowie vielen, daraus folgenden Änderungen, Ergänzungen und Überarbeitungen.

Die statistische Auswertung dieser Studie, die in 4.1 erfolgt, kann ein empirisch gesichertes Bild der Beschaffenheit des zuvor hypothetisch konstruierten Felds liefern, welches Aufschluss über tatsächliche oder potenzielle SLB mit dem Englischen im Alltag der Mediennutzung von KuJ gibt. Ein Blick auf diejenigen Hypothesen, die sich im Zuge der Befragung nicht bestätigen, kann bislang ungenutzte Potenziale offen legen, auf die z.B. in weiteren Forschungen zurückgegriffen werden kann. Die bei der Analyse gewonnenen Erkenntnisse werden im Anschluss an ihre jeweilige Darstellung und stets unter Rückbezug auf die in Kapitel 2 angestellten theoretischen Überlegungen interpretiert. Besonders die schwierige Frage, inwiefern bestimmte freizeitorientierte Aktivitäten, denen keine Lernintention zugrunde liegt, dem Bereich des inzidentellen oder gar impliziten Lernens zugeschrieben bzw. potenziell

zugeschrieben werden können, wird dabei kritisch vertieft werden. Solchen inzidentellen oder impliziten SLB wird allerdings im Anschluss an die Online-Befragung noch separat in den GD auf den Grund gegangen, deren Wahl als Instrument nun begründet wird.

Wahl der Gruppendiskussionen

Zunächst zur Wahl des inhaltlichen Schwerpunkts der Gruppendiskussionen, die sich v. a. Forschungsfrage 2, also nicht intentionalen informellen SLB von KuJ bei der freizeitorientierten Nutzung mobiler Technologien, widmen: Die Methode der Online-Befragung ist zwar in der Lage, Aktivitäten der Mediennutzung der SuS zu identifizieren, die das Potenzial besitzen, zu SLB mit dem Englischen zu führen; doch auch, wenn Angaben zu Begleitaktivitäten und der Einschätzung der Effektivität sowie die in der Interpretation angestellten Überlegungen Hinweise darauf geben, dass es sich hier auch tatsächlich um informelle SLB handelt, können diesbezüglich nur bedingt solch zuverlässige Aussagen getroffen werden, wie sie die Ergebnisse zu intentionalen SLB zulassen. Daher bedarf es einer tiefergehenden Auseinandersetzung in Gesprächen mit den KuJ, in der sie sich ihre Aktivitäten der Mediennutzung bewusst machen und reflektieren, wie die dabei vonstatten gehenden Lernprozesse ihrer Einschätzung nach beschaffen sind: Laufen sie bewusst oder unbewusst ab? Welche weiteren Faktoren spielen dabei eine Rolle? Wie, in welchen Situationen und bei welchen Kompetenzen macht sich ein daraus resultierender Lernzuwachs bemerkbar? Tut er das überhaupt, oder bleibt er implizit?

Die in den GD stattfindende Selbsteinschätzung bzw. -reflexion bzgl. dieser Fragen ist aus einem zweiten Grund unerlässlich, nämlich um Erkenntnisse zu den unterschiedlichen Spielarten nicht intentionalen informellen Lernens, wie dem inzidentellen oder dem impliziten, zu erhalten; indem die Teilnehmer mit gezielten Fragen bzw. Impulsen konfrontiert werden, die die jeweiligen Parameter zur Beschreibung dieser Spielarten berücksichtigen, können Antworten auf solche Fragen gefunden werden. Dann ist es auch möglich, die SLB genauer zu charakterisieren und aufgrund ihre Eigenschaften zu klassifizieren. Die Tatsache, dass die Reflexion inzidenteller oder impliziter SLB eine Herausforderung für die SuS darstellen dürfte, ist ein weiterer Grund für die Wahl der GD als qualitative Methode – und nicht etwa die von Interviews: Die Schwierigkeit, sich Lernprozesse bewusst zu machen, die z. T. un- oder wenig bewusst ablaufen, und diese dabei noch treffend zu artikulieren, kann durch die Interaktion der Teilnehmer miteinander gemindert werden. Durch den Austausch in der *Peer Group* kann zudem eine fruchtbare Dynamik entstehen, bspw. dadurch, dass die Artikulation und Reflexion der individuellen Erfahrungen

einzelner SuS andere dazu anregt, ähnliche oder andere Erlebnisse zu erkennen, die ihnen zuvor (noch) nicht oder nicht mehr bewusst waren, und von diesen zu berichten. In Einzelinterviews können solch dynamische Prozesse nicht entstehen: Selbst wenn die Interviewerin geschickt nach den relevanten Indikatoren nicht intentionaler informeller SLB fragt, so fehlt ihr doch der Einblick in die informellen Handlungspraktiken der KuJ, die über die in der Online-Befragung gewonnenen Erkenntnisse hinausgehen; ein Gespräch mit *Peers* dagegen kann dazu beitragen, solche Erkenntnisprozesse anzuregen bzw. auszulösen.

Für die vorliegende Studie wurde eine eher strukturierte Variante der Diskussion in homogen zusammengesetzten Gruppen gewählt.[92] Diese zeichnet sich u. a. durch eine enge Themenbreite und ein eher direktiv-leitendes Moderationsverhalten aus: Ausgearbeitete verbale Impulse sollen eher kürzere wechselseitige Gesprächszyklen unter den Teilnehmern anregen, um den engeren Themenfokus zu wahren. (Vgl. Mäder, 2013, S. 39) Ein solches Vorgehen wird der Intention gerecht, hier v. a. nicht intentionale SLB weiter zu vertiefen. Dementsprechend sollte auch das Moderationsverhalten einen eher direktiven Charakter haben, damit die zuvor ausgearbeiteten Impulse ihren Zweck erfüllen und die SuS eben über jene Parameter sprechen, die Auskunft über die Beschaffenheit der jeweiligen SLB liefern, um diese dann kategorisieren zu können. Wie die GD im Einzelnen methodisch und inhaltlich konzipiert sind, wird in 3.2.4 beschrieben.

[92] Strukturierten Varianten der Gruppendiskussion stehen „gering gesteuerte, selbstläufige Diskussionsformate“ (Mäder, 2013, S. 39) gegenüber, denen Charakteristika wie eine größere Themenbreite und das Fehlen von Impulsen, die auf die Gewinnung von begrifflich-expliziten Daten abzielen, zugeschrieben werden. (Vgl. ebd.)

3.2.2 Grundlagen zur Konzeption und Durchführung der Studien

Der Vorstellung und Begründung der Zielgruppe der Studien sowie Überlegungen zu möglichen Vorteilen dieser Auswahl folgt die Begründung der zu ihrer Konzeption herangezogenen Kategorien mit ihren jeweiligen Subkategorien und Items. Dabei wird erläutert, inwiefern diese die beiden Bereiche informeller SLB, wie sie in 2.1.2 abgegrenzt wurden, zielgruppenspezifisch und in Hinblick auf ein Lernen unter Verwendung mobiler Technologien konstituieren können.

3.2.2.1 Auswahl und Begründung der Zielgruppe

Die Zielgruppe beider Instrumente sind KuJ, die an einem bayerischen Gymnasium den EUR besuchen und mobile Technologien nutzen. Es handelt sich also, je nachdem, ob Englisch als erste oder zweite FS gelernt wird, um SuS der Jahrgangsstufen (Jgst.) fünf bzw. sechs bis (maximal) zwölf, im Alter von ca. zehn bis ca. 17 Jahren. Da Kinder unter elf Jahren eine Einverständniserklärung der Eltern benötigen, um an Online-Befragungen teilzunehmen, sind es vornehmlich SuS ab der sechsten Jgst., die sich als TN eignen.

Die Einschränkung auf das bayerische Gymnasium begründet sich in dem Umstand, dass die Verfasserin der vorliegenden Arbeit dort ein Lehramt bekleidet und die Konzeption der Forschung sowie die Interpretation deren Ergebnisse vor dem Hintergrund der Didaktik und Methodik des gymnasialen EUR stattfindet. Die Wahl der Zielgruppe *bayerische Gymnasiasten* bietet zudem Vorteile, was die zu erwartenden Dichte und Vielfalt der Ergebnisse betrifft: Im Vergleich zu anderen Schularten besuchen diese den EUR über den längsten Zeitraum hinweg; außerdem lernen sie die FS dort auf dem schulisch höchstmöglichen Niveau, was nicht zuletzt mit den Zielsetzungen des gymnasialen EUR zusammenhängt, der das Erlangen erweiterter Kompetenzniveaus anstrebt. Diese Umstände lassen zum einen vermuten, dass sie – zumindest in fortgeschritteneren Klassen – in ihrer Freizeit eher authentische englischsprachige Medien nutzen, da ihre Kompetenzen es ihnen erlauben, diese besser verstehen. Zum anderen lassen sich mögliche Zusammenhänge zum Kompetenzniveau konstruieren, was den Bereich des intentionalen Lernens betrifft: Da mit steigendem Niveau zunehmend methodische Kompetenzen beim Lernen einer FS gefordert sind, kann es sein, dass das Methodenrepertoire von Gymnasiasten umfangreicher ausgeprägt ist als bei SuS anderer Schularten, die kein Abitur als Abschluss anstreben; dieser Annahme zufolge mögen auch Aktivitäten des intentionalen informellen Lernens vielseitiger ausgeprägt sein. Zuletzt könnte es der Fall sein, dass die von Gymnasiasten

vergleichsweise stärker geforderte Leistungs- und Lernbereitschaft dazu beiträgt, dass diese auch im informellen Kontext vermehrt intendiert lernen, was dichtere Informationen zum Lernen mit mobilen Technologien zutage bringen dürfte.

Welche Bereiche und Aktivitäten im Sinne der Fragestellung(en) nun im Einzelnen relevant sind, zeigen folgende Ausführungen, in denen erklärt und begründet wird, welche Kategorien der vorliegenden Forschung zugrunde liegen und aus welchen Überlegungen sich diese ableiten lassen.

3.2.2.2 Erklärung und Begründung der Kategorien

Wie bereits erwähnt, fußen die Grundlagen für die Konzeption der Studien auf mehreren Pfeilern: Den Ausgangspunkt einer Kategorisierung bildet zunächst das Verständnis informellen Lernens, das in 2.1.2 für den Kontext der vorliegenden Arbeit in den Kategorien *intentionale* und *nicht intentionale informelle SLB mit dem Englischen von KuJ bei der Nutzung mobiler Technologien* präzisiert wurde. Diese Differenzierung bedingt eine Zweiteilung – vorwiegend des Fragebogens – auf erster Ebene, wobei sich jeweils ein Fragenkomplex auf eine Forschungsfrage bezieht: Der erste auf intentionale informelle, der zweite auf nicht intentionale SLB im Sinne eines eher impliziten oder inzidentellen Spracherwerbs. Da nicht intentionale SLB bei der alltäglichen Mediennutzung der KuJ stattfinden, muss diese auch in die Konzeption der vorliegenden Forschung Eingang finden; hierfür werden die Erkenntnisse aus den in Abschnitt 2.2.2 zusammengefassten Studien zur Mediennutzung von KuJ berücksichtigt, die in vielerlei Hinsicht Orientierung für die Kategoriebildung bieten.

Die Kategorien, die das Fundament zur Konzeption des Fragebogens legen, betreffen

1) Bereiche der Mediennutzung, bspw. Medienkonsum oder Kommunikation;
2) konkrete Aktivitäten innerhalb der Bereiche, wie Videokonsum oder Chatten;
3) die jeweiligen Funktionen der Mediennutzung oder die ihr zugrunde liegenden Intentionen, z. B. Unterhaltung oder Information;
4) von KuJ verwendete Technologien: Medienformate bzw. mediale Formen (visuelle, auditive oder multimediale Medien) sowie Hard- (Endgeräte) und Software (z. B. Web-2.0-Technologien oder Apps);
5) die Unterscheidung von browserbasierten und Offline-Aktivitäten (z. B. das Lesen eines E-Books).

Um diese Kategorien im Kontext der veränderten medialen und sozialen Strukturen besser zu verstehen und dahingehend klar einzuordnen, erfolgte in 2.2 die Auseinandersetzung mit den sozio-kulturellen Rahmenbedingungen der gegenwärtigen Mediennutzung. Diese werden zudem für die Konzeption berücksichtigt, bspw. was Aspekte der Vernetzung und des veränderten Zugriffs auf *Content* betrifft. Für die Adaption der Erkenntnisse zur Mediennutzung von KuJ für die vorliegende Fragestellung müssen diese in weitere, für das Lernen relevante Kontexte gestellt werden:

Zunächst lassen die aus 2) und 4) entlehnten Kategorien Aussagen aus mediendidaktischer und allgemeiner lerntheoretischer Sicht zu: Aus den Angaben der SuS zu den von ihnen verwendeten Technologien (4) ergeben sich auch die unterschiedlichen Funktionen bzw. Funktionsweisen der Hard- und Software, was eine Beurteilung zulässt, welche Lernaktivitäten und -prozesse jeweils vonstatten gehen können. Dabei finden die Erkenntnisse aus 2.2 und 2.3.1 Eingang in die Konzeption.

In einem nächsten Schritt muss dieses Fundament, das nun grundlegende Parameter eines Lernkontexts enthält, um Überlegungen zum FSE bzw. FSL und der entsprechenden Didaktik erweitert werden, die auf den Inhalten von 2.3.2 beruhen. Aus dieser Perspektive sind zunächst alle Aktivitäten relevant, bei denen in irgendeiner Form Sprachgebrauch stattfindet: Ausgehend von den Bereichen der Mediennutzung (1) lassen sich die sprachdidaktischen Kategorien *rezeptiver, produktiver* (mündlich und schriftlich) und *interaktiver Sprachgebrauch* bilden; letztgenannte meint z. B. die Nutzung von Kommunikations- und Web-2.0-Technologien.

Die unterschiedlichen Formen des Sprachgebrauchs wiederum lassen sich in direkten Zusammenhang mit den medialen Formen (4) stellen: Dabei ergibt sich eine Kategorisierung nach auditiven, audiovisuellen und visuellen Medien, denen nun die kommunikativen Fertigkeiten, die *Skills*, zugeordnet werden können: beim rezeptiven Sprachgebrauch je nach medialer Form das Hör-, Hör-Seh- und Leseverstehen sowie beim produktiven die mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit. Beim interaktiven Sprachgebrauch können entsprechend der hybriden Eigenschaften der Technologien alle *Skills* zum Tragen kommen.

All diese Bezüge sind wichtige Parameter zur Identifikation und Beschreibung informeller SLB: Dadurch, dass sie Schlüsse auf konkrete Aktivitäten zulassen, die berücksichtigt werden müssen, kann das Forschungsfeld möglichst weit und

detailliert erfasst werden, um aussagekräftige Antworten auf die Forschungsfragen zu finden. Der Bereich der nicht intentionalen inzidentellen oder impliziten SLB bedarf allerdings einer zusätzlichen Detailsicht, die in den GD erfolgen wird.

Zu konkreten Aktivitäten des intendierten FSL geben die vorliegenden Studien zur Mediennutzung wenig Auskunft. Um Kategorien für die Konzeption dieses Teils des Fragebogens, der Forschungsfrage 1 betrifft, zu bilden, werden ebenfalls Aspekte wie Rezeption und Produktion oder die bei der jeweiligen medialen Form relevanten kommunikativen Fertigkeiten herangezogen. Um dies in angemessener Weise auf das Feld des FSL von SuS am Gymnasium zu transferieren, bedarf es noch weiterer Kategorien: Zum einen dienen hierfür die Bereiche des EUR, die im bayerischen Lehrplan abgebildet sind, woraus sich als zusätzlicher kommunikativer *Skill* die Mediation bzw. Sprachmittlung ergibt. Zudem werden unterschiedliche Lernstrategien und Methoden des selbständigen Arbeitens als mögliche Aktivitäten berücksichtigt: Lese- und Hörverstehensstrategien, Lerntechniken wie *Mind Mapping,* der Einsatz von Hilfsmitteln sowie methodische Kompetenzen wie Recherchieren. Die sprachlichen Mittel *Aussprache und Intonation, Wortschatz und Idiomatik* und *Grammatik* liefern bestimmte Lern- oder Übungsbereiche.

Für beide Teile des Fragebogens bieten außerdem die in 1.2 vorgestellten Studien Ansatzpunkte. Konkrete Aktivitäten, wie sie sich nach den eben genannten Konstituenten kategorisieren lassen, wurden bereits in Kapitel 1 vorgestellt; sie bilden die Möglichkeiten für informelle SLB mit dem Englischen ab, die KuJ bei der Nutzung mobiler Technologien machen können. Was den zweiten Teil des Fragebogens betrifft, so ergeben sich aus den dort angeführten Fragen allerdings zunächst einmal Aktivitäten, die das Potenzial besitzen, nicht intentionale SLB zu sein. Die hohe Wahrscheinlichkeit, dass dabei auch wirklich FSE stattfindet, kann zwar theoretisch begründet werden, allerdings lässt sich ein Kompetenzzuwachs bei den jeweiligen TN nicht messen. Deshalb werden zwei weitere Kategorien gebildet, die den SuS eine diesbezügliche Einschätzung abverlangen oder nach dem Einsatz von Strategien fragen, wodurch dennoch Aussagen über dabei stattfindendes Lernen ermöglichen soll. Die Frage nach dabei ablaufenden inzidentellen oder impliziten Lernprozessen wird erst in den GD vertieft; die hierfür herangezogenen Kategorien wurden bereits in 2.1 und 2.3.2 behandelt und werden in 3.2.4, wo die Beschreibung dieser zweiten Studie erfolgt, noch einmal im Zusammenhang mit den Strukturierungsdimensionen der qualitativen Inhaltsanalyse angeführt.

Im Folgenden wird gezeigt, wie die unterschiedlichen Kategorien, Aktivitäten und *Items* in der Online-Befragung arrangiert werden.

3.2.3 Online-Befragung

Bei der Online-Befragung, deren Erstellung und Durchführung mit der Evaluationssoftware *Evasys* erfolgte, handelt es sich um eine anonyme Befragung, die in zwei großen Teilen die beiden Felder informellen Lernens im Sinne der für diese Arbeit gewählten Definitionen abfragt.

3.2.3.1 Studienteilnehmerinnen und -teilnehmer

Wie bereits deutlich wurde, handelt es sich bei der Zielgruppe um bayerische Gymnasiasten, die den EUR besuchen. Zum Zeitpunkt der Durchführung[93] der Befragung betrug die Grundgesamtheit bayerischer Gymnasiasten 330.995, darunter 171.939 Schülerinnen (ca. 52 Prozent) und 159.056 Schüler (ca. 48 Prozent) (vgl. Bayerisches Landesamt für Statistik 2015). Die daraus für eine repräsentative Untersuchung errechnete kleinste benötigte Stichprobe von 384 TN[94] wurde von vornherein angestrebt – wie sich im anschließenden Kapitel 4 zeigen wird, so wurde diese noch übertroffen. Da, wie bereits erwähnt, Kinder unter elf Jahren für die Teilnahme an einer Online-Befragung die Einverständniserklärung ihrer Eltern benötigen, galt die Akquise besonders SuS ab der siebten Klasse. Diese erfolgte über die Bereitstellung digitaler und gedruckter Flyer bzw. Poster per Post, E-Mail, Soziale Netzwerke und Mundpropaganda, über aktuelle oder ehemalige SuS der Verfasserin, Freunde, Kollegen, Schulleitungen und andere Institute.

3.2.3.2 Ablauf und Dauer der Online-Befragung

Die Online-Befragung wurde am 06.10.2016 zur Teilnahme freigeschaltet und stand den TN bis Ende Januar 2017, insgesamt ca. dreieinhalb Monate, zur Verfügung. Über einen im Zuge der Akquise verbreiteten Link erreichten die SuS die Befragung, die einen Zeitaufwand von ca. 15 bis 30 Minuten benötigte, je nachdem, wie viele Fragen für die Einzelnen jeweils relevant waren und dementsprechend gesetzte Filter zur Anwendung kamen.

Wie der Fragebogen (siehe Anhang 1) aufgebaut bzw. strukturiert ist, wird im nächsten Punkt erläutert.

---

[93] Die zu diesem Zeitpunkt verfügbaren Zahlen beziehen sich auf das Jahr 2015.

[94] Die hier angegebene Stichprobengröße errechnet sich aus einem Grenzwert von 5 % bei einem Vertrauensniveau von 95 % und einer konservativen Annahme der Verteilung von 50 %. (Vgl. BauInfoConsult, 2015)

3.2.3.3 Struktur und Aufbau des Fragebogens

Der Fragebogen gliedert sich in drei Teile und umfasst insgesamt 116 Fragen[95], von denen 28 allerdings offene Fragen sind, in denen die TN „Sonstiges“ hinzufügen können. Es bleiben somit 88 inhaltlich differenzierte Fragen, die weiteren Filterregeln unterliegen, sodass alle TN nur die für sie relevanten beantworten. Den Fragen voran geht ein Vorwort, in dem sich die Verfasserin den SuS vorstellt, ihnen für ihre freiwillige, anonyme Teilnahme dankt und die vertrauliche Behandlung ihrer Daten versichert. Zudem erläutert sie das Thema der Befragung sowie deren zweiteilige Struktur und informiert über die Rahmenbedingungen der Teilnahme, z. B. den geschätzten Zeitaufwand oder die Verpflichtung zu wahrheitsgemäßen Antworten.

Der erste Teil des Fragebogens (1.1 bis 1.7) widmet sich soziodemografischen Daten (Geschlecht, Geburtsjahr, besuchte Jahrgangsstufe und Lernjahr) sowie der allgemeinen privaten Nutzung mobiler Technologien.

Dann folgen in zwei Teilen sämtliche Fragen, die sich auf die informellen SLB der TN beziehen, wobei zu Beginn der Themenblöcke meist nach der Häufigkeit der Ausübung einer Aktivität im Allgemeinen gefragt wird, um zu gewährleisten, dass nur TN, für die sie auch relevant ist, weiterführende Fragen erhalten, während diejenigen, die „nie“ angeben, durch Filter zum nächsten Teil bzw. Block gelangen. Die zwei Teile, die sich je auf eine Forschungsfrage beziehen, sind wie folgt aufgebaut:

Die Fragen 2.1 bis 10.14 dienen der Beantwortung von Forschungsfrage 1. Die in diesem Teil abgebildeten Aktivitäten intentionalen Lernens können sowohl im Zusammenhang mit dem schulischen EUR stehen, als auch unabhängig davon zur Schulung der fremdsprachlichen Kompetenzen ausgeführt werden: Nach einer kurzen Bezugnahme auf kommunikative Aktivitäten, die sich inhaltlich auf den schulischen EUR beziehen (2.1 bis 2.4), eröffnet Frage 2.5 den Bereich der Aktivitäten intentionalen Lernens konkret und prüft, ob die TN mobile Technologien überhaupt dazu einsetzen. Für diejenigen TN, die dies tun, eröffnen sich dann nach und nach Frageblöcke zu einzelnen Aktivitäten, die sich bestimmten Lernbereichen bzw. *Skills* zuordnen lassen, wie sie unter 3.2.2.2 genannt wurden:

---

[95] Die Anzahl der bei der Konzeption intendierten Fragen reduzierte sich nach Freigabe der Online-Befragung, da vier Filter falsch gesetzt wurden: Es entfallen die Fragen 1.7 (Nutzung mobiler Technologien im schulischen EUR), 4.2 und 4.3 (Bereich *Referate*), 11. (Einstellung der TN zum Lernen mit mobilen Technologien) sowie 15.2 (Art der rezipierten Videos).

- rezeptive Aktivitäten (3.): Lesen und Verstehen (3.1 bis 3.6) sowie Hören und Verstehen englischer Texte (3.7 bis 3.11);
- Referate und Präsentationen (4.);
- Recherche und Informationsbeschaffung (5.);
- Aktivitäten im Bereich *Wortschatz* (6.): Nutzung digitaler Wörterbücher (6.1 bis 6.4) und Lernen bzw. Wiederholen von Wortschatz (6.5 bis 6.10);
- Aktivitäten zur Verbesserung der Aussprache (7.);
- Üben von Sprachmittlung/Mediation bzw. Dolmetschen und Übersetzen (8.);
- Lernen, Üben und Wiederholen von Grammatik (9.);
- produktive Aktivitäten (10.).

Antworten auf Forschungsfrage 2, die sich auf nicht intentionale SLB bezieht, werden im letzten Teil des Fragebogens gesucht (Frageblöcke 12 bis 19). Die Anordnung der Fragen folgt einer ähnlichen Struktur wie im Teil zum intentionalen Lernen:
Zwei kurzen, eher auf Technik bzw. Software bezogenen Fragen, die eine Konfrontation mit der FS bedingen (12.1 bis 12.3), folgt die allgemeine Frage nach der Häufigkeit des Konsums englischer Medien unter der Nutzung mobiler Technologien (13.1). Für all jene TN, die so zumindest selten Medien in der FS rezipieren, eröffnen sich wieder Frageblöcke zu einzelnen Aktivitäten, die unter diesen Aspekt fallen (14. bis 16.):

- das Lesen englischer Texte (14.);
- die Rezeption audiovisueller englischer Medien (15.);
- das Hören englischer Texte (16.).

Der daran anschließende Block (17.) widmet sich dem Spielen von Videospielen, in denen die englische Sprache vorkommt, woraufhin Block 18 Aktivitäten im Bereich *Kommunikation* thematisiert. Aktivitäten der Medienproduktion schließen die Befragung als letzter Block (19.) ab.

Innerhalb beider Teile zu informellen SLB und deren Frageblöcken finden sich zudem (Nach-)Fragen zu bestimmten Begleitaktivitäten, die bei einer Aktivität stattfinden; diese beziehen sich bspw. auf den Einsatz von Strategien intentionalen Lernens (z. B. 3.10, 5.4 und 6.3) oder solchen, die dem besseren Verständnis bei der freizeitorientierten Mediennutzung dienen (z. B. 13.3, 15.4 und 16.4). Dazu kommen die wichtigen Fragen zur Einschätzung der Effektivität bzw. eines Lernerfolgs der intentionalen (z. B. 3.6, 3.11 und 8.5) und nicht intentionalen SLB (z. B. 12.3, 14.4 und 15.5). Innerhalb der Frageblöcke befinden sich immer dort, wo sie relevant sind, Fragen nach der Art der genutzten Medien bzw. der medialen Repräsentation von Inhalten (z. B. 2.6, 3.2 und 14.2).

Zuletzt bedankt sich die Verfasserin in einem kurzen Schlusswort bei den TN für ihre Mitwirkung an der Befragung und wünscht ihnen einen schönen Tag.

Die Ergebnisse der Online-Befragung werden in Kapitel 4 vorgestellt, wo die Analyse der dabei erhobenen Daten sowie deren Interpretation erfolgt. Zuvor wird im nächsten Abschnitt allerdings die an die quantitative Erhebung anschließende qualitative Studie vorgestellt.

3.2.4 Gruppendiskussionen

Von den GD wird, wie bereits in 1.4 angekündigt und begründet, erwartet, dass sie weitere Erkenntnisse zu nicht intentionalen SLB zutage bringen. Dabei steht besonders die Frage im Vordergrund, wie dabei ablaufende Lernprozesse beschaffen sind, also um welche Spielart informellen Lernens es sich handelt. Wie genau dies erreicht werden soll, zeigen die Erläuterungen im Folgenden; erst wird aber darauf eingegangen, wie sich die einzelnen Gruppen zusammensetzen.

3.2.4.1 Teilnehmerinnen und -teilnehmer der Diskussionsgruppen

Da die Zusammensetzung einer Diskussionsgruppe großen Einfluss auf die Gesprächsdynamik nimmt (vgl. Mäder, 2013, S. 42), muss sie sehr bedacht erfolgen. Vor allem bei Befragungen von KuJ zu freizeitbezogenen Aktivitäten verspricht die Einteilung nach Alter bzw. Stufe, aber auch Geschlecht die fruchtbarsten Ergebnisse: Die dadurch entstehenden natürlichen oder realen Gruppen – so genannt, da sie auch in der sozialen Wirklichkeit außerhalb der Forschung als Gruppen existieren – sind von Vorteil, weil so ein gemeinsamer Erfahrungshorizont erwartet werden kann, auf dessen Basis sich die TN besonders gewinnbringend verständigen können. (Vgl. ebd., S. 41f.) Diese Annahme wird durch die Ergebnisse der Online-Befragung gestützt, deren Analyse und Interpretation noch vor der Konzeption der GD erfolgte, um die dort gewonnenen Erkenntnisse direkt in die GD einzubringen: Da aus der Online-Befragung z. T. alters- und geschlechtsspezifische Unterschiede bei der Mediennutzung hervorgingen, lässt eine dahingehend homogene Zusammensetzung der Gruppen einen noch fruchtbareren Austausch erwarten. Ein weiterer Grund für die Einteilung nach Alter bzw. Stufe ist, dass das Kompetenzniveau der jungen FS-Lerner bei ihren Gewohnheiten der Mediennutzung eine nicht zu vernachlässigende Rolle spielt. Um auch hier ähnliche gemeinsame Erfahrungsgrundlagen für die Gespräche zu erreichen, sind diesbezüglich relativ homogene Gruppe durchaus sinnvoll.

Zuletzt soll die Differenzierung nach Alter bzw. Stufe und Geschlecht gewährleisten, dass auch Vergleichsmomente zwischen den Befunden beider Studien gegeben sind. Sollte ein dahingehender Bedarf im Laufe der Auswertung der Diskussionen aufkommen, können im Zuge der Online-Befragung diesbezüglich festgestellte Gemeinsamkeiten und Unterschiede hinzugezogen werden.

Bei der Gruppenbildung wird zudem darauf geachtet, dass die Altersklassen ähnlich ihrer Beteiligung an der Online-Befragung (vgl. 4.1) und ihrer Klassifizierung in Unter-, Mittel- und Oberstufe vertreten sind. Da US-SuS nur in relativ geringer Anzahl[96] teilnahmen, ist für sie nur eine Gruppe vorgesehen, die altershomogen, bzgl. des Geschlechts allerdings heterogen ist: Sie besteht aus vier Mädchen sowie drei Jungen der siebten Jgst.[97]. Der Verzicht auf die Trennung nach Geschlecht von SuS dieser Altersstufe liegt ebenfalls in deren geringem Anteil an der Online-Befragung begründet; sollte dennoch eine dahingehende differenzierte Betrachtungsweise nötig werden, kann dies allerdings jederzeit geschehen.

Es werden also insgesamt fünf Gruppen nach Alter bzw. Stufe formiert, wobei vier aus je sechs TN gleichen Geschlechts (MS und OS) bestehen und eine aus sieben[98] beiden Geschlechts (US). Da die MS drei Jgst.[99] umfasst, formieren jeweils zwei TN gleichen Geschlechts aus jeder Jgst. eine Gruppe, die OS-Gruppen bestehen aus jeweils drei TN gleichen Geschlechts der Q11 und Q12.

3.2.4.2 Ablauf und Dauer der Gruppendiskussionen

In einem zeitlichen Rahmen von vier Wochen[100] finden sich die fünf Gruppen jeweils mit der Autorin der Studie, die die GD moderiert, an einem runden Tisch zusammen, um ca. eine Stunde lang miteinander nachzudenken und zu diskutieren. Dabei werden die Gespräche mit Smartphone und Tablet aufgezeichnet, um sicherzugehen, dass alle TN stets in angemessener Tonqualität zu verstehen sind. Die 31 TN wurden bereits bei der Akquise schriftlich und mündlich über Anlass, Thema und Ablauf der

[96] US-SuS machen 12 % der TN der Online-Befragung aus (vgl. 4.1).

[97] Auf den Einbezug von Fünftklässlern wurde verzichtet, da an der Online-Befragung keine teilgenommen haben. Auch Sechstklässler nahmen nicht teil, obwohl deren Anteil an der Befragung mit 6 % ebenso groß ist wie der der Siebtklässler (vgl. 4.1); von diesen kann allerdings erwartet werden, dass sie das hohe Anspruchsniveau der Reflexionen, die während der GD gefragt sind, erfolgreicher bewältigen können.

[98] Zunächst waren auch für diese GD sechs TN eingeplant; da ein Mädchen, das mit einem anderen eng befreundet ist, unbedingt teilnehmen wollte, wurde ihr dieser Wunsch gewährt.

[99] Die MS setzt sich zusammen aus SuS der Jgst. 8 mit 10.

[100] Die erste Diskussion fand am 27.02.2018, die letzte am 22.03.2018 statt.

Studie informiert sowie darüber, dass ihre Teilnahme freiwillig ist und sämtliche personenbezogene Daten später zugunsten einer anonymisierten Auswertung weichen. Die nötigen Einverständniserklärungen wurden in schriftlicher Form eingeholt. Bevor die Diskussion beginnt, werden die SuS über die Methode der GD und somit das dabei gewünschte Gesprächsverhalten aufgeklärt, dessen Ziel das Entstehen einer Gesprächsdynamik ist, bei der sich die Moderatorin zugunsten der Beiträge der TN im Hintergrund halten kann. Der Durchführung der letzten GD folgt zeitnah die Auswertung der Ergebnisse, die in Kapitel 5 dargestellt werden.

Im Folgenden werden die GD in Struktur und Aufbau beschrieben.

3.2.4.3 Struktur und Aufbau der Gruppendiskussionen

Struktur und Aufbau der GD richten sich nach einem Leitfaden (siehe Anhang 2): Zu Beginn dient eine kurze Zusammenfassung möglicher Aktivitäten der Mediennutzung, bei denen Begegnungen mit der englischen Sprache zustande kommen, den TN als Einstieg in die Thematik sowie der Aktivierung ihres Vorwissens zur Sache. Darauf folgt mit der ersten Frage nach der Intention der Nutzung englischer Medien die Hinführung zum Thema der Diskussion, den nicht intentionalen SLB, die sowohl in inzidentellen als auch impliziten Lernprozessen ablaufen können, wobei auch Momente expliziten Lernens nicht auszuschließen sind. Daran schließt sich die Frage nach der Einschätzung der TN zu möglichen Lerneffekten der Aktivitäten, die dazu dienen soll, die zuvor in der Online-Befragung als potenzielle SLB identifizierten Aktivitäten auf ihr tatsächliches Wirken zu überprüfen. Im Anschluss folgt die zentrale Phase des Gesprächs, in der die TN versuchen, die von ihnen erlebten Lernprozesse zu schildern und zu reflektieren. Dabei stehen besonders die jeweiligen Parameter zur Beschreibung der unterschiedlichen Spielarten nicht intentionalen informellen Lernens im Vordergrund, die später bei der Auswertung zur Charakterisierung bzw. Klassifizierung der jeweiligen SLB herangezogen werden.

Diese betreffen Fragen nach

- dem Grad der Bewusstheit bzgl. des Lernprozesses und des Lernresultats bzw. -effekts;
- der Aufmerksamkeitssteuerung während der Mediennutzung;
- der Fähigkeit zur Anwendung bzw. Verbalisierung des Gelernten;
- bei der Mediennutzung angewandten Strategien und Techniken, die einer erfolgreichen sprachlichen Bewältigung derselben dienen;
- unterschiedlichen Faktoren, die nach Einschätzung der TN für informelle Lernerfahrungen förderlich oder nicht förderlich sind.

Die Gesprächsdynamik, die bei GD durchaus gewünscht ist, erfordert eine hohe Flexibilität bzgl. der Anordnung der einzelnen Fragen bzw. Parameter. Wird von den SuS ein bestimmter Aspekt eingebracht, so wird er – sofern situativ angemessen – auch an der Stelle vertieft, an der er dem natürlichen Gespräch erwächst. Ist dies nicht der Fall, wird er an späterer Stelle wieder aufgegriffen.

Welcher Evaluationsmethodik die Auswertung der GD folgt, wird – dieses Kapitel abschließend – nun erläutert.

3.2.4.4 Evaluationsmethodik

Zunächst werden die Aufnahmen der GD von der Autorin transkribiert, wobei bereits in diesem Schritt besonderer Fokus auf die für die Forschungsfrage relevanten Aspekte bzw. Passagen gerichtet wird; daher finden sich in den Transkriptionen (siehe Anhang 3) auch Auslassungen.

Dann werden die Beiträge der SuS analysiert, wofür die Evaluationsmethodik der strukturierenden Inhaltsanalyse (vgl. Mayring, 1991) Anwendung fndet, die an dieser Stelle auch kurz erläutert und begründet wird: Im Vorangegangenen wurde bereits die Problematik der in Struktur und z. T. auch Inhalt unterschiedlichen Gesprächsverläufe der fünf GD angesprochen; diese verlangt bei der Evaluation nach inhaltlicher Ordnung, weswegen diese gezielt auf für die Fragestellung relevante Kategorien und deren Inhalte untersucht werden. Dieses Vorgehen entspricht der qualitativen Inhaltsanalyse, mit der sich Material aus Kommunikationssituationen wie einer GD systematisch auswerten bzw. bearbeiten lässt (vgl. ebd., S. 209). Besonders die sogenannte strukturierende Inhaltsanalyse (vgl. Abbildung 10), bei der unter zuvor festgelegten Ordnungskriterien bestimmte Aspekte aus dem Material herausgefiltert werden, um diese dann einzuschätzen, (vgl. Mayring, 1991, S. 213) bietet sich zur Auswertung der vorliegenden Studie an: einerseits aufgrund des umfangreichen Materials, andererseits – und besonders deswegen – aufgrund ihres sehr konkreten Forschungsdesiderats, welches die als relevant zu betrachtenden Inhalte bzw. Dimensionen und Kategorien bereits im Vorfeld definiert.[101] Eine solche Querauswertung des Materials nach zuvor deduktiv gebildeten Kategorien (vgl. Mayring, 2010, S. 602) soll allerdings nicht den Blick für Gesprächsinhalte verschließen, die bei der Kategorienbildung vernachlässigt oder unbeachtet geblieben sind; daher bleibt die strukturierende Inhaltsanalyse offen für induktive Kategorienbildung, die in der Auswertung noch möglich sein kann.

[101] Die starke Fokussierung auf bestimmte Gesprächsinhalte, die kategorisch aus den unterschiedlichen Gruppen zusammengeführt werden, begründet auch die ausschnittweise Darstellung der semantisch-inhaltlichen Transkriptionen aus den Diskussionen.

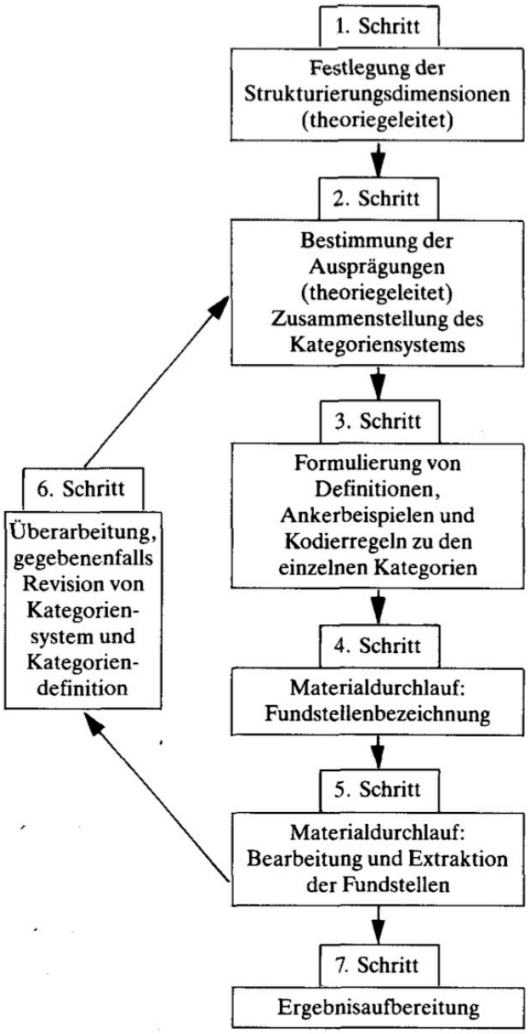


Abbildung 10. Ablaufmodell der strukturierenden Inhaltsanalyse (Mayring 1987) (vgl. Mayring, 1991, S. 212).

Die theoriegeleiteten Strukturierungsdimensionen sowie das Kategoriensystem für die Evaluation der vorliegenden Forschung ergeben sich aus den Definitionen und Parametern zur Beschreibung der unterschiedlichen Facetten nicht intentionalen informellen Lernens: Sie ermöglichen die Identifikation von Merkmalen inzidenteller oder impliziter SLB unter den von den SuS geäußerten Erfahrungen und somit eine Klassifizierung derselben. So orientiert sich also die hier vorgenommene strukturierende Inhaltsanalyse zum einen am Leitfaden und seinen Dimensionen sowie den darin erfragten Parametern, und zum anderen an den Definitionen der Spielarten nicht intentionalen informellen Lernens.

Um bei der Auswertung klare Bezugslinien zu schaffen und eine Konzentration auf die für die Forschungsfrage relevanten Inhalte zu gewährleisten, werden die Strukturierungsdimensionen und die Kategorien bzw. Merkmale sowie ihre Definitionsbezüge zu möglichen Arten des Lernens noch einmal in der folgenden

Tabelle (vgl. Tabelle 1) gezeigt und danach detaillierter erläutert. Zudem wird in der Tabelle jeder Dimension eine entsprechenden Codierung, wie sie mit der Software MAXQDA innerhalb der Transkriptionen vorgenommen wurde, zugeordnet.

Tabelle 1. Strukturierungsdimensionen der Inhaltsanalyse der Gruppendiskussionen.

Strukturierungs-dimension/ Obercode/Code	**Code**	**Subcode**	**Definition: Art des Lernens**	**Definition: Art des Wissens**
Lernintention	(nicht intentional)	–	inzidentelles/ implizites Lernen	implizites/explizites Wissen
	nicht vorrangig intentional	inzidentelles Lernen	inzidentelles Lernen	implizites/explizites Wissen
	intentional	Momente expliziten Lernens	inzidentelles Lernen	implizites/explizites Wissen
		explizites Lernen	explizites Lernen	explizites Wissen
Bewusstheit bzgl. des Lernprozesses während einer Aktivität	unbewusst/ nicht bewusst	–	implizites/ inzidentelles Lernen	implizites Wissen
	bewusst	Phasen der Aufmerksamkeitssteuerung/ expliziten Lernens	inzidentelles Lernen	implizites/explizites Wissen
		explizite Steuerung der Aufmerksam-keit; stärker intentional, wenn auch nicht vorrangig	explizites Lernen	explizites Wissen

Fortsetzung Tabelle 1.

Strukturierungs-dimension/ Obercode/Code	**Code**	**Subcode**	**Definition: Art des Lernens**	**Definition: Art des Wissens**
Bewusstheit über Lernresultat/Lernzuwachs	unbewusst/ nicht bewusst	Fähigkeit zur Anwendung, keine Fähigkeit zur Verbalisierung	implizites/ inzidentelles Lernen	implizites Wissen
	bewusst	keine Fähigkeit zur Verbalisierung	implizites/inzidentelles Lernen	(eher) implizites Wissen
		Fähigkeit zur Verbalisierung, nicht (vorrangig) intentional	inzidentelles Lernen	(eher) explizites Wissen
		Fähigkeit zur Verbalisierung, intentional	explizites Lernen	explizites Wissen

Wie aus der Tabelle hervorgeht, werden besonders drei Kategorien bzw. Strukturierungsdimension (vgl. Obercodes) zur Inhaltsanalyse herangezogen. Deren unterschiedliche Ausprägungen (vgl. Codes bzw. Subcodes) dienen dazu, Schlussfolgerungen zur Art des Lernens bzw. des daraus resultierenden Wissens oder Könnens zu ziehen. Im Folgenden werden die Dimensionen bzw. Kategorien erläutert:

1) <u>Lernintention (Obercode)</u>

Da es in den GD um nicht intentionale SLB bei der freizeitorientierten Mediennutzung geht, wird unter der Strukturierungsdimension *Intention* das Merkmal *nicht intentional* von vornherein nicht als eigener Code verwendet; denn sämtlichen Aktivitäten, die von den SuS genannt werden, liegt zugrunde, dass sie ohne eigentliche Lernintention erfolgen, was zum einen bereits im Vorfeld der Diskussionen bei der Erläuterung des Themas mit den TN besprochen, zum anderen noch durch die Frage *Wie kommt es eigentlich dazu, dass ihr englische Medien nutzt?* abgesichert wurde. Obwohl aufgrund der Fragestellung intentionales oder explizites Lernen bereits ausgeschlossen scheinen, muss dennoch davon ausgegangen werden, dass es auch bei primär nicht intentionalen informellen SLB der SuS zu Momenten der Intentionalität bzw. des expliziten Lernens kommen kann:

Denn wie die Ergebnisse des zweiten Teils der Online-Befragung ergeben haben, so setzen SuS bei ihrer freizeitorientierten Mediennutzung bspw. Hilfsmittel wie Wörterbücher oder den Untertitel bei Videos als Strategien zum besseren Verstehen ein. Daher werden bei den GD auch Momente nicht vorrangig intentionalen Lernens berücksichtigt:

nicht vorrangig intentional (Code)

Nicht vorrangig intentionales Lernen, welches bei der Mediennutzung, die kein Lernen intendiert, auftritt, kann während der Aktivitäten auf zweierlei Weise auftreten:

- inzidentell (Subcode)
  Wenn die SuS ihre Aufmerksamkeit auf sprachliche Aspekte richten, die sie in ihrem Verständnis stören, und dann Gebrauch von Strategien machen, um diese zu kompensieren, so wird dies als inzidentelles Lernen gewertet. Dabei sind sie nicht explizit aktiv, bspw. durch Nachschlagen von unbekannten Wörtern, sondern versuchen eher, diese aus dem Zusammenhang zu erschließen: Bei Videos z. B. lassen sie bereits vorsorglich den Untertitel mitlaufen, damit sie, sollte es notwenig werden, davon Gebrauch machen können, oder spulen zurück und sehen sich die Stelle nochmals an. Entscheidend ist für die Einordnung unter dieser Kategorie, dass sich die Intention hinter der Aufmerksamkeitssteuerung nicht auf ein konkretes sprachliches (Lern-)Ziel richtet, sondern auf das bessere Verständnis abzielt.

  Einen deutlich stärker intentionalen Charakter besitzt die zweite Variante nicht vorrangig intentionaler SLB:

- mit Momenten expliziten Lernens (Subcode)
  Stärker intendieren Aktivitäten der Mediennutzung ein Lernen, wenn SuS bspw. ein Bedürfnis entwickeln, etwas Bestimmtes wissen zu wollen. Dies liegt vor, wenn sie ihre Aufmerksamkeit explizit auf sprachliche Aspekte richten: Dies ist z. B. der Fall, wenn sie digitale Wörterbücher oder Untertitel nutzen, um die Bedeutung oder Orthografie eines Wortes zu erfahren, oder zurückspulen, nicht nur, um besser zu verstehen. Auch vertieftes Nachdenken über Aspekte, über die sie mehr wissen möchten, steht unter diesem Code.

Beide Arten nicht vorrangig intentionaler SLB gelten aufgrund dessen, dass ihre vorrangige Intention dem Konsum bzw. der Nutzung der Medien gilt, als inzidentelles Lernen, das sowohl in implizitem als auch explizitem Wissen resultieren kann.

intentional (Code)

Anders verhält es sich, wenn ausgehend von der eigentlich nicht intentionalen Mediennutzung ein derart starkes Bedürfnis zur Vertiefung von Wissen bzgl. bestimmter sprachlicher Aspekte entsteht, das deutlich über die Bewältigung von momentbezogenen Verständnisschwierigkeiten hinausgeht: Hier kann nun nicht mehr nur von Momenten expliziten Lernens und somit inzidentellem Lernen gesprochen werden, denn es handelt sich vielmehr um neu motiviertes, explizites Lernen. Fällt den SuS bspw. eine umgangssprachliche Wendung auf, bei der ein Sprecher in einem Video eine hochsprachlich als falsch bekannte grammatikalische Struktur verwendet (z. B. *he don`t* statt *he doesn`t*), und sie recherchieren im Internet, was es damit auf sich hat, so wird dies in der vorliegenden Studie nicht mehr nur als inzidentelles Lernen gewertet, sondern als explizites, das dementsprechend auch in explizitem Wissen resultiert.

2) Bewusstheit bzgl. des Lernprozesses während der Aktivitäten (Obercode)

Die zweite Strukturierungsdimension bezieht sich auf den Grad der Bewusstheit der SuS bezüglich des Lernprozesses. Denn um Aussagen darüber treffen zu können, um welche Art SLB es sich jeweils handelt, ist es wichtig, zu unterscheiden, ob ihnen der Lernprozess bereits während einer Aktivität bewusst war oder nicht. Dies birgt einige Problematiken: Da die SuS in den GD ihre Mediennutzung vor dem Hintergrund informeller SLB artikulieren und reflektieren, liegt prinzipiell eine gewisse Bewusstheit über dabei stattfindende Lernprozesse vor. Die Frage ist dann allerdings, ob ein Lernprozess erst durch diese Reflexionen bewusst wurde, oder es bereits während einer Aktivität war. Des Weiteren kann ein Lernprozess, der den SuS während der Aktivität nicht bewusst war, auch bei der Feststellung eines aus dieser Aktivität resultierenden Lernzuwachses bewusst werden: Dies ist bspw. der Fall, wenn ein FS-Lerner – z. B. in einem Gespräch – eine implizit gelernte Redewendung anwendet, welche ihm selbst in diesem Moment als neues Wissen auffällt. Aus diesem Grund sind Äußerungen zu dieser Kategorie besonders sorgfältig zu behandeln. Ein Weg, dieser Schwierigkeit zu begegnen, kann die Überprüfung einer Aussage mit der Codierung *Lernprozess: bewusst* auf Überschneidungen mit dem Code *Bewusstheit bzgl. des Lernresultats: unbewusst* geben, welcher für implizites Wissen bzw. Können angewandt wird; denn ist einem Lerner nicht bewusst, dass er etwas gelernt hat bzw. was er gelernt hat, so kann ihm auch der Lernprozess während der Aktivität nicht bewusst gewesen sein.

unbewusst/nicht bewusst (Code)

Ist den SuS während einer Aktivität nicht bewusst, dass sie lernen, so kann es sich – je nachdem, ob das Lernresultat bewusst oder unbewusst ist bzw. bleibt – sowohl um implizites als auch inzidentelles Lernen handeln, das in implizitem Wissen resultiert. Wird ihnen während der GD bewusst, dass bzw. was sie dabei gelernt haben, so kann implizit erworbenes Wissen durchaus auch zu explizitem werden.

bewusst (Code)

Ist den SuS während einer Aktivität bewusst, dass sie lernen, so kommen Aufmerksamkeitsprozesse zum Tragen; dann gilt es zunächst, deren Beschaffenheit genauer zu erfragen, was wiederum mit der Intention zusammenhängt. Dies betrifft SLB mit

- Phasen d. Aufmerksamkeitssteuerung bzw. expliziten Lernens (Subcode)
  Hier handelt es sich um nicht vorrangig intentionale SLB, die dem inzidentellen Lernen zuzuschreiben sind (vgl. *Intention: nicht vorrangig intentional*), welches sowohl zu implizitem als auch explizitem Wissen führen kann.

- expliziter Steuerung d. Aufmerksamkeit und starker (Lern-)Intention (Subcode)
  Diese Spielart informellen Lernens ist deutlich stärker intentional, wenn auch nicht vorrangig (vgl. *Intention: intentional)*, und beschreibt explizites Lernen, das auch in explizitem Wissen resultiert.

3) Lernresultat/Lernzuwachs (Obercode)

Aussagen zur Frage nach der Bewusstheit bzgl. eines Lernresultats bzw. -zuwachses sind unerlässlich, um SLB, die bei der Mediennutzung vonstatten gehen, möglichst genau beschreiben und kategorisieren zu können. Wenn es sich bei einem Lernresultat um implizites, also nicht verbalisierbares, unbewusstes Wissen oder Können handelt, so ist es nicht nur schwierig für die SuS, sich dazu zu äußern, sondern auch für die Autorin, diese Äußerungen zu analysieren. Hinzu kommt, dass es – wie bereits bei der Frage nach der Bewusstheit bzgl. des Lernprozesses problematisiert – der Fall sein kann, dass sich die SuS im Zuge der Reflexionen in den GD erst bewusst werden, was sie bei ihrer Mediennutzung lernen; dies erschwert eine sichere Zuordnung der Schüleräußerungen zu den Parametern *bewusst - unbewusst* ungemein. Auch kann ein zunächst unbewusstes Lernresultat unter bestimmten Umständen im Nachhinein bewusst werden, bspw. wenn ein Lerner damit

in irgendeiner Form konfrontiert wird oder sich in einer Situation wiederfindet, in der er das Gelernte anwendet und so bemerkt, dass er etwas gelernt hat – unabhängig davon, ob er in der Lage ist, dieses Wissen oder Können auch zu verbalisieren.

Was diese Schwierigkeiten betrifft, so wurde bei der Codierung versucht, die Aussagen der SuS zu (eher) unbewussten oder nicht bewussten Lernresultaten dahingehend zu differenzieren, ob diese sehr vage beschrieben werden, was ein Indikator dafür ist, dass sie eher unbewusst bleiben; in diesem Fall wird der Code *Lernresultat: unbewusst* verwendet. Ist bei einer Äußerung ein gewisser Grad der Bewusstheit über den Lerneffekt zu erkennen, so wird diese mit dem Code *Lernresultat: bewusst – keine Fähigkeit zur Verbalisierung* gekennzeichnet. Zudem wird geprüft, ob Zusammenhänge der jeweiligen Aussage mit der Bewusstheit bzgl. des Lernprozesses weitere Erkenntnisse zu diesem Sachverhalt bringen.

unbewusst/nicht bewusst (Code)

Als unbewusstes Lernresultat, also implizites Wissen oder Können, wird ein solches definiert, das von den SuS nicht verbalisiert, aber „automatisch“ angewendet werden kann. Häufig äußert sich dies bei einer FS durch einen Zugewinn an *Fluency* bei der Sprachproduktion bzw. den kommunikativen Kompetenzen (vgl. Whong, Marsden & Gil 2013: 204) oder zeigt sich bei ihren *Comprehension Skills* (vgl. Rebuschat 2015: 1f.). Dieses *Tacit Knowledge* wird von FS-Lernern nicht selten als „Sprachgefühl“ bezeichnet und kann sowohl in gänzlich impliziten als auch in inzidentellen Lernprozessen erworben werden.

bewusst (Code)

Auch Lernprozesse, deren Resultate den SuS bewusst sind, müssen differenziert betrachtet werden, um Einschätzungen zur Art der jeweiligen SLB vorzunehmen.

- Allgemeine Wahrnehmung eines Lerneffekts (Subcode)[102]
  Diese Codierung wird z. B. verwendet, wenn SuS unabhängig von konkreten Aktivitäten oder Lernprozessen oder ohne die Nennung konkreter Lernresultate bzw. -bereiche einen Wissens- bzw. Kompetenzzuwachs durch ihre Mediennutzung bestätigen. Bei diesen Prozessen kann es sich sowohl um implizite oder inzidentelle, als auch um explizite Lernprozesse handeln, die – je nachdem – sowohl in implizitem als auch explizitem Wissen resultieren können.

[102] Da sich diese Codierung bei der Analyse nicht als zielführend erwiesen hat, wurde sie im Nachhinein auch nicht weiter berücksichtigt und aus Tabelle 1 entfernt.

- bewusst, ohne Fähigkeit zur Verbalisierung (Subcode)

  Hier handelt es sich um Aussagen zu Fällen, bei denen den SuS bewusst ist, dass sie bei einer Aktivität etwas gelernt haben, dieses Wissen allerdings nicht verbalisieren können. Ähnlich wie beim Code *Lernresultat: unbewusst* meint dies also eher implizites Wissen bzw. Können, mit dem Unterschied, dass das Resultat nicht unbewusst geblieben ist, sondern ein gewisser Grad der Bewusstheit darüber erlangt wurde. Wie bereits angesprochen, ist es möglich, dass zunächst unbewusst Gelerntes bei Anwendung oder durch Reflexionen bewusst wird, auch wenn es noch immer nicht verbalisiert werden kann.

- bewusst, mit Fähigkeit zur Verbalisierung (= Subcode)

  nicht (vorrangig) intentional erworben

  Ein Lernresultat, das von den SuS in nicht oder nicht vorrangig intentionalen Lernprozessen erworben wurde und verbalisiert werden kann, ist als explizites Wissen zu deklarieren und dem inzidentellen Lernen zuzuordnen.

  intentional gelernt

  Lernresultate, die in intentionalen und daher expliziten Lernprozessen erworben und verbalisiert werden können, werden als explizites Wissen betrachtet. Intentionale SLB spielen für die vorliegende Fragestellung zwar keine Rolle, dennoch werden die GD daraufhin überprüft, ob auch solche Fälle vorliegen.

  im Zusammenhang mit schulischem Wissen verbalisierbar[103]

  Auch kann in inzidentellen oder impliziten Prozessen erworbenes, zunächst nicht verbalisierbares implizites Wissen bzw. Können im Zusammenhang mit im EUR Gelernten verbalisierbar und so zu explizitem Wissen werden.

  Wechselwirkung zwischen explizitem und implizitem bzw. inzidentellen Lernen

  Ähnlich wie beim vorherigen Code geht es hier um mögliche Zusammenhänge zwischen Wissen bzw. Können, das in formalen Settings erworben wurde, und dem, welches informellen entspringt. Aussagen zu dieser Kategorie sind eher weniger auf Lernresultate konkreter Aktivitäten bzw. Lernprozesse zu beziehen; es handelt sich vielmehr um allgemeinere Einschätzungen, inwiefern sich formales und informelles Lernen womöglich wechselseitig beeinflussen oder in welchem Verhältnis sie zueinander stehen, wenn es um den Lernzuwachs geht.

[103] Dieser und der folgende Code, der die wechselseitige Wirkung zwischen explizitem und implizitem bzw. inzidentellen Lernen betrifft, erwiesen sich bei der Analyse zwar gelegentlich als nützliche Denkanstöße, dennoch fanden sie keine weitere Anwendung im Zuge der Interpretation. Auch sie wurden daher im Nachhinein aus Tabelle 1 entfernt.

Daher können sich Äußerungen mit dieser Codierung sowohl auf implizite bzw. inzidentelle, als auch auf explizite Lernprozesse beziehen, und somit gleichermaßen auf implizites und explizites Wissen. Die Frage nach der Bewusstheit ist hier ähnlich wie unter *Allgemeine Wahrnehmung eines Lerneffekts* zu betrachten.

Bereich, der von einem Lernzuwachs betroffen ist

Auch wird analysiert, welchen Bereichen die von den SuS beschriebenen Lerneffekte zugeordnet werden können. Dabei handelt es sich um die Bereiche *Wortschatz, Rezeption, Sprachproduktion, Grammatik, Aussprache* und *Rechtschreibung.*

Mit dem im Vorangegangenen beschriebenen methodischen Vorgehen bei der Evaluation der GD sollen letztendlich folgende Ziele realisiert werden, die in ihrer Gesamtheit die Beantwortung von Forschungsfrage 2 komplettieren:

- die Identifikation nicht intentionaler informeller SLB der SuS bei ihrer Mediennutzung, die bereits durch die Online-Befragung vorbereitet wurde;
- die möglichst genaue Beschreibung der Beschaffenheit dieser SLB nach den oben beschriebenen Parametern;
- die zuverlässige Kategorisierung, wenn möglich exakte Definition der SLB auf Grundlage der oben beschriebenen Parameter;
- Erkenntnisse zur Relevanz bzw. Häufigkeit der jeweiligen SLB;
- Schlussfolgerungen zur Bedeutung der jeweiligen SLB für die SuS.

Vor der Darstellung der Ergebnisse der GD, die in Kapitel 5 erfolgt, werden im folgenden Kapitel 4 zunächst die Ergebnisse der Online-Befragung analysiert und interpretiert.

4. Analyse und Interpretation der Online-Befragung

In diesem Kapitel werden die Ergebnisse der Online-Befragung analysiert und interpretiert. Dabei erfolgt zunächst jeweils die deskriptive Darstellung der Ergebnisse der in 3.2.3.3 beschriebenen Teile des Fragebogens, die mit der Software SPSS ausgewertet wurden, welche direkt im Anschluss daran interpretiert werden.

Bei der Analyse stehen besonders die Aktivitäten der Nutzung mobiler Technologien[104] der Mädchen und Jungen aus den unterschiedlichen Altersklassen bzw. Stufen sowie die Häufigkeit deren Ausführung im Vordergrund. So können die für die Zielgruppe tatsächlich relevanten informellen SLB bzw. Aktivitäten, die potenziell dazu führen können, innerhalb des zuvor hypothetisch konstruierten Untersuchungsfeldes identifiziert werden. Die Datenauswertung beschränkt sich allerdings nicht auf die Überprüfung felddefinierender Hypothesen, sondern soll weitere Aussagen über informelle SLB und deren Beschaffenheit ermöglichen, um weitere Hypothesen bilden zu können. Dies geschieht in der interpretierenden Auseinandersetzung mit den Ergebnissen jedes Fragenkomplex`, die jeweils auf dessen deskriptive Darstellung folgt, häufig unter Bezug auf die theoretischen Überlegungen in 2.3. Um besonders Erkenntnisse zu relevanten Handlungspraktiken, die im Zusammenhang mit informellem FSE bzw. FSL stehen, zu erlangen, folgt die Interpretation zunächst der Frage nach der Relevanz der Aktivitäten bzw. medialen Ressourcen für die SuS, wobei – falls vorhanden – auch auf geschlechts-, v. a. aber altersspezifische Unterschiede sowie mögliche Erklärungen dafür eingegangen wird. Die Relevanz einer Aktivität wird zum einen aus quantitativer Sicht erschlossen, nämlich in Bezug auf die Menge der SuS, die diese generell als Handlungspraktik benennen, v. a. aber beruht sie auf der Häufigkeit deren Ausübung. Als gängige und daher relevante Handlungspraktiken gelten daher Aktivitäten, die bei einem angemessenen Anteil SuS täglich bis mehrmals die Woche sowie wöchentlich bis mehrmals im Monat stattfinden; diese Häufigkeiten werden in der vorliegenden Arbeit als höher frequente Regelmäßigkeit beurteilt und somit als von besonderer Bedeutung gewürdigt. Eine nur einmal im Monat oder gar seltene praktizierte Aktivität gilt dementsprechend als wenig oder kaum relevant.[105] Zum anderen wird eine Aktivität qualitativ hinsichtlich der Einschätzung der SuS bezüglich deren Lerneffekte beurteilt, wobei hier die Subjektivität der jeweiligen Aussagen bedacht

[104] Alle im Folgenden aufgeführten Ergebnisse beziehen sich ausschließlich auf mobile Technologien, auch wenn gelegentlich auf deren konkrete Benennung verzichtet wird.

[105] Bei Aktivitäten, die im Gegensatz zu anderen (bspw. dem Hören englischsprachiger Musik) bereits von Vornherein als weniger im Alltag der Befragten verankert vermutet werden (bspw. der Produktion von Medien), wird die Frage nach der Relevanz gesondert beurteilt.

werden muss. Ergebnisse, die sich in der vorangegangenen Analyse als nur für wenige SuS relevant bzw. nicht relevant erwiesen haben, werden in der folgenden Interpretation nur berücksichtigt, wenn sich aus ihnen – nach Ansicht der Autorin – interessante Schlussfolgerungen ziehen lassen. Grundsätzlich begleitet wird die Interpretation von lerntheoretischen Überlegungen, die z. T. bereits hier an den betreffenden Stellen formuliert werden, ohne jene vorwegzunehmen, die noch im Zuge der Diskussion in 6.3 angestellt werden. Auch dienen an einigen Stellen Bezüge zu den unterschiedlichen, in den Jahrgangsstufenlehrplänen formulierten Kompetenzniveaus und Inhalten dazu, die Handlungspraktiken der SuS in den Kontext ihres Lernprozesses einzuordnen.

Während die Interpretation der Daten zu Aktivitäten intentionalen informellen SLB eine recht zuverlässige Beantwortung von Forschungsfrage 1 verspricht, da der Fragebogen tatsächlich für FS-Lerner relevante Aktivitäten abbildet, ist dies bei Forschungsfrage 2 anders: Die Schwierigkeit, Aussagen über z. T. unbewusste nicht intentionale SLB zu treffen, wurde bereits mehrfach angesprochen: Der Fragebogen fragt freizeitbezogene Aktivitäten ab, die – ausgehend von den in Kapitel 2 angestellten Überlegungen – das Potenzial besitzen, zu SLB zu führen. Trotzdem wird an dieser Stelle versucht, die aus den Daten gewonnenen Erkenntnisse auch dahingehend zu interpretieren, inwiefern sie – wenn auch noch immer hypothetische – Aussagen über bei den Aktivitäten stattfindende Lernprozesse zulassen. Dies erfolgt v. a. durch die Interpretation jener Fragen, die sich auf Begleitaktivitäten der jeweiligen Mediennutzung sowie die Einschätzung zu deren Lernerfolg beziehen. Im Zuge der Diskussion der Ergebnisse in 6.3 werden diese Interpretationen dann zusätzlich zu der erneuten Bezugnahme auf Überlegungen, die die hypothetischen Aussagen über stattfindende Lernprozesse theoretisch begründen können, vor dem Hintergrund der Ergebnisse der GD bewertet.

Auf etwaige methodische Besonderheiten und Probleme der Studie wird in Kapitel 6 eingegangen, wo deren Hauptbefunde noch einmal im Wesentlichen zusammengefasst und im Anschluss mit denen der GD, deren Analyse und Interpretation in Kapitel 5 vorgenommen wird, zusammengeführt und diskutiert werden.

Die folgende Analyse und Interpretation der Online-Befragung beginnt mit den soziodemografischen Angaben der SuS sowie denen zu ihrer allgemeinen Mediennutzung.

4.1 Soziodemografische Daten und allgemeine Mediennutzung

Der Online-Fragebogen wurde von insgesamt 463 SuS bayerischer Gymnasien vollständig bearbeitet. Was sich über die KuJ sowie deren allgemeine Nutzung mobiler Technologien sagen lässt, zeigen die folgenden Ausführungen.

Soziodemografische Daten

Zunächst werden die soziodemografischen Daten zu den TN der Studie angeführt.

Geschlecht der Teilnehmer

Den überwiegenden Teil der Stichprobe machen, wie Tabelle 2 und Abbildung 11 zeigen, 281 Mädchen aus, was einem prozentualen Anteil von 61 % entspricht. Dementsprechend haben 182 Jungen (39 %) den Fragebogen bearbeitet.

Tabelle 2. *Geschlecht der Teilnehmer.*

Bist du ein Mädchen oder ein Junge?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	Mädchen	281	60,7	60,7	60,7
	Junge	182	39,3	39,3	100,0
	Gesamtsumme	463	100,0	100,0	

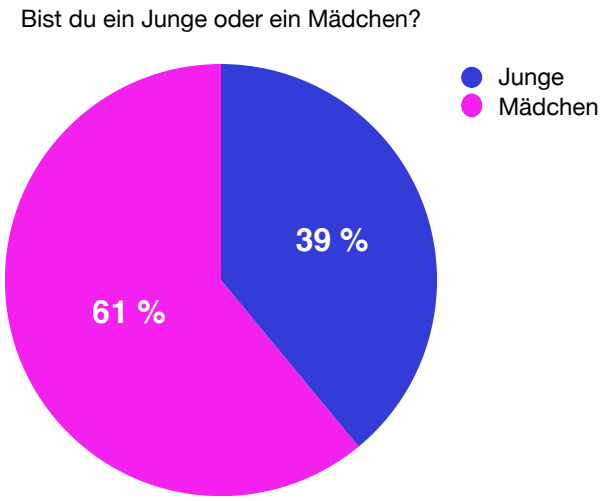


Abbildung 11. Prozentuale Verteilung des Geschlechts der Teilnehmer.

Alter der Teilnehmer

Wie sich Abbildung 12 und 13 entnehmen lässt, so ergibt sich ein recht breites Spektrum des Alters der TN: Die zwei Jüngsten sind zum Zeitpunkt der Auswertung (Anfang 2017) gerade einmal max. acht bzw. neun Jahre alt, weswegen es schwer fällt, sie der Zielgruppe zuzuordnen.[106] Bei den ältesten TN (n=11), die zwischen 20 und 22 Jahren alt sind, kann es sich um Gymnasiasten handeln.[107] Zwischen diesen Polen befindet sich die für die Zielgruppe erwartete Altersgruppe von elf bis 19 Jahren (Geburtsjahre 1998 bis 2006). Den größten Anteil (80 %) machen 1999 bis 2003 Geborene aus, also SuS zwischen 14 und 18, wobei die insgesamt größte Gruppe (20 %) die im Jahr 2000 geborenen, ca. 17-jährigen SuS sind. Dahinter folgen mit 17 % die ein Jahr früher (1999) geborenen 18-Jährigen, und mit 16 % die 16-Jährigen (geb. 2001). 14 % der TN sind 15 (geb. 2002) und 13 % 14 Jahre alt (geb. 2003). Die Randbereiche der für die Zielgruppe erwarteten Skala von elf bis 19 Jahren fallen eher geringer aus, wobei 19-Jährige (geb. 1998) immerhin 8 %, 12- und 13-Jährige (geb. 2004 und 2005) jedoch nur Anteile von 4 % bzw. 6 % einnehmen. (Vgl. Abbildung 12)

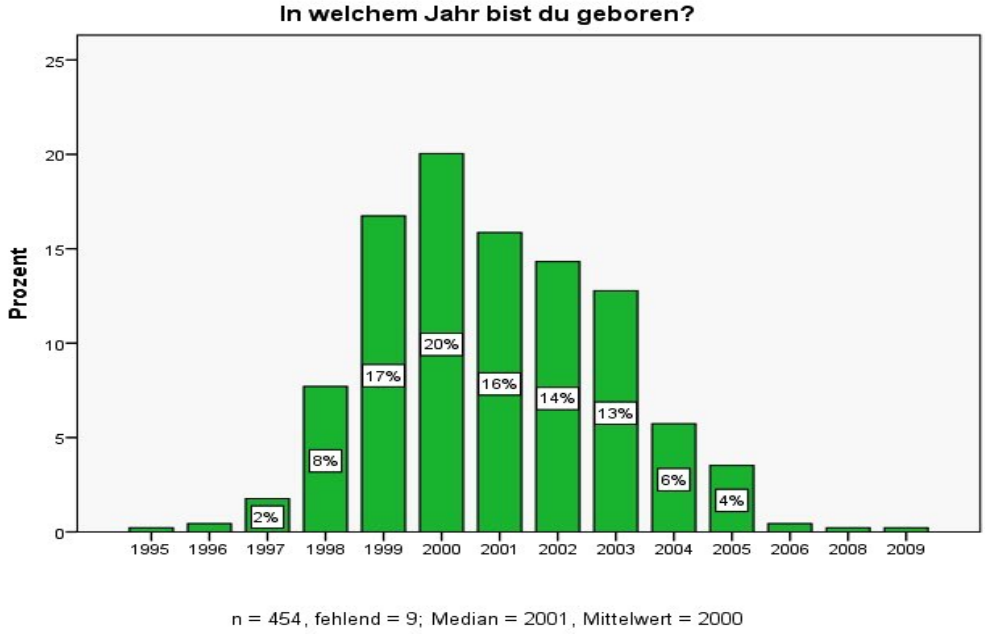


Abbildung 12. Geburtsjahr der Teilnehmer.

[106] Das Eingangsalter am Gymnasium liegt bei zehn bzw. elf Jahren; dass der Neunjährige ein Jahr in der Grundschule übersprungen hat, kann eine Berechtigung für seine Teilnahme sein, wohingegen es keine plausible Erklärung für die des Achtjährigen gibt.

[107] Erklärungsansätze für das hohe Alter können mehrmaliges Wiederholen oder der „Umweg“ über Mittlere Reife und den anschließenden Wechsel in die gymnasiale Oberstufe sein.

Aus dieser Verteilung ergibt sich ein Mittelwert von 16,11 Jahren (vgl. Abbildung 13):

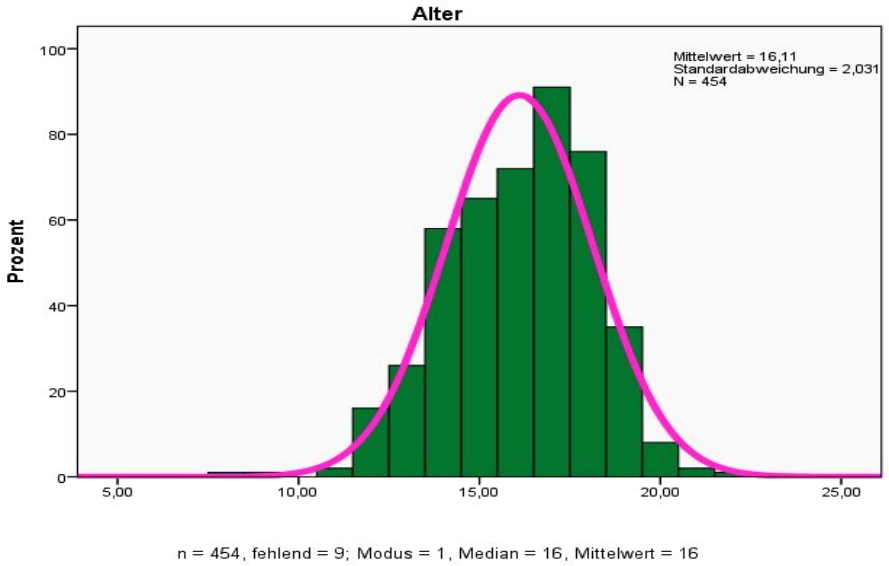


Abbildung 13. Alter der Teilnehmer.

von den Teilnehmern besuchte Jahrgangsstufe

Abbildung 14 zeigt, dass v. a. SuS ab der 8. Jgst. an der Studie teilgenommen haben: Elftklässler machen mit 24 % die größte Gruppe aus, gefolgt von jeweils 18 % Neunt- und Zwölfklässlern, 15 % Acht- und 13 % Zehntklässlern. Nur jeweils 6 % besuchen die 6. und 7. Jgst., aus der 5. Jgst. nahm niemand an der Befragung teil.

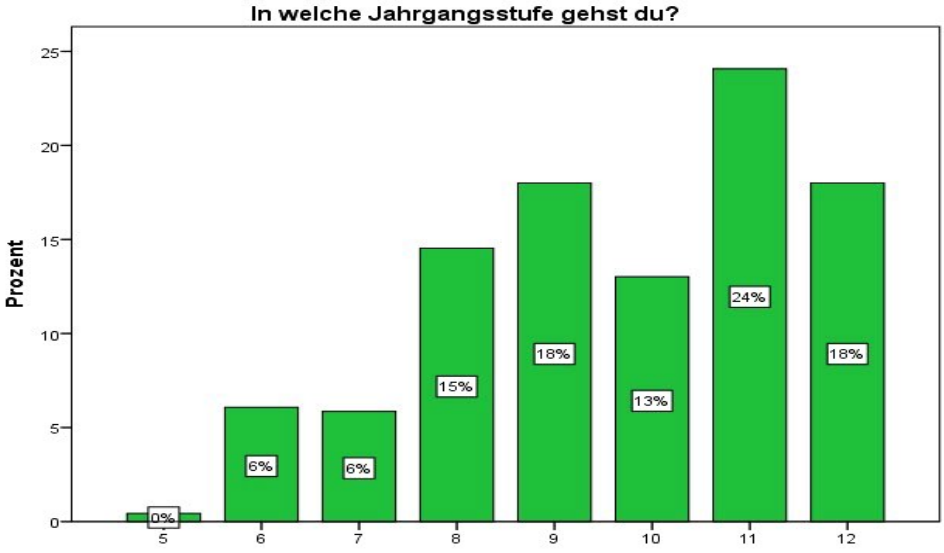


Abbildung 14. Von den Teilnehmern besuchte Jahrgangsstufe.

von den Teilnehmern besuchte Stufe (Unter-, Mittel- und Oberstufe)

Abbildung 15 zeigt die Verteilung der von den TN besuchten Jahrgangsstufen (fünf mit zwölf) in Unter-, Mittel- und Oberstufe: US-SuS (13 %) machen gegenüber MS- (45 %) und OS-SuS (42 %) nur einen geringen Teil aus.

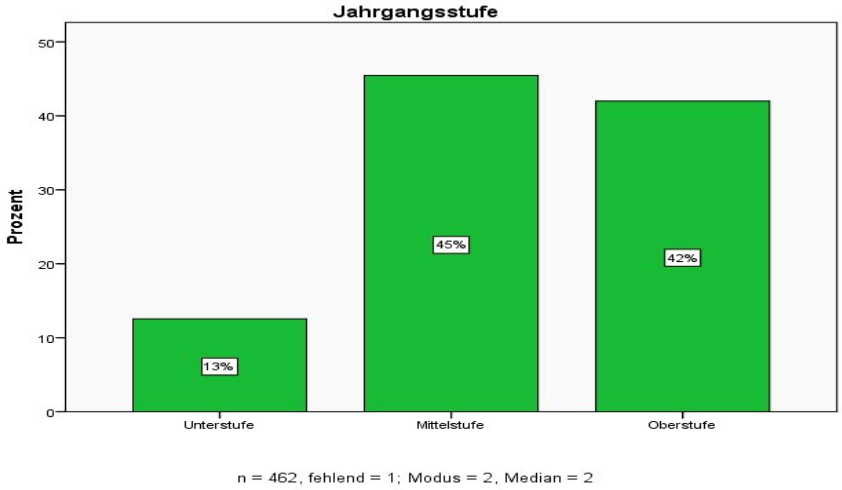


Abbildung 15. Von den Teilnehmern besuchte Stufe.

Die Daten zu den Jahrgangsstufen bzw. deren Gruppierungen erlauben Aussagen über die Kompetenzniveau-Stufen nach dem *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen*, wie sie der bayerische Lehrplan für Englisch als 1. FS vorsieht: SuS der 6. und 7. Klasse befinden sich demnach mindestens auf Stufe A1+ (*Breakthrough Level* +) (vgl. ISB 2017a: Absatz 2 und ISB 2017b: Absatz 2), Achtklässler auf A2+ (*Waystage Level*+) (vgl. ISB 2017c: Absatz 2), Neuntklässler auf B1 (*Threshold Level*) (vgl. ISB 2017d: Absatz 2) und Zehntklässler auf B1+ (*Threshold Level*+) (vgl. ISB 2017e: Absatz 2). Mit Ende der zehnten Klasse sollten sie „solide und breit gefächerte Kenntnisse und Fertigkeiten“ (ISB 2017f: Absatz 1) in der FS erworben haben – dies träfe den Ergebnissen zufolge auf 42 % der TN zu. OS-SuS sollen „am Ende der Jgst. 12 […] Stufe B2+ (*Vantage Level*), im Bereich des Leseverstehens der Stufe C1 *(Effective Operational Proficiency)*“ (ebd., S. Absatz 2) erreicht haben (vgl. ebd.). Für die 45 % der MS-SuS gilt also mindestens Stufe A2+ (*Waystage Level*+).

Allgemeine Mediennutzung

Art der genutzten Medien

Alle TN nutzen mobile Technologien, Internet und Smartphone fast alle (je 95 %), ca. drei Viertel (76 %) Laptops, ca. die Hälfte (53 %) Tablets und 42 % mobile Spielekonsolen. Jeder Fünfte (20 %) nennt E-Book-Reader, 17 % MP3-Player, nur 8 % das Handy, und 2 % führen sonstige Technologien an.[108] (Vgl. Abbildung 16) Die meisten SuS (85 %) nutzen zwischen drei und fünf verschiedene Medientypen, nur insgesamt 6 % keine bis zwei, 10 % sechs bis acht (siehe Anhang 4.1).

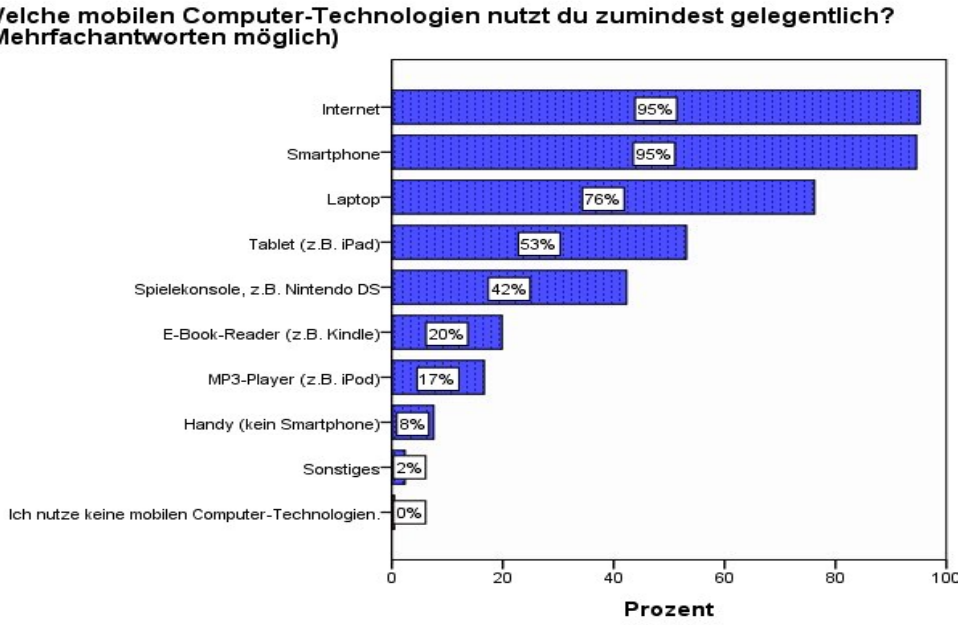


Abbildung 16. Allgemeine Nutzung mobiler Technologien.

Nutzung mobiler Technologien nach Geschlecht

Bei den Geschlechtern wie auch bei Alter bzw. Stufe gibt es keine signifikanten Unterschiede,[109] allerdings nutzen Jungen häufiger mobile Spielekonsolen als Mädchen (m: 57 %; w: 33 %), diese dagegen häufiger Laptops (w: 81 %; m: 69 %) und E-Book-Reader (w: 24 %; m: 14 %)[110] (siehe Anhang 4.2).

[108] Bis auf die Angaben zu den Medientypen *Tablet* und *MP3-Player* sind die hier erzielten Ergebnisse vergleichbar mit den JIM-Studien (vgl. 2.2.2), wobei diese nicht nach der gelegentlichen Nutzung, sondern dem Gerätebesitz fragt. (Vgl. JIM, 2016, S. 8).

[109] Im Folgenden wird darauf verzichtet, zu erwähnen, wenn kein signifikanter Unterschied vorliegt; wird aber auf Unterschiede eingegangen, so erfolgt dieser Hinweis.

[110] Auch hier zeigt sich ein ähnliche Verteilung wie in den JIM-Studien, besonders bei E-Book-Readern; der Unterschied bei Spielkonsolen ist in der vorliegenden Studie allerdings etwas höher. (Vgl. JIM, 2016, S. 8)

4.2 Intentionale informelle Sprachlernbegegnungen

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Befragung angeführt, die sich auf intentionale SLB beziehen, die im Zusammenhang mit dem schulischen EUR sowie unabhängig davon stattfinden. Bevor die KuJ aber danach gefragt werden, steht ihr Austausch mit Mitschülern über den EUR im Vordergrund.

4.2.1 Informeller Austausch über den Englischunterricht

Kommunikationswege für den Austausch über den Englischunterricht

Die Mehrheit der befragten SuS (84 %) nutzt mobile Technologien, um sich außerhalb der Schule über das Fach Englisch mit Mitschülern auszutauschen – nur 16 % geben an, dies entweder generell nicht zu tun oder nicht unter Verwendung mobiler Technologien. Dafür nutzen sie, wie Abbildung 17 zeigt, verschiedene Wege: Der Messenger-Dienst WhatsApp ist dabei beliebtestes Medium: 68 % chatten mit der ganzen Klasse in einer Klassengruppe, beinahe ebenso viele (64 %) im WhatsApp-Einzelchat oder auf vergleichbare Weise über SMS bzw. iMessage. Soziale Netzwerke wie Facebook, Instagram oder Snapchat gebraucht zu diesem Zweck ca. jeder Fünfte (21 %). Schriftliches Chatten ist deutlich beliebter als Telefonieren (12 %) oder Videotelefonie (11 %), die Korrespondenz per E-Mail wird nur von wenigen SuS (7 %) angeführt. (Vgl. Abbildung 17)

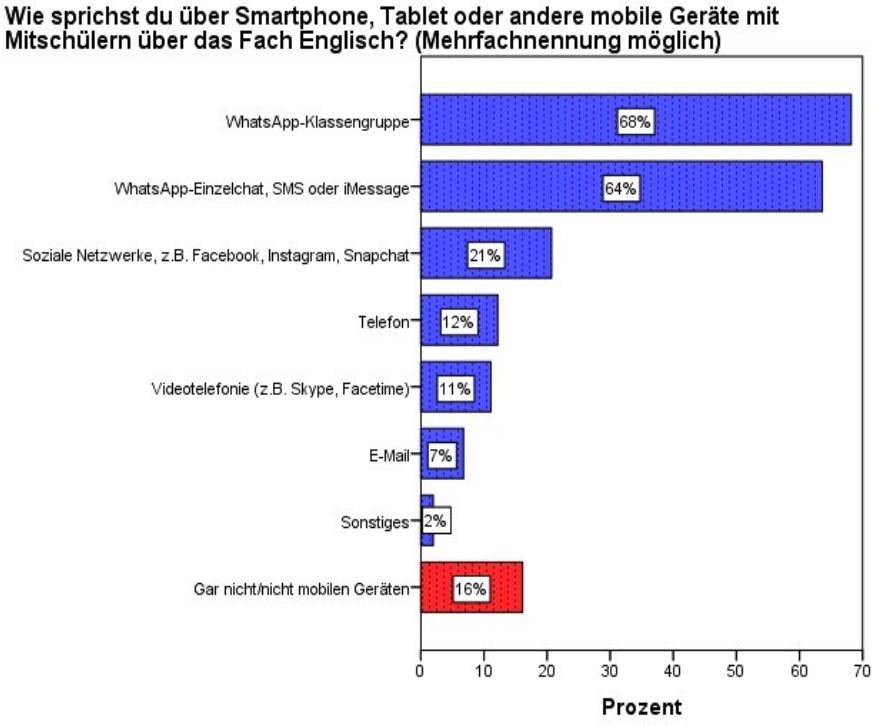


Abbildung 17. Kommunikation im Zusammenhang mit dem schulischen EUR.

Kommunikationswege nach Geschlecht

Jungen und Mädchen agieren hier signifikant unterschiedlich: Mädchen kommunizieren häufiger in diesem Zusammenhang, nur 12 % nicht bzw. nicht mit den entsprechenden Technologien (m: 23 %). Auch nutzen sie mehr unterschiedliche Wege: Den WhatsApp-Klassenchat und Soziale Netzwerke nennen je ca. 10 % häufiger, den WhatsApp-Einzelchat bzw. SMS 20 %; telefonisch tauschen sich Mädchen fast doppelt so häufig (15 %) aus. (Vgl. Abbildung 18)

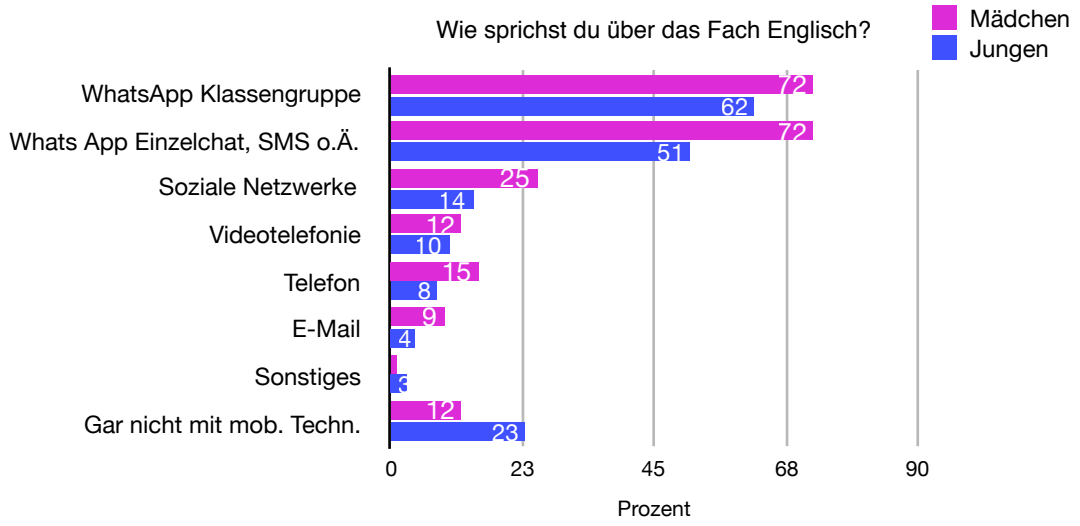


Abbildung 18. Kommunikation im Zusammenhang mit dem EUR nach Geschlecht.

Kommunikationswege nach Alter bzw. Stufe

Was Alter bzw. Stufe betrifft, so lassen sich keine signifikanten Unterschiede feststellen, allerdings fällt auf, dass der Anteil an OS-SuS, die sich nicht über diese Wege oder gar nicht über das Fach Englisch austauschen, geringer ist als bei den anderen Stufen (siehe Anhang 4.3).

Inhalte und Aktivitäten beim Austausch über den Englischunterricht

Wie Abbildung 19 zeigt, nennt der Großteil der SuS organisatorische Inhalte wie Fragen zur Hausaufgabe und Terminen (87 %), 63 % machen gemeinsam Hausaufgaben, und 56 % tauschen Materialien, Links o. Ä. aus. 37 % der SuS besprechen Unterrichtsinhalte, 13 % lernen auch zusammen auf diesem Weg.

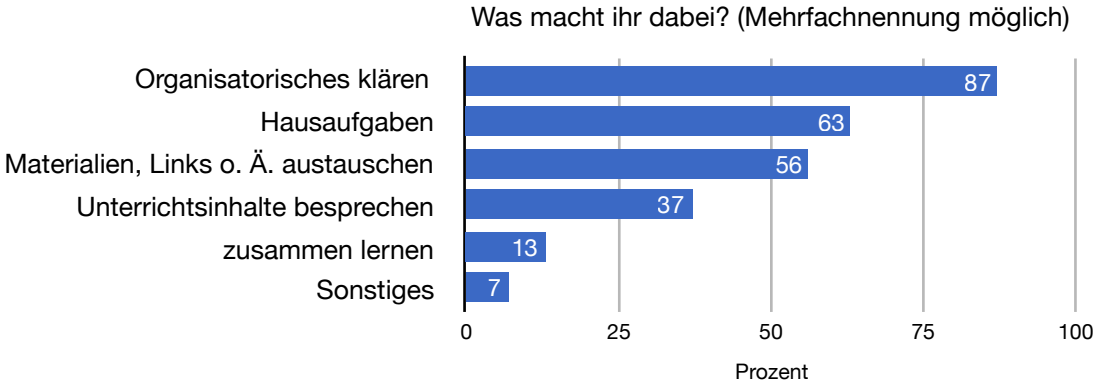


Abbildung 19. Inhalte und Aktivitäten des Austauschs über den EUR.

Inhalte und Aktivitäten beim Austausch über den EUR nach Alter bzw. Stufe

Bis auf die Kategorien *Hausaufgaben* und *zusammen lernen* zeigt sich, dass die Aktivitäten mit steigendem Alter bzw. Stufe zunehmen: SuS der US sind in dieser Kategorie signifikant weniger aktiv als die älteren (siehe Anhang 4.4). Dennoch sind auch sie engagiert: Fast drei Viertel (72 %) nennen *Organisatorisches*, was in der MS mehr (84 %), in der OS fast alle (94 %) tun. Das Erledigen von Hausaufgaben ist für 66 % der MS-, 62 % der OS- und mehr als die Hälfte der US-SuS (57 %) gängig. Am häufigsten tauschen OS-SuS Materialien, Links o. Ä. aus (64 %), in der MS tut dies jeder Zweite (51 %), in der US 43 %. Das Besprechen von Unterrichtsinhalten geben 19 % der US-SuS, 36 % der MS-SuS und 42 % der OS-SuS an. Das gemeinsame Lernen, das 16 % der MS- und 12 % der OS-SuS nennen, spielt für die Jüngsten kaum eine Rolle (4 %). (Vgl. Abbildung 20)

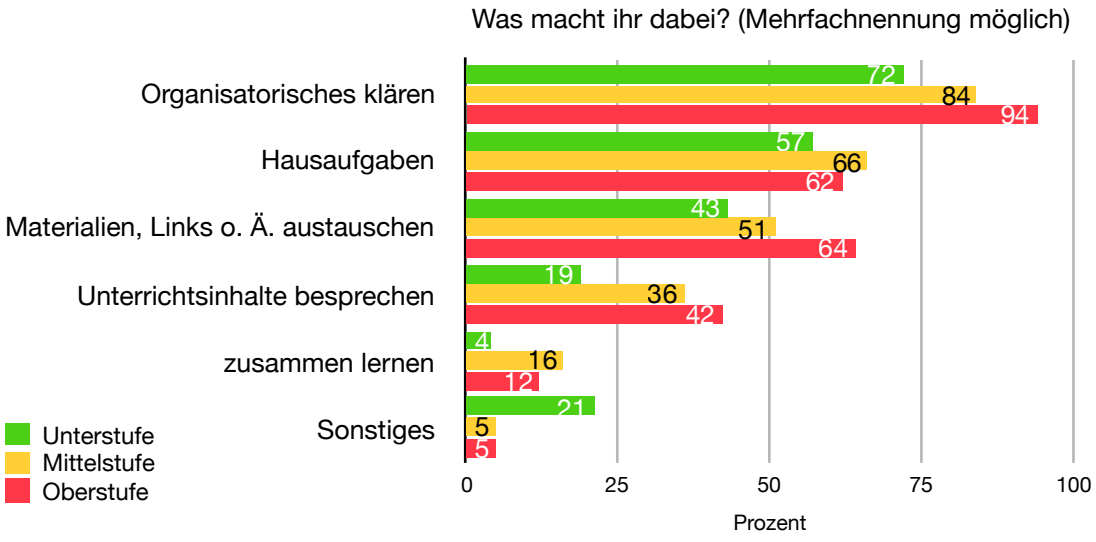


Abbildung 20. Inhalte und Aktivitäten des Austauschs über den EUR nach Alter bzw. Stufe.

Interpretation: Hohe Relevanz interaktiver, ubiquitärer Lernunterstützung im Zusammenhang mit dem EUR

Die über mobile Technologien geführte außerschulische Kommunikation mit Mitschülern im Zusammenhang mit dem EUR erweist sich als sehr bedeutende Handlungspraktik der SuS: Mit 84 % liegt der Anteil derer, die solche Möglichkeiten des Austausches nutzen, sehr hoch, wobei OS-SuS und Mädchen am aktivsten sind.

Vorrang des schriftlichen Austauschs über den schulischen EUR über Chat u. Ä.

Was die unterschiedlichen Kommunikationswege betrifft, so ist die Messenger-App WhatsApp der von einer ca. Zweidrittelmehrheit beider Geschlechter meist genutzte, wobei der Austausch am häufigsten in der Klassengemeinschaft stattfindet. Auch ist die dialogische Kommunikation mit nur einem Mitschüler über diesen sowie andere Messenger und SMS gängig; mit steigendem Alter steigt deren Nutzung, bei OS-SuS steht sie an erster Stelle. Bei fast drei Vierteln der Mädchen sind beide Formen des Chats gleichermaßen beliebt und werden häufiger genannt als von Jungen. Weniger relevant als diese Wege, aber für ca. jeden Fünften von Bedeutung, sind Technologien, die den Sozialen Medien zuzuordnen sind: Auch diese nutzen Mädchen etwas häufiger, wie es auch ältere SuS häufiger als US-SuS tun. Die E-Mail und das Telefonieren stellen sich als nicht relevant heraus.

Organisation, Kooperation und Datenaustausch als Gegenstände des Austausches

Unabhängig von Alter und Geschlecht stehen beim Austausch über den schulischen EUR organisatorische Aktivitäten stark mehrheitlich (87 %) im Zentrum, fast zwei Drittel arbeiten auch kooperativ, über die Hälfte unterstützen einander durch den Austausch von Materialien o. Ä.. Ein fachlicher Diskurs findet dennoch statt: Das Besprechen von Unterrichtsinhalten ist für etwas mehr als ein Drittel der SuS Praxis, gemeinsam gelernt wird allerdings kaum.

Im Folgenden werden nun Praktiken analysiert, bei denen Lernen die Intention der Mediennutzung ist.

4.2.2 Häufigkeit der Mediennutzung zum informellen Lernen

Vor der detaillierteren Befragung zu einzelnen Aktivitäten wird gefragt, wie häufig SuS intentional mit mobilen Technologien Englisch lernen, und welche sie nutzen.

Häufigkeit der Nutzung mobiler Technologien zum informellen Lernen

Nur 11 % der befragten SuS (n=460) nutzen keine mobile Technologien zum intentionalen Lernen, 25 % selten und 8 % ca. einmal monatlich. Eine regelmäßige Nutzung bestätigen über die Hälfte der Befragten: 22 % geben mehrmals im Monat an, 34 % sogar täglich bis mehrmals die Woche. (Vgl. Abbildung 21)

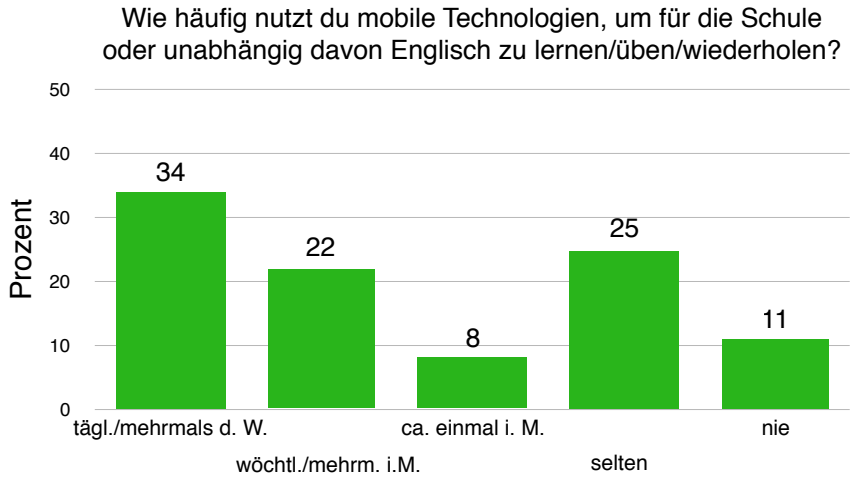


Abbildung 21. Nutzung mobiler Technologien zum intentionalen Englischlernen.

Art der zum informellen Lernen genutzten Technologien und Medien

Die Nutzungspräferenzen zum Lernen entsprechen in ihrer Rangfolge denen der allgemeinen Mediennutzung (vgl. Abbildung 17): Zu diesem Zweck wird das Internet am häufigsten (85 %) verwendet, gefolgt von Smartphones (72 %), Laptops (53 %) und Tablets (32 %). Kaum genutzt werden E-Book-Reader (4 %) und MP3- bzw. MP4-Player (3 %). (Vgl. Abbildung 22)

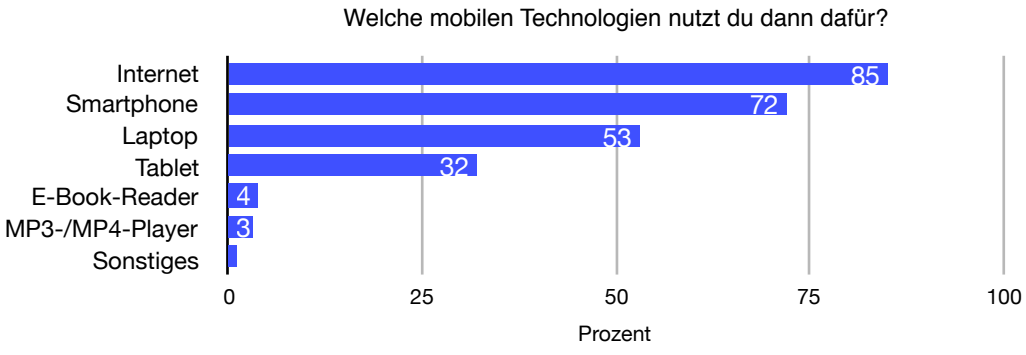


Abbildung 22. Art der zum Englischlernen genutzten Technologien.

Art der genutzten Technologien und Medien nach Geschlecht

Den Ergebnissen aus 4.1 entsprechend fallen auch die Nutzungspräferenzen nach Geschlecht recht ausgeglichen aus, allerdings nennen Mädchen hier signifikant häufiger Laptops (w: 58 %; m: 44 %) (siehe Anhang 4.5). (Vgl. Abbildung 23)

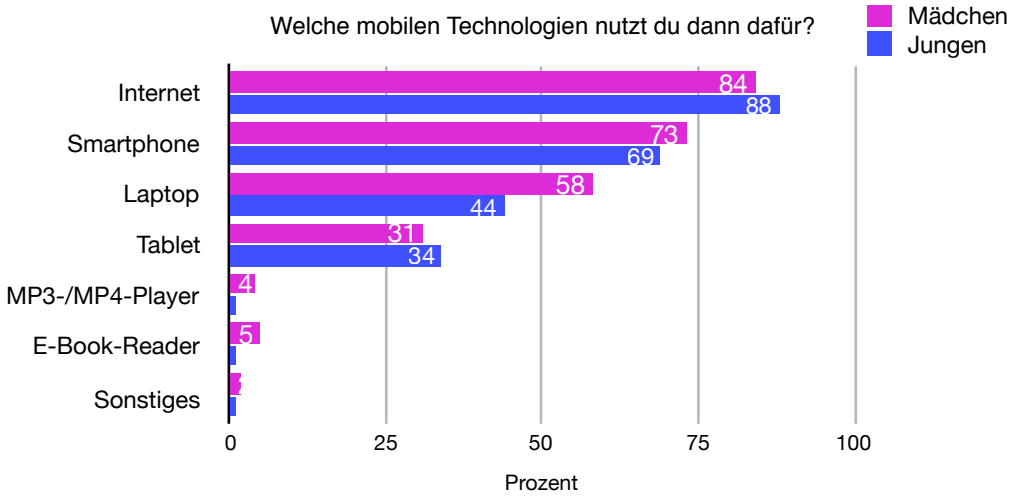


Abbildung 23. Art der zum Englischlernen genutzten Technologien nach Geschlecht.

Art der genutzten Technologien und Medien nach Alter bzw. Stufe

MS- und OS-SuS nutzen besonders stark das Internet (85 % bzw. 91 %) zum intentionalen Lernen, was 65 % der US-SuS tun. Das Smartphone wird von 77 % der OS-, 69 % der MS- und 63 % der US-SuS verwendet, einen Laptop nennen fast gleich viele US- und MS-SuS (45 % bzw. 46 %), in der OS sind es 63 %. Tablets geben am häufigsten US-SuS (47 %) an (O: 26 %; M: 34 %). (Vgl. Abbildung 24)

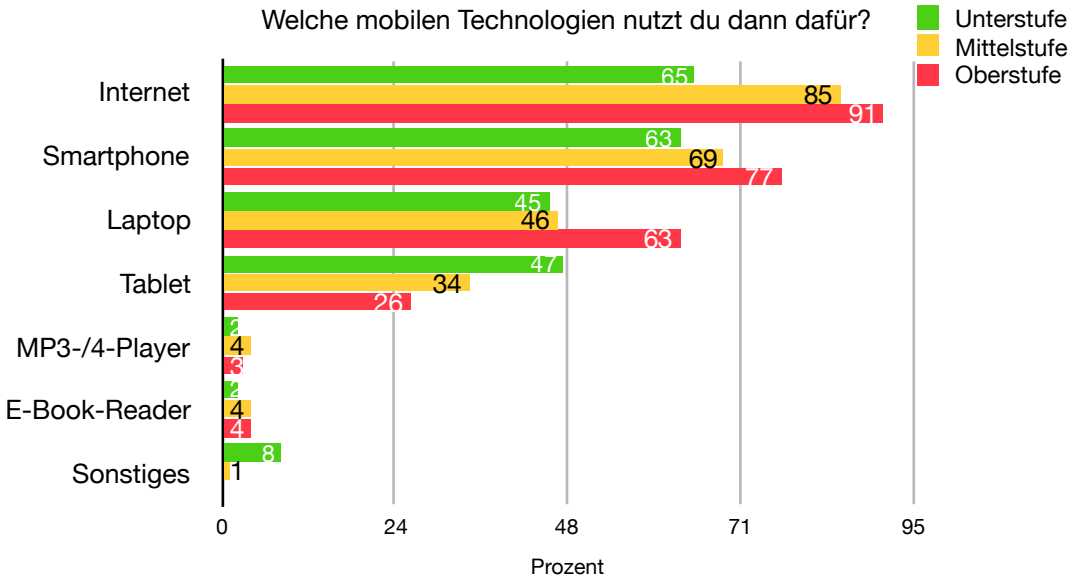


Abbildung 24. Art der zum Englischlernen genutzten Technologien nach Alter bzw. Stufe.

Interpretation: Intentionale informelle SLB mit dem Englischen als insgesamt sehr relevante und bei über der Hälfte im Alltag verankerte Ereignisse

Dass die Nutzung mobiler Technologien zum FSL – unabhängig von Alter und Geschlecht – von Bedeutung ist, zeigen die Ergebnisse klar: Ein solches Lernen ist der sehr großen Mehrheit der SuS nicht fremd, für mehr als die Hälfte ist es sogar mindestens mehrmals im Monat Praxis, ca. ein Drittel hat es mit täglich bis mehrmals die Woche bereits fest in ihre Lerngewohnheiten verankert.

Smartphones und Laptops in Konvergenz mit dem Internet als bevorzugte Medien

Das Internet und Smartphones als die zentralen Medien im Alltag von KuJ erweisen sich auch als die für intentionales informelles FSL am relevantesten: Das Internet ist für die Mehrheit mit Abstand am wichtigsten, als Endgerät für beinahe drei Viertel das Smartphone. Etwas mehr als die Hälfte nutzen auch einen Laptop, darunter signifikant mehr Mädchen, knapp ein Drittel (32 %) auch ein Tablet. Je älter die SuS, desto häufiger nennen sie die jeweiligen Medien,[111] was womöglich in der mit dem Alter steigenden Mediennutzung von KuJ bzw. deren Gerätebesitz begründet liegt.

Im Folgenden werden nun die Ergebnisse zu den einzelnen Aktivitäten dargestellt, beginnend mit dem Lesen englischer Texte.

4.2.3 Üben des Lesens und Verstehens

Nun wird gezeigt, wie häufig die SuS das Lesen und Verstehen von englischen Texten üben und welche mobilen Technologien bzw. Medien sie dafür nutzen.

Häufigkeit der Nutzung zum Üben des Lesens und Verstehens englischer Texte

Ein Viertel der SuS übt das Lesen und Verstehen englischer Texte täglich bis mehrmals die Woche (25 %), 19 % tun dies mehrmals im Monat, 7 % ca. einmal, 27 % selten und 22 % nie (vgl. Abbildung 25).

[111] Eine Ausnahme stellt die Nutzung von Tablets dar, die mit steigendem Alter sinkt.

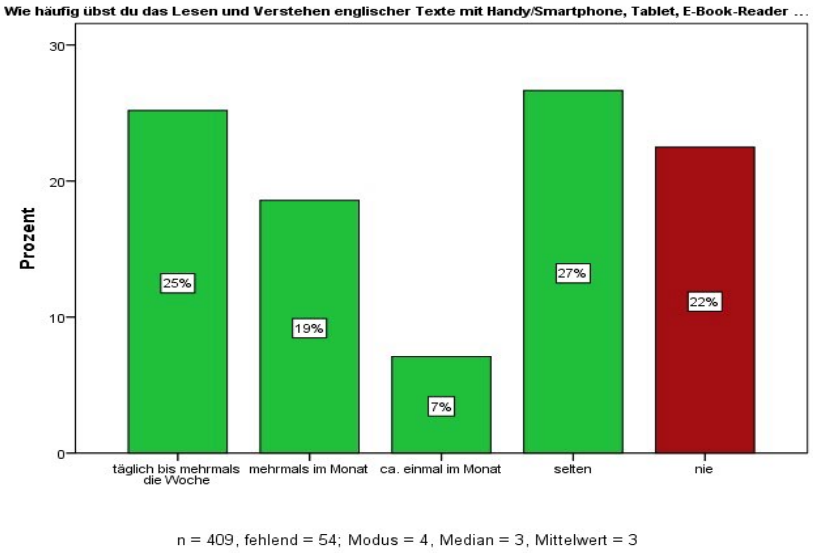


Abbildung 25. Üben des Lesens und Verstehens englischer Texte.

Art der zum Üben des Lesens und Verstehens genutzten Technologien und Medien

58 % der SuS, die das Lesen und Verstehen englischer Texte üben, nutzen dafür unterschiedliche Internetseiten, und 32 % E-Books oder -Zeitschriften bzw. -Magazine. Fast ein Viertel (24 %) verwendet Lernsoftware/-apps, 17 % üben auf Internet-Lernplattformen, 9 % spielerisch mit Lernspielen. (Vgl. Abbildung 26).

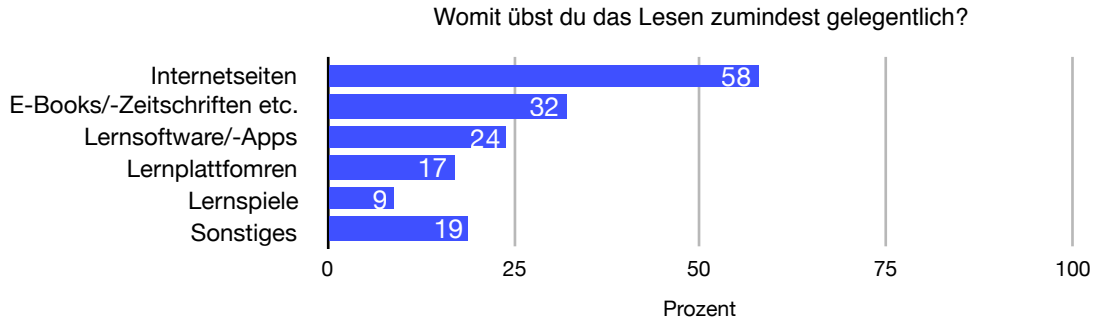


Abbildung 26. Art der zum Üben des Lesens und Verstehens genutzten Medien.

Unter den 19 % „Sonstiges“ finden sich einige weitere relevante, authentische Medien bzw. Technologien, v. a. Soziale Netzwerke (11 Nennungen), wo sowohl englische Seiten gelesen als auch mit *Natives* und *Non-Natives* auf Englisch gechattet wird; auch englische Songs/Songtexte (3 Nennungen) sowie Videospiele (7 Nennungen) werden genannt. Was audiovisuelle Medien (18 Nennungen) betrifft, die SuS u. a. auf den Videoplattformen YouTube und Netflix ansehen, stellt sich die Frage, was sie dabei lesen, womöglich wird der englische Untertitel hier zum Üben genutzt. (Siehe Anhang 4.6)

Art der zum Üben des Leseverstehens genutzten Medien nach Alter bzw. Stufe

Bei einer Differenzierung nach Alter bzw. Stufe zeigen sich Unterschiede: Internetseiten werden von 40 % der US-SuS zum Üben herangezogen, von 55 % der MS- und 66 % der OS-SuS, E-Books/-Zeitschriften/-Magazine werden von 10 % der Jüngsten und 29 % bzw. 40 % der Älteren genutzt. Eigens zum Lernen entwickelte Technologien dagegen verwenden vermehrt US-SuS: 48 % nennen Lernsoftware, 35% Internet-Lernplattformen und 29 % Lernspiele. Weniger MS- und OS-SuS, genauer 28 % bzw. 15 %, verwenden Lernsoftware, 21 % bzw. 9 % Internet-Lernplattformen und 10 % bzw. 4 % Lernspiele. (Vgl. Abbildung 27)

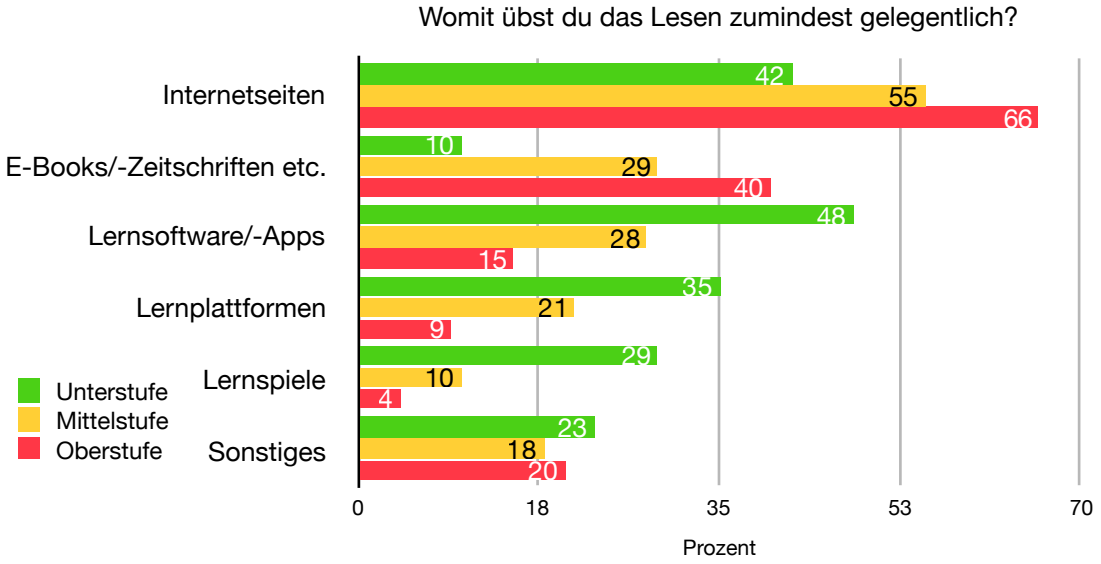


Abbildung 27. Zum Üben des Leseverstehens genutzte Medien nach Alter bzw. Stufe.

Verwendung der Vorlesefunktion beim Üben des Lesens und Verstehens

79 % der hier Befragten (n=316) verneinen, während des Lesens zumindest gelegentlich Gebrauch von der Vorlesefunktion eines mobilen Gerätes zu machen, für jeden Fünften (21 %) ist es allerdings eine gängige Aktivität. (Vgl. Abbildung 28)

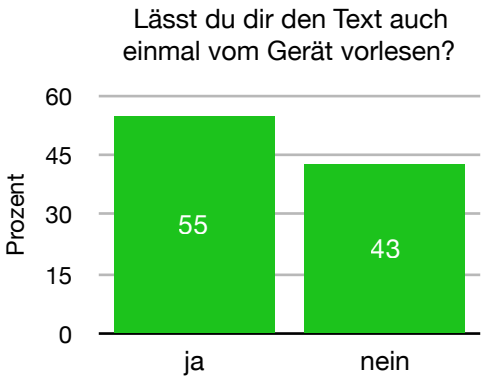


Abbildung 28. Verwendung der Vorlesefunktion beim Lesen.

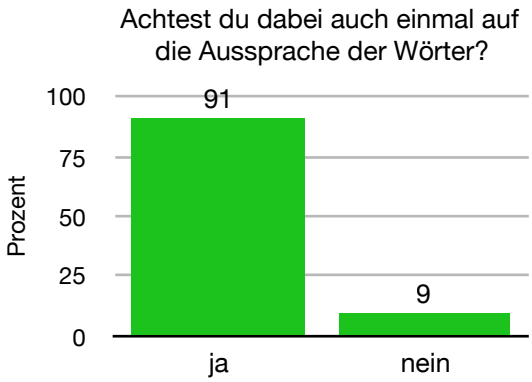


Abbildung 29. Fokus auf Aussprache bei Verwendung d. Vorlesefunktion.

Von den 65 SuS, die die Vorlesefunktion verwenden, achten dabei stark mehrheitlich (91 %) zumindest gelegentlich bewusst auf die Aussprache (vgl. Abbildung 29).

Einschätzung des Lernerfolges des Übens des Lesens und Verstehens

Die SuS, die das Lesen und Verstehen mit mobilen Technologien üben, sehen durchaus einen Nutzen darin: Nur 1 % meinen, „gar nichts“ durch die von ihnen genannten Aktivitäten verbessert zu haben, 4 % wählen „weiß nicht“. Die sehr große Mehrheit (95 %) sieht Erfolge, am häufigsten im Bereich *Wortschatz*, den ca. drei Viertel (76 %) nennen, mehr als die Hälfte (58 %) im Leseverstehen, die Hälfte (50 %) im flüssigen Lesen. Weitere Effekte werden in den Bereichen *Aussprache* (45 %), *Rechtschreibung* (44 %), *mündliche Sprechfertigkeit* (41 %) und *Grammatik* (32 %) wahrgenommen. (Vgl. Abbildung 30)

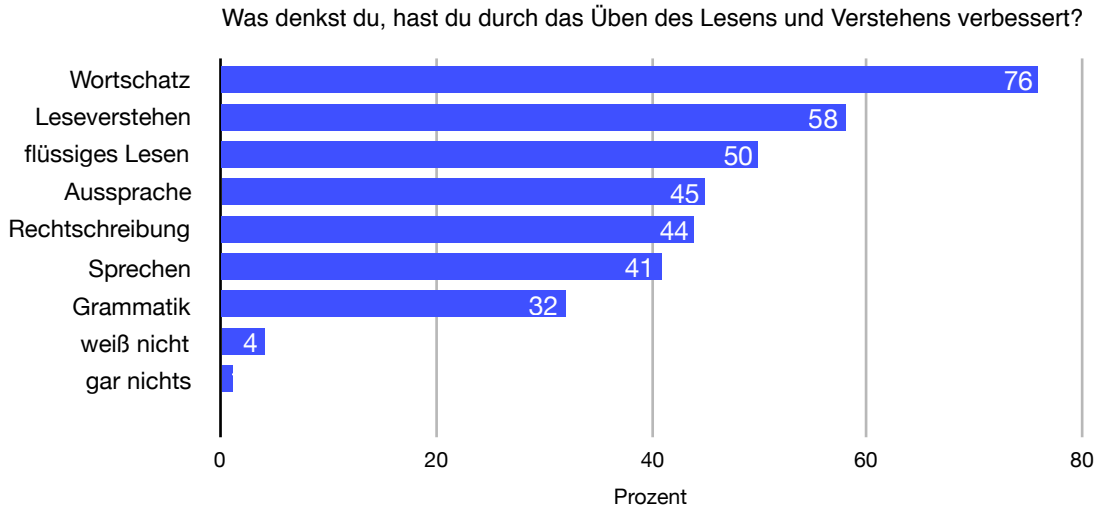


Abbildung 30. Einschätzung des Lernerfolges des Lesens zu Übungszwecken.

Interpretation: Üben des Leseverstehens als für ca. die Hälfte relevante und effektiv angesehene Handlungspraktik

Das Leseverstehen mithilfe mobiler Technologien zu üben ist zwar für die knappe Mehrheit der SuS wenig bis nicht relevant, für die verbleibende knappe Hälfte allerdings gängige Praxis informellen Lernens: Ein Viertel gibt sogar an, dies täglich bis mehrmals die Woche zu tun, knapp jeder Fünfte mehrmals im Monat.

Webseiten und E-Books/-Zeitschriften/-Magazine beliebteste Ressourcen

Bei den Texten bzw. Textquellen handelt es sich v. a. um authentische Ressourcen, die über Apps und im Internet gelesen werden: Die Mehrheit der SuS, darunter etwas

mehr Mädchen, nennt hier unterschiedliche Internetseiten[112], ein knappes Drittel E-Books bzw. -Zeitschriften und -Magazine. Auch unter den 19 % Nennungen zu „Sonstiges“ werden hauptsächlich authentische Medien bzw. Technologien genannt, bspw. Online-Lexika, Story-Plattformen und Soziale Netzwerke. Digitale Lern- und Übungsmaterialien werden hier weniger genutzt als authentische: Ein knappes Viertel verwendet Lernsoftware/-apps, Mädchen etwas häufiger, 17 % Internet-Lernplattformen, dagegen nur 9 % Lernspiele; beide letztgenannten Wege nutzen Jungen etwas häufiger. Was die Verwendung authentischer oder didaktisch aufbereiteter Ressourcen betrifft, so lassen sich die deutlichen altersspezifische Unterschiede folgendermaßen interpretieren:

Höhere Relevanz authentischer Texte in höheren Altersklassen

Authentische Medien werden hier mit steigendem Alter häufiger genutzt, unterschiedliche Internetseiten mehrheitlich, genauer von mehr als jedem Zweiten in der MS und zwei Dritteln in der OS. Dennoch üben auch 42 % der Jüngsten damit, was bei E-Books bzw. -Zeitschriften kaum der Fall ist, die ca. 40 % der OS- und ca. 30 % der MS-SuS verwenden. Diese Nutzungsgewohnheiten lassen sich mit dem für die Rezeption benötigten höheren Kompetenzniveau der Lerner sowie der gesteigerten Mediennutzung der Älteren erklären.

Höhere Relevanz von Lernsoftware, -plattformen und -spielen in US und z. T. MS

Didaktisch aufbereitete Materialien verlieren hier mit zunehmendem Alter an Relevanz und spielen v. a. für US-, z. T. auch für MS-SuS eine Rolle, besonders Lernsoftware, die fast die Hälfte der Jüngsten angibt und damit als relevanteste Quelle würdigt, was ein mehr als dreimal so hoher Anteil ist wie der der OS-SuS; ca. 30 % der MS-SuS verwenden diese allerdings auch. Auch auf Internet-Lernplattformen (35 %) oder mit Lernspielen (29 %) üben die Jüngeren zu deutlich höheren Anteilen, für jeden Fünften in der MS sind Erstgenannte dennoch interessant. Als Erklärung für die gesteigerte Verwendung von Lern- und Übungsmedien durch jüngere SuS kann zum einen die Relevanz des gesteuerten Übens in den ersten Lernjahren herangezogen werden, und zum anderen die Notwendigkeit von Texten, die dem jeweiligen Niveau entsprechen; beide Aspekte werden bei der Interpretation des nächsten Fragenkomplex` zum Üben des Hörverstehens noch vertieft.

---

[112] Diese sind zwar nicht genauer definiert, durch die Auswahlmöglichkeit „Internet-Lernplattform“ werden allerdings Seiten, die eigens zum Üben gedacht sind, ausgeschlossen – die Annahme, es handele sich hier auch um authentische Medien, liegt also nahe.

Verwendung der Vorlesefunktion unter bewusster Fokussierung der Aussprache als für jeden Fünften relevante Handlungspraktik

Mit nur 21 % ist es nur für wenige SuS Praxis, während des Lesens zumindest gelegentlich Gebrauch von der Vorlesefunktion eines mobilen Endgerätes zu machen. Dass die große Mehrheit (91 %) derjenigen, die dies tun, dabei allerdings zumindest gelegentlich bewusst auf die Aussprache der geschriebenen Wörter achtet, bestätigt eine gesteigerte Aufmerksamkeitssteuerung dabei.

Bestätigung von Effekten v. a. bei Wortschatz, Leseverstehen und flüssigem Lesen

Die SuS sehen einen großen Nutzen im Üben des Leseverstehens: Fast alle (95 %) schätzen ihr Üben als erfolgreich ein, in zwei Bereichen sogar mehrheitlich: Ca. drei Viertel beim Wortschatz, ca. 60 % beim Leseverstehen. Die Hälfte nennt flüssiges Lesen, je etwas weniger Aussprache, Rechtschreibung und mündliche Sprechfertigkeit, ca. ein Drittel Grammatik. Wortschatz wird v. a. und sehr häufig von OS- und MS-SuS genannt, die häufiger authentische Medien nutzen als US-SuS.

Wie es sich mit dem Üben des Hörverstehens verhält, zeigen die folgenden Ausführungen.

4.2.4 Üben des Hörverstehens

Inwiefern SuS auch mobile Technologien zum Üben des Hörens und Verstehens englischer Texte verwenden, wird im Folgenden gezeigt.

Häufigkeit der Nutzung zum Üben des Hörverstehens

Knapp die Hälfte (49 %) der Befragten – ein bemerkenswert hoher Anteil – üben das Hörverstehen täglich bis mehrmals die Woche, 16 % mehrmals im Monat, 6 % ca. einmal monatlich und jeweils 14 % selten bzw. nie. (Vgl. Abbildung 31)

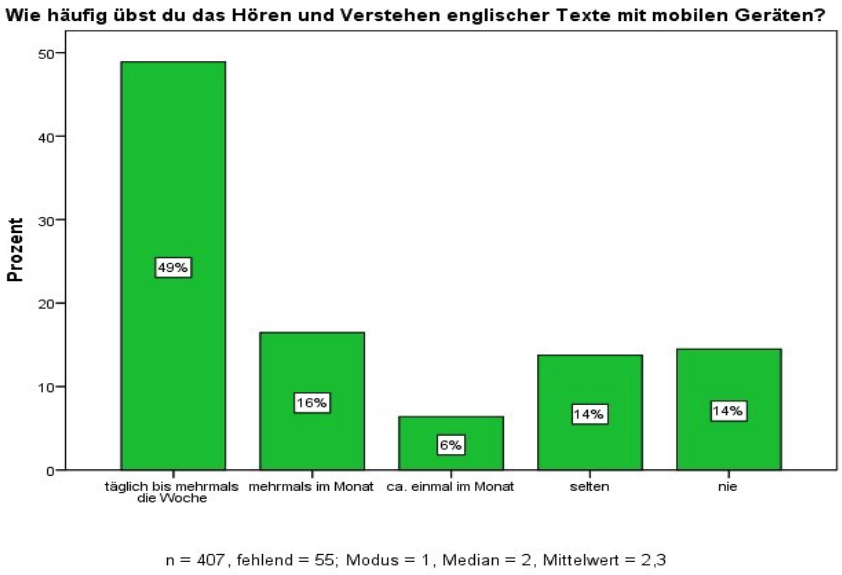


Abbildung 31. Üben des Hörens und Verstehens englischer Texte.

Art der zum Üben des Hörverstehens genutzte Technologien und Medien

Zum Üben des Hörens und Verstehens nutzen die SuS v. a. Videos (80%), Songs (77%) und Radio/Internetradio (40%). Lernsoftware/-apps (17%), Internet-Lernplattformen (11%) und Lernspiele (6%) sind deutlich weniger beliebt, auch Podcasts werden nur von 11% genannt. 10% lassen sich schriftliche Texte von ihrem Gerät vorlesen. (Vgl. Abbildung 32)

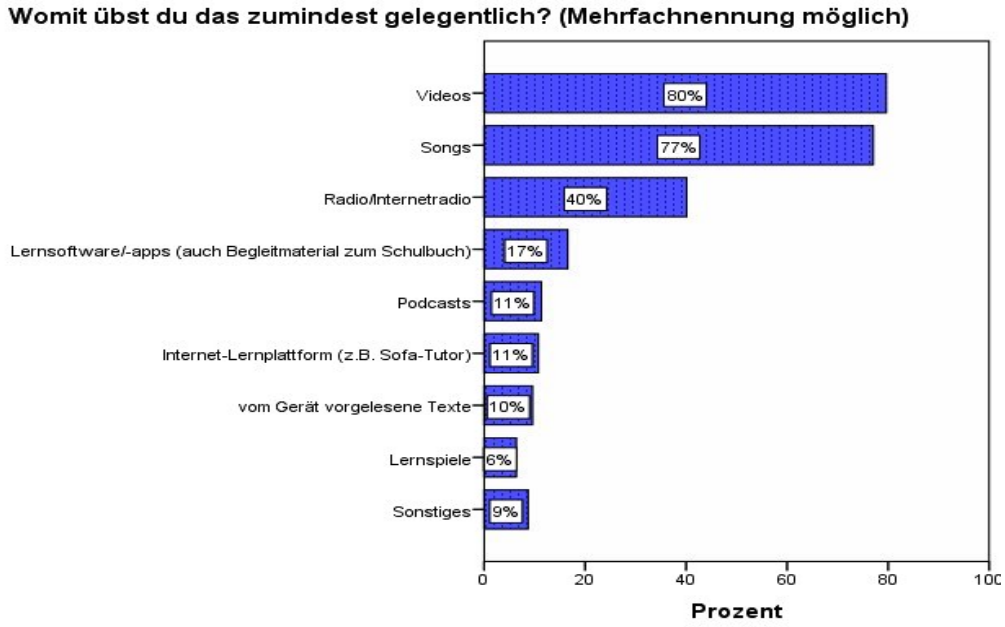


Abbildung 32. Art der zum Üben des Hörverstehens genutzten Medien.

Unter den 9 % bzw. 30 SuS, die „Sonstiges“ angeben, befinden sich zusätzlich 20 Nennungen audio-visueller Medien wie Serien und Filme (siehe Anhang 4.7).

Zum Üben des Hörverstehens genutzte Medien nach Geschlecht

Mädchen nutzen etwas häufiger, wenn auch nicht signifikant, auditive (mit Ausnahme von Podcasts), etwas weniger häufig audiovisuelle Medien (siehe Anhang 4.8).

Zum Üben des Hörverstehens genutzte Medien nach Alter bzw. Stufe

Besonders, was die Nutzung didaktisierter Medien angeht, fallen bei Betrachtung der Altersgruppen bzw. Stufen Unterschiede auf: Deutlich mehr jüngere als ältere SuS – fast die Hälfte (46 %) – nutzen Lernsoftware/-Apps, mit steigendem Alter nimmt der Prozentsatz stark ab, 19 % der MS- und nur 6 % der OS-SuS nennen diese Kategorie. Ähnlich verhält es sich mit Internet-Lernplattformen, die von knapp einem Viertel (23 %) der US-SuS besucht werden, was ein etwa doppelt so großer Anteil ist wie der von älteren SuS. Ein Viertel der Jüngeren (26 %) übt spielerisch mit Lernspielen, in MS (6 %) und OS (1 %) sind diese kaum relevant. Doch auch in der US sind Songs (56 %) sowie Videos (54 %) am beliebtesten, Radio ist immerhin für 26 % relevant. Von der Vorlesefunktion mobiler Endgeräte machen mehr US-SuS Gebrauch als die Älteren. (Vgl. Abbildung 33)

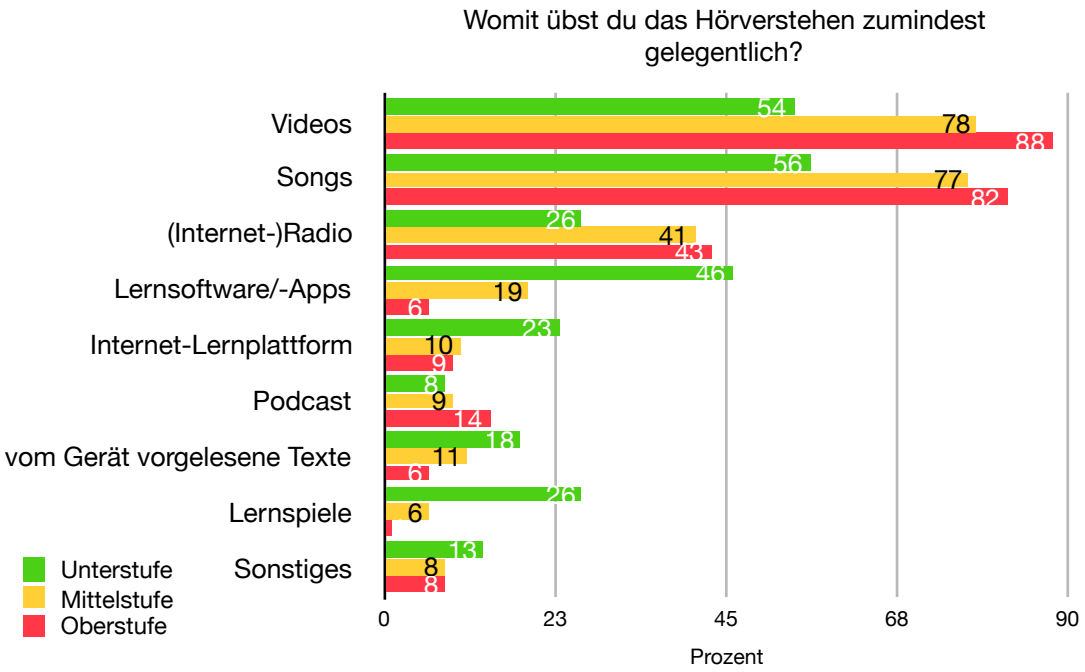


Abbildung 33. Zum Üben des Hörverstehens genutzte Medien nach Alter bzw. Stufe.

Strategien zum besseren Verstehen beim Hören

Die Mehrheit der Befragten (62 %) setzt beim Üben des Hörverstehens auch einmal Strategien wie das Zurückspulen oder Stoppen ein (vgl. Abbildung 34).

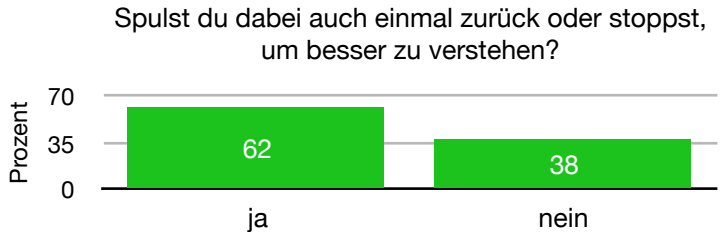


Abbildung 34. Stoppen und/oder Zurückspulen als Verstehensstrategie.

Einschätzung des Lernerfolges des Übens des Hörverstehens

Niemand meint, „gar nichts“ verbessert zu haben, 4 % sind nicht sicher. Die Mehrheit sieht in den Bereichen *Hörverstehen* (80 %) und *Aussprache* (76 %) Effekte, über die Hälfte bei Wortschatz (61 %) und Sprechen (59 %); Grammatik nennen 16 %. (Vgl. Abbildung 35)

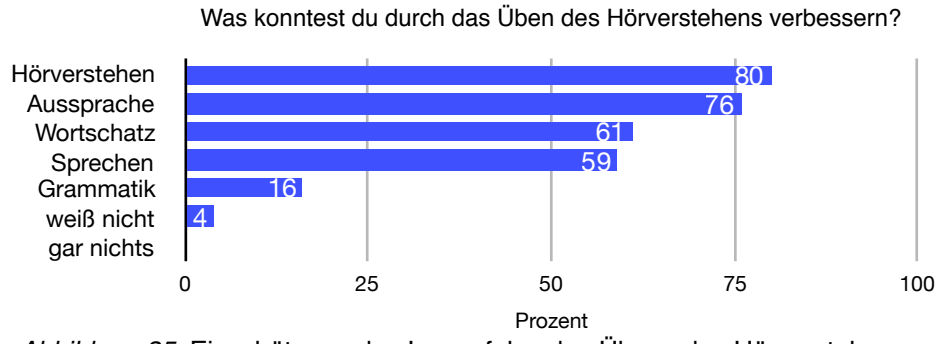


Abbildung 35. Einschätzung des Lernerfolgs des Übens des Hörverstehens.

Einschätzung Lernerfolges des Übens des Hörverstehens nach Geschlecht

Beide Geschlechter nennen am häufigsten das Hörverstehen, als zweit- und dritthäufigste Bereiche folgen bei den Mädchen Aussprache (79 %) und mündliche Sprechfähigkeit (61 %), bei den Jungen Wortschatz (70 %) und Aussprache (69 %). Unterschiede bestehen im Bereich *Aussprache*, wo 10 % mehr Mädchen als Jungen Lernerfolge sehen, und beim Wortschatz, den 14 % mehr Jungen nennen. Bis auf die Ausnahmen *Wortschatz* und *Grammatik* vermuten mehr Mädchen einen Lernerfolg in den einzelnen Bereichen. (Vgl. Abbildung 36)

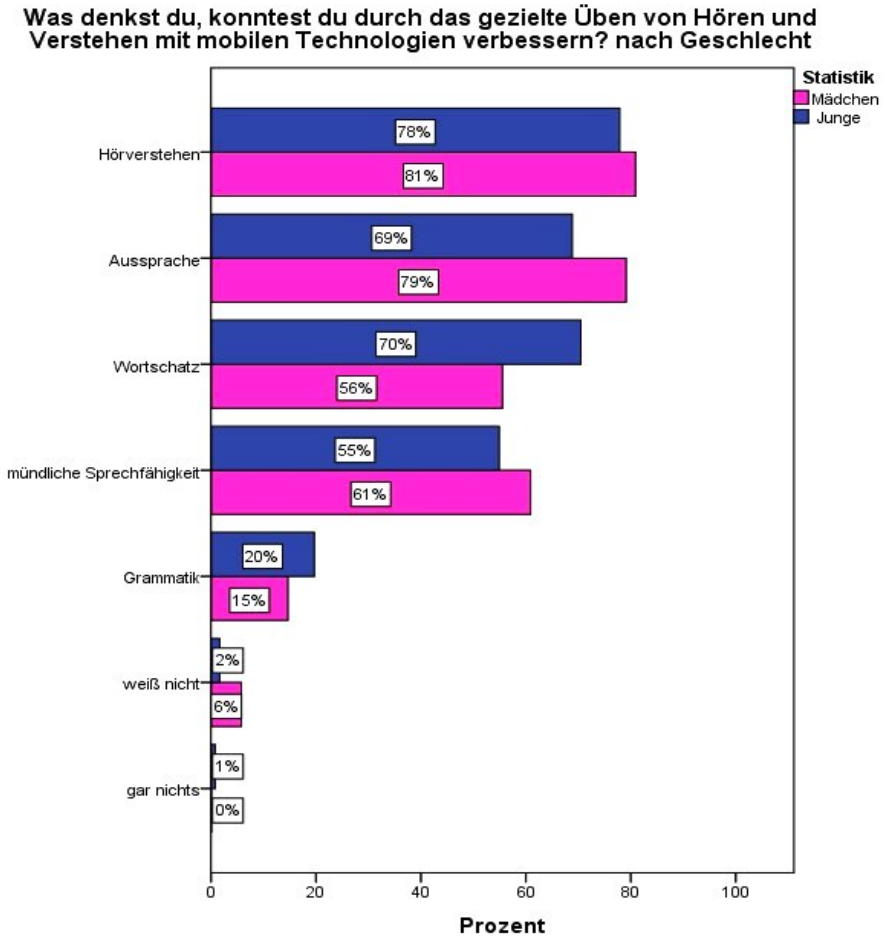


Abbildung 36. Einschätzung d. Lernerfolgs des Übens des Hörverstehens (Geschlecht).

Einschätzung des Lernerfolges des Übens des Hörverstehens nach Alter/Stufe

Hier zeigen sich US-SuS unsicherer, 12 % geben „weiß nicht“ an (MS/OS: 3 %). Zudem gilt: Je älter die SuS, desto stärker schätzen sie den Lernerfolg ein; in den einzelnen Bereichen lassen sich Unterschiede von bis zu 23 % zwischen US und OS ausmachen. Nur Grammatik nennen US-SuS am häufigsten. (Vgl. Abbildung 37)

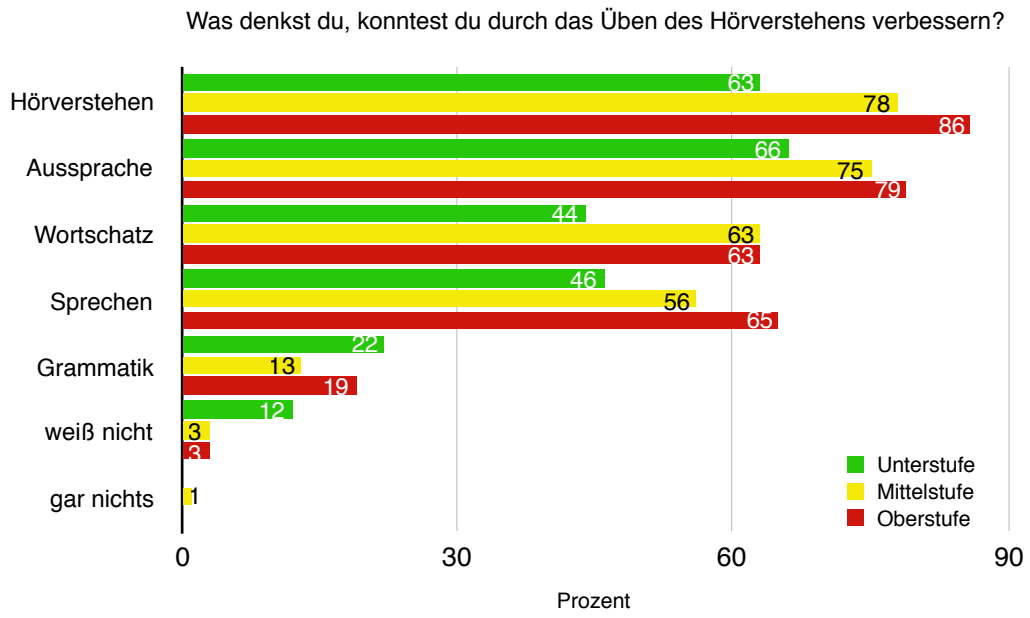


Abbildung 37. Einschätzung des Lernerfolgs von Aktivitäten im Bereich *Hörverstehen* nach Alter bzw. Stufe.

Interpretation: Üben des Hörverstehens als bedeutendste rezeptive, hoch effektiv bewertete Aktivität intentionalen informellen Lernens

Das Üben des Hörverstehens mit mobilen Technologien ist unabhängig von Geschlecht und Alter die bei den SuS bedeutendste rezeptive Aktivität: Eine große Mehrheit von fast zwei Dritteln gibt dies als gängige Handlungspraktik an, die bei knapp der Hälfte sogar täglich bis mehrmals die Woche stattfindet.

(Authentische) Videos und Songs als mehrheitlich beliebteste Ressourcen

Wie beim Üben des Leseverstehens sind hier v. a. authentische[113] Medien beliebt, stark mehrheitlich Videos und Songs – wobei Mädchen und US-SuS Songs noch etwas vor Videos präferieren – aber auch das Internetradio. Eine deutlich geringere Rolle spielen in der Gesamtheit Medien bzw. Technologien, die zum Lernen gedacht sind, wobei Lernsoftware/-apps noch am ehesten genutzt werden. Vergleicht man diesen Umstand mit dem Üben des Leseverstehens, so lässt sich feststellen, dass Lernmedien beim Hören weniger häufig genutzt werden als beim Lesen. Allerdings

[113] Dass sich diese Nennungen auch auf Videos und Songs beziehen können, die nicht in die Kategorie „authentisch“ fallen, ist durchaus möglich. Aufgrund der anderen Auswahlmöglichkeiten, die sich auf das gesteuerte Lernen bzw. Üben beziehen, kann allerdings davon ausgegangen werden, dass es sich hier eher um authentische Medien handelt.

gibt es auch hier deutliche altersspezifische Unterschiede, die im Folgenden interpretiert werden.

Höhere Relevanz von Lernsoftware/-Apps, -plattformen und -spielen bei Jüngeren

Je jünger die SuS, desto relevanter sind didaktisierte Medien für das Üben des Hörens und Verstehens: Fast die Hälfte der US-SuS nutzen Lernsoftware/-Apps, jeweils ca. ein Viertel Internet-Lernplattformen und Lernspiele. Eine Erklärung hierfür mag in der gesteigerten Relevanz des gezielten und gesteuerten Übens und Lernens besonders in den ersten Lernjahren liegen, in denen besonders Texte benötigt werden, die dem noch eher niedrigen Sprachniveau angepasst sind. Bis auf das Internetradio sind allerdings auch authentische Medien für die Jüngsten relevant, wenn auch für weniger, als es bei älteren SuS der Fall ist.

Höhere Relevanz authentischer Medien bei älteren SuS

Den eben angestellten Überlegungen entsprechend gilt: Je älter die SuS, desto häufiger verwenden sie authentische Medien, was sich einerseits mit dem höheren Kompetenzniveau der Lerner erklären lässt, das benötigt wird, um authentische Texte auf komplexerem Sprachniveau zu verstehen, und andererseits mit einer allgemein gesteigerten Mediennutzung. Denn Videos und Songs sind auch die Medien, die KuJ in ihrer Freizeit am häufigsten nutzen.[114]

Mehrheitlich stattfindende Anwendung von Verstehensstrategien

Die Mehrheit der befragten SuS macht beim Hören auch einmal Gebrauch von den Funktionen *Zurückspulen* oder *Stoppen*, welche als Strategien zum besseren Verstehen betrachtet werden können; diese Tatsache lässt auf einen stärkeren Lernerfolg schließen, worauf im nächsten Punkt eingegangen wird.

Einschätzung starker Effekte des Übens des Hörverstehens auf fast alle Bereiche

Fast alle der hier befragten SuS sehen Lernerfolge des Übens des Hörverstehens, mit Ausnahme von Grammatik sogar mehrheitlich in allen Bereichen, und besonders stark beim Hörverstehen und der Aussprache. Auch vermuten sie positive Effekte beim Wortschatz und der mündlichen Sprechfähigkeit. Was das Alter angeht, so gilt: Je älter die SuS, desto stärker schätzen sie den Lernerfolg generell ein, wieder mit

[114] Die Präferenz von Videos und Songs sowie dem Radio entspricht den Ergebnissen der JIM-Studie, wo diese deutlich beliebter sind als bspw. Hörbücher (vgl. JIM, 2016, S. 11f.).

Ausnahme des Bereichs *Grammatik*. Dass der Aktivität entsprechend das Hörverstehen geschult wird, liegt in der Natur der Sache; der hohe Prozentsatz kann darin begründet liegen, dass die Technologien eine individuelle Rezeption nach eigenen Bedürfnissen sowie wertvolles *Scaffolding* erlauben (vgl. 2.3.2). Damit bestätigen die SuS dem Üben des Hörverstehens insgesamt stärkere Effekte als dem des Lesens und Verstehen, und zudem in mehr Bereichen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Üben des Hörverstehens mit auditiven und audio-visuellen Medien über mobile Technologien eine von der Mehrheit der SuS häufig angewandte Handlungspraktik ist, die zudem in vielerlei Hinsicht als sehr effektiv betrachtet wird. Dabei nutzen sie besonders authentische Ressourcen, v. a. ältere SuS. Für die jüngeren SuS sind diese auch relevant, wobei bei deren Lerngewohnheiten – im Gegensatz zu den der älteren – auch lern- bzw. übungsspezifische Medien eine Rolle spielen.

4.2.5 Referate und Präsentationen

Häufigkeit der Nutzung zur Vorbereitung von Referaten und Präsentationen

Erstaunlicherweise haben 21 % der SuS noch nie Referate oder Präsentationen im EUR gehalten, bemerkenswert viele dafür aber schon mobile Technologien verwendet: 16 % einmal, über die Hälfte (58 %) noch häufiger: ein Viertel zwei- bis dreimal, 15 % mehr als dreimal und 18 % mehr als fünfmal. (Vgl. Abbildung 38)

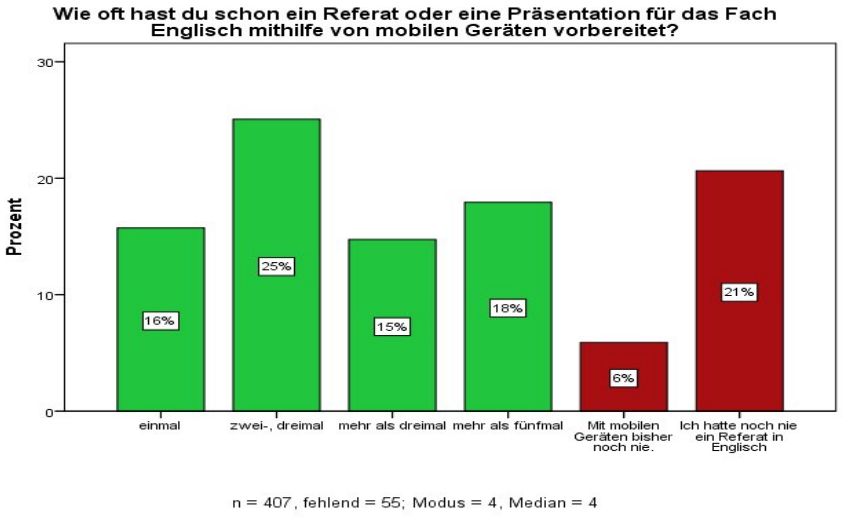


Abbildung 38. Nutzung zur Vorbereitung von Referaten und Präsentationen.

Häufigkeit der Nutzung für Referate und Präsentationen nach Alter bzw. Stufe

Die Mittelwerte der unterschiedlichen Altersgruppen weisen signifikante Unterschiede auf (U: 1,7959; M 3,2500; O: 4,4971). Je älter die SuS, desto häufiger trifft diese Art der Vorbereitung auf sie zu. (Siehe Anhang 4.9)

Da die Vorbereitung von Referaten und Präsentationen häufig im Zusammenhang mit Informationsbeschaffung steht, werden zunächst die dahingehenden Ergebnisse dargestellt, bevor eine gemeinsame Interpretation der beiden Fragen erfolgt.

4.2.6 Informationsbeschaffung

Zunächst zur Häufigkeit dieser Aktivität.

Häufigkeit der Nutzung zur Informationsbeschaffung und Recherche

Die sehr große Mehrheit der befragten SuS (90 %) setzt mobile Technologien zu Recherchezwecken im Zusammenhang mit dem informellen Englischlernen ein. Während knapp ein Fünftel (19 %) bspw. Smartphone oder Tablet dazu nur selten nutzt, tun dies mehr als die Hälfte (56 %) sogar sehr regelmäßig: Über ein Drittel mehrmals im Monat (36 %), ein Fünftel (20 %) sogar täglich bis mehrmals die Woche, 15% ca. einmal im Monat. (Vgl. Abbildung 39)

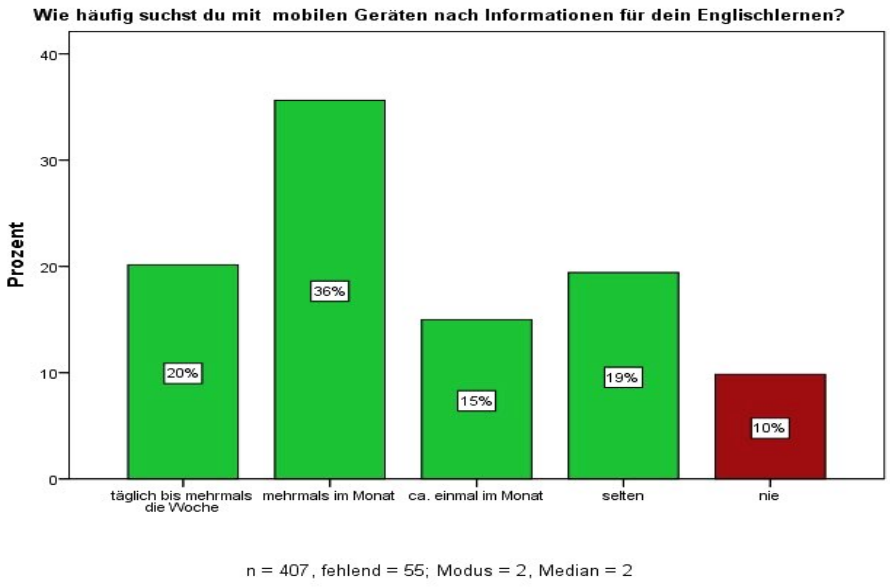


Abbildung 39. Häufigkeit der Nutzung zur Informationsbeschaffung für das Lernen.

Art der zur Informationsbeschaffung und Recherche genutzten Medien

Viele SuS (89 %) nutzen Internet-Suchmaschinen, sehr wahrscheinlich als Ausgangspunkt, um englische (44 %) und deutsche (41 %) Internetseiten zu finden, wie auch englische (34 %) und deutsche (20 %) Videos, die an vierter und fünfter Stelle stehen. Lernplattformen (16 %) und Lernapps bzw. -software werden von wenigen (14 %), englische auditive Medien kaum verwendet (8 %). (Vgl. Abbildung 40)

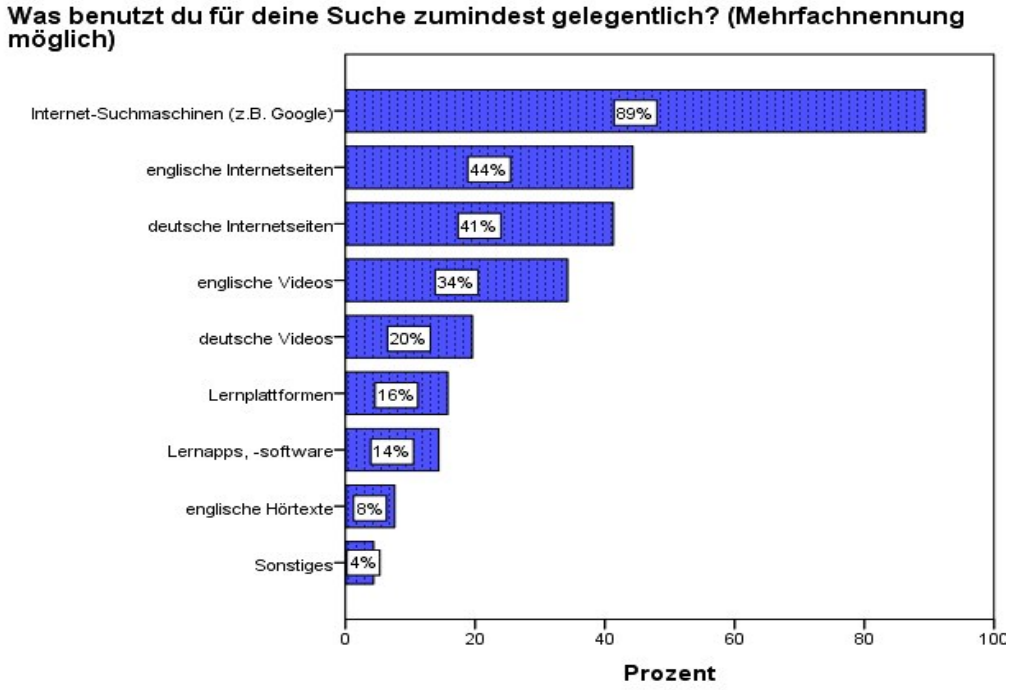


Abbildung 40. Zur Informationsbeschaffung verwendete Technologien bzw. Medien.

Aktivitäten während bzw. nach der Recherche: Umgang mit Informationen

Mehr als die Hälfte des SuS (64 %) merken sich die Informationen, doch ist auch die nachhaltige Dokumentation der Recherche-Ergebnisse Gang und Gäbe: Knapp die Hälfte (49 %) sichern diese gelegentlich mit Screenshots, beinahe ebenso viele (47 %) handschriftlich. Was die Aktivität *Copy and Paste* angeht, so ist sie bei Weitem nicht so beliebt, wie viele meinen mögen, dies tun nur 16 %. Ebenso viele speichern die Quelle mithilfe von Lesezeichen oder Links, auch teilen 13 % Inhalte über E-Mails und Soziale Netzwerke. Nur 7 % belassen es dabei, etwas nachzuschlagen, ohne sich um nachhaltige Sicherung zu bemühen; aufgrund des Zusatzes „gelegentlich“ in der Fragestellung meint dies allerdings nicht, dass dies grundsätzlich auf alle Recherchen zutrifft. (Vgl. Abbildung 41)

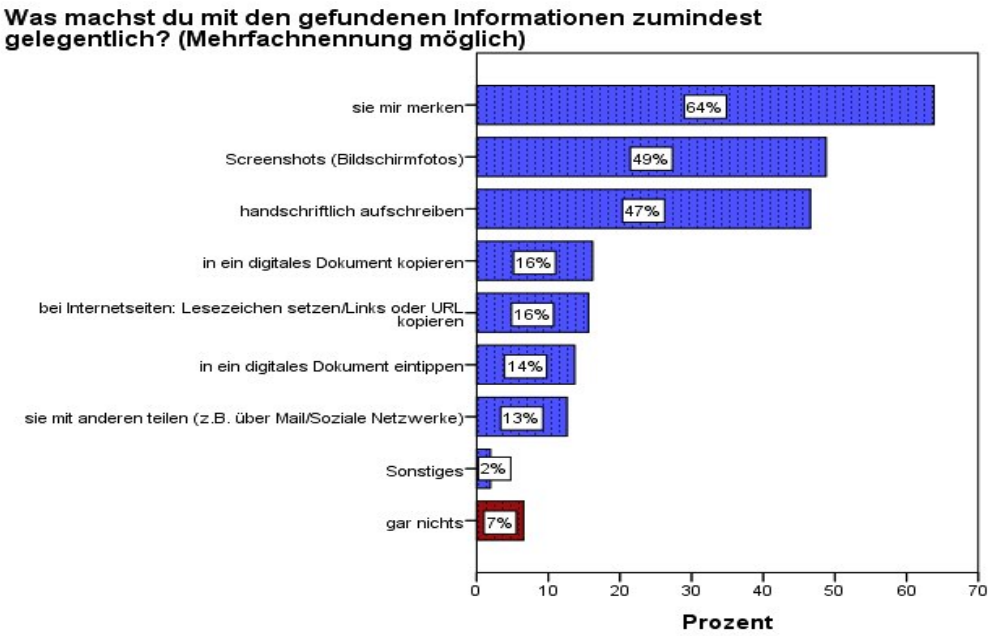


Abbildung 41. Umgang mit den bei der Recherche gefundenen Informationen.

Aktivitäten bei bzw. nach der Recherche nach Geschlecht

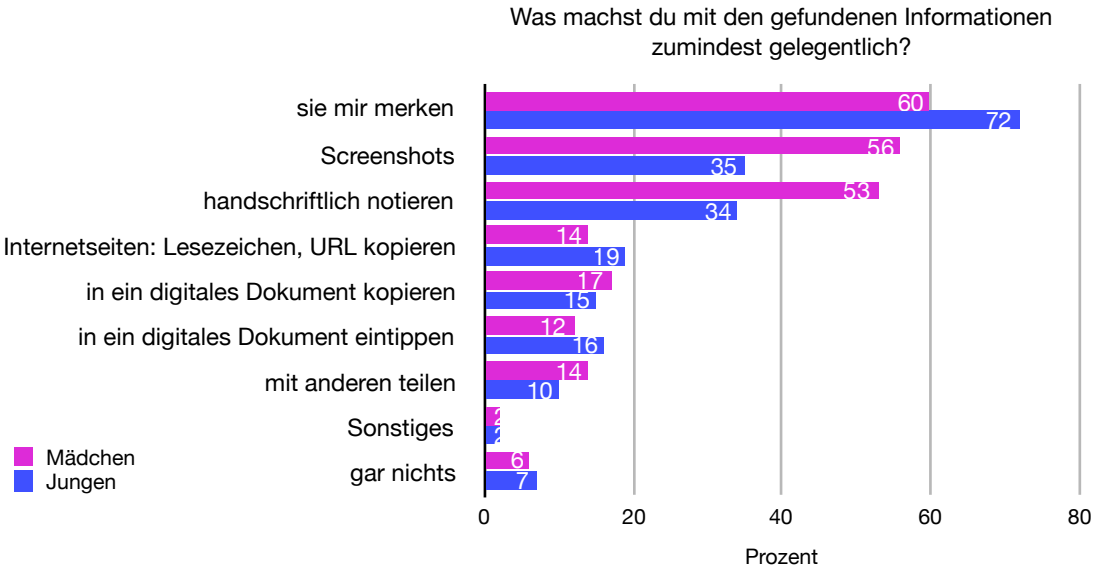


Abbildung 42. Umgang mit den bei der Recherche gefundenen Informationen nach Geschlecht.

Mädchen sind im Umgang mit den Informationen aktiver: Sie geben 12 % weniger häufig nur das Merken an, dafür machen 56 % Screenshots, 53 % notieren Informationen handschriftlich, was 35 % bzw. 34 % der Jungen tun. (Vgl. Abbildung 42)

Aktivitäten bei bzw. nach der Recherche nach Alter bzw. Stufe

Bei den meisten Aktivitäten gilt: Je älter die SuS, desto höher ihr Anteil dabei, mit Ausnahme des handschriftlichen Notierens, was geringfügig mehr US-SuS angeben. US-SuS machen deutlich weniger Gebrauch von Screenshots (27 %), die älteren tun dies fast doppelt so häufig (M: 51 %; O: 52 %). Eine Auffälligkeit zeigt sich auch in der Tatsache, dass über doppelt so viele OS-SuS Lesezeichen setzen oder URLs kopieren (O: 23 %; M: 10 %; U: 9 %). (Vgl. Abbildung 43)

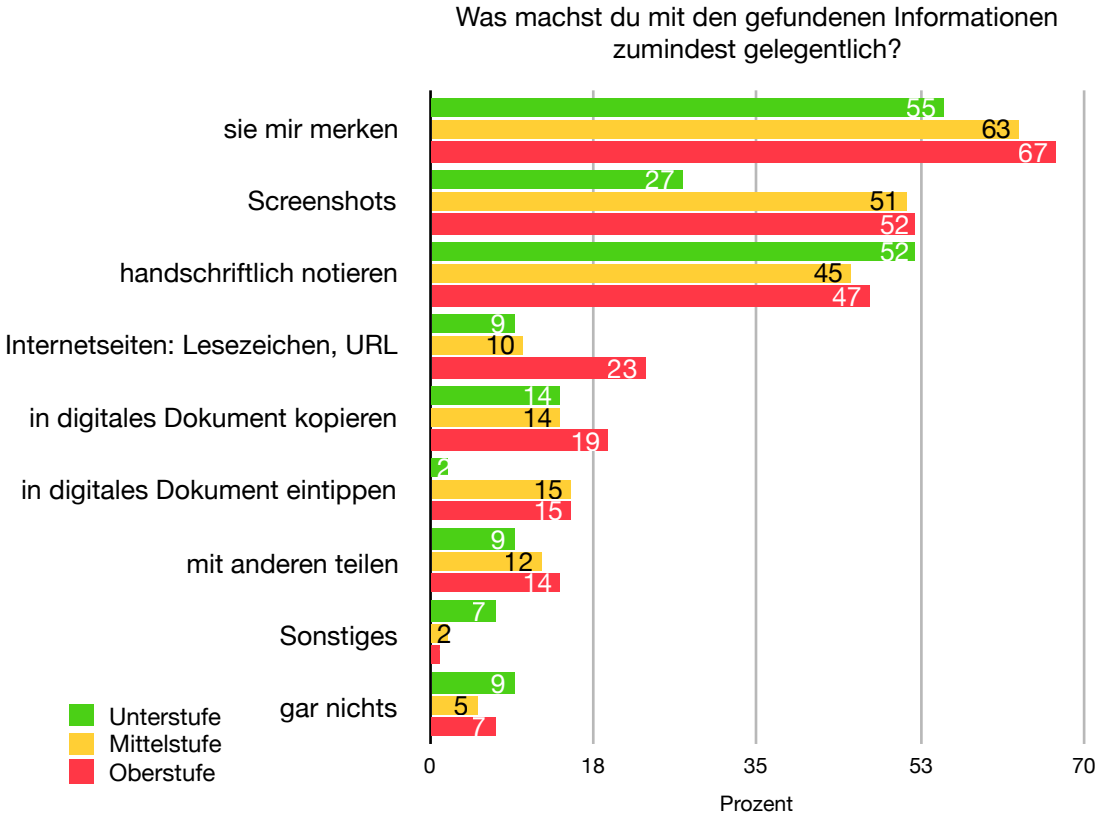


Abbildung 43. Umgang mit den bei der Recherche gefundenen Informationen nach Alter/Stufe.

Interpretation: Mehrheitlich hohe Relevanz der Internetrecherche

Für SuS, in deren Alltag Referate oder Präsentationen eine Rolle spielen, ist deren Vorbereitung unter Verwendung mobiler Technologien mehrheitlich gängige Praxis, denn knapp 60 % haben diese dazu schon mindestens zwei- bis dreimal herangezogen, davon 15 % häufiger als dreimal, ein knappes Fünftel häufiger als fünfmal. Für die große Mehrheit der SuS ist es zudem gängig, diese generell zu Recherchezwecken beim intentionalen informellen FSL einzusetzen: Über ein Drittel tut dies mehrmals im Monat, ein Fünftel sogar täglich bis mehrmals die Woche, was durchaus häufig ist.

Suchmaschinen und damit aufgefundene Seiten als vorwiegend relevante Quellen

Die sehr große Mehrheit der SuS (ca. 90 %) bemüht zunächst Internet-Suchmaschinen wie Google, um damit englische und deutsche Internetseiten sowie englische Videos zu finden, welche die wichtigsten Informationsquellen darstellen.

Sichern der Informationen durch Screenshots und handschriftliches Notieren für ca. jeden Zweiten Praxis

Um Recherche-Ergebnisse nachhaltig zu sichern, macht knapp die Hälfte der SuS gelegentlich Screenshots (MS- und OS-SuS fast doppelt so häufig wie die Jüngsten), Mädchen deutlich häufiger als Jungen; ungefähr ebenso verhält es sich mit handschriftlichen Notizen. Das Speichern der Informationen in einem digitalen Dokument ist wie das Teilen der Inhalte über Kommunikationsmedien nur für wenige relevant, wobei das Setzen von Lesezeichen und das Speichern von Links für fast ein Viertel der OS-SuS gängig ist.

Auch das Nachschlagen von unbekanntem Vokabular in digitalen Wörterbüchern fällt in den Bereich *Informationsbeschaffung*; die Analyse und Interpretation der Ergebnisse hierzu werden im folgenden Abschnitt vorgenommen.

4.2.7 Nutzung digitaler Wörterbücher

Wie häufig SuS ein- oder zweisprachige digitale Wörterbücher über mobile Endgeräte nutzen, zeigen die folgenden Ergebnisse.

Häufigkeit der Nutzung digitaler Wörterbücher über mobile Endgeräte

Die Mehrheit der Befragten (68 %) schlägt unbekannte Wörter in digitalen Wörterbüchern über mobile Endgeräte häufiger als ca. einmal im Monat nach: 35 % mehrmals im Monat, 33 % sogar täglich bis mehrmals die Woche. Ca. einmal im Monat, also eher weniger häufig, tun dies 8 %, 14 % selten und 9 % nie. (Vgl. Abbildung 44)

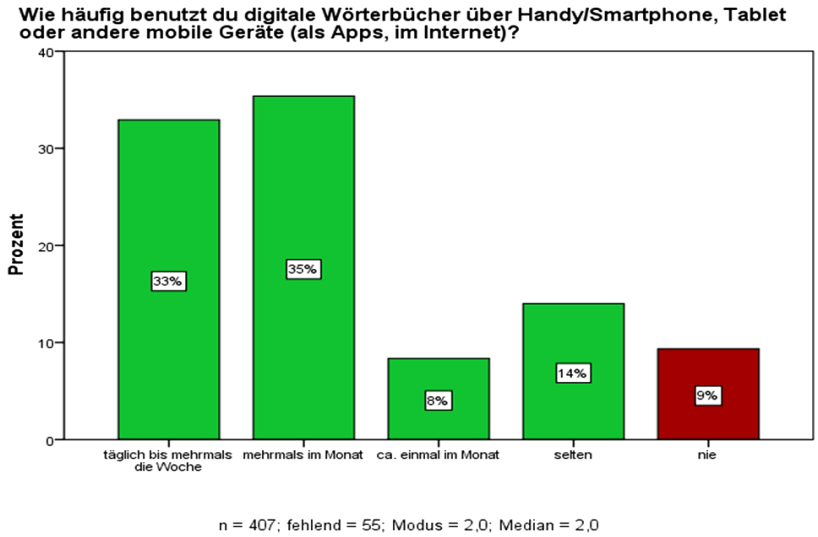


Abbildung 44. Nutzung digitaler Wörterbücher über mobile Endgeräte.

Häufigkeit der Nutzung digitaler Wörterbücher nach Alter bzw. Stufe

Wie Abbildung 45 zeigt, gilt allgemein: OS-SuS nutzen digitale Wörterbücher am häufigsten und am stärksten frequent, generell verwenden diese ältere SuS deutlich häufiger höher frequent als US-SuS, wobei gleichermaßen gilt: Je jünger die SuS, desto weniger häufig tun sie dies[115] (auf eine Ausnahme wird gleich eingegangen): Bei der täglichen bis mehrmals wöchentlichen Nutzung ist der Anteil an OS-SuS mit 62 % beinahe doppelt so groß wie der an MS-SuS (33 %), sehr klein der an US-SuS mit 5 %. In der Kategorie „mehrmals im Monat“ nähern sich OS-SuS (49 %) und MS-SuS (44 %) deutlich an, US-SuS bleiben mit 6 % weiter stark unterrepräsentiert. Ab der Kategorie „ca. einmal im Monat“ verändern sich die Anteile: Nun ist der Anteil an SuS der MS mit 50 % ca. doppelt so groß wie der an OS-SuS (24 %) und US-SuS (26 %); was die selten und nie stattfindende Verwendung betrifft, so steigen die Anteile der MS-SuS auf 61 % bzw. 63 %, während die der OS-SuS weiter fallen (16 % bzw. 5 %). Die oben angesprochene Ausnahme der Behauptung „je jünger, desto weniger häufig die Nutzung“ betrifft SuS der US: Statt mit der sinkenden Häufigkeit der Nutzung zu steigen, fällt deren Anteil an der seltenen Nutzung auf 23 % und ist damit etwas kleiner als der an der ca. einmal monatlichen Nutzung (26 %), worauf er bei der Angabe „nie“ wieder auf 32 % steigt. (Vgl. Abbildung 45)

[115] An dieser Stelle sei allerdings daran erinnert, dass im Vergleich zu MS- und OS-SuS nur sehr wenige US-SuS an der Studie teilgenommen haben.

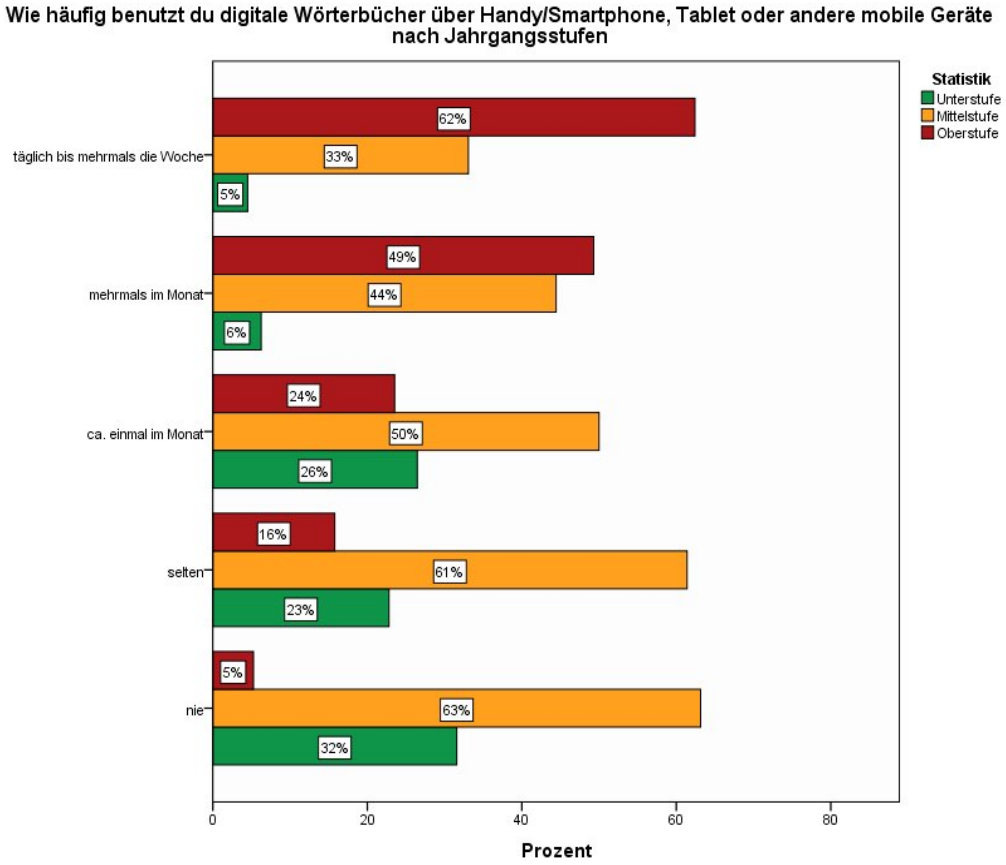


Abbildung 45. Nutzung digitaler Wörterbücher nach Alter bzw. Stufe.

Der Zusammenhang zwischen Jgst. und Nutzung digitaler Wörterbücher ist höchstsignifikant (p = 0,000) und mittelmäßig stark (Phi = 0,452) (vgl. Tabelle 3):

Tabelle 3. *Zusammenhang Alter/Stufe und Häufigkeit der Nutzung von Wörterbüchern.*

Symmetrische Maße

		Wert	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Phi	,452	,000
	Cramer-V	,319	,000
Anzahl der gültigen Fälle		406	

Art der über mobile Endgeräte genutzten Wörterbücher bzw. Medien

Welche Art Wörterbücher bzw. Medien die SuS nutzen zeigt Abbildung 46:
Ca. die Hälfte der SuS verwendet Wörterbuch-Apps (52 %), Internet-Wörterbücher sowie den Google-Übersetzungsdienst (jeweils 50 %); 46 % nutzen Internet-Suchmaschinen. Was die Repräsentation der Begriffe betrifft, so nennen 31 % zweisprachige und 9 % einsprachige Wörterbücher – da es nur diese beiden Möglichkeiten gibt, stellt sich die Frage nach den verbleibenden, mindestens 60 %. Auf multimedialere Repräsentation durch Schrift und Ton greifen 16 % der Befragten zurück, um sich so auch der korrekten Aussprache zu versichern. (Vgl. Abbildung 46)



Abbildung 46. Art der digitalen Wörterbücher.

Art der genutzten Wörterbücher bzw. Medien nach Geschlecht

Bei den Geschlechtern gibt es signifikante Unterschiede (vgl. Tabelle 4):

Tabelle 4. *Zusammenhang zwischen Geschlecht und Art der Wörterbücher.*

Hypothesentestübersicht				
	Nullhypothese	**Test**	**Sig.**	**Entscheidung**
1	Die Verteilung von Wörterbuch ist über die Kategorien von Bist du ein Mädchen oder ein Junge? identisch.	Mann-Whitney-U-Test bei unabhängigen Stichproben	,005	Nullhypothese ablehnen
Asymptotische Signifikanzen werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist ,05.				

Wie in Abbildung 47 zu sehen ist, nutzen Mädchen mit Ausnahme von Internet-Suchmaschinen alle Arten von Wörterbüchern bzw. Medien häufiger, wobei es sich meist um geringe Differenzen handelt. Deutlichere Unterschiede lassen sich bei der Nutzung multimedial repräsentierter Vokabeln über Apps oder das Internet (w: 19 %; m: 11 %) und der Verwendung zweisprachiger Wörterbücher (w: 35 %; m: 23 %) ausmachen, am stärksten divergieren die Geschlechter beim Gebrauch von Wörterbuch-Apps (w: 58 %; m: 41 %).

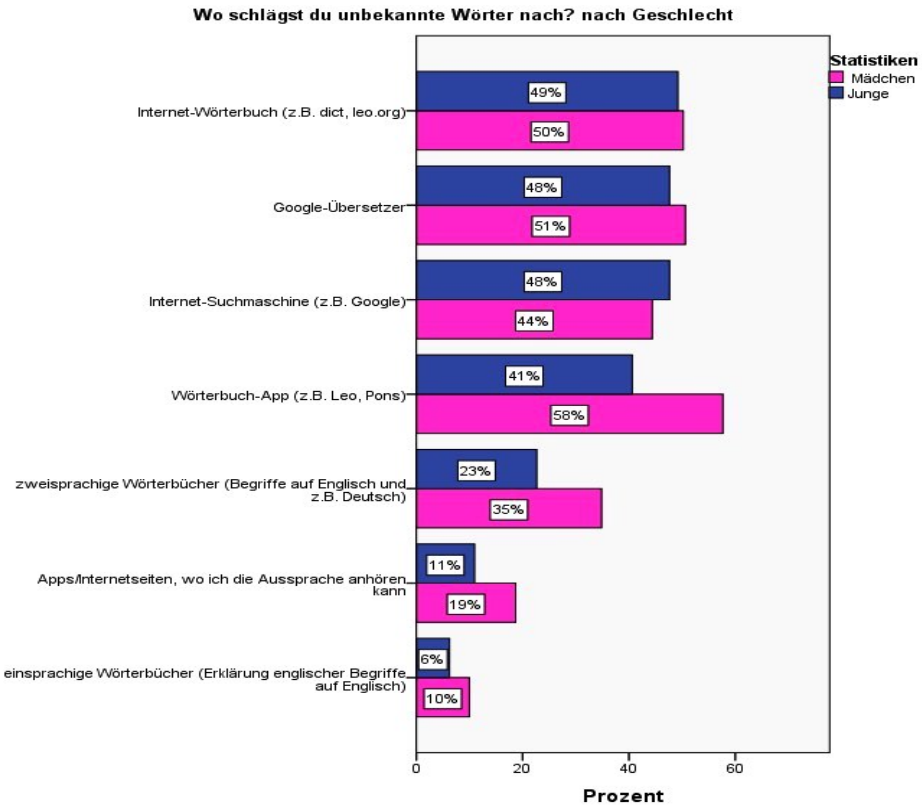


Abbildung 47. Art der digitalen Wörterbücher nach Geschlecht.

Art der genutzten Wörterbücher nach Alter bzw. Stufe

Auch bei Alter bzw. Stufe zeigen sich signifikante Unterschiede (vgl. Tabelle 5):

Tabelle 5. *Zusammenhang zwischen Alter/Stufe und Art der Wörterbücher*.

Hypothesentestübersicht				
	Nullhypothese	**Test**	**Sig.**	**Entscheidung**
1	Die Verteilung von Wörterbuch ist über die Kategorien von Jgst. identisch.	Kruskal-Wallis-Test bei unabhängigen Stichproben	,038	Nullhypothese ablehnen
Asymptotische Signifikanzen werden angezeigt. Das Signifikanzniveau ist ,05.				

Wie Abbildung 48 zeigt, gilt: Je älter die SuS, desto häufiger nutzen sie „klassische“ digitale Wörterbücher.

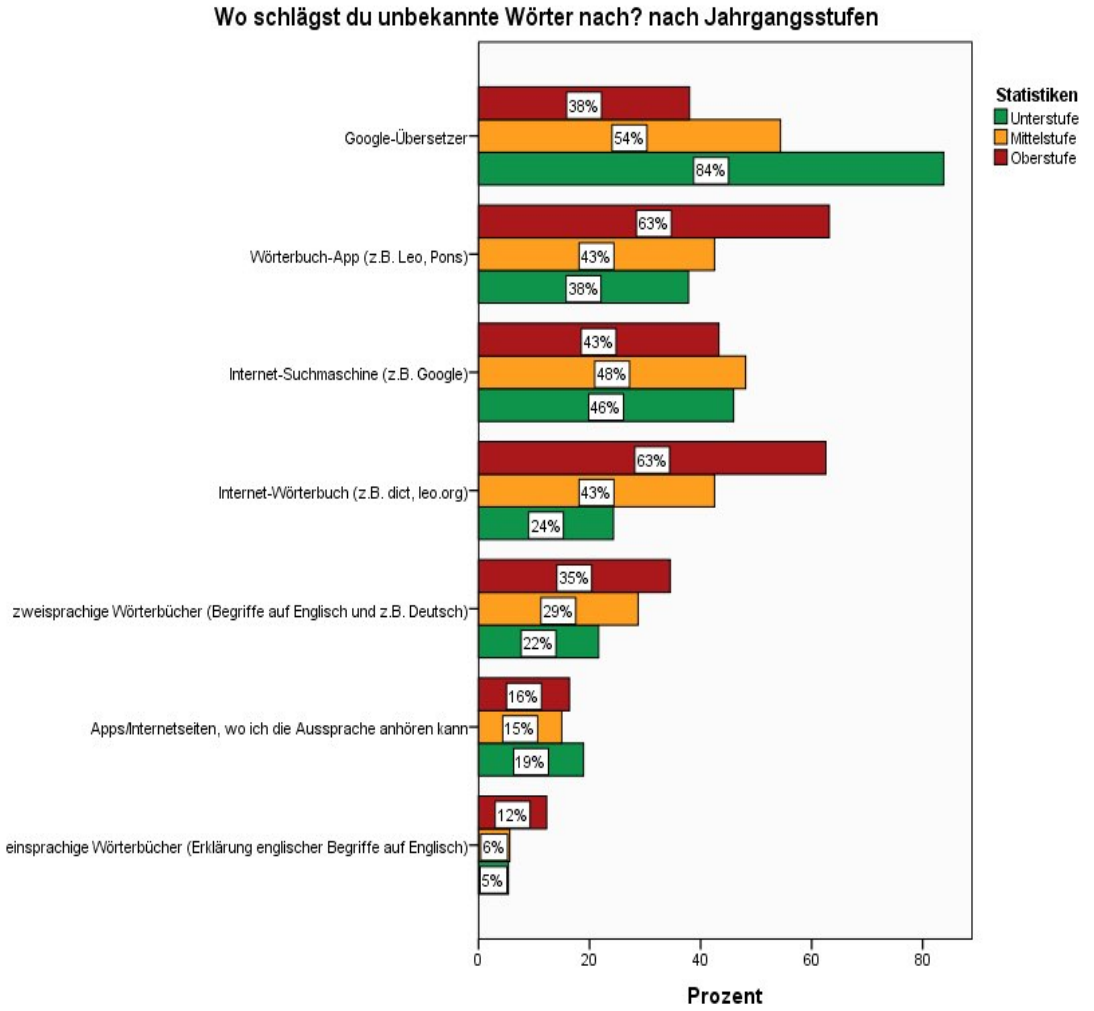


Abbildung 48. Art der digitalen Wörterbücher nach Alter/Stufe.

Deutlich mehr OS- als MS- und US-SuS bevorzugen Wörterbuch-Apps (O: 63 %; M: 43 %; U: 38 %) und Online-Wörterbücher (O: 63 %; M: 43 %; U: 24 %), auch nutzen sie doppelt so häufig (12 %) einsprachige Wörterbücher. Mit steigendem Alter fällt dementsprechend auch die Nutzung von Angeboten wie dem Google-Übersetzer: Während 38 % der Ältesten diesen verwenden, ist er für die Jüngsten mit 84 % und für über die Hälfte der MS-SuS (54 %) die wichtigste Quelle, gefolgt von Suchmaschinen, die 46 % der US- und 48 % der MS-SuS angeben. (Vgl. Abbildung 48)

Aktivitäten zur nachhaltigen Sicherung des in Wörterbüchern Nachgeschlagenen

Die Mehrheit der Befragten (56 %) sichert nachgeschlagene Vokabeln nicht, 39 % notieren sie handschriftlich und 11 % verwenden eine App oder Software dafür. Bei den 7 % Angaben zu Sonstiges beziehen sich die meisten Nennungen (9) auf das Merken, 6 auf Screenshots, 5 auf handschriftliche Aktivitäten und 3 auf Apps bzw. Software (siehe Anhang 4.10). (Vgl. Abbildung 49)

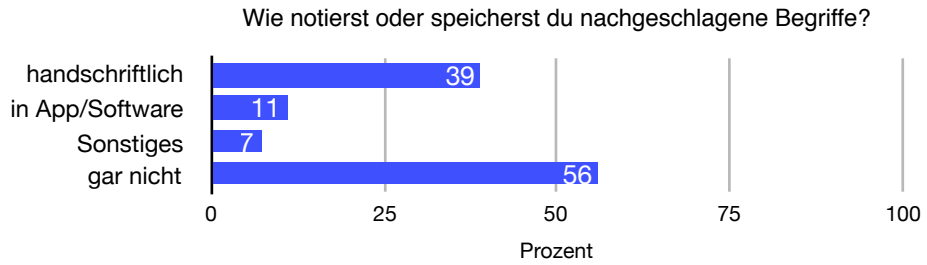


Abbildung 49. Sicherung des in Wörterbüchern Nachgeschlagenen.

Aktivitäten zur nachhaltigen Sicherung nach Geschlecht

Auch wenn die knappe Mehrheit der Mädchen (53 %) Nachgeschlagenes nicht sichert, sind sie etwas aktiver als Jungen, von denen dies 62 % „gar nicht“ tun, v. a. was handschriftliche Notizen betrifft (w: 44 %; m: 29 %) (siehe Anhang 4.11).

Aktivitäten zur nachhaltigen Sicherung nach Alter bzw. Stufe

Abbildung 50 zeigt, dass SuS mit steigendem Alter weniger häufig Informationen sichern: Der Anteil der US-SuS, die dies tun, ist mit 73 % deutlich größer als der älterer SuS (M: 48 %; O: 33 %). Für US-SuS ist handschriftliches Notieren am gängigsten (59 %), was je ca. ein Drittel der Älteren auch tut (M: 36 %; O: 37 %).

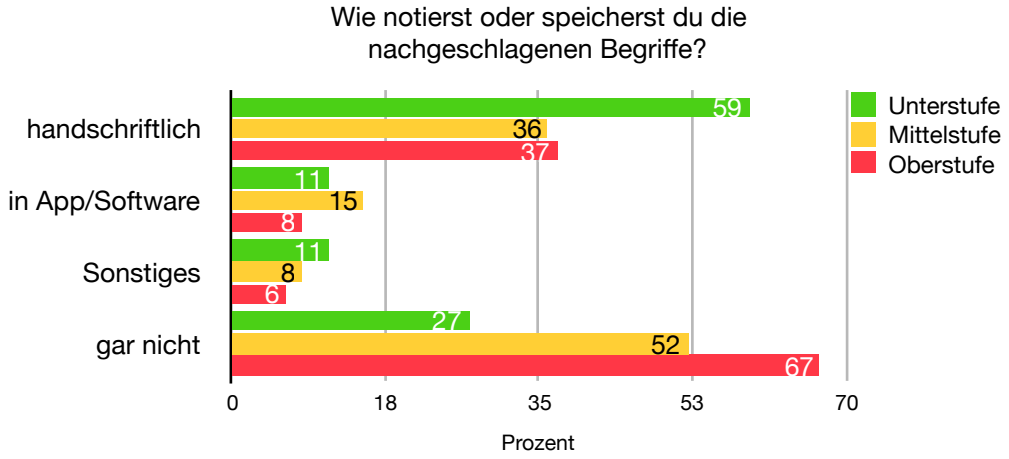


Abbildung 50. Sicherung des in Wörterbüchern Nachgeschlagenen nach Alter/Stufe.

Interpretation: Digitale Wörterbücher als für ältere SuS mehrheitlich sehr relevant

Mehrheitlich sehr hohe Relevanz digitaler Wörterbücher für OS- und MS-SuS

Die Nutzung ein- oder zweisprachiger digitaler Wörterbücher über mobile Endgeräte ist für eine gute Zweidrittel-Mehrheit beider Geschlechter gängige Praxis: Jeweils ca. ein Drittel tut dies mehrmals im Monat sowie täglich bis mehrmals die Woche. Am relevantesten ist die Nutzung digitaler *Dictionaries* für OS- und MS-SuS, wo sich höchstsignifikante Unterschiede zu den Jüngsten zeigen: Am stärksten frequent machen OS-SuS davon Gebrauch, viele täglich bis mehrmals die Woche, wie auch MS-SuS; für US-SuS[116] ist diese Aktivität nicht relevant.

(Zweisprachige) Wörterbuch-Apps sowie Internet-Wörterbücher (für OS-SuS mehrheitlich) und Google-Übersetzer (für MS-SuS mehrheitlich) bedeutendste Quellen

Zum Nachschlagen unbekannten Wortschatzes sind auf dem Endgerät installierte Wörterbuch-Apps mehrheitlich – bis auf Ausnahme der Jungen – die beliebtesten Medien; Internet-Wörterbücher und den Übersetzungsdienst von Google nutzt je die Hälfte der SuS, das Eingeben der Begriffe in Suchmaschinen fast die Hälfte. Digitale Wörterbücher werden mit steigendem Alter relevanter: Besonders relevant sind sie für OS-SuS, von denen diese je fast zwei Drittel nennen, bei MS-SuS sind es 43 %. Umgekehrt verhält es sich mit dem Google-Übersetzer, den MS-SuS mehrheitlich angeben. Zweisprachige Wörterbücher werden häufiger genutzt, v. a. von Mädchen und OS-SuS. Diese greifen auch häufiger auf die Möglichkeit des Anhörens der Aussprache zurück, was insgesamt nur wenige SuS tun.

Sicherung des Nachgeschlagenen als gängige Praktik für knapp die Hälfte der Mädchen und MS-SuS sowie je etwa ein Drittel der Jungen und OS-SuS

Insgesamt 44 % bemühen sich um die nachhaltige Sicherung des Nachgeschlagenen, je jünger, desto häufiger, was die Angaben der knappen Hälfte der MS- und eines Drittels der OS-SuS zeigen. Vor allem handschriftliche Notizen sind gängig, besonders bei Mädchen (44 %).

Die Ergebnisse zur Frage, wie die SuS mit mobilen Technologien Wortschatz lernen oder wiederholen, werden im nächsten Abschnitt angeführt.

---

[116] Aufgrund der niedrigen Relevanz dieser Aktivität und der deutlich geringeren Beteiligung von US-SuS an der Befragung (13 %) werden diese hier auch nicht weiter berücksichtigt.

4.2.8 Wortschatzlernen

Zunächst zur Häufigkeit der Ausübung der Praktik.

Häufigkeit der Verwendung zum Wortschatzlernen

Abbildung 51 zeigt, dass über die Hälfte der SuS (56 %) nie, 19 % selten und 5 % nur ca. einmal im Monat mit mobilen Endgeräten Vokabeln lernen, jeder Fünfte allerdings häufiger: 11 % mehrmals im Monat, 9 % sogar täglich bis mehrmals/Woche.

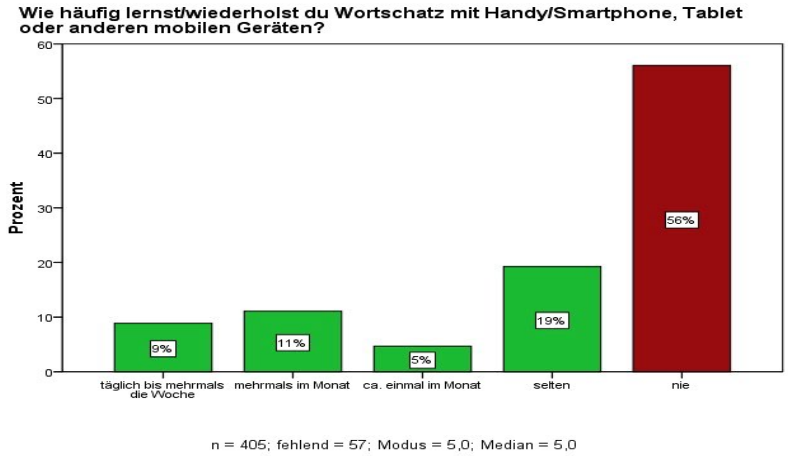


Abbildung 51. Nutzung mobiler Endgeräte zum Wortschatzlernen.

Häufigkeit der Verwendung zum Wortschatzlernen nach Alter bzw. Stufe

Einen höchstsignifikanten (p = 0,000) und eher schwachen (Phi = 0,269) Zusammenhang weist die Betrachtung der Stufen auf (siehe Anhang 4.12). Abbildung 52 zeigt die Unterschiede der Gruppen: Am wenigsten relevant ist das Lernen von Wortschatz mit mobilen Endgeräten für SuS der OS; sie halten die größten Anteile an den Kategorien „nie“ und „selten“ und verzeichnen den kleinsten bei „täglich bis mehrmals die Woche“. (Vgl. Abbildung 52) Fast zwei Drittel von ihnen tun dies nie, fast 20 % selten, ca. 15 % häufiger als mindestens einmal im Monat**.** Obwohl in ihrer Anzahl im Vergleich zu MS- und OS-SuS deutlich geringer vertreten, macht der Anteil der US-SuS bei der täglichen bis mehrmals wöchentlichen Nutzung mehr als ein Drittel aus (31 %) (vgl. Abbildung 52); etwas mehr als ein Fünftel bestätigen, diese Häufigkeit treffe auf sie zu, etwa 10 % geben „mehrmals im Monat“ an. Täglich bis mehrmals wöchentlich lernen so ebenfalls ca. 10 % der MS-SuS, ca. 13 % mehrmals im Monat. (Siehe Anhang 4.13)

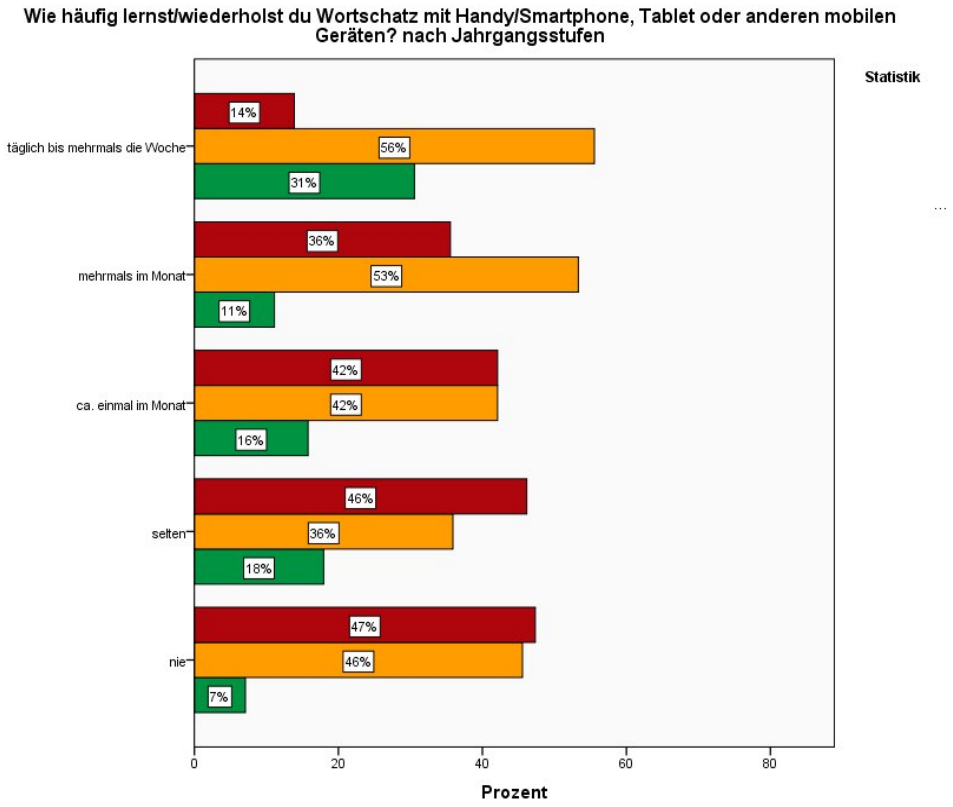


Abbildung 52. Nutzung zum Wortschatzlernen nach Alter/Stufe.

Art der zum Wortschatzlernen verwendeten Technologien und Medien

Verwendet werden zum Wortschatzlernen v. a. Lernsoftware bzw. -Apps (47 %) und selbst erstellte digitale Lernkarten (32 %), je 17 % nennen Lernplattformen sowie Videos, die dem Wortschatzlernen dienen, und 13 % Lernspiele. (Vgl. Abbildung 53)

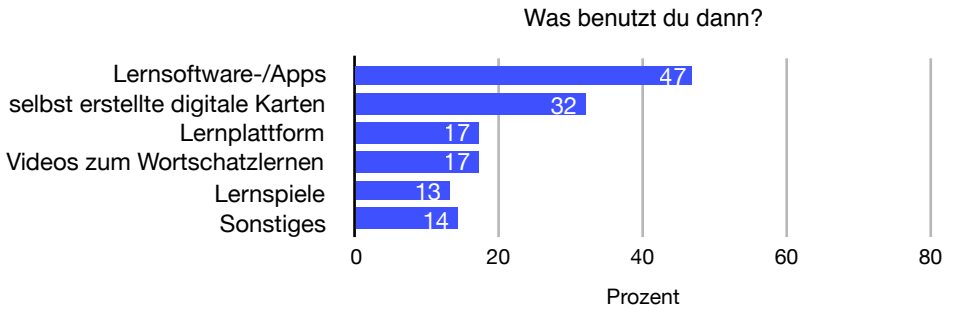


Abbildung 53. Art der zum Wortschatzlernen verwendeten Medien.

Unter den 14 % „Sonstige“ finden sich neben Nennungen, die obigen Kategorien zugeordnet werden könnten, u. a. digitale Wörterbücher, Audio-Texte wie Sprachmemos und Song-Lyrics, authentische Videos (3) und Bilder (siehe Anhang 4.14).

Art der zum Wortschatzlernen verwendeten Medien nach Geschlecht

Mädchen verwenden etwas häufiger Lernsoftware-/Apps (w: 50 %; m: 42 %), selbst erstellte Lernkarten (w: 36 %; m: 25 %) und Lernspiele (w: 15 %; m: 9 %), Jungen deutlich häufiger Internet-Lernplattformen (m: 32 %; w: 10 %). (Vgl. Abbildung 54)

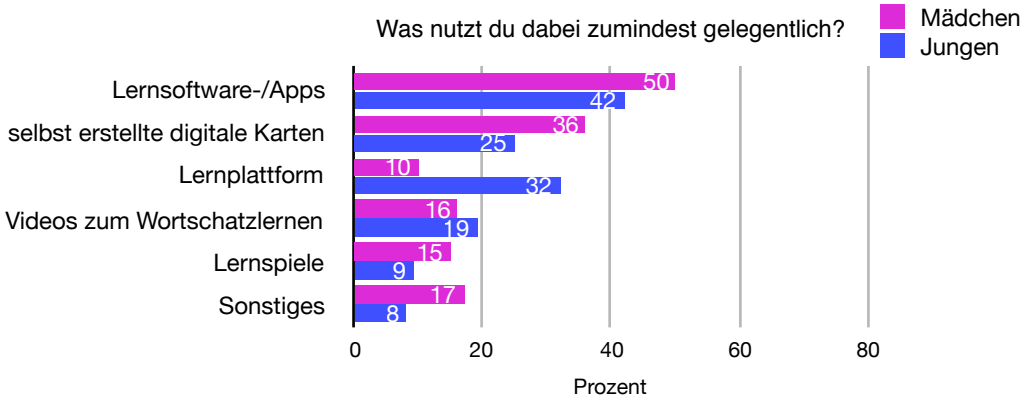


Abbildung 54. Art der zum Wortschatzlernen verwendeten Medien nach Geschlecht.

Art der zum Wortschatzlernen verwendeten Medien nach Alter bzw. Stufe

US-SuS spielen häufiger Lernspiele (U: 28 %; M: 16 %; O: 5 %) (s. Anhang 4.15).

Art der medialen Repräsentation der Vokabeln

Die SuS nutzen v. a. geschriebenen Text (87 %), gut ein Drittel (36 %) auch Audiomaterial, seltener Bilder (12 %) und Videos (11 %). (Vgl. Abbildung 55)

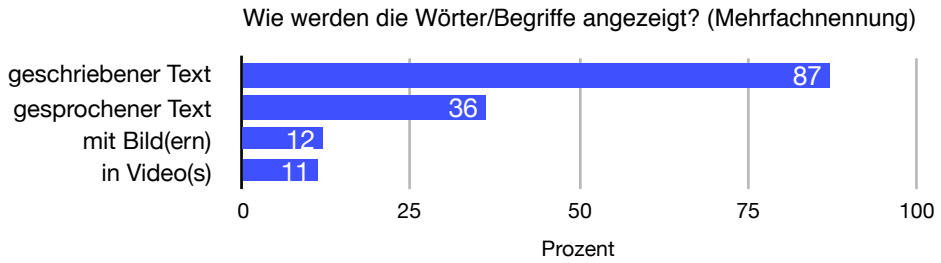


Abbildung 55. Art der medialen Repräsentation der Vokabeln.

Art der medialen Repräsentation der Vokabeln nach Alter bzw. Stufe

US-SuS nutzen häufiger die auditive Repräsentation (48 %), Bildmedien und Videos (je 21 %), Letztgenannte ca. doppelt so häufig wie Ältere. (Vgl. Abbildung 56)

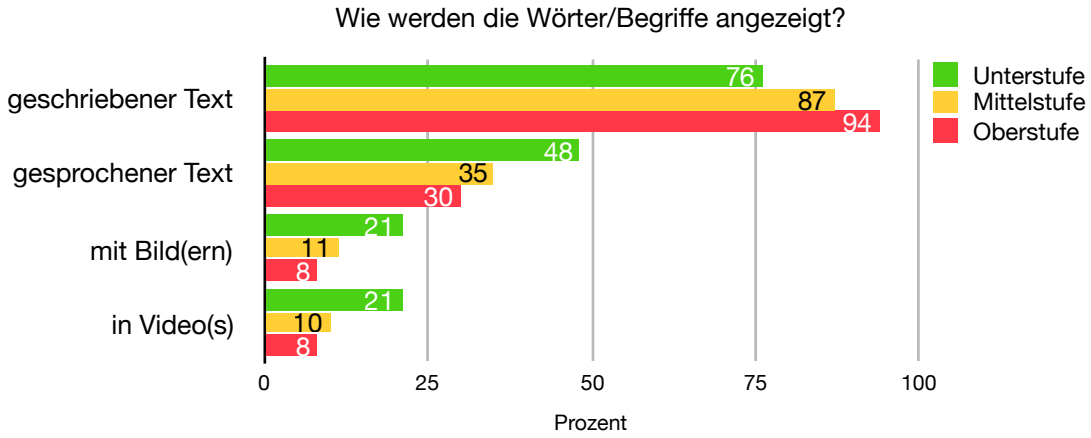


Abbildung 56. Art der medialen Repräsentation der Vokabeln nach Alter/Stufe.

Aktivitäten zur Feststellung eines Lernerfolgs des Wortschatzlernens

Ob und wie das Gelernte auch unter der Verwendung mobiler Technologien auf seinen Lernerfolg hin überprüft wird, zeigt Abbildung 57: Gut ein Viertel (28 %) verzichtet auf eine Überprüfung des Lernerfolgs[117]. Von denjenigen SuS, die mobile Technologien dafür nutzen, werden Verfahren genannt, die dem klassischen Sich-Selbst-Abfragen mit Schulbuch oder Vokabelheft ähneln: 48 % fragen sich selbst am Gerät ab, fast ein Drittel (31 %) nutzt die digitale Abfrage durch das Gerät; wie genau dies vonstatten geht, wurde an dieser Stelle nicht gefragt, möglich ist bspw. die Eingabe des gesuchten Begriffes durch die Lerner. Interaktivere Quizformate, in denen z. B. Multiple-Choice-Fragen zur Anwendung kommen, nutzt knapp jeder Fünfte (19 %). (Vgl. Abbildung 57)

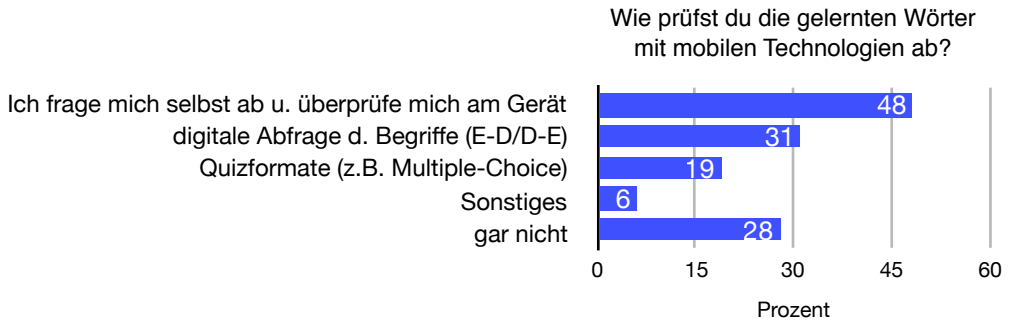


Abbildung 57. Aktivitäten zum Überprüfen des Lernerfolges nach dem Wortschatzlernen.

Feststellung des Lernerfolgs nach dem Wortschatzlernen nach Geschlecht

Mädchen zeigen sich außer bei „Sonstiges“ geringfügig aktiver (s. Anhang 4.16).

[117] Hier ist allerdings zu bedenken, dass die Antwortmöglichkeiten zudem den grundsätzlichen Verzicht auf eine Überprüfung – auch ohne Technologien – miteinschließen.

Interpretation: Wortschatzlernen als eher bei US- und MS-SuS gängige Praktik

Wortschatzlernen als eher bei jüngeren SuS gängige Praktik

Für die große Mehrheit beider Geschlechter ist das Lernen von Vokabeln mit mobilen Technologien eine nicht bis kaum relevante Handlungspraktik. Nur jeder Fünfte lernt öfter so, je jünger, desto häufiger auch stärker frequent: Für ein knappes Drittel der US- und ca. ein Viertel der MS-SuS ist es gängige Handlungspraktik.

Lernsoftware bzw. -Apps und selbst erstellte digitale Lernkarten, bei US-SuS zusätzlich Videos und Lernspiele, als beliebteste Medien zum Wortschatzlernen

Vor allem Lernsoftware bzw. -Apps und (von mehr Mädchen) selbst erstellte digitale Lernkarten werden zu diesem Zweck verwendet, Erstgenannte von MS-SuS sogar mehrheitlich. Weniger gängig sind Internet-Lernplattformen, die dennoch ein knappes Drittel der Jungen angibt, sowie Videos zum Wortschatzlernen, die allerdings ein Viertel der US-SuS nutzt.

Mehrheitliche Nutzung von Lernmaterial mit schriftlicher Repräsentation der Vokabeln, Nutzung multimedialer Möglichkeiten eher durch US-SuS

Die Tatsache, dass eine große Mehrheit angibt, die Vokabeln seien nur durch ihr Schriftbild repräsentiert, zeigt, dass die multimedialen Möglichkeiten mobiler Technologien, v. a. von älteren SuS, nur begrenzt genutzt werden. Dennoch verwendet auch gut ein Drittel Audiomaterial, Visualisierungen spielen dagegen kaum eine Rolle. US-SuS nutzen diese Vorteile eher, denn knapp die Hälfte gibt auditive und ca. jeder Fünfte visuelle und audio-visuelle Medien an, was bei letztgenannten Kategorien mindestens doppelt so häufig ist wie bei älteren SuS.

Sich-Selbst-Abfragen am Gerät als beliebteste Methode der insgesamt mehrheitlich stattfindenden Überprüfung des Lernerfolgs

Die Ergebnisse zeigen, dass knapp drei Viertel der SuS, Mädchen häufiger als Jungen, sich auch auf einen Lernerfolg hin überprüfen: Fast die Hälfte fragt sich selbst ab und überprüft sich dabei am Gerät, US-SuS sogar mehrheitlich und somit häufiger als ältere. Ein knappes Drittel lässt sich Vokabelgleichungen von dem Gerät abfragen, was deutlich mehr MS- und OS-SuS präferieren als die Jüngsten. Nur für knapp ein Fünftel sind interaktivere Quizformate mit bspw. Multiple-Choice-Fragen relevant.

4.2.9 Schulung der Aussprache

Im Folgenden werden die Ergebnisse zur Schulung der Aussprache dargestellt.

Häufigkeit der Nutzung zur Schulung der Aussprache

Fast ein Drittel der SuS (30 %) trainiert die Aussprache nie mit mobilen Endgeräten, 27 % selten, 18 % täglich bis mehrmals die Woche, 17 % mehrmals im Monat und 8 % ca. einmal im Monat. (Vgl. Abbildung 58)

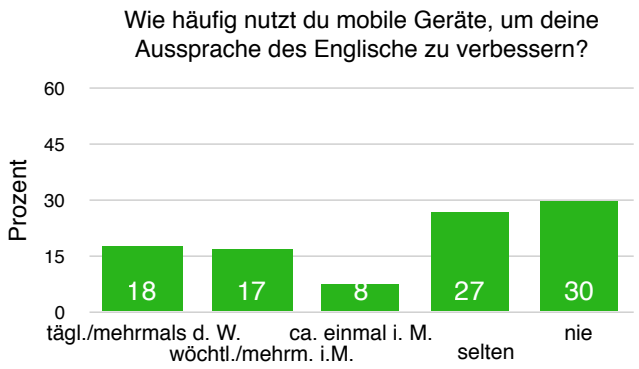


Abbildung 58. Nutzung zur Schulung der Aussprache.

Art der für die Schulung der Aussprache verwendeten Medien

Videos (68 %) sind hier die beliebtesten Medien, sie werden mehr als doppelt so häufig genannt wie Hörtexte (33 %) sowie digitale Wörterbücher mit Audioausgabe (32 %). 18 % nutzen die Vorlesefunktion der Geräte, 13% Lernsoftware/-Apps, 11% Lernplattformen und 4 % Lernspiele. (Vgl. Abbildung 59a)

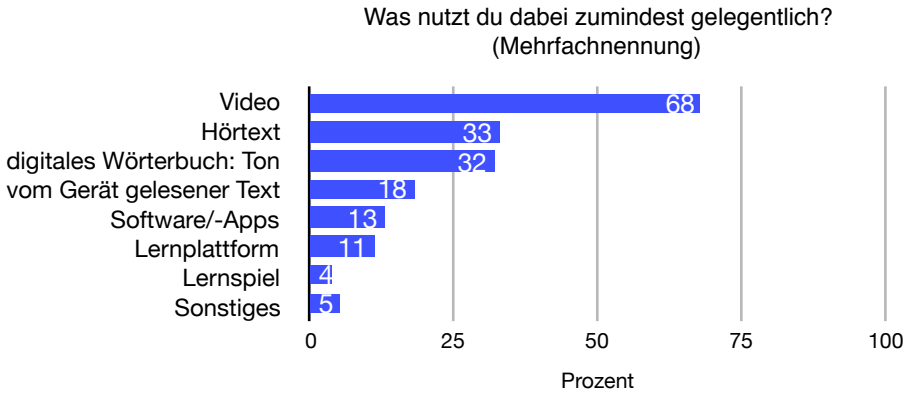


Abbildung 59a. Art der zur Schulung der Aussprache genutzten Medien.

Von den 13 Nennungen unter „Sonstiges“ sind die meisten der Kategorie *Video* zuzuordnen (siehe Anhang 4.17).

Art der zur Schulung der Aussprache verwendeten Medien nach Geschlecht

Nur Videos sind bei Jungen beliebter (m: 74 %; w: 65 %), alle anderen Medien werden von Mädchen häufiger genannt; besonders auffällig ist deren deutlich häufigere Nutzung des Tons digitaler Wörterbücher (w: 41 %; m: 16 %). (Vgl. Abbildung 59b).

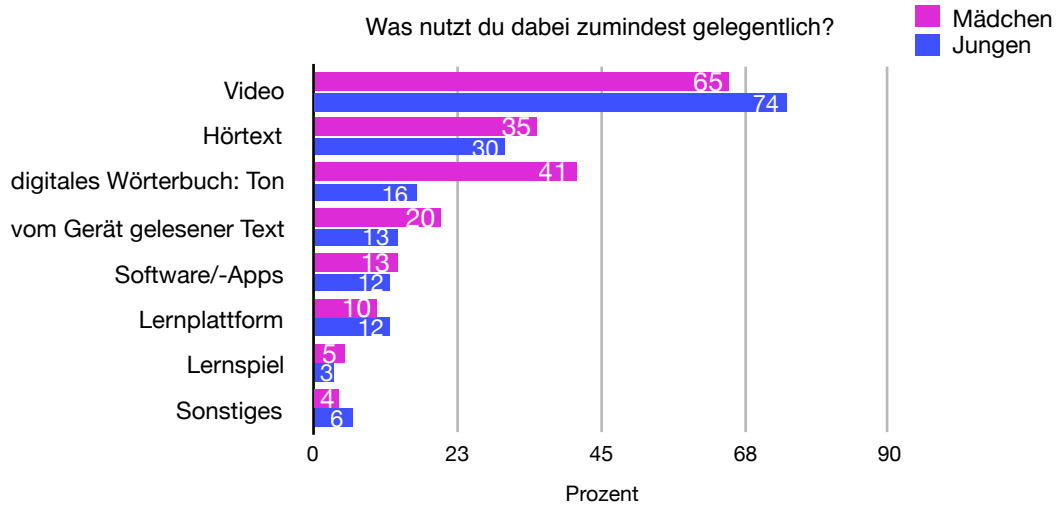


Abbildung 59b. Art der zur Schulung der Aussprache genutzten Medien nach Geschlecht.

Einschätzung des Lernerfolges der Schulung der Aussprache

Während sich knapp ein Viertel der Befragten (31 %) nicht sicher ist, ob ihre Aktivitäten erfolgreich waren, nimmt die Mehrheit (65 %) einen Lernerfolg wahr; nur 4 % verneinen diese Frage. (Vgl. Abbildung 60)

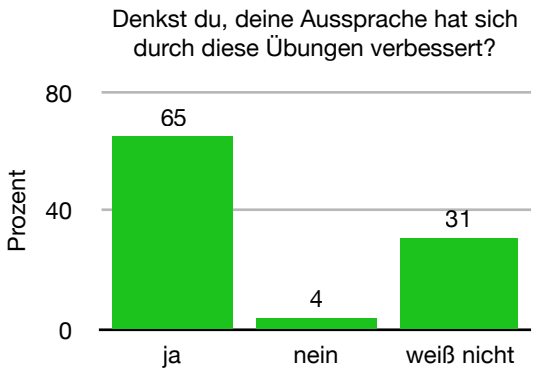


Abbildung 60. Einschätzung des Lernerfolgs der Schulung der Aussprache.

Interpretation: Schulung der Aussprache als für ca. ein Drittel gängige, mehrheitlich effektiv eingeschätzte Praktik

Für ein gutes Drittel der Befragten ist das Training der Aussprache gängige Praxis, je knapp jeder Fünfte tut dies täglich bis mehrmals die Woche bzw. mehrmals im Monat.

Videos als mehrheitlich relevanteste Medien

Für eine gute Zweidrittelmehrheit erweisen sich Videos hier als die beliebtesten Medien, sogar für knapp Dreiviertel der Jungen. Je ca. ein Drittel nutzt Hörtexte und digitale Wörterbücher mit Ton, Mädchen deutlich häufiger als Jungen, besonders letztgenannte (w: 41 %; m: 16 %).

Mehrheitlich effektive Einschätzung der Schulung der Aussprache

Eine Mehrheit von fast zwei Dritteln sieht in ihren Handlungspraktiken einen Lernerfolg, 31 % sind sich diesbezüglich nicht sicher, kaum jemand verneint diesen.

4.2.10 Übersetzung und Sprachmittlung bzw. Dolmetschen

Es folgen Ergebnisse zu den Bereichen *Übersetzung/Sprachmittlung/Dolmetschen.*

Häufigkeit der Nutzung von Übersetzungsdiensten

Nur 7 % verwenden Online-Übersetzungsdienste nie, 19 % selten. Die meisten tun dies mehrmals im Monat, 29 % täglich bis mehrmals die Woche und 8 % ca. einmal Monat. (Vgl. Abbildung 61)

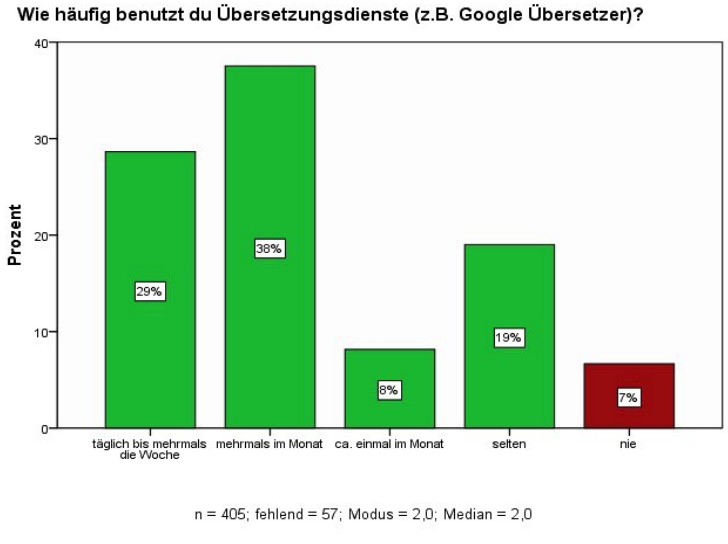


Abbildung 61. Nutzung von Übersetzungsdiensten.

Häufigkeit der Verwendung für Übersetzung und Sprachmittlung bzw. Dolmetschen

45 % der SuS üben nie Sprachmittlung bzw. Dolmetschen und Übersetzen mit mobilen Endgeräten, 27 % selten. Die wenigsten (5 %) tun dies täglich bis mehrmals die Woche, dagegen 15 % mehrmals im Monat, 8 % ca. einmal. (Vgl. Abbildung 62)

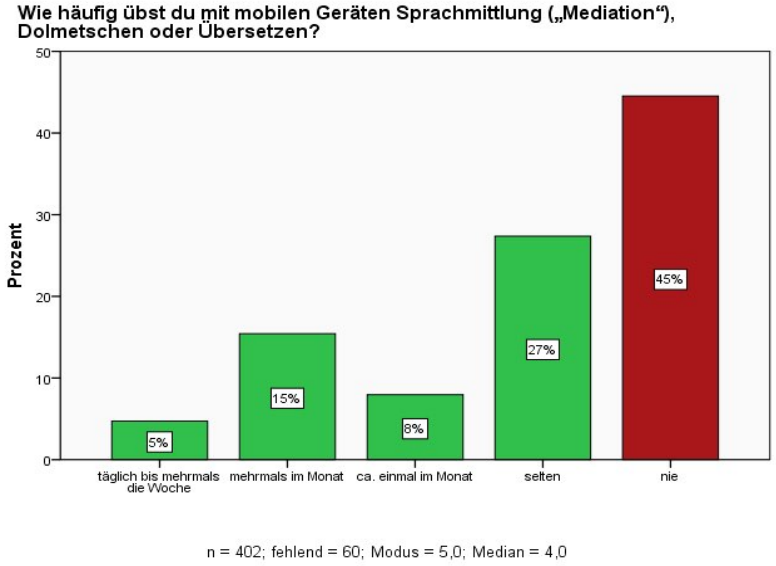


Abbildung 62. Nutzung für Übersetzung und Sprachmittlung bzw. Dolmetschen.

Häufigkeit der Verwendung für Übersetzung und Sprachmittlung nach Alter/Stufe

Bei Differenzierung der Ergebnisse nach Alter bzw. Stufe lässt sich ein höchstsignifikanter (p =0,007) und eher schwacher (Phi = 0,229) Zusammenhang feststellen (siehe Anhang 4.18). Wie in Abbildung 63 zu sehen ist, ist der Anteil an MS-SuS, die eine höher frequente Nutzung angeben, deutlich höher als bei den anderen Gruppen: bei der täglichen bis mehrmals wöchentlichen Nutzung handelt es sich um 53 % (U: 32 %; O: 16 %), bei der mehrmals im Monat stattfindenden Verwendung um 60 % (U: 8 %; O: 32 %). (Vgl. Abbildung 63)

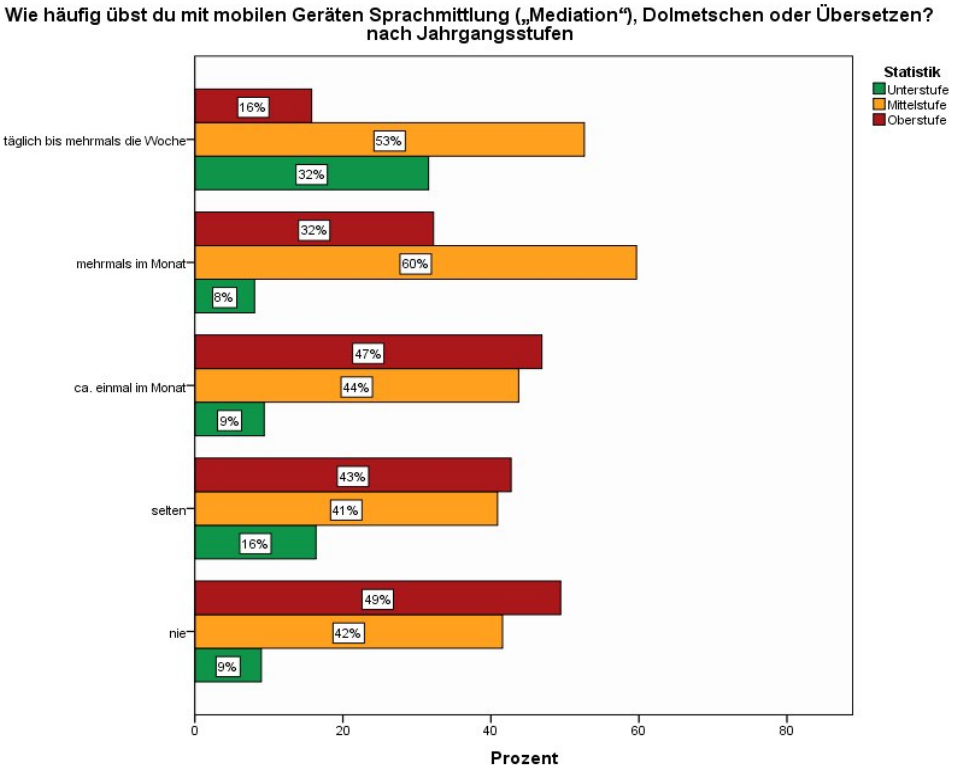


Abbildung 63. Nutzung f. Übersetzung/Sprachmittlung/Dolmetschen nach Alter/Stufe.

Zum Üben von Übersetzung und Sprachmittlung verwendete Medien

Abbildung 64 zeigt die Medien, die SuS zum Üben von Sprachmittlung und Übersetzen verwenden. Dies sind weniger Medien wie Lernsoftware/-Apps (14 %), Online-Lernplattformen (7 %) und -spiele (5 %), als eher authentische Texte: 57 % nennen Videos, 47 % schriftliche Texte wie Internetseiten und 44 % Hörtexte:

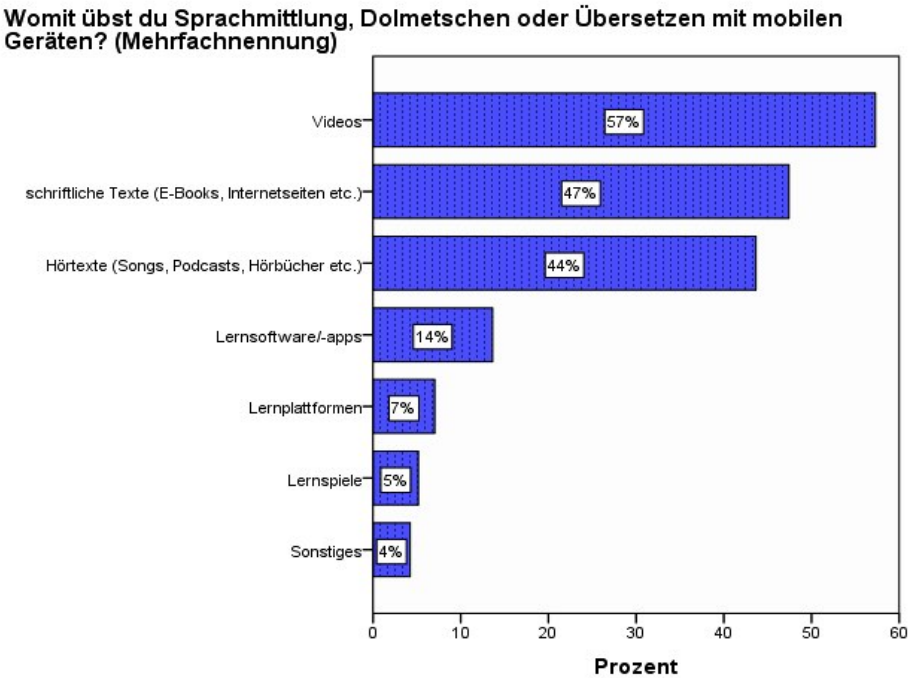


Abbildung 64. Für Übersetzung und Sprachmittlung/Dolmetschen genutzte Medien.

Für Übersetzung/Sprachmittlung/Dolmetschen verwendete Medien nach Geschlecht

Hörtexte werden in diesem Bereich von fast doppelt so vielen Mädchen verwendet (w: 51 %; m: 28 %), sonst sind die Verhältnisse ausgeglichen (siehe Anhang 4.19).

Für Übersetzung und Sprachmittlung verwendete Medien nach Alter/Stufe

Je jünger die SuS, desto häufiger nutzen sie didaktische Materialien hierfür: 26 % der US-SuS nennen Lernsoftware bzw. -Apps (M: 15 %; O: 7 %), 16 % Lernplattformen (M: 8 %; O: 2 %) und 19 % Lernspiele (M: 4 %; O: 1 %). Videos und Hörtexte finden häufiger bei Älteren Anklang: 65 % der OS- und 58 % der MS-SuS nutzen Videos (U: 35 %), je 45 % Hörtexte, welche 10 % weniger (35 %) US-SuS angeben. (Vgl. Abbildung 65)

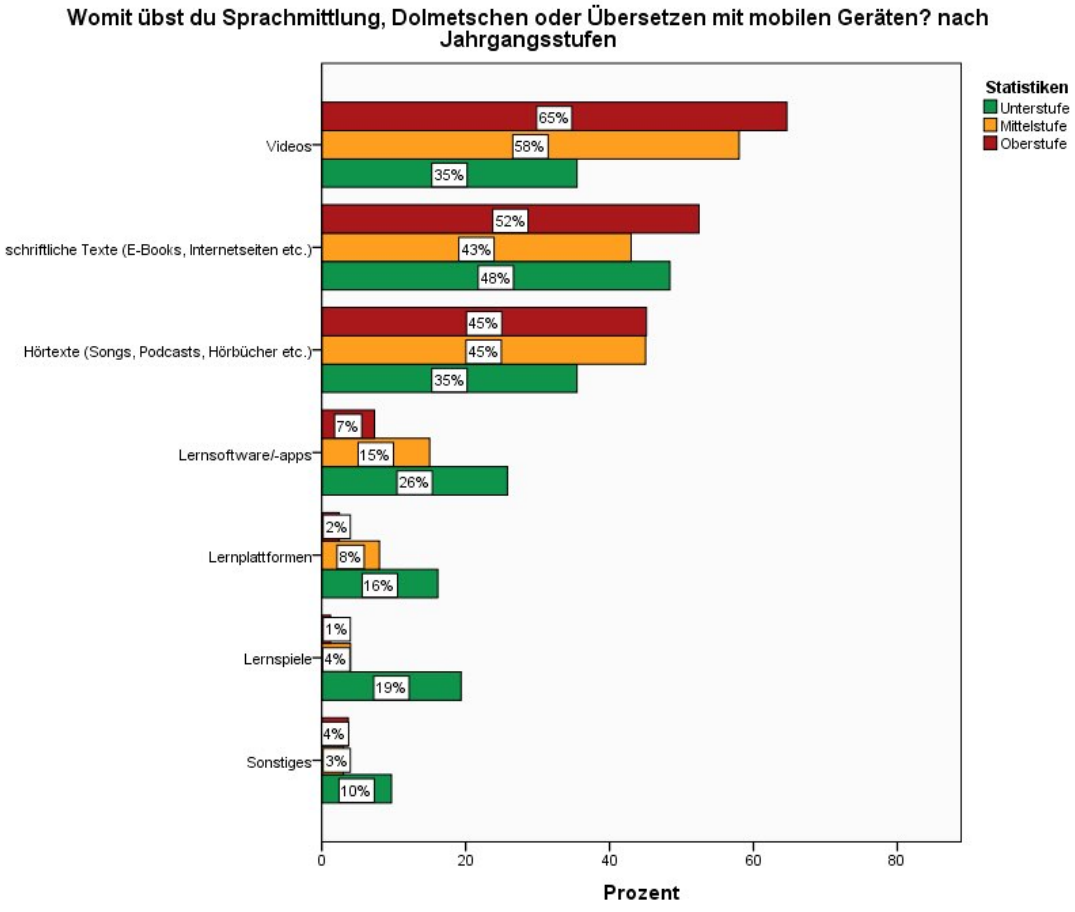


Abbildung 65. Für Übersetzung/Sprachmittlung genutzte Medien nach Alter/Stufe.

Einschätzung des Lernerfolges von Übersetzung/Sprachmittlung/Dolmetschen

Wie Abbildung 66 zeigt, erkennt der Großteil der Befragten (64 %) einen Lernerfolg, nur 2 % keinen. Gut ein Drittel (34 %) ist sich nicht sicher.

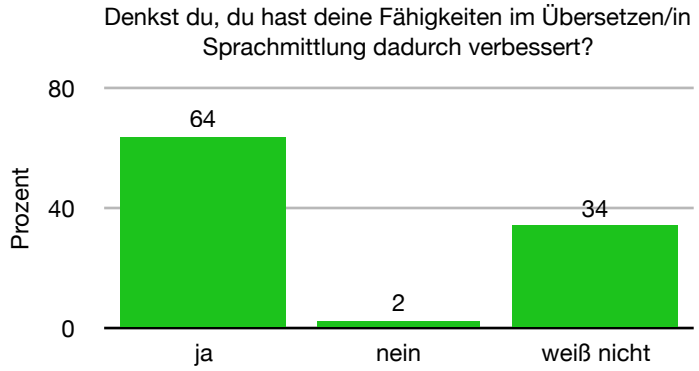


Abbildung 66. Einschätzung des Lernerfolgs im Bereich Übersetzung/Sprachmittlung.

Interpretation: Sprachmittlung bzw. Übersetzen als für ca. ein Viertel der MS- und US-SuS gängige, insgesamt kaum relevante Praktik

Das Üben von Sprachmittlung, Dolmetschen und Übersetzen mit mobilen Endgeräten ist keine weit verbreitete Praktik unter SuS beiden Geschlechts: Aktivitäten in diesem Bereich sind für 35 % kaum, für 45 % nicht relevant. Nur für jeden Fünften sind sie gängig. Diejenigen, für die solche Praktiken relevant sind, sind jeweils etwa ein Viertel der MS- und US-SuS, ca. doppelt so viele wie OS-SuS. Dabei schätzt sie allerdings eine große Mehrheit als effektiv ein.

(Authentische[118]) Videos als bei älteren SuS mehrheitlich beliebteste sowie schriftliche und auditive Texte als von fast der Hälfte genutzte Medien

Wieder sind es v. a. Videos, die eine Mehrheit der insgesamt wenigen SuS hier nutzt, besonders Jungen und OS-SuS. Etwas weniger als die Hälfte üben mit schriftlichen Texten sowie Hörtexten, die bei Mädchen wieder deutlich beliebter sind. Wie mehrfach zuvor spielen didaktische Medien wie Lernsoftware bzw. -Apps und Lernspiele vor allem – hier sogar nur – für US-SuS eine Rolle, wenn auch nur für jeden Vierten bzw. Fünften.

Im Folgenden werden Aktivitäten im Bereich *Grammatik* thematisiert.

[118] Die bereits angestellten Überlegungen zur Frage, inwiefern es sich bei den angegebenen Medien um authentische handelt, gelten auch an dieser Stelle.

4.2.11 Lernen, Üben oder Wiederholen von Grammatik

Ob, wie und wie häufig SuS mobile Endgeräte zum Lernen, Üben oder Wiederholen von Grammatik verwenden, zeigen die folgenden Ergebnisse.

Häufigkeit der Nutzung zum Lernen, Üben oder Wiederholen von Grammatik

44 % der Befragten geben an, ihre mobilen Geräte nie dafür zu nutzen, 31 % selten. Ein knappes Viertel (24 %) tut dies mindestens einmal im Monat, davon 11 % ca. einmal, 9 % mehrmals im Monat, und 4 % täglich bis mehrmals wöchentlich. (Vgl. Abbildung 67)

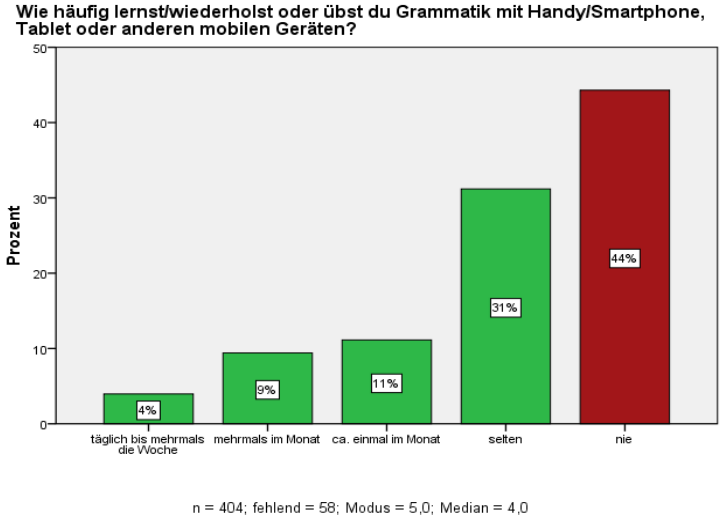


Abbildung 67. Verwendung zum Lernen, Üben und Wiederholen von Grammatik.

Häufigkeit der Verwendung im Bereich Grammatik nach Alter bzw. Stufe

Bei Betrachtung des Alters bzw. der Stufe lässt sich ein höchstsignifikanter (p=0,000) und eher schwacher (Phi = 0,292) Zusammenhang feststellen (siehe Anhang 4.20). Abbildung 68 zeigt, dass MS-SuS bei diesen Aktivitäten am aktivsten sind und diese auch am stärksten frequent und regelmäßig ausüben: Ihr Anteil in den Kategorien der regelmäßigeren Nutzung ist stets der höchste:[119] Bei der ca. einmal im Monat stattfindenden Aktivität beträgt er 53 % (O: 38 %; U: 9 %), bei der mehrmalig monatlichen liegt er mit 68 % am höchsten (O: 21 %; U: 11 %), und bei der täglich bis mehrmals die Woche stattfindenden bei 50 %, wo OS-SuS nur 6 % ausmachen, aber auch der Anteil der Jüngsten mit 44 % recht groß ist. OS-SuS nutzen mobile Technologien

[119] An dieser Stelle wird erneut auf den deutlich geringeren Anteil an US-SuS unter den Befragten hingewiesen, der hier nur bei 12 % liegt, während die anderen Stufen ungefähr gleich stark vertreten sind: In der Kategorie „täglich bis mehrmals wöchentlich“ bedeutet dies nur eine Nennung weniger (insgesamt sind es sieben) als bei MS-SuS.

am wenigsten häufig und am niedrigsten frequent. Generell gilt: Je älter die SuS, desto häufiger lernen, wiederholen oder üben sie Grammatik selten (O: 49 %; M: 43 %; U: 8 %) oder tun dies nie (O: 48 %; M: 39 %; U: 13 %). (Vgl. Abbildung 68)

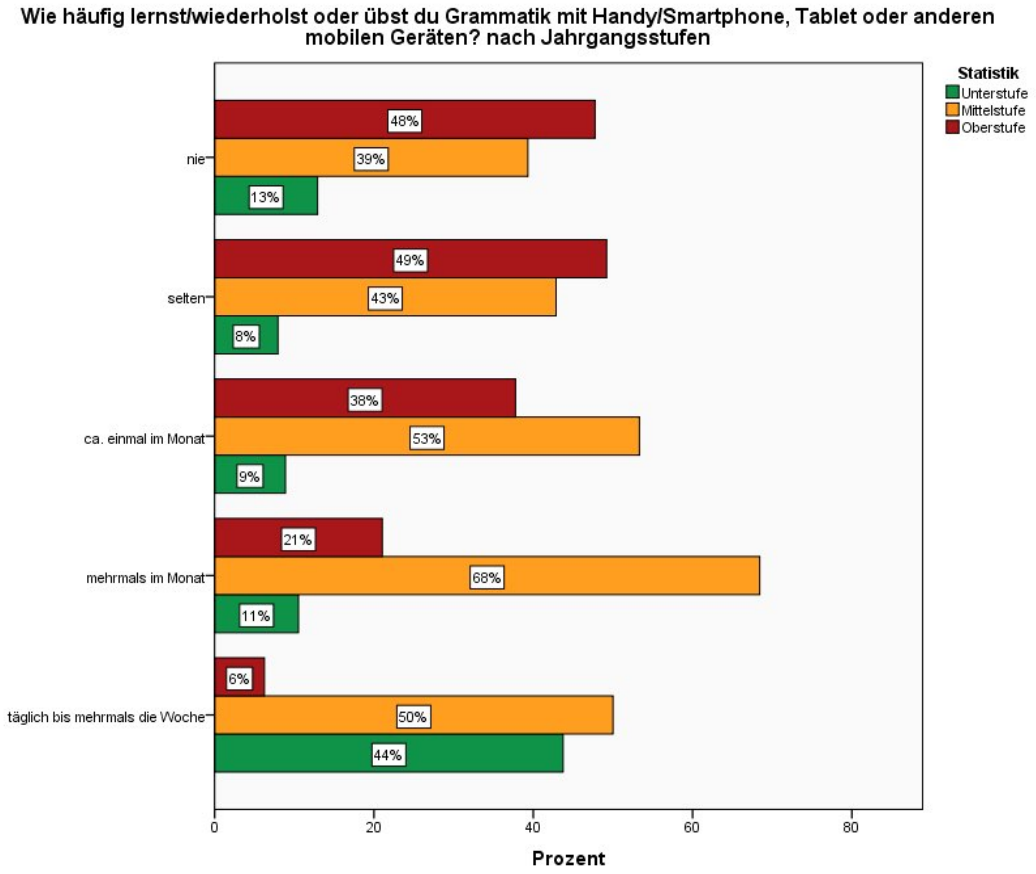


Abbildung 68. Verwendung im Bereich *Grammatik* nach Alter/Stufe.

Zum Lernen, Üben oder Wiederholen von Grammatik verwendete Medien

Abbildung 69 zeigt die Technologien bzw. Medien, die zum Lernen, Üben oder Wiederholen von Grammatik verwendet werden: Am häufigsten werden Internetseiten mit Erklärungen genutzt, deutsche (63 %) häufiger als englische (41 %). Jeweils knapp ein Drittel (31 %) nennt Lernplattformen/Übungsseiten und deutsche Erklärvideos, mehr als ein Viertel (27 %) Materialien aus dem EUR, ein Viertel englische Erklärvideos. 18 % drucken sich Online-Material aus, 17 % üben mit Lernsoftware/-Apps, Lernspiele sind mit 7 % weniger relevant. (Vgl. Abbildung 69)

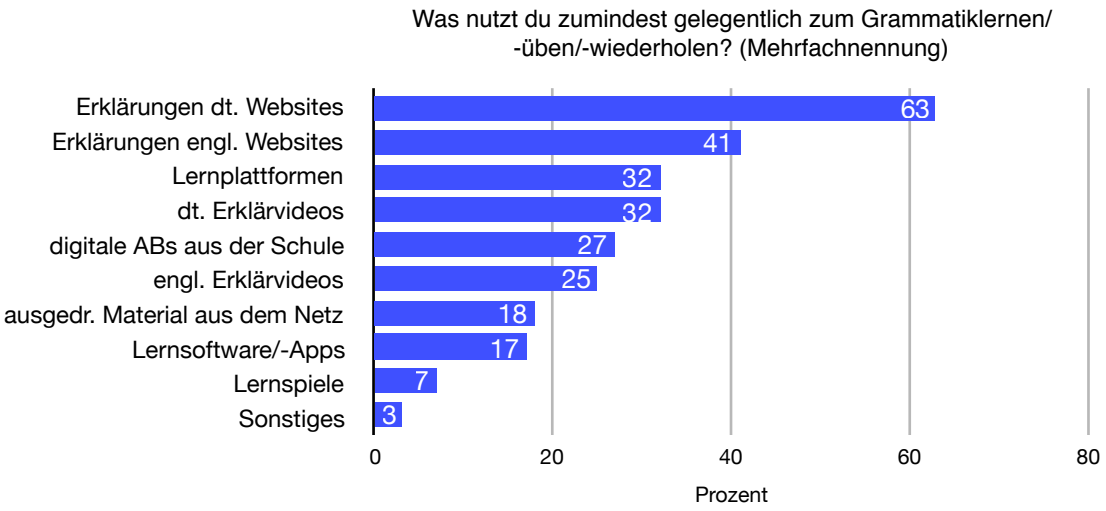


Abbildung 69. Für Aktivitäten im Bereich *Grammatik* verwendete Medien.

Für Aktivitäten im Bereich Grammatik verwendete Medien nach Geschlecht

Jungen nutzen häufiger Erklärvideos (m: 33 %; w: 20 %) und Internetseiten mit Erklärungen (m: 47 %; w: 39 %) in der FS sowie Lernsoftware (m: 23 %; w: 13 %). Mädchen üben dagegen häufiger auf Lernplattformen/Übungsseiten (w: 37 %; m: 24 %) und mit Materialien aus dem EUR (w: 32 %; m: 19 %). (Siehe Anhang 4.21)

Für Aktivitäten im Bereich Grammatik verwendete Medien nach Alter bzw. Stufe

US-SuS verwenden häufiger Lernplattformen bzw. Online-Übungsseiten (U: 46 %; M: 35 %; O: 25 %), aus dem Internet ausgedrucktes Material (U: 38 %; M: 14 %; O: 18 %) und Lernsoftware/-Apps (U: 33 %; M: 17 %; O: 12 %) sowie Lernspiele (U: 21 %; M: 8 %; O: 4 %). OS-SuS gebrauchen häufig Medien mit Erklärungen: fast drei Viertel (72 %) deutsche und mehr als die Hälfte (59 %) englische Internetseiten sowie deutsche (36 %) und englische (28 %) Erklärvideos. (Vgl. Abbildung 70)

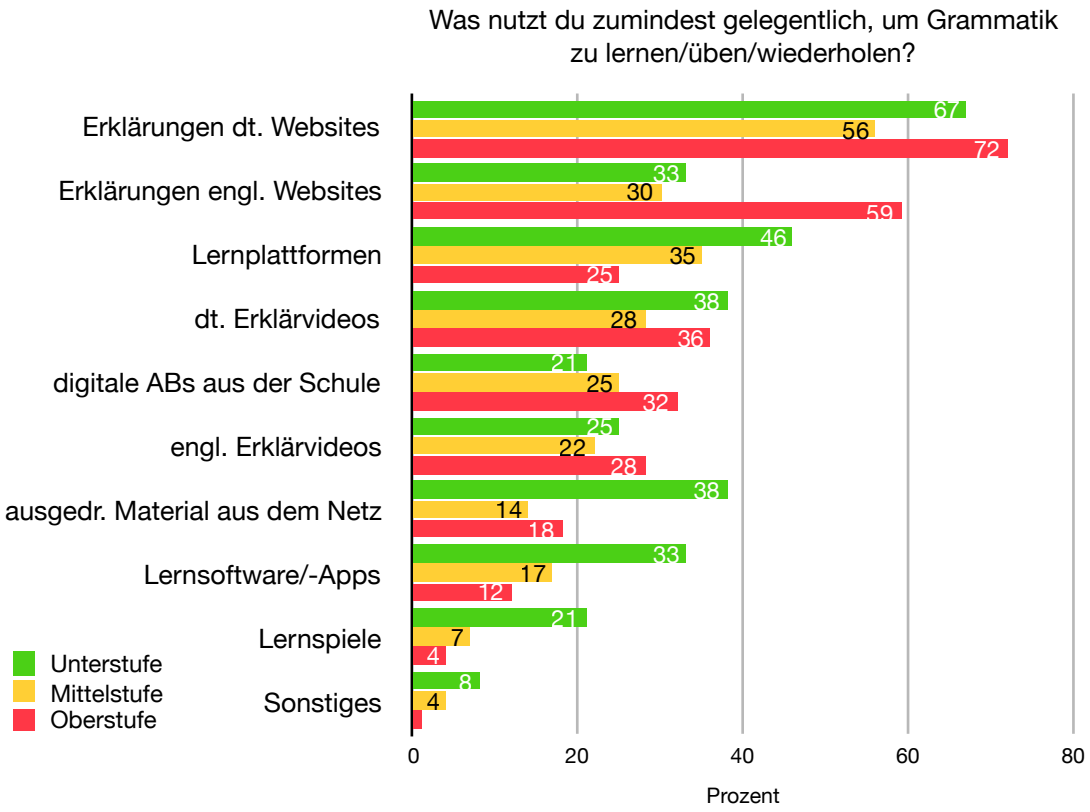


Abbildung 70. Für Aktivitäten im Bereich *Grammatik* verwendete Medien (Alte/Stufe).

Einschätzung des Lernerfolges der Aktivitäten im Bereich *Grammatik*

Wie Abbildung 71 zeigt, nimmt die Mehrheit der SuS (64 %) einen Lernerfolg wahr, lediglich 5 % verneinen diesen, ein knappes Drittel (31 %) ist sich nicht sicher.

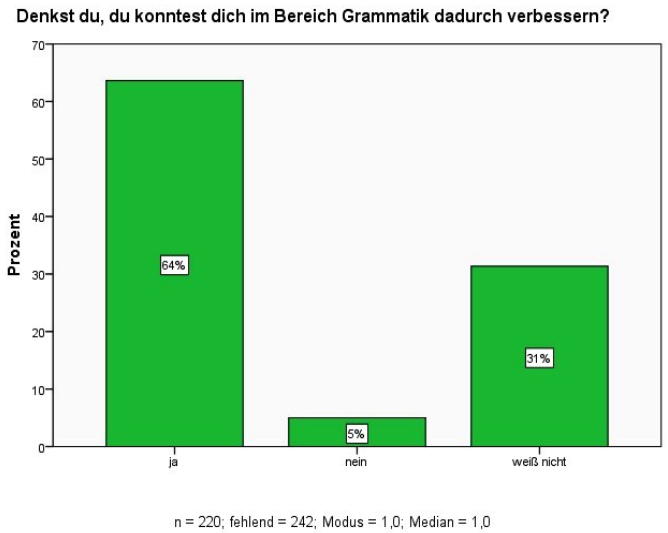


Abbildung 71. Einschätzung des Lernerfolgs der Aktivitäten im Bereich *Grammatik.*

Interpretation: Üben von Grammatik als mehrheitlich nicht gängige, für ein Viertel bzw. Fünftel der Jüngeren relevante, effektive Praktik

Zwar ist das Lernen, Üben oder Wiederholen von Grammatik mit mobilen Technologien für die Mehrheit der SuS existierende, allerdings nur für 13 % eine gängige, mindestens mehrmals im Monat stattfindende Handlungspraktik, 11 % tun dies ca. einmal im Monat. Wenn auch insgesamt mehrheitlich nicht gängig, sind Aktivitäten dieser Kategorie für MS-SuS noch am relevantesten, deren Anteil in den Kategorien einer regelmäßigeren Nutzung stets der höchste ist. Auch ist der Anteil der Jüngsten, die mobile Technologien täglich bis mehrmal die Woche für Grammatikarbeit nutzen, mit 44 % recht groß, für OS-SuS sind diese Aktivitäten nicht relevant. Insgesamt meint eine knappe Zweidrittelmehrheit, ihre Aktivitäten hätten einen Lernerfolg, wobei sich 31 % unsicher sind.

Internetseiten mit Erklärungen auf Deutsch als mehrheitlich bevorzugte Medien nach Lernplattformen bzw. Übungsseiten und Erklärvideos

Eine knappe Zweidrittelmehrheit der SuS gibt an, Internetseiten mit deutschen Erklärungen zu Grammatik zu nutzen; hier handelt es sich also scheinbar mehrheitlich um das Nachschlagen bzw. Lernen von grammatischem Wissen, was allerdings nicht ausschließt, dass dort auch geübt wird. Solche Seiten auf Englisch besuchen insgesamt 41 %, Jungen und OS-SuS häufiger, welche generell häufiger englische Materialien nutzen. Weitere Medien sind deutsche Erklärvideos, die knapp ein Drittel, darunter am meisten US-SuS, ansieht, sowie englische, die ein Viertel der SuS nennt. Material aus dem Internet auszudrucken ist für US-SuS relevant. Als Medien zum interaktiven Üben grammatischer Strukturen sind für insgesamt ein knappes Drittel, v. a. für die Jüngsten und Mädchen, Lernplattformen bzw. Online-Übungsseiten relevant, bei denen mögliche Erklärungen oder Materialien zum Lernen nicht auszuschließen sind. Lernsoftware bzw. -Apps sind für ein Drittel der US-SuS relevant, welche Jungen fast doppelt so häufig nennen wie Mädchen; Lernspiele werden nur von ca. jedem Fünften der Jüngsten gespielt.

4.2.12 Erstellen von Lern- und Übungsmaterialien

Inwiefern SuS mobile Technologien auch für die Erstellung von Lern- oder Übungsmaterialien verwenden, wird im Folgenden dargestellt.

Häufigkeit der Erstellung von Materialien zum Englischlernen oder -üben

Mehr als die Hälfte der SuS (ca. 60 %) erstellen Lern- bzw. Übungsmaterialien mit mobilen Technologien: 20 % selten, 9 % ca. einmal im Monat, 19 % mehrmals monatlich und 12 % sogar täglich bis mehrmals wöchentlich. (Vgl. Abbildung 72)

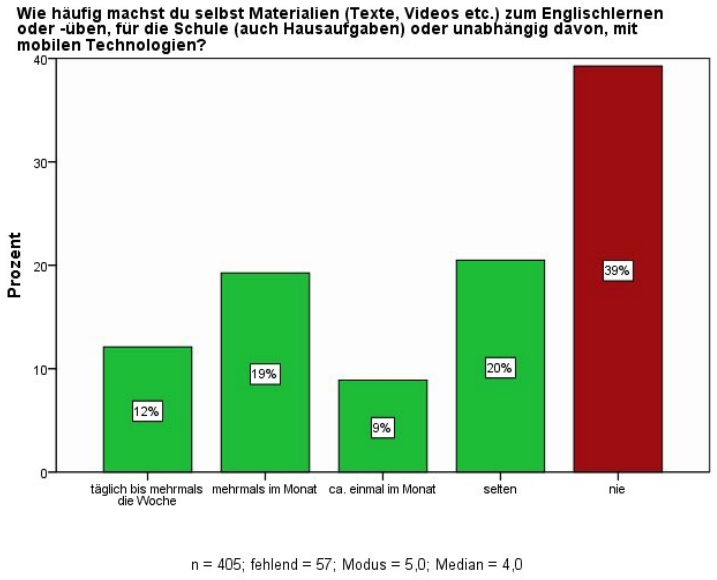


Abbildung 72. Häufigkeit der Erstellung digitaler Lern- bzw. Übungsmaterialien.

Sprachliche Repräsentation der Inhalte der Lern- bzw. Übungsmaterialien

Sowohl deutsche als auch englische Materialien werden von den SuS genannt, wobei die FS (86 %) überwiegt; 69 % geben das Deutsche an. (Vgl. Abbildung 73)

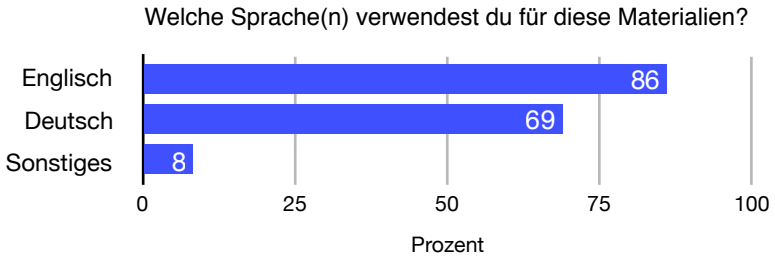


Abbildung 73. Sprachliche Repräsentation der Inhalte der Lern- bzw. Übungsmaterialien.

Unter den 8 % *Sonstiges* finden sich noch Sprachen wie Latein, Spanisch, und Polnisch, Russisch, Türkisch und Niederländisch (siehe Anhang 4.22).

Sprachliche Repräsentation der Inhalte nach Alter bzw. Stufe

Je älter die SuS, desto häufiger verwenden sie die FS: Fast alle OS-SuS (96 %) und 86 % der MS-SuS geben diese an, bei den Jüngsten sind es knapp über die Hälfte (54 %). Die deutsche Sprache verwenden exakt drei Viertel der US-SuS, 70 % der OS- und 67 % der MS-SuS. Auffällig ist zudem, dass mehr jüngere SuS noch weitere Sprachen nennen (U: 21 %; M: 9 %; O: 4 %). (Vgl. Abbildung 74)

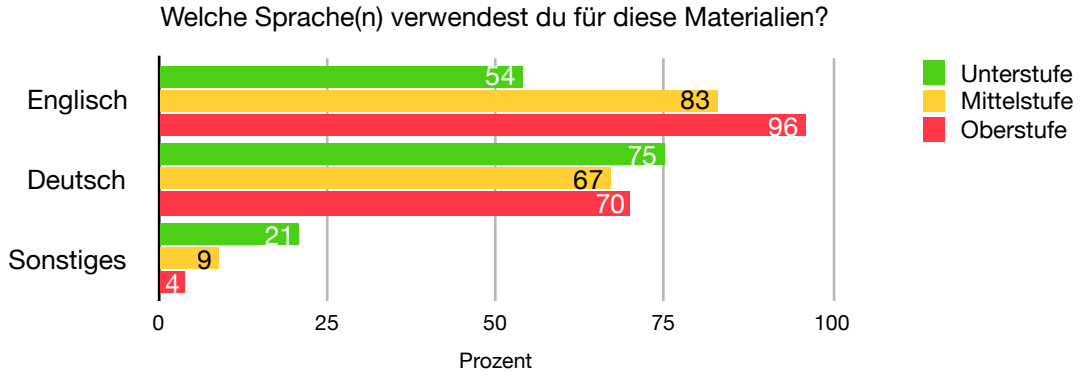


Abbildung 74. Sprachliche Repräsentation der Inhalte nach Alter/Stufe.

Inhalte der zum Lernen oder Üben erstellten Materialien

Wie Abbildung 75 zeigt, sind dies v. a. Materialien zu Wortschatz (69 %) und Grammatik (56 %). Ca. ein Drittel (32 %) greift literarische, ca. Viertel (26 %) landeskundliche Themen auf. Unter den 10 % „Sonstiges“ machen einige SuS bereits Angaben zur Art der Materialien, die in den nächsten Fragen erst thematisiert wird.

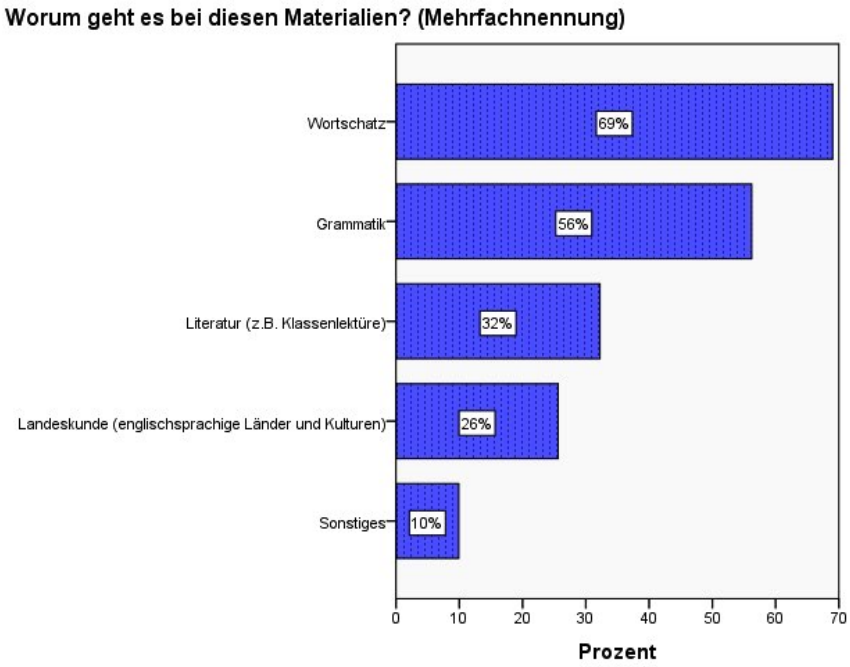


Abbildung 75. Inhalte der Lern- bzw. Übungsmaterialien.

Inhalte der Lern- bzw. Übungsmaterialien nach Alter bzw. Stufe

Je jünger die SuS, desto häufiger handelt es sich bei den Inhalten um Wortschatz (U: 100 %; M: 73 %; O: 58 %) und Grammatik (U: 79 %; M: 69 %; O: 39 %), wobei beide Bereiche für US- und MS-SuS deutlich relevanter sind als für OS-SuS. Diese dagegen nennen mehrheitlich Literatur (O: 55 %), ein Bereich, der nur für wenige MS- und kaum für US-SuS relevant ist (M: 14 %; U: 7 %), was auch für Landeskunde gilt, die etwas mehr als ein Drittel der ältesten SuS angibt (O: 36 %; M: 19 %; U: 7 %). (Vgl. Abbildung 76)

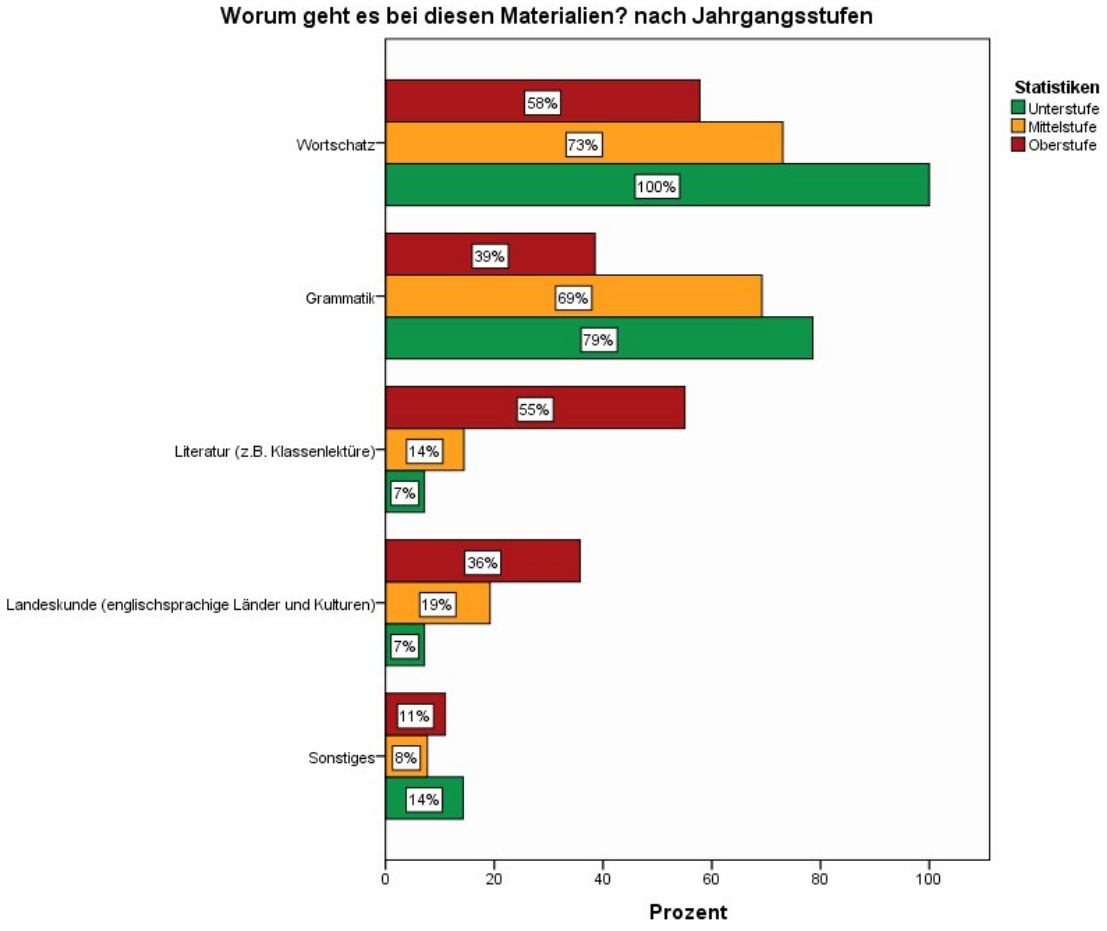


Abbildung 76. Inhalte der Lern- bzw. Übungsmaterialien nach Alter/Stufe.

Art der zum Lernen oder Üben erstellten Materialien

Geschriebene Texte werden deutlich am häufigsten genannt (83%); Texte mit Bildern nennen 42% der SuS, 40% haben schon einmal ein Mind Map oder Lernplakat erstellt. Weniger häufig vertreten sind multimedialere Materialien, ca. jeder Fünfte nennt gesprochene Texte (21%) und Videos (19%). Bild-Ton-Kombinationen sowie die von Text, Bild und Ton sind mit jeweils 6% eher selten. (Vgl. Abbildung 77)

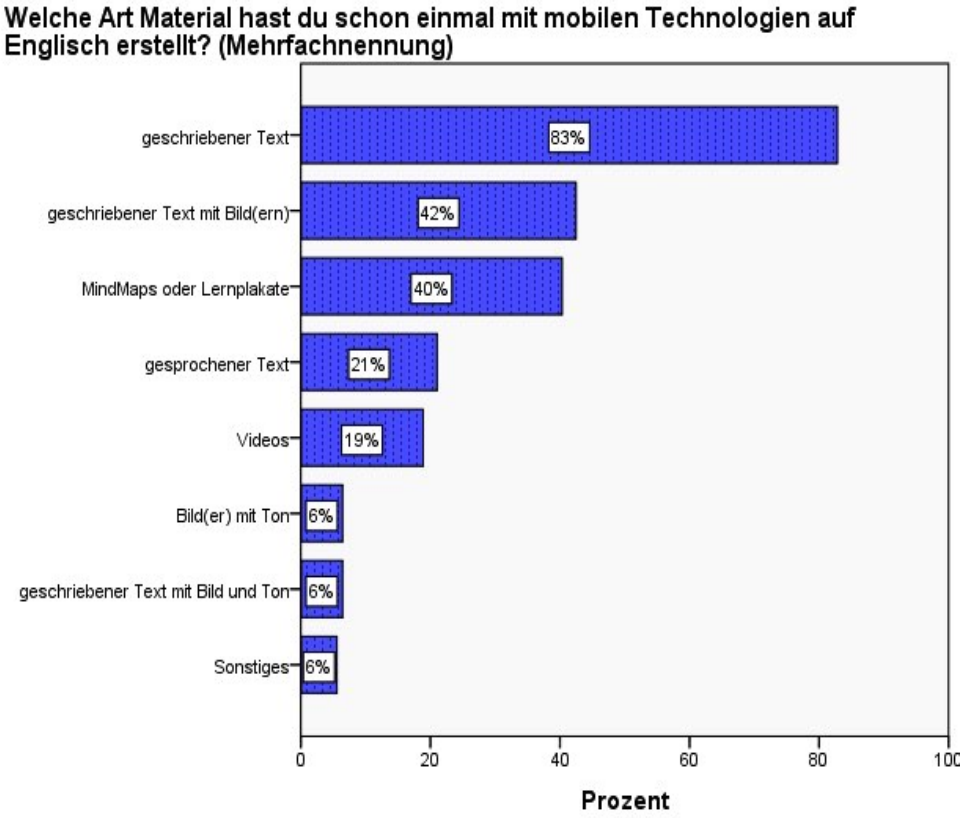


Abbildung 77. Art der Lern- bzw. Übungsmaterialien.

Art der zum Lernen oder Üben erstellten Materialien nach Alter bzw. Stufe

Je älter die SuS, desto häufiger haben sie schon einmal Texte geschrieben (O: 90%; M: 79%; U: 68%), auch ergänzt um Bilder (O: 58%; M: 31%; U: 25%), und Mind Maps oder Lernplakate erstellt (O: 45%; M: 38%; U: 32%). Was Videos betrifft, so nennen US-SuS diese doppelt bzw. fast doppelt so häufig (32%) wie OS- (18%) und MS-SuS (16%). (Vgl. Abbildung 78)

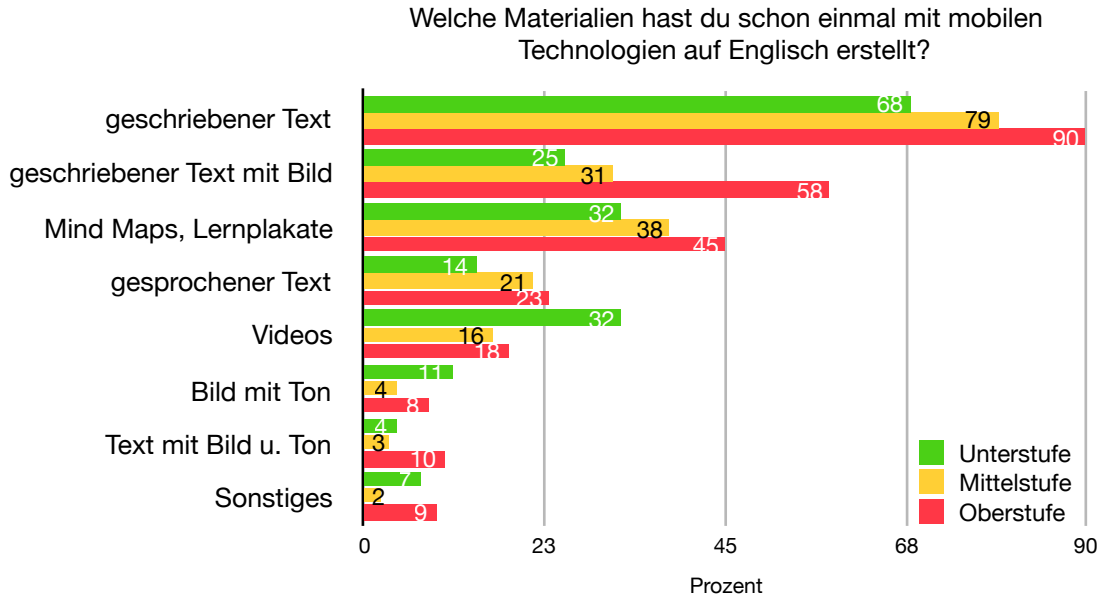


Abbildung 78. Art der Lern- bzw. Übungsmaterialien nach Alter bzw. Stufe.

Art der zum Lernen oder Üben geschriebenen Texte

Abbildung 79 zeigt, um welche Art schriftliche Texte es sich bei den von den SuS angegebenen handelt: Besonders häufig sind es informative Texte (69 %), ca. die Hälfte (49 %) haben bereits literarische wie Erzählungen und Dialoge und ca. ein Drittel (32 %) lyrische Texte wie Liedtexte oder Gedichte verfasst. Etwa ein Viertel (26 %) nennen Comics oder Cartoons. Was das Schreiben im Internet betrifft, so geben dies weniger SuS an: 12 % haben schon einmal einen Artikel in einem Wiki geschrieben und 11 % einen Beitrag für den eigenen Blog oder die eigene Website. Was Nennungen unter *Sonstiges* betrifft, so werden hier – neben einigen, die den oben genannten Kategorien zuzuordnen sind – besonders kommunikative Texte wie Briefe, Chats und Textnachrichten genannt (siehe Anhang 4.23).

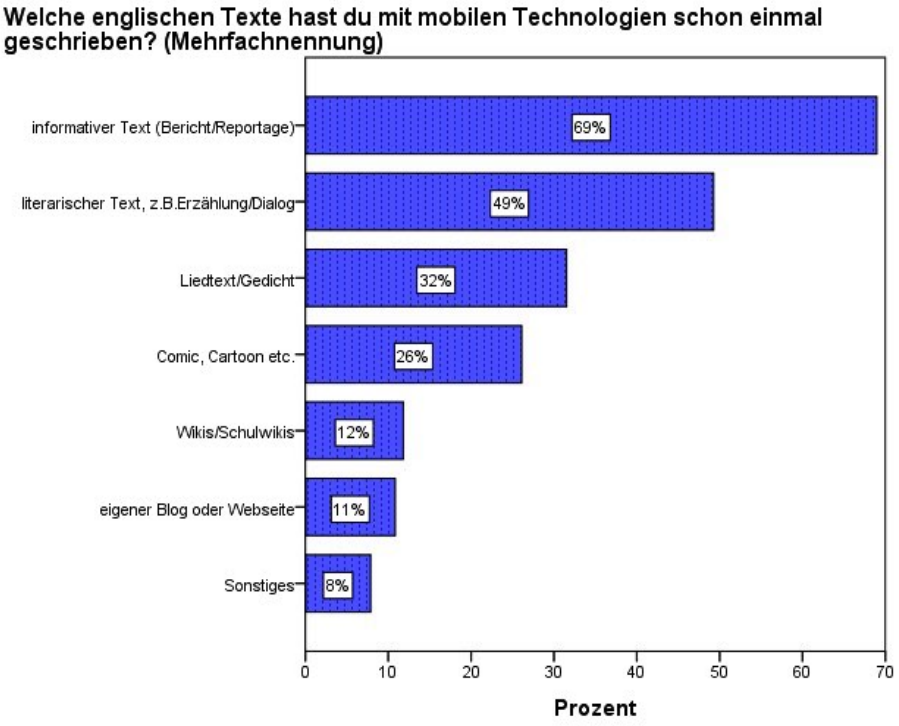


Abbildung 79. Art der schriftlichen Lern- bzw. Übungsmaterialien.

Art der zum Lernen oder Üben geschriebenen Texte nach Geschlecht

Mädchen haben häufiger schon einmal informative (w: 73 %; m: 60 %) und literarische (w: 51 %; m: 44 %) sowie lyrische (w: 36 %; m: 22 %) Texte geschrieben, was auch für Beiträge auf eigenen Blogs bzw. Websites gilt (w: 14 %; m: 3 %). Etwas mehr Jungen haben dagegen schon einmal Comics oder Cartoons gestaltet (m: 30 %; w: 24 %). (Vgl. Abbildung 80)

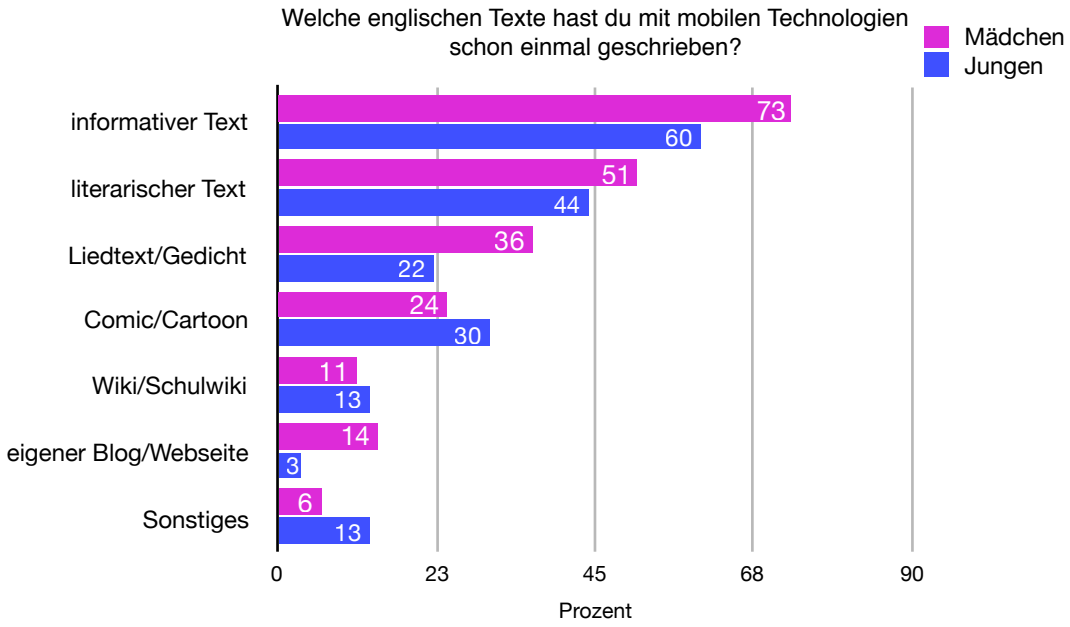


Abbildung 80. Art der schriftlichen Lern- bzw. Übungsmaterialien nach Geschlecht.

Art der zum Lernen oder Üben geschriebenen Texte nach Alter bzw. Stufe

OS-SuS haben schon deutlich häufiger informative und literarische Texte verfasst, wobei Erstere von allen häufig bestätigt werden (O: 84 %; M: 54 %; U: 62 %). Bei literarischen Texten gilt: Je älter die SuS, desto häufiger nennen sie diese (O: 60 %; M: 44 %; U: 19 %), wie auch Online-Texte. Lyrik hat fast die Hälfte (48 %) der US-SuS schon geschrieben (M/O: je ca. 30 %). (Vgl. Abbildung 81)

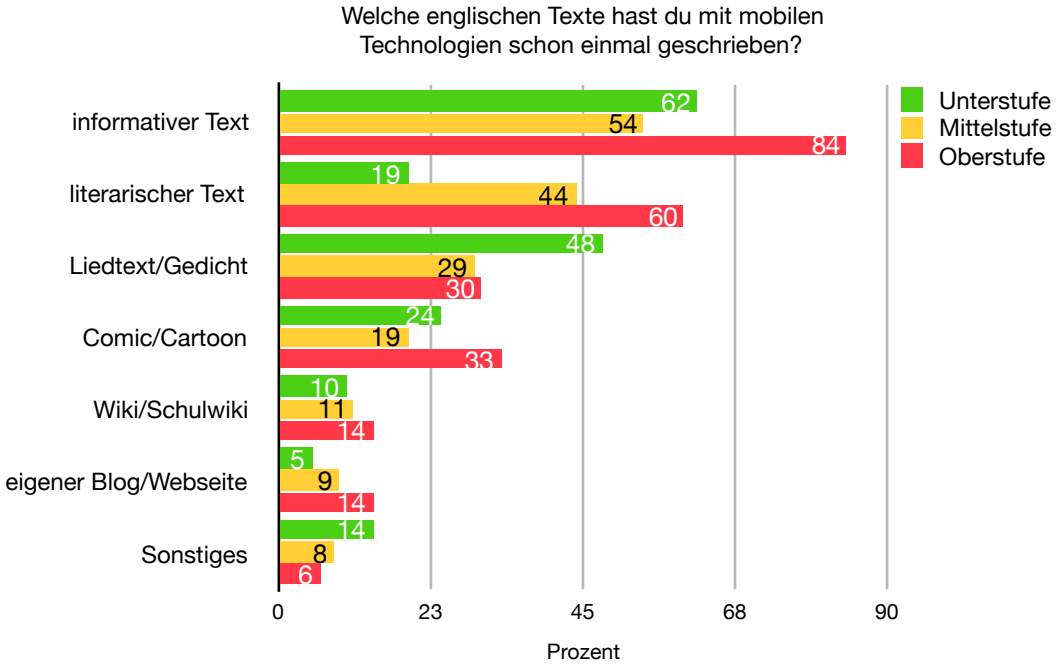


Abbildung 81. Art der schriftlichen Lern- bzw. Übungsmaterialien nach Alter/Stufe.

Aktivitäten beim Erstellen von Materialien zum Lernen oder Üben

Beim Erstellen nutzen die SuS digitale Wörterbücher (65 %), 40 % suchen im Internet nach Informationen zu Grammatik, knapp ein Drittel aktiviert die Fehlererkennung bzw. Rechtschreibhilfe im Schreibprogramm, gut ein Viertel (27 %) arbeitet kollaborativ oder kooperativ mit anderen. 18 % teilen Materialien auch mit anderen, auf 13 % trifft keine der Aktivitäten zu. (Vgl. Abbildung 82)

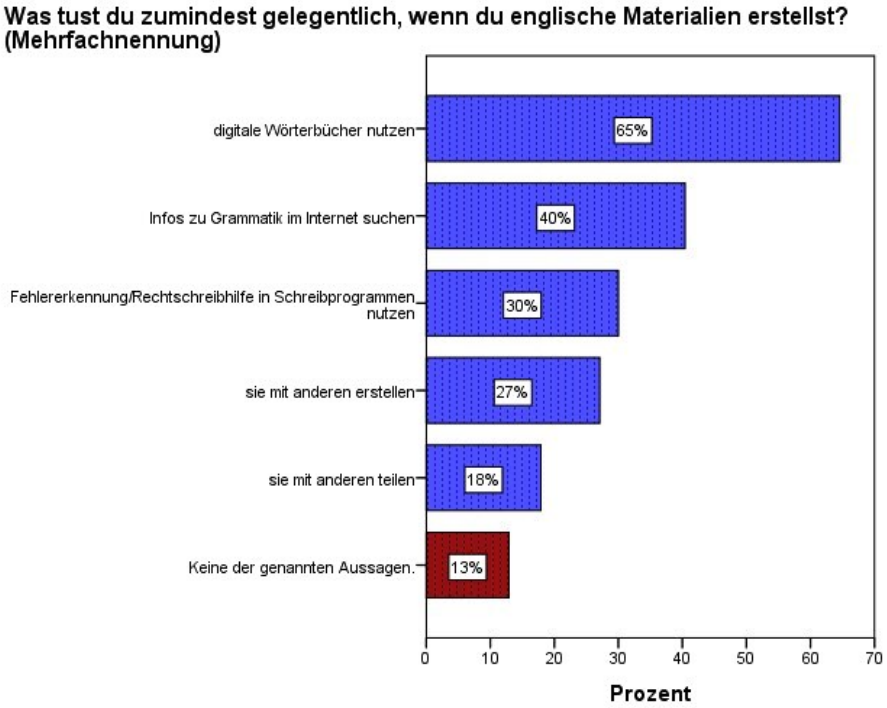


Abbildung 82. Aktivitäten beim Erstellen der Materialien.

Aktivitäten beim Erstellen von Lern- und Übungsmaterialien nach Alter bzw. Stufe

Die Aktivitäten werden mit steigendem Alter relevanter: Während gut ein Fünftel der US-SuS (22 %) keine der genannten Aktivitäten ausübt, sind es in der MS 16 % und der OS nur 8 %. Sehr viele OS-SuS, die Materialien erstellen, nutzen digitale Wörterbücher (80 %), was ein deutlich höherer Prozentsatz ist, als er bei jüngeren SuS vorliegt (M: 50 %; U: 56 %). Diese suchen häufiger im Internet nach Informationen zu Grammatik (M: 49 %; U: 48 %; O: 31 %). OS-SuS teilen ihre Materialien häufiger (27 %) als die Jüngeren (je 11 %) und nutzen auch häufiger die Fehlererkennung bzw. Rechtschreibhilfe (O: 41 %; M: 17 %; U: 33 %). (Vgl. Abbildung 83)

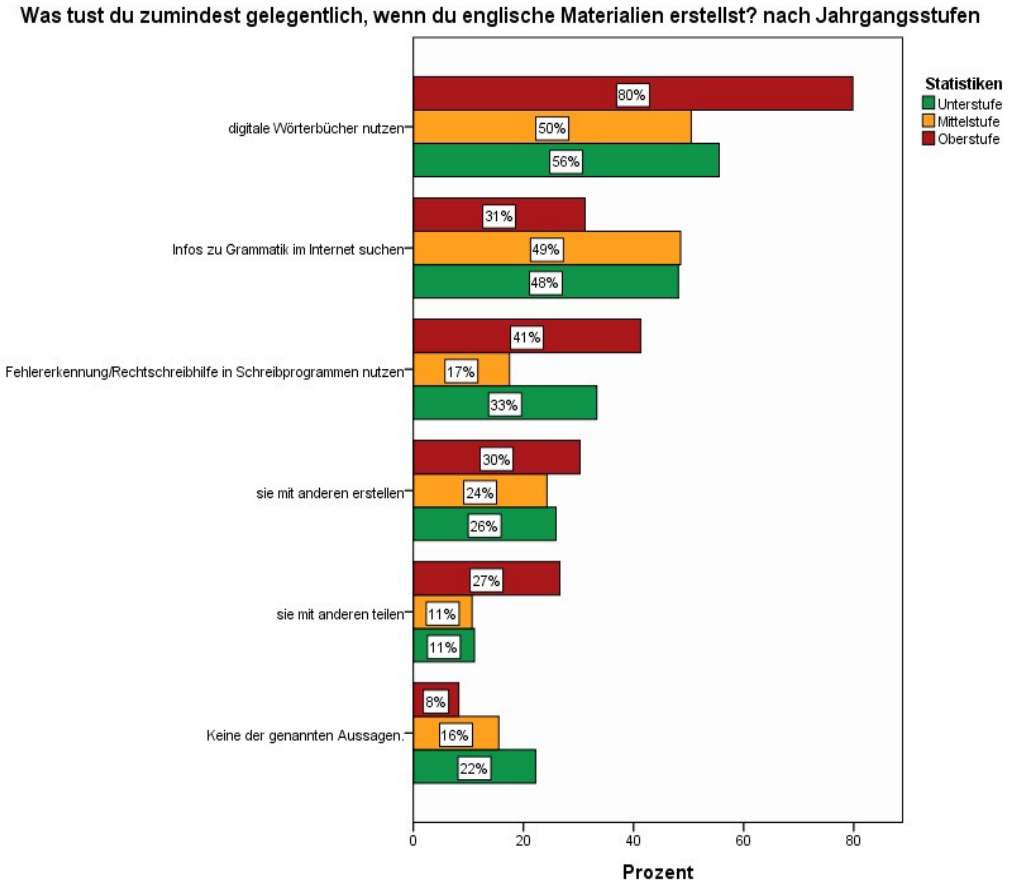


Abbildung 83. Aktivitäten beim Erstellen der Materialien nach Alter/Stufe.

Die folgenden Erläuterungen beziehen sich auf Nachfragen zur Nutzung von Hilfsmitteln sowie Praktiken des Teilens bei der Produktion von Lernmaterialien.

Nachfrage bzgl. der Sicherung nach der Verwendung von Hilfsmitteln

Von denjenigen, die Hilfsmittel bei der Erstellung von Materialien nutzen, versucht ein Großteil (88 %), die Resultate nachhaltig zu sichern bzw. daraus zu lernen, nur 12 % geben an, dahingehend nicht tätig zu werden. (Vgl. Abbildung 84)

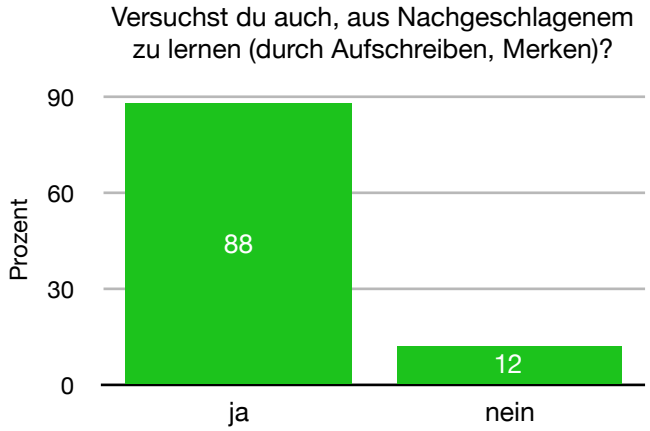


Abbildung 84. Sicherung der Resultate nach der Nutzung von Hilfsmitteln.

Nachfrage bzgl. der Praktiken des Teilens

Zum Teilen nutzen die SuS am häufigsten Soziale Netzwerke (65 %), fast die Hälfte (49 %) gibt ausgedruckte Materialien weiter, 30 % versenden sie via E-Mail. Der Upload auf Lernplattformen, Schul-Wikis o. Ä. ist bei den wenigsten gängig (7 %). (Vgl. Abbildung 85)

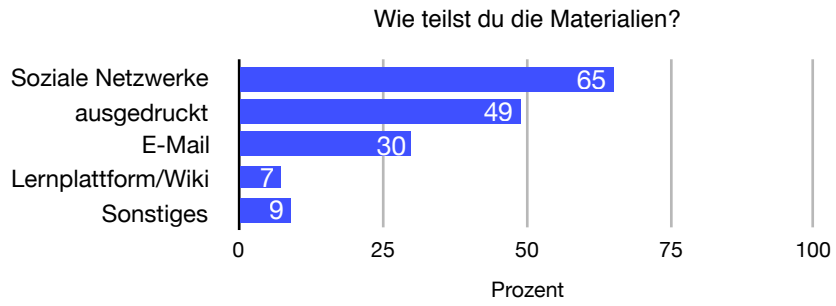


Abbildung 85. Praktiken des Teilens der selbst erstellten Materialien.

Praktiken des Teilens nach Geschlecht

Mehr Mädchen als Jungen verwenden die unterschiedlichen Wege, ihre Materialien zu teilen: Besonders groß sind die Unterschiede bei Sozialen Netzwerken (w: 70 %; m: 50 %) und der Weitergabe ausgedruckter Materialien (w: 55 %; m: 30 %). Auffällig ist zudem, dass kein Junge Material auf Lernplattformen, Schul-Wikis oder anderen Klassenportalen hochlädt, was nur Mädchen (10 %) tun. (Vgl. Abbildung 86)

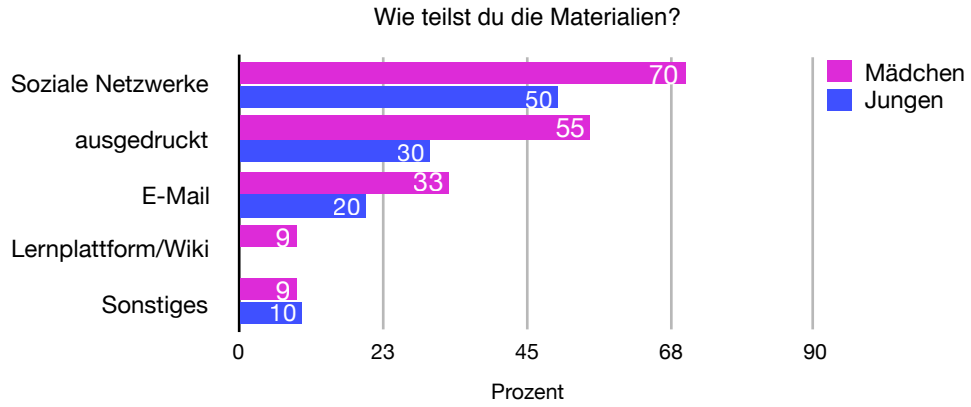


Abbildung 86. Praktiken des Teilens der selbst erstellten Materialien nach Geschlecht.

Praktiken des Teilens nach Alter bzw. Stufe

Nur SN werden von allen Stufen relativ gleich häufig genannt. US-SuS teilen selbst erstellte Materialien häufiger ausgedruckt (U: 67 %; M: 45 %; O: 48 %), v. a. aber laden sie diese sehr viel häufiger auf Lernplattformen o. Ä. hoch (33 %), was lediglich 7 % der OS-SuS tun und niemand aus der MS. SuS der MS teilen auch nicht via E-Mail, was 41 % der OS- und ein Drittel der US-SuS angeben. (Vgl. Abbildung 87)

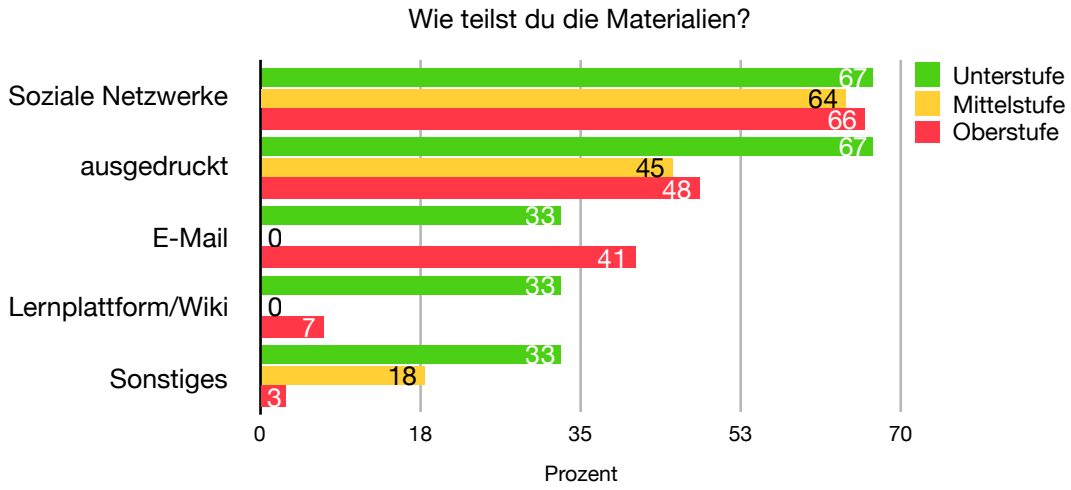


Abbildung 87. Praktiken des Teilens der erstellten Materialien nach Alter/Stufe.

Einschätzung des Lernerfolges der Erstellung von Lern-/Übungsmaterialien

4 % sehen keinen Lernerfolg, 7 % sind sich nicht sicher. Der Rest der SuS bestätigt in vielen Bereichen Effekte, z. T. entsprechend ihrer Angaben zu Art und Inhalt der Materialien: 70 % nennen das Schreiben, 65 % Wortschatz, je 54 % Rechtschreibung und Grammatik. 40 % sind es bei Lesekompetenzen, 30 % bei Aussprache, fast ein Viertel (24 %) beim Sprechen und 17 % beim Hören. (Vgl. Abbildung 88)

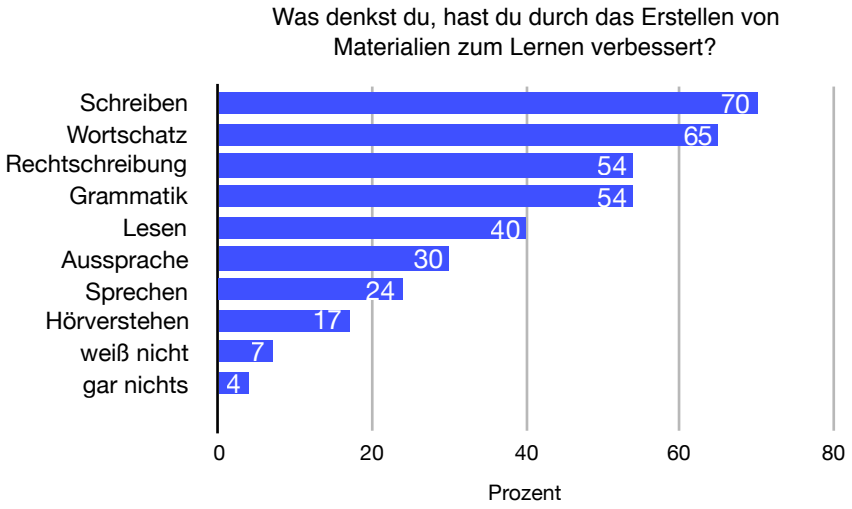


Abbildung 88. Einschätzung des Lernerfolgs der Erstellung von Lern-/Übungsmaterialien.

Einschätzung des Lernerfolgs der Erstellung von Lernmaterial nach Geschlecht

Mädchen sehen häufiger keinen Effekt (w: 5 %; m: 1 %) oder sind sich diesbezüglich unsicher (w: 10 %; m: 1 %). Generell nehmen Jungen häufiger Erfolge in einzelnen Bereichen wahr, z. T. deutlich. Dies ist v. a. der Fall bei Grammatik (m: 83 %; w: 64 %) und Schreiben (m: 71 %; w: 46 %), was zudem eine unterschiedliche Rangfolge bewirkt, denn Mädchen nennen Rechtschreibung (51 %) häufiger als Grammatik (46 %). (Vgl. Abbildung 89)

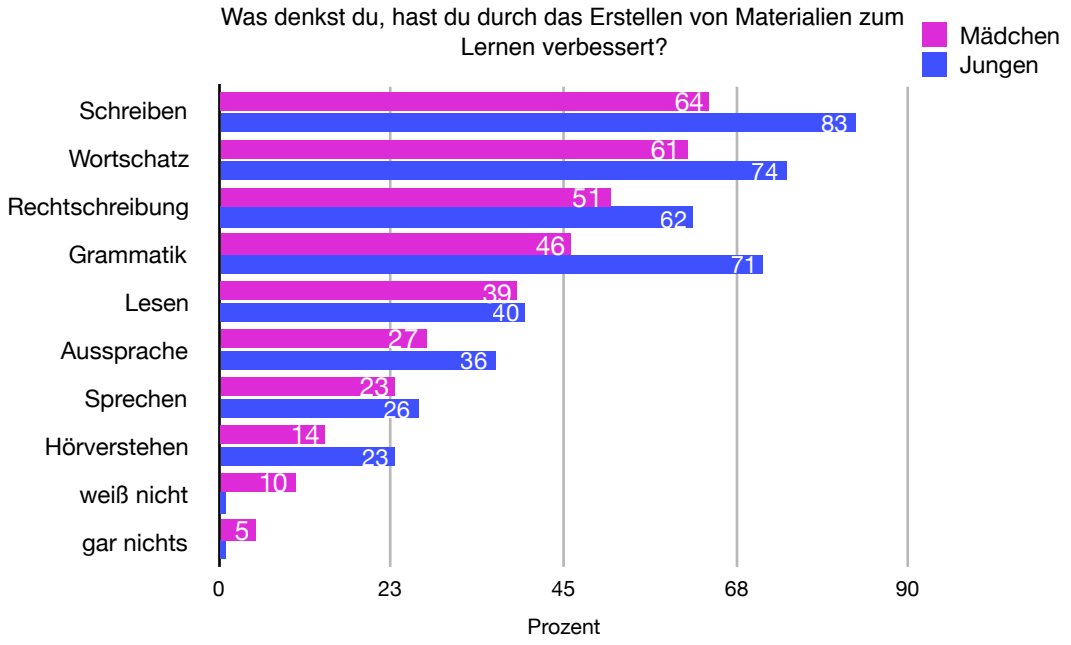


Abbildung 89. Einschätzung des Lernerfolgs der Erstellung von Materialien nach Geschlecht.

Einschätzung des Lernerfolges beim Erstellen von Lern- und Übungsmaterialien nach Alter bzw. Stufe

In einigen Aspekten lassen sich unterschiedliche Einschätzungen feststellen: Ein größerer Anteil US- (45 %) und MS-SuS (37 %) sieht bspw. Lernerfolge in den Bereichen *Aussprache* (O: 19 %) und *Grammatik* (U: 62 %; M: 59 %; O: 48 %). Dafür nehmen mehr OS- (58 %) und MS-SuS (54 %) Fortschritte in der Rechtschreibung (U: 41 %) sowie dem Lesen wahr (O: 44 %; M: 38 %; U: 28 %). (Vgl. Abbildung 90)

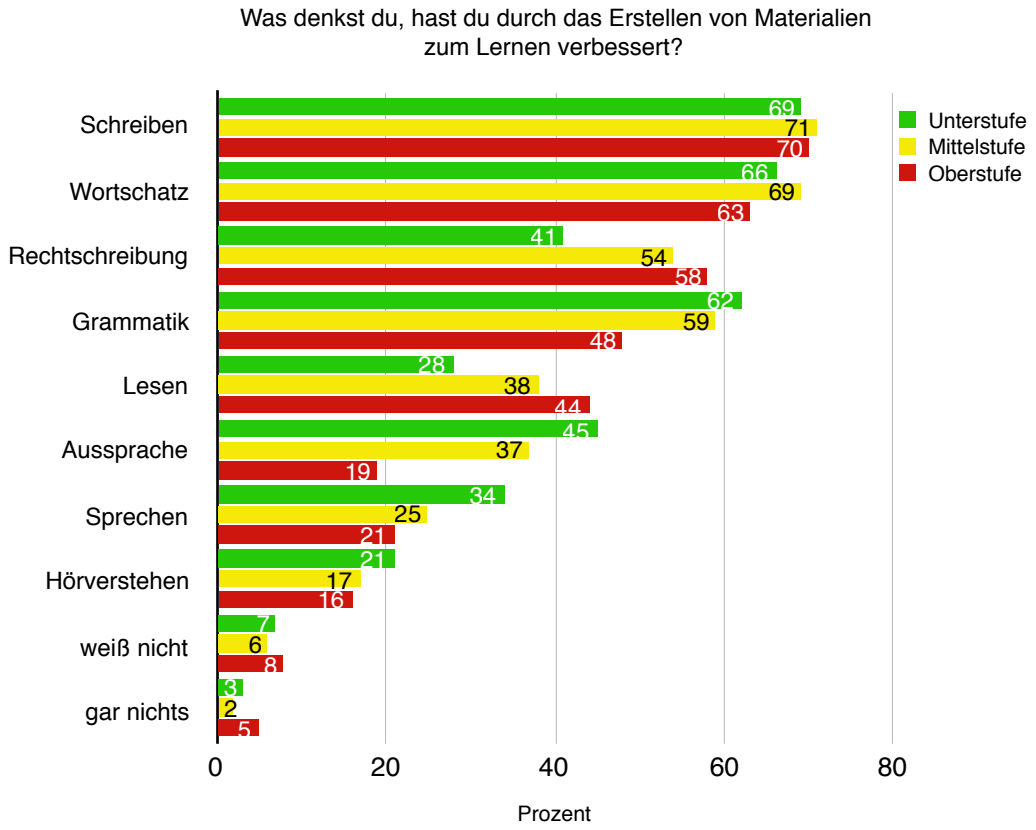


Abbildung 90. Einschätzung des Lernerfolgs der Erstellung von Materialien nach Alter/Stufe.

Interpretation: Produktion von Lern- bzw. Übungsmaterial als mehrheitlich ausgeübte, für ca. ein Drittel gängige, sehr effektive Praktik

Die Mehrheit gibt an, selbst englische (86 %) und deutsche (69 %) Lern- bzw. Übungsmaterialien zu erstellen, für ein knappes Drittel ist dies gängige Handlungspraktik. Die Verwendung der FS steigt mit dem Alter: Fast alle OS- und 86 % der MS-SuS sowie knapp über die Hälfte der US-SuS benutzen sie. Deutsch verwenden die Jüngsten am häufigsten, nämlich drei Viertel, aber auch je ca. etwas mehr als zwei Drittel der MS- und OS-SuS. Die Angaben der SuS hierzu lassen sich in zwei Kategorien von Materialien einordnen: Materialien, die zum Lernen bzw. Üben verwendet werden, wie bspw. Flip Cards zum Vokabellernen, und zum Zweck der Übung geschriebene Texten im Sinne der klassischen Textproduktion.

Wortschatz und Grammatik als mehrheitlich relevante Inhalte der Materialien

Die Materialien beziehen sich mehrheitlich auf Wortschatz (69 %) und Grammatik (56 %), knapp ein Drittel nennt den Bereich *Literatur*, ca. ein Viertel Landeskunde. Wortschatz und Grammatik sind umso relevanter, je jünger die SuS sind, für US-SuS (100 % bzw. 79 %) und MS-SuS (je ca. 70 %) sind sie sehr relevant. In der OS

machen noch mehr als die Hälfte Materialien zu Wortschatz, Grammatik verliert dagegen an Bedeutung,[120] dafür sind Literatur und Landeskunde für sie relevanter, was sie für MS-SuS kaum, für US-SuS gar nicht sind.

Schriftliche Texte als mehrheitlich am häufigsten erstellte Materialien

Mit Abstand am häufigsten und mit großer Mehrheit handelt es sich bei den Materialien um schriftliche Texte, die mit steigendem Alter noch bedeutender werden (O: 90 %). Jeweils ca. 40 % der SuS visualisieren Text mit Bildern oder gestalten Mind Maps und Lernplakate, jeweils ca. jeder Fünfte hat auch schon einmal auditive und audio-visuelle Materialien erstellt; Letztgenannte werden von US-SuS fast doppelt so häufig genannt wie von den anderen Stufen.

(mehrheitlich) informative und literarische schriftliche Texte

Bei den relevantesten schriftlichen Texten handelt es sich stark mehrheitlich, v. a. bei Mädchen und OS-SuS, um informative Texte; nicht zuletzt mag das damit zusammenhängen, dass darunter viele Materialien mit Informationen zum Lernen sind. Wohl um die Sprachproduktion zu üben, schreiben ca. die Hälfte literarische Texte, die aber nur von ca. jedem Fünften der US-SuS genannt werden und deren Bedeutung mit dem Alter steigt (O: 60 %; M: 44 %). Insgesamt ein Drittel, weniger Jungen und deutlich mehr (knapp die Hälfte) US-SuS, verfasst lyrische Texte, ca. ein Viertel gestaltet Comics bzw. Cartoons, was mit je ca. einem Drittel allerdings noch mehr Jungen und OS-SuS tun.

Digitale Wörterbücher, Internet-Recherche und Rechtschreibhilfe als Scaffolding

Beim Erstellen von Lern- bzw. Übungsmaterialien gebrauchen die SuS besonders Hilfsmittel, die dem *Scaffolding* dienen: Eine knappe Zweidrittelmehrheit, mehr OS-SuS (80 %) noch, nutzt digitale Wörterbücher, das Internet befragen besonders US- und OS-SuS (je ca. 40 %) zu Informationen zu Grammatik. Ein Drittel der US- und 41 % der OS-SuS verwenden die Fehlererkennung bzw. Rechtschreibhilfe, die von MS-SuS weniger häufig genannt wird. Im Zuge der Nutzung dieser Hilfsmittel gibt auch ein Großteil an, die jeweiligen Resultate durch Aufschreiben oder Merken nachhaltig zu sichern bzw. aus den Aktivitäten zu lernen. Gut ein Viertel nutzt die vernetzten Technologien, um kollaborativ oder kooperativ zu arbeiten. Das Teilen der Materialien, mehrheitlich über Soziale Netzwerke und ausgedruckt, geschieht v. a. in der OS.

---

[120] Wie die Ergebnisse zu Aktivitäten im Bereich *Grammatik* gezeigt haben, ist dieser Bereich auch besonders für US- und MS-SuS von Relevanz.

Einschätzung einer starken Effektivität der Produktion von Lern- bzw. Übungsmaterialien, mehrheitlich in vier Bereichen

In sehr vielen Bereichen sehen die SuS – Jungen oft häufiger[121] – Lernerfolge der Produktion von Lern- bzw. Übungsmaterialien, in vier davon mehrheitlich: schriftliche Ausdrucksfähigkeit, Wortschatz, Rechtschreibung und Grammatik. Auch im Lesen – bei den Jüngsten etwas weniger – und sogar in den Bereichen *Aussprache* und *Sprechen* vermuten die SuS positive Effekte, wobei die positiven Einschätzungen zu den beiden Letztgenannten mit steigendem Alter sinken.

Der Analyse und Interpretation der Ergebnisse zu intentionalen informellen SLB mit mobilen Technologien folgt nun die zu jenen, die sich auf ihre freizeitorientierte Mediennutzung und somit nicht intentionale informelle SLB beziehen.

[121] Vor allem in den Bereichen *Grammatik* (m: 83 %; w: 64 %) und *Schreiben* (m: 71 %; w: 46 %) ist dies der Fall.

4.3 Nicht intentionale informelle Sprachlernbegegnungen

Der letzte Teil des Online-Fragebogens fragt nach Begegnungen der SuS mit dem Englischen bei der Nutzung mobiler Technologien in ihrer Freizeit, die sich – findet dabei ein Lernen statt – dem Bereich der nicht intentionalen SLB zuordnen lassen. Indikatoren dafür, dass tatsächlich dabei gelernt wird, sind zum einen Begleitaktivitäten, die die SuS bei der jeweiligen Mediennutzung angeben, sowie ihre Einschätzungen zu deren möglichen Lerneffekten. Wie dabei gelernt wird, wird im Zuge der Darstellung der Ergebnisse der GD in Kapitel 5 vorgestellt, in denen untersucht wird, welche inzidentellen oder impliziten Prozesse bei den Aktivitäten von statten gehen.

Die Ergebnisse zu möglichen SLB bei der freizeitbezogenen Nutzung mobiler Technologien werden im Folgenden dargestellt.

4.3.1 Nutzung von Web-Diensten, Apps und Funktionen in der FS

Ob SuS Online-Dienste, Apps und Programme mobil nutzen oder die Systemführung von Geräten auch einmal in der FS einstellen, zeigen folgende Ergebnisse.

Häufigkeit der Nutzung englischsprachiger Web-Dienste, Apps und Programme

Nur 9 % nutzen solche Services nie, 16 % selten und 7 % ca. einmal im Monat, mehr als die Hälfte (51 %) dagegen täglich bis mehrmals die Woche und 17 % wöchentlich bis mehrmals im Monat. (Vgl. Abbildung 91)

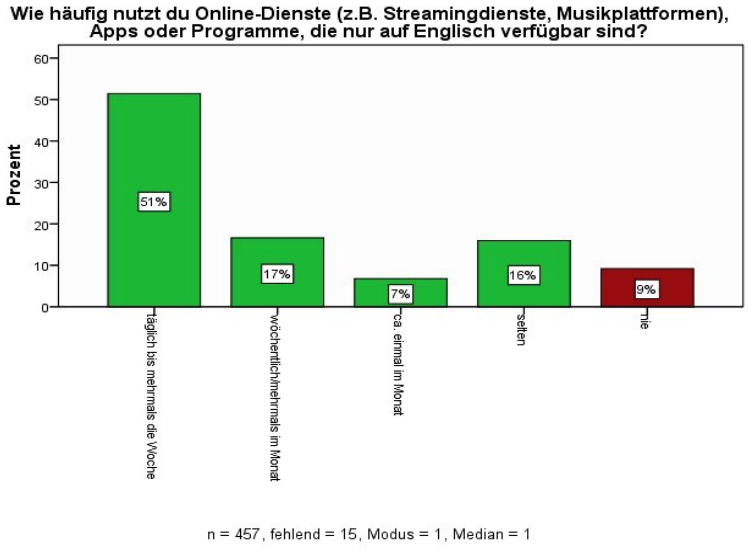


Abbildung 91. Nutzung englischsprachiger Online-Dienste, Apps und Programme.

Verwendung der englischen Sprache in der Menü- bzw. Systemführung

Wie Abbildung 92 zeigt, hat die Mehrheit der Befragten (60%) schon einmal die englische Sprache zur Menü- bzw. Systemsteuerung mobiler Geräte ausgewählt.

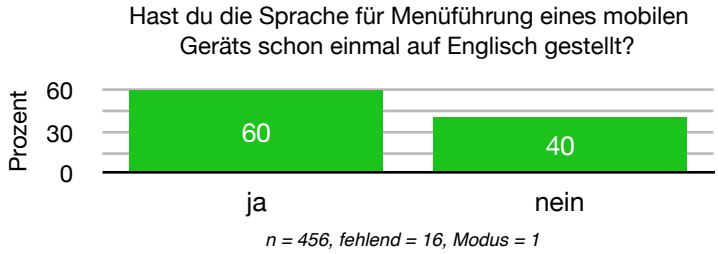


Abbildung 92. Verwendung der englischen Sprache in der Menü- bzw. Systemführung.

Einschätzung des Lernerfolges der Verwendung englischer Online-Diensten, Apps bzw. Programme und Einstellungen[122]

Abbildung 93 zeigt, dass 60 % der SuS positive Effekte der Nutzung entsprechender Services bzw. Einstellungen auf ihre Sprachkompetenzen wahrnehmen; 15 % verneinen einen Lernerfolg, ein Viertel (25 %) ist sich nicht sicher.

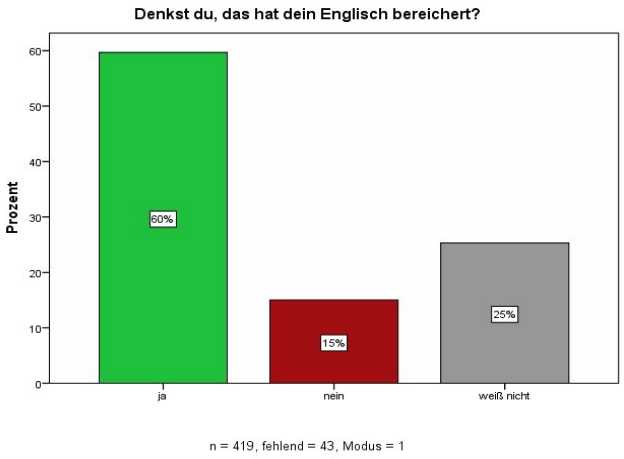


Abbildung 93. Einschätzung des Lernerfolgs der Nutzung von Online-Diensten, Apps oder Systemeinstellungen.

[122] Bei dieser Frage wurde nicht nach den jeweiligen Aktivitäten differenziert; aus den Ergebnissen geht also nicht hervor, auf welche Lernaktivität sich die jeweilige Aussage bezieht.

Interpretation: Funktional bedingte Sprachlernbegegnungen als mehrheitlich relevante und effektiv eingeschätzte Ereignisse

Verwendung von Online-Diensten und Applikationen sowie der Menüführung in der FS als mehrheitlich fest im Alltag der SuS verankerte Handlungspraktiken

Die Verwendung von nur auf Englisch verfügbaren Online-Diensten und Applikationen ist fester Bestandteil der Mediennutzung der SuS. Für eine deutliche Mehrheit ist sie sogar gängige, fest im Alltag verankerte Handlungspraktik, die bei mehr als der Hälfte täglich bis mehrmals die Woche und bei ca. 20 % wöchentlich bis mehrmals im Monat stattfindet. Dass das Interesse der SuS an der FS sehr groß ist, zeigt, dass die Mehrheit die Menü- bzw. Systemsteuerung ihrer Geräte schon einmal auf diese gestellt hat. Auch wenn dieser Aspekt in dem Teil des Fragebogens abgefragt wird, der nicht intentionale SLB behandelt, kann hier durchaus eine Lernintention bzw. ein Lerninteresse vorliegen; da er im Kontext der freizeitbezogenen Mediennutzung steht, wird er dennoch hier angeführt. Über mögliche andere Gründe dieses Handelns, wie bspw. den, dass es sich um englische Muttersprachler oder SuS mit Migrationshintergrund handelt, kann an dieser Stelle nur spekuliert werden.

Mehrheitliche Bestätigung von Lerneffekten funktional bedingter SLB

Die mehrheitlich positiven Angaben der SuS zeigen, dass funktional bedingte Begegnungen mit der englischen Sprache sehr gewinnbringende Auswirkungen auf ihre sprachlichen Kompetenzen haben[123]. Nur 15 % verneinen die Effektivität. Zwar wurden die unterschiedlichen Kompetenzbereichen hier nicht differenziert, allerdings kann angenommen werden, dass hier besonders die Bereiche *Wortschatz, Hör- und Leseverstehen* sowie womöglich *Aussprache* und *Rechtschreibung* betroffen sind.

Der nächste Abschnitt gibt einen Überblick über den in der Freizeit der Befragten stattfindenden Konsum bzw. die Rezeption englischsprachiger Medien über mobile Technologien zur Unterhaltung oder Information.

[123] Diese Frage differenziert nicht nach den beiden unterschiedlichen Aktivitäten.

4.3.2 Rezeption englischsprachiger Medien

Abbildung 94 zeigt die Häufigkeit des freizeitbezogenen Konsums englischsprachiger Medien über mobile Technologien, ohne einzelne Medien zu differenzieren: Nur 3 % konsumieren nie englischsprachige Medien über mobile Technologien, 7 % selten und 4 % ca. einmal im Monat. Dagegen tun dies 71 % täglich bis mehrmals die Woche und 15 % wöchentlich bis mehrmals im Monat. (Vgl. Abbildung 94)

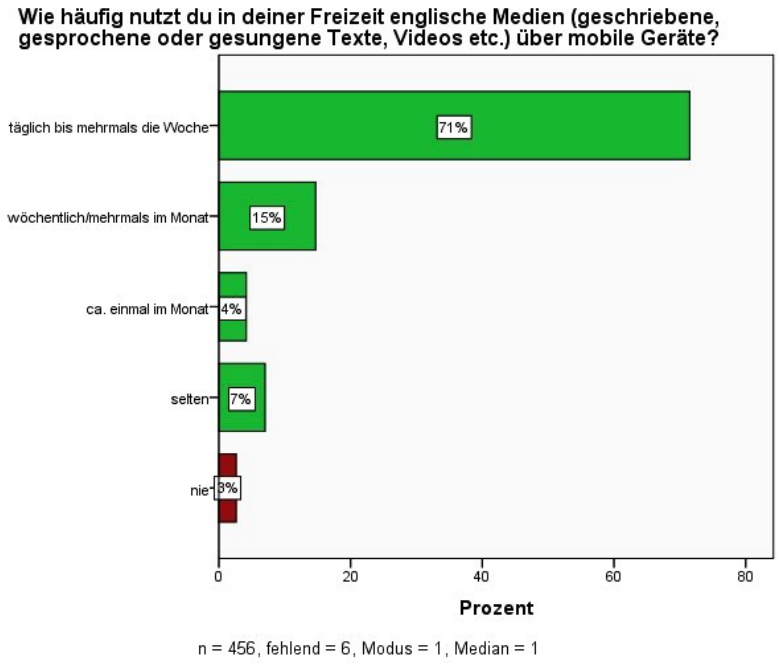


Abbildung 94. Häufigkeit des Konsums englischsprachiger Medien.

Praktiken des Teilens konsumierter englischsprachiger Medien

67 % der TN, die englische Medien konsumieren, teilen sie zumindest gelegentlich mit anderen bzw. andere mit ihnen, z. B. via Sozialer Netzwerke. (Vgl. Abbildung 95)

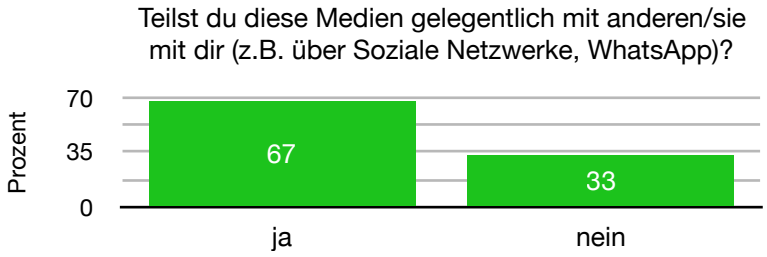


Abbildung 95. Praktiken des Teilens englischsprachiger Medien.

Strategien zum besseren Verstehen beim Konsum englischsprachiger Medien

Um die Inhalte besser zu verstehen, setzen drei Viertel der SuS Strategien zum besseren Verstehen ein: Das schriftliche oder mentale Übersetzen der Inhalte nennen zwei Drittel (66 %); gut ein Drittel (34 %) nimmt die deutsche Entsprechung der Inhalte zu Hilfe, bspw. den Untertitel bei Videos, 28 % nutzen digitale Wörterbücher. (Vgl. Abbildung 96)

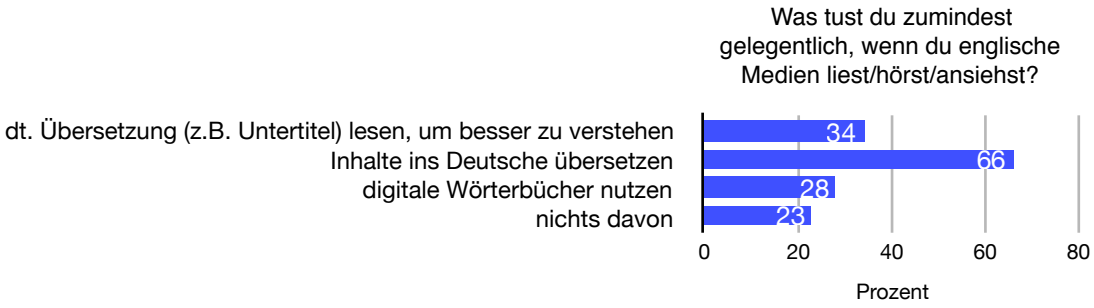


Abbildung 96. Strategien zum besseren Verstehen beim Medienkonsum.

Strategien zum besseren Verstehen beim Medienkonsum nach Geschlecht

Mädchen verwenden häufiger – zumindest gelegentlich – die deutsche Entsprechung der in der FS dargebotenen Inhalte (w: 39 %; m: 27 %) (siehe Anhang 4.24).

Strategien zum besseren Verstehen beim Medienkonsum nach Alter bzw. Stufe

Je jünger die Befragten, desto weniger häufig wenden sie die genannten Verstehensstrategien an; je höher die Stufe, desto häufiger verwenden sie digitale Wörterbücher (U: 15 %; M: 20 %; O: 38 %), MS-SuS rezipieren häufiger (40 %) die entsprechende deutsche Übersetzung (U: 27 %; O: 30 %). (Siehe Anhang 4.25)

Interpretation: Konsum und Austausch authentischer Medien als mehrheitlich sehr bedeutende, hoch frequente Aktivität informellen Lernens

Der freizeitbezogene Konsum authentischer englischsprachiger Medien über mobile Technologien spielt im Alltag der großen Mehrheit der SuS eine sehr bedeutende Rolle: Die zentrale Relevanz von in diese Kategorie fallenden Handlungspraktiken zeigt sich darin, dass sie hoch frequent stattfinden: bei den meisten täglich bis mehrmals die Woche, bei einigen wöchentlich bis mehrmals im Monat.

Teilen der konsumierten Medien als mehrheitlich stattfindende Handlungspraktik

Beim freizeitbezogenen Konsum englischsprachiger Medien spielt das Teilen derselben eine deutlich stärkere Rolle als bei der ein Lernen intendierenden Rezeption: Eine Zweidrittelmehrheit der SuS tut dies zumindest gelegentlich.

Teilweise Verwendung der deutschen Übersetzung und digitaler Wörterbücher als Verstehensstrategien beim Konsum der Medien[124]

Die Mehrheit der SuS scheint den bei der Rezeption authentischer Medien erhaltenen Input ohne die Verwendung von Hilfsmitteln zu verstehen. Was konkretere Verstehensstrategien betrifft, so ist die Zuhilfenahme der deutschen Übersetzung, bspw. eines Video-Untertitels, für gut ein Drittel Praxis, für Mädchen noch häufiger.

Nach dieser allgemeineren Betrachtung des Bereiches *Konsum bzw. Rezeption englischsprachiger* Medien folgt nun die differenzierte Analyse sowie der einzelnen Medienformen und -inhalte sowie der Aktivitäten, die den Konsum begleiten.

4.3.3 Lesen englischer Texte

Zunächst werden Ergebnisse zum Lesen englischer Texte angeführt.

Häufigkeit des Lesens englischer Texte in der Freizeit

Von den SuS, die englischsprachige Texte über mobile Technologien lesen, tut dies der größte Teil täglich bis mehrmals die Woche (34 %), 22 % lesen wöchentlich bis mehrmals im Monat, 9 % ca. einmal im Monat, 20 % „selten“ und 15 % „nie“. (Vgl. Abbildung 97)

[124] Da den Befragten an dieser Stelle eine Auswahl an Aktivitäten vorgegeben wurde, ist nicht auszuschließen, dass diese auch andere, von der Autorin nicht bedachte relevante Strategien zum Verstehen anwenden.

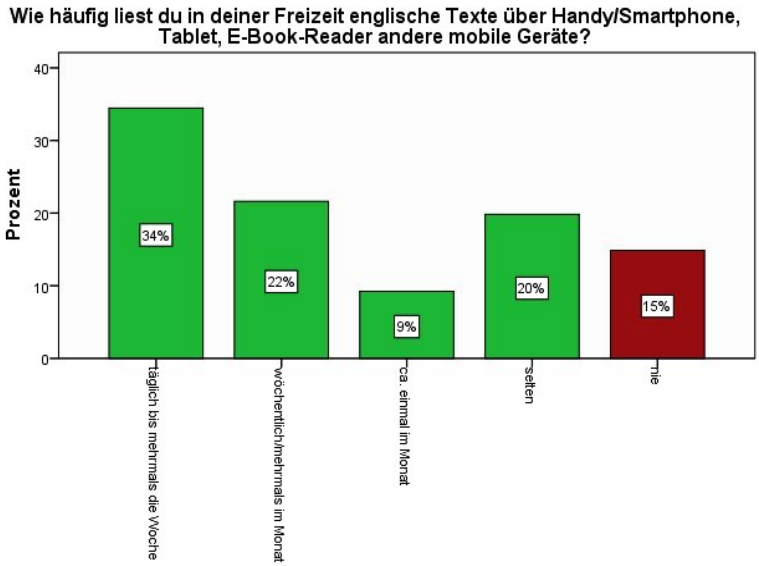


Abbildung 97. Häufigkeit des Lesens englischsprachiger Texte.

Art der zum Lesen in der Freizeit genutzten Medien und Technologien

Welche Medien und Technologien die SuS nutzen, wenn sie über mobile Technologien digitale schriftliche Texte lesen, zeigt Abbildung 98: Am häufigsten verwendet werden Songtexte (70 %), SN-Seiten bzw. -Profile sowie dort verfasste Kommentare (65 %) und Internetseiten zu unterschiedlichen Interessensgebieten (63 %). Etwas mehr als die Hälfte (52 %) geben Text-Bild-Kombinationen wie Memes an, ca. ein Drittel (34 %) elektronische Zeitschriften oder Magazine und 17 % Offline-Medien wie E-Books. Was Text-Funktionen bzw. Leserintentionen betrifft, so werden unterhaltende Texte häufiger (40 %) genannt als informative (33 %), 14 % lesen Newsletter oder Abos. Im Bereich Literatur sind Comics und Graphic Novels beliebter (29 %) als literarische Texte (14 %). (Vgl. Abbildung 98)

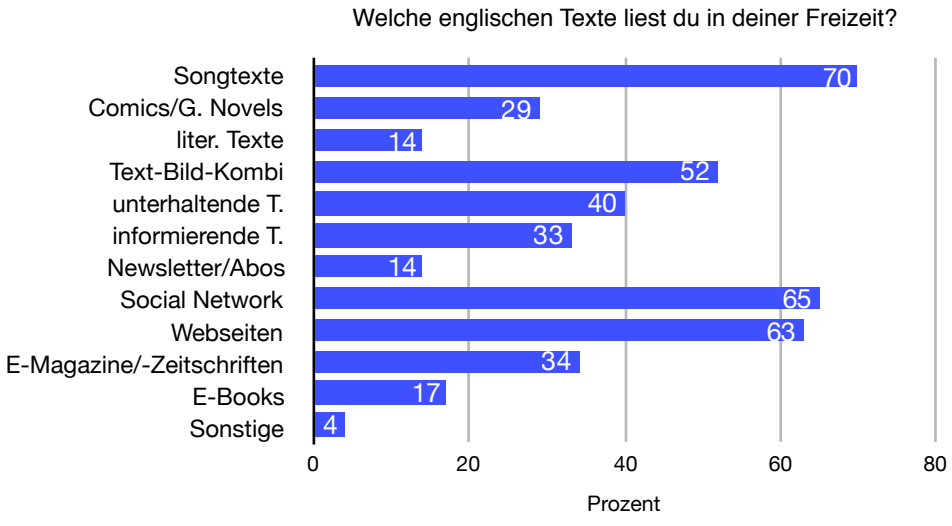


Abbildung 98. Art der zum freizeitbezogenen Lesen genutzten Texte.

Zum Lesen in der Freizeit genutzte Medien und Technologien nach Alter bzw. Stufe

Abbildung 99 zeigt die Präferenzen der unterschiedlichen Altersgruppen:
Je jünger die SuS, desto häufiger lesen sie E-Books (U: 26 %; M: 19 %; O: 13 %); im Vergleich zu älteren lesen sie allerdings deutlich weniger häufig in Sozialen Netzwerken (U: 24 %; M: 61 %; O: 78 %) sowie Text-Bild-Kombinationen (U: 24 %; M: 44 %; O: 64 %) und Songtexte (U: 45 %; M: 75 %; O: 70 %).

Je älter die SuS, desto häufiger nennen sie elektronische Zeitschriften und Magazine (U: 24 %; M: 27 %; O: 43 %), unterhaltende (U: 26 %; M: 38 %; O: 46 %) und literarische (U: 8 %; M: 9 %; O: 20 %) Texte sowie SN-Seiten, Text-Bild-Kombinationen und Webseiten. Bei Webseiten besteht ein beachtlicher Unterschied zwischen OS-SuS (75 %) und jüngeren SuS, die diese ca. gleich häufig lesen (U: 53 %; M: 54 %). Informative Texte werden von MS-SuS weniger häufig (26 %) genannt als von den anderen Gruppen (U: 42 %; O: 38 %), wie auch Graphic Novels und Comics (U: 34 %; M: 27 %; O: 30 %). (Vgl. Abbildung 99)

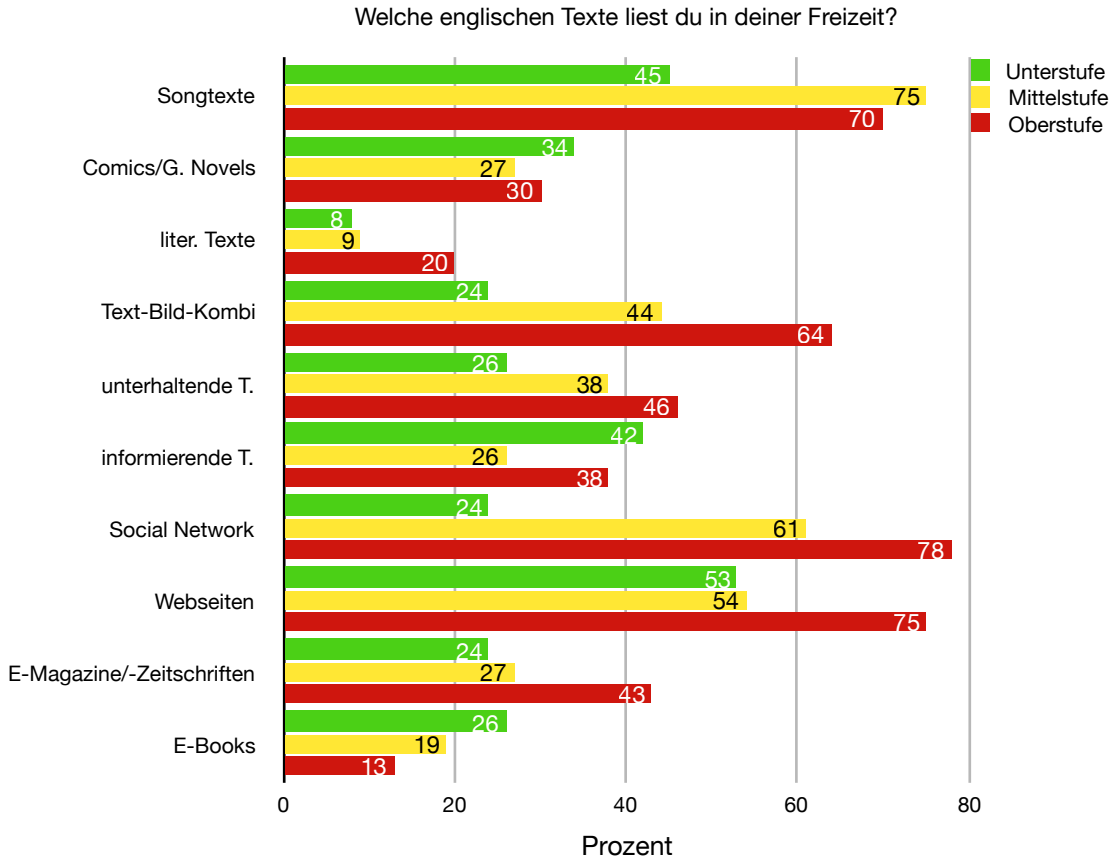


Abbildung 99. Art der zum freizeitbezogenen Lesen genutzten Texte nach Alter/Stufe.

Einschätzung des Lernerfolgs durch das freizeitbezogene Lesen

Abbildung 100 zeigt, dass fast alle SuS einen Lerneffekt in ihren Lese-Aktivitäten sehen: am häufigsten im Bereich *Wortschatz* (84 %), mit deutlichem Abstand vor den *Reading Skills* (61 %), dem flüssigen Lesen (53 %) und der Rechtschreibung (51 %). 39 % der Befragten nennen den Bereich *Grammatik*, 29 % die Aussprache, 28 % die mündliche Sprechfähigkeit und 26 % das Hörverstehen.

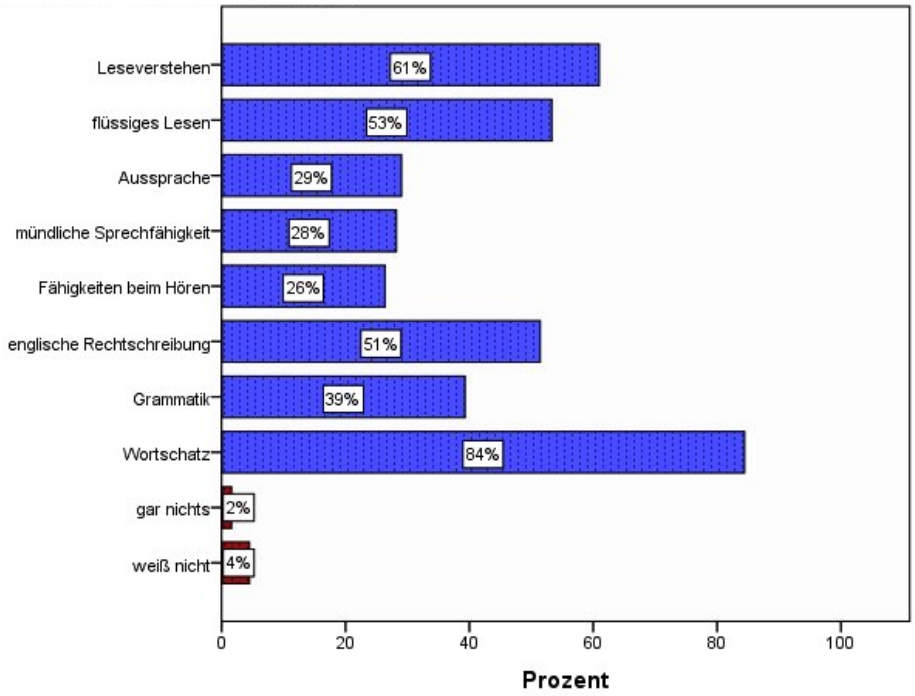


Abbildung 100. Einschätzung des Lernerfolgs des freizeitbezogenen Lesens.

Interpretation: Lesen als mehrheitlich gängige, hoch frequente, sehr effektiv eingeschätzte Aktivität informellen Lernens

Für etwas mehr als die Hälfte derjenigen, die englischsprachige Medien konsumieren, ist das Lesen digitaler Texte eine gängige und hoch frequente Praktik, die ein gutes Drittel täglich bis mehrmals die Woche und ca. jeder Fünfte wöchentlich bis mehrmals im Monat ausübt. Für 29 % ist es kaum, für 15 % nicht relevant, womit es die am wenigsten beliebte und am häufigsten nicht praktizierte rezeptive Aktivität ist. Dennoch wird das freizeitorientierte Lesen von mehr SuS (n = 383) und häufiger höher frequent praktiziert als das zum Zwecke der Übung (n = 318).

Songtexte, SN- und Webseiten sowie Text-Bild-Kombinationen mit häufiger unterhaltender als informierender Funktion als mehrheitlich relevanteste Texte

Die befragten SuS rezipieren stark mehrheitlich Songtexte, SN-Profile und Kommentare sowie Webseiten zu unterschiedlichen Interessen, die beiden Letztgenannten nennen OS-SuS deutlich häufiger. Text-Bild-Kombinationen sind mehrheitlich ebenfalls v. a. bei OS-SuS beliebt – je älter die SuS, desto häufiger begegnen sie ihnen. Für ca. ein Drittel und wieder v. a. für die Ältesten (43 %) relevant sind elektronische Zeitschriften oder Magazine. Was Textquellen angeht, so zeigen die Ergebnisse die große Bedeutung der Medienkonvergenz mobiler Endgeräte mit dem Internet; dass Offline-Medien wie bspw. E-Books weniger relevant sind, am meisten noch für US-SuS, bestätigt diesen Eindruck. Was die Funktionen der Texte bzw. die Leserintentionen betrifft, so sind unterhaltende Texte beliebter als informative; Erstgenannten lassen sich Comics und Graphic Novels zuordnen, die für knapp ein Drittel relevant sind, was literarische Texte wie Erzählungen insgesamt kaum sind, dennoch für jeden fünften Schüler der OS.

Bestätigung positiver Effekte des Lesens auf alle Kompetenzbereiche, mehrheitlich auf Wortschatz, Leseverstehen, flüssiges Lesen und Rechtschreibung

Dass das Lesen Lernerfolge nach sich zieht, bestätigen 94 % der SuS, wobei jeder der zur Auswahl stehenden Bereiche von mindestens etwa 30 % angeführt wird. Mehrheitlich und mit deutlichem Abstand am häufigsten genannt wird der Bereich *Wortschatz*, gefolgt von Leseverstehen sowie flüssigem Lesen und Rechtschreibung. Lernerfolge im Bereich *Grammatik* führen 39 % an, jeweils etwas weniger als ein Drittel Aussprache, mündliche Sprechfähigkeit und Hörverstehen. Vergleicht man diese Einschätzungen mit denen zu Effekten des Lesens zu Übungszwecken, so decken sich die vier jeweils am häufigsten genannten Bereiche, wobei beim freizeitbezogenen Lesen alle vier mehrheitlich und zudem etwas häufiger genannt wurden, womit die SuS diesem eine höhere Effektivität zuschreiben.

Die nun folgenden Ausführungen beziehen sich auf den Videokonsum der SuS.

4.3.4 Rezeption englischer Videos

Zunächst erfolgt ein Überblick über die Frage nach der Häufigkeit.

Häufigkeit der Rezeption englischer Videos in der Freizeit

Nur 6 % sehen sich in ihrer Freizeit nie englische Videos über mobile Technologien an, 9 % tun dies selten und 8 % ca. einmal im Monat. Mehr als drei Viertel der Befragten (77 %) konsumieren diese öfter: 55 % täglich bis mehrmals die Woche, 22 % wöchentlich bis mehrmals im Monat. (Vgl. Abbildung 101)

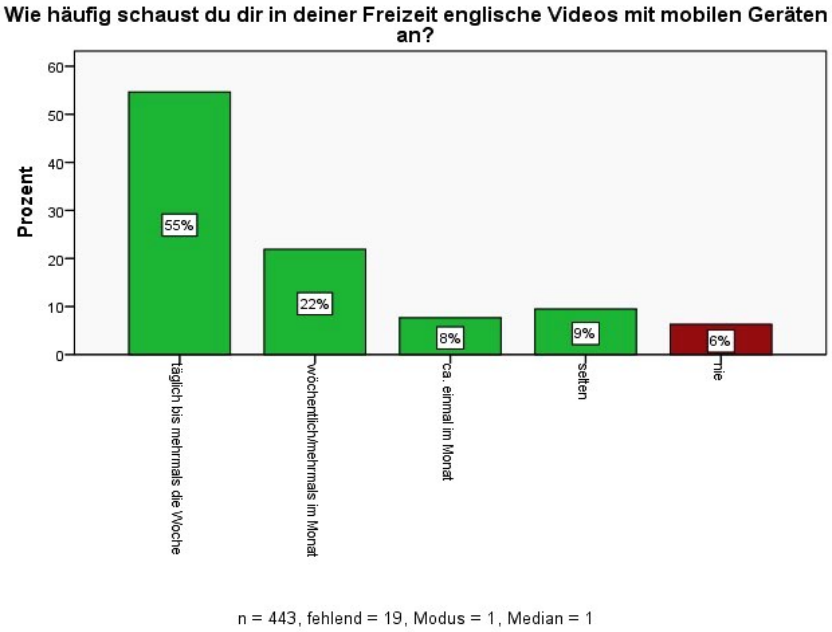


Abbildung 101. Häufigkeit der Rezeption englischer Videos in der Freizeit.

Aufgrund eines Fehlers in der Programmierung des Fragebogens[125] wurden keine Daten zur Frage 15.2 (Art, Inhalt und Funktion der Videos) erhoben.

Aktivitäten bei der Rezeption englischer Videos in der Freizeit

Abbildung 102 zeigt Aktivitäten bzw. Strategien zum besseren Verstehen des flüchtigen Sprachinputs. Zudem enthält sie ein Item zur Aktivierung des englischen Untertitels, der zur Fokussierung der schriftlichen Repräsentation des Gesprochenen dient. Die mit 43 % am häufigsten genannte Aktivität ist das Anhalten und/oder Zurückspulen; 29 % nutzen den englischen Untertitel als schriftgestütztes *Scaffolding* (14 % wegen des Schriftbilds), 15 % den deutschen. Bei 40 % der TN trifft keine der genannten Aktivitäten auf ihren Medienkonsum zu. (Vgl. Abbildung 102)

[125] Hier wurde ein Filter falsch gesetzt.

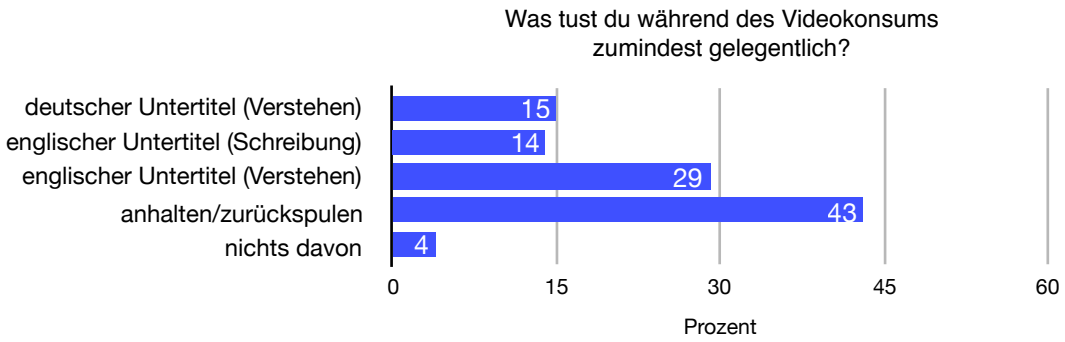


Abbildung 102. Aktivitäten bei der Rezeption von Videos.

Aktivitäten bei der Rezeption von Videos nach Geschlecht

Mädchen sind, was die genannten Aktivitäten betrifft, aktiver: 36 % von ihnen geben an, keine der angegebenen auszuüben, was 47 % der Jungen tun. Auch die konkret benannten Kategorien werden jeweils von einem höheren Anteil an Mädchen gewählt, wobei die Differenz beim Anhalten und/oder Zurückspulen am höchsten ist: Ca. ein Drittel der Jungen tut dies, bei den Mädchen ist es die Hälfte. 10 % mehr Mädchen (33 %) nennen auch die Nutzung des englischen Untertitels zum besseren Verstehen. (Vgl. Abbildung 103)

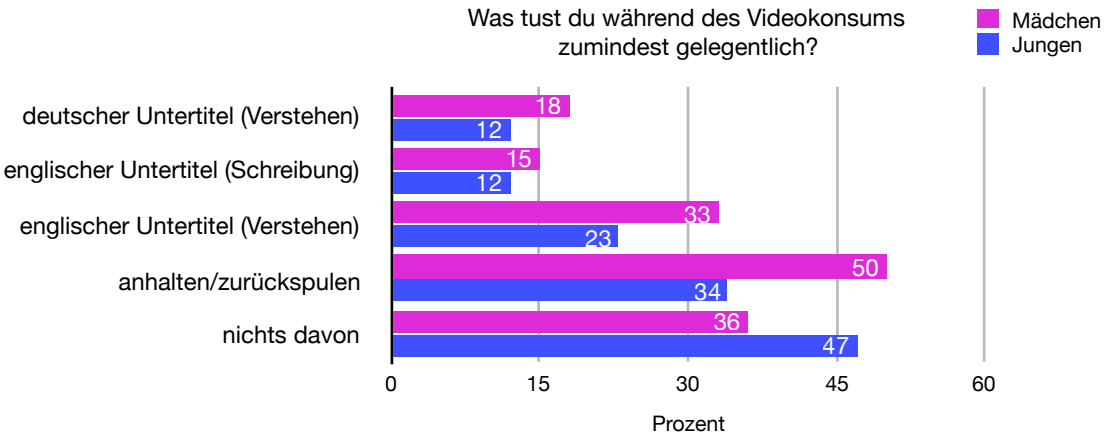


Abbildung 103. Aktivitäten bei der Rezeption von Videos nach Geschlecht.

Aktivitäten bei der Rezeption von Videos nach Alter bzw. Stufe

US-SuS geben häufiger an, keine der genannten Aktivitäten treffe auf ihre Mediennutzung zu (U: 48 %; M: 38 %; O: 41 %), dafür verwenden sie etwas häufiger Untertitel als ältere: Beim deutschen sind die Unterschiede mit je ca. 5 % gering, den englischen dagegen nutzen US-SuS fast doppelt so häufig (20 %) wie OS-SuS. Auch gilt: Je jünger die SuS, desto häufiger nennen sie den englische Untertitel. Je älter, desto häufiger wenden sie Strategien des Anhaltens und/oder Zurückspulens an, wobei MS- (42 %) und OS-SuS (48 %) recht nahe beieinander liegen; US-SuS tun dies deutlich weniger häufig (28 %). (Vgl. Abbildung 104)

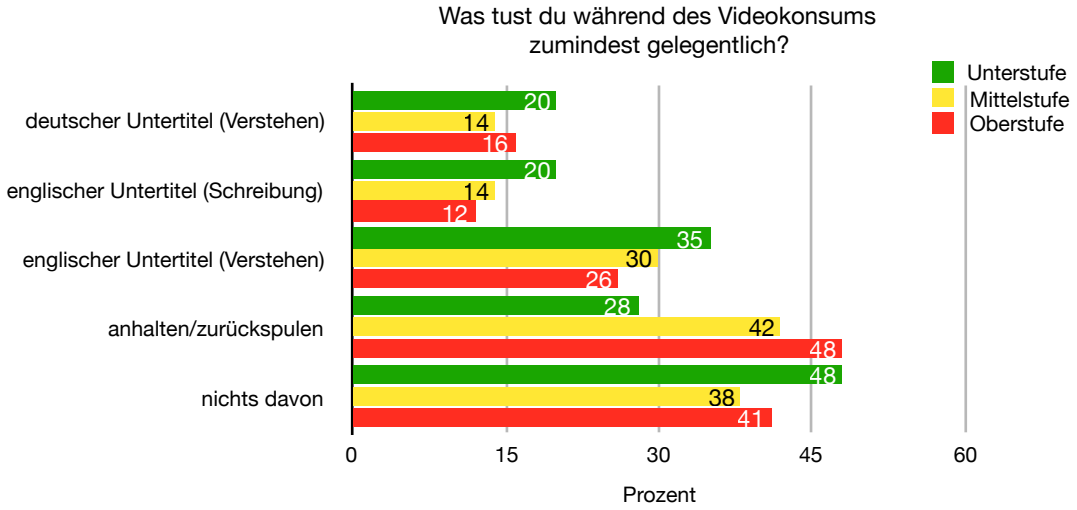


Abbildung 104. Aktivitäten bei der Rezeption von Videos nach Alter/Stufe.

Einschätzung des Lernerfolges durch die Rezeption von Videos

Abbildung 105 zeigt, dass SuS dem Ansehen englischsprachiger Videos starke Effekte zuschreiben, nur 2 % sehen keine, 5 % sind sich nicht sicher. Mehr als drei Viertel (78 %) nennen den Bereich *Hörverstehen*, etwas weniger (72 %) Wortschatz, fast zwei Drittel (65 %) die Aussprache. Etwas weniger als die Hälfte (49 %) meint, ihre *Speaking Skills* hätten sich dadurch verbessert, ein knappes Viertel (24 %) führt Grammatik an. Am wenigsten häufig vermuten sie Effekte in den Bereichen *Rechtschreibung* und *Schreiben* (jeweils 14 %) sowie *Lesen* (16%). (Vgl. Abbildung 105)

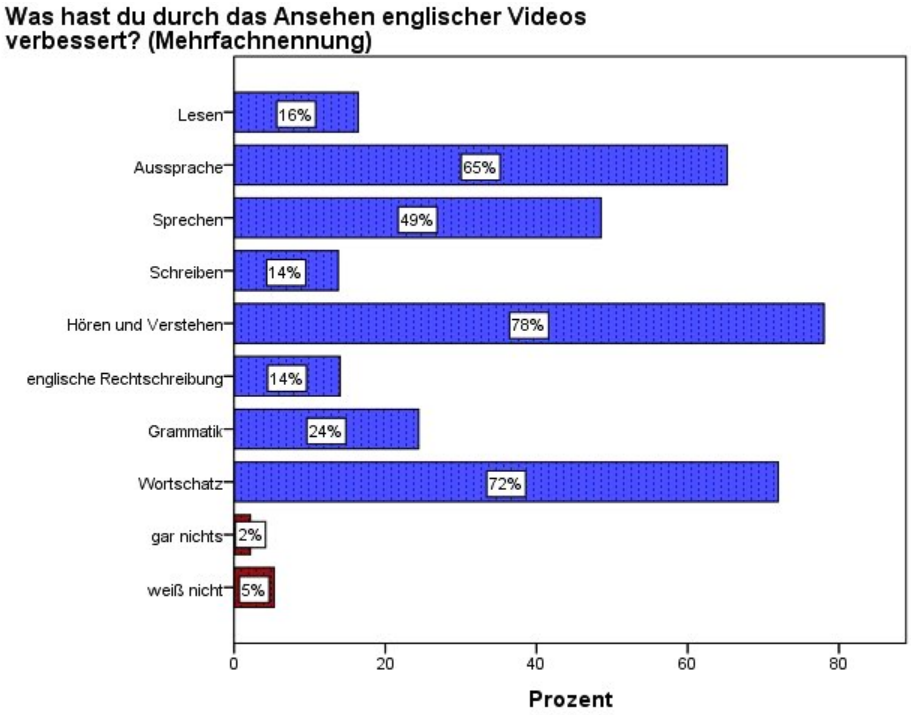


Abbildung 105. Einschätzung des Lernerfolges durch die Rezeption von Videos.

Interpretation: Videokonsum als bedeutendste, mehrheitlich am häufigsten und höchst frequent stattfindende, äußerst effektiv eingeschätzte rezeptive Aktivität

Konsum von Videos als am häufigsten praktizierte rezeptive Aktivität und für ca. eine Dreiviertelmehrheit sehr relevante, sehr stark frequente Handlungspraktik

Das Ansehen englischer Videos über mobile Technologien ist die bedeutendste, da am häufigsten praktizierte und sehr stark frequente rezeptive Aktivität der SuS, die fest im Alltag einer ca. Dreiviertelmehrheit verankert ist: Sie findet mehrheitlich sogar täglich bis mehrmals die Woche statt, bei gut jedem Fünften wöchentlich bis mehrmals im Monat.[126]

Einsatz der Stop- und Spulfunktionen sowie des englischen Untertitels als z. T. für ältere SuS relevante Verstehensstrategien

Die Mehrheit der SuS nutzt während Konsums von Videos bestimmte Eigenschaften und Funktionen der Medien bzw. Technologien zur Auseinandersetzung mit der FS, am häufigsten – wenn auch nicht mehrheitlich – für Strategien, die dem besseren Verstehen des hier doch eher flüchtigen Sprachinputs dienen:[127] Für einen beachtlichen Anteil von insgesamt 43 % der SuS ist das Anhalten und/oder Zurückspulen des Videos eine zumindest gelegentlich stattfindende Handlungspraktik, die v. a. für MS- und OS-SuS, die dies deutlich häufiger als SuS der US tun (U: 28 %; M: ca. 40 %; O: ca. 50 %), relevant ist. Dies resultiert womöglich aus dem höheren Anforderungsniveau der Medien, welches das Verständnis erschwert und so den Eisatz von Strategien erfordert. Mädchen sind bei der Anwendung von Strategien insgesamt aktiver, fast die Hälfte gibt an, zurückzuspulen bzw. zu stoppen, bei Jungen ca. ein Drittel. Jüngere SuS aktivieren häufiger den Untertitel bei der Rezeption als ältere und ziehen dies dem Anhalten oder Zurückspulen vor; *Scaffolding* durch schriftsprachliche Unterstützung nutzt den Lernern der ersten Lernjahre also scheinbar mehr als das wiederholte Anhören des Gesagten, welches bei den Älteren die bevorzugte Verstehensstrategie ist. Allgemein wird der englische Untertitel von allen Altersgruppen häufiger genutzt als der deutsche.

[126] Wie bereits erwähnt, konnten aufgrund eines falsch gesetzten Filters keine Daten zu Art, Inhalt und Funktion der Videos erhoben werden.

[127] Dabei wurde auf andere denkbare, aber beim Videokonsum eher weniger geeignete Hilfsmittel wie Wörterbücher verzichtet; wenn „nichts davon“ ausgewählt wurde, heißt dies nicht zwangsläufig, dass generell keine ähnlichen Strategien zur Anwendung kommen.

mehrheitliche Wahrnehmung von Effekten der Videorezeption bei Hörverstehen, Wortschatz, Aussprache und z. T. Speaking Skills sowie Grammatik

Dass der Videokonsum positive Effekte auf die fremdsprachlichen Kompetenzen der SuS hat, bestätigen 93 %, in drei Bereichen sogar eine große Mehrheit: Hörverstehen, Wortschatz und Aussprache – jene Bereiche, die auch beim intentionalen Üben des Hörverstehens[128] am häufigsten genannt wurden, Aussprache dort allerdings häufiger als Wortschatz. Vergleicht man die hiesigen Einschätzungen der SuS mit rezeptiven Aktivitäten des intendierten informellen Lernens, so lassen sich nur geringe Unterschiede feststellen: Es sind in erstgenanntem Kontext nur zwei Prozent weniger, die durch den freizeitbezogenen Konsum der Videos eine Verbesserung ihrer *Comprehension Skills* angeben als beim intendierten Üben des Hörverstehens. Fast die Hälfte der SuS bestätigt mit ihren Angaben zudem, dass sich die Rezeption der in voller Authentizität präsentierten FS sowohl äußerst positiv auf ihre Aussprache auswirkt, als auch auf ihre *Speaking Skills*, was zehn Prozent weniger sind als bei der Rezeption zum intendierten Üben. Ein knappes Viertel nennt auch Effekte im Bereich *Grammatik*, der wichtige Mittel für die Sprachproduktion zur Verfügung stellt, was beim intendierten Üben nur 16 % tun. Dem Medium und seinen Potenzialen für den FSE entsprechend werden die Bereiche *Rechtschreibung, Schreiben* und *Lesen* vergleichsweise wenig häufig genannt.

Wie es sich mit dem Konsum auditiver Medien bei den befragten SuS verhält, zeigen die im Folgenden beschriebenen Ergebnisse.

[128] Die Einschätzungen der Lernerfolge des intentionalen Übens des Hörens und Verstehens beziehen sich zwar nicht nur auf Videos, sondern auch Hörtexte, doch sind audio-visuelle Medien die zu diesem Zweck am häufigsten herangezogenen Formate. (Vgl. 4.2.4)

4.3.5 Rezeption englischer Hörtexte

Wieder erfolgt zunächst ein Blick auf die Häufigkeit.

Häufigkeit des Konsums englischer Hörtexte in der Freizeit

Abbildung 106 zeigt, dass viele SuS englische Hörtexte sehr oft konsumieren:

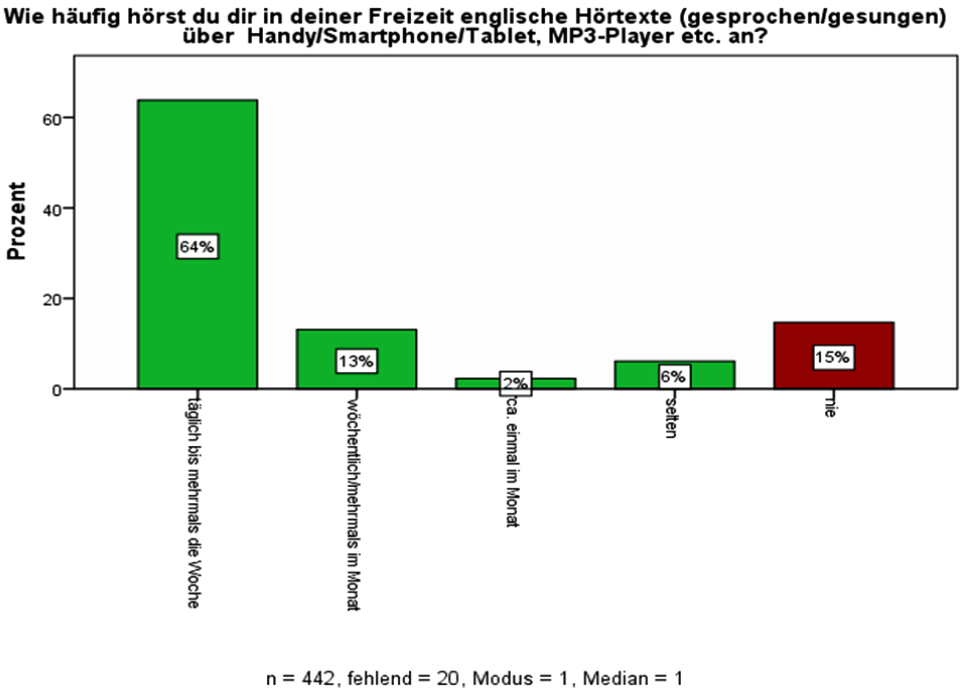


Abbildung 106. Häufigkeit der Rezeption von Hörtexten in der Freizeit.

64 % tun dies täglich bis mehrmals die Woche und 13 % wöchentlich bis mehrmals im Monat. Dennoch: 15 % hören nie auditive englische Medien, 6 % selten und 2 % ca. einmal im Monat. (Vgl. Abbildung 106)

Häufigkeit der Rezeption von Hörtexten nach Alter bzw. Stufe

US-SuS hören sich häufiger englische Texte als ältere – während die Mittelwerte der MS und OS in etwa gleich bei rund 1,9 liegen, so ist er bei den Jüngsten bei rund 2,4 (siehe Anhang 4.26).

Art der zur Rezeption von Hörtexten genutzten Medien

Songs bzw. Lieder sind die am stärksten präferierten Hörtexte und werden von beinahe allen SuS (95 %), die auditive englische Medien konsumieren, genannt. Unterhaltende Hörtexte werden von 14 % angeführt, informative von nur 6 %. Was die

verwendeten Technologien bzw. Quellen angeht, so nutzen die SuS hauptsächlich MP3s (39 %) und Internetradio (28 %), nur 13 % Podcasts. (Vgl. Abbildung 107)

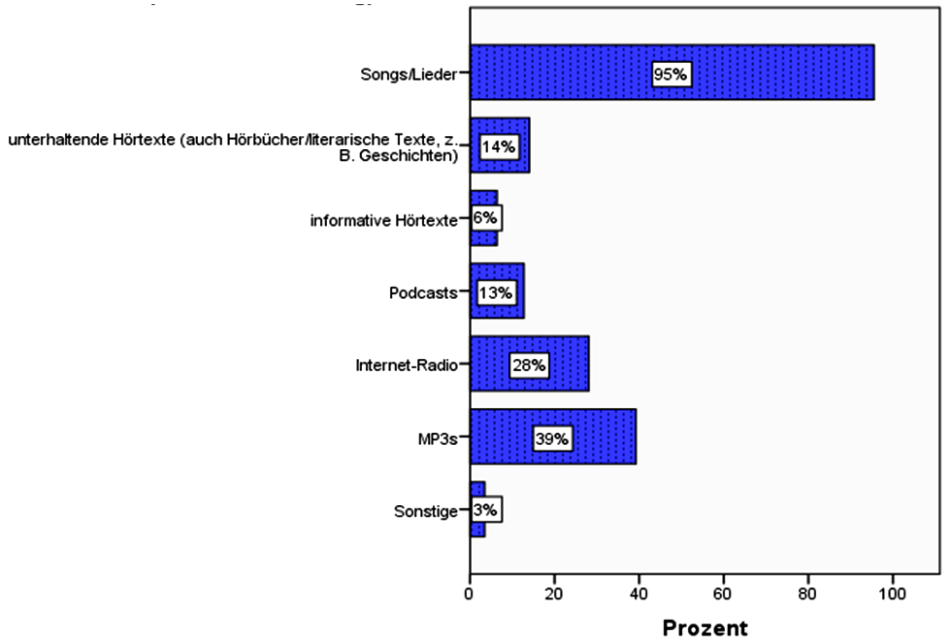


Abbildung 107. Art der zur Rezeption von Hörtexten genutzten Medien.

Bei „Sonstiges“ erscheint hauptsächlich die Plattform YouTube (siehe Anhang 4.27).

Aktivitäten bei der Rezeption englischer Hörtexte

Abbildung 108 zeigt Aktivitäten, die das Hören begleitet: 65 % übersetzen Inhalte ins Deutsche, auch im Kopf. 36 % sehen sich den englischen Text an, um die Schreibung des Gehörten zu sehen oder besser zu verstehen; 25 % stoppen oder spulen auch zurück, um besser zu verstehen, und 15 % sehen sich die deutsche Übersetzung des Texts an. 23 % geben an, keine der genannten Aktivitäten treffe auf sie zu.

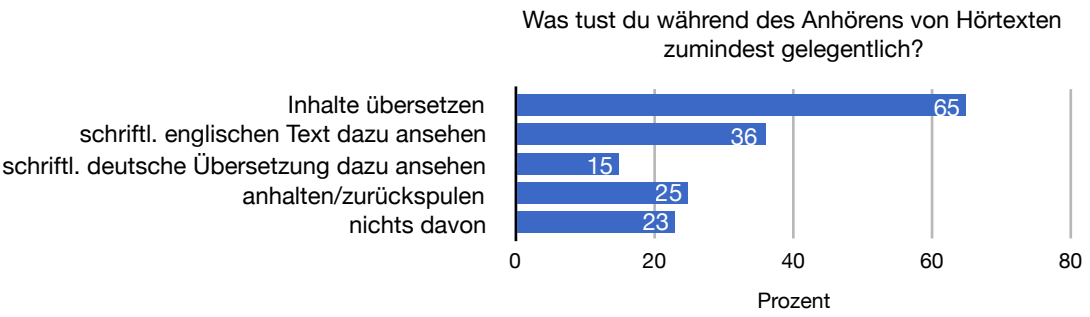


Abbildung 108. Aktivitäten beim Konsum von Hörtexten in der Freizeit.

Aktivitäten bei der Rezeption von Hörtexten nach Geschlecht

Mädchen zeigen sich etwas aktiver beim Stoppen/Zurückspulen (w: 29 %; m: 18 %) sowie dem Ansehen des englischen Texts (w: 41 %; m: 29 %) (siehe Anhang 4.28).

Aktivitäten bei der Rezeption von Hörtexten nach Alter bzw. Stufe

US-SuS üben am wenigsten häufig Aktivitäten aus (U: 31 %; M: 20 %; O: 23 %). Vor allem beim Ansehen des englischen Textes, das mit steigendem Alter häufiger wird, zeigen sich Unterschiede (U: 22 %; M: 32 %; O: 44 %), auch Stoppen/Zurückspulen ist bei OS-SuS gängiger (U: 18 %; M: 23 %; O: 29 %). Die Übersetzung sehen sich am häufigsten MS-SuS (20 %) an (U: 9%; O: 11 %). (Vgl. Abbildung 109)

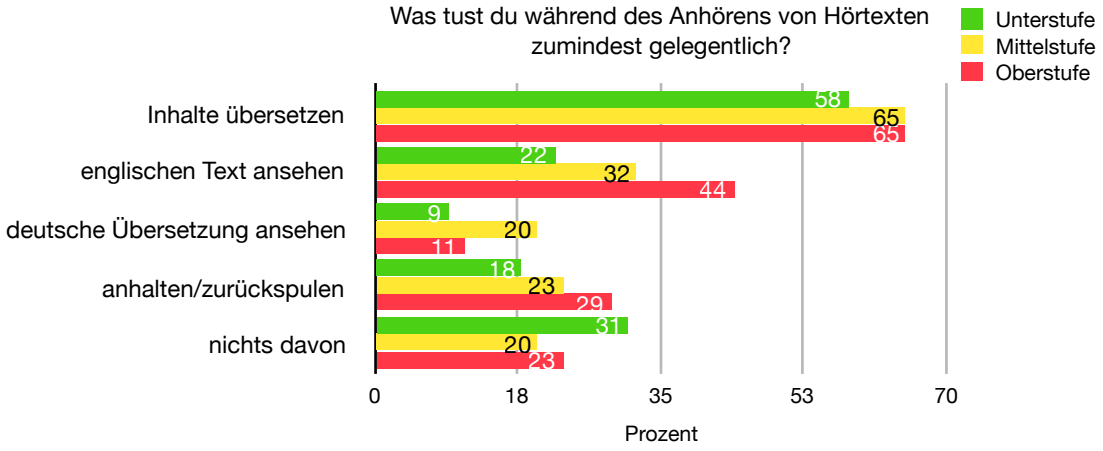


Abbildung 109. Aktivitäten beim Konsum von Hörtexten nach Alter/Stufe.

Einschätzung des Lernerfolges durch die Rezeption von Hörtexten in der Freizeit

Nur 2 % der SuS sehen keine Lernerfolge des Hörens, 7 % sind nicht sicher. Vor allem bei Hörverstehen (73 %), Wortschatz (64 %), Aussprache (60 %) und Sprechen (49 %) nehmen sie Effekte wahr, ca. jeder Fünfte auch bei Grammatik (21 %), weniger häufig bei Lesen (13 %) und Schreiben (12 %). (Vgl. Abbildung 110)

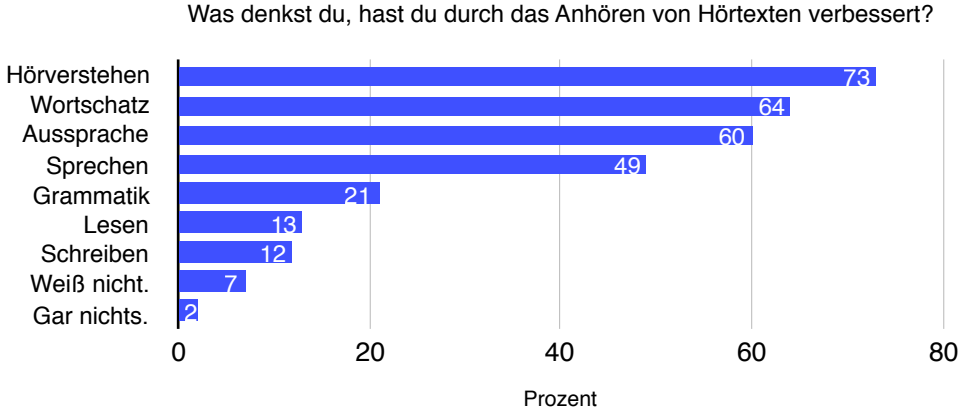


Abbildung 110. Einschätzung des Lernerfolges durch die Rezeption von Hörtexten.

Einschätzung des Lernerfolges durch die Rezeption von Hörtexten nach Geschlecht

Bis auf den Bereich *Aussprache* schreiben Jungen der Rezeption von Hörtexten in sämtlichen Bereichen häufiger positive Effekte zu. (Vgl. Abbildung 111)

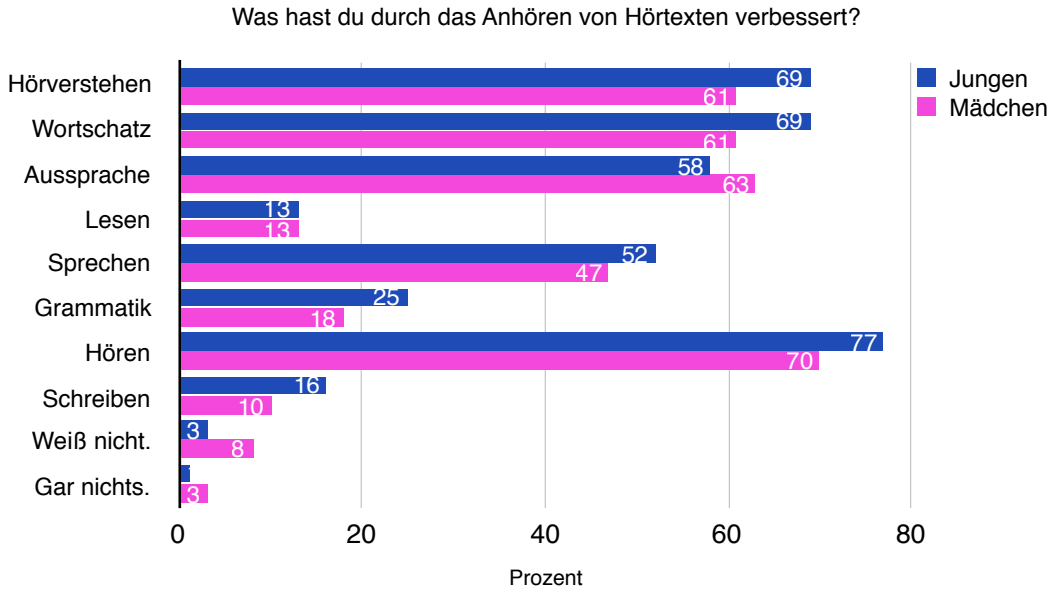


Abbildung 111. Einschätzung des Lernerfolges durch die Rezeption von Hörtexten nach Geschlecht.

Interpretation: Rezeption von Hörtexten als zweithäufigste rezeptive, am stärksten frequente, sehr effektiv eingeschätzte Aktivität

Wie die Angaben der SuS zur Rezeption von Hörtexten im Einzelnen zu bewerten sind, zeigen die folgenden Interpretationen.

Konsum von Hörtexten als für ca. eine Dreiviertelmehrheit sehr relevante Aktivität

Nach Videos sind Hörtexte die von 85 % insgesamt am zweithäufigsten rezipierten Medien. Für einen ca. ebenso hohen Prozentsatz wie beim Ansehen von Videos – gut drei Viertel der SuS – ist deren Rezeption eine sehr relevante Handlungspraktik: Der Anteil derer, die eine tägliche bis mehrmals wöchentliche Nutzung bestätigen, ist mit 64 % allerdings um 11 % höher; 13 % rezipieren auditive Medien wöchentlich bis mehrmals im Monat.

Songs als von fast allen Befragten primär rezipierte englische Hörtexte

Die hoch frequente Rezeption englischer Hörtexte überrascht nicht, bedenkt man, dass es sich hierbei primär um Songs handelt, die 95 % der SuS nennen und

die v. a. als MP3 und über Internetradio bezogen werden. Das Anhören von Musik bleibt die einzige relevante Aktivität in diesem Bereich.

Fokussierung des sprachlichen Inputs mehrheitlich durch Übersetzen, (nicht mehrheitlich) Stoppen bzw. Zurückspulen sowie mithilfe der englischen Lyrics besonders durch ältere SuS und Mädchen

Während der Rezeption von Hörtexten setzt eine deutliche Mehrheit der SuS zumindest gelegentlich Lern- bzw. Verstehensstrategien ein, allerdings weniger häufig als bei Videos. Ihre Angaben deuten zudem stark darauf hin, dass auch beim Hören von Songs, die sich als primäre Input-Quelle erwiesen haben, das Verstehen des Inhalts eine Rolle spielt und es sich nicht nur um einen eher gedankenlosen Konsum um der musischen Erquickung Willen handelt: Eine knappe Zweidrittelmehrheit gibt an, den Text während des Hörens auch einmal ins Deutsche zu übersetzen, ein Viertel stoppt oder spult auch einmal zurück, um besser zu verstehen. Ob sich das gleichzeitige Lesen des schriftlichen englischen Textes auf das bessere Verständnis oder das Interesse der Hörer an der lexikalischen Repräsentation des Gehörten bezieht, wird aufgrund der Fragestellung nicht deutlich; nichtsdestotrotz kann diese Aktivität als Handlungspraktik im Sinne einer Lernstrategie bzw. -technik betrachtet werden, die für mehr als ein Drittel der SuS – häufiger noch für Mädchen – durchaus relevant ist und die mit zunehmendem Alter noch relevanter wird. Mädchen setzen generell häufiger Strategien, die das Verständnis unterstützen, ein, so auch die Stop- und Spulfunktion. Die Sichtung der deutschen Übersetzung ist eher für MS-SuS relevant, von denen jeder Fünfte diese Aktivität nennt.

Wahrnehmung von Effekten der Rezeption von Hörtexten mehrheitlich bei Hörverstehen, Wortschatz und Aussprache sowie z. T. Sprechen und Grammatik

Auch der Rezeption von Hörtexten schreibt die große Mehrheit der SuS (91 %), mehr Jungen als Mädchen, positive Effekte zu, dem Medium entsprechend v. a. in den Bereichen *Hörverstehen*, *Wortschatz* und *Aussprache*, fast die Hälfte auch dem Bereich *Sprechen*. Vergleicht man diese Ergebnisse mit denen der Rezeption von Hörtexten im Zusammenhang intentionaler SLB, so kann auch hier gesagt werden, dass sich die Unterschiede der Einschätzungen, die – bis auf die Bereiche *Wortschatz* und *Grammatik* – beim intentionalen Üben etwas höher liegen, erneut vor dem Hintergrund der Intention wieder relativieren: Das Hörverstehen, dessen Schulung das Üben ja intendiert, geben dort lediglich 6 % mehr an als beim freizeitbezogenen Konsum, 9 % mehr sind es bei der mündlichen Sprachproduktion. Was die Aussprache betrifft, so lässt sich eine etwas deutlichere Differenz von 15 %

feststellen. Der Bereich *Wortschatz* dagegen wird beim freizeitbezogenen Konsum von 4 % mehr genannt als beim intentionalen Üben, der Bereich *Grammatik*, den hier ca. jeder Fünfte angibt, von ca. 5 % mehr.

Im nächsten Abschnitt wird analysiert, welche Rolle Videospiele in der FS bei der Mediennutzung der SuS spielen, und inwiefern dort SLB stattfinden.

4.3.6 Video-Spiele mit englischer Sprache

Dass die englische Sprache bei Video-Spielen häufig anzutreffen ist, wurde bereits erwähnt; wie häufig dies tatsächlich der Fall ist, zeigen die folgenden Ausführungen.

Häufigkeit des Spielens von Video-Spielen mit englischer Sprache

Drei Viertel der SuS spielen Video-Spiele mit der FS über mobile Geräte, wenn auch 21 % selten. 25 % spielen täglich bis mehrmals die Woche, 22 % wöchentlich bzw. mehrmals im Monat, 7 % ca. einmal im Monat. (Vgl. Abbildung 112)

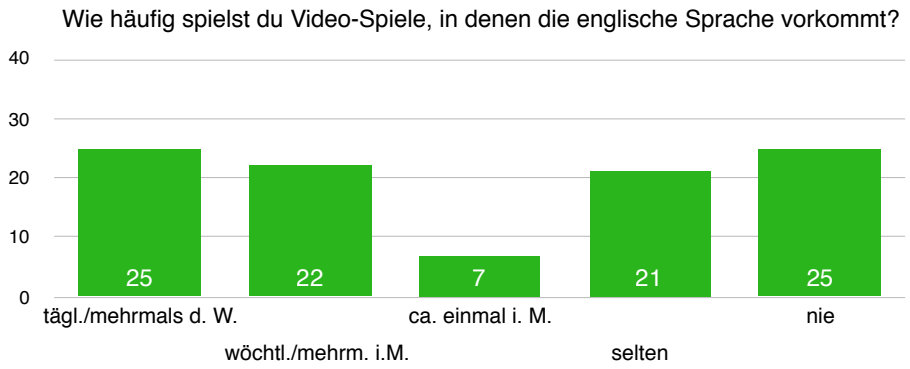


Abbildung 112. Häufigkeit des Spielens von Video-Spielen mit der FS.

Häufigkeit des Spielens von Video-Spielen nach Alter bzw. Stufe

Wie die Mittelwerte zeigen, so gilt: Je älter die Befragten, desto häufiger spielen sie Spiele, in denen die englische Sprache vorkommt (U: 2,6140; M: 2,8088; O: 3,2629); OS-SuS tun dies signifikant häufiger. (Siehe Anhang 4.29)

Vorkommen der englischen Sprache in Computerspielen

Abbildung 113 zeigt, dass die FS am häufigsten schriftlich (81 %) vorkommt, bei fast der Hälfte (49 %) gesprochen, sehr häufig (73 %) ist sie Spielsprache. 37 % begegnen ihr durch Werbung o. Ä., 32 % unterhalten sich in der FS mit Mitspielern.

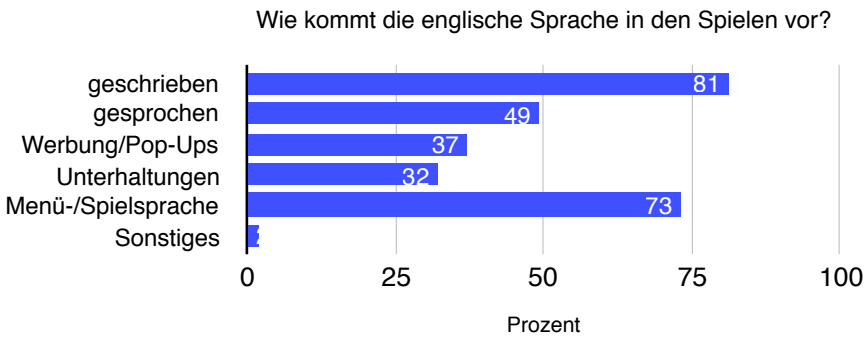


Abbildung 113. Repräsentationsmodi der englischen Sprache in Computerspielen.

Vorkommen der FS in Computerspielen nach Geschlecht

Jungen treffen mehr als doppelt so häufig (m: 68 %; w: 32 %) auf die gesprochene FS, besonders bemerkenswert ist, dass sich die Hälfte der Jungen auch mit Mitspielern auf Englisch unterhält, was nur 17 % der Mädchen tun (siehe Anhang 4.30).

Vorkommen der FS in Computerspielen nach Alter bzw. Stufe

Die Häufigkeit der Nutzung von Spielen, in denen die FS Spielsprache ist, steigt mit dem Alter (U: 56 %; M: 70 %; O: 82 %). Ähnlich ist es auch bei schriftlichem Text (U: 69 %; M: 81 %; O: 85 %). Interessant ist, dass SuS aller Altersstufen relativ gleich häufig Unterhaltungen mit anderen Spielern in der FS führen. (Siehe Anhang 4.31)

Ob diese mündlich oder schriftlich verlaufen, zeigt die dahingehende Nachfrage:

<u>Spielbegleitende Konversationen in der Fremdsprache</u>

Fast alle SuS, die beim Spielen mit Mitspielern in der FS kommunizieren (n = 110), tun dies in schriftlicher Form, z. B. in einem Chat (98 %), etwas weniger als die Hälfte (46 %) geben an, auch mit Mitspielern zu sprechen. (Vgl. Abbildung 114)

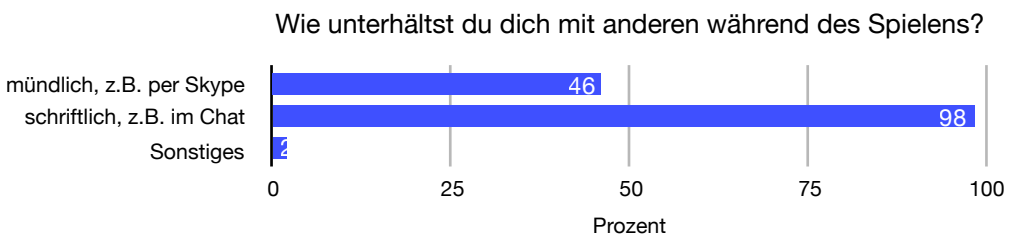


Abbildung 114. Spielbegleitende Konversationen in der Fremdsprache.

Spielbegleitende Konversationen in der FS nach Geschlecht

Bei der mündlichen Unterhaltung zeigen sich deutliche Unterschiede: Mehr als die Hälfte (55 %) der Jungen sprechen mit Mitspielern in der FS, aber nur jedes fünfte Mädchen (20 %). (Vgl. Abbildung 115)

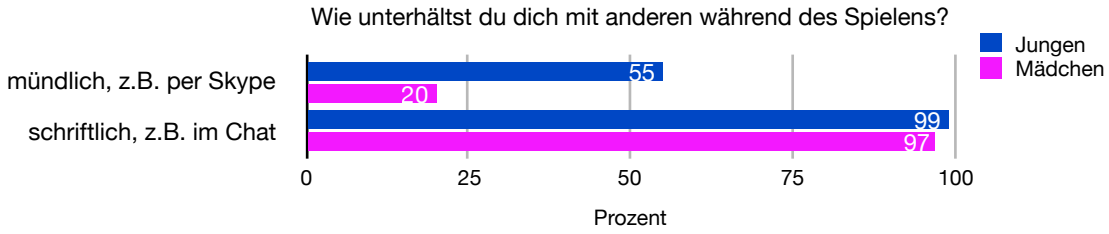


Abbildung 115. Spielbegleitende Konversationen in der FS nach Geschlecht.

Spielbegleitende Konversationen in der FS nach Alter bzw. Stufe[129]

Auch hier zeigen sich besonders beim mündlichen Gespräch Unterschiede, deren Häufigkeit mit dem Alter steigt (U: 23 %; M: 44 %; O: 54 %). (Vgl. Abbildung 116)

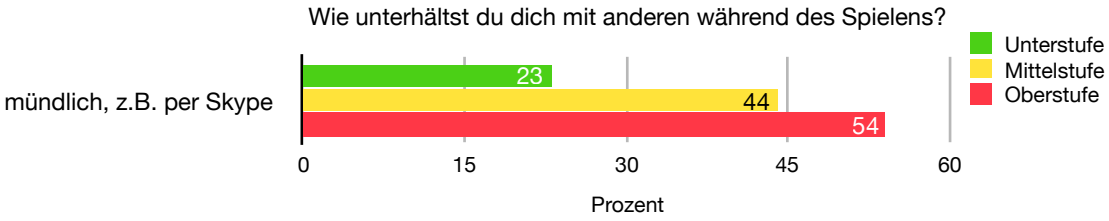


Abbildung 116. Spielbegleitende Konversationen in der FS nach Alter/Stufe.

Aktivitäten bzgl. des Umgangs mit der FS während des Spielens

Auf 53 % der SuS trifft keine der Aktivitäten zu, 36 % übersetzen Inhalte, 13 % fragen bei Verständnisschwierigkeiten andere Spieler, 12 % nutzen digitale Wörterbücher. Notizen zu Vokabeln werden kaum gemacht (3 %). (Siehe Anhang 4.32)

Einschätzung des Lernerfolgs durch das Spielen von *Games* mit englischer Sprache

18 % der Spieler geben an, sich dadurch in keinem der angegebenen Bereiche verbessert zu haben, 14 % sind sich diesbezüglich nicht sicher. Die anderen schreiben dem Spielen Lernerfolge in den Bereichen *Wortschatz* (58 %), *Lesen* (34 %), *Hören* und *Schreiben* (jeweils 30 %), *Aussprache* (29 %) und *Sprechen* (26 %), *Rechtschreibung* (23 %) sowie *Grammatik* (17 %) zu. (Vgl. Abbildung 117)

[129] Da lediglich 13 SuS der Unterstufe diese Frage beantwortet haben, kann dieser Wert allerdings nicht als zuverlässig betrachtet werden.

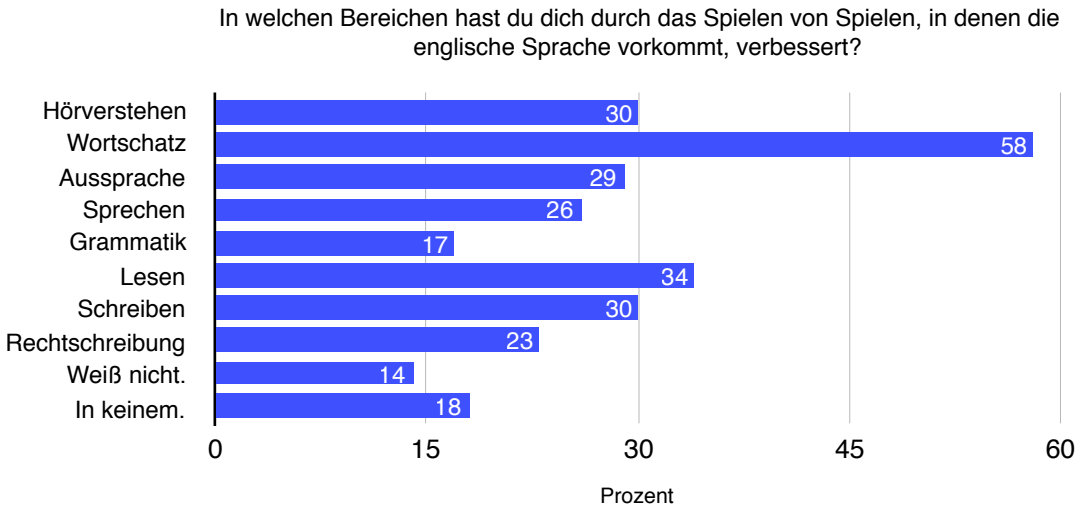


Abbildung 117. Einschätzung des Lernerfolges durch das Spielen von *Games*.

Einschätzung des Lernerfolges durch das Spielen nach Geschlecht

Jungen betrachten das Spielen als effektiver: 23 % der Mädchen nehmen keinen Lernerfolg wahr (m: 13 %) und sind sich häufiger unsicher (w: 18 %; m: 9 %). Zudem bestätigen Jungen in sämtlichen Kategorien deutlich häufiger Lernerfolge, besonders in bei Wortschatz (w: 45 %; m: 72 %), Sprechen (w: 14 %; m: 40 %), Aussprache (w: 18 %; m: 42 %) und Schreiben (w: 19 %; m: 43 %). (Vgl. Abbildung 118)

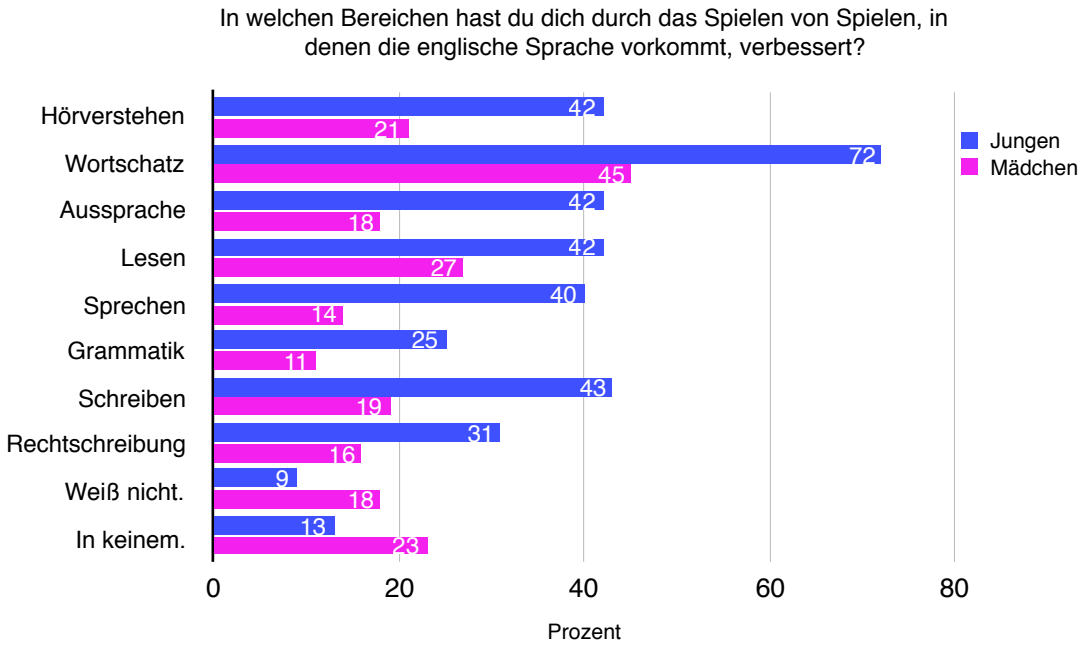


Abbildung 118. Einschätzung des Lernerfolges durch das Spielen nach Geschlecht.

Interpretation: Spielen von Video-Spielen als für ca. die Hälfte relevante, hoch frequent stattfindende, relativ effektiv eingeschätzte Praktik

Den Ergebnissen zufolge spielen drei Viertel der SuS über mobile Technologien *Games*, bei denen sie auf die englische Sprache treffen, für fast die Hälfte (47 %) ist es eine gängige und recht hoch frequente Handlungspraktik, die bei einem Viertel täglich bis mehrmals die Woche und ca. jedem Fünften wöchentlich bzw. mehrmals im Monat stattfindet. Andererseits ist das Spielen für ebenfalls knapp die Hälfte eine kaum oder nicht (25 %) relevante Aktivität.

Menü- bzw. Spielsprache als mehrheitlich bedeutendster fremdsprachlicher Kontext sowie hohe Relevanz von spielbegleitenden Konversationen für Jungen

Fast drei Viertel der SuS begegnen der englischen Sprache aufgrund der Menü- bzw. Spielsprache, wobei die Häufigkeit dieses Kontexts mit dem Alter deutlich ansteigt (O: 82 %). Eine Erklärung hierfür kann sein, dass Spieler höheren Alters, die sich meist auch auf einem höheren Kompetenzniveau bewegen, überhaupt erst einmal in der Lage sind, Spiele auf höherem sprachlichen Anforderungsniveau zu spielen. Dazu sind *Games*, die ältere SuS spielen, häufig auch in ihren inhaltlichen Anforderungen und somit in ihrer sprachlichen Ausgestaltung komplexer; mögliche Inhalte des dabei gegebenen sprachlichen Inputs wurden in 2.3.2.2 genannt. Ein weiterer Kontext, in dem 37 % der Spieler mit der FS konfrontiert werden, ist einer, der mit dem Spiel an sich nicht in Verbindung steht, nämlich der, wenn Werbung oder andere Pop-Ups in die Spiele integriert sind, wie es häufig bei kostenlos verfügbaren Spielen der Fall ist. Da diese Begegnungen mit der FS allerdings nicht in Zusammenhang mit der eigentlichen Intention des Spielens stehen, sehr flüchtig und dazu häufig störend sind, werden sie an dieser Stelle – trotz ihrer nicht zu vernachlässigenden Häufigkeit – als eher weniger bedeutend eingestuft, wobei durchaus auch hier SLB der inzidentellen bzw. impliziten Art denkbar sind. Wesentlich bedeutender dagegen ist der soziale Kontext, der sich aus Unterhaltungen mit Mitspielern auf Englisch ergibt, die insgesamt ca. ein Drittel aller Altersstufen führen, worunter vor allem Jungen sind (m: 50 %; w: 17 %). Wie in 2.3.2.2 gezeigt wurde, ist Konversation ein zentraler Kontext informellen FSE – wie diese beim Spielen von Videospielen zustande kommen kann und inwiefern sie gerade hier gewinnbringend sein kann, wurde dort ebenfalls erläutert.

Mehrheitlich Vorrang des Schriftlichen bei deutlich höherer Relevanz der gesprochenen Sprache für Jungen und ältere SuS

Meist treffen die Spieler auf geschriebene Sprache (81 %), fast die Hälfte auch auf gesprochene, wobei Jungen diese mit mehr als zwei Dritteln doppelt so häufig angeben wie Mädchen, was ein sehr hoher Anteil ist. Dass das Schriftliche überwiegt, hängt zunächst damit zusammen, dass bereits die Menü- bzw. Spielsprache sehr häufig Englisch ist und die Spiele meist so konzipiert sind, dass sie auch ohne Ton gespielt werden können, den Spiele mit gesprochener Sprache wiederum benötigen. Ähnliches gilt für spielbegleitende Unterhaltungen mit anderen, die fast immer (98 %) schriftlich verlaufen, bei fast der Hälfte – bei OS-SuS sogar mehr – (auch) mündlich, was mit dem Alter häufiger wird. Dass Jungen deutlich häufiger auf gesprochene Sprache treffen, mag nicht zuletzt mit der für diese deutlich höheren Relevanz spielbegleitender Konversationen zusammenhängen, die bei ihnen wesentlich häufiger und mehrheitlich mündlich ablaufen.

Kaum relevante spielbegleitende Aktivitäten hinsichtlich des Umgangs mit der FS

Generell lassen sich beim Spielen dieser Video-Spiele kaum begleitende Aktivitäten bzgl. des Umgangs mit der FS feststellen. Vor allem Verständnisprobleme scheinen weniger häufig vorzukommen, denn die Nutzung digitaler Wörterbücher oder das Nachfragen bei anderen Spielern in einem solchen Fall nennen nur wenige. 36 % setzen sich allerdings insofern mit der Sprache auseinander, dass sie Inhalte ins Deutsche übersetzen, wobei US- und MS-SuS dies mit je ca. 40 % häufiger tun als OS-SuS. Zur Frage, ob dies nun ein eher bewusster oder eher unbewusster Vorgang ist, können an dieser Stelle keine zuverlässigen Aussagen getroffen werden, allerdings lassen sich Vermutungen anstellen: Da das Verständnis der Inhalte Voraussetzung für die erfolgreiche Bewältigung eines Spiels sein dürfte, kann davon ausgegangen werden, dass dies prinzipiell gesichert ist, ob nun implizit „einfach“ verstanden oder explizit und bewusst übersetzt wird. Wird aber davon ausgegangen, dass die große Mehrheit, die keine Inhalte übersetzt, diese dennoch versteht, so liegt es nahe, dass hier inzidentelle oder gar implizite SLB stattfinden.

Einschätzung von Video-Spielen als effektiv v. a. durch Jungen, mehrheitlich bzgl. Wortschatz, von ca. 25 % bzgl. Lesen, Hören, Schreiben, Aussprache und Sprechen

Unter allen Aktivitäten der freizeitbezogenen Mediennutzung ist das Spielen diejenige, der die SuS am häufigsten keinen Lernerfolg zuschreiben (18 %) oder von

der sie sich diesbezüglich nicht sicher sind (14 %), was auf Mädchen deutlich häufiger zutrifft. Mehrheitlich sprechen die SuS nur einem Bereich, dem *Wortschatz*, Lerneffekte zu, während dies bei den bisher genannten Aktivitäten stets in drei bis vier Bereichen der Fall ist. Bei den anderen, von jeweils ca. einem Viertel bis einem Drittel angeführten Bereichen, fällt auf, dass starke Unterschiede bei den Einschätzungen der Geschlechter vorliegen und Jungen in sämtlichen Kategorien sehr viel häufiger – 15 % bis 27 % häufiger und mehrfach über doppelt so häufig – Lernerfolge wahrnehmen. Lesekompetenzen werden an zweiter Position von einem guten Drittel genannt, das Hörverstehen an dritter Stelle. Hier lässt sich ein Bezug zu spielbegleitenden kommunikativen Aktivitäten herstellen, die von knapp einem Drittel ausgeübt und von fast allen schriftlich, von etwas weniger als der Hälfte mündlich geführt werden – dazu passt auch die Nennung des Bereichs *Sprechen* durch ein Viertel der SuS. Dass Jungen in diesem Bereich (w: 14 %; m: 40 %) und der Aussprache (w: 18 %; m: 42 %) deutlich häufiger Lernerfolge wahrnehmen, scheint aus zwei Gründen schlüssig: Erstens begegnen sie der gesprochenen FS deutlich häufiger (m: ca. 70 %; w: ca. 30 %), und zweitens führen sie auch deutlich häufiger mündliche Unterhaltungen als Mädchen (m: 55 %; w: 20 %).

Die für informellen FSE zentrale Teilhabe an Kommunikation bzw. Konversation in der Zielsprache über mobile Technologien, welche lineare und nicht lineare Interaktion und Kommunikation erlauben,[130] wird nun thematisiert. Ob und inwiefern Interaktion und Konversation relevante Handlungspraktiken bei den Befragten darstellen, die als informelle SLB betrachtet werden können, zeigt der nächste Abschnitt.

[130] Gemeint sind sowohl Kommunikationskanäle wie Telefon, SMS/Messenger und E-Mail, als auch „neue“ Medien, also Web-2.0-Technologien bzw. *Social-Software*, die neben klassischen Sozialen Netzwerken, Blogs und Communities auch die bei KuJ besonders populären Anwendungen wie Instagram oder Snapchat miteinschließen.

4.3.7 Interaktion und Kommunikation auf Englisch

Zunächst werden die Ergebnisse zum Verfassen englischer Posts, Kommentare oder anderer Einträge in Blogs, Foren oder SN analysiert und interpretiert.

Produktive Nutzung Sozialer Medien: Verfassen von Posts, Kommentaren u. Ä.

39 % des SuS verfassen nie, 21 % selten Posts, Kommentare o. Ä. in der FS in *Social Media*, jeweils 16 % dagegen täglich bis mehrmals die Woche sowie wöchentlich bzw. mehrmals im Monat, 8 % ca. einmal im Monat. (Vgl. Abbildung 119)

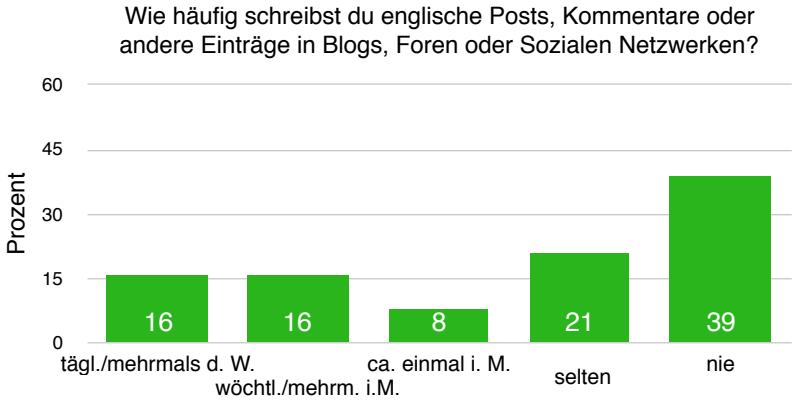


Abbildung 119. Häufigkeit des Verfassens englischer Posts o. Ä. in Blogs, Foren oder SN.

Interpretation: Verfassen von Posts, Kommentaren o. Ä. in *Social Media* als mehrheitlich stattfindende, für ca. ein Drittel relevante Praktiken

In Abschnitt 2.3 der vorliegenden Arbeit wurde bereits auf Gelegenheiten eingegangen, die das Internet und Web-2.0-Technologien für produktiven FS-Gebrauch bereithalten und bei denen die Rolle von Englisch als *Lingua Franca* dazu beiträgt, dass auch KuJ sie vermehrt in medialen Umgebungen anwenden. Die Ergebnisse zeigen, dass das Verfassen von englischen Posts, Kommentaren o. Ä. in Blogs, Foren oder Sozialen Netzwerken eine mehrheitlich stattfindende Handlungspraktik ist, die für ein knappes Drittel insofern relevant ist, da diese sie häufiger und z. T. hoch frequent ausüben. Welche Inhalte diese zum Gegenstand haben, wurde nicht gefragt**,** doch lässt sich aufgrund ihrer Verortung im Kontext *Freizeit* annehmen, dass es sich hier um hobby- oder interessenbezogen Themen, soziale Interaktionen sowie Formen der Meinungsbekundung handelt.

Wie die SuS kommunikative Aktivitäten hinsichtlich ihrer Effektivität beurteilen, wird am Ende des Themenblockes abgefragt, weswegen im Folgenden zunächst die Ergebnisse zu den kommunikativen Aktivitäten der SuS angeführt werden.

Häufigkeit der Kommunikation in der englischen Fremdsprache

29 % der SuS kommunizieren nie über mobile Technologien auf Englisch, 27 % selten. Je 16 % tun dies täglich bis mehrmals die Woche sowie wöchentlich bzw. mehrmals im Monat, 12 % ca. einmal im Monat. (Vgl. Abbildung 120)

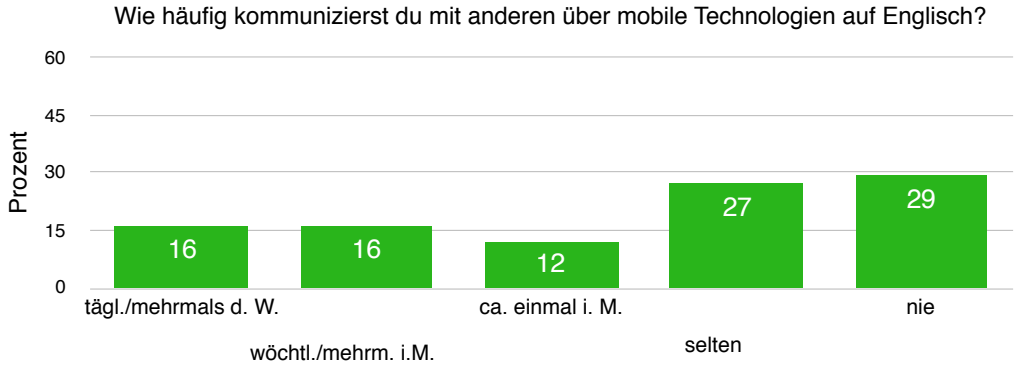


Abbildung 120. Häufigkeit der Kommunikation auf Englisch.

Über welche Medien die Unterhaltungen geführt werden, zeigt Folgendes:

Art der zur Kommunikation auf Englisch genutzten Technologien

Die zur Kommunikation am häufigsten genutzten Technologien sind Instant-Messenger wie WhatsApp (62 %), Messenger-/Foto-Share-Apps wie Instagram und Snapchat (55 %) sowie Soziale Netzwerke (45 %). 24 % kommunizieren in Chatrooms, Foren oder anderen Communities, 17 % via E-Mail. Mündliche Kommunikation erfolgt bei 16 % über Voice-Mails, 15 % telefonieren und 14 % nutzen Anbieter wie Skype zur Video-Telefonie. (Vgl. Abbildung 121)

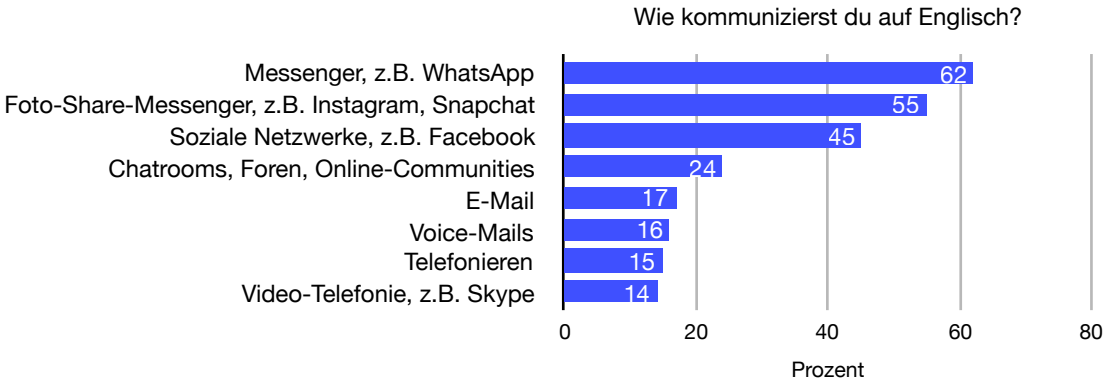


Abbildung 121. Art der zur Kommunikation auf Englisch genutzten Technologien.

Art der zur Kommunikation auf Englisch genutzten Technologien nach Geschlecht

Die Geschlechter weisen z. T. unterschiedliche Präferenzen auf: Am bemerkenswertesten ist die deutlich häufigere Nutzung von Foto-Share-Messenger/-Apps durch Mädchen (w: 66 %; m: 39 %), die auch häufiger Messenger (w: 67 %; m: 55 %) sowie Voice-Mails (w: 21 %; m: 8 %) oder das Telefonat (w: 19 %; m: 7 %) wählen. Jungen unterhalten sich dagegen häufiger in Chatrooms u. Ä. (m: 30 %; w: 20 %) und SN (m: 49 %; w: 42 %). (Vgl. Abbildung 122)

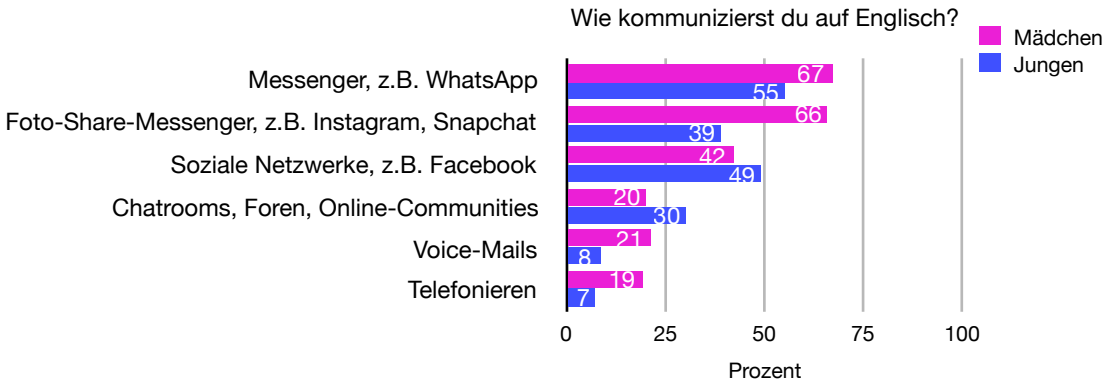


Abbildung 122. Zur Kommunikation auf Englisch genutzte Technologien nach Geschlecht.

Art der zur Kommunikation genutzten Technologien nach Alter bzw. Stufe

Auch bei den Stufen zeigen sich Unterschiede:

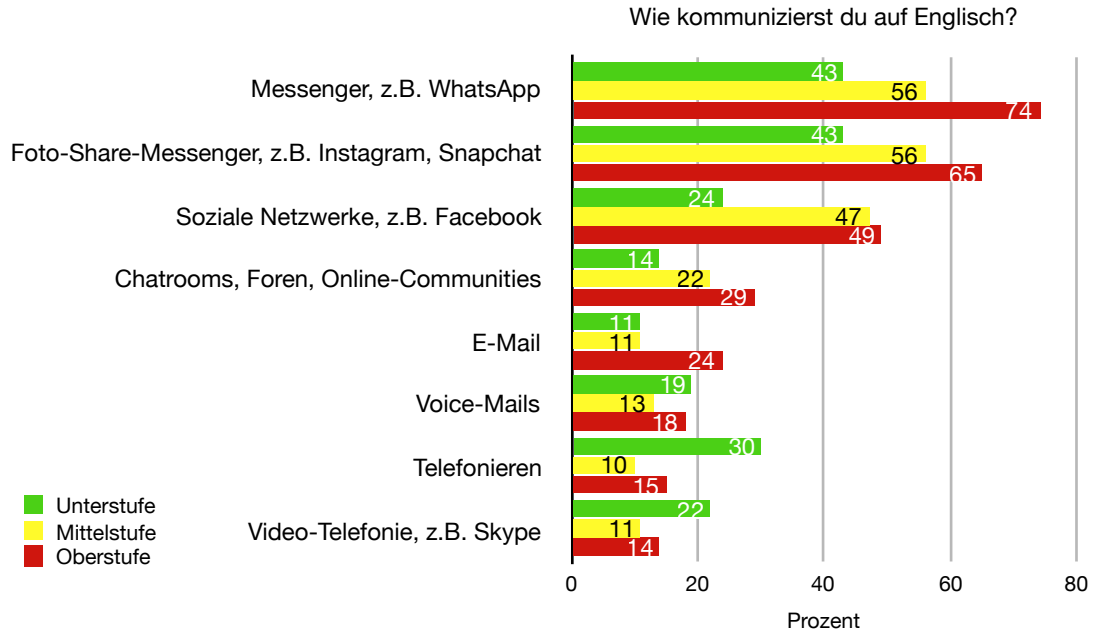


Abbildung 123. Zur Kommunikation genutzte Technologien nach Alter bzw. Stufe.

Mit höherem Alter steigt die Häufigkeit der Nutzung von Instant-Messenger (U: 43 %; M: 56 %; O: 74 %) und Messenger-/Foto-Share-Apps (U: 43 %; M: 56 %; O: 65 %); ältere SuS nutzen auch ca. doppelt so häufig SN (M: 47 %; O: 49 %; U: 24 %), OS-SuS zweimal häufiger E-Mails (24 %) als die anderen. Chatrooms/Foren werden mit steigendem Alter beliebter (U: 14 %; M: 22 %; O: 29 %), US-SuS telefonieren sehr viel häufiger (U: 30 %; M: 10 %; O: 15 %), auch via Video-Telefonie (U: 22 %; M: 11 %; O: 14 %), und senden etwas häufiger Voice-Mails (U: 19 %; M: 13 %; O: 18 %). (Vgl. Abbildung 123)

Aktivitäten während der Konversation in der englischen Fremdsprache

63 % der SuS verwenden während der schriftlichen Konversation zumindest gelegentlich englische Chat-Sprache, bspw. Abkürzungen wie „THX“, und 28 % digitale Wörterbücher. 27 % übersetzen Inhalte aus der Unterhaltung, 18 % geben an, keine der angegeben Aktivitäten treffe auf sie zu. (Vgl. Abb. 124)

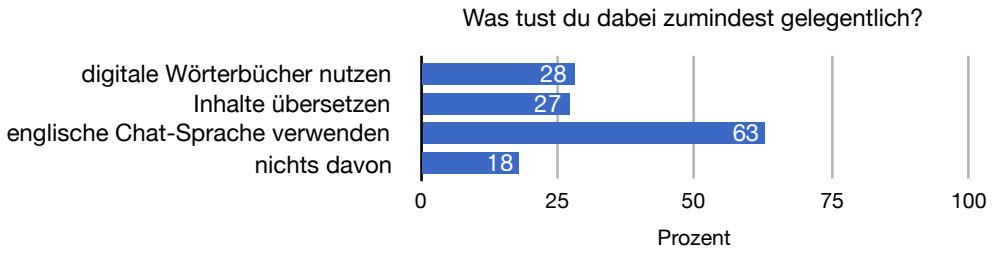


Abbildung 124. Aktivitäten während Konversationen in der Fremdsprache.

Aktivitäten während Konversationen nach Alter bzw. Stufe

Je älter die SuS, desto häufiger nutzen sie während ihrer Konversationen digitale Wörterbücher (U: 11 %; M: 23 %; O: 37 %), je jünger, desto häufiger übersetzen sie Inhalte der Unterhaltung (U: 43 %; M: 29 %; O: 22 %). Englische Chat-Sprache wird von älteren SuS häufiger verwendet (U: 46 %; M: 66 %; O: 63 %). (Vgl. Abb. 125)

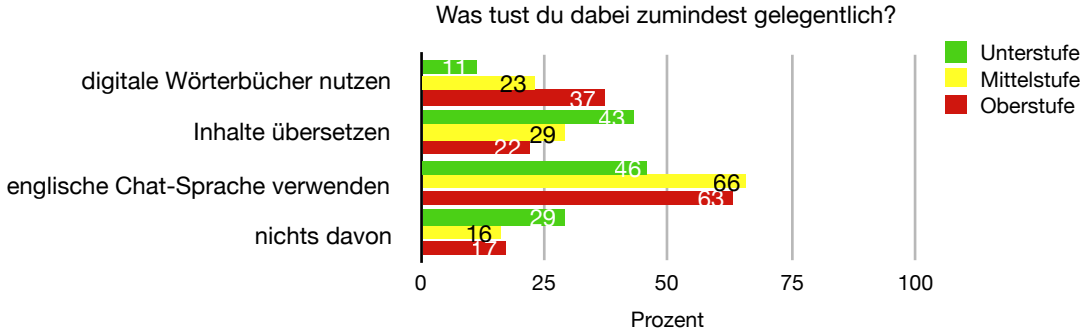


Abbildung 125. Aktivitäten während englischer Konversationen nach Alter bzw. Stufe.

Interpretation: Meist schriftliche Konversation via Messenger und anderen Apps als mehrheitlich stattfindende, für ca. ein Drittel relevante Praktik

Noch relevanter als das Verfassen von englischen Posts, Kommentaren o. Ä. sind Konversationen in der FS, die eine Mehrheit (etwa 10 % mehr als bei Posts o. Ä.) führt, ca. ein Drittel höher frequent.

Vorrang der schriftlichen Kommunikation über Messenger und Foto-Share-Apps

Die Konversationen werden, wie auch bei der außerschulischen Kommunikation über das Fach Englisch (vgl. 4.2.1) und beim Spielen von Video-Spielen, vornehmlich schriftlich in Chats geführt, mehrheitlich über Instant-Messenger sowie Foto-Share-Apps, von knapp der Hälfte auch in Sozialen Netzwerken. Ca. ein Viertel nutzt dafür Chatrooms, Foren oder andere Online-Communities, die für Jungen noch etwas relevanter sind); E-Mails sind hauptsächlich bei OS-SuS gängig (ca. ein Viertel). Mündliche Kommunikation erweist sich zwar insgesamt – vor allem für Jungen – als weniger relevant, allerdings unterhält sich jeweils ca. jedes fünfte Mädchen auch über Voice-Mail und Telefonat, außerdem scheinen mündliche Unterhaltungen v. a. für US-SuS gängigere Aktivitäten zu sein, die sehr viel häufiger das Telefonat und Video-Telefonie angeben.

Verwendung von Chat-Sprache durch eine knappe Zweidrittelmehrheit der Älteren und etwas weniger als die Hälfte der US-SuS

Eine knappe Zweidrittelmehrheit der SuS bestätigt, dass sie bei ihren Konversationen auch die englische Chat-Sprache bemühen. Häufig finden diese, vor allem von älteren SuS verwendeten, auch als „Netzjargon“ bezeichneten sprachlichen Zeichen ihre Realisierung in Form von Abkürzungen bzw. Akronymen oder auch dem Ersatz von Graphemen oder Lexemen durch Zahlen, deren Lautung als Phonem eines Wortes oder Wortteils verwendet wird (vgl. Khuroshvili 2015: 260). Dass jüngere SuS Chat-Sprache weniger häufig gebrauchen, mag z. T. in ihrem noch geringen Wortschatzwissen sowie der weniger hoch frequenten Mediennutzung im Allgemeinen begründet sein.

Gesteigerte Relevanz der Nutzung digitaler Wörterbücher während der Konversation bei Mädchen und OS-SuS

Wie die Ergebnisse zeigen, nutzt etwas mehr als ein Viertel der Konversation treibenden SuS dabei digitale Wörterbücher, bei Mädchen ist es sogar fast ein Drittel. Dass deren Einsatz mit steigendem Alter häufiger wird lässt sich womöglich

mit den thematisch komplexeren Unterhaltungen älterer SuS erklären, mit denen womöglich auch komplexerer Input einhergeht und damit auch schwierigerer Wortschatz, den sie trotz fortgeschrittenem Kompetenzniveau nicht immer alleine bewältigen können.

Gesteigerte Relevanz des Übersetzens während der Konversation für jüngere SuS

Das bewusste Übersetzen von Inhalten während der Konversation ist vor allem für US-SuS relevant und verliert mit steigendem Alter deutlich an Relevanz. Auch hier können einige Überlegungen zu den Gründen angestellt werden: Das bewusste Übersetzen stellt im Vergleich zum Nachschlagen unbekannter Wörter eine Strategie bzw. Technik dar, die die Aufmerksamkeit bzw. Bewusstheit des Übersetzenden auf den Text bzw. die Sprache als Ganzes richtet, anstatt nur auf einzelne Wörter. Dass eine solche Strategie ebenso wie die fokussierte Aufmerksamkeit bei Lernern der ersten Lernjahren auch sehr viel stärker von Nöten sein mag, bedingt nicht zuletzt deren weniger ausgeprägte Sprachroutine. Diese gewinnen SuS im Laufe der Lernjahre, was zur Folge hat, dass das Übersetzen von Inhalten sowohl bei der Sprachproduktion als bei der Rezeption eine untergeordnetere Rolle spielt als bei Beginnern – das Verständnis erfolgt dann eher implizit[131]. Ein weiterer Grund mag damit zusammenhängen, dass Konversationen mit Muttersprachlern jüngeren SuS mehr abverlangen, als sie bereits an Kompetenzen besitzen; allerdings bleibt bei der Befragung offen, ob es sich bei den Gesprächspartnern um *Natives* oder *Non-Natives* handelt.

Überlegungen zur Effektivität von Interaktion und Kommunikation in der FS

SLB im kommunikativen Zusammenhang weisen ein nicht unerhebliches Potenzial für informellen FSE auf; dass Konversation in der Zielsprache – ob mit Muttersprachlern oder anderen FS-Lernern – eine der zwei zentralen Input-Quellen des informellen FSE ist, wurde u. a. in 2.3.2 erläutert. Zwar wurde in der Online-Befragung keine separate Einschätzung zu Lerneffekten der unterschiedlichen Aktivitäten dieses Bereichs abgefragt, dennoch können einige Vermutungen zu den jeweiligen Zusammenhängen angestellt werden: Aufgrund des Vorranges der schriftlichen Kommunikation lässt sich vermuten, dass hier v. a. *Writing* und *Reading Skills* geschult werden, womöglich auch die Rechtschreibung. Auch eine Festigung und Erweiterung sprachlicher Mittel und Strukturen kann vermutet werden, welche zudem positive Effekte auf produktive Fähigkeiten haben kann. So auch auf die mündliche, besonders, da der informelle Chat starke Ähnlichkeit mit dialogischer

[131] Auf diesen Aspekt wird in den GD noch eingegangen werden.

mündlicher Konversation aufweist, nicht nur, aber auch durch die Integration von Chat-Sprache (vgl. Khuroshvili 2015: 258f.). Was mögliche Effekte von deren Verwendung betrifft, so liegt die Vermutung nahe, dass bestimmte, so repräsentierte englische Wörter stärker in die Sprachroutine der Lerner übergehen, sodass diese auch in anderem Kontext, z. B. dem mündlichen oder weniger informellen schriftlichen Sprachgebrauch, sicher verwendet werden. Zudem kann die Rezeption von unbekannten sprachlichen Zeichen dieser Art zur Erweiterung des Wortschatzes führen, vorausgesetzt, deren Bedeutung wird in irgendeiner Form erschlossen, bspw. durch Nachschlagen.

Die Angaben der SuS zum Lernerfolg von Aktivitäten im Zusammenhang von Kommunikationsmedien werden im Anschluss an den nächsten Punkt, der SLB bei der rezeptiven Nutzung von SN thematisiert, dargestellt.

Rezeptive Begegnungen mit dem Englischen bei der Nutzung von *Social Media*

9 % der SuS nutzen keine Sozialen Netzwerke; 82 % derer, die dies tun, kommen dabei mit der englischen Sprache in Berührung, 9 % nicht. (Vgl. Abbildung 126)

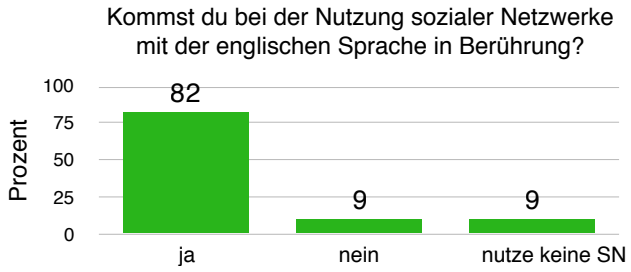


Abbildung 126. Rezeptive Begegnungen mit der FS in Sozialen Netzwerken.

Kontexte der rezeptiven Begegnung mit der FS in Sozialen Netzwerken

Abbildung 127 zeigt, in welchem Kontext die SuS bei der Nutzung Sozialer Netzwerke auf die englische Sprache treffen: Am häufigsten geschieht dies beim Lesen englischer Kommentare (87 %) oder von Profilen englischsprachiger Nutzer (81 %). Auch weitere, nicht genauer definierte englische *Social-Network*-Seiten (65 %) sowie englische Fanseiten (63 %) werden genannt. Daneben ist bei 39 % die Voreinstellung eines Sozialen Netzwerks auf Englisch. (Vgl. Abbildung 127)

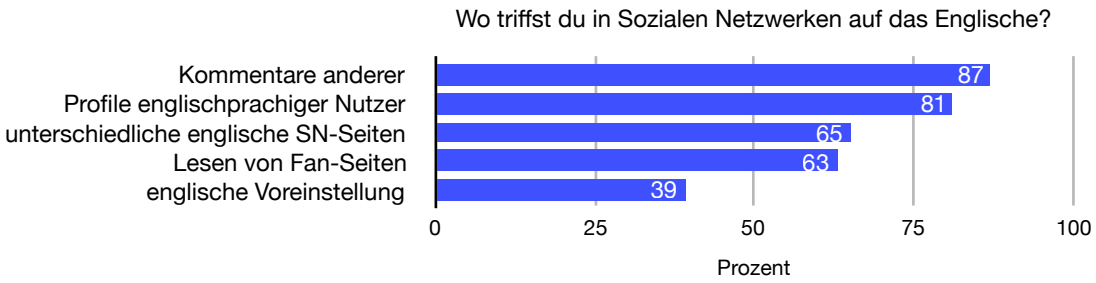


Abbildung 127. Kontexte der rezeptiven Begegnung bei der Nutzung von *Social Media*.

Kontexte der Begegnung mit der FS in Sozialen Netzwerken nach Alter bzw. Stufe

Je älter die SuS, desto häufiger kommen sie durch Profile englischsprachiger Nutzer mit der FS in Berührung (U: 61 %; M: 82 %; O: 83 %), was auch für andere SN-Seiten (U: 42 %; M: 59 %; O: 74 %) sowie Fan-Seiten gilt, wo die Verhältnisse allerdings recht gleich sind (U: 58 %; M: 63 %; O: 65 %). OS-SuS begegnen dem Englischen am häufigsten, MS-SuS am wenigsten häufig durch Kommentare anderer (U: 84 %; M: 81 %; O: 93 %). (Vgl. Abbildung 128)

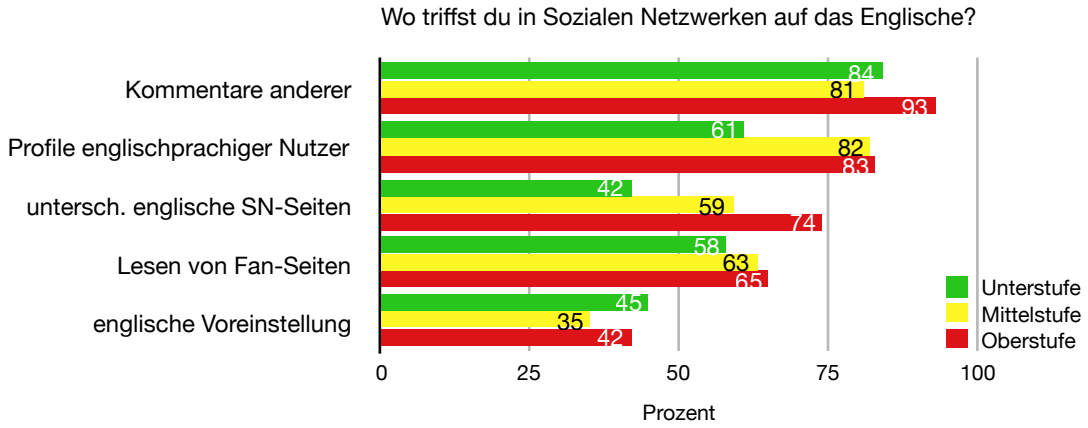


Abbildung 128. Kontexte der rezeptiven Begegnung in *Social Media* nach Alter bzw. Stufe.

Interpretation: Rezeption von Kommentaren, Profilseiten u. Ä. in *Social Media* als (z. T. stark) mehrheitlich relevante Praktik

Begegnungen mit der FS in Sozialen Netzwerken durch eine Vierfünftelmehrheit

Für über 90 % der befragten SuS ist die Nutzung Sozialer Netzwerke gängige Praxis, wobei sie stark mehrheitlich (mehr als vier Fünftel) auch auf das Englische treffen. Aufgrund dessen zentraler Stellung im Bereich *Medien/Technologie* sowie der global vernetzten Eigenschaften von Kommunikationstechnologien verwundert es nicht, dass es besonders in diesem Bereich der Mediennutzung allgegenwärtig ist:

z. T. stark mehrheitliche Begegnungen mit der FS in SN-Seiten und -Kommentaren

Stark mehrheitlich begegnen die SuS der FS durch Kommentare oder Profilseiten anderer Nutzer, jeweils eine knappe Zweidrittelmehrheit auf nicht genauer definierten[132] *Social-Network*- und Fanseiten, knapp 40 % wegen der englischen Menüführung. Bis auf eine Ausnahme[133] gilt: Je älter die SuS, desto häufiger treffen sie auf die FS in Profilen und Kommentaren englischsprachiger Nutzer sowie auf unterschiedlichen *Social-Network*-Seiten. OS-SuS machen diese Begegnungen ausnahmslos am häufigsten, bei Kommentaren sind es sogar 93 %.

Die folgenden Analyse zeigt nun, wie die SuS die Effektivität der von ihnen im Bereich *Interaktion und Kommunikation* genannten Aktivitäten einschätzen, allerdings ohne zwischen den einzelnen zu differenzieren.

Einschätzung d. Lerneffekts von Interaktion und Kommunikation in der FS

Nur 5 % der SuS können keine positiven Effekte auf ihre Kompetenzen feststellen, 14 % sind sich dahingehend nicht sicher. Wo häufiger Lernerfolge bestätigt werden, sind die Bereiche *Wortschatz* (68 %), *Schreiben* (46 %), *Lesen* (43 %) und *Rechtschreibung* (39 %). 27 % nennen den Bereich *Grammatik*, 24 % das Sprechen, 22 % die Aussprache (22 %) und jeder Fünfte das Hören. (Vgl. Abbildung 129)

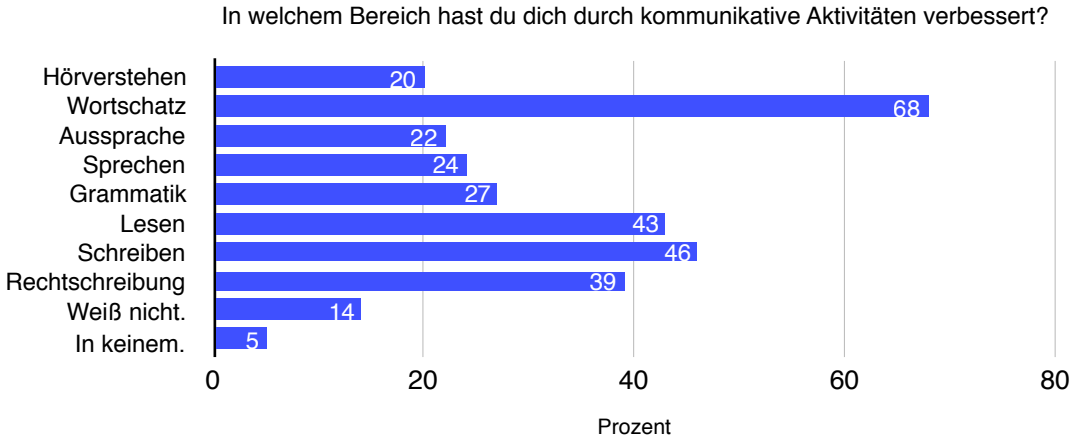


Abbildung 129. Einschätzung des Lernerfolgs im Bereich *Kommunikation*.

[132] Neben Privatpersonen sind unter dieser Kategorie jegliche Art „Mitglieder“ Sozialer Netzwerke denkbar, bspw. Unternehmen, Institutionen oder Vertreter der Populärkultur.

[133] Begegnungen mit der englischen FS durch Kommentare anderer machen US-SuS (84 %) etwas häufiger als MS-SuS (81 %).

Einschätzung des Lernerfolgs im Bereich Kommunikation nach Geschlecht

Jungen sind sich bei der Einschätzung zu Effekten sicherer als Mädchen, von denen 17 % „Weiß nicht“ angeben (m: 9 %). In einigen Bereichen lassen sich zudem erwähnenswert unterschiedliche Einschätzungen feststellen: Mit Ausnahme des Sprechens vermuten Jungen in allen Bereichen häufiger Lerneffekte, am deutlichsten beim Wortschatz (m: 73 %; w: 65 %), Hören (m: 26 %; w: 15 %) und der Aussprache (m: 27 %; w: 19 %). (Vgl. Abbildung 130)

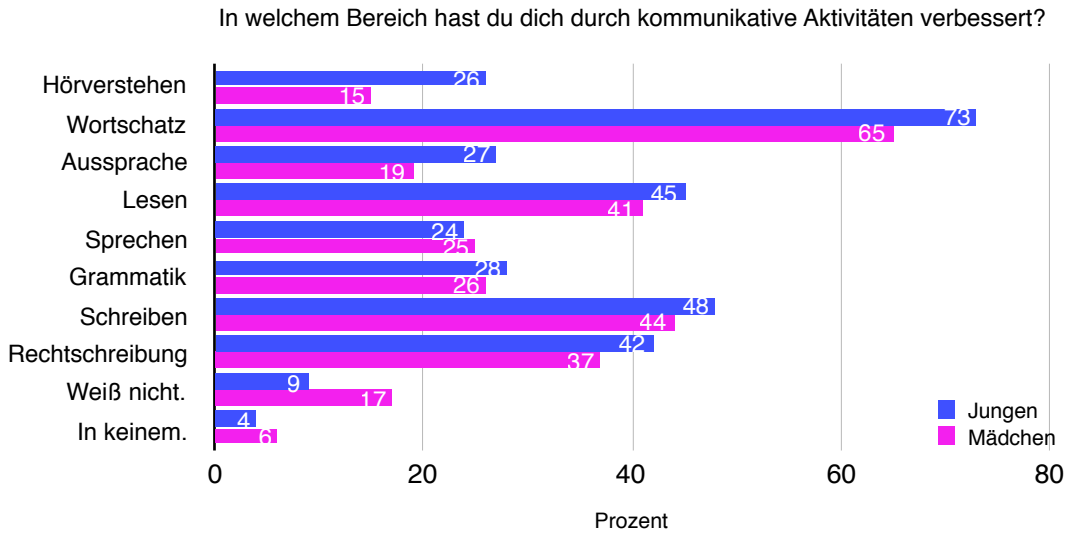


Abbildung 130. Einschätzung des Lernerfolgs der Kommunikation nach Geschlecht.

Einschätzung des Lernerfolgs im Bereich Kommunikation nach Alter bzw. Stufe

US-SuS verneinen doppelt so häufig (10 %) wie ältere einen Lerneffekt ihrer Aktivitäten im Bereich Interaktion und Kommunikation, OS-SuS sind sich mit Abstand am häufigsten nicht sicher (U: 7 %; M: 11 %; O: 19 %). US-SuS nennen häufiger Lernerfolge in den Bereichen *Hören* (U: 33 %; M: 19 %; O: 18 %), *Sprechen* (U: 33 %; M: 25 %; O: 22 %) und *Grammatik* (U: 36 %; M: 23 %; O: 28 %), ca. doppelt so häufig sogar bei der Aussprache (U: 41 %; M: 21 %; O: 19 %). (Vgl. Abbildung 131)

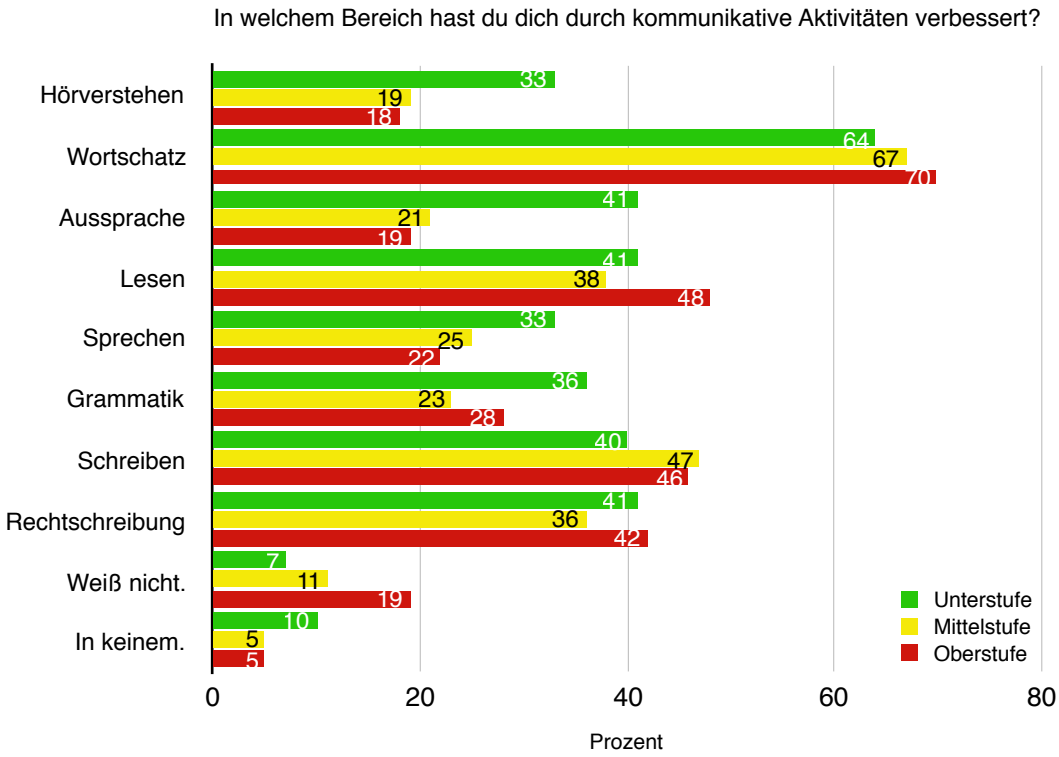


Abbildung 131. Einschätzung des Lernerfolgs der Kommunikation nach Alter bzw. Stufe.

Interpretation: Kommunikative Aktivitäten als am zweiteffektivsten eingeschätzte Praktiken nicht intentionalen Lernens

Der Bereich *Wortschatz* ist der einzige, bei dem die SuS mehrheitlich Lernerfolge feststellen, dafür sehr starke: Insgesamt vermutet diese etwas mehr als eine Zweidrittel-, bei Jungen sogar eine Dreiviertelmehrheit. Damit schreiben sie Aktivitäten dieser Kategorie nach dem Lesen sowie dem Ansehen von Videos die viertstärkste Effektivität im Bereich *Wortschatz* zu. Dass das Schreiben mit 45 %[134] an zweiter und der Bereich *Lesen* mit 43 % an dritter Stelle stehen, bestätigt die oben geäußerten Annahmen. Für die *Reading Skills* gelten Aktivitäten der Kategorie *Kommunikation* somit gleich nach dem Lesen englischer Texte als am zweiteffektivsten, dem ca. jeder Fünfte Lerneffekte zuschreibt. Die Bereiche *Rechtschreibung* und *Grammatik* stehen an vierter und fünfter Position, womit Aktivitäten dieser Kategorie von den SuS unter allen freizeitbezogenen Aktivitäten als diesbezüglich am dritteffektivsten gewürdigt werden, nach der Produktion von Materialien und dem Lesen. Die im Zusammenhang mit mündlicher Konversation bzw. der Rezeption von Videos in Sozialen Netzwerken zu betrachtenden Bereiche *Sprechen*, *Aussprache* und *Hören* werden am wenigsten

[134] Damit schreiben die SuS Aktivitäten dieser Kategorie nach der Produktion englischer Medien die zweitstärkste Effektivität im Bereich *Schreiben* zu. Allerdings wurde beim freizeitbezogenen Lesen versäumt, nach Effekten auf das Schreiben zu fragen.

häufig – von 20 % bis 24 % – genannt, auch im Vergleich zu den anderen Aktivitäten werden kommunikativen Aktivitäten in diesen Bereichen mitunter am wenigsten häufig Effekte zugeschrieben.

Bei den SuS herrscht, was ihre Einschätzungen zu Lernerfolgen betrifft, ähnlich große Unsicherheit wie beim Spielen von Video-Spielen, besonders bei OS-SuS und Mädchen. Inwiefern dies auch für Aktivitäten gilt, bei denen SuS in ihrer Freizeit Medien unter Verwendung der FS erstellen, werden die folgenden Angaben zeigen.

4.3.8 Medienproduktion unter Verwendung des Englischen

Zunächst erfolgt der Blick auf die Häufigkeit.

Häufigkeit der Produktion digitaler Medien unter Verwendung des Englischen

Die Mehrheit der SuS produziert in ihrer Freizeit zumindest gelegentlich digitale Medien, bei denen die FS vorkommt, darunter sind allerdings auch 24 %, die dies nur selten tun. 47 % machen dies nie, 8 % ca. einmal im Monat, 12 % wöchentlich bis mehrmals im Monat und 9 % täglich bis mehrmals die Woche. (Vgl. Abbildung 132)

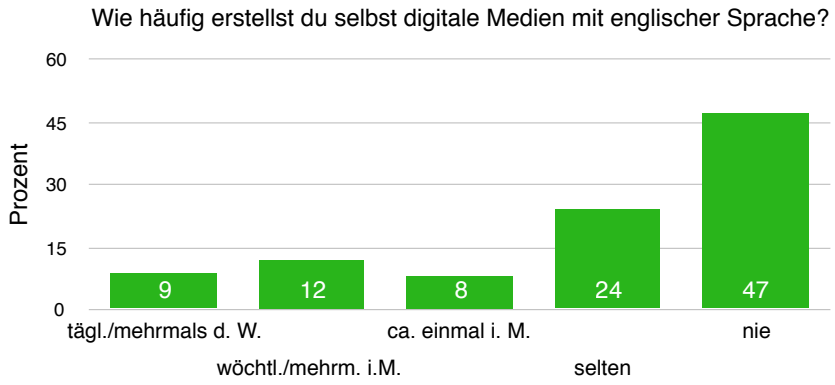


Abbildung 132. Häufigkeit der Medienproduktion unter Verwendung des Englischen.

Art der unter Verwendung des Englischen erstellten digitalen Medien

Bei den selbst erstellten Medien handelt es sich v. a. um geschriebenen Text (80 %) und Text-Bild-Kombinationen wie Memes oder Instagram-Posts (56 %), 22 % haben schon einmal ein Video erstellt, 18 % gesprochene oder gesungene Tonaufnahmen, 15 % Kombinationen aus Bild bzw. Foto sowie Ton und 8 % Kombinationen aus geschriebenem Text, Bild bzw. Foto und Ton. (Vgl. Abbildung 133)

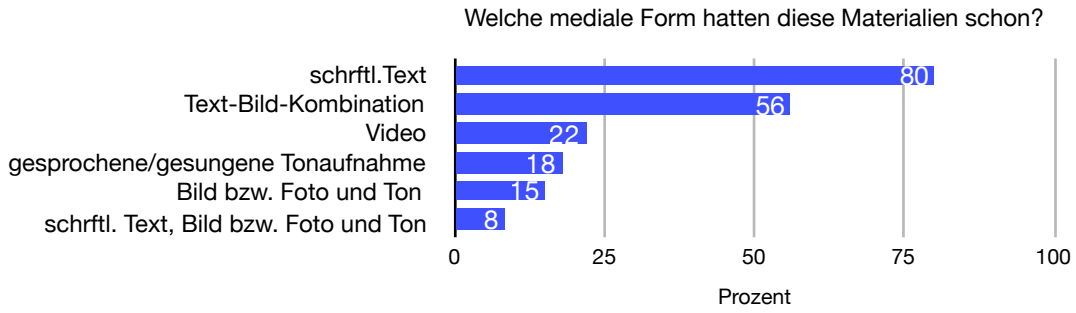


Abbildung 133. Art der unter Verwendung des Englischen erstellten digitalen Medien.

Art der unter Verwendung der FS erstellten digitalen Medien nach Geschlecht

Mädchen geben etwas häufiger Text-Bild-Kombinationen an (w: 59 %; m: 52 %), fast doppelt so häufig nennen sie Tonaufnahmen (w: 23 %; m: 12 %), Jungen geringfügig häufiger Videos (m: 24 %; w: 20 %). (Vgl. Abbildung 134)

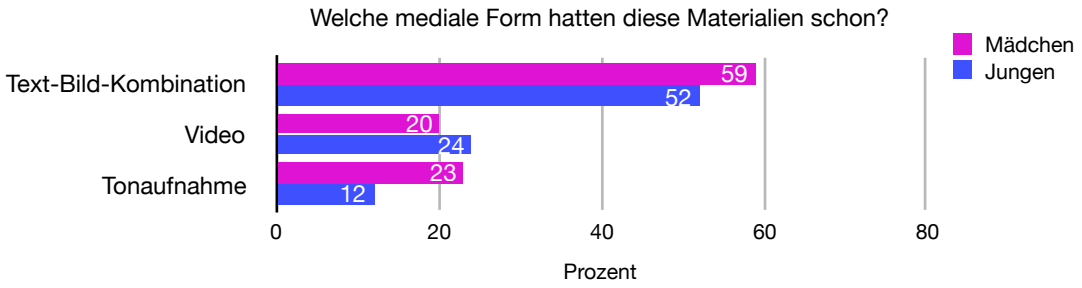


Abbildung 134. Art der unter Verwendung der FS erstellten Medien nach Geschlecht.

Art der unter Verwendung des Englischen erstellten Medien nach Alter bzw. Stufe

Am auffälligsten ist hier, dass US-SuS drei- bzw. viermal so häufig Kombinationen aus Bild bzw. Foto und Ton nennen (U: 41 %; M: 9 %; O: 14 %) sowie jeweils mehr als doppelt so häufig Videos (U: 45 %; M: 16 %; O: 21 %) und geschriebenen Text mit Bild bzw. Foto und Ton (U: 21 %; M: 5 %; O: 8 %). Ältere SuS geben dagegen häufiger Text-Bild-Kombinationen an (U: 38 %; M: 58 %; O: 57 %). Außerdem nennen MS-SuS deutlich weniger häufig Tonaufnahmen (U: 24 %; M: 9 %; O: 26 %). (Vgl. Abbildung 135)

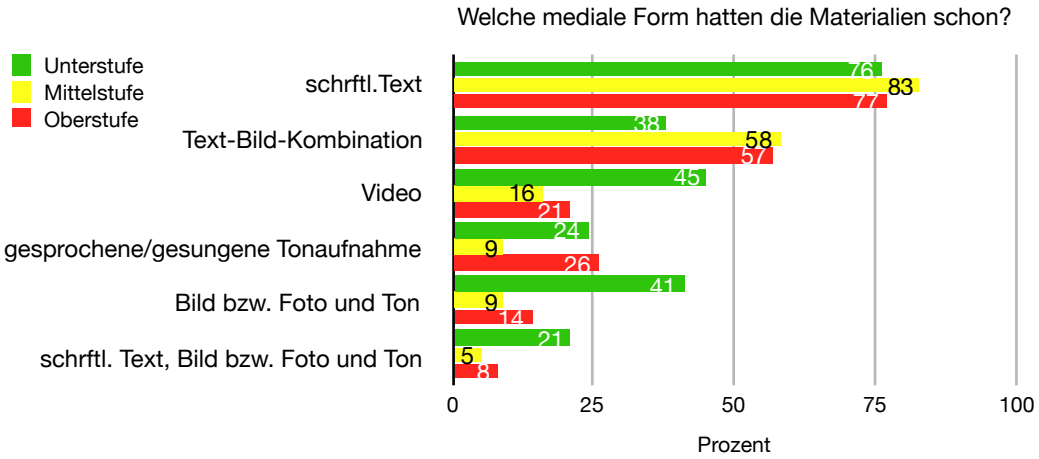


Abbildung 135. Art der unter Verwendung der FS erstellten Medien nach Alter/Stufe.

Inhaltliche sowie funktions-/gattungsspezifische Beschaffenheit der Medienprodukte

55 % der SuS haben schon einmal unterhaltende, 46 % informative Medien und 29 % Lieder bzw. Gedichte gestaltet. 23 % nennen literarische Inhalte wie Erzählungen, 21 % Comics, Cartoons bzw. Graphic Novels, 18 % haben bereits einen eigenen Blog oder eine eigene Internetseite erstellt. (Vgl. Abbildung 136)

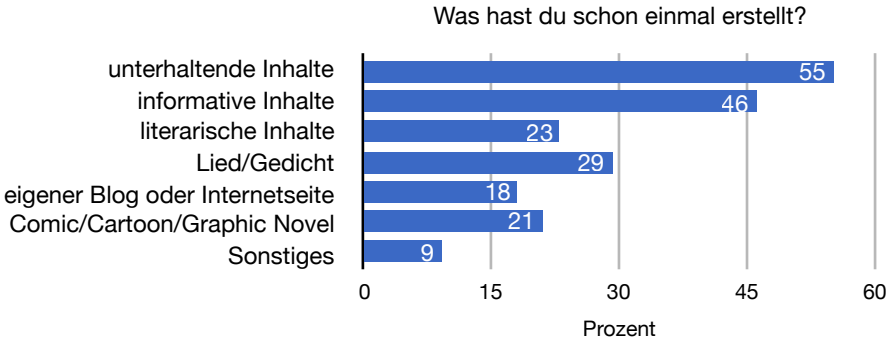


Abbildung 136. Inhaltliche, funktions- u. gattungsspezifische Beschaffenheit der Medien.

Angaben zu „Sonstiges“ betreffen vornehmlich Memes oder Videos, auf die in der letzten Frage Bezug genommen wurde, sowie Sprachproduktion bei der Kommunikation, die im vorangegangenen Abschnitt behandelt wurde. Eine interessante Nennung bezieht sich auf die Entwicklung von Videospielen. (Siehe Anhang 4.33)

Inhaltliche, funktions- und gattungsspezifische Beschaffenheit nach Geschlecht

Am deutlichsten unterscheiden sich die geschlechtsspezifischen Präferenzen bei lyrischen Texten wie Liedern oder Gedichten, die doppelt so häufig von den Mädchen genannt werden (w: 38 %; m: 19 %), sowie bei literarischen Inhalten (w: 31 %; m: 14 %) und eigenen Blogs oder Webseiten (w: 23 %; m: 11 %). Jungen produzieren

dagegen etwas häufiger informative (m: 50 %; w: 42 %) und unterhaltende Medien (m: 57 %; w: 53 %). (Vgl. Abbildung 137)

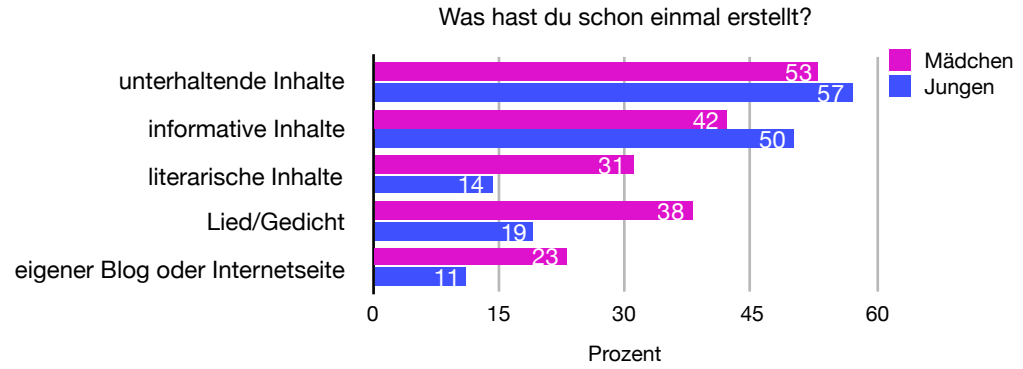


Abbildung 137. Inhaltliche, funktions- u. gattungsspezifische Beschaffenheit n. Geschlecht.

Inhaltliche, funktions- und gattungsspezifische Beschaffenheit nach Alter bzw. Stufe

Die bemerkenswertesten Unterschiede bei den Altersstufen fallen bei Comics, Cartoons bzw. Graphic Novels auf, die deutlich häufiger von US-SuS genannt werden (U: 39 %; M: 23 %; O: 14 %), die auch am häufigsten Lieder bzw. Gedichte anführen (U: 36 %; M: 29 %; O: 28 %). OS-SuS haben dagegen häufiger Medien mit literarischen (U: 18 %; M: 17 %; O: 30 %) und unterhaltenden (U: 54 %; M: 50 %; O: 60 %) Inhalten erstellt. Je älter die SuS, umso häufiger haben sie bereits informative Medien produziert (U: 39 %; M: 41 %; O: 52 %). MS-SuS nennen am wenigsten häufig eigene Blogs oder Internetseiten, die SuS der OS am häufigsten anführen (U: 18 %; M: 14 %; O: 22 %). (Vgl. Abbildung 138)

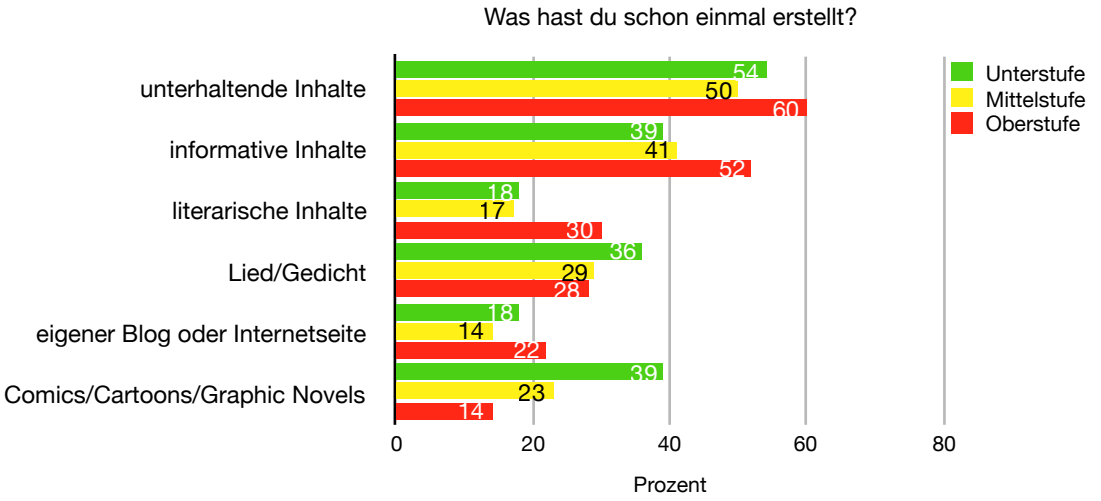


Abbildung 138. Inhaltliche, funktions- u. gattungsspezifische Beschaffenheit n. Alter/Stufe.

Aktivitäten bei der Produktion digitaler Medien unter Verwendung des Englischen

17 % derer jungen Medienproduzenten geben an, keine der zur Auswahl gestellten Aktivitäten dabei auszuüben. 45 % nutzen zumindest gelegentlich digitale Wörterbücher, 38 % teilen das von ihnen Gestaltete mit anderen, 28 % erstellen es auch gemeinsam mit anderen. Der gleiche Prozentsatz gibt an, zumindest gelegentlich die Fehlererkennung bzw. die Rechtschreibhilfe von Schreibprogrammen zu nutzen, 17 % suchen im Internet nach Informationen zu Grammatik. (Vgl. Abbildung 139)

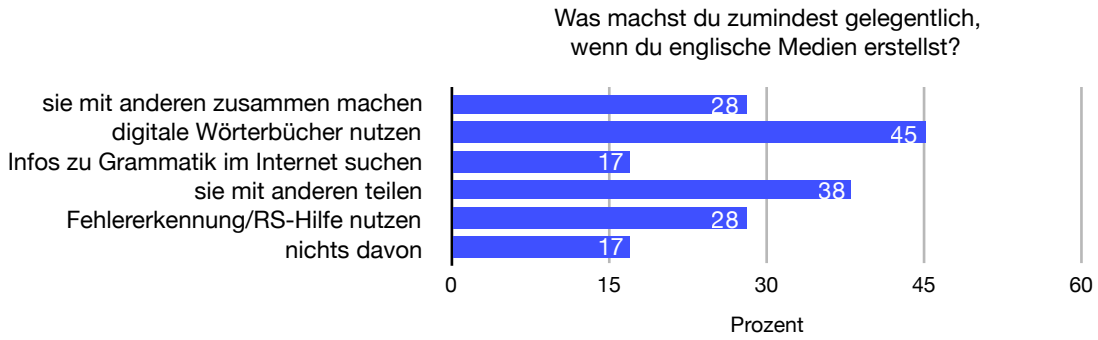


Abbildung 139. Aktivitäten bei der Produktion Medien unter Verwendung der FS.

Aktivitäten bei der Medienproduktion unter Verwendung der FS nach Geschlecht

Mädchen sind aktiver, was Aktivitäten während der Medienproduktion betrifft: Mehr als doppelt so viele Jungen (24 %) wie Mädchen (11 %) führen keine der genannten Tätigkeiten aus. Am deutlichsten zeigen sich Unterschiede bei der Verwendung digitaler Wörterbücher (w: 52 %; m: 35 %), zudem gestalten Mädchen Medien etwas häufiger gemeinsam mit anderen (w: 31 %; m: 25 %), suchen häufiger nach Informationen zu Grammatik im Internet (w: 20 %; m: 14 %) und nutzen die Rechtschreibhilfe bzw. Fehlererkennung häufiger (w: 30 %; m: 26 %). (Vgl. Abbildung 140)

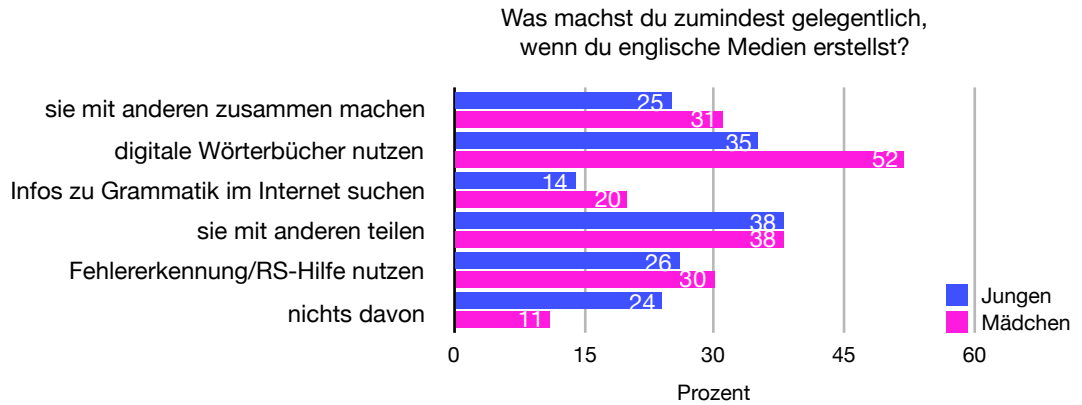


Abbildung 140. Aktivitäten bei der Medienproduktion nach Geschlecht.

Aktivitäten bei der Medienproduktion unter Verwendung der FS nach Alter/Stufe

Je älter die SuS, desto häufiger nutzen sie digitale Wörterbücher (U: 18%; M: 38%; O: 57%) und teilen die Materialien (U: 21%; M: 36%; O: 45%). Insgesamt aber sind OS-SuS am wenigsten aktiv: Sie üben am häufigsten keine der genannten Aktivitäten aus (U: 21; M: 24; O: 8%). MS-SuS produzieren weniger häufig gemeinsam mit anderen (U: 39%; M: 21%; O: 33%) und nutzen weniger häufig die Rechtschreibhilfe (U: 32%; M: 22%; O: 34%) sowie das Internet zur Suche nach Informationen zu Grammatik (U: 21%; M: 16%; O: 18%). (Vgl. Abbildung 141)

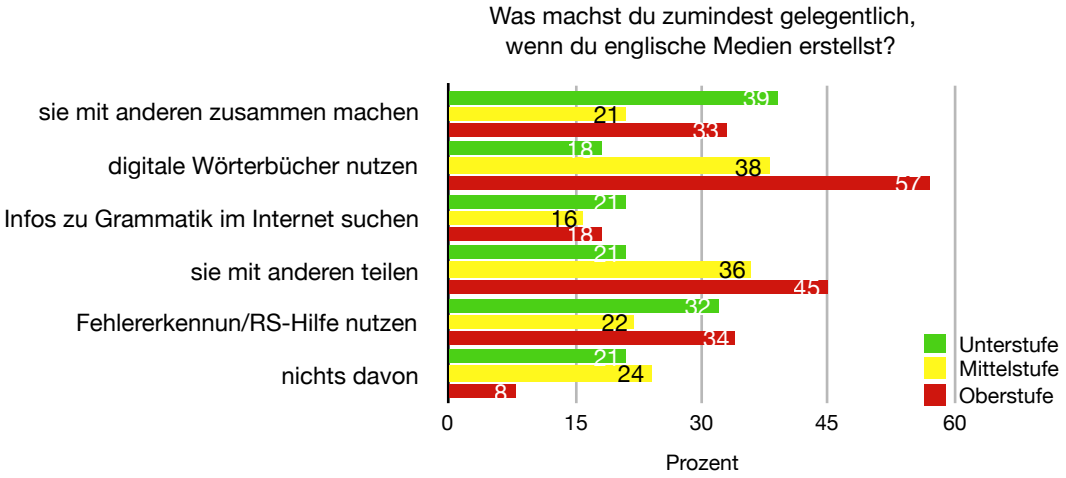


Abbildung 141. Aktivitäten bei der Medienproduktion nach Alter bzw. Stufe.

Praktiken des Teilens selbst produzierter Medien

Hauptsächlich wird Material über SN und Messenger-Apps (75 %) geteilt, auch Internet-Communities u. Ä. (40 %) werden verwendet. 19 % drucken Material zur Weitergabe aus, eine eigene Homepage bzw. Blog nutzen 12 %, 11 % E-Mails. (Vgl. Abbildung 142)

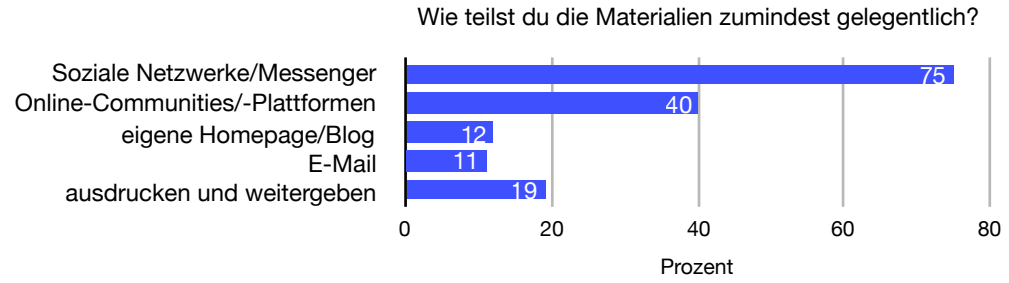


Abbildung 142. Praktiken des Teilens selbst produzierter Medien.

Praktiken des Teilens selbst produzierter Medien nach Geschlecht

Mädchen teilen Materialien hauptsächlich sowie bedeutend häufiger über Soziale Netzwerke oder Messenger (w: 84 %; m: 65 %) und drucken diese auch häufiger aus (w: 25 %; m: 13 %). Jungen nutzen dagegen häufiger Internet-Communities u. Ä. (m: 53 %; w: 31 %) sowie eigene Webseiten oder Blogs (m: 15 %; w: 10 %). (Vgl. Abbildung 143)

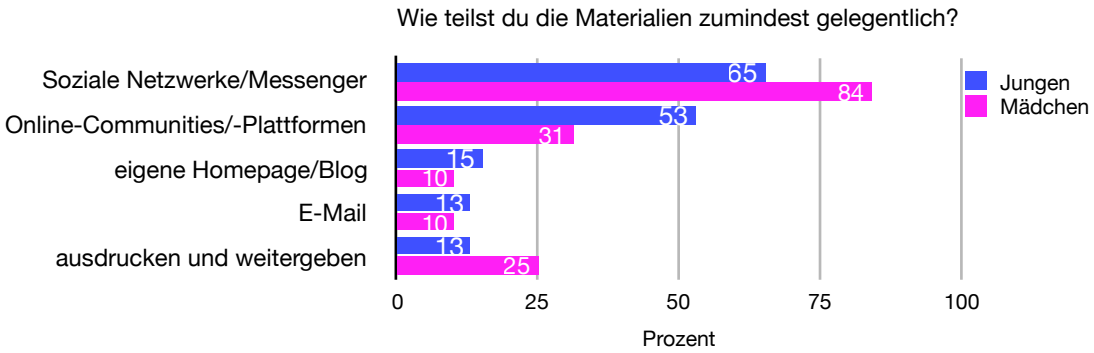


Abbildung 143. Praktiken des Teilens selbst produzierter Medien nach Geschlecht.

Praktiken des Teilens selbst produzierter Medien nach Alter bzw. Stufe

Bei den Altersgruppen lassen sich unterschiedliche Praktiken des Teilens feststellen: US-SuS drucken Materialien deutlich häufiger aus (U: 50 %; M: 13 %; O: 20 %) und teilen diese – prozentual gesehen – mehr als doppelt so häufig wie ältere in Internet-Communities bzw. -Plattformen (U: 83 %; M: 40 %; O: 36 %). Dafür nennt keiner von ihnen eigene Internetseiten oder Blogs, was 11 % der MS- und 16 % der OS-SuS tun. Die Ältesten – und fast nur sie – teilen am häufigsten Material via E-Mail (U: 0 %; M: 3 %; O: 20%). US- und OS-SuS nutzen SN in etwa gleich häufig, am häufigsten aber MS-SuS (U: 67 %; M: 84 %; O: 69 %). (Vgl. Abbildung 144)

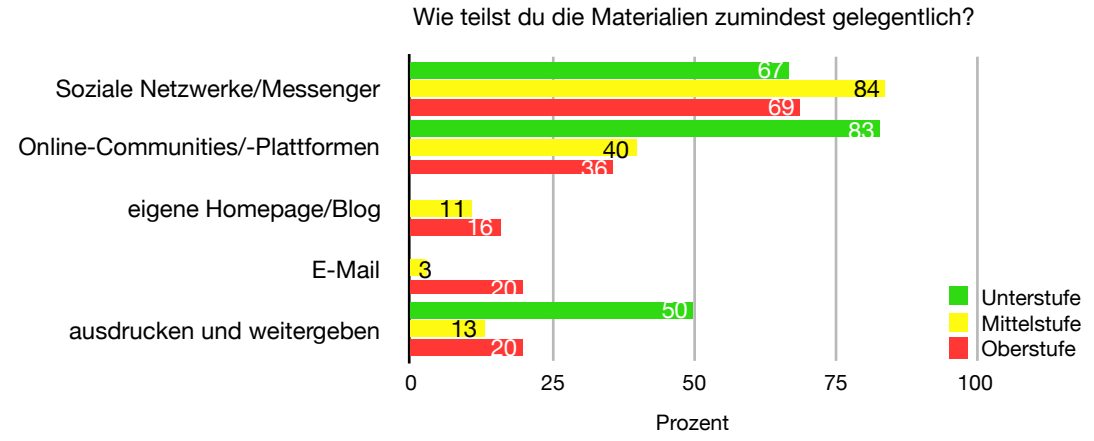


Abbildung 144. Praktiken des Teilens selbst produzierter Medien nach Alter bzw. Stufe.

Einschätzung des Lernerfolgs der Medienproduktion unter Verwendung des FS

Nur 5 % derer, die mit mobilen Geräten digitale Medien produzieren, können keine positiven Effekte auf ihre Sprachkompetenzen feststellen, 10 % sind sich nicht sicher. Die Bereiche, in denen SuS Lerneffekte wahrnehmen, sind Wortschatz (70 %), Schreiben (61 %), Rechtschreibung (52 %), Grammatik (48 %), Lesen (39 %), Aussprache (24 %), Sprechen (21 %) und Hören (13 %). (Vgl. Abbildung 145)

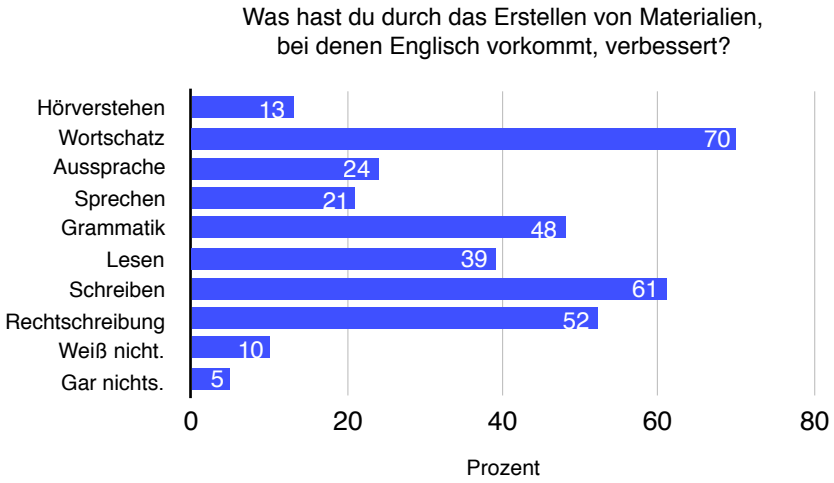


Abbildung 145. Einschätzung des Lernerfolgs durch die Produktion digitaler Medien.

Einschätzung des Lernerfolgs durch die Medienproduktion nach Geschlecht

Auch hier trauen sich Jungen eine Einschätzung häufiger zu, 5 % von ihnen geben „weiß nicht“ an, was fast dreimal so viele Mädchen (14 %) tun. Bis auf die Bereiche *Hören* und *Sprechen* nehmen sie auch häufiger positive Effekte wahr, die Unterschiede sind allerdings gering, am größten bei der Aussprache (m: 29 %; w: 20 %). (Siehe Anhang 4.34)

Einschätzung des Lernerfolgs durch die Medienproduktion nach Alter bzw. Stufe

Keiner der US-SuS verneint Effekte, was auch nur wenige der anderen Stufen tun (M: 4 %; O: 7 %); dennoch sind sich 7 % der Jüngsten nicht sicher, was auf etwas mehr MS- (8 %) und fast doppelt so viele OS-SuS (13 %) zutrifft. Zudem bestätigen US-SuS in allen Bereichen am häufigsten Lernerfolge, z. T. sogar deutlich: Am stärksten und häufigsten beim Wortschatz (U: 82 %; M: 67 %; O: 70 %). Ebenfalls deutlich häufiger – prozentual knapp viermal so häufig wie MS- und knapp dreimal so häufig wie OS-SuS – nennen sie die Aussprache (U: 61 %; M: 16 %; O: 23 %). Ähnlich verhält es sich beim *Sprechen*, welches sie mehr als dreimal so häufig wie MS- und über doppelt so häufig wie OS-SuS (U: 50 %; M: 15 %; O: 21 %) angeben, den *Listening Skills* (U: 36 %; M: 11 %; O: 10 %), die sie dreimal häufiger als ältere

nennen, und den *Reading Skills* (U: 54 %; M: 37 %; O: 36 %), wo ihre Einschätzungen auch deutlich über dem Durchschnitt liegen. (Vgl. Abbildung 146)

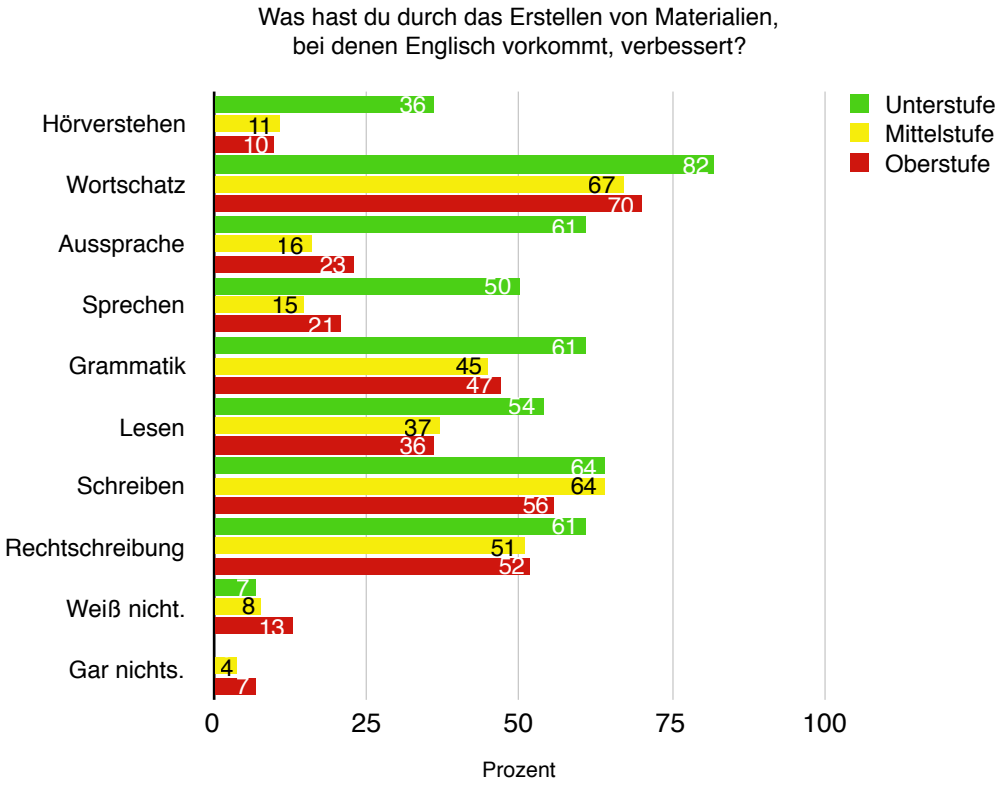


Abbildung 146. Einschätzung des Lerneffekts der Medienproduktion nach Alter bzw. Stufe.

Interpretation: Medienproduktion als niedriger frequente, für ca. ein Drittel relevante, in drei Bereichen am effektivsten gewertete Praktik

Die Produktion von Medien unter Verwendung des Englischen ist eine knapp mehrheitlich stattfindende Aktivität, die ca. 30 % regelmäßiger, nämlich mindestens einmal im Monat ausüben. Darunter sind allerdings viele, für die dies eine gängigere, höher frequente Handlungspraktik ist, die 9 % täglich bis mehrmals die Woche und ca. 12 % wöchentlich bis mehrmals im Monat praktizieren. Doch auch ca. einmal im Monat stattfindende Aktivitäten (8 %) können in dieser Kategorie noch als relativ hoch frequent und somit relevant bewertet werden, denn sie unterscheiden sich in mehrerer Hinsicht von den anderen Kategorien, die bereits von Vornherein deutlich stärker in den Alltag von KuJ integriert sind als die Produktion von Medien. Die hier erzielten Ergebnisse führen daher zu dem Schluss, die Produktion von Medien in der FS als relativ relevante Handlungspraktik zu beurteilen, bei der sogar das knappe Viertel, die dies selten tun, gewürdigt werden können.

(z. T. stark) mehrheitliche Produktion schriftlicher Texte und Text-Bild-Kombinationen sowie höhere Relevanz multimedialer Formate für US-SuS

Von besonderer Relevanz ist dabei die schriftliche Textproduktion, die vier Fünftel derer, die Medien kreieren, schon einmal gemacht haben, knapp mehrheitlich nennen sie auch Text-Bild-Kombinationen oder Instagram-Posts. Die von 22 % – von Jungen etwas häufiger – produzierten Videos sind v. a. für US-SuS relevant, mit 45 % nennen sie diese mehr als doppelt so häufig wie ältere. US-SuS haben auch multimediale Formate häufiger gestaltet, die für MS- und OS-SuS weniger relevant sind: Ca. 40 % – drei- bzw. viermal so häufig wie ältere – Kombinationen aus Bild und Ton, ca. jeder Fünfte Kombinationen aus Geschriebenem, Bild und Ton, was viermal häufiger ist als bei MS- und über doppelt so häufig wie bei OS-SuS. Audios werden von Mädchen (ca. 25 %) doppelt so häufig genannt wie von Jungen, von MS-SuS nur von 9 % – weniger als halb so häufig wie bei US- und OS-SuS.

Vorrang unterhaltender und informativer Inhalte sowie höhere Relevanz von Liedern und Gedichten für Mädchen und US-SuS

Knapp mehrheitlich beziehen sich die Materialien auf unterhaltende, bei OS-SuS auch auf informative Inhalte, die mit steigendem Alter relevanter und von etwas weniger als der Hälfte der SuS genannt werden. Lieder und Gedichte werden von knapp einem Drittel, häufiger noch von US-SuS, erstellt und sind für 38 % der Mädchen mit einem fast doppelt so hohem Prozentsatz sehr viel relevanter als für Jungen – dies verhält sich ähnlich wie bei der Produktion von Lern- bzw. Übungsmaterialien (vgl. 4.2.12).

Höhere Relevanz literarischer Inhalten für Mädchen und OS-SuS sowie von Comics, Cartoons u. Ä. für US-SuS

Letzteres gilt auch für literarische Inhalte, die ca. ein Viertel, aber fast ein Drittel der Mädchen, nennt. Die Ältesten sind dabei fast doppelt so aktiv, was sich bei Comics, Cartoons und Ähnlichem anders verhält, die US-SuS mit knapp 40 % am häufigsten gestaltet haben, sehr viel häufiger als die höherer Stufen (M: 23 %; O: 14 %) – anders als im intentionalen Kontext, wo diese mehr OS-SuS abrufen.

Höhere Relevanz d. Gestaltung eigener Blogs/Webseiten für Mädchen und OS-SuS

Mit knapp jedem Fünften insgesamt am wenigsten häufig, doch von fast jedem vierten Mädchen – doppelt so häufig wie von Jungen – genannt wird die Gestaltung

eines eigenen Blogs oder einer Internetseite, die OS-SuS mit 22 % am häufigsten nennen. Dass ein so hoher Anteil diese Aktivität nennt, ist durchaus bemerkenswert.

Höhere Relevanz der Nutzung digitaler Wörterbücher und der Fehlererkennung sowie kooperativer und kollaborativer Praktiken bei der Produktion der Mädchen

Zwar lassen sich – bis auf eine Ausnahme bei den Geschlechtern – keine mehrheitlich relevanten Aktivitäten während der Produktion verzeichnen, doch zeigt sich, dass die SuS zumindest zum Teil Techniken und Strategien anwenden, um bei der Sprachproduktion erfolgreicher zu sein: Eine knappe Mehrheit an Mädchen, die hier generell etwas aktiver sind, nutzt zumindest gelegentlich digitale Wörterbücher, was gut ein Drittel der Jungen tut und generell mit steigendem Alter häufiger geschieht. Etwas mehr als ein Viertel der SuS bzw. je fast ein Drittel der Mädchen verwendet die Fehlererkennung von Schreibprogrammen. Die Internet-Recherche nach Informationen zu Grammatik, die mehr US-SuS und Mädchen nennen, ist insgesamt weniger gängig. Relevante kooperative und kollaborative Aktivitäten sind das gelegentliche Teilen der Produkte durch ein gutes Drittel, was ältere SuS häufiger tun, stark mehrheitlich (74 %) über Soziale Netzwerke oder Messenger-Apps, die Mädchen und MS-SuS sogar noch häufiger (je 84 %) angeben. Jungen teilen knapp, US-SuS sogar sehr stark mehrheitlich über Internet-Communities u. Ä., was insgesamt bei 40 % der Fall ist. Die Hälfte der US-SuS druckt die Materialien aus, was für MS-SuS kaum und für jeden Fünften der OS-SuS relevant ist. Jeweils etwas mehr als ein Viertel, bei den Mädchen wieder fast ein Drittel, erstellen sie auch einmal kollaborativ, US-SuS mit 40 % am häufigsten.

Beurteilung der Medienproduktion als insgesamt dritteffektivste Handlungspraktik sowie effektivste in den Bereichen Schreiben, Rechtschreibung und Grammatik

Die Mehrheit der SuS, die Medien produzieren, betrachtet dies als durchaus effektive Handlungspraktik, in drei Bereichen schreiben sie ihr sogar die stärkste Effektivität unter den freizeitbezogenen Aktivitäten zu: beim Schreiben, der Rechtschreibung und Grammatik. Zudem führen sie mehrheitlich Effekte in drei Bereichen an: Am häufigsten beim Wortschatz (70 %), womit sie produktiven Aktivitäten – nach dem Lesen und der Rezeption von Videos – die insgesamt drittstärkste Effektivität auf diesen Bereich zuschreiben. An zweiter Position steht das Schreiben, was bei keiner anderen freizeitbezogenen Aktivität mehrheitlich genannt wird, womit diese als am diesbezüglich effektivsten betrachtet wird. Gleiches gilt für die Rechtschreibung, die knapp mehrheitlich am dritthäufigsten, aber nirgends sonst so häufig genannt wird. Etwas weniger als die Hälfte nehmen

Effekte im Bereich *Grammatik* wahr; auch in diesem Zusammenhang gibt es keine andere freizeitbezogene Aktivität, die als effektiver angesehen wird. Die Einschätzungen der SuS zu den weniger häufiger genannten Bereichen *Aussprache*, *Sprechen* und *Hören* lassen sich durch die vergleichsweise unterrepräsentierte mündliche Sprachproduktion sowie die eher weniger relevante Produktion auditiver und audio-visueller Materialien erklären: Nur je ca. jeder Fünfte hat schon Audio- bzw. Videomaterial produziert, 80 % dagegen schriftliches. Diesbezüglich sei noch auf die sich von den anderen Stufen deutlich unterscheidenden Einschätzungen der US-SuS eingegangen: Bei SuS in den ersten Lernjahren, die womöglich schon aufgrund dessen in allen Bereichen am häufigsten Lernerfolge wahrnehmen, fällt auf, dass sie die insgesamt weniger häufig genannten Bereiche *Aussprache, Sprechen* und *Hören* sehr viel häufiger anbringen als die anderen, z. T. drei- bis viermal so häufig – den Bereich *Aussprache* sogar mehrheitlich, das Sprechen zur Hälfte. Ein Blick auf die Art der produzierten Medien zeigt, dass US-SuS auch deutlich häufiger auditive Elemente integrieren.[135]

Nachdem die Online-Befragung Aufschluss über Aktivitäten informellen FSL und FSE von KuJ bei der Nutzung mobiler Technologien gegeben hat, werden in Kapitel 5 die Erkenntnisse, die sich aus den GD über das *Wie* nicht intentionaler SLB ergeben haben, dargestellt.

[135] Die Produktion von Tonaufnahmen nennen US-SuS mit 24 % allerdings etwas weniger häufiger als OS-SuS (26 %), hier sind es die MS-SuS, die sich mit 9 % unterscheiden.

5. Analyse und Interpretation der Gruppendiskussionen

Im Folgenden wird ausgeführt, wie die 31 SuS der fünf Diskussionsgruppen ihre freizeitbezogene Mediennutzung vor dem Hintergrund der Parameter informellen FSL bzw. FSE einschätzen. Den soziodemografischen Angaben der TN in 5.1 folgt in 5.2 eine zunächst eher deskriptive Analyse ihrer Äußerungen nach dieser Parameter, wie sie in 3.2.4.4 erläutert wurden; dabei werden die Ergebnisse z. T. bereits interpretiert. In 5.3 werden die in 5.2 dargestellten Ergebnisse dazu genutzt, um die bei der Mediennutzung stattfindenden SLB zu klassifizieren. Dies erfolgt nicht zuletzt durch eine weiterführende Analyse des Zusammenwirkens der einzelnen Parameter, die letztendlich definieren, um welche Art SLB es sich jeweils handelt.

5.1 Soziodemografische Daten

An den fünf GD nahmen 31 SuS bayerischer Gymnasien teil, darunter 15 Jungen und 16 Mädchen. Diese verteilten sich – wie in 3.2.4.1 erläutert – auf insgesamt fünf nach Alter bzw. Stufe und Geschlecht formierte Gruppen zu je sechs bzw. eine zu sieben SuS, die sich wie folgt zusammensetzten:

- Unterstufe: drei Mädchen im Alter von 12, 13, 13 und 15[136] Jahren und drei Jungen im Alter von 12, 13 und 13 der siebten Jahrgangsstufe;
- Mittelstufen-Mädchen: zwei Achtklässlerinnen (14, 15), zwei Neuntklässlerinnen (14, 15) und zwei Zehntklässlerinnen (16);
- Mittelstufen-Jungen: zwei Achtklässler (14), zwei Neuntklässler (15) und zwei Zehntklässler (15, 16);
- Oberstufen-Mädchen: drei Elftklässler- (17, 17, 18) und drei Zwölfklässlerinnen (18);
- Oberstufen-Jungen: drei Elft- (16, 16, 17) und drei Zwölfklässler (18, 19, 19).

In den im Folgenden angeführten Belegen zu den Äußerungen sowie den vollständigen Transkriptionen[137] der GD werden für die SuS die von 1 bis 31 nummerierten Kürzel „B“ (Befragte) mit dem Zusatz „m“ oder „w“ für das Geschlecht genutzt: Die Zählung beginnt aufsteigend mit der US-Gruppe (Mädchen: B1w bis B4w; Jungen: B5m bis B7m), es folgen die MS-Gruppen (Mädchen: B8w bis B13w; Jungen: B14m bis B19m), zuletzt schließen sich die SuS der OS an (Mädchen: B20w bis B25w;

[136] Aufgrund ihres Migrationshintergrundes ist das Mädchen etwas älter als ihre Mitschüler.

[137] Die vollständigen Transkriptionen finden sich zur Nachlese jeweils in den Anhängen 3.1 bis 3.5, worauf im Folgenden nicht mehr einzeln verwiesen wird.

Jungen: B26m bis B31m), wobei in den MS- und OS-Gruppen immer gilt, dass die Ziffer mit der Jahrgangsstufe steigt[138].

In den kommenden Ausführungen werden nun die Ergebnisse der Auswertung der GD dargestellt.[139]

5.2 Analyse der Gruppendiskussionen

Die Schüleräußerungen zu den unterschiedlichen informellen SLB werden, wie in 3.2.4.4 beschrieben, zunächst nach den drei Kategorien *Lernintention, Bewusstheit bzgl. des Lernprozesse* und *Bewusstheit bzgl. des Lernresultats/-zuwachses* analysiert. So entsteht erst einmal ein Überblick darüber, wie es sich um diese wichtigen Merkmale bei den informellen SLB verhält. Zu jeder Kategorie bzw. ihren Codes und – wenn vorhanden – Subcodes werden exemplarische Aussagen der SuS aus den GD angeführt, um zu veranschaulichen, wie sie diese schildern.

Um sich den Ergebnissen nicht nur in qualitativer, sondern auch in quantitativer Hinsicht zu nähern, werden bei der Analyse stets die Häufigkeiten des Auftretens der jeweiligen Codes in den einzelnen GD angeführt und zueinander in Zusammenhang gestellt.[140] Die Angaben der Häufigkeiten der jeweiligen Codierung sollen allerdings nicht den Eindruck erwecken, es handele sich hier um quantitative Analysen, sie fungieren eher als Anhaltspunkte und dienen dem Zweck, Orientierung darüber zu gewinnen, welche Aspekte bei den informellen SLB der SuS besonders eine Rolle spielen. Dies gilt v. a. innerhalb der einzelnen Gruppen, denn für einen Vergleich der Gruppen sind diese Zahlen aus mehreren Gründen nur sehr bedingt geeignet, bspw. da sich in den verschiedenen Gesprächen z. T. unterschiedliche inhaltliche Schwerpunkte ergeben haben und sich dementsprechend auch unterschiedlich häufige Codierungen zu den einzelnen Aspekten finden.

Zunächst wird die Frage nach möglichen Intentionen hinter den SLB untersucht.

---

[138] Beispiel zu den MS-M: B8w und B9w = 8. Jgst.,; B10w und B11w = 9. Jgst; B12w und B13w = 10. Jgst.

[139] Die mit der Software MAXQDA codierten und so analysierten Transkriptionen werden der vorliegenden Arbeit als elektronischer Datensatz beigelegt.

[140] Hier wurden allerdings nur Codierungen von einzelnen konkreten Äußerungen gezählt und solche Stellen in den Transkriptionen, die Handmeldungen oder Zustimmungen der SuS während der GD in Form von Aussagen wie „*Fünf TN bestätigen diese Aussage/diesen Sachverhalt*“ wiedergeben, nicht zusätzlich als fünf Codierungen berücksichtigt.

5.2.1 Intentionalität: Intentionale und nicht bzw. nicht vorrangig intentionale Sprachlernbegegnungen

Wie bereits in 3.2.4.4 erläutert, sind die in den GD zur Thematik stehenden, eigentlich nicht intentionalen informellen SLB nicht immer frei von jeder Lernintention; nicht vorrangig intentionale sowie stärker intentionale SLB können während Aktivitäten, die zunächst kein Lernen intendieren, durchaus entstehen. Wie die Analyse der GD ergibt, berichten die SuS sogar häufig von nicht vorrangig intentionalen SLB.

Abbildung 147 zeigt alle in den GD identifizierten Aussagen, die SLB beschreiben, die nicht frei von Intention sind:[141] Es handelt sich dabei fast ausschließlich um nicht vorrangig intentionale SLB (104 Codierungen), es lassen sich allerdings auch Aktivitäten expliziten Lernens feststellen.

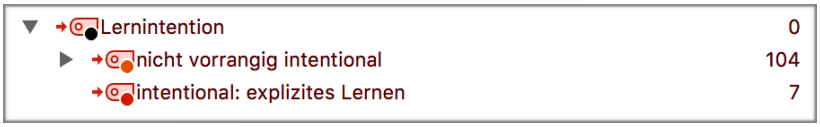


Abbildung 147. Codierungen zu SLB, die nicht frei von Intention sind.

In Tabelle 6 ist die Verteilung der Codierungen auf die unterschiedlichen Gruppen, die weiter unten noch kommentiert werden, zu sehen:

Tabelle 6. Codierungen zu SLB, die nicht frei von Intention sind, nach Gruppen.

Codesystem	Transkript_MS_Mädchen	Transkript_OS_Jungen	Transkript_OS_Mädchen	Transkript_MS_Jungs	Transkript_US
Lernintention					
nicht vorrangig intentional					
inzidentelles Lernen	10	13	13	15	14
Momente expliziten Lernens	15	7	6	6	5
intentional: explizites Lernen	2		4	1	

Wie aus Abbildung 147 hervorgeht, berichten die SuS auch von intentionalen SLB, die explizites Lernen beschreiben. Diese sind zwar für die vorliegende Forschungsfrage nicht relevant, werden aber dennoch kurz in ihren Ergebnissen vorgestellt.

[141] Da das Thema der GD bereits vorgibt, dass es sich um Aktivitäten handelt, die eigentlich kein Lernen intendieren, wurde auch kein Code „nicht intentional“ vergeben, weswegen dieser auch nicht in den Abbildungen aufgeführt ist. Alle dort nicht angeführten Aussagen der SuS beziehen sich also der Fragestellung entsprechend auf nicht intentionales Lernen.

5.2.1.1 Explizite Sprachlernbegegnungen

Am stärksten intentional und in ihrer Ausprägung dem expliziten Lernen zuzuordnen sind insgesamt sieben Aussagen in den GD: vier bei den OS-Mädchen, zwei bei den MS-Mädchen und eine bei den MS-Jungen. OS-Jungen und US-SuS verneinen das Vorliegen einer Lernintentionen im Sinne expliziten Lernens. (Vgl. Tabelle 6) Bei Mädchen ist intentionales explizites Lernen also häufiger der Fall, v. a. bei den ältesten, wo es ca. 17 % der von ihnen unter *Intention* genannten SLB ausmacht.

Als konkrete Beispiele für Momente eines solchen Lernens werden bspw. die Rezeption englischsprachiger Videos oder Serien zur gezielten Verbesserung fremdsprachlicher Kompetenzen oder die absichtliche Einstellung der Menüführung von Smartphones in der englischen Sprache (siehe Anhang 5.1) genannt. Da das explizite Lernen in dieser Form nicht Gegenstand der GD bzw. der darin untersuchten Forschungsfrage 2 ist, wird darauf allerdings nicht weiter eingegangen und auf die Ergebnisse der Online-Befragung verwiesen, die sich damit auseinandersetzt.

Von durchaus großer Bedeutung für die vorliegende Forschung sind dagegen nicht vorrangig intentionale SLB, die im Folgenden untersucht werden.

5.2.1.2 Nicht vorrangig intentionale Sprachlernbegegnungen

In den GD lassen sich insgesamt 104 Codierungen finden, die nicht vorrangig intentionales und somit inzidentelles Lernen beschreiben (vgl. Abbildung 148); diese Klassifikation kann – im Gegensatz zu den nicht intentionalen SLB – bereits an dieser Stelle erfolgen. Folgende Auszüge aus den GD verdeutlichen, wie die SuS diese Art SLB beschreiben:

> B7m: Ja, so Fachbegriffe halt. Wenn man das Spiel zum ersten Mal spielt, man hat überhaupt keine Ahnung, wenn man irgendwelche Begriffe sagt, die man nur in dem Spiel verwendet oder in anderen, ähnlichen Spielen. Und dann [...] habe ich mir ein Video angeschaut, was es alles für Begriffe gibt und so, und dann versteht man das dann auch und prägt es sich ein.
> (GD US: 98)

> B5m: Ja, v. a. bei Spiele-Videos [...]. Manchmal, wenn ich was nicht verstehe [...], spule ich dann auch mal zurück.
> (GD US: 47)

> B10w: Also, ich mach das immer so: Wenn ich [...] eine Vokabel nicht verstehe, dann gehe ich auf Google-Übersetzer oder so und gebe es ein, und dann erschließe ich mir eigentlich den Zusammenhang, also den Rest verstehe ich dann.
> (GD MS-M: 55)

B11w: Und [...] wenn einen ein Thema [...] wirklich interessiert, dann achtet man da vielleicht mehr drauf und konzentriert sich dann halt auch mehr, und lernt natürlich vielleicht ein bisschen mehr automatisch, weil wenn man jetzt ein paar Vokabeln oder so nicht weiß, dann ergibt sich das ja auch teilweise aus dem Satz.
(GD MS-M: 11)

B19m: [...]. Also dieses Jahr müssen wir nicht mehr so viele Vokabeln lernen, eigentlich gar keine. Und da ist es halt schon ziemlich gut, wenn man nebenbei trotzdem noch ein bisschen die [...] so am Laufen hält, damit man halt nicht alles vergisst. Und ich finde, auch in Serien lernt man auch ziemlich viele neue Vokabeln und auch neue Ausdrucksweisen, die man in der Schule niemals lernen würde. (GD MS-J: 24f.)

B21w: [...] Ich habe meistens noch den Untertitel an, weil manchmal versteht man halt die Wörter auch nicht, und dann kann man halt mal schauen, was die da gesagt haben. [...]
(GD OS-M: 93)

B27m: Also, ab und zu kommt halt ein Wort, das ich noch nicht kannte, aber ich kann mir schon herleiten, was das heißen soll, und dann denk ich mir so: Ah, okay, gut.
(GD OS-J: 80f.)

Aus den Aussagen geht bereits hervor, dass manche dieser nicht vorrangig intentionalen SLB einer stärkeren Intention unterliegen als andere. Bei den insgesamt 104 *Codings*, die nicht vorrangig intentionale SLB beschreiben, handelt es sich häufiger (65) um Aussagen zu rein inzidentellem Lernen; 39 schildern inzidentelles Lernen, das auch Momente expliziten Lernens enthält. (Vgl. Abbildung 148)



Abbildung 148. Codierungen zu nicht vorrangig intentionalen SLB.

Abbildung 149 zeigt das Verhältnis beider Ausprägungen nicht vorrangig intentionalen Lernens aller befragten SuS: Rein inzidentelles Lernen macht dabei eine Mehrheit von 62,5 % aus, inzidentelles Lernen mit Momenten expliziten Lernens 37,5 %:

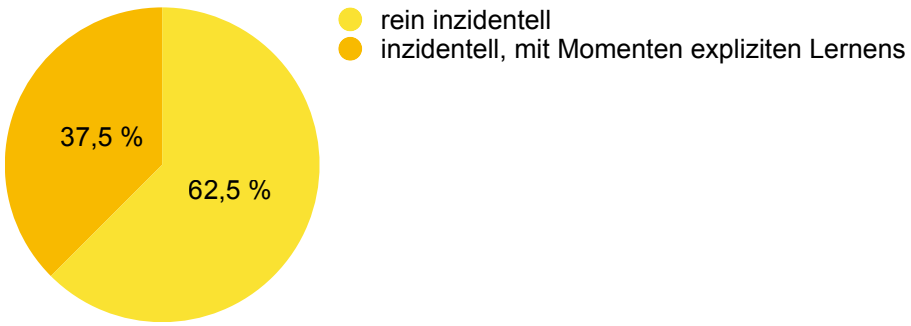


Abbildung 149. Prozentuales Verhältnis der Codierungen zu den Ausprägungen nicht vorrangig intentionaler indizenteller SLB.

Abbildung 150 differenziert die Kategorie nach den einzelnen Gruppen:

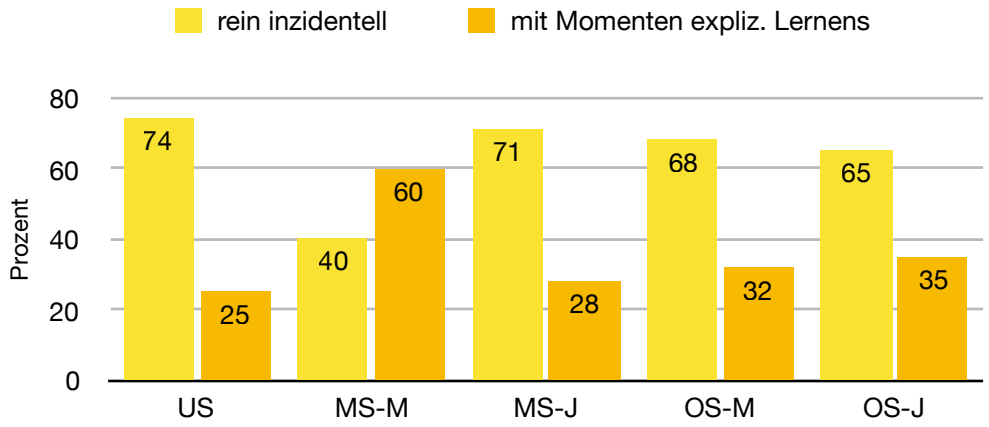


Abbildung 150. Prozentuales Verhältnis der Codierungen zu den Ausprägungen nicht vorrangig intentionaler indizenteller SLB nach Gruppen.

Bis auf die MS-Mädchen berichten alle Gruppen deutlich häufiger von rein inzidentellen SLB als von solchen mit Momenten expliziten Lernens: OS-Jungen fast doppelt so häufig, MS-Jungen und OS-Mädchen mehr als doppelt und die US-SuS sogar fast dreimal so häufig. (Vgl. Abbildung 150)

Wie nicht vorrangig intentionale inzidentelle SLB sowie ihre beiden unterschiedlichen Ausprägungen im Einzelnen beschaffen sind, z. B. was die Fragen nach der Bewusstheit bzgl. des Lernresultats sowie des Lernprozesses betrifft, und was die SuS angeben, jeweils dabei zu lernen, wird in 5.3.1 dargestellt. Dort werden im Zuge der Interpretation sämtliche Zusammenhänge mit den anderen Parametern zur Beschreibung informellen Lernens untersucht, wodurch eine Kategorisierung nicht vorrangig intentionaler SLB vorgenommen werden kann.

Nachdem nun analysiert wurde, bei welchen SLB sich es um nicht vorrangig intentionale informelle SLB handelt, können diese von denjenigen SLB, die gänzlich frei von einer Lernintention sind, abgegrenzt werden, was die detaillierte Untersuchung Letztgenannter ermöglicht. Diese wird im Folgenden vorgenommen.

5.2.1.3 Nicht intentionale Sprachlernbegegnungen

Aussagen zu SLB, die keiner Intention unterliegen, wurden, wie bereits erläutert, nicht zusätzlich mit einem Code *nicht intentional* versehen – alle Aussagen, die nicht als *nicht vorrangig intentional* oder gar *intentional* codiert sind, beziehen sich also auf nicht intentionale SLB. Um bei den folgenden Analysen Informationen zu diesen zu erhalten, werden jene Segmente, die als *nicht vorrangig intentional* oder *intentional* codiert sind, aus den Untersuchungen zu den Kategorien *Bewusstheit*

bzgl. des Lernresultats sowie *bzgl. des Lernprozesses* und den jeweils betroffenen Lernbereichen exkludiert.

Dies kann allerdings erst im Anschluss an die Darstellung der Ergebnisse einer Kategorie in ihrer Gesamtheit geschehen, in der zunächst nicht zwischen nicht intentionalen und nicht vorrangig intentionalen SLB unterschieden wird. Daher werden im Folgenden zunächst die Ergebnisse zu den Kategorien *Bewusstheit bzgl. des Lernresultats* und *bzgl. des Lernprozesses* angeführt; diese sind auch von Nöten, um die jeweiligen SLB in ihrer Beschaffenheit zu charakterisieren und so in der anschließenden vertieften Analyse bzw. Interpretation eine Kategorisierung derselben vorzunehmen. Die Analyse nicht intentionaler SLB erfolgt also erst in 5.3.2, zunächst wird die Kategorie *Bewusstheit bzgl. des Lernresultats* näher betrachtet.

5.2.2 Bewusstheit des Lernresultats: Implizites und explizites Wissen

Bevor nun die Häufigkeiten der Aussagen der SuS hinsichtlich der Kategorien, die Aufschluss über den Grad der Bewusstheit bzgl. des Lernresultats geben, dargestellt werden, ist darauf hinzuweisen, dass nicht jede Äußerung klar in die Kategorien *bewusst* oder *unbewusst* oder einen Lernbereich eingeordnet werden kann; für solche Fälle wurde insgesamt 78 mal der Code *allgemeine Wahrnehmung/Bestätigung eines Lerneffekts* vergeben, der zwar eine gewisse Bewusstheit suggeriert, an sich allerdings wenig Aussagekraft zur genauen Beschaffenheit des Resultats besitzt, sowohl was den Grad der Bewusstheit als auch den Lernbereich betrifft. Eine Überprüfung der betreffenden Codierungen auf Überschneidungen mit bewussten und unbewussten Resultaten ergibt 13 Treffer bei unbewussten, also impliziten Resultaten, und 22 bei bewussten Resultaten, wobei 12 der bewussten sich auf nicht verbalisierbare Resultate beziehen und somit ebenfalls als eher implizites Wissen zu betrachten sind. Die verbleibenden 43 Codierungen lassen sich nicht einordnen und sind deshalb in der nun folgenden Übersicht, die diejenigen Äußerungen der SuS zeigt, die sich den beiden Kategorien zuordnen lassen, nicht mit berücksichtigt.

Abbildung 151 zeigt die Häufigkeiten der Aussagen der SuS in den GD hinsichtlich der Kategorien *Lernresultat: bewusst* und *unbewusst*.

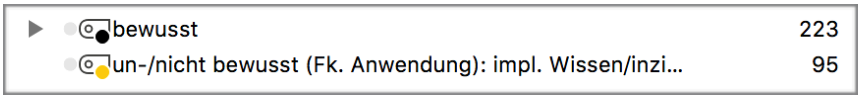


Abbildung 151. Anzahl der Codierungen zur Bewusstheit bzgl. des Lernresultats.

Am häufigsten sprechen die SuS von ihnen bewussten Lernresultaten (223 Codierungen); dem gegenüber stehen 95 Codierungen zu unbewussten. Abbildung 152 stellt dieses Verhältnis in Prozent dar:

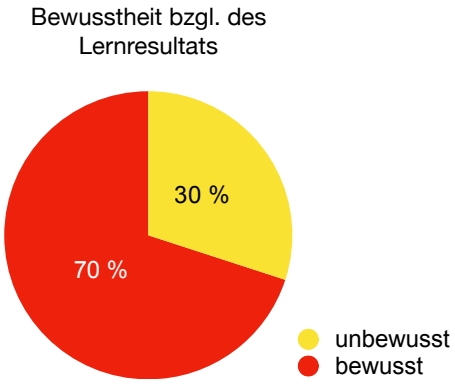


Abbildung 152. Verhältnis der Codierungen zu Bewusstheit bzgl. des Lernresultats.

70 % der Aussagen beziehen sich auf bewusste, 30 % auf unbewusste Resultate.

Tabelle 7 zeigt die Verteilung der Codierungen auf die einzelnen Gruppen, Abbildung 153 deren prozentuales Verhältnis innerhalb der einzelnen Gruppen:

Tabelle 7. Anzahl der Codierungen zur Bewusstheit bzgl. des Lernresultats nach Grup-

Codesystem	Transkript_US	Transkript_MS_Mädchen	Transkript_MS_Jungs	Transkript_OS_Mädchen	Transkript_OS_Jungen
Lernresultat					
bewusst					
- Fhgk. Verbalisierung: implizite	4	20	17	22	10
+ Fhgk. Verbalisierung: explizit	27	39	28	30	26
un-/nicht bewusst (Fk. Anwendung	4	22	18	36	15

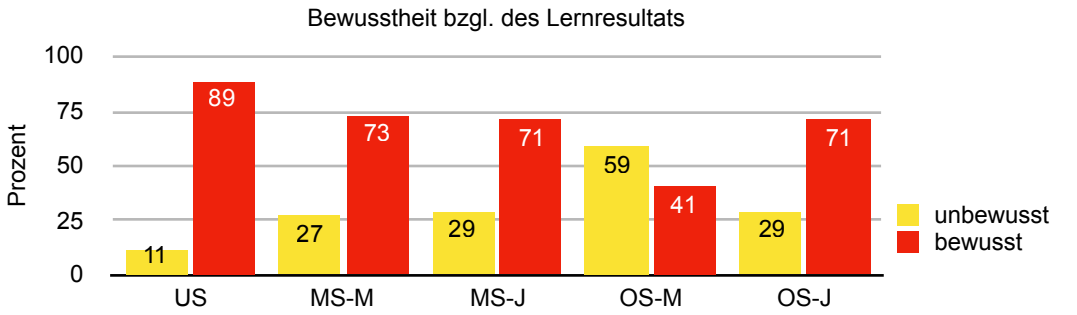


Abbildung 153. Prozentuales Verhältnis der Codierungen zur Bewusstheit bzgl. des Lernresultats nach Gruppen.

In allen Gruppen überwiegen Aussagen zu bewussten Lernresultaten mehrheitlich. Dass ein Lernresultat bewusst ist, heißt allerdings nicht zugleich und ausschließlich, dass es sich dabei um explizites Wissen handeln muss; detailliertere Informationen zur Art der bewussten Lernresultate geben die Subcodes zu dieser Kategorie, die sich auf die Frage beziehen, ob das Resultat verbalisierbar ist oder nicht, also ob es sich um eher implizites oder eher explizites Wissen handelt. Bevor jedoch auf diese eingegangen wird, erfolgt zunächst die Analyse der Aussagen zu unbewussten Lernresultaten.

5.2.2.1 Unbewusstes bzw. implizites Wissen bzw. Können

Unbewusste oder nicht bewusste Lernresultate, also implizites Wissen bzw. Können, das in impliziten oder inzidentellen Lernprozessen erworben wird, werden von allen Gruppen beschrieben, am häufigsten von OS-Mädchen: 41 % ihrer Aussagen zur Kategorie *Lernresultat* beziehen sich darauf, bei OS- und MS-Jungen 29 %, bei MS-Mädchen 27 %. Bei US-SuS ist der Anteil von 10 % gegenüber bewussten Lernresultaten sehr gering. (Vgl. Abbildung 153) Die SuS beschreiben hier sehr häufig das, was u. a. in Kapitel 3 erläutert wurde, nämlich nicht verbalisierbare Lernresultate, die sie eher „automatisch“ anwenden und häufig mit dem Term „Sprachgefühl“, besonders im Zusammenhang mit *Fluency* bei Sprachproduktion, umschreiben; einige Auszüge verdeutlichen dies:

B2w: Ja, wenn man z. B. mit einer Person [...] Englisch redet, [...] dass man plötzlich (denkt): Ups, die Wörter kenn ich eigentlich. Dass man das automatisch benutzt und dass man da jetzt nicht großartig überlegen muss. (GD US: 72)

B13w: [...] Im Englischen ist es oft so, dass ich dann einfach rede und viele Dinge einfach aus Intuition richtig mache, obwohl man dann überhaupt nicht weiß, dass es eine Grammatik ist, worauf man dann achtet. (GD MS-M: 37)

B14m: Wie gesagt, es ist einfach aus dem Bauchgefühl heraus. Wenn man einfach genug Englisch-Kontakt hat, [...] dann kriegt man das aus dem Bauch heraus. [...] (GD MS-M: 132)

B19m: Es ist jetzt nicht so, dass man dann nach der Folge dahockt und sich dann denkt: Ja, jetzt weiß ich wieder eine grammatische Form mehr, die kann ich mir jetzt aufschreiben. [...] Also man könnte es jetzt keinem anderen weiter erklären. (GD MS-J: 145-147)

B20w: Ja, man wendet es halt automatisch an, es ist einfach im Kopf drin, ja, so gehört das, aber die Regel… (GD OS-M: 143)

B25w: [...] Vielleicht kannst du jetzt die grammatikalischen Regeln nicht von A bis Z aufsagen, aber du kannst halt sagen: Okay, das hört sich gut an. Und das ist dann oft auch das Richtige. Also dieses Sprachgefühl, das du dann einfach dir irgendwie aneignest. In der Schule lernst du das nicht […]. (GD OS-M: 104)

I: Würdet ihr sagen: Der Anteil des Regelwissens, das ich (bei der Mediennutzung) lerne, ist sehr gering oder vielleicht gar nicht vorhanden? [...] Wer sagt gering? *Vier TN bestätigen durch Meldung.*
B25w: Ich sage sogar, fast gar nicht. (GD OS-M: 135-139)

I: Wenn ihr das Gelernte anwendet, ist das eher so ein automatisches Anwenden?
B29m: Ja.
Fünf TN bestätigen, dass es ein eher automatisches Anwenden ist.
(GD OS-J: 62-65)

B30m: Ja, ich würde auch sagen, Bauchgefühl […]. (GD OS-J: 139)

Welche Lernbereiche hier v. a. betroffen sind, zeigen die folgenden Ausführungen.

Lernbereiche von SLB mit unbewussten bzw. nicht bewussten Lernresultaten

Was Lernbereiche betrifft, in denen die SuS unbewusste Resultate beschreiben, so decken sich die am häufigsten genannten mit der bereits geäußerten Theorie, dass sich implizites Wissen bzw. Können v. a. bei der Sprachproduktion (43 %) zeigt, die sowohl die Fähigkeit zur Anwendung von Grammatik (27 %) als auch das Verfügen über Wortschatz (17 %) voraussetzt, welche als zweit- und dritthäufigste Bereiche genannt werden. Ein Kompetenzzuwachs bei rezeptiven Fähigkeiten wird allerdings weniger häufig (ca. 8 %) in diesem Zusammenhang angeführt. (Vgl. Abbildung 154)

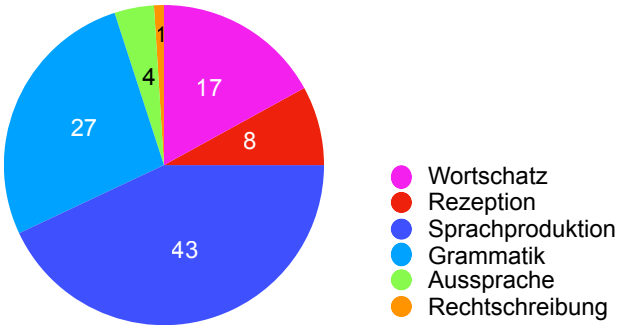


Abbildung 154. Lernbereiche von SLB mit unbewussten Lernresultaten in Prozent.

Tabelle 8 zeigt als Grundlage der Berechnung die Überschneidungen der relevanten Codierungen:

Tabelle 8. Codierungen zu Lernbereichen von SLB mit un-/nicht bewussten Lernresultaten.

Codesystem	Lernr...	Berei...	Worts...	Rezep...	Sprac...	Gram...	Aussp...	Recht...
Lernresultat								
Bereich, in dem Lernerfolg stattfinc								
Wortschatz				24	13	6	4	4
Rezeption			24		4	4	5	2
Sprachproduktion			13	4		11	4	
Grammatik			6	4	11		2	1
Aussprache			4	5	4	2		2
Rechtschreibung			4	2		1	2	
un-/nicht bewusst (Fk. Anwendung			17	8	44	28	4	1

Sämtliche in den GD beschriebene unbewusste Lernresultate werden im Kontext nicht intentionaler SLB geäußert, ebenso wie alle bewussten im Kontext nicht vorrangig intentionaler – hierauf wird in 5.3 bei der Überprüfung von Zusammenhängen mit weiteren Parametern informellen FSE bzw. der Interpretation noch eingegangen. Dort erfolgt auch ein Blick auf die Lernprozesse, um Aussagen darüber zu treffen, in welchen SLB implizites Wissen bzw. Können, wie es gerade geschildert wurde, erworben wird, was sowohl in impliziten als auch inzidentellen sein kann.

Es wurde bereits mehrfach darauf hingewiesen, dass ein zunächst unbewusstes Lernresultat bei der Konfrontation mit eigenem Wissen bzw. der Anwendung bewusst werden kann, wenn auch noch nicht artikulierbar. Ob den SuS auch solche Situationen bekannt sind, zeigt die folgende Analyse zu bewussten Lernresultaten.

5.2.2.2 Bewusste verbalisierbare und nicht verbalisierbare Lernresultate

Wie bereits im Vorangegangenen erwähnt, meint der Code *Lernresultat: bewusst* nicht zwangsläufig nur explizites Wissen, denn es wird hier zunächst einmal gefragt, ob den jungen Mediennutzern bewusst ist, dass ihre Aktivitäten Effekte auf ihre Kompetenzen haben. Die Subcodes zu dieser Kategorie beziehen sich dann auf die Frage, ob das Resultat verbalisierbar ist oder nicht, also ob es sich um eher explizites oder eher implizites Wissen handelt. Letztgenanntes ist unter dem Subcode *bewusst: mit Fähigkeit zur Verbalisierung* deklariert. Der Subcode *ohne Fähigkeit zur Verbalisierung* beschreibt den Fall, wenn ein zunächst unbewusstes Lernresultat im Zuge einer Reflexion oder Konfrontation mit dem eigenen Wissen bzw. der Anwendung bewusst wird, auch wenn es noch immer nicht explizit artikulierbar ist. Wie der Code *Lernresultat: unbewusst* bezieht er sich also auch auf eher implizites Wissen oder Können, über das allerdings ein gewisser Grad an Bewusstheit erlangt wurde.

Wie gezeigt, beziehen sich ca. neun von zehn aller Äußerungen der US-SuS sowie jeweils ca. drei Viertel der MS-SuS und der OS-Jungen zur Frage nach der Bewusstheit bzgl. des Lernresultates auf bewusste, während es bei OS-Mädchen mit ca. 60 % etwas weniger, dennoch die Mehrheit sind. (Vgl. Abbildung 153)

Detailliertere Informationen zur Art der bewussten Lernresultate geben die Subcodes zu dieser Kategorie; Abbildung 155 zeigt die Anzahl der entsprechenden Codierungen:

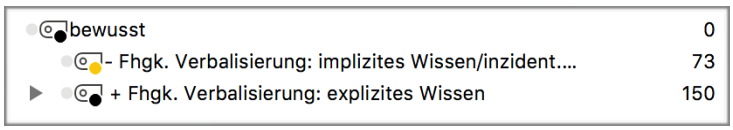


Abbildung 155. Anzahl der Codierungen zu den Subcodes bewusster Lernresultate.

Die SuS sprechen insgesamt deutlich häufiger von bewussten verbalisierbaren Lernresultaten (150 Codierungen) als von solchen, die ihnen zwar bewusst sind, die sie aber nicht verbalisieren können (73 Codierungen). (Vgl. Abbildung 155)

Abbildung 156 zeigt das Verhältnis aller Nennungen in Prozent, bei denen Aussagen zu verbalisierbarem Wissen bzw. Können ca. zwei Drittel, also eine große Mehrheit, ausmachen:

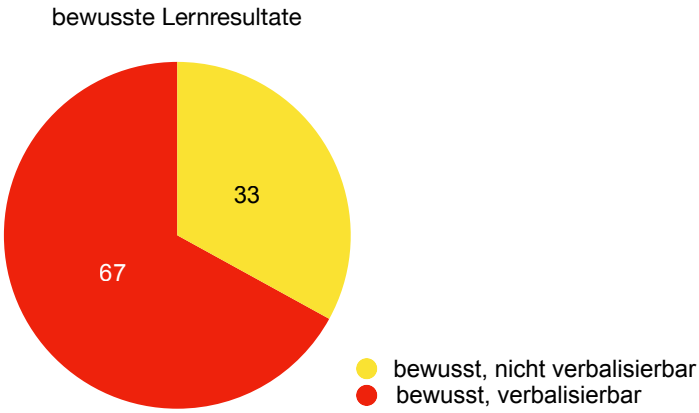


Abbildung 156. Prozentuale Verteilung der Subcodierungen von bewussten Lernresultaten.

Dieses Verhältnis präsentiert sich ähnlich wie das Gesamtverhältnis von bewussten zu unbewussten Lernresultaten, welches 70 : 30 beträgt. (Vgl. Abbildung 152)

Auch die Verhältnisse innerhalb der einzelnen Gruppen, die Abbildung 157 zeigt, liegen hier z. T. nah bei jenen, die dort untersucht wurden (vgl. Abbildung 153):

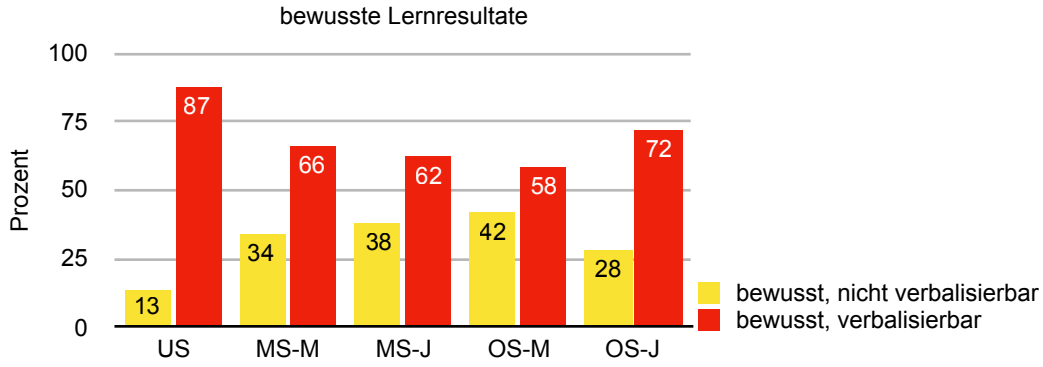


Abbildung 157. Prozentuale Verteilung der Subcodierungen bewusster Resultate nach Gruppen.

Bei US- und OS-SuS ist das Verhältnis in etwa wie oben, bei MS-SuS zeigen sich Unterschiede, nämlich eine Steigerung der Häufigkeit bei den Nennungen nicht verbalisierbarer Resultate: Die der MS-Mädchen machen ca. ein Drittel ihrer Aussagen zu bewussten Lernresultaten aus, die der MS-Jungen 38 %, in der oberen Kategorie sind es 27 % bzw. 29 %. Bei den OS-Mädchen ist der Anteil der Äußerungen zu nicht verbalisierbaren Resultate am größten (42 %). (Vgl. Abbildungen 157 und 153)

Tabelle 9 zeigt die Anzahl der einzelnen Codierungen:

Tabelle 9. Anzahl der Subcodierungen von bewussten Lernresultaten nach Gruppen.

Codesystem	Transkript_US	Transkript_MS_Mädchen	Transkript_MS_Jungs	Transkript_OS_Mädchen	Transkript_OS_Jungen
Lernresultat					
bewusst					
- Fhgk. Verbalisierung: implizite	4	20	17	22	10
+ Fhgk. Verbalisierung: explizit	27	39	28	30	26

Im Folgenden wird zunächst näher auf die von den SuS häufiger beschriebenen verbalisierbaren Lernresultaten eingegangen.

Bewusste verbalisierbare, eher explizite Lernresultate

Folgende Auszüge zeigen, wie die SuS diese Art Lernresultat beschreiben:

B3w: Ja, wenn die reden, dann prägt man sich das schon ein, wie die reden [...]. Satzstellungen auch und so.
(GD US: 84)

B5m: [...] die Grammatik [...] prägt man sich, wenn ein YouTuber spielt oder irgendwas macht, mehr ein, als wenn man es im Buch liest [...]. Dann macht es mehr Spaß, und automatisch lernt man es besser.
(GD US: 87)

B7m: [...] also man versteht [...] manche Begriffe, die man als Vokabeln noch nicht gelernt hat, [...] dann schon auch und merkt sich die halt auch.
(GD US: 54)

B10w: Ich finde, die Grammatik, die lernt man jetzt in der Schule mehr, und Vokabeln würde ich sagen fifty-fifty, weil in der Schule lernt man ja viele Vokabeln vom Buch her. Aber in den Videos schlägt man die auch selber nach, deswegen prägt man die sich auch noch besser ein. Dieses ganz normale Reden, dieser Small Talk und so, das lernt man im Internet so mehr.
(GD MS-M: 119)

B17m: Ich sehe halt die Form und dann merke ich [...], dass es so gebildet wird [...]. Das merke ich, das ist jetzt nicht mehr so eine passive Wahrnehmung, sondern manchmal auch eher aktiv.
(GD MS-J: 136)

B24w: [...] Ich muss mir das auch gar nicht großartig merken, sondern ich habe das dann das nächste Mal direkt bewusst. Darum weiß ich das dann auch beim nächsten Mal direkt, ohne das jetzt groß nachzuschauen. [...]

B27m: [...] Aber sehr oft passiert es auch einfach, dass ich, wenn ich nach diesem einem Wort suche, und dann sag ich es, dann fällt mir ein: Oh, warte mal, das hab ich doch da und da gelernt, also nicht nur währenddessen, sondern auch im Nachhinein.
(GD OS-J: 91)

Aus den Aussagen geht hervor, dass die SuS dieses explizite Wissen v. a. in nicht (vorrangig) intentionalen SLB[142] erwerben bzw. es nicht erst im Zusammenhang mit dem EUR verbalisierbar wird; Abbildung 158 zeigt deutlich, dass diese hier den größten Teil (135 Codierungen) ausmachen:

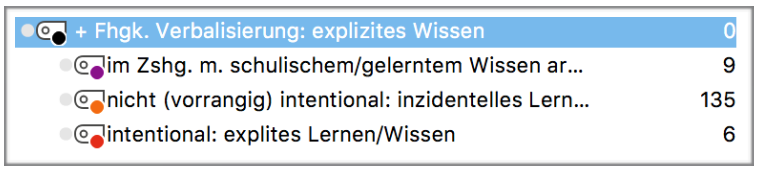


Abbildung 158. Anzahl der Codierungen zu bewussten, verbalisierbaren Lernresultaten.

Welche der Codierungen sich hier auf nicht vorrangig intentionale und welche auf gänzlich nicht intentionale beziehen, wird in 5.3 erörtert, wenn die unterschiedlichen SLB in ihren Eigenschaften näher beschrieben und danach kategorisiert werden.

Welchen Lernbereichen diese bewussten, verbalisierbaren Lernresultate zugeschrieben werden, zeigen die folgenden Untersuchungen:

Lernbereiche bewusster, verbalisierbarer Lernresultate

Unter den Aussagen der SuS zu Lernbereichen, denen sie bewusste, verbalisierbare Lernresultate zuordnen, macht Wortschatzwissen einen mehrheitlichen Anteil aus (53 %), mit großem Abstand vor dem zweitgrößten Bereich, den rezeptiven Kompetenzen (15 %). Die restlichen Bereiche bewegen sich – bis auf die zu vernachlässigende Rechtschreibung (4%) – zwischen 8 % und 11 %. (Vgl. Abbildung 159)

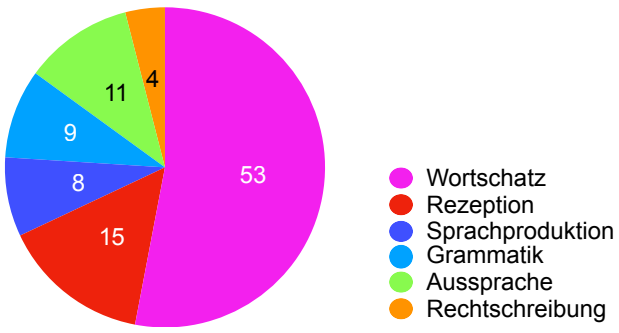
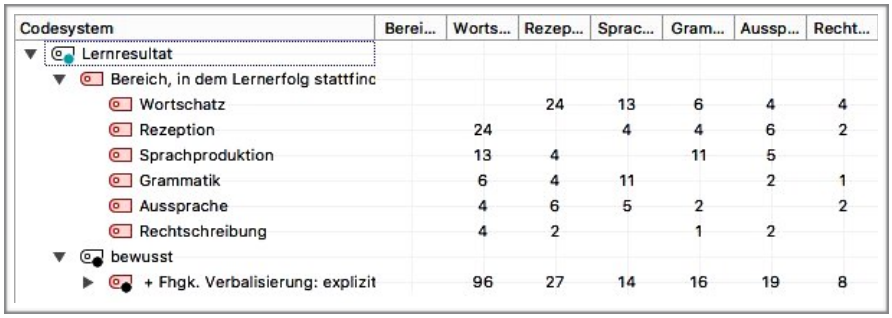


Abbildung 159. Lernbereiche bewusster, verbalisierbarer Lernresultate in Prozent.

[142] Die Codierung *nicht (vorrangig) intentional* meint sowohl nicht intentionales als auch nicht vorrangig intentionales Lernen.

Tabelle 10 zeigt die entsprechenden Überschneidungen der *Codings*:

Tabelle 10. Codierungen zu Lernbereichen bewusster, verbalisierbarer Lernresultate.



Codesystem	Berei...	Worts...	Rezep...	Sprac...	Gram...	Aussp...	Recht...
Lernresultat							
Bereich, in dem Lernerfolg stattfinc							
Wortschatz			24	13	6	4	4
Rezeption		24		4	4	6	2
Sprachproduktion		13	4		11	5	
Grammatik		6	4	11		2	1
Aussprache		4	6	5	2		2
Rechtschreibung		4	2		1	2	
bewusst							
+ Fhgk. Verbalisierung: explizit		96	27	14	16	19	8

Was die Nennungen rezeptiver *Skills* als eigentlich eher impliziten Fähigkeiten an dieser Stelle betrifft, lassen sich diese insofern erklären, dass sie stark mit Wortschatzwissen zusammenhängen.

Im Folgenden werden nun die Schüleräußerungen zu bewussten nicht verbalisierbaren, eher impliziten Lernresultaten analysiert.

Bewusste nicht verbalisierbare, eher implizite Lernresultate

Die folgende Aussage eines Schülers verdeutlicht sehr anschaulich den Fall, wenn einem Lerner ein ursprünglich unbewusstes Lernresultat bewusst ist bzw. wird:

B18m: Also, ich würde eher sagen, dass das eine Langzeitbeobachtung ist. Weil einem allgemein auffällt, die Texte klingen besser, die man schreibt, oder auch dass man in den Serien weniger auf den Untertitel achtet [...]. Dass es aber auch besser klappt, dass man die Figur, also die Sprecher, dann besser – [...] einfach mehr dabei ist bei der Sache, ohne sich darauf zu fokussieren, sondern dass es eher beiläufiger wird. Und das ist jetzt, finde ich, kein Von-Jetzt-Auf-Nachher-Effekt, sondern auf längere Zeit [...], also es fällt nicht sofort auf. (GD MS-J: 173)

Folgende Auszüge zeigen zudem, wie die SuS diese Art Lernresultat beschreiben:

B9w: Zum Beispiel heute in der Schulaufgabe bei der Textproduktion, da habe ich jetzt nicht so die ganze Zeit nachgedacht, ob ich die Grammatik richtig habe oder so, sondern habe schon so vom Gefühl auch [...] geschrieben, und es ist mir jetzt viel leichter gefallen als zum Beispiel letztes Jahr.
I: Und hast du deinen Medienkonsum verstärkt seit letztem Jahr, was das Englische angeht?
B9w: *Lacht und bejaht.* (GD MS-M: 99ff.)

B14m: [...] Wenn man jetzt etwas öfter hört, z. B. wenn jetzt zehnmal in einer Serie eine bestimmte Grammatikform angewendet wird, dann merkt man das auch irgendwann. Man merkt auch, wie das immer gebildet wird, aber man kann sich nicht so richtig eine Formel dafür ausdenken oder Regel, aber man weiß trotzdem, das hört sich so gut an, das haben die so oder so gesagt. (GD MS-J: 142)

B22w: Ja, aber wenn man es anwendet [...], dann denkt man sich halt auch nicht – also man kriegt z. B. ein Arbeitsblatt [...] und du sollst Zeiten eintragen, und dann trägst du es halt ein, und das ist richtig, aber [...] man weiß nicht, dass das jetzt *Simple Past* [...] ist, aber man weiß es eigentlich doch, man weiß es halt vom Namen her nicht. (GD OS-M: 142)

B22w: Aber man weiß dann auch, dass es eigentlich [...] richtig ist, obwohl man die Regeln [...] nicht weiß, [...] man kann es dann einfach nicht erklären. (GD OS-M: 132)

B25w: Mir kommen halt manchmal so Wörter in den Kopf, [...] ich könnte die jetzt nicht ins Deutsche übersetzen, aber [...] – also es ist schwierig – ich finde, die passen dazu, und die passen da rein, und ich glaube zu wissen, dass sie das bedeuten, was ich ausdrücken will, aber ich hab kein deutsches Wort dafür. [...] (GD OS-M: 174)

B29m: [...] Das könnte irgendwann auch mal zum Problem werden, wenn man gerade einfach so mit jemandem redet und dann möchte man ihn auf etwas Bestimmtes ansprechen, dann fällt einem nur das englische Wort ein. [...] Das passiert relativ häufig, muss ich sagen. (GD OS-J: 88)

Wie aus den Auszügen hervorgeht, beziehen sich die bewussten, nicht verbalisierbaren Lernresultate auf unterschiedliche Lernbereiche; welche in diesem Zusammenhang wie häufig genannt werden, zeigen die folgenden Auswertungen:

Lernbereiche bewusster, nicht verbalisierbarer Lernresultate

Abbildung 160 veranschaulicht, dass sich auch hier – wie bei der Kategorie *Lernresultat: unbewusst* – die meisten Äußerungen der SuS auf die drei Bereiche *Sprachproduktion, Grammatik* und *Wortschatz* beziehen:

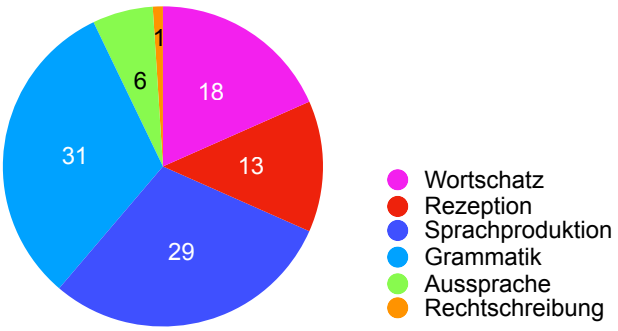
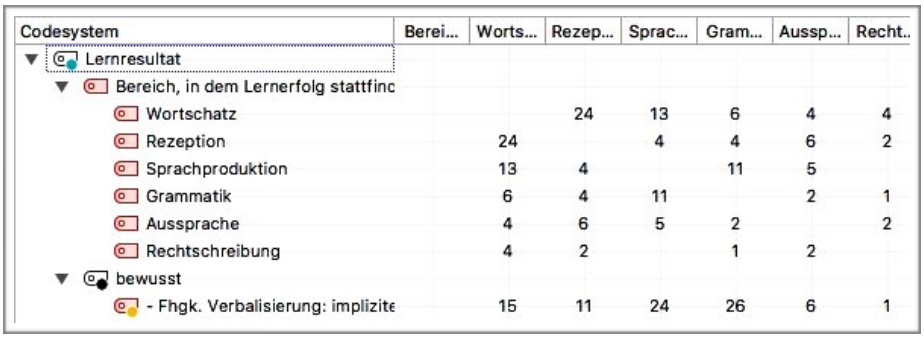


Abbildung 160. Lernbereiche bewusster, nicht verbalisierbarer Lernresultate in Prozent.

Tabelle 11 zeigt die betreffenden Codierungen:

Tabelle 11. Anzahl der Codierungen zu Lernbereichen bewusster, nicht verbalisierbarer Lernresultate.



Codesystem	Berei...	Worts...	Rezep...	Sprac...	Gram...	Aussp...	Recht..
Lernresultat							
Bereich, in dem Lernerfolg stattfinc							
Wortschatz			24	13	6	4	4
Rezeption		24		4	4	6	2
Sprachproduktion		13	4		11	5	
Grammatik		6	4	11		2	1
Aussprache		4	6	5	2		2
Rechtschreibung		4	2		1	2	
bewusst							
- Fhgk. Verbalisierung: implizite		15	11	24	26	6	1

Während bei der oben untersuchten Kategorie *Lernresultat: unbewusst* Sprachproduktion den größten (43 %) und Grammatik den zweitgrößten (27 %) Teil ausmachen (vgl. Abbildung 154), verhält es sich hier anders herum: Mit 31 % ist Grammatik hier der im Vergleich zur Sprachproduktion (29 %) etwas größere Bereich; es folgt der ca. gleich häufig wie oben genannte Bereich *Wortschatz* vor *Rezeption*, welche hier mit 13 % fünf Prozentpunkte mehr erreicht. (Vgl. Abbildung 160) Die Aussagen der SuS betreffen also wieder v. a. implizite Fähigkeiten der mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion sowie dafür benötigte implizit vorhandene Grammatik- und Wortschatzkenntnisse. Letztgenannte erwerben sie laut ihrer Aussagen besonders in nicht intentionalen[143] Lernprozessen im Zuge rezeptiver Aktivitäten, bei denen sie auch ihre Fertigkeiten im Textverständnis schulen.

Die letzte Kategorie, die es nun noch zu erfassen gilt, um im Zuge der Interpretation zu schildern, wie die einzelnen unterschiedlichen SLB beschaffen sind und sie so einzuordnen, ist der Grad der Bewusstheit bzgl. des Lernprozesses. Die Ergebnisse hierzu werden im folgenden Abschnitt dargestellt.

5.2.3 Bewusstheit des Lernprozesses: Implizites und inzidentelles Lernen

Wie in 3.2.4.4 erläutert, ist es besonders schwierig, bei einer Unterhaltung über nicht intentionale informelle Lernprozesse im Zuge von Aktivitäten der Mediennutzung klar abzugrenzen, inwiefern dieses Lernen schon während der unterschiedlichen Aktivitäten bewusst war oder es erst im Nachhinein wurde. Da diese Fragestellung bereits nach einem gewissen Grad an Bewusstheit bzw. des Bewusstmachens verlangt, um sie überhaupt diskutieren zu können, wurden in den Transkriptionen

[143] Eine Überprüfung der Überschneidungen der betreffenden Codierungen ergab, wie bei der Kategorie *Lernresultat:* unbewusst, keine Treffer mit nicht vorrangig intentionalen SLB.

nur solche Aussagen mit den Codes *bewusst* und *unbewusst* versehen, die auf den jeweiligen Lernprozess während einer Aktivität bezogen werden können.

Abbildung 161 gibt Auskunft über die Codierungen zu dieser wichtigen Kategorie:

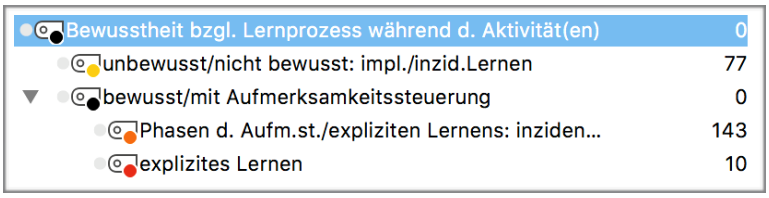


Abbildung 161. Anzahl der Codierungen zur Bewusstheit bzgl. des Lernprozesses während der Aktivität(en).

Tabelle 12 zeigt die Verteilung der Codierungen auf die einzelnen Gruppen:

Tabelle 12. Anzahl der Codierungen zur Bewusstheit bzgl. des Lernprozesses während der Aktivität(en) nach Gruppen.

Codesystem	Transkript_US	Transkript_MS_Mädchen	Transkript_MS_Jungs	Transkript_OS_Mädchen	Transkript_OS_Jungen
Bewusstheit des Lernens					
Bewusstheit bzgl. Lernprozess wäh					
unbewusst/nicht bewusst: impl.	4	19	12	28	14
bewusst/mit Aufmerksamkeitss					
Phasen d. Aufm.st./explizite	27	31	33	30	22
explizites Lernen	2	2	1	4	1

Abbildung 162 bildet das Verhältnis der Aussagen zum Grad der Bewusstheit während der Aktivitäten in Prozent ab:

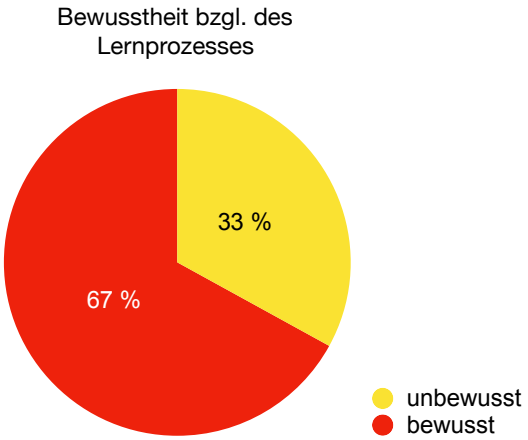


Abbildung 162. Codierungen zur Bewusstheit bzgl. des Prozesses während der Aktivität(en).

Die Abbildungen 161 und 162 zeigen, dass die SuS deutlich häufiger (153 *Codings* bzw. 67 %) von SLB berichten, die ihnen bereits während einer Aktivität auch als solche bewusst sind, als von solchen, die dies nicht sind (77 *Codings* bzw. 33 %). Dieses Verhältnis – zwei zu einem Drittel – lässt darauf schließen, dass SuS während einer Aktivität deutlich häufiger bewusst als unbewusst ist, dass sie lernen.

Abbildung 163 illustriert das Verhältnis der Aussagen zum Grad der Bewusstheit während der Aktivitäten innerhalb der einzelnen Gruppen in Prozent:

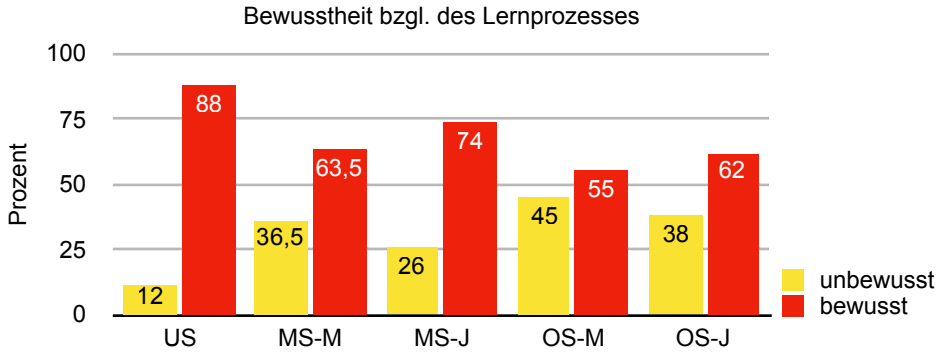


Abbildung 163. Prozentuales Verhältnis der Codierungen zur Bewusstheit bzgl. des Lernprozesses während der Aktivität(en) nach Gruppen.

Wie sich zeigt, berichten US-SuS sehr viel häufiger von bewussten Lernprozessen (88%) als von unbewussten, welche sie im Vergleich zu den anderen Gruppen auch am wenigsten häufig beschreiben (vgl. Tabelle 12). In der Mittelstufe beziehen sich bei den Jungen ca. drei Viertel (74%) der Aussagen auf bewusste SLB, bei den Mädchen sind es fast zwei Drittel (63,5); somit beschreiben Letztgenannte häufiger unbewusst ablaufende Prozesse als ihre gleichaltrigen männlichen Mitschüler. Dies verhält sich auch bei OS-SuS so, wo es ebenfalls die Mädchen sind, die häufiger von unbewussten Prozessen sprechen (w: 45%; m: 38%), womit sie insgesamt am häufigsten davon berichten, gefolgt von OS-J. Bei OS-M bezieht sich also eine knappe Mehrheit der Aussagen auf bewusstes Lernen (55%), bei den Jungen 62%. (Vgl. Abbildung 163) Insgesamt kann also vermutet werden, dass unbewusste Sprachlernprozesse mit steigender Stufe und bei Mädchen häufiger stattfinden.

Zunächst werden bewusst ablaufende SLB analysiert.

5.2.3.1 Bewusste Prozesse mit Phasen der Aufmerksamkeitssteuerung

Bei den von den SuS häufiger genannten bewussten Sprachlernprozessen kann es sich sowohl um inzidentelle SLB handeln, bei denen Phasen der Aufmerksamkeitssteuerung bzw. expliziten Lernens zum Tragen kommen, als auch um explizites Lernen. Wie es sich bei den befragten SuS verhält, zeigt die folgende Analyse:

Dem Thema der GD entsprechend beschreibt der Großteil der *Codings* (143), die sich auf bewusste Prozesse beziehen, inzidentelles Lernen, das bei nicht oder

nicht vorrangig intentionalen SLB[144] passiert, wobei die Codierungen (ca. 30) in vier Gruppen ähnlich häufig vorkommen, bei OS-Jungen am wenigsten häufig (22). (Vgl. Abbildung 161 und Tabelle 12) Die starke Bewusstheit der SuS bzgl. ihres Lernprozesses zeigt sich meist bereits zu Beginn des entsprechenden Fragekomplexes:

I: Merkt ihr bei der Mediennutzung, währenddessen, zum Beispiel während des Spielens [...], auch: Ich lerne da jetzt gerade dabei?
TN bejahen.
(GD US: 99f.)

I: B15m, bei der Mediennutzung, während der Aktivität, fällt dir dann manchmal (auf), aha, ich lerne dabei jetzt gerade was?
B15m: Ja, wie bei YouTube, oder fast allen Medien [...], auf denen man [...] unterwegs ist. Oder ob es einfach nur eine Meme ist, das man gerade nicht versteht, und deswegen dieses eine Wort braucht, (dann) schaut man das halt [...] nach [...].
(GD MS-J: 172f.)

I: Wer sagt: „Während der Mediennutzung fällt mir [...] auf, dass ich lerne? [...]
Fünf von sechs TN melden sich.
(GD OS-J: 82f.)

Solche bewussten SLB werden von den SuS bspw. wie folgt beschrieben:

B1w: [...] Da musst du ja auch verstehen, was die da sagen, [...], und man lernt das dann einfach. [...] Wenn ich ein Wort nicht verstehe, dann googele ich das.
(GD US: 103)

B5m: Also, v. a. wenn man einen YouTuber jetzt schon länger schaut, dann merkt man, dass der [...] komplett anders spricht (als) ein anderer. Ich schau eigentlich englische, [...] und dann einer, der [...] aus Amerika kommt, da hat man wirklich den Unterschied schon gemerkt, die Aussprache ist halt komplett anders. Man achtet dann halt mehr darauf, wenn man [...] nicht immer nur auf den Inhalt achtet, sondern auch mehr auf die Sprache.
(GD US: 146f.)

B7m: [...] Wenn man jetzt mit einem Amerikaner [...] spielt, dann kann man ja genauso wie er – der YouTuber – immer zu seinen Mitspielern sagt – [...] weiß man ja, der sagt dann sowas, wenn man das so machen muss, und dann kann man das [...] gleich anwenden. Dann ist das nicht nur, dass man es sich einprägt, sondern man kann es auch anwenden.
(GD US: 89)

B9w: [...] bei den Wörtern zum Beispiel – keine Ahnung – *protect* oder so was, das war zum Beispiel letztens bei mir so, dass ich nicht wusste, was es heißt, dann hab ich es nachgeschlagen und dann: Ah, jetzt habe ich was dazugelernt [...]. Und jetzt kann ich mir das Wort irgendwie die ganze Zeit voll gut merken, weil ich mich irgendwie so an diesen Momenten erinnere und alles.
(GD MS-M: 156)

[144] Auf die Frage nach der Intention hinter bzgl. des Prozesses bewussten SLB wird gleich noch eingegangen.

B12w: Also, man kann bei Serien ja teilweise auch einstellen [...], dass es [...] englischer Untertitel ist. Und [...] dann versteht man es erstens auch leichter, weil das Auge natürlich auch mitliest, und somit besser dem allem folgen kann, und dadurch wird leichter einem beigebracht, wie etwas geschrieben wird, und nebenbei dann eben auch noch, wie es ausgesprochen wird. (GD MS-M: 78)

B17m: Ich sehe halt die Form und dann merke ich [...], dass es so gebildet wird [...]. Das merke ich, das ist jetzt nicht mehr so eine passive Wahrnehmung, sondern manchmal auch eher aktiv. (GD MS-J: 136)

B18m: Es gibt manchmal Satzkonstruktionen, wo ich mir denk: Ups, die habe ich ja mein Leben lang immer falsch gemacht, wenn man die mehrfach nacheinander hört. Sowas zum Beispiel. (GD MS-J: 177)

B16m: Ja, das ist [...] schon meistens, bei mir, bei den Vokabeln jetzt eher. Wenn [...] eine Vokabel oft vorkommt, dann denk ich so: Oh, jetzt weiß ich das! Und das kommt dann auch oft vor [...]. (GD MS-J: 182)

B25w: [...] Wenn du irgendwo hängenbleibst und dir denkst: Hoppla, das weiß ich noch nicht, das kenne ich noch nicht, das ist mir jetzt neu. Wenn neue Ausdrücke verwendet werden und die dir dann gefallen, [...] und du denkst dir so: Wow, muss ich mir merken [...]. (GD OS-M: 152)

B29m: Ja, bspw. fällt einem während dem Sprachfluss ein bestimmter Begriff auf, dann muss man sich den ja aus dem Kontext heraus erschließen, und dadurch bemerkt man auch, dass man gerade gelernt hat. (GD OS-J: 85)

B27m: Also, ab und zu kommt halt ein Wort, das ich noch nicht kannte, aber ich kann mir schon herleiten, was das heißen soll, und dann denk ich mir so: Ah, okay, gut. (GD OS-J: 80f.)

Aus den Äußerungen der SuS zu dieser Art SLB geht bereits hervor, dass diese häufig nicht ganz frei von Intention sind; hierauf wird in 5.3 noch eingegangen, wo die bereits nach dem Grad der Intention separierten SLB einzeln betrachtet werden.

Lernbereiche bei inzidentellen SLB mit Phasen der Aufmerksamkeitssteuerung

Den exemplarisch angeführten Äußerungen lässt sich zudem z. T. entnehmen, welche Lernbereiche bei diesen SLB betroffen sind. Abbildung 164 zeigt diese in ihren prozentualen Anteilen, die aus den Codierungen in Tabelle 13 hervorgehen:

Tabelle 13. Anzahl der Codierungen zu Lernbereichen bei bzgl. des Prozesses bewussten inzidentellen SLB mit Phasen der Aufmerksamkeitssteuerung.

Codesystem	Phase...	expliz...	Berei...	Worts...	Rezep...	Sprac...	Gram...	Aussp...	Recht...
Bewusstheit des Lernens									
Bewusstheit bzgl. Lernprozess wäh									
bewusst/mit Aufmerksamkeitss									
Phasen d. Aufm.st./explizite				55	55	5	11	7	6

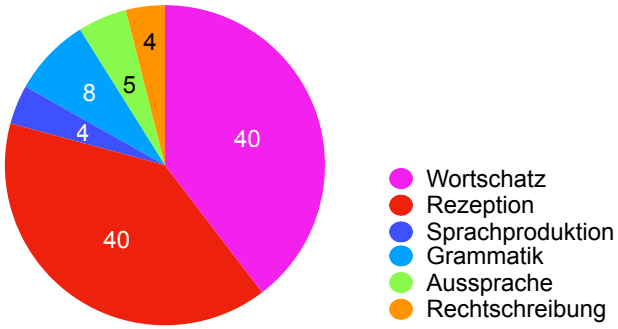


Abbildung 164. Lernbereiche bei bzgl. des Prozesses bewussten inzidentellen SLB mit Phasen der Aufmerksamkeitssteuerung in Prozent.

Wie Abbildung 164 und Tabelle 13 zeigen, werden am häufigsten Wortschatz und Rezeption (je 55 Codierungen bzw. ca. 40 %) angeführt, einige Male (16 Überschneidungen) auch zusammen. Weniger häufig (11 Codierungen bzw. 8 %) genannt, aber dennoch eine Erwähnung wert, ist der Bereich *Grammatik*; Aussprache, Rechtschreibung und Sprachproduktion scheinen hier weniger relevant.

Neben dieser Art bewusster SLB gibt es auch solche, die eher explizitem Lernen zuzuordnen sind, welche trotz ihrer schwachen Relevanz für die vorliegende Forschungsfrage kurz erläutert werden.

Bewusste Lernprozesse mit expliziter Steuerung der Aufmerksamkeit und stärkerer (Lern-)Intention

Was bewusste Lernprozesse betrifft, die einen deutlich stärker intentionalen Charakter besitzen und damit eher dem expliziten Lernen zuzuschreiben sind, so spielen diese mit insgesamt 10 Codierungen eine sehr untergeordnete Rolle bei der freizeitorientierten Mediennutzung der SuS: Bei den MS- und OS-Jungen findet sich jeweils nur eine dahingehende Codierung, während es bei US-SuS sowie den MS-M zwei sind; MS-Mädchen berichten mit vier Codierungen also am häufigsten davon. (Vgl. Tabelle 12) Wie die Überprüfung auf Überschneidungen ergibt, verbirgt sich hinter der Hälfte der Äußerungen eine klare Intention, explizit zu lernen, die andere Hälfte kann als nicht vorrangig intentionale SLB eingeordnet werden. Da deren Anteil hier so gering ist und sich dessen Hälfte außerdem auf intentionales Lernen bezieht, sind sie für die vorliegende Fragestellung kaum mehr relevant, weswegen an dieser Stelle sowie in der Interpretation nicht weiter auf sie eingegangen wird.

Nachdem nun die Ergebnisse zu SLB, deren Prozess den SuS während einer Aktivität bewusst ist, vorgestellt wurden, erfolgt die Analyse von SLB, bei denen dieser Prozess unbewusst abläuft.

5.2.3.2 Unbewusste Prozesse: Implizites Lernen

Aus den Abbildungen 162 und 163 ging bereits hervor, dass sich ein Drittel aller SuS-Äußerungen zur Frage nach der Bewusstheit bzgl. des Lernprozesses auf unbewusste beziehen,[145] wobei US-SuS mit Abstand am wenigsten häufig davon berichten, Mädchen generell häufiger als gleichaltrige Jungen und OS-SuS insgesamt am häufigsten. Unbewusste oder nicht bewusste Lernprozesse können sowohl beim impliziten als auch beim inzidentellen Lernen ablaufen. Folgende Auszüge zeigen exemplarisch, wie sich die SuS zu diesen unbewussten oder nicht bewussten SLB in den GD äußern:

> B3w: Ja, man lernt bestimmt mal Sachen unbewusst, aber wenn man die dann mal irgendwann braucht, dann benutzt man die schon. (GD US: 122)

> B5m: Man schaut ja englische YouTuber, [...] weil es ein Hobby ist [...]. Und ich denke mal, die Grammatik [...] prägt man sich, wenn ein YouTuber spielt oder irgendwas macht, mehr ein, als wenn man es im Buch liest [...]. Dann macht es mehr Spaß, und automatisch lernt man es besser. (GS US: 87)

> B12w: Also, bei mir [...] ist es so, dass es mir bei Grammatik größtenteils gar nicht bewusst ist, dass ich da irgendwas lerne. Weil das einfach so in meinen Kopf geht und dann da ist. Und das merke ich dann auch größtenteils gar nicht. Also, es ist mir schon irgendwie bewusst, dass da etwas passiert, aber es ist halt nicht so, dass ich weiß, warum. (GD MS-M: 154)

> B14m: Wenn zum Beispiel was nebenbei läuft; du hockst auf der Couch, und weißt nicht so, was du machen sollst, und lässt nebenbei ein englisches YouTube-Video laufen. Und dann kommen halt irgendwelche neuen Begriffe, die nimmst du nicht aktiv auf, du bist konzentriert auf irgendwas anderes, aber du hörst sie immer noch, und hast die dann irgendwo im Hinterkopf abgespeichert. Und wenn du dann [...] das selbe Wort wieder irgendwo aufschnappst, dann weißt du, das hab ich schon mal irgendwo gehört. (GD MS-J: 110)

> B23w: (Das war) so ein unbemerkter (Entwicklungsprozess).
> *Mit „das“ meint die Schülerin den Lernprozess beim Konsum von Videos, der ihrer Einschätzung nach ihre rezeptiven Skills verbessern konnte.* (GD OS-M: 199)

> B25w: Ich glaube, dass es schon hauptsächlich eher unterbewusst ist und dann bewusst wird, wenn du irgendwo hängenbleibst und dir denkst: Hoppla, das weiß ich noch nicht, das kenne ich noch nicht, das ist mir jetzt neu. [...] Und du denkst dir so: Wow, muss ich mir merken, [...] dann wird das unterbewusste Lernen find ich so bewusst einem. Aber so hauptsächlich macht es dein Gehirn halt einfach. (GD OS-M: 152)

> B31m: [...] das implizite (Lernen) überwiegt deutlich. (GD OS-J: 138)

Was die hier beschriebenen unbewussten Lernprozesse betrifft, so beziehen sich die Aussagen v. a. auf drei Bereiche: Wortschatz (ca. ein Drittel), Sprachproduktion (ca. ein Viertel) und Grammatik (ca. ein Fünftel). Weniger häufig werden rezeptive *Skills* (15 %) sowie Aussprache (9 %) angeführt. (Vgl. Abbildung 165)

---

[145] Dabei darf allerdings nicht vergessen werden, dass die Anzahl der *Codings* noch keine Aussagen über die Häufigkeit solcher Sprachlernbegegnungen an sich zulässt; wie bspw. folgender Auszug zeigt, kann sich hinter einer Codierung weit mehr verbergen, als es den Anschein hat: „Ich glaube, dass es schon hauptsächlich eher unterbewusst ist.“ (OS-M: 152)

Tabelle 14 zeigt die Codierungen zu den jeweiligen Lernbereichen:

Tabelle 14. Anzahl der Codierungen zu Lernbereichen bei unbewussten SLB.

Codesystem	unbe...	Berei...	Worts...	Rezep...	Sprac...	Gram...	Aussp...	Recht...
Bewusstheit des Lernens								
Bewusstheit während der Aktivität(								
unbewusst/nicht bewusst: impl			27	12	19	15	7	
Lernresultat								
Bereich, in dem Lernerfolg stattfinc								

Vergleicht man die Ergebnisse mit denen, die SuS im Kontext bewusster SLB nennen, lässt sich zum einen feststellen, dass bei unbewussten SLB mehrere – genauer drei – Bereiche relevant sind als bei bewussten, wo es mit je ca. 40 % Wortschatz und Rezeption sind. Zum anderen ist nur der Bereich *Wortschatz* in beiden Fällen ähnlich relevant: Während bei unbewussten Prozessen Sprachproduktion und Grammatik an zweiter und dritter Stelle stehen, haben diese bei bewussten nur wenig Raum. Der Bereich *Rezeption* dagegen wird bei bewussten sehr viel häufiger genannt als bei unbewussten (15 %). (Vgl. Abbildungen 164 und 165)

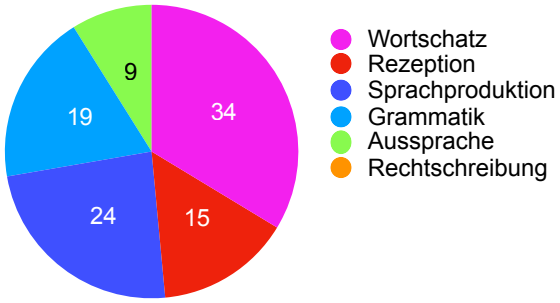


Abbildung 165. Lernbereiche bei unbewussten SLB in Prozent.

Die beim unbewussten Lernen als relevant identifizierten Lernbereiche sind auch jene, die von den SuS bei unbewussten Lernresultaten häufiger genannt werden: Es handelt sich hier vorwiegend um Wissen bzw. Können, das sich bei der Sprachproduktion sowie der darin inkludierten Fähigkeit zur Anwendung sprachlicher Mittel aus den Bereichen Grammatik und Wortschatz äußert. Rezeptive Fähigkeiten scheinen in beiden Kontexten weniger relevant.

Im folgenden Abschnitt 5.3 werden nun die in diesem Kapitel gewonnenen Erkenntnisse im Rahmen einer weiterführenden Analyse interpretiert, um so eine Klassifizierung der von den SuS beschriebenen SLB vornehmen zu können.

5.3 Interpretation: Kategorisierung der Sprachlernbegegnungen

An dieser Stelle erfolgt nun die differenziertere Betrachtung der SLB, strukturiert nach den in 5.2 bereits herausgestellten Kategorien *nicht vorrangig intentionaler* und *nicht intentionaler SLB*. Unter Hinzuziehung der unterschiedlichen Parameter der anderen Kategorien (Codes und Subcodes) wird hier näher untersucht, welche der Parameter bei der Beschreibung der Lernprozesse gemeinsam auftreten, um so Schlussfolgerungen zur Beschaffenheit der SLB zu ziehen und diese somit klassifizieren zu können.[146] Begonnen wird mit der weiterführenden Analyse bzw. der damit einhergehenden Interpretation nicht vorrangig intentionaler inzidenteller SLB.

5.3.1 Nicht vorrangig intentionale inzidentelle Sprachlernbegegnungen

Zunächst werden die von den SuS beschriebenen nicht vorrangig intentionalen SLB auf Zusammenhänge mit den anderen Parametern zur Beschreibung informellen Lernens untersucht, was dann auch eine Klassifizierung ermöglicht. Bevor ihre beiden unterschiedlichen Arten separat betrachtet und in ihren Eigenschaften beschrieben werden, erfolgt je ein Blick auf die Frage nach der Bewusstheit bzgl. des Lernresultats sowie des Prozesses, deren Ergebnisse für beide Arten gelten.

nicht vorrangig intentionale inzidentelle SLB: Bewusstheit bzgl. des Lernresultats

Der zwar nicht vorrangigen, dennoch vorhandenen Intentionalität dieser SLB entsprechend sind sich die SuS bewusst, was sie dabei lernen: Es finden sich nur Aussagen, die dies bestätigen (vgl. Tabelle 15):

Tabelle 15. Anzahl der Codierungen zur Bewusstheit bzgl. des Resultats bei nicht vorrangig intentionalen inzidentellen SLB.

Codesystem	bewu...	- Fhg...	+ Fh...	im Zs...	nicht
Lernresultat					
bewusst					
- Fhgk. Verbalisierung: implizite				2	13
+ Fhgk. Verbalisierung: explizit					
im Zshg. m. schulischem/ge		2			
nicht (vorrangig) intentional		13			
intentional: explites Lernen/					1
Lernintention					
nicht vorrangig intentional					
inzidentelles Lernen					25
Momente expliziten Lernens					33

[146] Bei der Analyse von Überschneidungen ist zu beachten, dass nicht in allen Segmenten, die Aussagen zu bestimmten Codes enthalten, auch welche zu anderen Codes sind, die für eine bestimmte Frage interessant wären. Daher muss die Summe von Überschneidungen zu zwei einander ausschließenden Aspekten nicht der Summe aller Segmente entsprechen, sie können auch einfach keine Aussage zu diesem Aspekt enthalten.

Vor allem bei nicht vorrangig intentionalen inzidentellen SLB mit Momenten expliziten Lernens geht oft aus den SuS-Beiträgen hervor, dass ihnen das Resultat bewusst ist, wie auch die 33 von 39 Codierungen hierzu zeigen. Bei rein inzidentellen SLB sind es 25 von 65, was z. B. durch ihren noch beiläufigeren Charakter bzw. die geringere Aufmerksamkeitssteuerung erklärt werden kann.[147] (Vgl. Tabelle 15)

Die folgenden Auszüge verdeutlichen exemplarisch, wie die SuS solche, in nicht vorrangig intentionalen SLB erworbenen, verbalisierbaren Resultate beschreiben:

B4w: [...] Es gibt auch so eine App, die [...] heißt Musical.ly. Und man muss schon wissen – also die meisten Lieder sind ja auf Englisch – [...] was für Zeichen – also man muss dazu halt so Zeichen (machen) – und da musst du wissen, was du da machst, und dann schauen die meisten nach den deutschen Lyrics [...]. Und dann merkt man sich schon so ein paar Wörter.
(GD US: 116)

B5m: [...] Bei Instagram [...], da gibt es ja viele englische Top-Stars [...] und da gibt es halt auch eine Übersetzungsfunktion, [...] und dann weiß man genau, was die meinen.
(GD US: 118)

B11w: Also, ich mach es auf Instagram zum Beispiel oft so: Ich habe dann immer so bei diesem Suchdienst [...] bei den Vorschlägen immer so Sprüche, weil ich mag halt Sprüche. Und da sind halt auch viele auf Englisch, und dann übersetze ich mir die halt so, dass ich dann halt auch weiß, was es heißt [...].
(GD MS-M: 43)

B14m: Oder wenn man z. B. einen Text liest, und dann steht ein komplett unbekanntes Wort da, dann liest man ein bisschen weiter, dann kriegt man wieder diesen Kontext, das ist für mich immer das wichtigste, Kontext zu haben. Und dann [...] denkt man zurück und weiß, ah, heißt das, das und das. Das ist dann aktiv [...].
(GD MS-J: 170)

B24w: [...] Oder wenn ich mal ein Wort wirklich nicht verstehe, gucke ich es einmal nach und kann es dann direkt, nicht so wie im Unterricht, wo ich dann gezwungen werde, was zu lernen, und das dann auch nicht so lernen kann. Ich hab dann auch richtig Lust drauf und dann lerne ich es auch beim ersten Mal direkt.
(GD OS-M: 31)

B28m: [...] Ich schau ja ab und zu mal englische Serien, [...] und (wenn) dann da dieser Moment ist, dass man da so ein Schlüsselwort hat [...] und man da explizit darauf aufmerksam wird, weil man das Wort halt nicht versteht und halt aus dem Kontext dieses Wort braucht, und man dann zurückspult – das ist ja auch, wenn man das wiederholt und ein Wort öfter hört, dass man sich das dann eben auch bewiesen besser einprägt und auch dadurch besser lernt.
(GD OS-J: 95)

Aus den Auszügen geht bereits hervor, dass der Lernbereich *Wortschatz* bei nicht vorrangig intentionalen SLB eine bedeutende Rolle spielt. Wie bedeutend er ist und welche weiteren noch betroffen sind, wird im Folgenden analysiert.

[147] Es kann allerdings auch darin begründet sein, dass andere Äußerungen zu dieser Art SLB keine Aussagen zu dieser Kategorie enthalten.

in nicht vorrangig intentionalen SLB betroffene Lernbereiche

Welchen Bereichen die Resultate nicht vorrangig intentionaler SLB zugeschrieben werden, zeigen Überschneidungen der entsprechenden Codierungen in Tabelle 16:

Tabelle 16. Anzahl der Codierungen zu Lernbereichen nicht vorrangig intentionaler SLB.

Codesystem	Berei...	Worts...	Rezep...	Sprac...	Gram...	Aussp...	Recht...
Lernresultat							
Bereich, in dem Lernerfolg stattfinc							
Wortschatz			24	13	6	4	4
Rezeption		24		4	4	6	2
Sprachproduktion		13	4		11	5	
Grammatik		6	4	11		2	1
Aussprache		4	6	5	2		2
Rechtschreibung		4	2		1	2	
Lernintention							
nicht vorrangig intentional		53	50	1	4	2	8

Die jeweiligen prozentualen Anteile gehen aus Abbildung 166 hervor: Es sind besonders die beiden Bereiche *Wortschatz* und *Rezeption*, auf die sich die Äußerungen der SuS zu ca. gleichen Teilen beziehen, alle weiteren sind in diesem Kontext kaum (Rechtschreibung) oder nicht relevant. (Vgl. Abbildung 166)

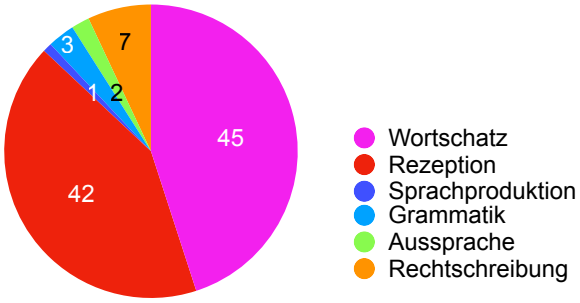


Abbildung 166. Lernbereiche nicht vorrangig intentionaler SLB in Prozent.

Inwiefern sich bei den beiden Arten nicht vorrangig intentionaler SLB Unterschiede bzgl. der Lernbereiche zeigen, wird im Anschluss an den nächsten Punkt angeführt, der nach der Bewusstheit bzgl. des Lernprozesses solcher SLB fragt.

Bewusstheit bzgl. des Lernprozesses bei nicht vorrangig intentionalen SLB

Der zwar nicht vorrangigen, aber dennoch vorhandenen Intentionalität entsprechend ist den SuS bei dieser Art SLB während der Aktivitäten meist bewusst, dass sie gerade in irgendeiner Form lernen; die mehr oder weniger starke Steuerung der Aufmerksamkeit bei beiden Formen dieser SLB bedingt einen gewissen Grad an Bewusstheit. Aus den im Vorangehenden angeführten Zitaten geht dies auch klar hervor, weswegen an dieser Stelle keine weiteren Auszüge als Beleg angeführt werden.

Eine Überprüfung auf Überschneidungen der insgesamt 143 Codierungen zu *Lernprozess bewusst, mit Phasen d. Aufmerksamkeitssteuerung* mit den 104 zu *nicht vorrangig intentional* ergibt 93 Treffer (vgl. Tabelle 17). Das heißt, ca. 90 % der Aussagen zu nicht vorrangig intentionalen SLB beziehen sich auf während der Aktivität bewusste Lernprozesse.

Tabelle 17. Anzahl der Codierungen zu bewussten Lernprozessen bei nicht vorrangig intentionalen SLB.

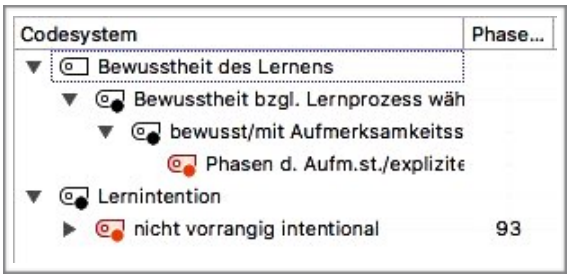
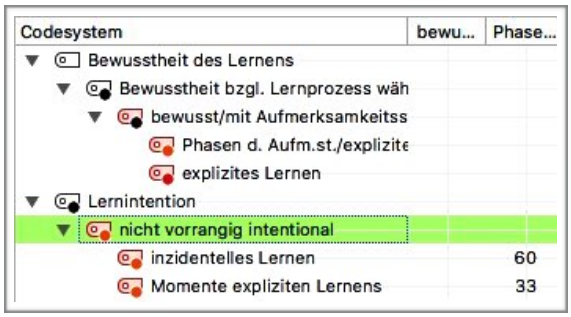


Tabelle 18 zeigt, wie sich die Überschneidungen auf die beiden Arten nicht vorrangig intentionaler SLB verteilen: Es finden sich bei den insgesamt 65 Codierungen zum rein inzidentellen Lernen 60 Überschneidungen mit dem Code *Lernprozess während der Aktivität: bewusst* und bei den insgesamt 39, die inzidentelles Lernen mit Momenten expliziten Lernens beschreiben, sind es 33. (Vgl. Tabelle 18)

Tabelle 18. Anzahl der Subcodierungen zu bewussten Lernprozessen bei nicht vorrangig intentionalen SLB.



Nach dieser allgemeinen Analyse und Interpretation nicht vorrangig intentionaler inzidenteller SLB erfolgt nun die differenzierte Betrachtung ihrer beiden unterschiedlichen Ausprägungen, den rein inzidentellen SLB und den inzidentellen SLB mit Momenten expliziten Lernens, welche zugleich eine Kategorisierung darstellt.

5.3.1.1 Rein inzidentelle Sprachlernbegegnungen

Wie bereits dargestellt, berichten alle Gruppen außer den MS-Mädchen deutlich häufiger von rein inzidentellen SLB als von solchen mit Momenten expliziten Lernens. (Vgl. Abbildung 150) Die von den SuS beschriebenen rein inzidentellen, denen hauptsächlich die Intention des besseren Verständnisses zugrunde liegt, betreffen am häufigsten die Nutzung des (meist) englischen Untertitels, Strategien des Erschließens von unbekanntem Wortschatz aus dem situativen Zusammenhang oder das Stoppen bzw. Zurückspulen, z. B. eines Videos. Einige Auszüge aus den GD zeigen exemplarisch, wie die SuS aller GD diese beschreiben:

B3w: Und wenn man mal was nicht weiß, kann man es sich auch aus dem Zusammenhang erschließen.
(GD US: 34)

B7m: [...] Untertitel sind hauptsächlich wichtig bei einem Film [...], weil wenn die dann manchmal so schnell reden, dann kommt man ja trotzdem manchmal nicht mit, und dann hilft halt – also ich mache nie deutschen [...], wenn dann [...] den englischen Untertitel an – dass man mitlesen kann, falls man mal nicht mitkommt von der Schnelligkeit her.
(GD US: 44)

B13w: [...] Wenn ich eine Netflix-Serie schaue, wenn ich [...] die wirklich begreifen möchte, dann achte ich da viel mehr darauf und dann merke ich auch, dass ich da mehr drauf achte, weil ich dann auch anhalte oder auch einmal zurückspule, damit ich den Kontext, ja, den Inhalt verstehe.
(GD MS-M: 65)

B19m: Also ich kucke generell immer mit Untertitel. Ich finde es einfach praktisch, wenn man etwas versteht, kann man es immer direkt sehen und so. Mich stört es auch nimmer. [...] Ich bin es mittlerweile gewohnt, dass halt da unten dann einfach ein Untertitel ist, und ich lese da jetzt auch nicht mehr jedes Wort mit, sondern es gehört halt mittlerweile einfach dazu, dass da dann der Text steht, und man nimmt ihn gar nicht mehr so bewusst wahr.
(GD MS-J: 38)

B23w: [...] Weil es bringt ja nichts, wenn ich dann irgendwann nach der Hälfte vom Film (merke) [...], ich habe nichts verstanden. Also, da spule ich dann lieber nochmal zurück oder mache den Untertitel an, wenn es nicht anders geht.
(GD OS-M: 184)

B27m: [...] Wenn dann mal kurz was kommt, das ich nicht verstanden habe, manchmal spule ich zurück und manchmal nicht, kommt darauf an, wie groß diese Lücke zwischen dem „ich verstehe es und ich verstehe es nicht“ ist. Wenn sie jetzt nicht so groß ist, dann schaue ich weiter und überlege, in welchem Kontext das jetzt gemeint ist, und dann verstehe ich es eh.
(GD OS-J: 104)

Aus den Auszügen geht bereits hervor, dass diese SLB v. a. Effekte auf die Lernbereiche *Rezeption* und *Wortschatz* haben, was auch der vorrangigen Intention des besseren Verstehens entspricht. Ein genauerer Blick auf die in diesem Zusammenhang genannten Lernbereiche gibt näheren Aufschluss über diese Kategorie:

Lernbereiche bei nicht vorrangig intentionalen, rein inzidentellen SLB

Welchen Lernbereichen die Resultate zugeschrieben werden, zeigt Tabelle 19:

Tabelle 19. Anzahl der Codierungen zu Lernbereichen bei nicht vorrangig intentionalen, rein inzidentellen SLB.

Codesystem	Berei...	Worts...	Rezep...	Sprac...	Gram...	Aussp...	Recht...
Lernresultat							
Bereich, in dem Lernerfolg stattfinc							
Wortschatz			24	13	6	4	4
Rezeption		24		4	4	6	2
Sprachproduktion		13	4		11	5	
Grammatik		6	4	11		2	1
Aussprache		4	6	5	2		2
Rechtschreibung		4	2		1	2	
Lernintention							
nicht vorrangig intentional							
inzidentelles Lernen		21	40		1	1	6

Abbildung 167 zeigt dieses Verhältnis in Prozent:

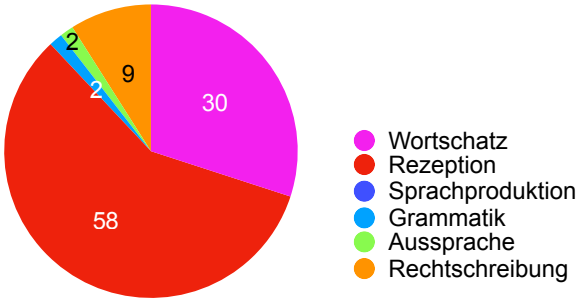


Abbildung 167. Lernbereiche nicht vorrangig intentionaler, rein inzidenteller SLB in Prozent.

Der vorrangigen Intention des besseren Verstehens entsprechend sind es besonders die Lernbereiche *Rezeption* (40 Codierungen bzw. 58 %) und *Wortschatz* (21 Codierungen bzw. 30 %), die in diesem Zusammenhang am häufigsten von den SuS genannt werden.[148] Während die Bereiche *Aussprache* und *Grammatik* kaum vorkommen und Sprachproduktion gar nicht, finden sich 6 Codierungen zur Rechtschreibung. (Vgl. Tabelle 19 und Abbildung 167) Damit ist es besonders die Fähigkeit des Textverstehens, die bei nicht vorrangig intentionalen SLB im Sinne rein inzidentellen Lernens geschult wird. Der in diesem Zusammenhang am zweithäufigsten genannte Bereich *Wortschatz* kann sowohl explizites als auch implizites Wissen meinen; da hier das Verständnis im Vordergrund steht und Aktivitäten wie das Erschließen von Bedeutung aus dem Kontext eher beiläufig im Falle des Nicht-Verstehens zum Tragen kommen, kann es durchaus implizites/passives Wissen bleiben, wenn das verstandene Wort nicht präzise verbalisiert werden kann.

[148] Zudem werden die beiden Bereiche auch immer wieder zusammen genannt, wie 9 Treffer der diesbezüglichen Überprüfung der Schüleräußerungen auf Überschneidungen zeigen.

Eine Überprüfung auf Überschneidungen der hier für explizites Wissen relevanten Codierungen ergibt 17 Treffer (siehe Anhang 5.2), was darauf hinweist, dass aus solchen SLB v. a. explizites Wortschatzwissen resultiert.

Wie die SuS die zweite Ausprägung nicht vorrangig intentionaler inzidenteller SLB beschreiben, wird im Folgenden gezeigt.

5.3.1.2 Inzidentelle Sprachlernbegegnungen mit Momenten expliziten Lernens

MS-Mädchen sind, wie bereits erwähnt, die einzige Gruppe, die bei nicht vorrangig intentionalen SLB häufiger von solchen mit Momenten expliziten Lernens spricht (60%) als von rein inzidentellen (40%). Solche Momente, die über Aktivitäten, die dem besseren Verständnis dienen, hinausgehen, weil den SuS z. B. etwas Sprachliches auffällt, machen innerhalb der anderen Gruppen ca. ein Viertel bis etwas mehr als ein Drittel aus, wobei die Anteile mit zunehmender Stufe leicht ansteigen. (Vgl. Abbildung 150) Vor allem das Nachschlagen der deutschen Bedeutung eines unbekannten Wortes, bspw. mithilfe von Suchmaschinen oder *Online-Dictionaries*, oder Recherchen nach sprachlichen Phänomenen, die bei der Mediennutzung aufgefallen sind, werden hier genannt. Folgende Aussagen sind exemplarisch für diese SLB:

B1w: [...] Wenn ich ein Wort nicht verstehe, dann googele ich das einfach. (GD US: 103)

B5m: [...] Wenn man die Lieder (bei der App musical.ly) auch verstehen will, dann lernt man halt auch die Wörter, was die übersetzt heißen [...]. (GD US: 164)

B9w: […] Bei einem Text ist es z. B. auch so: Wenn ich [...] ein Wort nicht weiß, dann bleibe ich […] bei [ihm] stehen und will unbedingt wissen, was es heißt. (GD MS-M: 48)

B12w: [...] Und versuche dann auch [...] zu recherchieren, ob das wirklich vielleicht umgangssprachlich ist, ob man das theoretisch auch so verwenden kann. (GD MS-M: 168)

B13w: [...] Bei YouTube-Videos [...] z. B., wenn ich ein Wort nicht verstehe, [...] auch nicht aus dem Kontext, dann mache ich die Untertitel an [...], wie es geschrieben wird, und gehe dann auf PONS und schaue da nach, was es bedeutet. (GD MS-M: 27)

B15m: [...] Auch beim Schauen, man kommt ab und zu mal über komplizierte Begriffe, die man noch nicht gehört hat. Da kann man dann auch mal kurz mit dem Google Übersetzer rangehen und schauen, was das überhaupt bedeutet. (GD MS-J: 95)

B18m: [...] Okay vielleicht schaue ich da noch mal nach, ob das jetzt so stimmt, oder [...] ob das da vielleicht – in der Region – anders gehandhabt wird; da recherchiere ich dann auch gerne mal, weil es mich dann auch interessiert [...]. (GD MS-J: 186)

B21w: [...] Ich kann nur sagen, dass ich beim Lesen immer auch auf die Rechtschreibung und alles Mögliche achte, dass ich mir das auch immer einpräge, dass ich das selber auch richtig machen kann. [...]
(GD OS-M: 120)

B24w: [...] Wenn ich mal ein Wort wirklich nicht verstehe, gucke ich es einmal nach und kann es dann direkt [...]. Ich habe dann auch richtig Lust darauf und dann lerne ich es auch beim ersten Mal direkt.
(GD OS-M: 31)

B29m: [...] Wenn man jetzt Videos schaut oder Artikel liest, die einen richtig [...] interessieren, dann möchte man die ja auch verstehen, und wenn man bestimmte Vokabeln oder Sätze nicht versteht, dann kann man sie halt immer direkt auf der selben Plattform noch mal nachschlagen, in einem Online-Duden oder so.
(GD OS-J: 24)

B31m: [...] Wenn es wirklich etwas Aufmerksamkeiterregendes war, dann ja. [...] Ein konkretes Beispiel dafür ist das Wort „skidaddle“ [...], das heißt „abhauen“ [...], das ist mir halt aufgefallen, weil es so kurios ist, und das musste ich dann nachschauen.
(GD OS-J: 101)

Auch hier lassen sich die bei dieser Art SLB betroffenen Lernbereiche bereits herauslesen; die folgende Übersicht gibt ein detaillierteres Bild über die Verhältnisse.

Lernresultate nicht vorrangig intentionaler SLB mit Momenten expliziten Lernens

Wie die Auszüge aus den GD zeigen, geht es bei diesen SLB nicht mehr nur vordergründig um das Textverständnis, sondern es entsteht während der Mediennutzung aufgrund einer sprachlichen Auffälligkeit oder eines Defizits der Wunsch, etwas wissen zu wollen. Dieser Intention sowie den Aktivitäten expliziten Lernens, die die SuS zu deren Erfüllung angeben, entsprechen auch die Häufigkeiten der Aussagen zur Frage, was gelernt wird: Am häufigsten nennen die SuS Wortschatz, wobei sie neben der deutschen Bedeutung auch idiomatische oder dialektale Wendungen ansprechen. Am zweithäufigsten führen sie den Bereich *Rezeption* an. Den Momenten expliziten Lernens entsprechend handelt es sich beim Resultat dieser SLB auch vorwiegend um explizites Wortschatzwissen. (Vgl. Tabelle 20)

Tabelle 20. Anzahl der Codierungen zu Lernbereichen bei nicht vorrangig intentionalen SLB mit Momenten expliziten Lernens.

Codesystem	Berei...	Worts...	Rezep...	Sprac...	Gram...	Aussp...	Recht...
Lernresultat							
Bereich, in dem Lernerfolg stattfinc							
Wortschatz			24	13	6	4	4
Rezeption		24		4	4	6	2
Sprachproduktion		13	4		11	5	
Grammatik		6	4	11		2	1
Aussprache		4	6	5	2		2
Rechtschreibung		4	2		1	2	
Lernintention							
nicht vorrangig intentional							
Momente expliziten Lernens		32	10	1	3	1	2

Abbildung 168 zeigt diese Ergebnisse noch einmal in prozentualen Relationen: Der Bereich *Wortschatz* nimmt eine Zweidrittelmehrheit ein, was nicht verwundert, da die von den SuS genannten Aktivitäten meist im Kontext der Rezeption von Medien stattfinden und häufig zum Tragen kommen, wenn die Bedeutung eines Wortes, das den SuS als wichtig oder interessant erscheint, überprüft wird. (Vgl. Abbildung 168)

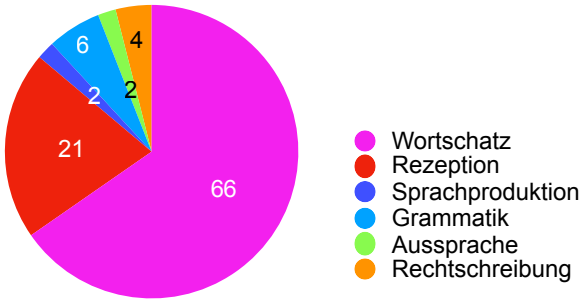


Abbildung 168. Lernbereiche nicht vorrangig intentionaler SLB mit Momenten expliziten Lernens in Prozent.

Im nächsten Abschnitt erfolgt die weiterführende Analyse bzw. Interpretation der Aussagen zu nicht intentionalen SLB, im Zuge derer diese auch klassifiziert werden.

5.3.2 Nicht intentionale implizite und inzidentelle Sprachlernbegegnungen

Bevor darauf eingegangen wird, inwiefern den SuS bei nicht intentionalen SLB bewusst ist, dass und was sie dabei lernen, werden an dieser Stelle die Ergebnisse zu den Lernbereichen, die die SuS im Zusammenhang mit nicht intentionalen SLB angeben, vorgestellt; diese werden später differenziert betrachtet, wenn eine Klassifizierung derselben erfolgt ist.

Lernbereiche nicht intentionaler SLB

Abbildung 169 zeigt zunächst alle Codierungen zu den jeweiligen Lernbereichen: Um diejenigen darunter zu identifizieren, die im nicht intentionalen Zusammenhang stehen, werden jene, die Überschneidungen mit den Subcodes *nicht vorrangig intentional* aufweisen (vgl. Tabelle 21), von der Gesamtanzahl subtrahiert.

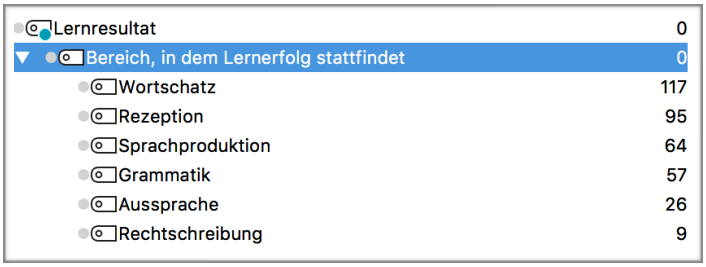


Abbildung 169. Anzahl aller Coderungen zu den unterschiedlichen Lernbereichen.

Tabelle 21. Anzahl der Codierungen zu Lernbereichen nicht vorrangig intentionaler SLB.

Codesystem	Berei...	Worts...	Rezep...	Sprac...	Gram...	Aussp...	Recht...
Lernresultat							
Bereich, in dem Lernerfolg stattfinc							
Wortschatz			24	13	6	4	4
Rezeption		24		4	4	6	2
Sprachproduktion		13	4		11	5	
Grammatik		6	4	11		2	1
Aussprache		4	6	5	2		2
Rechtschreibung		4	2		1	2	
Lernintention							
nicht vorrangig intentional		53	50	1	4	2	8

Aus den Berechnungen ergeben sich folgende, in Abbildung 170 in ihren prozentualen Anteilen dargestellte Lernbereiche: Bei nicht intentionalen SLB sind es drei bzw. vier Lernbereiche, die laut SuS besonders betroffen sind: Der Bereich *Wortschatz*, der bei allen SLB recht häufig genannt wird, ist auch hier der stärkste Bereich, gemeinsam mit dem Bereich *Sprachproduktion*; Grammatik sowie Rezeption werden mit jeweils ca. 20 % am dritt- und vierthäufigsten genannt, lediglich die Aussprache erreicht nur 10 % – letztgenannter Bereich erfährt allerdings eine starke Aufwertung, vergleicht man die Angaben der SuS hier mit ihren Angaben zu den Lernbereichen bei nicht vorrangig intentionalen SLB (vgl. Abbildung 166): Fast alle Nennungen (24 von 26) zu Lerneffekten in diesem Bereich stehen im nicht intentionalen Kontext, wie auch bei den Bereichen *Sprachproduktion* (63 von 64) und *Grammatik* (53 von 57). Zudem ist bemerkenswert, dass bei nicht intentionalen SLB vier statt nur zwei Bereiche recht gleich stark betroffen sind. (Vgl. Abbildung 170)

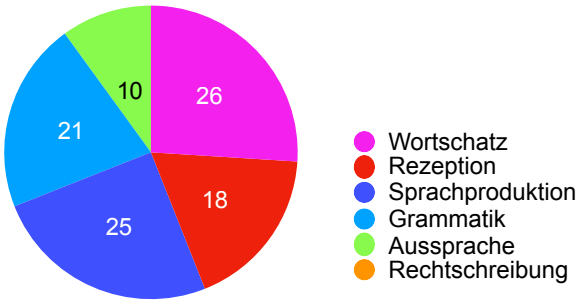


Abbildung 170. Lernbereiche nicht intentionaler SLB in Prozent.

Um die nicht intentionalen SLB genauer klassifizieren zu können, ist zunächst ein Blick auf die Aussagen der SuS zur Bewusstheit bzgl. des Lernresultats von Nöten. Folgende Analysen, in denen alle nicht vorrangig intentionalen SLB ausgeschlossen werden, zeigen, wie es sich damit nun im Einzelnen verhält.

Bewusstheit bzgl. des Lernresultats bei nicht intentionalen SLB

Wie in 5.3.1 gezeigt, resultieren alle nicht vorrangig intentionalen SLB in bewussten, verbalisierbaren Resultaten, also eher explizitem Wissen. Dies bedeutet im Umkehrschluss, dass sämtliche unbewusste wie auch bewusste, nicht verbalisierbare Resultate im Kontext nicht intentionaler SLB stattfinden – was aber keineswegs bedeutet, dass es bei diesen SLB keine bewussten, verbalisierbaren Resultate gibt.

Die Analyse der betreffenden Codierungen nach Überschneidungen bestätigt diese Annahmen: Nach Abzug der 73 als *nicht vorrangig intentional* gekennzeichneten Codierungen bleiben 245, die sich auf nicht intentionale SLB beziehen: 77 zu bewussten, verbalisierbaren Lernresultaten, 73 zu bewussten, nicht verbalisierbaren Resultate und 95 zu unbewussten. Abbildung 171 zeigt dieses Verhältnis in Prozent:

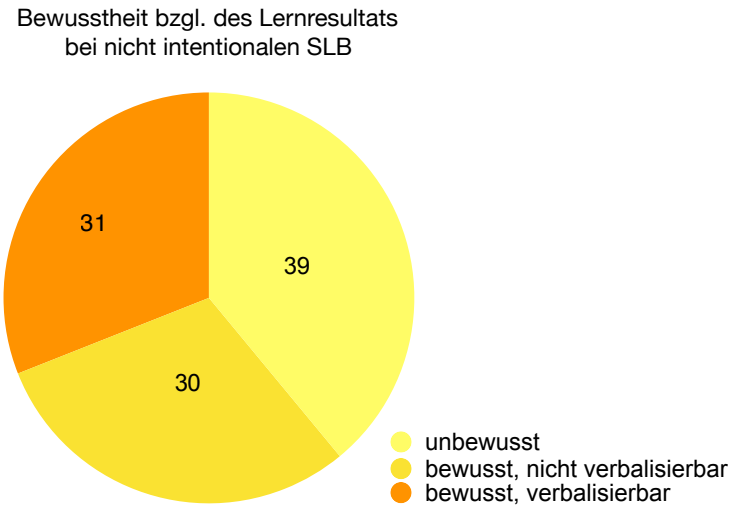


Abbildung 171. Bewusstheit bzgl. des Lernresultats nicht intentionaler SLB in Prozent.

Die SuS berichten im Zusammenhang mit nicht intentionalen SLB also am häufigsten (ca. 39 %) von unbewussten Lernresultaten, also implizitem Wissen bzw. Können, dem auch die 30 % bewussten, nicht verbalisierbaren eher zuzurechnen sind. Die 31 % bewussten verbalisierbaren Resultate können dem Bereich des expliziten Wissens zugeschrieben werden. (Vgl. Abbildung 171)

Damit scheinen nicht intentionale SLB, die in (eher) implizitem Wissen resultieren, sehr viel häufiger der Fall zu sein als solche, deren Resultat die SuS in der Lage sind, zu verbalisieren: Ca. 70 % aller Codierungen in diesem Kontext lassen sich eher als implizites Wissen bzw. Können einordnen. (Vgl. Abbildung 172)

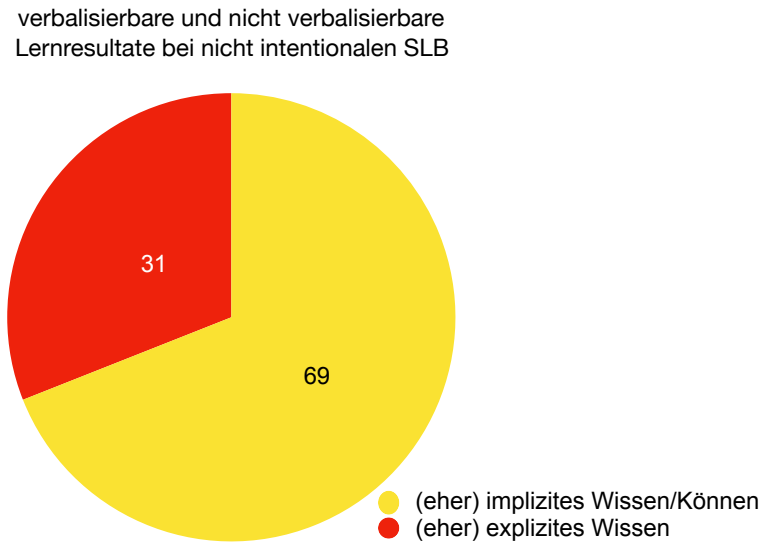


Abbildung 172. Prozentuales Verhältnis verbalisierbarer und nicht verbalisierbarer Lernresultate bei nicht intentionalen SLB.

Die Differenzierung nach Art des Lernresultats ist es nun auch, die den ersten Ankerpunkt für eine Kategorisierung der unterschiedlichen nicht intentionalen SLB darstellt. Da SLB, die in implizitem Wissen bzw. Können resultieren, die höchste Relevanz für die befragten SuS zu haben scheinen, werden diese zuerst betrachtet.

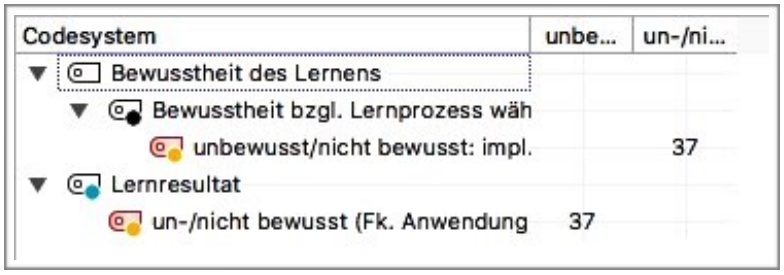
Implizites Wissen bzw. Können, wie es von den SuS im Zusammenhang mit unbewussten sowie bewussten, nicht verbalisierbaren Lernresultaten geschildert wird, kann sowohl in impliziten als auch inzidentellen SLB erworben werden. Um Aussagen darüber zu treffen, um welche SLB es sich bei den von den SuS genannten handelt, muss ein Blick auf die Bewusstheit bzgl. des Prozesses erfolgen: Wird ein unbewusstes Resultat in einem unbewussten, also impliziten Prozess erworben, so handelt es sich um eine gänzlich implizite SLB. Wird ein ein bewusstes, nicht verbalisiertes Lernresultat in einem unbewussten, also impliziten Prozess erworben, so wird von inzidentellen SLB gesprochen, die dem impliziten Lernen sehr nahe stehen. Sollte implizites Wissen in bewussten Prozessen angeeignet werden, was eher unwahrscheinlich ist, kann auch von inzidentellem Lernen gesprochen werden.

Zunächst werden SLB betrachtet, deren Resultate den SuS unbewusst sind.

5.3.2.1 Implizite Sprachlernbegegnungen

Die Analyse der Überschneidungen der 95 Codierungen zum Code *Lernresultat unbewusst* mit den 77 zu *während einer Aktivität unbewussten Lernprozessen*, welche implizite Sprachlernbegegnungen definieren, ergibt 37 Treffer (vgl. Tabelle 22).

Tabelle 22. Anzahl der Überschneidungen der Codierung *Lernresultat unbewusst* mit während einer Aktivität unbewussten Lernprozessen.



Aus 80 % der Aussagen zu unbewussten Resultaten geht wie erwartet hervor, dass sie in unbewussten Prozessen erworben wurden. Die Gegenprobe bestätigt dieses Ergebnis, denn es findet sich keine Überschneidung mit bewussten Prozessen. Über die fehlenden 20 % kann nur spekuliert werden – womöglich enthalten die Äußerungen keine weiteren Informationen, die sich zuverlässig einordnen lassen.

Es kann also geschlussfolgert werden, dass gänzlich implizite SLB bei der Mediennutzung der SuS eine wichtige Rolle spielen. Die folgenden Auszüge aus den GD verdeutlichen exemplarisch, wie die SuS diese impliziten SLB beschreiben, deren Prozess ihnen nicht bewusst ist und die in implizitem Wissen resultieren:

B11w: […] Wenn ich jetzt in der Schulaufgabe einen Text produzieren muss, [...] dann bin ich halt voll in meinen Gedanken drin und schreibe und schreibe und schreibe, wie im Deutschen halt eigentlich auch, weil [...] halt immer, wenn du Musik hörst oder [...] Filme auf Englisch guckst, [...] dann die Grammatik und so automatisch (in den Sprachfluss übergeht) – klar sind dann ab und zu mal Fehler drin [...], aber im Großen und Ganzen passt es ja eigentlich [...]. (GD MS-M: 80)

B13w: [...] Wenn ich jetzt irgendwas lerne im Englischen, dann geht es für mich viel einfacher in den Sprachgebrauch über. [...] Und oft kann ich dann auch gar nicht sagen: Ja, das hab ich da und da gelernt, sondern du machst es, dann ist es halt einfach da. (GD MS-M: 134)

B14m: Auch schon, irgendwie, ja. Wenn man halt immer Englisch hat, merkt man sich halt einfach alles. Auch wenn du z. B. eine Textproduktion hast: Schreibe das und das über dieses Thema, so und so viele Wörter.. Wenn man jetzt dauernd irgendwelche, z. B. *Fan Fiction*, liest oder so, weil das ist ja auch immer so *Story Telling*, dann hat man einfach alles im Kopf, wie es geschrieben wurde, aber nicht unbedingt Rechtschreibung, aber auch Grammatik und so.
(GD MS-J: 69)

B16m: Also, ich denke, bei der Grammatik, wenn ich jetzt auch Serien auf Englisch schaue, tue ich das (Lernen) jetzt nicht so wirklich aktiv mitbekommen. Aber ich denke schon, dass es in meinem Unterbewusstsein, sozusagen, wenn ich dann einen englischen Satz formuliere, dass es dann automatisch sozusagen ungefähr die richtige Grammatik ist, also so habe ich schon den Eindruck.
(GD MS-Jungen: 63)

B25w: Also dieses Sprachgefühl, das du dann einfach dir irgendwie aneignest. In der Schule lernst du das nicht. [...]
(GD OS-M: 104)

Aus den Äußerungen geht erneut der starke Zusammenhang zwischen dem Lernbereich *Grammatik* und der *Sprachproduktion* hervor, den die SuS so immer wieder formulieren; welche Bereiche bei impliziten SLB betroffen sind, zeigen die folgenden Untersuchungen.

bei impliziten SLB betroffene Lernbereiche

Die Analyse von Überschneidungen der Codierungen *Lernprozess unbewusst, Lernresultat unbewusst* und jeweils den einzelnen Lernbereichen ergibt folgende, bei impliziten SLB betroffene Lernbereiche:

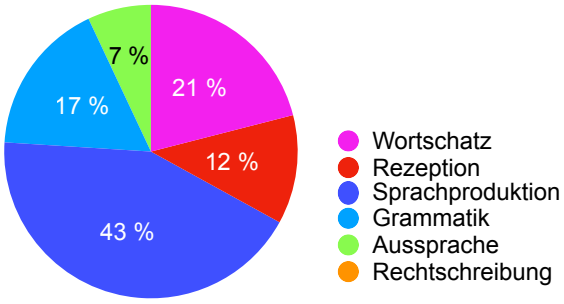


Abbildung 173. Lernbereiche impliziter SLB in Prozent.

Den mit Abstand größten Anteil der Äußerungen in diesem Zusammenhang macht der Bereich *Sprachproduktion* aus (43 %), der, wie bereits mehrfach erwähnt, sowohl in engem Zusammenhang mit Wortschatz- (21 %) als auch implizitem Grammatikwissen (17 %) steht. 12 % machen rezeptive *Skills* aus, nur 7 % der Bereich *Aussprache*. (Vgl. Abbildung 173)

Wie es sich bei SLB mit bewussten, aber nicht verbalisierbaren Resultaten verhält, die ebenfalls eher dem impliziten Wissen zugeordnet werden können, zeigen die folgenden Ausführungen.

5.3.2.2 Unbewusste inzidentelle Sprachlernbegegnungen

Was nicht intentionale SLB mit bewussten, nicht verbalisierbaren Resultaten betrifft, so zeigt sich, dass bewusste Lernprozesse auch in diesem Zusammenhang kaum eine Rolle spielen: Es lassen sich lediglich drei Äußerungen hierzu identifizieren, die sich solchen bewussten inzidentellen SLB zuordnen lassen, was ca. 4 % der Aussagen zu bewussten, nicht verbalisierbaren Resultaten ausmacht.

Zu unbewusst ablaufenden inzidentellen SLB, die in einem solchen Wissen bzw. Können resultieren, ergibt die Analyse der Überschneidungen der Codierungen zu *Prozess unbewusst* und den 73 zu *Resultat bewusst, ohne Fähigkeit zur Verbalisierung* 18 Treffer, was ca. 25 % der bewussten, nicht verbalisierbaren Resultate sind. Zwar scheint dieser Prozentsatz – vor allem im Vergleich mit dem von unbewussten Resultaten bei impliziten SLB – nicht besonders hoch, doch darf bei dieser Betrachtung nicht vergessen werden, dass nicht immer allen Aussagen sowohl Informationen zu Resultat als auch zu Prozess entnommen werden kann. Da bei den hier untersuchten SLB keine Intention vorliegt, kann vermutet werden, dass es sich auch hier häufiger um implizite, also unbewusste Prozesse handelt. Da diese in eher implizitem Wissen resultieren, stehen sie impliziten SLB sehr nahe: Aufgrund des – wenn auch schwachen – Grads an Bewusstheit bzgl. des Resultats werden sie daher als inzidentelle SLB kategorisiert, die zusätzlich als *impliziten SLB nahestehend* attribuiert und kategorisiert werden.

In den folgenden Auszügen aus den GD wird deutlich, wie die SuS solche inzidentellen SLB, die dem impliziten Lernen nahestehen, erleben:

> B17m: Ja also, ich guck die Serien, und da hör ich die sprechen [...], und dann kann man das ja eigentlich irgendwie auch so produzieren. Und [...] dann merkt man, das hat doch dann irgendwie was gebracht, wenn man die Serien wirklich mal in der Originalsprache gesehen hat.
> (GD MS-J: 123)

> B22w: Es wird bewusst [...], meiner Meinung nach, wenn man selber anfängt, etwas zu schreiben, das ist mir z. B. aufgefallen. Zuvor ist es halt, wie gesagt, unbewusst, aber wenn man dann selber irgendwas auf Papier bringt oder auch selber spricht, merkt man dann: Okay. Wie hat sich das jetzt entwickelt? Wieso weiß ich das jetzt, obwohl ich es eigentlich gar nicht wusste, die Vokabel kenn ich eigentlich gar nicht, also hab ich noch nie gelernt, aber ich kenn sie doch.
> (GD OS-M: 153)

> B25w: Ich finde, wenn du das freiwillig und unterbewusst machst, dann nimmst du viel mehr daraus mit, ohne dass du es merkst. [...]
> (GD OS-M: 214)

Welche Lernbereiche bei diesen SLB betroffen sind, zeigen folgende Ausführungen.

Lernbereiche bei unbewussten inzidentellen, den impliziten nahestehenden SLB

Aus den ersten beiden Äußerungen geht bereits hervor, dass Lerneffekte, die aus dieser Art SLB resultieren, besonders im Bereich *Sprachproduktion* erfahren werden. Die Analyse von Überschneidungen der Codierungen *Lernprozess unbewusst, Lernresultat bewusst, ohne Fähigkeit zur Verbalisierung* und den jeweiligen Lernbereichen bestätigt dies und bringt weitere hier betroffene Bereiche zutage: Wie bei impliziten SLB bezieht sich auch hier der größte Teil der Äußerungen auf den Bereich *Sprachproduktion* (28 %), während Wortschatz und Grammatik jeweils ca. ein Viertel ausmachen, Rezeption sowie Aussprache 12 % (vgl. Abbildung 174).

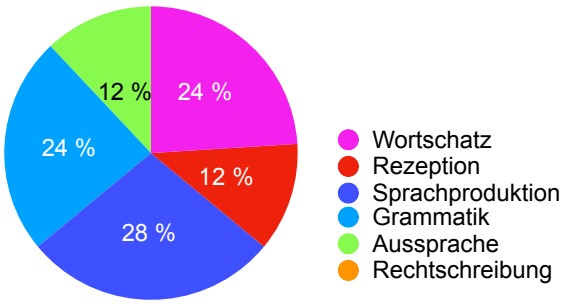


Abbildung 174. Lernbereiche unbewusster inzidenteller, dem impliziten Lernen nahestehender SLB.

Wie nicht intentionale SLB mit bewussten, verbalisierbaren Lernresultaten beschaffen und daher zu klassifizieren sind, wird im Folgenden dargestellt.

5.3.2.3 Meist unbewusste inzidentelle Sprachlernbegegnungen mit explizitem Lernresultat

Wie gezeigt, machen SLB mit explizitem Resultat, die auch dem inzidentellen Lernen zuzuordnen sind, 30 % aller geschilderten nicht intentionalen SLB aus (vgl. Abbildung 171). Ähnliche, aber nicht vorrangig intentionale inzidentelle SLB wurden in 5.3.1 vorgestellt; auf nicht intentionale SLB beziehen sich 77 der insgesamt 135 Codierungen zu den für die hier vorliegende Fragestellung besonders interessanten nicht (vorrangig) intentionalen SLB mit verbalisierbarem Resultat, was einem Anteil von 57 % entspricht.

Dass die für die Fragestellung relevanten SLB mit verbalisierbarem Resultat mehrheitlich im nicht intentionalen Kontext stattfinden, lässt darauf schließen, dass in diesem Kontext insgesamt häufiger explizites Wissen erworben wird als im nicht vorrangig intentionalen. Dies ist bemerkenswert, da eine – wenn auch nicht vorrangig – intendierte Handlung wie das Nachschlagen eines unbekannten Wortes doch eher

darauf schließen lassen würde, dass so gewollter, bewusster und daher auch nachhaltiger gelernt wird. Diese Überlegung verdeutlicht die große Bedeutung dieser Art SLB im informellen Kontext, da sie selbst ohne – wenn auch nur nicht vorrangige – Intention dazu führen, dass sich SuS effektiv explizites Wissen aneignen.

Folgende Auszüge aus den GD zeigen exemplarisch, wie die SuS nicht intentionale SLB mit explizitem Lernresultat beschreiben:

B3w: Wenn man jetzt z. B. einen Prank anschaut und dann eine Person fragt: „What are you doing?“ [...] Das prägt sich dann ein, dass man dann die „-ing-Form“ benutzen muss, weil das ja gerade im Moment passiert.
(GD US: 81)

B7m: Weil man merkt sich das ja, der hat das mal gesagt, und dann kommt das natürlich immer, wenn man das Wort verwendet: Ah, das weiß ich davon [...].
(GD US: 125)

B11w: Ja, also ich finde, dass das circa gleich ist, weil bei dem einen liest man halt und weiß gleich, wie es geschrieben wird, und bei dem anderen hört man es halt und weiß, wie es ausgesprochen wird [...].
(GD MS-M: 45)

B13w: Und bei Vokabeln ist es z. B. so, dass ich dann wirklich konkret auch zuhöre und mir auch dessen bewusst bin, dass ich jetzt nicht z. B. weiß, was eine Vokabel bedeutet. Aber durch den Kontext weiß ich es dann auch und in dem Moment weiß ich eben auch, dass ich weiß, dass ich es normalerweise nicht gewusst hätte, aber in dem Moment weiß ich es.
(GD MS-M: 45)

B14m: [...] Oder wenn es jetzt irgendwelche englischen Fachwörter [...] für irgendein Spiel z. B. gibt, dann greift man das auch sehr schnell auf, oder wenn es eine Abkürzung ist, dann kann man [...] sich, wenn man weiß, was sie bedeutet, [...] die richtige Vokabel davon ableiten.
(GD MS-J: 55)

B20w: Ich finde auch, dass man, wenn man jetzt das Slang-Englisch und das Hochenglisch hat, dann lernt man auch Wörter mehr, also [...] sowohl die Slang- als auch die hochenglischen Wörter, und dann hat man auch eine größere Vielfalt an Wörtern, die man dann halt auch benutzen kann [...], und kann sich mehr verständigen.
(GD MS-M: 50)

Wie aus den Belegen hervorgeht, wird der Bereich *Wortschatz* im Zusammenhang nicht intentionaler SLB mit bewusstem, verbalisierbarem Resultat sehr häufig genannt. Welche anderen Bereiche bei den hier behandelten SLB zudem eine Rolle spielen und wie die Ergebnisse hierzu im Vergleich zu bewussten, in nicht vorrangig intentionalen SLB erworbenen Resultaten zu bewerten sind, zeigt folgende Analyse:

Lernbereiche bewusster verbalisierbarer Resultate aus nicht intentionalen SLB

Ein Blick auf die Lernbereiche bestätigt den oben geäußerten Eindruck, im nicht intentionalen Kontext werde mehr explizites Wissen erworben:

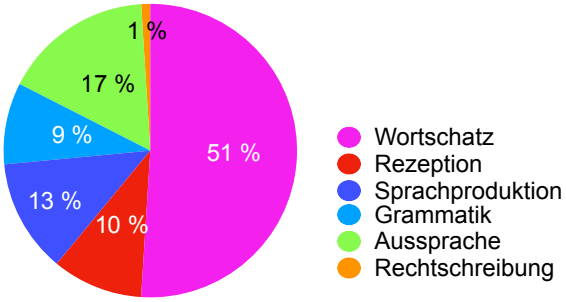


Abbildung 175. Lernbereiche bewusster verbalisierbarer Resultate aus nicht intentionalen SLB.

Die Analyse[149] der von den SuS in diesem Zusammenhang genannten Bereiche ergibt eine knapp mehrheitliche Stellung (51 %) des Bereichs *Wortschatz*, welcher bei nicht vorrangig intentionalen SLB mit bewusstem, verbalisierbarem Resultat in etwa 45 % beträgt. Auch Sprachproduktion (ca. 13 %), Grammatik (9 %) und Aussprache (ca. 17 %) erzielen hier mehr Prozentpunkte, wohingegen der Bereich *Rezeption* auch hier – wie bei allen nicht intentionalen SLB – kleiner ist (10 % statt ca. 40 %). (Vgl. Abbildung 175)

Gerade der Bereich *Wortschatz* ist also hier von Bedeutung. Im Zuge welcher Prozesse dieser besonders erworben wird, wird im Folgenden gezeigt.

Bewusstheit bzgl. des Prozesses bei nicht intentionalen inzidentellen SLB, die in explizitem Wissen resultieren

Aus oben angeführten Zitaten geht hervor, dass dieses Wissen sowohl in bewussten als auch unbewussten Prozessen erworben wird. Tabelle 23 zeigt die Überschneidungen bewusster verbalisierbarer Resultate mit den Parametern der Kategorie *Bewusstheit bzgl. des Prozesses*, noch ohne Unterscheidung der Intention.

[149] Die Berechnung erfolgt durch die Subtraktion der Überschneidungen von bewussten, verbalisierbaren Lernresultaten aus nicht vorrangig intentionalen SLB und dem jeweiligen Lernbereich von der Summe aller Überschneidungen des jeweiligen Lernbereichs mit dem Code *Lernresultat bewusst, mit Fähigkeit zur Verbalisierung*.

Tabelle 23. Anzahl der Überschneidungen der Codierungen zu bewussten verbalisierbaren Resultaten mit den Subcodes der Kategorie *Bewusstheit bzgl. des Prozesses*.

Codesystem	unbe...	bewu...	Phase...
Bewusstheit des Lernens			
Bewusstheit bzgl. Lernprozess wäh			
unbewusst/nicht bewusst: impl.			5
bewusst/mit Aufmerksamkeitss			
Phasen d. Aufm.st./explizite	5		
explizites Lernen			
Lernresultat			
bewusst			
+ Fhgk. Verbalisierung: explizit			
nicht (vorrangig) intentional	23		66

Um die nicht intentionalen SLB hierunter zu identifizieren, erfolgt eine Überprüfung der hinter diesen Angaben stehenden Intention; beinahe alle Aussagen (91 % bzw. 21 von 23 Codierungen) zu bewussten verbalisierbaren Resultaten, die in unbewussten Prozessen erworben werden, beziehen sich auf nicht intentionale SLB, nur zwei auf nicht vorrangig intentionale. (Siehe Anhang 5.3) Dagegen wird der Großteil aller bewussten, verbalisierbaren Resultate, die auch in bewussten Prozessen erhoben werden, dem nicht vorrangig intentionalen Kontext zugeschrieben: Nur 11 von 66 Codierungen (17 %) beschreiben diese im nicht intentionalen. (Siehe Anhang 5.4) Die insgesamt 32 Aussagen der SuS zur Art des Prozesses bei nicht intentionalen SLB ergeben das in Abbildung 176 dargestellte Verhältnis:

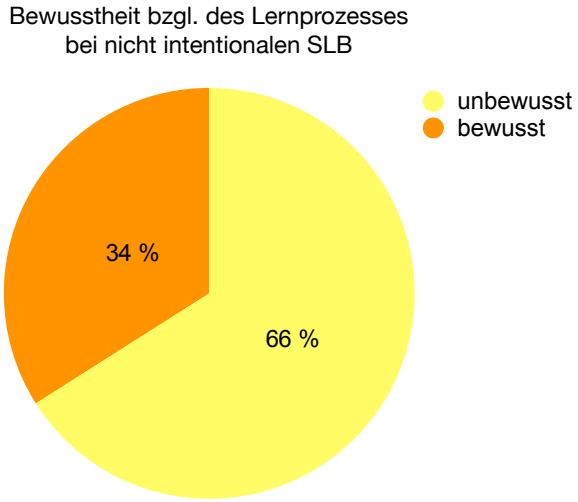


Abbildung 176. Bewusstheit bzgl. des Prozesses bei nicht intentionalen inzidentellen SLB, die in explizitem Wissen resultieren.

Die Aussagen beziehen sich also mit einer Zweidrittelmehrheit auf unbewusste Lernprozesse. Eine separate Überprüfung des hier wichtigsten Bereiches *Wortschatz* ergibt, dass sich fast alle (19 von 21) Codierungen zu Wortschatz als bewusstem verbalisierbarem Lernresultat, welches in nicht intentionalen SLB erworben wird, auf unbewusste Lernprozesse beziehen. (Siehe Anhang 5.5)

Die Ergebnisse zum Grad der Bewusstheit bzgl. des Lernprozesses dieser Art nicht intentionaler SLB deuten sehr stark darauf hin, dass hier vorwiegend implizit gelernt wird, es also den SuS während einer Aktivität sehr viel häufiger nicht bewusst ist, dass sie gerade lernen. Dennoch gibt es durchaus Aussagen der SuS, aus denen ein gewisser Grad an Bewusstheit diesbezüglich hervorgeht. Da es vorwiegend unbewusste Prozesse zu sein scheinen, die bei nicht intentionalen inzidentellen SLB mit verbalisierbarem Lernresultat relevant sind, erfolgt an dieser Stelle noch eine Übersicht zu den hier betroffenen Lernbereichen, von denen außer dem mehrheitlich genannten Wortschatz keine weiteren relevant sind (vgl. Abbildung 177):

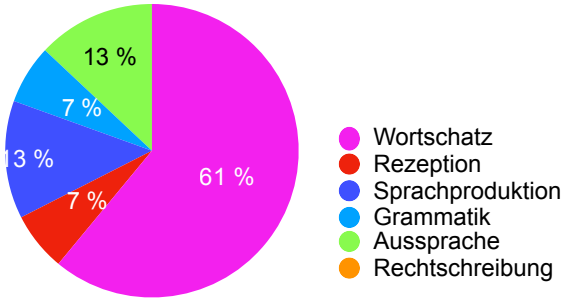


Abbildung 177. Lernbereiche von in unbewussten inzidentellen SLB erworbenen verbalisierbaren Lernresultaten.

Die in 5.2 analysierten und in 5.3 interpretierten Ergebnisse der Gruppendiskussionen werden – wie auch die der in Kapitel 4 behandelten Online-Befragung – nun in Kapitel 6 noch einmal auf ihre wesentlichen Hauptbefunde konzentriert zusammengefasst und in einer übersichtlichen Darstellung zusammengeführt. Daraufhin erfolgt die Diskussion der Ergebnisse beider Studien.

6. Zusammenfassung und Diskussion der Befunde

In diesem Kapitel werden die wichtigsten Befunde beider Studien erst noch einmal zusammenfassend dargestellt. Im Anschluss daran erfolgt eine kurze Synthese in Form einer tabellarischen Übersicht, in der die Ergebnisse in Bezug zueinander gesetzt werden. Danach werden die gewonnenen Erkenntnisse diskutiert.

6.1 Zusammenfassung der Hauptbefunde

Bevor die Hauptbefunde beider Studien in der Synthese zusammengeführt werden, erfolgt deren Zusammenfassung in ihren jeweils wesentlichen Punkten, beginnend mit der Online-Befragung.

6.1.1 Zusammenfassung der Befunde der Online-Befragung

Die zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse der Online-Befragung folgt der Frage nach der Relevanz der jeweiligen SLB für die SuS, wobei zuerst intentionale, dann nicht intentionale informelle SLB angeführt werden.

6.1.1.1 Intentionale informelle Sprachlernbegegnungen

Fast alle befragten SuS, unabhängig von Alter und Geschlecht, machen recht hoch frequent intentionale informelle SLB mit dem Englischen bei der Nutzung mobiler Technologien; bei etwa der Hälfte ist das Lernen, Üben und Wiederholen, v. a. mit Smartphones und Laptops in ihrer Medienkonvergenz mit dem Internet, sogar fester Bestandteil ihrer Lerngewohnheiten. Die für die SuS relevantesten intentionalen SLB werden im Folgenden in absteigender Reihenfolge dargestellt.

<u>Üben des Hörverstehens</u>

Als mehrheitlich bedeutendste intentionale rezeptive und dazu äußerst effektiv angesehene Aktivität stellt sich für zwei Drittel der SuS das Üben des Hörverstehens, stark mehrheitlich mit authentischen Videos und Songs, heraus; knapp die Hälfte übt diese Aktivität sogar täglich bis mehrmals die Woche aus. Während für US-SuS Lernsoftware bzw. -Apps sowie Internet-Lernplattformen und Lernspiele noch von Bedeutung sind, verlieren diese mit steigendem Alter an Relevanz. Während des Hörens wenden die SuS auch mehrheitlich Strategien zum besseren Verstehen an, was nicht zuletzt dazu beitragen dürfte, dass die Mehrheit der SuS diesen SLB eine

starke Effektivität in fast allen Bereichen zuschreibt, besonders beim Hörverstehen, der Aussprache, dem Wortschatz und dem Sprechen.

Informationsbeschaffung im Internet

Ebenfalls mehrheitlich (70 %) sehr relevant und von über der Hälfte recht hoch frequent ausgeübt ist die Nutzung von Suchmaschinen sowie dadurch gefundenen Seiten und Videos, um Informationen zum Englischlernen zu beschaffen. Viele SuS, besonders MS- und OS-SuS sowie Mädchen, sichern ihre Recherche-Ergebnisse auch durch Screenshots, zudem ist handschriftliches Notieren gängig.

Nutzung digitaler Wörterbücher

Mehrheitlich (ca. zwei Drittel) hoch frequent ausgeübte und hauptsächlich für OS- und MS-SuS sehr relevante Handlungspraktiken sind die Nutzung eher zweisprachiger digitaler Wörterbücher sowie des Google-Übersetzers, wobei v. a. Mädchen und MS-SuS das Nachgeschlagene auch nachhaltig sichern.

Üben des Lesens und Verstehens

Auch wenn das Üben des Lesens und Verstehens für die knappe Mehrheit der SuS wenig bis nicht relevant ist, so ist es doch für fast die Hälfte der SuS eine relevante und effektiv angesehene Handlungspraktik informellen Lernens, die jeder Vierte sogar täglich bis mehrmals die Woche und knapp jeder Fünfte mehrmals im Monat ausführt. Auch hier ist die Nutzung authentischer Texte, v. a. unterschiedlicher Internetseiten, bei den Älteren von bedeutend höherer Relevanz, die von didaktisch aufbereitetem Übungsmaterial für die Jüngsten und Teile der MS-SuS. Eine starke Effektivität benennen die SuS v. a. in den Bereichen *Wortschatz, Leseverstehen* und *flüssiges Lesen*, aber auch Aussprache, Rechtschreibung, mündliche Sprechfertigkeit und Grammatik werden von mindestens einem Drittel genannt.

Produktion von Lern- bzw. Übungsmaterialien

Die Produktion von Lern- bzw. Übungsmaterialien ist eine mehrheitlich ausgeübte, für ein knappes Drittel gängige und als stark effektiv eingeschätzte Handlungspraktik. Die Materialien, die in allen Stufen mehrheitlich und mit steigendem Alter immer häufiger – in der OS fast ausschließlich – auf Englisch sind, beziehen sich v. a. auf die Bereiche *Wortschatz* und *Grammatik*; je jünger die SuS sind, desto häufiger ist dies der Fall. In der OS spielen vermehrt auch Literatur und Landeskunde eine Rolle. Mehrheitlich am

häufigsten handelt es sich bei den Materialien um schriftliche und informierende Texte; neben der schriftlichen Textproduktion werden auch Mind Maps oder Lernplakate gestaltet. Die SuS machen bei der Produktion auch Gebrauch von Hilfsmitteln wie digitalen Wörterbüchern, dem Internet als Recherche-Instrument und der Rechtschreibhilfe, was auch dazu beitragen dürfte, dass sie diesen produktiven Aktivitäten eine durchaus starke Effektivität zuschreiben, mehrheitlich in den Bereichen *schriftliche Ausdrucksfähigkeit, Wortschatz, Rechtschreibung* und *Grammatik*, aber auch beim Lesen und der Aussprache.

Nutzung von Übersetzungsdiensten

Die Verwendung von Übersetzungsdiensten ist eine mehrheitlich relevante Handlungspraktik der SuS; inwiefern es dabei auch wirklich zu SLB kommt, hängt nach Einschätzung der Autorin stark vom Kontext ihrer Nutzung ab: Nehmen die SuS dabei eine passive, unreflektierte Haltung ein, können grundlegende Lernprinzipien wie Eigentätigkeit, Handlungsorientierung und Denkleistung nicht erfüllt werden; dient sie dem *Scaffolding* bzw. dem Feedback zu selbst geleisteten Übersetzungen, so kann sie durchaus sehr gewinnbringend für FSL sein.

Schulung der Aussprache

Nicht für die Mehrheit, aber für ein gutes Drittel gängig und von diesem mehrheitlich als effektiv eingeschätzt ist die Schulung der Aussprache, hauptsächlich mit Videos, Hörtexten und – bei deutlich mehr Mädchen – digitalen Wörterbüchern. Fast zwei Drittel der SuS, die solche Aktivitäten angeben, betrachten diese auch als effektiv.[150]

Wortschatzlernen

Eher bei US- und MS-SuS gängig ist das Wortschatzlernen, v. a. mit Lernsoftware bzw. -Apps sowie selbst gestalteten digitalen Lernkarten; für die große Mehrheit SuS ist es allerdings nicht bis kaum relevant und kommt immer weniger häufig vor, je älter sie sind. Dass die multimedialen Möglichkeiten der digitalen Technologien hier bei Weitem nicht ausgeschöpft werden, kann womöglich ein Grund dafür sein, dass die SuS nicht häufiger auf diese Weise Wortschatz lernen.

[150] Dies bedeutet allerdings nicht, dass das fehlende Drittel keine Effekte sieht: 31 % sind sich diesbezüglich nicht sicher.

Sprachmittlung bzw. Dolmetschen und Übersetzen

Während die Nutzung von Übersetzungsdiensten eine mehrheitlich relevante Handlungspraxis der SuS ist, so ist es das Üben von Sprachmittlung bzw. Dolmetschen oder Übersetzen kaum, denn solche Aktivitäten sind nur für ca. ein Viertel der MS- und US-SuS gängig. Diejenigen, die solche Aktivitäten – vor allem mit authentischen Videos sowie schriftlichen und auditiven Texten – ausüben, schätzen diese mehrheitlich als effektiv ein.

Lernen, Üben und Wiederholen von Grammatik

Mehrheitlich nicht gängig, aber für ca. ein Viertel der US- sowie ca. ein Fünftel der MS-SuS relevant sind Aktivitäten im Bereich *Grammatik*, für die v. a. deutsche, aber auch englische Internetseiten und interaktive Medien wie Lern- und Übungsplattformen oder Lernsoftware genutzt werden.[151] Eine knappe Zweidrittelmehrheit betrachtet ihre Praktiken als effektiv.

Im Folgenden werden die Hauptbefunde zu nicht intentionalen SLB bei der freizeitbezogenen Mediennutzung der SuS zusammengefasst.

6.1.1.2 Nicht intentionale informelle Sprachlernbegegnungen

Bevor die einzelnen Aktivitäten ihrer Relevanz nach geordnet dargestellt werden, erfolgt ein kurzer Rückblick auf SLB mit dem Englischen, die eher allgemein und weniger differenziert abgefragt wurden und daher nicht in diese Ordnung integriert werden können. Dies betrifft funktional bedingte SLB sowie SLB bei der Rezeption authentischer englischsprachiger Medien.

Funktional bedingte SLB mit dem Englischen

Die Nutzung englischsprachiger Online-Dienste und Applikationen sowie die intentionale Verwendung der englischen Menüführung sind mehrheitlich fest im Alltag der SuS verankerte und häufig hoch frequent ausgeübte Handlungspraktiken. Die mit der Intention der Mediennutzung einhergehende Motivation, den jeweiligen Input zu verstehen, führt zu der Annahme, dass solche Aktivitäten für informellen FSE äußerst gewinnbringend sind, was die mehrheitlich positive Einschätzung der SuS zu

[151] Auch hier ist es wieder fast ein Drittel der SuS, das sich bzgl. der Effektivität der Aktivitäten nicht sicher ist.

deren Effektivität bestätigt; allerdings wurde hier weder zwischen den beiden Aktivitäten noch den unterschiedlichen Lernbereichen differenziert.

Rezeption authentischer englischsprachiger Medien

Die Rezeption authentischer englischsprachiger Medien spielt im Alltag einer sehr großen Mehrheit der SuS eine äußerst bedeutende Rolle, da sie hoch frequent, meist sogar täglich bis mehrmals die Woche, stattfindet. Handlungspraktiken aus diesem Bereich besitzen ein immenses Potenzial für informelle SLB, das sich auch bei den SuS zu verwirklichen scheint: Deren Einsatz von Hilfsmitteln wie digitalen Wörterbüchern oder von Strategien zum besseren Verstehen, bspw. die Nutzung des Untertitels bei Videos, machen den authentischen sprachlichen Input *more comprehensible*, was den dabei stattfindenden FSE begünstigt; auch soziale Praktiken wie das mehrheitlich stattfindende Teilen der Medien tragen dazu bei.

Rezeption von Videos

Die Rezeption von Videos stellt sich als die bedeutendste Aktivität heraus, da sie mehrheitlich am häufigsten sowie sehr stark frequent praktiziert und als äußerst effektiv eingeschätzt wird. Dass der sogar mehrheitlich täglich bis mehrmals die Woche stattfindende Videokonsum nicht nur das Potenzial für SLB birgt, sondern dabei tatsächlich sehr viel gelernt wird, zeigen die Einschätzungen von 93 % der SuS zu dessen starker Effektivität: In den Bereichen *Hörverstehen* und *Aussprache* bestätigen diese sogar eine annähernd starke Wirkung wie die des vergleichbaren intentionalen Übens des Hörverstehens, im Bereich *Wortschatz* sogar eine stärkere. Der häufige Einsatz von Strategien zum besseren Verstehen des doch sehr flüchtigen Sprachinputs scheint seinen Zweck zu erfüllen und den Input *more comprehensible* zu machen, was dazu beitragen mag, dass die SuS bei solchen nicht vorrangig intentionalen SLB (noch mehr) lernen, auch in den Bereichen *Sprechen* und *Grammatik*, die sie z. T. ebenfalls mehrheitlich nennen.

Rezeption von Hörtexten

Als insgesamt zweithäufigste, doch am höchsten frequent praktizierte rezeptive und somit für ca. eine Dreiviertelmehrheit sehr relevante Handlungspraktik stellt sich die Rezeption von Hörtexten, v. a. Songs, heraus, die von den SuS – wie auch beim Videokonsum – mehrheitlich in den Bereichen *Hörverstehen, Wortschatz* und *Aussprache,* z. T. beim Sprechen und der Grammatik, als sehr effektiv eingeschätzt werden. Die starke Effektivität mag auch hier nicht zuletzt darin begründet sein,

dass eine deutliche Mehrheit der SuS, v. a. OS-SuS und Mädchen, zumindest gelegentlich auch Strategien oder Techniken zum besseren Verstehen einsetzt, wenn auch weniger häufig als beim Videokonsum. Wie auch dort schreiben die SuS der Rezeption von Hörtexten in einigen Bereichen nur geringfügig weniger häufig Effekte zu als dem intentionalen Üben des Hörverstehens, und wieder wird der Bereich *Wortschatz* sogar häufiger genannt, was auch für Grammatik gilt.

Lesen englischer Texte

Die Mehrheit der SuS liest stark frequent englische Texte über mobile Technologien, meist Songtexte, *Social-Network-Sites*, Webseiten sowie Text-Bild-Kombinationen mit häufiger unterhaltender als informierender Funktion. Selbst wenn das Lesen die vergleichsweise am wenigsten häufig und zugleich am häufigsten gar nicht praktizierte rezeptive Aktivität der SuS ist, ist es als hoch relevant einzuordnen, da es ihrer Ansicht nach in hohem Maße zu ihrer Kompetenzerweiterung beiträgt: Vor allem die Tatsache, dass in jedem der zur Auswahl stehenden Kompetenzbereiche mindestens ca. 30 % der SuS einen Lerneffekt des Lesens bestätigen, in vier sogar mehrheitlich (Wortschatz, Leseverstehen, flüssiges Lesen und Rechtschreibung), zeigt die Relevanz dieser Aktivität unter den informellen SLB. Deren Bedeutung wird noch dadurch gestärkt, dass die SuS die Lerneffekte auf die vier mehrheitlich genannten Bereiche als noch stärker beurteilen als die beim intentionalen Üben des Lesens – damit schreiben sie nicht intentionalen SLB eine deutlich höhere Effektivität zu als intentionalen, was durchaus bemerkenswert ist.

Video-Spiele

Das Spielen von *Games* ist für drei Viertel der SuS eine weitere Gelegenheit für informelle SLB, die bei fast der Hälfte auch recht hoch frequent und somit fest im Alltag verankert ist – ein Viertel spielt sogar täglich bis mehrmals die Woche. Zwar schreiben die SuS dem Spielen im Vergleich zu anderen Aktivitäten eher weniger häufig Lernerfolge zu, mehrheitlich nur im Bereich *Wortschatz*, dennoch zeigen die Ergebnisse, wie viel Potenzial diese Aktivitäten für informellen FSE besitzen, welches auch genutzt wird. Jungen schätzen die Effektivität des Spielens in vielen Bereichen deutlich stärker ein. Ein zusätzlich für den FSE gewinnbringender Aspekt ist, dass ein Drittel der Spieler – bei Jungen sogar die Hälfte – neben der Menü- bzw. Spielsprache auch im Zuge von Konversationen mit anderen Spielern auf die englische Sprache trifft und sie diese somit nicht nur rezipieren, sondern auch in ihr kommunizieren. Solche Unterhaltungen verlaufen fast immer (98 %) schriftlich, wobei bei fast der Hälfte – mit steigendem Alter und besonders bei Jungen auch häufiger – auch

mündlicher Sprachgebrauch stattfindet. Problematisch dabei mag sein, dass dort nicht nur mit *Natives,* sondern auch anderen FS-Lernern kommuniziert wird, womit die Spieler Gefahr laufen, auf „falsches“ Englisch zu treffen.

Interaktion und Kommunikation in der FS

Dass gerade der Sprachgebrauch in authentischen und persönlich-bedeutsamen Kontexten wie der Konversation oder Interaktion mit anderen in Sozialen Netzwerken für den FSE vielversprechend ist, wurde mehrfach dargestellt. Wie sich herausgestellt hat, werden Handlungspraktiken im Bereich *Interaktion und Kommunikation* auch von den befragten SuS als äußerst effektiv – insgesamt als zweiteffektivste Aktivität informellen Lernens – gewürdigt: Besonders im von etwas mehr als einer Zweidrittel-, bei Jungen sogar einer Dreiviertelmehrheit genannten Bereich *Wortschatz* sehen die SuS starke Effekte, beim Schreiben und Lesen schreiben sie Aktivitäten dieser Kategorie die jeweils zweitstärkste Effektivität zu. Für Lernerfolge in Rechtschreibung und Grammatik betrachten sie sie als insgesamt am dritteffektivsten. Für die im Zusammenhang mit mündlicher Konversation bzw. der Rezeption von Videos im Kontext Sozialer Netzwerke zu betrachtenden Bereiche *Sprechen*, *Aussprache* und *Hören* erscheinen sie dagegen weniger SuS effektiv, was nicht zuletzt darin begründet sein mag, dass vorwiegend schriftlich interagiert wird.

Konversationen in der FS

Wie sich gezeigt hat, sind besonders schriftliche Konversationen in der FS über Messenger und Foto-Share-Apps bei den SuS mehrheitlich stattfindende und für ca. ein Drittel auch insofern relevante Handlungspraktiken, dass sie höher frequent aktiv sind. Daneben findet die für informellen FSE zentrale Kommunikation in der Zielsprache bei etwas weniger als der Hälfte auch in Sozialen Netzwerken statt, bei ca. einem Viertel zudem in Chatrooms oder anderen Online-Communities, die für Jungen noch etwas relevanter sind. Ein interessanter Aspekt hierbei ist, dass eine knappe Zweidrittelmehrheit derer, die englische Konversationen führen, dabei auch englische Chat-Sprache benutzen, die darüber hinaus Eingang in informelle Chats in deutscher Sprache gefunden hat.

SLB in Sozialen Netzwerken

Sowohl produktive als auch rezeptive Aktivitäten in der FS erweisen sich bei der Nutzung Sozialer Netzwerke, die bei über 90 % der SuS der Fall ist und bei der über vier Fünftel auch auf die englische Sprache treffen, als bedeutende Handlungspraktiken,

die mehrheitlich stattfinden und denen die SuS eine hohe Effektivität zuschreiben. Für eher rezeptive SLB stellen sich besonders englische Kommentare anderer, Profilseiten und andere *Social-Network*- und Fanseiten als bedeutende Quelle für authentischen Input zum FSE heraus, welche z. T. sogar stark mehrheitlich gelesen werden. Als mehrheitlich stattfindende und für ca. ein Drittel relevante Handlungspraktiken unter den produktiven Aktivitäten ergibt sich v. a. das Verfassen von Posts, Kommentaren o. Ä. in Blogs, Foren oder Sozialen Netzwerken.

Medienproduktion

Als knapp mehrheitlich stattfindende und höchst effektiv eingeschätzte, aber nur von ca. 20 % höher frequent ausgeübte Handlungspraktik stellt sich die Produktion von hauptsächlich schriftlichen informativen und unterhaltenden Texten und Text-Bild-Kombinationen heraus. Aktivitäten solcher Art sind für insgesamt ca. ein Drittel der SuS relevant, wobei auch folgende Medien gestaltet werden: US-SuS und Mädchen produzieren häufiger multimediale Formate wie Comics bzw. Cartoons sowie Lieder und Gedichte, OS-SuS und Mädchen zudem literarische Inhalte und eigene Blogs oder Internetseiten. Techniken und Strategien wie die Nutzung digitaler Wörterbücher, der Fehlererkennung von Schreibprogrammen sowie kooperative und kollaborative Praktiken helfen beiden Geschlechtern – noch häufiger Mädchen und meist SuS mit steigendem Alter – bei der Sprachproduktion erfolgreicher zu sein. Insgesamt beurteilen die SuS solche produktiven Aktivitäten als dritteffektivste Handlungspraktiken, denen sie mehrheitlich Effekte in drei Bereichen zuschreiben: dem Wortschatz und den sonst nirgends mehrheitlich genannten Bereichen *Schreiben* und *Rechtschreibung*. In diesen sowie im Bereich *Grammatik* betrachten sie Aktivitäten dieser Art als die insgesamt effektivsten.

Der zusammenfassenden Darstellung der Hauptbefunde der Online-Befragung folgt nun die der Gruppendiskussionen.

6.1.2 Zusammenfassung der Befunde der Gruppendiskussionen

Zunächst werden die Ergebnisse aus den GD zu den nicht vorrangig intentionalen inzidentellen SLB noch einmal zusammengefasst, dann die zu den nicht intentionalen impliziten und inzidentellen SLB.

6.1.2.1 Nicht vorrangig intentionale inzidentelle Sprachlernbegegnungen

Nicht vorrangig intentionale SLB bei der freizeitbezogenen Mediennutzung der SuS sind in deren Alltag fest verankert und kommen durchaus häufig vor. Es können zwei unterschiedliche Ausprägungen differenziert werden:

- rein inzidentelle SLB;
- inzidentelle SLB mit Momenten expliziten Lernens.

Dabei berichten die SuS – bis auf die Gruppe der MS-Mädchen – sehr viel häufiger von rein inzidentellen SLB (ca. 63 %) als von solchen, die auch Momente expliziten Lernens aufweisen. Letztgenannte machen zwischen einem Viertel und einem knappen Drittel der nicht vorrangig intentionalen inzidentellen SLB aus, wobei die Anteile mit der Stufe steigen. Bei beiden Ausprägungen nicht vorrangig intentionaler inzidenteller SLB sind sich die SuS des Lernprozesses bewusst, wie auch die – ausschließlich verbalisierbaren – Lernresultate.

Für die informelle Schulung ihrer fremdsprachlichen Kompetenzen, v. a. in den Bereichen *Rezeption* und *Wortschatz*, sind nicht vorrangig inzidentelle SLB von hoher Relevanz: Bei rein inzidentellen SLB, die hauptsächlich im Zuge von Aktivitäten entstehen, die einem besseren Verständnis dienen – bspw. bei der Nutzung des (meist) englischen Untertitels – nehmen die SuS der Intention entsprechend mehrheitlich (ca. 60 %) positive Effekte auf ihre *Comprehension Skills* wahr. Als zweitstärkster Bereich stellt sich *Wortschatz* (30 %) heraus, während alle anderen kaum eine bzw. keine Rolle spielen. Im Zusammenhang mit inzidentellen SLB, die Momente expliziten Lernens beinhalten und die sich hauptsächlich in Aktivitäten wie dem Nachschlagen unbekannter Wörter oder Recherchen zu auffälligen sprachlichen Phänomenen realisieren, sind es die gleichen Bereiche. Positive Effekte auf den Bereich *Wortschatz* werden hier allerdings noch sehr viel häufiger genannt: Laut SuS macht er eine Zweidrittelmehrheit dessen aus, was sie dabei lernen, Rezeption ca. ein Fünftel. Alle anderen Bereiche sind kaum relevant.

Nun werden die Ergebnisse zu nicht intentionalen SLB zusammengefasst.

6.1.2.2 Nicht intentionale Sprachlernbegegnungen

Wie sich gezeigt hat, sind nicht intentionale SLB bei der freizeitbezogenen Mediennutzung der SuS von hoher Relevanz, da sie fest in deren Alltag integriert sind und z. T. starke positive Effekte auf ihre fremdsprachlichen Kompetenzen haben: Im Gegensatz zum nicht vorrangig intentionalen Lernen, wo die SuS besonders Lernerfolge in den Bereichen *Wortschatz* und *Rezeption* wahrnehmen, sind es bei nicht intentionalen SLB drei bis vier stärker betroffene Lernbereiche: Wortschatz und Sprachproduktion, die jeweils ca. ein Viertel ausmachen, sowie Grammatik und Rezeption, deren Anteile bei je ca. 20 % liegen. Der Bereich *Aussprache*, der mit 10 % zunächst niedrig erscheint, gewinnt an Bedeutung, vergegenwärtigt man sich, dass beinahe alle Nennungen dieses Bereiches in den GD im Kontext nicht intentionaler SLB stehen, wie es auch bei Sprachproduktion und Grammatik der Fall ist.

Es kann also festgehalten werden, dass nicht intentionale SLB stärkere positive Effekte auf mehr Bereiche haben als nicht vorrangig intentionale, und Effekte in den Bereichen *Sprachproduktion, Grammatik* und *Aussprache* fast ausschließlich in diesem Zusammenhang wahrgenommen werden. Was dagegen orthografisches Wissen angeht, so werden diese eher in nicht vorrangig intentionalen SLB geschult. Die Angaben der SuS zu den Lernbereichen entsprechen auch denen zum Grad der Bewusstheit bzgl. des Lernresultats, die sich sehr viel häufiger, nämlich zu fast drei Vierteln, auf eher implizites Wissen bzw. Können beziehen als auf explizites bzw. verbalisierbares Wissen.

Drei unterschiedliche Arten nicht intentionaler SLB haben sich herauskristallisiert:

- gänzlich implizite SLB, bei denen die SuS im Zuge unbewusster Lernprozesse, deren Resultate ihnen ebenfalls nicht bewusst sind bzw. nicht verbalisiert werden können, implizit lernen;
- unbewusste inzidentelle, dem impliziten Lernen nahestehende SLB;
- meist unbewusste inzidentelle SLB, die in explizitem Wissen resultieren.

Diese werden im Folgenden noch einmal zusammenfassend charakterisiert.

<u>Implizite Sprachlernbegegnungen</u>

Implizite SLB sind mit ca. 40 % die von den SuS im nicht intentionalen Kontext am häufigsten genannten. Bei ihnen sind sich Lerner weder des Lernprozesses, noch des Resultats bewusst: Im Zuge impliziten Lernens erwerben sie bei ihren Aktivitäten der Mediennutzung eher als implizit einzustufendes Wissen bzw. Können, welches sie ihrer Angaben nach häufig als automatisch oder intuitiv

anwendbar charakterisieren und in die Nähe des sogenannten Sprachgefühls rücken. Dies betrifft v. a. ihre Fähigkeiten im Bereich der *Sprachproduktion* (43 %), die nicht nur im engen Zusammenhang mit Wortschatzkenntnissen (21 %) und implizitem Grammatikwissen (17 %) stehen, sondern auch mit dem Bereich *Aussprache*, der zwar mit 7 % sehr schwach erscheint, aber generell – wie oben bereits erwähnt – fast nur in nicht intentionalen SLB angegeben wird.

Implizite SLB werden von allen Altersgruppen bzw. Stufen geschildert, wobei aus den Aussagen der SuS zur Kategorie *Lernresultat* hervorgeht, dass unbewusste Resultate nur bei dieser Art SLB Relevanz besitzen: Am häufigsten beschreiben diese Mädchen der OS, bei denen sich sogar 41 % ihrer Aussagen zur Bewusstheit bzgl. des Lernresultats darauf beziehen; bei den restlichen Gruppen sind es zwischen 27 % und 29 %, bei US-SuS scheinen implizite SLB eine sehr untergeordnete Rolle zu spielen.

Dem impliziten Lernen nahestehend sind auch unbewusste inzidentelle SLB, die sich wie folgt zusammenfassend charakterisieren lassen:

Unbewusste inzidentelle, dem impliziten Lernen nahestehende SLB

Auch diese Art SLB spielt bei der freizeitbezogenen Mediennutzung der SuS eine Rolle: Sie machen – wie auch die im nächsten Punkt zusammenfassend dargestellten, meist unbewussten SLB mit expliziten Lernresultaten – ca. 30 % der nicht intentionalen SLB der SuS aus. Die als bewusst, aber nicht verbalisierbar klassifizierten Lernresultate erwerben SuS in Lernprozessen, die ihnen während der Aktivität eher nicht bewusst waren, sondern dies meist erst im Nachhinein werden, zum Beispiel bei der Anwendung oder im Zuge von Reflexionen. Oft werden solche Resultate bei der Sprachproduktion wahrgenommen, die in engem Zusammenhang mit den Bereichen *Wortschatz* und *Grammatik* steht. Diese drei Bereiche, die alle ca. 25 % der Aussagen der SuS zu hier betroffenen Lernbereichen ausmachen, werden ergänzt um rezeptive *Skills* und Kenntnisse bzgl. der Aussprache; auch Letztgenannte spielen bei der Sprachproduktion eine Rolle.

Insgesamt kann also festgehalten werden, dass hier v. a. implizite Fähigkeiten der mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion sowie dafür benötigtes implizit vorhandenes Grammatik- und Wortschatzwissen geschult werden.

Meist unbewusste inzidentelle SLB mit explizitem Lernresultat

Solche SLB machen insgesamt 30 % aller von den SuS geschilderten nicht intentionalen SLB aus, womit sie etwas weniger häufiger vorkommen als implizite und ca. genauso häufig wie unbewusste inzidentelle, dem impliziten Lernen nahestehende SLB. Das Attribut *meist* vor *unbewusst* in der Bezeichnung dieser SLB sagt bereits aus, dass diese SLB nicht nur in unbewussten Prozessen ablaufen, womit sie die einzigen SLB im nicht intentionalen Bereich sind, die auch bewusste Prozesse beinhalten können. Vorwiegend wird allerdings implizit gelernt, ca. zwei Drittel aller Aussagen beziehen sich auf unbewusste Prozesse. Bemerkenswert ist eine aus der Vorrangstellung von SLB mit verbalisierbarem Resultat im nicht intentionalen Kontext resultierende Annahme, dass explizites Wissen dort insgesamt häufiger erworben wird als im nicht vorrangig intentionalen; die mehrheitliche Nennung unbewusster Prozesse hierbei weist zudem darauf hin, dass das implizite Lernen von Wortschatz bei der freizeitbezogenen Mediennutzung der SuS von stärkerer Bedeutung ist als nicht vorrangig intentionales. Der Bereich *Wortschatz* bleibt in diesem Zusammenhang allerdings auch der einzig relevante.

Im nächsten Abschnitt erfolgt nun die Synthese der Ergebnisse beider Studien in zwei übersichtlichen Tabellen. Im Anschluss daran werden die Befunde diskutiert; auf methodische Besonderheiten und Probleme wird am Ende von Kapitel 6 noch eingegangen.

6.2 Synthese der Hauptbefunde beider Studien

In den nachfolgenden Tabellen werden noch einmal die wichtigsten Befunde beider Studien zusammengeführt. Neben der übersichtlichen Darstellung der – wieder nach Relevanz sortierten[152] – Aktivitäten, den dabei genutzten Medien sowie davon betroffenen Lernbereichen steht v. a. die Kategorisierung der in der Online-Befragung festgestellten SLB mithilfe der Erkenntnisse aus den GD im Vordergrund.

Tabelle 24 zeigt zunächst noch einmal übersichtlich die Ergebnisse zu intentionalen SLB. Das Hauptaugenmerk der Synthese richtet sich allerdings auf die nicht bzw. nicht vorrangig intentionalen SLB bei der freizeitorientierten Mediennutzung der SuS, die in Tabelle 25 – ausgehend von der dahinter stehenden Intention – in ihren möglichen Erscheinungsformen kategorisiert werden. Da stets sowohl nicht intentionale als auch nicht vorrangig intentionale SLB denkbar sind, wird – sofern dazu Erkenntnisse vorliegen – an dieser Stelle zudem versucht, Auskunft darüber zu gegeben, welche Art der SLB überwiegen; Überlegungen dazu erfolgen noch in 6.3, wo die abschließende Diskussion der Ergebnisse stattfindet.

[152] Die intentionale Wahl der FS für die Menüführung folgt nicht dieser Sortierung, da bzgl. ihrer Relevanz keine Relation zu den anderen Aktivitäten intentionalen informellen Lernens bestimmt werden konnte; aus diesem Grund wird sie am Ende der Tabelle 24 angeführt.

Tabelle 24. Übersicht: Hauptbefunde zu intentionalen SLB.

Aktivitäten	Medien	Lernresultat/ -bereich	Art d. Lernens	Intention
Hör-verstehen	Videos, Songs, Internetradio (US: Lernsoftware/-apps)	★★★ HV, A ★★ WS, Spr	EXPL/ (INZ)	intentional
Recherche	Suchmaschinen, Webseiten, Video	-		
Nutzung digitaler Wör-ter-bücher	(zweisprach.) Wörterbücher (Apps/ Webseiten), Google-Übersetzer/ Suchmaschinen	-		
Lese-verstehen	authentische Texte: Webseiten, E-Books/ -Magazine (US/MS: LS/A)	★★★ WS ★★ LV, L ★ A, RS, Spr, Gr		
Produktion v. Texten, Lern- und Übungs-materialien	informative, literarische und lyrische Texte; Text-Bild-Kombinationen, Mind Maps/Lernplakate (OS/US: Comics) (US: Video) Inhalte: WS, Gr (OS: Literatur, Landes-kunde)	★★★ Sch, WS ★★ RS, Gr ★ L, A		
Aussprache	Videos, Hörtexte (Mädchen: Wörterbücher)	★★★		
Wortschatz-lernen	Lernsoftware/-apps, selbst erstellte digitale Lernkarten (US: Hörtexte)	-		
Sprach-mittlung/Dol-metschen, Übersetzen	Videos, Texte, Hörtexte (US: Lernsoftware/-apps/ -spiele)	★★★		
Grammatik	dt./engl. Webseiten, Lern-plattformen, dt. Erklär-videos, digitale Arbeits-blätter, engl. Erklärvideos (US: Lernsoftware/-apps/ -spiele)	★★★		
Wahl d. FS in Menü-führung*	mobile Endgeräte	★★	EXPL/ INZ/ IMPL	

* *Anmerkung.* Die Angaben zum Lerneffekt der intentionalen Verwendung der FS in der Menüführung sowie der nicht intentionalen Nutzung englischsprachiger Online-Dienste u. Ä. (vgl. Tabelle 25) wurden nicht differenziert erhoben.

Tabelle 25. Übersicht: Hauptbefunde zu nicht (vorrangig) intentionalen SLB.

Aktivitäten	Medien	Lernresultat/ -bereich	Intention/ Art d. Lernens	
			nicht vorr. intentional (inzidentell)	nicht intentional
Nutzung v. Online-Diensten*	-	★★	-	INZ IMPL
Video-konsum	Video, engl. Unter-titel	★★★ HV, WS, A ★ ★ Spr	rINZ > INZexpl	uINZ IMPL
Musik/ Audio	Songs, MP3s (Video: YouTube)	★★★ HV, WS ★★ A ★ ★ Spr	rINZ > INZexpl	uINZ IMPL
Lesen digitaler Texte	Songtexte, Soziale Netzwerke, Web-seiten, Text-Bild-Kombinationen	★★★ WS ★★ LV, L, RS ★ Gr, A, Spr	INZexpl > rINZ	IMPL
Spielen v. Games	v. a. Jungen/OS: Voice-Over-IP	★★ WS (Jungen: ★★★) ★ L, HV, Sch, A	selten rINZ kaum INZexpl	IMPL > INZ
Interaktion/ Kommuni-kation/ Nutzung v. *Social Media*	Messenger u. Ä., Soziale Netzwerke (Jungen, OS: Chatrooms/Foren u. Ä.)	★★★ WS ★ Sch, L, RS	INZ (Mädchen/US/OS: INZexpl > rINZ	IMPL
Medien-produktion	v. a. schrftl. infor-mative u. unterhal-tende Texte, Text-Bild-Kombinationen	★★★ WS ★★ Sch, RS, Gr, L	INZexpl > rINZ	IMPL

Legende zu den Tabellen 24 und 25

★★★ stark mehrheitliche Bestätigung von Lerneffekten (mind. ca. zwei Drittel)
★★ ca. hälftige bis mehrheitliche Bestätigung von Lerneffekten
★ nicht mehrheitliche Bestätigung eines Lerneffekts (mind. 30 %)
- keine Erhebung
X > Y Häufigkeit von X ist größer als Häufigkeit von Y

Die vorliegende Dissertationsforschung abschließend werden die Hauptbefunde beider Studien im Folgenden diskutiert. Dabei wird nicht nur überprüft, ob diese die Erwartungen bzw. Hypothesen, die im Verlauf des Forschungsprozesses bzw. im Vorfeld der Studien aufgestellt wurden, stützen, sondernd auch diskutiert, inwiefern sie sich – u. a. im Kontext der in Kapitel 2 behandelten theoretischen Grundlagen – erklären und bewerten lassen. Zudem erfolgt ein vergleichender Blick auf bereits geleistete Forschung, die in 1.2 vorgestellt wurde.

6.3 Diskussion der Hauptbefunde beider Studien

Die Ergebnisse der Online-Befragung liefern ein empirisch gesichertes Bild des zuvor bei deren Konzeption hypothetisch konstruierten Felds, welches Aufschluss über tatsächlich stattfindende informelle SLB mit dem Englischen bei der Nutzung mobiler Technologien von bayerischen Gymnasiasten gibt. Die bei der Analyse gewonnenen Erkenntnisse ergeben zunächst, dass das angenommene Feld durchaus dem tatsächlich existierenden entspricht; innerhalb dieses Feldes zeigen sie, bei welchen Aktivitäten der Mediennutzung die befragten SuS mit der englischen Sprache in Berührung kommen, wie häufig dies der Fall ist und wie sie deren Effekte auf ihren FSE bzw. ihr FSL beurteilen. Darüber hinaus erlauben sie eine Einschätzung der Relevanz der jeweiligen SLB für die jungen Lerner, die in der Interpretation der Ergebnisse in Kapitel 4 begründet vorgenommen wurde. Die Gespräche in den GD liefern zusätzliche Einsichten in die Lernprozesse, welche es ermöglichen, diese in unterschiedliche Kategorien zu fassen.

Wie die Hauptbefunde in ihrer Zusammenschau abschließend bewertet werden, wird im Folgenden ausgeführt, beginnend mit den intentionalen informellen SLB.

6.3.1 Intentionale Sprachlernbegegnungen

Die Interpretation der Daten zu Aktivitäten intentionalen informellen Lernens versprach, wie mehrfach angesprochen, eine recht zuverlässige Beantwortung von Forschungsfrage 1. Diese Erwartung kann abschließend als erfüllt gewürdigt werden, zudem bestätigen die Ergebnisse der Online-Befragung die Hypothese, dass KuJ die Chancen, die mobile Technologien sowie die wachsende Verfügbarkeit digitaler Lern- und Übungsangebote ihnen zum informellen Lernen bieten, auch nutzen: Alle *Skills* werden von ihnen unter deren Verwendung geschult. Dass intentionale informelle SLB allerdings unabhängig von Alter und Geschlecht so hoch frequent stattfinden und derartige Handlungspraktiken fest in den Lerngewohnheiten von ca. der Hälfte der Befragten verankert sind, übersteigt die Erwartungen der Autorin noch.

Wie die einzelnen Aktivitäten intentionalen informellen FSL nun bewertet werden, wird im Folgenden ausgeführt.

Informeller Austausch über den schulischen EUR

Die außerschulische, vorwiegend schriftliche und über Messenger u. Ä. geführte Interaktion mit Mitschülern im Zusammenhang mit dem EUR hat sich als sehr bedeutende Handlungspraktik der befragten SuS erwiesen. Ihre Angaben zur Nutzung dieser Technologien für Organisation, Kooperation und Daten- bzw. Materialaustausch entsprechen den Erwartungen, die sich aus den in 2.2 beschriebenen gegenwärtigen sozialen Strukturen ergeben haben, und übersteigen jene noch, die sich aus den Ergebnissen der Studien zur Mediennutzung ableiten ließen: Dort hieß es bspw., dass für die Hälfte der Befragten „das Handy auch für die Schulorganisation sehr wichtig [ist], […] auch bei Hausaufgaben“ (JIM, 2016, S. 52) (vgl. ebd.), was in der vorliegenden Studie in Bezug auf das Fach Englisch für 84 % der TN der Fall ist. Zwar wird dieser informelle Austausch auf Deutsch abgehalten und es findet – wie in den meisten der in 1.2 aufgeführten Studien auch – kein produktiver, kommunikativer FS-Gebrauch statt; dennoch sind solche Handlungs-praktiken zu würdigen: Ihr besonderer Wert liegt v. a. darin, dass Lerner eine von der formalen Organisation unabhängige Plattform einrichten, die den *Gap* zwischen Lernort *Schule* und Lernwelt *Alltag* in Teilen überbrückt: Wie in Kapitel 2 geschildert, fungiert diese als zusätzlicher Lernraum, der das individuelle, außerschulische FSL um die soziale Komponente erweitert. Durch die Schaffung solcher „persönliche[r] und kontextualisierte[r] Informationskanäle[…]“ (Specht et al., 2013, o. S.) sowie Kommunikationskanäle entsteht eine Form „[u]biquitärer Lernunterstützung“ (ebd.) im Netzwerk, das ganz im Zeichen sozialen Lernens steht, wie es McLoughlin & Lee (2007) in ihrer, in 2.3.2 erläuterten, *Pedagogy 2.0* beschreiben: Eine Lernumgebung, die aktive Partizipation, Interaktion und Kommunikation im Zusammenhang einer gemeinsamen Aktivität (hier: dem schulischen EUR) zulässt und in der Kollaboration und Kooperation mit *Scaffolding* und Feedback durch Peers sowie der Austausch von Lernressourcen möglich sind (vgl. McLoughlin & Lee, 2007, S. 671).

Üben des Hörverstehens mit auditiven und audio-visuellen Medien

Dass das Üben des Hörverstehens – die für die SuS bedeutendste Aktivität intentionalen informellen Lernens – eine wichtige Rolle einnehmen dürfte, ließ sich bereits aufgrund dessen Relevanz im schulischen Kontext annehmen; auch in den unter 1.2 beschriebenen früheren Studien konnten *Listening Activities* – wie generell rezeptive Aktivitäten – häufig unter den beliebtesten Aktivitäten intentionalen informellen FSL identifiziert werden, bei Khabiri und Khatibi (2013), Chen (2013) und Jones (2015) fanden diese sich ebenfalls an erster Stelle. Die in der vorliegenden Studie nachgewiesene, hoch frequente Ausübung dieser als

äußerst effektiv angesehenen Aktivität beweist den erwarteten hohen Stellenwert bei den Befragten.

Was in diesem Ausmaß nicht erwartet wurde, ist, dass die SuS – vor allem die älteren – hierzu sehr stark authentisches Audio- und Videomaterial einsetzen, was auch in den oben genannten Studien häufig der Fall war. Dies zeigt, dass sie die in 2.3.2.2 aufgezeigten Möglichkeiten, multimediale Technologien in informellen Settings als Zugang zu authentischen Ressourcen und Sprach-Input einzusetzen (vgl. Bahrani et al., 2014, S. 1714), gewinnbringend nutzen. Die Verwendung von Lernsoftware u. Ä. ist dagegen weniger gebräuchlich und findet nur häufiger bei den Jüngeren statt. Da Input u. a. für den Aufbau rezeptiver Fähigkeiten entscheidend ist, ist es wichtig, diese unterschiedlichen Handlungspraktiken ausreichend zu würdigen; denn, wie in 2.3.2.1 erläutert wurde, muss optimaler Input, um dem FSE zu dienen, *comprehensible* sein, was authentische Medien für jüngere SuS häufig nicht sind. Für die älteren ist von Vorteil, wenn diese authentischen Medien das Kriterium des optimalen Inputs erfüllen, inhaltlich interessant bzw. relevant zu sein (vgl. Krashen, 2009, S. 66). Beide Aspekte sind zudem von Belang für einen niedrigen Affektiven Filter, der in Spracherwerbs- bzw. -lernsituationen ein wichtiger Erfolgsfaktor ist (vgl. ebd., S. 76). Was authentische audio-visuelle Medien betrifft, so wurde deren Wert als „unlimited sources of authentic language materials“ (Bahrani et al., 2014, S. 1719) ebenfalls in 2.3.2.2 erläutert, auch dem Lernerfolg sind diese besonders zuträglich: Videos unterstützen *Comprehensible Input* insofern, dass der rein auditive Sprach-Input durch paralinguistische Elemente bereichert wird, weswegen deren Rezeption *Listening* und *Comprehension Skills* im Besonderen fördert (vgl. Pemberton et al., 2004, S. 30f.). Zudem erlauben die Technologien die individuelle Rezeption nach eigenen Bedürfnissen und bieten wertvolle Möglichkeiten des *Scaffolding*: Die Angaben zu Begleitaktivitäten wie dem Zurückspulen oder Anhalten als Verstehensstrategien zeigen, dass die SuS von diesen Vorteilen auch Gebrauch machen.

Deren Effektivität bestätigen die Einschätzungen der SuS zum Lernerfolg, den sie in fast allen Bereichen mehrheitlich angeben, neben dem Hörverstehen und der Aussprache v. a. im Bereich *Wortschatz*: Der Input, den die Hörer aufnehmen, festigt einerseits bereits bekannten Wortschatz durch Umwälzung. Da es sich häufig um authentische Texte handelt, enthalten diese mit hoher Wahrscheinlichkeit auch unbekannten Wortschatz, wodurch ein Lernzuwachs entstehen kann – vorausgesetzt, er wird verstanden, lässt sich aus dem Kontext erschließen oder wird anderweitig geklärt. Dass sich die Rezeption fremdsprachlichen Inputs positiv auf die mündliche Sprechfertigkeit auswirkt, wurde in Abschnitt 2.3.2.1 im Zuge der Erläuterung von Krashens *Input-Theory* als zentralem Ausgangspunkt der hier angestellten

Überlegungen angesprochen. Effekte des Hörens auf die eigene Aussprache liegen ebenfalls nahe, noch dazu, da davon ausgegangen werden kann, dass zumeist *Native Speaker* zu hören sind. Dass 10% mehr Mädchen Lernerfolge im Bereich *Aussprache* sehen, mag damit zusammenhängen, dass diese die auditiven Medien den audio-visuellen vorziehen, was eine noch stärkere Fokussierung auf die Sprache zur Folge haben könnte. Dass 14% mehr Jungen den Bereich *Wortschatz* nennen, kann darauf beruhen, dass diese häufiger Videos zum Üben des Hörverstehens ansehen, welche durch ihre visuelle und situationsbezogene Einbettung das Verstehen bzw. die Zuordnung von Begriffen zu Konzepten unterstützen.

Informationsbeschaffung zum Englischlernen

Die vornehmlich unter Verwendung von Suchmaschinen sowie dadurch aufgefundene Webseiten und Videos stattfindende Informationsbeschaffung im Internet hat sich als mehrheitlich sehr relevante, hoch frequente Handlungspraktik der SuS erwiesen. Welche Bedeutung die Medienkonvergenz mobiler Technologien mit dem Internet innerhalb der veränderten Strukturen der Massenmedien bzw. -kommunikation im *Mobile Age* hat, wurde an verschiedenen Stellen der vorliegenden Arbeit bereits gezeigt (z. B. in 2.2, 2.3.1 und 2.3.2): Sie erlaubt Lernern die Nutzung des Medien- und Informationssystems (vgl. Bachmair et al., 2011b, S. 4) und den Zugriff auf „[…] das […] globale Medienangebot […]“ (Bachmair et al., 2011b, S. 4) sowie die Auswahl aus diesem offenen Angebot. So ist es nicht verwunderlich, dass das Internet auch im Kontext der vorliegenden Studie zum selbständigen individuellen Erschließen oder Nachschlagen von Informationen im Zusammenhang mit dem FSL genutzt wird. Den Aspekt der Individualisierung stellten auch die Lerner in der Studie von Mahajaroenkul (2017), die ebenfalls vornehmlich Videos und das Internet für Recherche nutzten, als dabei besonders gewinnbringend heraus. Von den vielfältigen Möglichkeiten, die digitale Technologien auch zur Sicherung des Recherchierten bereitstellen, werden v. a. Screenshots genutzt, welche sich auch bei Kurtz (2012) und Aizezi (2015) als beliebter Weg zur Sicherung herausstellten. OS-SuS setzen auch Lesezeichen auf Webseiten oder speichern deren URL als Link, was beides als Praktiken des *Social Bookmarking* verstanden werden kann, welches in 2.3.1 erläutert wurde. Der Vorgang *Copy and Paste*, der häufig in diesem Zusammenhang vermutet wird und einem Lernen nicht wesentlich zuträglich ist, spielt entgegen der Erwartungen keine Rolle.

Auch für die Vorbereitung von Referaten oder Präsentationen ist die Verwendung mobiler Endgeräte mehrheitlich gängige Praxis unter den SuS; da diese den Hauptzugang zum Internet der KuJ bieten, überrascht auch dieser Umstand nicht.

Nutzung digitaler Wörterbücher

Dass die Nutzung von – eher zweisprachigen und häufiger als App verfügbaren – digitalen Wörterbüchern eine v. a. für ältere SuS mehrheitlich sehr relevante Handlungspraktik darstellt, wurde aufgrund ihrer dienenden Funktion bei unterschiedlichen Aktivitäten im Zusammenhang mit der FS erwartet. Auch bereits geleistete Forschungen wiesen auf deren zentrale Stellung hin – v. a. die von Kurtz (2012), Mills (2016) und Trinder (2017), bei denen sich die Nutzung dieser Medien als meist präferierte Praktiken informellen Lernens erwiesen. Dass die Verwendung digitaler Wörterbücher für SuS der US nicht relevant ist, mag zum einen damit zusammenhängen, dass deren Nutzung authentischer Medien aufgrund ihres niedrigeren Sprachniveaus generell geringer ist als bei älteren SuS, wodurch das Nachschlagen von Wortschatz weniger von Nöten ist. Zwar wurde nicht nach einer Einschätzung der SuS zu möglichen Lerneffekten der Verwendung von Wörterbüchern gefragt, allerdings kann diese in vielerlei Hinsicht positive Effekte für FSE bzw. FSL bewirken, nicht nur, was *Vocabulary Acquisition* betrifft: Nach Krashens Input-Hypothese können sie als Ressourcen im Sinne von Cooks MKO verstanden werden, die dabei helfen, sprachlichen Input besser zu verstehen, indem sie ihn *comprehensible* machen. Sie ermöglichen Lernern die selbständige und an individuellen Bedürfnissen ausgerichtete Beschäftigung mit der FS und den in ihr verfassten Inhalten, sowohl bei der Rezeption als auch der Sprachproduktion. Bei Letztgenannter haben Lerner die Möglichkeit, neues Sprachwissen hinzuzugewinnen und ihren Output sowohl in sprachlich- als auch inhaltlich-qualitativer Hinsicht zu bereichern. Was einen Lerneffekt ebenfalls begünstigen kann, sind die Praktiken zur nachhaltigen Sicherung des Nachgeschlagenen, die sich für viele SuS als gängige erwiesen haben. Dadurch, dass nur wenige SuS von der Fähigkeit elektronischer Wörterbücher Gebrauch machen, die von *Native Speaker* gesprochene lautliche Repräsentation eines Wortes anzuhören, bleibt allerdings ein klarer Vorteil dieser Medien noch relativ ungenutzt.

Üben des Leseverstehens

Das Üben des Leseverstehens, wieder v. a. unter Rückgriff auf authentische Textressourcen wie Internetseiten und E-Books durch ältere SuS sowie auf Lernsoftware durch US- und z. T. auch MS-SuS, erweist sich wie angenommen als gängige und besonders in den Bereichen *Wortschatz, Leseverstehen* und *flüssiges Lesen* sehr effektiv eingeschätzte Handlungspraktik. Dass und wie gerade die Rezeption authentischer schriftlicher Texte wie Webseiten, Blogs und Wikis oder Seiten aus Sozialen Netzwerken informellem FSL bzw. FSE besonders über mobile

Technologien förderlich sein kann, wurde u. a. in 2.3.2 erläutert: Leser schulen hier nicht nur ihre *Reading Skills,* sondern erhalten auch wichtigen Input, wobei sie ihren Wortschatz um Vokabeln aus unterschiedlichen Themen- und Interessenbereichen erweitern. Dies wiederum steht in positiver Wechselwirkung mit der Verbesserung der *Reading Skills* (vgl. Chen & Hsu, 2008, S. 154), was die Angaben der MS- und OS-SuS stützen: Dass der Bereich *Wortschatz* hauptsächlich von ihnen und mit Abstand am häufigsten (M: 72 %; O: 85 %) genannt wird, obwohl bei diesen Aktivitäten eigentlich die Schulung des Leseverstehens im Vordergrund steht, lässt sich damit erklären, dass diese vermehrt authentische Materialien nutzen. Hier kommt die Input-Hypothese zum Tragen, denn mobile Technologien liefern in diesem Zusammenhang nicht nur Input als *i+1*, sondern bieten als MKO zugleich wertvolles *Scaffolding*, welches den Input – bspw. durch ihre Medienkonvergenz mit Wörterbüchern – *more comprehensible* macht. Zudem haben diese Texte aufgrund ihrer sprachlichen und thematischen Komplexität ein variantenreicheres Aufkommen an Wortschatz als bspw. Lern- und Übungstexte, wie sie von den Jüngeren genutzt werden, wodurch das Vokabular der Leser verstärkt wächst. Dass das flüssige Lesen von jedem Zweiten angegeben wird, erklärt sich durch die Lesepraxis; zudem kann angenommen werden, dass die SuS auch gelegentlich laut lesen, da die Aussprache in der Gesamtheit Rang vier einnimmt. Diese wird mit steigendem Alter weniger häufig genannt, bei US-SuS steht dieser Bereich sogar an erster Stelle. Dies kann daran liegen, dass die Aussprache für SuS der ersten Lernjahre noch besonders relevant ist, weswegen sie hierauf beim Lesen vermehrt gezielt achten und Texte gelegentlich auch einmal nur zum Zwecke der Übung lesen; das generell größere Verbesserungspotenzial der Aussprache von Lernern auf niedrigerem Kompetenzniveau kann ebenfalls zu dieser Einschätzung beitragen. Die zum Leseverstehen, welches der in dieser Altersgruppe am wenigsten häufig genannte Bereich ist, scheinen dagegen wenig schlüssig, vielleicht, weil die Jüngsten ihre Lernaktivitäten und -erfolge weniger kompetent reflektieren und zuverlässig einschätzen können als ältere SuS; die Tatsache, dass 10 % der US-SuS „weiß nicht“ als Option wählten, bestärkt diese Annahme.

Produktion von Lern- bzw. Übungsmaterialien

Die Produktion vorwiegend schriftlicher Lern- und Übungsmaterialien mit mobilen Technologien erweist sich als mehrheitlich ausgeübte, für ein knappes Drittel sogar gängige Handlungspraktik, was die Erwartungen der Autorin noch übersteigt. Die Angaben der SuS lassen eine Unterscheidung der Materialien nach zwei Kategorien zu: solche, die zum Lernen bzw. Üben – vor allem von Wortschatz und Grammatik – verwendet werden, und zum Zweck der Übung geschriebene Texte. Letztgenannte

scheinen bei den Ergebnissen früherer Forschungen – außer bei Jones (2015) – eine eher untergeordnete Rolle zu spielen, weswegen sie hier besonders gewürdigt werden. Dass Lern- bzw. Übungsmaterialien häufiger produziert werden, je jünger die SuS sind, und Grammatik mit steigendem Alter an Relevanz verliert, während Wortschatz unabhängig vom Alter wichtiger Inhalt bleibt, lässt sich – zusammen mit der gesteigerten Relevanz literarischer und landeskundlicher Inhalte für die Ältesten – recht schlüssig durch die Inhalte des Lehrplans bzw. die Progression schulischen EUR erklären: In US und MS noch erklärter Fokus des UR, rückt der Bereich *Grammatik* in der OS in den Hintergrund. Zudem kann davon ausgegangen werden, dass grammatische Phänomene auf diesem fortgeschritten Kompetenzniveau bereits gefestigter sind und als implizites Wissen in den Sprachgebrauch einfließen. Darauf weisen auch die Ergebnisse zu den Aktivitäten beim Erstellen der Materialien hin, wo OS-SuS den geringsten Prozentsatz derer, die Informationen zu Grammatik im Internet suchen, ausmachen. Die gesteigerte Bedeutung von Literatur und Landeskunde bei OS-SuS mag ebenfalls dem Lehrplan geschuldet sein. Zunächst zur Literatur: Die vermehrt wichtige Stellung englischsprachiger Literatur im OS-Lehrplan sowie des Verfassens schriftlicher Auseinandersetzungen damit schaffen sowohl Anlässe, Lernmaterialien zu den Inhalten zu erstellen, als auch schriftliche Texte zu verfassen. Dies kann erklären, warum 90% der Ältesten geschriebene Texte produzieren, die mit steigendem Alter häufiger angegeben werden und insgesamt für alle Stufen mehrheitlich am relevantesten sind. Was den Bereich *Landeskunde* betrifft, so sieht der EUR der OS vielfältige Themengebiete vor; auch hier bestehen sowohl Anlässe zur schriftlichen Auseinandersetzung mit den Themen als auch zum Erstellen von Lernmaterialien, bspw. für die mündliche Abiturprüfung, die häufig landeskundliche Themen zum Gegenstand hat. Die multimedialen Möglichkeiten zur Produktion von Materialien, die mehrere Sinne ansprechen, werden von den SuS allerdings weniger genutzt, als aufgrund ihrer Vorteile zum Lernen angenommen wurde; es bleibt weitgehend bei Visualisierungen von Text mit Bildern. Dennoch: Die Tatsache, dass keine der in 1.2 aufgeführten, bereits geleisteten Studien die Produktion von Materialien zu Lern- oder Übungszwecken zum Ergebnis hat, bestätigt die durchaus vorhandene Relevanz dieser Aktivität informellen Lernens in der vorliegenden Studie.

Die Angaben der SuS zu den Lerneffekten unterstreichen die Bedeutung der digitalen schriftlichen Textproduktion, deren unterschiedliche Potenziale zur Begünstigung verschiedener Lernprozesse u. a. in 1.1 gezeigt wurden. Dass die SuS der Produktion von Lern- bzw. Übungsmaterialien besonders Lerneffekte auf schriftliche Ausdrucksfähigkeit, Wortschatz, Rechtschreibung und Grammatik zuschreiben, mag nicht an den dabei aufbereiteten Lerninhalten selbst liegen,

sondern auch damit zusammenhängen, dass sie bei der vorwiegend schriftlichen Produktion vornehmlich Hilfsmittel nutzen, die dem *Scaffolding* in entsprechenden Lernbereichen dienen: Die Nutzung digitaler Wörterbücher, des Internets als Recherche-Instrument und der Rechtschreibhilfe lassen sich – wie in 1.1 und 2.3.2.2 erläutert – nicht zuletzt als Methoden selbständigen Arbeitens verstehen, die das Resultat bzw. Produkt in seiner Qualität, zugleich aber auch die Schulung der *Writing Skills* begünstigen. Dass die SuS dabei stark mehrheitlich auch Lernstrategien anwenden, um das mit den Hilfsmitteln gewonnene Wissen nachhaltig zu sichern, zeigt, dass es sich hier nicht nur um flüchtiges und womöglich unreflektiertes Nachschlagen handelt, sondern die Technologien bewusst als nachhaltige Unterstützer des Lernprozesses genutzt werden – wofür auch die hiesigen Einschätzungen der SuS zum Lernerfolg produktiver Aktivitäten sprechen. Ebenso werden die Fähigkeiten der Technologien zum vernetzten Lernen bzw. Arbeiten genutzt, auch wenn das Teilen eigener Materialien hauptsächlich in der OS praktiziert wird: Kollaboration oder Kooperation als soziales *Scaffolding* sind in allen Stufen für mindestens ein Viertel gelegentlich gängig, was durchaus ein bemerkenswerter Anteil ist. Welche Profite Lerner hieraus schlagen können, wurde u. a. in 1.1, 2.3.1 und 2.3.2.2 besprochen.

Schulung der Aussprache

Wie die Ergebnisse gezeigt haben, ist die Nutzung von Videos, Hörtexten und digitalen Wörterbüchern mit Tonausgabe zur Schulung der Aussprache für ein gutes Drittel der SuS relevant und wird von der Mehrheit als effektiv angesehen. Wie beim Üben der rezeptiven Skills werden auch hier nur von wenigen Medien verwendet, die Lernen bzw. Üben intendieren, sondern hauptsächlich authentische. Dass dazu audio-visuelle und auditive Medien vorrangig genutzt werden, überrascht ebensowenig wie die Tatsache, dass Videos wieder mit großem Abstand die beliebtesten sind, denn dies deckt sich sowohl mit den Gewohnheiten der allgemeinen Mediennutzung von KuJ (vgl. 2.2.2), als auch mit den von ihnen präferierten Medien bei anderen, in dieser Studie untersuchten Aktivitäten. Die Verwendung von audio-visuellen Medien hat gegenüber auditiven den Vorteil, dass die Aussprache um das Schriftbild bereichert werden kann, was bei der häufig nicht deckungsgleichen Phomen-Graphem-Beziehung des Englischen von besonderer Bedeutung ist. Digitale Wörterbücher, die Schriftbild, Lautschrift und Ton liefern, erleichtern es Lernen, die der Lautsprache nicht mächtig sind, sich der richtigen Aussprache zu versichern, was eine wertvolle Ergänzung zum gedruckten *Dictionary* darstellt; zudem zeigen sie oft unterschiedliche Varietäten des Englischen. Bei den genannten Aktivitäten haben Lerner die Möglichkeit, von *Native*

Speaker gesprochenes Englisch zu hören und so von echten Sprachvorbildern zu profitieren. Den Lernerfolg, der mehrheitlich von den SuS bestätigt wird, bedingt hier einerseits der authentische Sprachinput, der sich direkt und indirekt auf den Output auswirkt; andererseits trägt die Anwendung des Gehörten durch die Lerner, bspw. bei Aktivitäten wie dem Nachsprechen, dazu bei. Dennoch: Gerade aufgrund der Schwierigkeit, die das Lesen der Lautschrift SuS häufig bereitet, wurde erwartet, dass SuS häufiger die Möglichkeit der Tonausgabe mobiler Medien zur Schulung der Aussprache nutzen – vor dem Hintergrund der in 1.2 aufgeführten, bereits geleisteten Forschung, bei denen nur Kurtz (2012) sowie Khabiri und Khatibi (2013) solche Aktivitäten nennen, sind die Handlungspraktiken bayerischer Gymnasiasten dennoch bemerkenswert.

Wortschatzlernen

Die Angaben der SuS zu Aktivitäten aus diesem Bereich erfüllen die im Vorfeld der Studie gesetzten Erwartungen am wenigsten: Für die große Mehrheit der Befragten ist das Lernen von Vokabeln mit Lernsoftware bzw. -Apps oder eigens erstellten Lernkarten eine nicht bis kaum relevante, nur für ein knappes Drittel der US-SuS und ca. ein Viertel der MS-SuS gängige Handlungspraktik. Nicht nur wegen der generell zentralen Bedeutung von Wortschatz beim FSL war dies nicht zu erwarten, sondern auch aufgrund der Tatsache, dass sich die SuS inmitten der schulischen Lernprogression befinden. Zudem trugen die Ergebnisse früherer Forschung, wo dieser Aspekt häufig eine wichtige Rolle spielte, zu dieser Erwartungshaltung bei.

Beim Wortschatzlernen werden die Vorteile einer multimedialen Repräsentation durch die Technologien von den Befragten eher wenig genutzt, am häufigsten noch von US-SuS, die auch auditive und visuelle bzw. audio-visuelle Medien angeben. Die Annahme, dass die jungen Lerner die Mobilität der Technologien zum ubiquitären *Microlearning* nutzen und immer dann und in dem Umfang lernen, wie es ihren Bedürfnissen gerecht wird, wurde durch die Ergebnisse nicht bestätigt. Dass v. a. OS-SuS hier eher wenig aktiv sind, mag sich dadurch erklären lassen, dass diese bereits über ein recht ausgeprägtes Vokabular verfügen, das sich MS- und v. a. US-SuS erst noch aneignen bzw. festigen müssen. Da gegenwärtiger EUR meist einem Lehrwerk folgt, verwundert es nicht, dass Jüngere besonders Lernsoftware bzw. Lern-Apps verwenden, sehr wahrscheinlich auch solche, die Teil des Lehrwerks sind und sich in Inhalten sowie Aktivitäten direkt auf den darin behandelten Wortschatz beziehen. Das knappe Drittel, das sich nach dem Lernen Vokabeln von einem Gerät abfragen lässt, kann von dem dabei gegebenen unmittelbaren Feedback profitieren, wie auch das knappe Fünftel, das mit interaktiveren Quizformaten lernt, sowie jene SuS, die Lernspiele spielen.

Die spielerischen Elemente, die hier vorzufinden sind, bereichern das Lernen zusätzlich durch einen niedrigen Affektiven Filter sowie motivierende Spielprinzipien wie *Challenge* und *Belohnung* bzw. *Erfolg*. Dass diese Formate besonders bei US-SuS beliebt sind, entspricht sehr stark deren Bedürfnissen nach eher spielerischem Lernen. Was an den Angaben der SuS zusätzlich positiv zu bewerten ist, ist die Produktion digitaler Lernkarten durch ein Drittel, welche für diese besonders von Vorteil sein kann: Einerseits, da sie einen individualisierten und personalisierten Zugang zu den Vokabeln erlaubt, bspw. durch visuelle Gestaltung, und andererseits dadurch, dass es keine vom Lehrwerk vorgegebenen Listen sind, die gelernt werden, sondern nur die Vokabeln, die ihren individuellen Lernerbedürfnissen entsprechen. Zudem dient eine produktive Haltung der nachhaltigen Behaltensleistung.

Sprachmittlung bzw. Dolmetschen oder Übersetzen

Aktivitäten im Bereich der Sprachmittlung bzw. des Dolmetschens oder Übersetzens erwiesen sich bei ca. einem Viertel der MS- und US-SuS als gängig, insgesamt aber kaum relevant. Für diese Verteilung mag die stärkere Betonung der Mediation in den Lehrplänen der unteren Lernjahre ein Grund sein, aber auch ein mit steigendem Alter und Kompetenzniveau vermehrt implizit stattfindendes Rezeptionsverhalten, bei dem das Übersetzen nicht mehr nötig ist. Allerdings erwiesen sich Aktivitäten aus diesem Bereich schon in früheren Studien als wenig relevant, außer bei Aizezi (2015) und Mills (2016), bei denen diese aber im Zusammenhang mit Übersetzungsservices wie dem *Google Translator* angeführt wurden.

Was die Art der von den hier Befragten verwendeten Medien betrifft, so bestätigen sich die Überlegungen aus 1.1, dass v. a. didaktisch aufbereitete Medien eine Rolle spielen könnten, da sie den Lernern geeignetes Feedback, z. B. durch Musterlösungen, ermöglichen, nur z. T. bei den Handlungspraktiken der US-SuS. Gründe für deren häufigere Nutzung didaktischer Materialien wurden bereits mehrfach ausgeführt und gelten auch an dieser Stelle. In der Gesamtheit sind es Videos, schriftliche und auditive Texte, die häufiger von den SuS angegeben werden; inwiefern diese ihnen Feedback geben können, kann nur angenommen werden: bei Videos bspw. in Form der Aktivierung des der Übersetzungsrichtung entsprechenden Untertitels und bei Hörtexten wie Songs[153] durch das Gegenlesen des jeweiligen Liedtextes. Da in der vorliegenden Studie allerdings nicht nach der Richtung der Übersetzung bzw. Mediation gefragt wurde, lassen sich dazu keine Aussagen treffen. Ein anderer Aspekt, der bei dieser Frage offen bleibt, ist die Art und Weise, wie genau die Übersetzung bzw. Sprachmittlung abläuft, z. B. ob

[153] Die in Kapitel 4 angeführten Ergebnisse zu den Medien, mit denen SuS am häufigsten rezeptive Aktivitäten ausführen, deuten darauf hin, dass diese auch hier eine Rolle spielen.

mündlich bzw. im Kopf oder schriftlich. Die Vermutung, dass diese bei Videos und Hörtexten eher im Kopf stattfinden, liegt deshalb nahe, da diese Texte keine statischen, sondern flüchtige sind. Diese können zwar durch Stoppen oder Zurückspulen reguliert werden, erfordern aber eine andere Herangehensweise als schriftliche Texte, die den SuS während des gesamten Prozesses sichtbar vorliegen. Auch lassen sich an diesen Texten Strategien der Textbearbeitung wie Markieren und Exzerpieren ausführen, während die Rezeption von Videos und Hörtexten bspw. von *Note-Taking* begleitet werden kann, um die so notierten Informationen im Anschluss in die andere Sprache zu übertragen; nach solchen Arbeitstechniken bzw. -strategien wurde allerdings nicht gefragt. Dennoch: Die wenigen SuS, für die solche Aktivitäten relevant sind, bewerten sie als effektiv.

Aktivitäten im Bereich *Grammatik*

Ähnlich wie beim Wortschatzlernen entsprechen die Ergebnisse zu Aktivitäten der SuS im Bereich *Grammatik* nicht den zuvor aufgestellten Erwartungen: Denn das Lernen, Üben oder Wiederholen von Grammatik, v. a. auf deutschen, aber auch englischen Internetseiten sowie auf Lernplattformen oder mit Lernsoftware, hat sich nur für einen Teil der US- und MS-SuS (ca. 20 % bis 25 %) als gängige, mehrheitlich effektiv eingeschätzte Handlungspraktik erwiesen und ist für die Gesamtheit eher wenig relevant. Dass die Jüngeren hier am aktivsten sind, überrascht dagegen nicht, da die Relevanz von Grammatik in diesen Stufen auch im Rahmen des EUR am höchsten ist: Vom ersten bis zum fünften bzw. sechsten Lernjahr lernen SuS die der Sprache zugrundeliegenden grammatischen Strukturen sukzessive und in entsprechender Progression kennen. Dabei ist es das Anliegen, grammatische Phänomene in ihrer formbezogenen Regelhaftigkeit sowie in ihren spezifischen Funktionen als sprachliche Mittel zu verstehen. Dem Verstehen folgt das Einüben im kommunikativen und situativen Kontext, mit dem Ziel, diese schließlich bei der eigenen Sprachproduktion sicher anzuwenden. In der Schule als Lernort ebenso wie in der außerschulischen Lernwelt der SuS wäre zu erwarten, dass dies einen wichtigen Raum einnimmt. Wenn SuS zusätzlich zu den im UR zur Verfügung gestellten Lern- und Übungsmaterialien allerdings aktiv werden und im informellen Kontext lernen oder üben, so wählen sie die Ressourcen dafür klug aus, wie die Ergebnisse gezeigt haben: Darunter sind sowohl solche, mit denen sie Sprachwissen erwerben, vertiefen oder auffrischen können, als auch solche zum individuellen und interaktiven Üben. Die Präferenz interaktiver Übungsformate wie bspw. Lernspiele durch jüngere SuS entspricht deren Bedürfnis nach abwechslungsreichen Lernerfahrungen. Zudem können sie dabei individuell, dem eigenen Lerntempo sowie -niveau entsprechend, lernen, wobei sie stets unmittelbares Feedback zu Erfolg oder

Misserfolg erhalten. Die meisten SuS bestätigen hier auch Lernerfolge, nur 5 % sehen keinen; woher die diesbezügliche Unsicherheit eines Drittels der SuS rührt, ist fragwürdig.

Zur Frage, wieso nur sehr wenige OS-SuS Aktivitäten im Bereich *Grammatik* angeben, kann Folgendes angeführt werden: Ein Grund wäre, dass in der letzten Phase der gymnasialen Schulbildung die konkrete Auseinandersetzung mit Grammatik im UR generell zugunsten der Textrezeption und -produktion eher in den Hintergrund rückt, wodurch auch das regelmäßige außerschulische Lernen, Wiederholen und Üben von Grammatik abnimmt. Zudem enthalten die Klausuren keine Grammatikteile mehr, wie es in US und MS der Fall ist. Die Annahme, dass für die große Mehrheit der OS-SuS keine Notwendigkeit mehr besteht, Grammatik zu wiederholen, weil sie sicher über sämtliche Kompetenzen verfügen, ist eher unwahrscheinlich. Allerdings stellte sich Grammatik als Lernbereich auch in früheren Studien bereits als kaum relevant heraus.

6.3.2 Nicht (vorrangig) intentionale Sprachlernbegegnungen

Die Schwierigkeit, Aussagen über z. T. unbewusste nicht intentionale SLB zu treffen und Forschungsfrage 2 damit zufriedenstellend zu beantworten, wurde mehrfach angesprochen. In der Interpretation der diesbezüglichen Ergebnisse der Online-Befragung wurden bereits die Begleitaktivitäten der jeweiligen Mediennutzung sowie die Einschätzung der SuS zum Lernerfolg zu diesem Zwecke herangezogen; die an diesen Teil der Forschung anschließenden GD konnten zusätzlich Einsichten in dabei ablaufende Lernprozesse liefern und so eine Kategorisierung der SLB ermöglichen, wie sie die oben angeführte Tabelle in ihrer Synthese abbildet. Im Folgenden dienen nun weitere Überlegungen dazu, die dabei gewonnenen Erkenntnisse zu bewerten.

<u>Nicht (vorrangig) intentionale SLB bei Verwendung von Online-Diensten und Applikationen sowie der Menüführung</u>

Wie u. a. in 1.1 und 2.3.2 angesprochen, weisen die Bereiche *Medien* und *Technologie* aufgrund ihrer globalen Relevanz eine hoch frequente Verwendung der *Lingua Franca* Englisch auf, was eine Vielzahl an informellen SLB für deren Nutzer erwarten lässt: Die Tatsache, dass bestimmte Dienste und Anwendungen, die die SuS nutzen möchten, von Werk her nur in der englischen Sprache verfügbar sind, provoziert die verstehende Auseinandersetzung mit der Technologie, deren Funktionen und Inhalten in der FS. Die Erwartungen zu recht hoch frequenten SLB der SuS in einem solchen Kontext haben sich durchaus erfüllt, zudem sind sie

als sehr wertvoll zu beurteilen: Nur wenn die SuS den beim jeweiligen Medium gegebenen Input verstehen, können sie es auch erfolgreich nutzen; die Intention, diesen also zu verstehen, geht bereits mit der Intention der Mediennutzung einher, was eine außerordentlich hohe Motivation, zu verstehen, bedingt, und damit eine recht hohe Wahrscheinlichkeit, dabei auch zu lernen. Darauf, dass gerade diese nicht vorrangig intentionalen, inzidentellen SLB, bei denen auch implizites Lernen stattfinden kann, in besonderer Weise gewinnbringend sind, weisen auch die mehrheitlich positiven Einschätzungen der SuS zum Lernerfolg hin. Wird die englische Sprache der Muttersprache sogar absichtlich vorgezogen, was laut Ergebnisse der GD sehr häufig der Fall ist, und intentional explizit gelernt,[154] werden die eben beschriebenen Zusammenhänge noch verstärkt.

SLB bei der Rezeption authentischer englischsprachiger Medien

Informelle inzidentelle und implizite SLB finden beim freizeitbezogenen Medienkonsum einer deutlichen Mehrheit der befragten SuS hoch frequent statt, was nicht verwundert, da die Präsenz der englischen Sprache neben den oben genannten Bereichen gerade in der Jugend- und Populärkultur sehr stark ist. Sie liefern (authentischen) sprachlichen Input, der den FSE in besonderer Weise begünstigt. Wie dies geschieht, wurde bei der Interpretation der Ergebnisse zu intentionalen rezeptiven Aktivitäten bereits ausführlich beschrieben – die dort angestellten Überlegungen gelten auch an dieser Stelle. Der den FSE besonders begünstigende authentische Input, wie er beim unterhaltungsbezogenen Konsum vorliegt, wurde ebenfalls bereits erläutert (vgl. 2.3.2): Er kann als optimaler Input im Sinne Krashens verstanden werden, nicht nur, da er den Freizeitaktivitäten der SuS entspringt und somit zumeist einen starken Interessensbezug aufweist – dass solche *Affinity Spaces*, in denen sich Mediennutzer selbstgesteuert, interessengeleitet und bedarfsorientiert bewegen, wichtige Bedingungen erfolgreichen Lernens bieten, wurde in 2.3.1.2 ausgeführt. Dort wurde auch auf die Bedeutung der Gemeinschaft und des Teilens hingewiesen, die durch die Ergebnisse der vorliegenden Studie gestützt wird: Die SuS bestätigen mehrheitlich, dass das Teilen konsumierter Medien für sie Alltagspraxis ist. Auch auf die Tatsache, dass der Einsatz von Strategien und Hilfsmitteln gerade beim Konsum authentischer Medien wichtig ist, um zu gewährleisten, dass der Input größtenteils *comprehensible* ist bzw. wird, wurde schon mehrfach eingegangen. In der Online-Befragung wurde zunächst allgemein abgefragt, ob Übersetzungen oder Wörterbücher genutzt werden, was z. T. bestätigt wurde; in den GD berichteten die SuS in diesem Zusammenhang besonders von nicht vorrangig intentionalen SLB, die

[154] Auf die Zwischenstellung dieser SLB und die damit einhergehende Schwierigkeit, sie rein formal dem einen oder anderen Bereich zuzuordnen, wurde bereits mehrfach eingegangen.

mit steigendem Alter von eher inzidentellen SLB mit Momenten expliziten Lernens immer mehr zu rein inzidentellen oder impliziten werden.

Wie der Einsatz von Strategien bzw. Hilfsmitteln bei den jeweiligen unterschiedlichen Medien – Videos, Hörtexten und schriftlichen Texten – im Einzelnen zu bewerten ist, wird in den folgenden Ausführungen konkreter erläutert, beginnend mit dem bei den SuS beliebtesten Medium, dem Video.

Inzidentelle und implizite SLB bei der Rezeption authentischer Videos

Die Rezeption englischsprachiger Videos hat sich als insgesamt am häufigsten praktizierte rezeptive Aktivität und für ca. eine Dreiviertelmehrheit als höchst relevante, sehr stark frequente Handlungspraktik erwiesen, der die SuS sogar eine annähernd hohe Effektivität zuschreiben wie dem intendierten Üben des Hör- bzw. Hör-Seh-Verstehens. Zwar ist jenes ihrer Ansicht nach in den meisten Bereichen etwas effektiver, seine vorhandene Intention wertet die Ergebnisse zum freizeitbezogenen Konsum allerdings noch einmal auf. Dass beim Videokonsum neben *Listening Skills* besonders Wortschatz, Aussprache und das Sprechen gefördert werden, bestätigen die Ergebnisse beider vorliegenden Studien, welche sich auch mit denen bisher geleisteter Forschung decken (vgl. 1.2). Die Befunde korrespondieren ebenfalls mit den im Vorfeld theoretisch beschriebenen Potenzialen solcher Aktivitäten für FSE bzw. FSL im informellen Kontext. Dass sie sogar annähernd starke Effekte nach sich ziehen wie das intendierte Lernen, im Bereich *Wortschatz* sogar stärkere, ist bemerkenswert. Die bereits mehrfach zum FSE mit authentischen Medien angestellten lerntheoretischen Überlegungen besitzen auch an dieser Stelle Gültigkeit, daher wird hier nur knapp Bezug auf einige auffällige Aspekte genommen: Dass elf Prozent mehr SuS dem freizeitbezogenen Konsum von Videos positive Effekte auf den Bereich *Wortschatz* zuschreiben als der übungsbezogenen Rezeption, kann mit dem stärkeren Interessensbezug der KuJ zusammenhängen, aber auch mit der großen thematischen Vielfalt der Videos, durch die die SuS mit unterschiedlichsten Wortfeldern in Berührung kommen; auch die visuelle Unterstützung des Gehörten durch Bild kann diese Einschätzungen erklären, was die Aussagen der SuS in den GD uneingeschränkt bestätigen.

Im Zuge der GD wurde zudem deutlich, dass beim Ansehen von Videos neben nicht intentionalen impliziten SLB häufig nicht vorrangig intentionale SLB vorkommen, die im Zusammenhang mit dabei angewandten Verstehensstrategien stehen. Aus den Angaben der SuS geht hervor, dass hier besonders die Bereiche *Rezeption* und *Wortschatz* betroffen sind, was sich mit den Ergebnissen der Online-

Befragung deckt: Dort geben 43 % der SuS an, von den Funktionen des Anhaltens bzw. Zurückspulens Gebrauch zu machen, und 30 %, den Untertitel zum besseren Verstehen zu nutzen. Dementsprechend überwiegen bei nicht vorrangig intentionalen SLB beim Videokonsum rein inzidentelle solche mit Momenten expliziten Lernens. Dies kann auch damit zusammenhängen, dass – wie sich aus den GD ergeben hat – die Rezipienten bzw. Lerner ihr Konsumverhalten im Laufe der Zeit ihren Lernfortschritten angleichen: So bewirken fortschreitende Kompetenzen bspw., dass sie nach gewisser Zeit auf den sonst verwendeten Untertitel verzichten, womit sich die SLB immer mehr von nicht vorrangig intentionalen, inzidentellen zu vermehrt impliziten entwickeln. Ähnliches beschrieben auch die von van Marsenille (2015) befragten FS-Lerner, die – wie in den meisten anderen früheren Studien – ebenfalls den Konsum von Videos als mit am häufigsten praktizierte Aktivität nicht intentionalen informellen Englischlernens nannten.

Ob beim Videokonsum häufiger nicht vorrangig intentionale inzidentelle oder implizite SLB stattfinden, kann nicht sicher gesagt werden; es finden sich einige, zum Teil auch widersprüchliche Hinweise darauf, wie sich dies verhält, z. B. bei Betrachtung der Frage nach der Bewusstheit bzgl. des Lernprozesses, die in den GD behandelt wurde: Dass den SuS während der Aktivitäten sehr viel häufiger bewusst ist, dass sie lernen, legt die Annahme nahe, dass inzidentelle SLB häufiger stattfinden als implizite. Dies stützen die Ergebnisse der Online-Befragung, die zeigen, dass die Mehrheit der SuS beim Medienkonsum Strategien zum besseren Verstehen anwendet. Allerdings weisen deren Angaben zu den betroffenen Lernbereichen *Wortschatz, Aussprache* und besonders *Sprechen* darauf hin, dass implizites Wissen bzw. Können v. a. hier eine wichtige Rolle spielt: Wie die GD ergaben, resultieren nicht intentionale SLB deutlich häufiger in dieser Art von Wissen, was bei nicht vorrangig intentionalen inzidentellen SLB nicht der Fall ist.

Inzidentelle und implizite SLB bei der Rezeption authentischer Hörtexte

Dass sich der Konsum auditiver Texte als insgesamt zweithäufigste, am höchsten frequente rezeptive Handlungspraktik herausgestellt hat, die für ca. eine Dreiviertelmehrheit sehr relevant ist, überrascht aufgrund des Vorranges der englischen Sprache alleine im Bereich Musik nicht; auch bereits geleistete Forschung ließ diese Position vermuten. Dass die am häufigsten von den SuS konsumierten Medien Songs sind, zeigt die Richtigkeit dieser Annahme. Nicht erwartet wurde allerdings, dass informative oder unterhaltende Hörtexte wie Podcasts oder narrative Hörbücher nur von sehr wenigen angehört werden.

Die Potenziale, die der Konsum dieser Medien theoretisch für informellen FSE bzw. FSL birgt, scheinen bei den SuS durchaus zum Tragen zu kommen und auch als solche erkannt und genutzt zu werden; dies suggerieren deren Angaben zu Lerneffekten sowie zu Begleitaktivitäten: Die große Mehrheit der SuS (91 %) bestätigt positive Effekte, in den Bereichen *Wortschatz* und *Grammatik* sogar stärkere als beim intentionalen Üben des Hörverstehens, in den Bereichen *Hörverstehen* und *mündliche Sprachproduktion* schätzen sie diese nur geringfügig schwächer ein. Diese Einschätzungen verhalten sich ähnlich zu denen, die die SuS der Rezeption von Videos zuschreiben, was die Glaubwürdigkeit bzw. Zuverlässigkeit ihrer Aussagen insgesamt stärkt. Der Rezeption von audio-visuellen Medien allerdings schreiben sie noch stärkere Auswirkungen zu, was nicht zuletzt auch den multimedialen Eigenschaften von Videos geschuldet sein dürfte, deren paralinguistische Elemente das Verstehen von Input erleichtern, wie bereits mehrfach dargestellt wurde. Auch die Tatsache, dass es sich bei den Hörtexten stark mehrheitlich um Songs handelt, hinter deren Rezeption auch weniger auf Inhalte bezogene Intentionen stehen können, mag ein Grund dafür sein: Bei Videos steht das Textverständnis naturgemäß sehr stark im Vordergrund, während Musik neben der Auseinandersetzung mit dem Inhalt des Textes auch der musikalischen Unterhaltung dienen kann.

Je nachdem, wieviel Aufmerksamkeit die Hörer der Sprache bzw. dem Inhalt widmen, können dabei sowohl implizite als auch nicht vorrangig intentionale inzidentelle SLB stattfinden. Sowohl die Angaben der SuS zu Begleitaktivitäten sowie den Lerneffekten in der Online-Befragung als auch ihre Aussagen in den GD bestätigen, dass die SuS durchaus auch Aufmerksamkeit auf den Input richten: Beim Konsum von Hörtexten kommen – ähnliche wie bei Videos – häufig nicht vorrangig intentionale inzidentelle SLB zustande, wenn die SuS den schriftlichen englischen Text zum besseren Verstehen ansehen oder den Hörtext zu diesem Zweck anhalten bzw. zurückspulen; auch hier überwiegen also rein inzidentelle SLB solche mit Momenten expliziten Lernens. Was die Frage, ob hier inzidentelles oder implizites Lernen häufiger vorkommt, betrifft, gelten die gleichen Überlegungen, die bei Videos angeführt wurden: Die Angaben der SuS in der Online-Befragung zu Begleitaktivitäten deuten auf das Überwiegen inzidenteller SLB hin, die zu den Lernbereichen auf das impliziter – die Frage bleibt ungeklärt.

<u>Inzidentelle und implizite SLB beim Lesen englischer Texte</u>

Dass das Lesen die von den SuS am wenigsten häufig und zugleich am häufigsten nicht praktizierte rezeptive Aktivität ist, konnte bereits aufgrund der Mediennutzungsgewohnheiten von KuJ sowie bereits geleisteter Forschung erwartet werden.

Dennoch ist es für mehr als die Hälfte der SuS von hoher Relevanz und trägt laut deren Einschätzung in hohem Maße zu vielseitigen Kompetenzerweiterungen bei. Wie bei der Rezeption authentischer Texte gelernt wird, wurde bereits bei der Interpretation und Diskussion der Ergebnisse zum intentionalen Üben des Leseverstehens, auch unter Verweis auf die in 2.3.2 angestellten Überlegungen, erläutert.

Die Angaben der SuS in der Online-Befragung sowie in den GD zu den Lerneffekten des Lesens, die sie als noch stärker einschätzen als beim intendierten Üben, bestätigen, dass dabei wirklich informelle SLB stattfinden. Die GD ergaben zusätzlich, dass bei nicht vorrangig intentionalen inzidentellen SLB beim Lesen – anders als bei den anderen rezeptiven Aktivitäten – häufiger solche mit Momenten expliziten Lernens stattfinden als rein inzidentelle, z. B. wenn die SuS unbekanntes Vokabular in digitalen Wörterbüchern nachschlagen. Diese Annahme stützt auch der Vergleich der in der Online-Befragung ermittelten Lernbereiche mit denen aus den GD: Dieser zeigt, dass bei inzidentellen SLB mit Momenten expliziten Lernens der Anteil an Nennungen zu WS den an rezeptiven Fähigkeiten deutlich überwiegt. Auch bei den beiden anderen nicht vorrangig intentionalen Aktivitäten, bei denen häufiger inzidentelle SLB mit Momenten expliziten Lernens vorzukommen scheinen – Kommunikation bzw. Interaktion sowie Medienproduktion[155] – verhält sich dies so. Beim Lesen scheinen zudem häufiger inzidentelle SLB als implizite stattzufinden; ein Hinweis, der diese Annahme stützt, ist, dass SuS die Bereiche *Sprachproduktion* und *Aussprache*, wie sie sich in den GD als besonders charakteristisch für Lernresultate des impliziten Lernens erwiesen haben, im Vergleich zu denen, welche häufig beim inzidentellen Lernen genannt werden, beim Lesen deutlich weniger häufig anführen. Zudem bedingt die mediale Beschaffenheit digitaler Texte einen zumindest theoretisch anzunehmenden Vorrang inzidentellen Lernens mit Momenten expliziten Lernens, da es hier nicht möglich ist – wie bspw. bei der Video- oder Hörtext-Rezeption – einen Untertitel o. Ä. parallel laufen zu lassen. Stattdessen werden unbekannte Wörter auch einmal ignoriert bzw. überlesen, wenn sie für das Verständnis nicht notwendig sind; allerdings führen die SuS auch an, sich diese häufiger einmal auch aus dem Zusammenhang zu erschließen.

Die mehrheitlichen Nennungen der Kompetenzen im *Lesen* und *Leseverstehen* entsprechen ebenso den theoretischen Erwartungen an diese Aktivität, wie die der Bereiche *Wortschatz* und *Rechtschreibung*, die sich dem Sprachwissen zuordnen lassen. Dass SLB beim Lesen auch Auswirkungen auf die *Writing Skills* haben, wurde mehrfach erläutert und auch in bereits geleisteter Forschung gezeigt; leider

[155] Einschränkend ist allerdings zu bemerken, dass stark produktive Aktivitäten auch dementsprechend weniger häufig Effekte auf rezeptive Fähigkeiten haben.

wurde bei der Online-Befragung versäumt, diesen Bereich in der Frage abzudecken. Allerdings können die dort häufig genannten Effekte im Bereich *Grammatik* mit den Schreibkompetenzen in Verbindung gebracht werden, da diese – eher als implizit zu verstehende – Fähigkeiten zur Anwendung von Grammatik bereits beinhalten. Die Gespräche mit den SuS in den GD bestätigen diese Einschätzung. Effekte auf die Aussprache scheinen dann erklärbar, wenn laut gelesen bzw. vorgetragen wird. Auswirkungen auf das Hörverstehen scheinen zunächst nicht schlüssig. Bedenkt man allerdings, dass sich durch das Lesen strukturelle oder semantische Sprachmuster einschleifen sowie der Wortschatz erweitert wird, so lässt sich durchaus ein Zusammenhang zu dieser Kompetenz herstellen. Effekte auf das Sprechen kann der wichtige Einfluss des Inputs auf den Output rechtfertigen. Dass die SuS nicht intentionale SLB beim Lesen sogar als etwas effektiver einschätzen als intentionale, ist hochinteressant. Dies mag einerseits mit ihrem häufiger höher frequenten Stattfinden zusammenhängen, lässt sich aber auch durch die besondere Bedeutung der selbstgesteuerten, interessens- bzw. bedarfsorientierten Rezeption authentischen Inputs erklären. Diese Vermutung wird nicht nur von den Angaben der SuS zur Art der Medien bzw. Texte in der Online-Befragung gestützt, die häufig unterhaltungs- und interessensbezogene Online-Medien und Soziale Netzwerke sind, auch die Gespräche in den GD bestätigen sie.

Vorwiegend implizite SLB beim Spielen von Video-Spielen

Das Spielen von Video-Spielen, in denen die FS vorkommt, ist bei fast der Hälfte der SuS fest im Alltag verankert und schafft recht hoch frequent Räume für informelle SLB, in denen Sprachgebrauch situativ, sinnstiftend und häufig unmittelbar an das aktive Handeln der Spieler angebunden ist. Besonders hier liegt ein äußerst niedriger Affektiver Filter vor, der FSE enorm begünstigt, ebenso wie die handlungsorientierte und Wirkung nach sich ziehende Auseinandersetzung mit Sprache. Besonders die Einschätzungen der Jungen zum Lernerfolg weisen darauf hin, dass zwischen Spielegewohnheiten in Bezug auf Sprache und informellen Lernprozessen Zusammenhänge bestehen: Dass sie neben der schriftlichen Sprache über doppelt so häufig auf die gesprochene treffen und zudem deutlich häufiger an Konversationen in der FS teilnehmen, scheint sich direkt auf deren Einschätzung zur Effektivität auf die Bereiche *Hörverstehen, Aussprache* und *Sprechen* auszuwirken. Zu der Erkenntnis, dass spielbegleitende Konversation und Kooperation mit anderen besonders effektiv für die beiden letztgenannten Bereiche sind, kamen auch Rudis und Postic (2018).

Zur Frage, warum dem Spielen im Vergleich zu anderen Aktivitäten der freizeitbezogenen Mediennutzung wider Erwarten eher weniger häufig Lernerfolge zugeschrieben und nur beim Wortschatz mehrheitlich starke Effekte bestätigt werden, lassen sich einige Vermutungen anstellen: Zum einen kann es sein, dass die SuS bei *Games*, welche ja sehr stark der Unterhaltung bzw. dem Vergnügen dienen, am wenigsten einen Bezug zum Lernen erkennen, das für viele in Kontrast zum Spielen stehen dürfte. Zudem steht bei dieser Form der Mediennutzung etwas anderes im Vordergrund als etwa bei rezeptiven Aktivitäten: Sie werden häufig einfach um des Spielens Willen gespielt – Inhalte, die sprachlich repräsentiert sind, rücken zugunsten des sinnlich-erfahrbaren und durch die Aktionen der Spieler vorangetriebenen Spieleablaufs vermehrt in den Hintergrund. Dass beim Spielen vergleichsweise wenige begleitende Aktivitäten stattfinden, die in die Nähe von Lernstrategien o. Ä. gerückt werden können, stützt jene Annahme. Diese Überlegungen können auch herangezogen werden, um den einzigen mehrheitlich genannten Bereich *Wortschatz* zu erklären. Dass dieser hier so zentral ist, kann mit der Vielfalt der Inhalte und somit auch der Wortfelder zusammenhängen, sowie damit, dass das Verstehen bestimmter Spiele-Inhalte, deren Konzepten die Spieler in Form von sprachlichen Begriffen wiederholt begegnen, für eine erfolgreiche Bewältigung des Spieles notwendig ist. Vor allem die Studie von Rudis und Postic (2018) bestätigt diese Annahme. Dass Lesekompetenzen an zweiter Position von einem guten Drittel genannt werden, scheint insofern schlüssig, da die SuS beim Spielen besonders auf geschriebene Sprache treffen, häufig aufgrund der Menü- bzw. Spielsprache. Wegen der Beschaffenheit von Spielen kann davon ausgegangen werden, dass generell mehr Rezeption als Sprachproduktion stattfindet, worauf auch die Position des *Hörverstehens* an dritter Stelle hinweist, welche sehr wahrscheinlich auch damit zusammenhängt, dass fast die Hälfte der Spieler auch der gesprochenen Sprache begegnet. Mit dem Überwiegen von Begegnungen mit der schriftlichen Sprache lassen sich auch die nur sehr knapp vom Hören entfernten Positionen vier, fünf und sechs verstehen: das Schreiben, die Aussprache und das Sprechen. Der schriftliche Input kann sich positiv auf den schriftlichen Output auswirken, ebenso wie es sich beim Gesprochenen verhält.

Beim Spielen von Videospielen scheint es häufiger zu impliziten SLB zu kommen als zu nicht vorrangig intentionalen inzidentellen, was bei keiner anderen, in der vorliegenden Forschung untersuchten Aktivität der Fall ist. Darauf, dass implizite SLB überwiegen, weisen zum einen die Angaben der SuS in der Online-Befragung zu spielebegleitenden Aktivitäten hin, wo bspw. die Nutzung von Wörterbüchern kaum eine Rolle spielt, zum anderen auch die – vor allem bei Jungen – gemeinsam auftretenden Lernbereiche *Wortschatz, mdl.* bzw. *schrftl. Sprachproduktion* und

Aussprache, die eher mit impliziten SLB in Verbindung gebracht werden. Auch kann ein Grund für die weniger häufige Bestätigung von Lerneffekten beim Spielen sein, dass implizites Wissen bzw. Können weniger bewusst wahrgenommen wird bzw. weniger gut verbalisiert werden kann.

Inzidentelle und implizite SLB bei Kommunikation und Interaktion in der FS

Vor der Diskussion der Ergebnisse zu kommunikativen Aktivitäten erfolgt die von eher individuell stattfindendem rezeptivem und produktivem Sprachgebrauch in diesem Bereich.

SLB bei der Rezeption von Kommentaren, Profilen und anderen SN-Seiten

Das umfassende Medienangebot zu unterschiedlichen Themenbereichen, welches Mitgliedern Sozialer Netzwerke neben der Möglichkeit zur Pflege sozialer Beziehungen zur Verfügung steht, wird von einer sehr großen Mehrheit der SuS genutzt. Inwiefern solche Plattformen als personalisiertes Wissens- und Informationsnetzwerk genutzt werden können und somit eine ideale Umgebung für informelles Lernen darstellen, wurde bereits in 2.3.1.2 erläutert, dass sie auch Quellen für authentischen Input für FS-Lerner sind, in 2.3.2.2 vertieft. Wie die Ergebnisse gezeigt haben, erlebt eine große Mehrheit der SuS häufig solche SLB. Äußerungen bzw. Kommentare anderer sowie unterschiedliche Seiten von Nutzern, ob nun Privatpersonen oder Unternehmen, bieten Lernern, was nach Krashen einige wichtige Maxime des FSE erfüllt: Input, der aus Interesse, Affinität oder Bedarf selbstgesteuert und bei niedrigem Affektiven Filter rezipiert wird und daher einem optimalen Input nahekommt. Um Wiederholungen zu vermeiden, sei an dieser Stelle erneut auf die im Zusammenhang mit der Rezeption, besonders dem Lesen, authentischer englischsprachiger Medien angestellten Überlegungen zu informellen Prozessen des FSE hingewiesen, die auch an dieser Stelle Gültigkeit besitzen.

SLB beim Verfassen von Posts, Kommentaren o. Ä. in Sozialen Medien

Dass beim Verfassen von Posts, Kommentaren u. Ä. in Sozialen Netzwerken, was die SuS mehrheitlich tun, inzidentelle und implizite SLB stattfinden, ist sehr wahrscheinlich: Gerade sprachliche Äußerungen bzw. Handlungen in einem derart authentischen und persönlich-bedeutsamen Kontext sind besonders wertvoll für Prozesse des FSE: Solche *Affinity Spaces,* wie sie in 2.3.1.2 vorgestellt wurden, regen die Auseinandersetzung bzw. Interaktion mit einem bestimmten *Content* und anderen Nutzern (vgl. Gee, 2004, S. 73) an. Die bei diesen „social practices which they

value“ (ebd., S. 70) entstehende soziale Zugehörigkeit bietet eine besonders vielversprechende Grundlage für ein Lernen im sozialen Zusammenhang. Zudem mag die Tatsache, dass Äußerungen in einem solchen Kontext öffentlich oder halb öffentlich getätigt und somit von anderen gelesen werden, eine zusätzliche Motivation der SuS bewirken, sich sprachlich bedacht auszudrücken, was ebenfalls positive Wirkung besitzen kann.

SLB bei vorwiegend schriftlichen Konversationen in der FS über Messenger u. Ä.

Vornehmlich schriftliche englische Konversationen, mehrheitlich über Instant Messenger und Foto-Share-Apps, sind Handlungspraktiken, die von ca. einem Drittel der SuS häufiger ausgeführt werden und somit als relevant gewürdigt werden. Dass kommunikative Aktivitäten vergleichsweise weniger häufig bei nicht intentionalen FS-Lernern – wenn, dann eher bei älteren, z. B. Studierenden – stattfinden, deckt sich im Allgemeinen mit früheren Studien, was die vorliegenden Ergebnisse stützt. Vergleicht man die hier genutzten Technologien mit der außerschulischen Kommunikation über das Fach Englisch, so fällt die deutlich häufigere Nutzung von Sozialen Netzwerken und Messenger-Foto-Share-Apps im freizeitbezogenen Kontext auf. Obwohl diese im ersten Teil der Studie zu einem Item zusammengefasst wurden, nannten sie insgesamt nur 21 % der SuS. Zu Gründen dieser Unterschiede können an dieser Stelle nur Vermutungen angestellt werden: Soziale Netzwerke begünstigen sowohl den Kontakt mit *Native Speaker* als auch Begegnungen mit der FS durch englischsprachige Seiten – dieser Bereich wird weiter unten noch weiter interpretiert. Was Foto-Share-Apps betrifft, so haben schulische Angelegenheiten dort womöglich weniger ihren Platz als private.

Die Angaben der SuS in der Online-Befragung zu Begleitaktivitäten während der Konversationen ließen bereits vermuten, dass hier oft nicht vorrangig intentionale, inzidentelle SLB mit Momenten expliziten Lernens stattfinden, was sich bei älteren SuS beim Einsatz von Wörterbüchern, bei jüngeren durch bewusstes Übersetzen von Inhalten während der Konversation zeigt. In den GD wurde diese Annahme bestätigt: Die dort ermittelten Lernbereiche von inzidentellen SLB mit Momenten expliziten Lernens korrespondieren mit denen aus der Online-Befragung, wo der Anteil an Nennungen zu Wortschatz den an rezeptiven Fähigkeiten deutlich überwiegt. Stimmig hierzu verhalten sich auch die weniger häufig genannten Bereiche *Sprechen*, *Aussprache* und *Hören*, die eher impliziten SLB zugeschrieben werden.

Nicht nur, aber auch im Vergleich mit anderen Aktivitäten der freizeitbezogenen Mediennutzung stellen sich solche im Bereich *Kommunikation und Interaktion* als durchaus gewinnbringend für den FSE der SuS heraus. Wie gezeigt wurde, wird ihnen in einigen Bereichen mehr Effektivität zugeschrieben als anderen, in manchen sogar die zweit- und drittstärkste. Der einzige hier mehrheitlich genannte Bereich ist allerdings *Wortschatz*; was rezeptive Aktivitäten betrifft, so kann vergleichend die Einschätzung der SuS zum freizeitbezogenen Lesen herangezogen werden, wo Wortschatz ca. 15 % häufiger genannt wurde. Dies mag damit zusammenhängen, dass dort auch andere Quellen als Soziale Netzwerke bzw. andere Textsorten[156] miteinbezogen wurden, deren Lesen häufig weniger flüchtig und somit fokussierter sowie intensiver ist als Textbegegnungen in Sozialen Medien, die im *Newsfeed* bzw. der Chronik eines Nutzers erscheinen und häufig auch einmal nur „scrollend" überflogen werden. Zudem geht dem Lesen von Webseiten oder elektronischen Zeitschriften u. Ä. womöglich eine bewusstere Auswahl voran als in Sozialen Netzwerken, in denen Nutzern auch für sie nicht Interessantes oder Relevantes angeboten wird. Effekte auf das Schreiben erscheinen an zweiter Position zum einen als schlüssig, da das Verfassen von Kommentaren u. Ä. eine für ein Drittel der SuS relevante Handlungspraktik ist, und zum anderen, da die für einen ebenso großen Anteil der SuS relevante Kommunikation mit anderen mehrheitlich schriftlich verläuft, wodurch die *Writing Skills* geschult werden. Dazu passen auch die Einschätzungen zum Bereich *Lesen*, der an dritter Stelle genannt wurde, womit Aktivitäten dieser Kategorie gleich nach dem Lesen als am zweiteffektivsten gelten. Dass das Lesen dort als noch effektiver eingeschätzt wird, kann ähnlich erklärt werden wie beim Bereich *Wortschatz.* Hier kommt allerdings noch hinzu, dass sich die Begegnungen mit der FS in Sozialen Netzwerken nicht auf das Lesen von redaktionell bzw. professionell gestalteten Texten beschränkt, sondern auch die informelle Kommunikation eine zentrale Rolle spielt, deren sprachliche Gestaltung sich doch stark von formalem Englisch unterscheidet und die Leser vor komplexere Anforderungen stellt, welche dann womöglich auch stärkere Effekte nach sich ziehen. Diese Umstände mögen sich auch auf die Bereiche *Rechtschreibung* und *Grammatik* auswirken, die von den SuS insgesamt als am dritteffektivsten gewürdigt wurden. Dass die Bereiche *Sprechen*, *Aussprache* und *Hören* hier weniger betroffen scheinen, kann durch den Vorrang der schriftlichen Kommunikation erklärt werden, wofür auch spricht, dass US-SuS, die häufiger mündliche Konversationen führen, in diesen Bereichen auch häufiger Lernerfolge

[156] Unter anderem waren hier auch Songtexte, Webseiten zu unterschiedlichen Interessensgebieten und elektronische Zeitschriften oder Magazine enthalten.

wahrnehmen. Dass Jungen Effekte auf die Bereiche *Hören* (26 %) und *Aussprache* (27 %) deutlich häufiger nennen, kann daran liegen, dass diese auch in Sozialen Netzwerken häufiger Videos ansehen, wie auch in anderen Zusammenhängen.

Inzidentelle und implizite SLB bei der Medienproduktion

Wie besonders in der Online-Befragung deutlich wurde, ist die Produktion von Medien unter Verwendung der FS eine mehrheitlich stattfindende, aber insgesamt eher niedrig frequente Handlungspraktik, die für ein knappes Drittel der SuS von höherer Relevanz ist. Was allerdings bei deren abschließenden Beurteilung noch stärker wiegt als die Häufigkeit dieser Aktivitäten, ist, dass deren theoretisch vorhandenes Potenzial auch bei ihrer praktischen Anwendung im Alltag der SuS zum Tragen kommt: Im Vorfeld wurde bereits mehrfach auf die konkreten Potenziale der Produktion von Medien für FSE bzw. FSL eingegangen. Zusätzlich verspricht der authentische, situative, bedarfs- und interessenorientierte Sprachgebrauch, wie er bei allen anderen freizeitbezogenen Aktivitäten auch gilt, Effekte. Von sehr zentraler Bedeutung und noch einmal hervorzuheben ist die Produktionsorientierung dieser Aktivitäten – nicht nur aufgrund der aktiv-produzierenden Haltung beim Kreieren von *User-generated Content*: Vor allem die Bedeutung des Produkts selbst vermag zu einem besonders bedachten Umgang mit Sprache anregen, gerade dann, wenn es mit anderen geteilt wird, was mehr als ein Drittel der SuS tun. Auch kooperative und kollaborative Praktiken, die ca. ein Viertel ausübt, sind Faktoren, die Lernen begünstigen, sei es aus allgemeiner sozial-konstruktivistischer Perspektive oder aus Sicht der Theorie des Fremdspracherwerbs.

Die vielversprechenden theoretischen Annahmen werden dadurch bestätigt, dass die SuS solche Aktivitäten als die insgesamt dritteffektivsten Handlungspraktiken nicht (vorrangig) intentionalen informellen Lernens, in drei Lernbereichen sogar als die effektivsten werten: beim Schreiben, der Rechtschreibung und im Bereich *Grammatik*. Diese Einschätzungen lassen sich wie folgt bewerten: Wie bereits mehrfach erläutert, stellen mobile Technologien ihren Nutzern wertvolle Hilfsmittel bereit, mit denen sie sprachliche Defizite kompensieren oder über ihre Kompetenzen hinaus Gebrauch von der FS machen können. Die Möglichkeiten der Informationsbeschaffung sowie die Nutzung der Rechtschreibhilfe im Rahmen solcher nicht vorrangig intentionaler SLB bedingen eine vertiefte, bewusstere Auseinandersetzung mit der FS. Weil Sprachproduktion in unmittelbarem Zusammenhang mit der Erstellung von Produkten steht, dürften solche Helfer hier von besonderer Bedeutung sein, da ein stärkeres Interesse an einer möglichst ansprechenden, also auch sprachlich korrekten Gestaltung des Produkts besteht –

vor allem wenn es nach seiner Fertigstellung geteilt wird, womöglich noch öffentlich auf Webseiten o. Ä., wie es bspw. ein Viertel der Mädchen tut. Lernerfolge versprechen auch Begleitaktivitäten, besonders wenn sich die SuS auch um die nachhaltige Sicherung des bspw. Nachgeschlagenen bemühen, was auf eine Dreiviertelmehrheit derer, die solche Techniken anwenden, auch zutrifft. Dass der Bereich *Schreiben* fast dreimal so häufig genannt wurde wie das Sprechen, das besonders bei der Aufnahme von Videos und Audios geschult wird, hängt sehr wahrscheinlich mit deren eher geringeren Relevanz sowie der dagegen sehr hohen von schriftlichen Materialien zusammen, die schon 80 % einmal gestaltet haben. Auch das Schreiben mit Textverarbeitungsprogrammen kann in besonderem Maße zu einer Schulung der *Writing Skills* beitragen, v. a. durch die unkomplizierten Möglichkeiten für konzeptionelles bzw. prozessorientiertes Schreiben. Die dort integrierte Fehlererkennung sowie die Nutzung von Wörterbüchern zur Überprüfung der Schreibung können vor dem Hintergrund der Bemühungen, ein möglichst ansprechendes Produkt zu erstellen, die mehrheitlich genannten Effekte auf die Rechtschreibung erklären, wie auch die im Bereich *Grammatik*, wo 48 % aller und sogar ca. 60 % der US-SuS einen Effekt sehen. Was diese Annahme stärkt, ist, dass die SuS bspw. bei kommunikativen Aktivitäten, die ja ebenfalls Sprachproduktion beinhalten, deutlich weniger häufig Lernerfolge im Bereich *Grammatik* wahrnehmen (27 %) als hier – während dort vornehmlich das Erreichen einer kommunikativer Absicht im Vordergrund steht, ist die sprachliche Form bei der Gestaltung von Produkten, die Sprache integrieren, deutlich wichtiger. Dass ca. 40 % auch Erfolge bei ihren *Reading Skills* wahrnehmen, überrascht etwas; als mögliche Erklärung kann allerdings herangezogen werden, dass die überlegte schriftliche Sprachproduktion auch das wiederholte Lesen des Geschriebenen erfordert. Die Einschätzungen der SuS zu den weniger häufiger genannten Bereichen *Aussprache* (24 %), *Sprechen* (21 %) und *Hören* (13 %) lassen sich durch die vergleichsweise unterrepräsentierte mündliche Sprachproduktion begründen.

Bei der Produktion von Medien finden häufiger nicht vorrangig intentionale inzidentelle SLB mit Momenten expliziten Lernens statt als rein inzidentelle, wie bspw. die häufige Verwendung von Wörterbüchern und auch das gelegentliche Suchen nach Informationen zu Grammatik zeigen. Die Verwendung von Rechtschreibhilfe bzw. Fehlererkennung deutet eher auf rein inzidentelles Lernen hin. Dass auch implizite SLB hier eine Rolle spielen, legen die Angaben jener SuS nahe, die keine der oben genannten Strategien einsetzen. Auch die ihrer Einschätzung nach hier vorwiegend betroffenen Lernbereiche, die meist dem impliziten Lernen zugeschrieben werden, weisen darauf hin; dies betrifft bspw. die hier vor allen anderen Aktivitäten am

häufigsten genannten Bereiche *Schreiben* und *Grammatik*, die sich schlussendlich in einer sichereren und flüssigeren Sprachproduktion äußern.

Die Diskussion der Hauptbefunde der vorliegenden Dissertationsforschung abschließend erfolgt im nächsten Abschnitt die Auseinandersetzung mit methodischen Besonderheiten und Problemen beider Studien; wie bereits an anderen Stellen der vorliegenden Arbeit deutlich wurde, sind es besonders die GD, die diesbezüglich Erwähnung finden werden.

6.4 Methodische Besonderheiten und Probleme

Im Zuge der Erläuterung der methodischen Grundlagen der vorliegenden Forschung in Kapitel 3 wurde bereits auf allgemeine methodische Besonderheiten und Probleme von Online-Befragungen und Gruppendiskussionen eingegangen. Im Folgenden werden nun noch konkrete Aspekte angeführt, die erst bei der Durchführung und Auswertung der Studien ersichtlich wurden, beginnend mit der Online-Befragung.

Besonderheiten der Online-Befragung

Im Vergleich zu den GD erwies sich die Online-Befragung als wenig problematisch. Auf deren anfangs zentrale Problematik, dass der Teil, der sich der freizeitorientierten Mediennutzung der SuS widmet – im Gegensatz zu dem, der intentionale SLB thematisiert – keine tatsächlich stattfindenden informellen SLB abbildet, sondern Aktivitäten, die Potenzial besitzen, zu solchen zu führen, wurde ausreichend eingegangen. Die Analysen zu Begleitaktivitäten und der Einschätzung der SuS zum Lernerfolg sowie theoretische Bezüge konnten diese Problematik bereits eindämmen, wie auch die methodische Ergänzung zu diesem schwer erschließbaren Bereich informellen Lernens, die Gespräche in den GD.

Eine an dieser Stelle anzuführende Problematik betrifft die Teilnehmer der Studie: Wie die Auswertung der soziodemografischen Daten der SuS ergab, nahmen daran im Vergleich zu den anderen Altersgruppen nur wenige US-SuS (12 %) teil. Dieser Umstand war zwar aus bereits erläuterten Gründen wie der geringeren Mediennutzung jüngerer SuS zu erwarten, dennoch hat er zur Folge, dass die Ergebnisse dieser Gruppe weniger repräsentativ sind als die der beiden älteren. Auch kann es dadurch zu Verzerrungen bei der vergleichenden Betrachtung der Einschätzungen der unterschiedlichen Altersgruppen kommen.

In 3.2.1 wurde bereits auf die Gefahr eingegangen, bei der Konzeption einer Befragung zu einem solch umfangreichen Forschungsfeld wie dem hiesigen womöglich wichtige Aspekte zu vernachlässigen. Dies hat sich nach Ansicht der Autorin nicht bestätigt, allerdings kann der Umfang des Fragebogens, der – trotz Filterregeln im Falle individuell nicht relevanter Aktivitäten – eine recht zeitintensive Bearbeitung einfordert, bewirken, dass die Aufmerksamkeit der TN während der Durchführung nachlässt; dies könnte dazu führen, dass diese weniger genau lesen, was wiederum Auswirkungen auf die Ergebnisse haben kann.

Dem Umfang des Fragebogens ist auch geschuldet, dass bei dessen Auswertung einige interessante Korrelationen nicht untersucht werden konnten; die Analyse und Interpretation der Ergebnisse, die zur Beantwortung der Forschungsfragen herangezogen werden mussten, nahmen bereits so viel Raum ein, dass in diesem Rahmen keine weiterführende Fragen mehr behandelt werden konnten. Um welche es sich dabei handelt, wird in Kapitel 7, dem Ausblick, dargelegt, um dahingehend weitere Forschung zu initiieren.

Ein letztes, hier anzuführendes Problem entstand bei der Übertragung des konzipierten Fragebogens in das Online-Tool *Evasys:* Bei Veröffentlichung der Befragung wurde die Aktivierung von fünf Fragen versäumt, von denen besonders eine weitere interessante Antworten hätte liefern können:[157] die Frage 15.2, die sich auf die Art der von den SuS in ihrer Freizeit konsumierten Videos bezieht. Da es sich hier um das Medium handelt, welches bei den SLB der SuS die höchste Relevanz besitzt, ist dies zwar bedauerlich, allerdings konnten die GD auch zu dieser Frage Erkenntnisse liefern.

Welche methodischen Besonderheiten und Probleme bei den GD zu erwähnen sind, wird im Folgenden ausgeführt.

Besonderheiten der Gruppendiskussionen

Die Hauptproblematik der GD war bereits aufgrund der Schwierigkeit ihres Themas im Vorfeld zu erwarten (vgl. 3.2.4.4). Wie im Zuge der Beschreibung und Begründung der dafür angewandten Evaluationsmethodik bereits dargelegt wurde, sind es v. a. jene Strukturierungsdimensionen, die sich auf die Frage nach der Bewusstheit bzgl. der Lernresultate sowie der Lernprozesse beziehen, besonders, was unbewusste bzw. nicht bewusstseinsfähige betrifft. Als ähnlich schwierig wie die Anforderung an die SuS, sich inzidenteller oder gar impliziter SLB bewusst zu werden und diese zu benennen bzw. zu beschreiben, hat sich die Bewertung der Schüleräußerungen für die Autorin der Studie erwiesen, besonders bei Aussagen zur Bewusstheit bzgl. des Lernresultats. Der Umstand, dass zunächst unbewusste Resultate durch Reflexion bewusst werden können, konnte bei der Auswertung bzw. Codierung durch die Unterscheidung von unbewussten und bewussten, nicht verbalisierbaren Lernresultaten z. T. berücksichtigt werden. Nicht immer aber war es

[157] Die anderen, nicht freigeschalteten Fragen stellen insofern keine schwerwiegendere Probleme dar, da sie keinen wesentlichen Beitrag zur Forschungsfrage liefern, weil sie entweder den formalen Kontext betreffen (1.7) oder weniger wichtige Nachfragen zu informellem Lernen in diesem Zusammenhang sind (4.2 und 4.3) bzw. nach der Einstellung der SuS zum informellen Lernen mit mobilen Technologien (11) fragen.

möglich, jedes der angesetzten Parameter sicher einzuschätzen, da manche Äußerungen diesbezüglich keine eindeutige Zuordnung zuließen oder aber nicht zu allen Strukturdimensionen bzw. Parametern Auskunft gaben. In beiden Fällen erfolgten dann in der Auswertung mit der Software MAXQDA nur Codierungen bei sicher identifizierbaren Aspekten. Konnte eine Aussage keinem Code bzw. ein Subcode keinem Code zugeordnet werden, so wurde das jeweilige Segment auch nicht codiert. Daher kann gerade die Unterscheidung, ob es sich konkret um inzidentelle oder implizite SLB handelt, nicht immer sicher getroffen werden, wie es z. B. in der in 6.2 angeführten Tabelle deutlich wird.

Das Vorgehen bei der Interpretation, u. a. die Häufigkeiten der jeweiligen Codierungen als Anhaltspunkte zur Orientierung zu nutzen, wurde bereits in 3.2.4.4 erläutert und begründet. Zudem beruht die Kategorisierung der SLB auf dem gemeinsamen Vorkommen der Parameter zur deren Beschreibung. Die eben beschriebene Problematik wirkt sich also nicht nur auf das Vorkommen bzw. die Häufigkeit einer Codierung aus, sondern nimmt auch Einfluss auf die Ergebnisse, die durch die Überprüfung bestimmter Merkmale auf Überschneidungen mit anderen Codes oder Subcodes erzielt werden sollen. Das bedeutet, dass SLB, die prinzipiell kategorisierbar wären, nicht als solche erkannt werden könnten, da keine Überschneidungen vorliegen. Die Ergebnisse, die bei diesem Vorgehen dennoch insgesamt erzielt wurden, erweisen sich allerdings meist als schlüssig, und der Vergleich der in 6.2 zusammengeführten und in 6.3 diskutierten Ergebnisse beider Studien bestätigt den Eindruck, dass diese durch die Problematik nicht wesentlich beeinträchtigt wurden. Als Beispiel hierfür lässt sich anführen, dass unbewusste Lernresultate in den GD ausschließlich nicht intentionalen SLB zugeschrieben werden konnten; bzgl. dabei betroffener Lernbereiche konnten zudem Parallelen zu den Ergebnissen der Online-Befragung festgestellt werden.

Was die Häufigkeiten als quantitativen Anhaltspunkt zur Orientierung betrifft, so können diese v. a. für eine Beurteilung der Verhältnisse innerhalb der einzelnen Gruppen herangezogen werden. Da es aufgrund der unterschiedlichen inhaltlichen Schwerpunkte der fünf Gruppen auch zu einer anderen Verteilung der Codierungen kommen kann, eignen sich diese nur bedingt für einen Vergleich. Diese Problematik wurde ebenfalls bereits in 3.2.4.4 erörtert.

Einige der im Vorangegangenen aufgezeigten methodischen Probleme können als Impulse für weitere Forschung zum Thema dienen. Welche anderen offenen bzw. weiterführenden Fragen dabei außerdem berücksichtig werden können, wird im folgenden Ausblick dargestellt.

7. Ausblick

Mit der Identifikation, Beschreibung und Kategorisierung intentionaler und nicht (vorrangig) intentionaler informeller SLB von KuJ bei der Nutzung mobiler Technologien wurde das Ziel der vorliegenden Forschung erreicht: Durch die Beantwortung der beiden Forschungsfragen liegt nun ein empirisch gesichertes Bild des Forschungsfeldes vor, auf dessen Grundlage Überlegungen zu weiteren Fragestellungen erfolgen können. Dabei sind unterschiedliche Richtungen denkbar:

Zum Ersten kann sich nachfolgende Forschung jenen Aspekten des Fragebogens widmen, deren Beantwortung aufgrund der versäumten Aktivierung beim Freischalten der Online-Befragung nicht geleistet werden konnte. Dabei ist, wie in 6.4 erwähnt, besonders die Frage nach der Art der Videos, die die SuS in ihrer Freizeit konsumieren, interessant, da diese sich als die beliebtesten und äußerst effektiv eingeschätzten Medien bei rezeptiven Aktivitäten herausgestellt haben.

Zum Zweiten können weitere Studien Fragestellungen fokussieren, die aufgrund des begrenzten, bereits strapazierten Rahmens der vorliegenden Arbeit nicht beantwortet wurden. Diese beziehen sich v. a. auf unterschiedlichen Korrelationen, die zwischen den Angaben der Befragten bestehen mögen. In der vorliegenden Auswertung wurden vorwiegend mögliche Zusammenhänge untersucht, die zu Geschlecht sowie Alter bzw. Stufe bestehen können. Von besonderem Interesse sind nach Ansicht der Autorin v. a. Korrelationen zwischen

- Aktivitäten der freizeitbezogenen Mediennutzung und der zum intentionalen Lernen: Dies betrifft sowohl Korrelationen im allgemeineren Sinne (z. B. zwischen den Häufigkeiten der Verwendung bestimmter Technologien zum intentionalen Lernen und der im Kontext freizeitorientierter Nutzung), als auch in Bezug auf konkrete Aktivitäten (z. B. zwischen den Häufigkeiten des Übens des Leseverstehens und des freizeitorientierten Lesens);
- der Häufigkeit des Einsatzes bzw. der Art von Strategien, die bei den Aktivitäten angewendet werden: Hier können Korrelationen zwischen dem intentionalen und nicht (vorrangig) intentionalen Bereich untersucht werden (z. B. zwischen der Häufigkeit des Zurückspulen bzw. Anhaltens bei der Rezeption von Videos zur Schulung des Hörverstehens und der beim freizeitbezogenen Videokonsum), aber auch Zusammenhänge derselben Parameter innerhalb eines Bereichs (z. B. zwischen der Häufigkeit des Einsatzes von Strategien beim Üben des Leseverstehens und jener beim Üben des Hörverstehens);

- dem Einsatz unterschiedlicher Strategien und den Einschätzungen der SuS zum Lernerfolg einer Aktivität;
- der Häufigkeit der Ausübung einer bestimmten Aktivität und der Einschätzung ihrer Effektivität;
- der Art der bei einer Aktivität verwendeten Medien und den Einschätzungen zum Lernerfolg.

Eine Untersuchung dieser Korrelationen – wie auch deren weitere Zusammenhänge bzgl. Alter bzw. Stufe und Geschlecht – kann weitere differenzierte Einsichten zutage bringen und so zu einer enormen Vertiefung der Thematik beitragen, die innerhalb des Rahmens der vorliegenden Forschungsarbeit nicht mehr zu leisten war.

Außerdem können Aspekte, die bei der Analyse und Interpretation der Online-Studie aufkamen, weiter verfolgt werden; diese betreffen u. a. folgende Fragen:

- Findet der informelle Austausch von SuS über den EUR nur in der Muttersprache statt oder zu Lern- bzw. Übungszwecken auch einmal in der FS?
- Ist die Lernsoftware, die SuS beim Wortschatzlernen am häufigsten nutzen, Teil des in der Schule verwendeten Lehrwerks?
- Aktivieren die SuS bei der Schulung der Aussprache mit Videos, die sie dafür am häufigsten nutzen, auch einmal den englischen Untertitel, um die schriftsprachliche Repräsentation dabei zu sehen?
- Handelt es sich bei den Videos, die die SuS am häufigsten zum Üben des Hörverstehens einsetzen, um authentische? Wenn ja, in welcher Form überprüfen sie die Richtigkeit ihrer Bemühungen? Setzen sie dabei auch Strategien wie *Note-Taking* ein?
- Wie verhalten sich die gleichen Fragen beim Üben von Sprachmittlung, wo die SuS auch am häufigsten Videos einsetzen? Welche Richtung wird bei der Sprachmittlung geübt?
- Wenden die SuS beim Üben des Leseverstehens mit authentischen Texten Lesetechniken oder -strategien an, und wenn ja, welche? Wie überprüfen sie hier die Richtigkeit ihrer Bemühungen?
- Wie schätzen die SuS den nicht abgefragten Lerneffekt des freizeitbezogenen Lesens auf ihre *Writing Skills* ein?
- Gibt es außerhalb der jeweils zur Auswahl gestellten Begleitaktivitäten auch andere relevante, die von der Autorin nicht bedacht wurden?
- Welche Inhalte sind beim Verfassen von englischen Kommentaren, Posts u. Ä. in Sozialen Netzwerken und anderen Foren besonders relevant?

- Wie schätzen SuS den nicht separat abgefragten Lernerfolg der unterschiedlichen Aktivitäten im Bereich *Interaktion und Kommunikation* im Einzelnen ein?
- Finden die in Sozialen Netzwerken oder über Messenger abgehaltenen Unterhaltungen in der FS mit *Native Speaker* oder *Non-Natives* statt?

Weitere Möglichkeiten, die vorliegenden Studien zu vertiefen, liegen in der separaten, im Anschluss womöglich vergleichenden Erforschung der untersuchten Bereiche und Aktivitäten, bei denen informelle SLB mit dem Englischen stattfinden: Denkbar wären dabei sowohl Fragestellungen, die sich jeweils vertieft mit einzelnen Aktivitäten intentionalen oder nicht intentionalen Lernens auseinandersetzen, als auch solche, die sich auf die jeweiligen Bereiche konzentrieren. Was diese betrifft, so können nach Ansicht der Autorin besonders Untersuchungen interessant sein, die sich den in der vorliegenden Arbeit gebildeten Kategorien nicht (vorrangig) intentionaler SLB widmen. Dabei können sowohl die beiden darin herausgearbeiteten Spielarten nicht vorrangig intentionaler inzidenteller SLB ins Zentrum des Interesses gerückt werden, als auch die häufig schwierige Unterscheidung von inzidentellen und impliziten SLB. Zudem können weitere Erkenntnisse zu SLB, bei denen unbewusste Lernprozesse ablaufen oder die in implizitem Wissen bzw. Können münden, die hier geleistete Forschung ergänzen. Sämtliche in diesem Absatz angeregte Aspekte lassen sich spezifisch im Zusammenhang einzelner Aktivitäten sowie davon unabhängig vertieft untersuchen.

Desweiteren kann das Forschungsdesign der beiden vorliegenden Studien für nachfolgende Forschung verwendet werden, sowohl je einzeln bzw. voneinander unabhängig, als auch – wie hier geschehen – kombiniert. Der elaborierte Fragenkatalog, der für die Online-Befragung entwickelt wurde, kann im Ganzen sowie in Teilen als *Framework* zur Untersuchung intentionaler und nicht intentionaler SLB bei der Mediennutzung dienen; eine Reduzierung seines Umfangs zugunsten oben genannter Aspekte ist ebenso möglich wie seine Ergänzung um die in den GD gewonnenen Erkenntnisse. Auch das Design der GD bietet zukünftigen Forschungen einen Leitfaden, auf den ebenso zurückgegriffen werden kann wie auf die in den Gesprächen erzielten Ergebnisse. So lassen sich mithilfe dieses *Frameworks* sowohl einzelne Bereiche und Aktivitäten vertiefen, als auch andere Zielgruppen und sogar andere moderne Fremdsprachen untersuchen: Was die hiesige Zielgruppe betrifft, so nahmen nur vergleichsweise wenige US-SuS teil; diese Gruppe noch einmal in einer größeren Stichprobe zu befragen, brächte zuverlässigere Erkenntnisse zu dieser Altersklasse. Zudem liegen Untersuchungen zu den SLB – ob nun intentionale oder nicht intentionale – anderer Zielgruppen nahe, bspw. SuS der Sekundarstufe anderer Schularten (Real-, Mittel- und Fachoberschule) oder Auszubildender und Studierender.

Auch interessant sind die SLB sowohl von SuS der Primarstufe – besonders aufgrund ihres jungen Alters – wie auch älteren Mediennutzern, die in keinem formalen Kontext (mehr) mit dem Lernen der FS konfrontiert sind. Ebenfalls möglich sind Untersuchungen zu SLB mit anderen Fremdsprachen mithilfe des *Frameworks*, wo allerdings bereits im Vorfeld davon ausgegangen werden kann, dass diese aus bekannten Gründen insgesamt deutlich weniger häufig stattfinden und häufiger intentionaler Natur sein dürften.

Zuletzt ist es – wie besonders in 2.4 erläutert – nicht nur der Autorin der vorliegenden Arbeit ein Anliegen, die darin identifizierten und beschriebenen informellen SLB auch als das anzuerkennen, was sie sind: natürliche Lern- und Handlungspraktiken der Lernwelt *Alltag* der KuJ, die den neuen und wechselnden Anforderungen einer als transformiert und ständig im Wandel begriffenen Umwelt gerecht werden. Sie bilden insofern ein zeitgemäßes Lernen ab, dass sie die neuen, innerhalb der digitalen Transformation zur Verfügung stehenden Kulturressourcen intentional und nicht intentional dafür nutzen, sich Welt anzueignen. Um diesen Praktiken informellen Lernens nun angemessen Anerkennung zu zollen und einen Beitrag dazu zu leisten, den u. a. in 1.1 geschilderten *Gap* zwischen der Lernwelt *Alltag* und dem Lernort *Schule* ein Stück weit zu verringern, muss eine Auseinandersetzung mit der Frage erfolgen, welche Anknüpfungspunkte diese für eine Integration in den formalen Kontext – genauer, den des EUR – bieten.

Da die vorliegende Arbeit nicht zuletzt in diesem übergeordneten Kontext steht, wie in deren Einleitung zum Forschungsgegenstand hinführend erläutert, werden Überlegungen zu Ansätzen, welche nachfolgende Forschungen dahingehend aufgreifen können, diese Arbeit abrundend im nun folgenden Schluss angestellt. Dies erfolgt im Zuge eines Fazits, das die in dieser Arbeit gewonnenen Erkenntnisse zu den in Kapitel 1 aufgezeigten zentralen Problem- und Fragestellungen vor diesem Hintergrund noch einmal aufgreift.

8. Schluss

Wie im Zuge dieser Dissertationsschrift aufgezeigt werden konnte, bieten mobile Technologien FS-Lernern durch ihre multimedialen Eigenschaften sowie ihre Medienkonvergenz, besonders mit Internet und Web-2.0-Medien, vielfältige Gelegenheiten zum informellen FSL bzw. FSE, wobei – je nach Aktivität – unterschiedliche Kompetenzen erworben bzw. eingeübt oder erweitert werden. Die von den Medien sowie deren Nutzung durch KuJ ausgehenden Potenziale für intentionale und nicht intentionale SLB mit dem Englischen, die in 1.1 zunächst hinführend geschildert und in Kapitel 2 aus unterschiedlichen Blickwinkeln theoretisch begründet wurden, bildeten die Grundlage für die Beantwortung der zentralen Forschungsfragen.

Die vorliegende Forschung lieferte umfangreiche und differenzierte Einsichten in die informelle Lernwelt *Alltag* der KuJ, in der SLB mit dem Englischen bei der Nutzung mobiler Technologien, welche von den SuS z. T. als höchsteffektiv eingeschätzt werden, in hohem Maße und z. T. hoch frequent vorkommen. Fast alle Befragten setzen, unabhängig von Alter und Geschlecht, solche Technologien intentional zum Lernen, Üben und Wiederholen ein und nutzen v. a. authentische Medien, die nicht im Zusammenhang mit formalem Lernen stehen, zum Üben des Hör- und Leseverstehens sowie zur Informationsbeschaffung und machen Gebrauch von Hilfsmitteln wie digitalen Wörterbüchern. Eher bei jüngeren SuS aus US und MS ist auch das explizite Lernen bzw. Üben von Wortschatz und Grammatik mit Lernsoftware bzw. -Apps Bestandteil ihrer Lerngewohnheiten. Besonders interessante Einsichten allerdings liefern die Ergebnisse zu den zahlreichen, in die Freizeit eingebetteten nicht intentionalen, inzidentellen und impliziten SLB der SuS: Diese bestätigen nicht nur die bereits zuvor angenommene zentrale Stellung der englischen Sprache bei deren Mediennutzung, sondern zeigen, wie natürlich und selbstverständlich der Konsum von Medien sowie Interaktionen in der FS in ihren Alltag verankert sind. Nicht zuletzt dieser Selbstverständlichkeit der Konfrontation bzw. des Umgangs der SuS mit dem Englischen mag es geschuldet sein, dass sie gerade diese nicht (vorrangig) intentionalen inzidentellen und nicht intentionalen impliziten SLB als besonders gewinnbringend für ihren individuellen Lernfortschritt werten: Wie gezeigt, betrachten sie solche Aktivitäten z. T. sogar als noch effektiver als jene intentionalen Lernens, was bei rezeptiven Aktivitäten wie dem Ansehen von Videos, dem Hören von Hörtexten und dem Lesen der Fall ist, v. a. im Bereich *Wortschatz* und produktiven Sprachkompetenzen. Wie sich die insgesamt starke Einschätzung der Effekte nicht (vorrangig) intentionaler SLB sowohl aus sprachlern- und spracherwerbstheoretischer Perspektive, als auch aus den individuellen Handlungspraktiken der SuS erklären lässt, wurde an unterschiedlichen Stellen

dieser Arbeit dargelegt. In Folge der hier geleisteten empirischen Studien hat sich erwiesen, dass das immense Potenzial, welches die Mediennutzung von KuJ für FSL und FSE birgt, in deren Alltag in bemerkenswertem Ausmaß wirkt. Dabei machten die SuS zudem – besonders in den GD[158] – deutlich, dass sie bei diesen natürlich stattfindenden SLB im Kontext ihrer Lebenswirklichkeit Kompetenzen erwerben, die ihnen insofern deutlich nützlicher erscheinen als jene, die sie im schulischen EUR lernen, da sie anwendbar sind; die folgende Aussage eines MS-Schülers verdeutlicht dies:

> Ich finde […], […] wenn man in der Schule […] Regeln und so lernt, das ist so ein zwingendes Lernen, also da lernt man halt die Regeln, aber wie man das genau anwendet, wie genau jetzt die Form [ist], […] lernt man jetzt - also man lernt es schon, aber so richtig in den Sprachgebrauch kommt es nur, wenn ich jetzt irgendwie Serien schaue. (GD MS-J: 133)

Dadurch, dass es sich hier bei informellen SLB um stark personalisiertes bzw. individualisiertes, selbst- und interessengesteuertes sowie bedarfsorientiertes Lernen handelt, das im Zuge der alltäglichen kulturellen Handlungspraktiken von KuJ stattfindet, wo das Erworbene zugleich auch wieder Anwendung findet, ist es eingebettet in Zusammenhänge, die natürlicher kaum sein könnten. Dies gilt sowohl für nicht intentionale inzidentelle und implizite SLB, die häufig eher unbewusst ablaufen, als auch für nicht vorrangig intentionale, bei denen es trotz ursprünglich nicht vorhandener Intention häufig zu Momenten kommt, bei denen ein Lerninteresse oder -bedürfnis entsteht, dem die SuS eigenmotiviert folgen. Das Wissen und die Kompetenzen, die sie sich bei einem solchen Lernen aneignen, werden von ihnen nicht nur als anwendbarer, sondern häufig auch als nachhaltiger gewürdigt als jene im schulischen Zusammenhang. So sagt bspw. eine Schülerin in der GD der MS-Mädchen:

> Ich finde, […] in der Schule, wenn man zum Beispiel Vokabeln lernen muss […]: Man wird am nächsten Tag abgefragt und man muss das halt so strikt lernen. Meistens bleibt es dann […] im Kurzzeitgedächtnis. Und wenn man aber irgendwas liest auf dem Handy […], und sich dafür interessiert und das dann auch nachschlägt, dann prägt sich das besser ein, […] und dann weiß man das halt auch länger. (GD MS-M: 131)

---

[158] Da die SuS in den GD häufig die Diskrepanzen zwischen ihren Lernerfahrungen in und außerhalb der Schule thematisierten, werden in diesem Schlusskapitel, das auch vor dem Hintergrund eines Transfers der vorliegenden Erkenntnisse zu lesen ist, diesbezüglich noch exemplarisch Auszüge zitiert.

Zumindest mit Gültigkeit für jene SuS, in deren medialen Alltag SLB mit dem Englischen fest verankert sind, kann behauptet werden, dass es momentan nicht mehr der schulische EUR ist, der sie dazu befähigt, außerhalb der Schule mit oder in der FS zu interagieren, sondern ihre Mediennutzung, die in der Schule gelerntem, häufig formalisiertem und theoretischem Wissen, erst Sinn gibt. Zur Verdeutlichung dieser Einschätzung kann das folgende Zitat einer MS-Schülerin dienen:

> Ich glaube, […] dass es in der Schule […] die Theorie ist, die wir lernen, und durch Medien […] das Praktische. Weil in der Schule lernen wir eben, wie man einen Satz baut, […] also halt eben diese ganze Struktur, und praktisch ist dann sozusagen, was wir in unserer Freizeit machen: Wir versuchen die Sprache selber zu verwenden, […] und wir schauen Fernsehen und nutzen Medien und das alles. Und [daraus] schließt halt, dass wir daraus teilweise sogar besser lernen als im Unterricht. (GD MS-M: 136)

Wenn sich SuS nun außerhalb der Schule, z. T. völlig losgelöst von jeglicher Lernintention, teilweise sehr intensiv und dennoch auf natürliche Art und Weise mit einem Lerngegenstand auseinandersetzen, dass sie im Kontext formaler Schulbildung häufig als lebensfremd wahrnehmen, so scheint der Lernort *Schule* dringend einer Veränderung zu bedürfen. Die Ergebnisse der vorliegenden Forschung können nun einen Beitrag zur *Union* der in 1.1 als getrennt geschilderten *Worlds of Education*, der Lernwelt *Alltag* und dem Lernort *Schule*, leisten. Um die hier gewonnenen Erkenntnisse als Grundlagen für die Entwicklung, Anwendung und Weiterentwicklung von Konzepten zu nutzen, die eine Integration informellen – vor allem inzidentellen und impliziten – Lernens in formale Zusammenhänge realisieren, muss überlegt werden, welche Transfermöglichkeiten sie hinsichtlich methodisch-didaktischer Grundsätze des modernen EUR bieten. Die im Alltag der SuS zentralen mobilen Technologien wie Smartphones und Tablets sowie damit ausgeübte Handlungspraktiken können als Schnittstellen bzw. Bindeglieder zwischen den *Worlds of Education* dienen: Deren methodische Integration kann zu einer Modifikation bzw. Aktualisierung des schulischen EUR im Sinne eines zeitgemäßen Lernens beitragen, bspw. durch Aufgabenformate, die die hier identifizierten informellen Lern- und Handlungspraktiken sowie die u. a. in 2.3.2 angeführten Prinzipien des FSL bzw. FSE berücksichtigen.

Dass ein solches Vorhaben notwendig ist, wurde im Verlauf dieser Arbeit ebenso deutlich gemacht wie die Schwierigkeit, dies im Rahmen institutioneller Schranken zu verwirklichen. Daher gilt es zunächst, bei einem Blick auf den Status Quo des gegenwärtigen EUR mit seinen Inhalten und Zielen die Veränderungspotenziale zu

erkennen, die dieser vor dem Hintergrund der gewonnenen Erkenntnisse aufweist. Diese haben bereits Bezugspunkte hierfür geschaffen, da sie eine Kategorisierung der SLB in Anlehnung an die Lehrplanbereiche bzw. die im EUR fokussierten *Skills* ermöglichten. Nun, da sowohl die einzelnen informellen Handlungspraktiken der SuS identifiziert wurden, als auch gezeigt wurde, wie auch die Arten von Wissen bzw. Kompetenzen, die durch diese jeweils erlangt bzw. geschult werden, können Überlegungen erfolgen, welche Aktivitäten sich dafür eignen, den vielschichtigen Bedingungen des formalen Kontexts[159] ebenso Rechnung zu tragen wie den außerschulischen Lerngewohnheiten der SuS. So kann zum einen konkret geprüft werden, welche der informellen Aktivitäten sich auch als Methoden zum Erreichen bestimmter Lernziele, wie sie in den – zur Einhaltung verpflichtenden – Lehrplänen gefordert sind, für den formalen Zusammenhang eignen, da sie bestimmte Sprachlernprozesse oder *Skills* besonders wirkungsvoll fördern. Zum anderen kann – nun ausgehend von Lerninhalten – ermittelt werden, welche Methoden sich aus den informellen Handlungspraktiken der SuS ableiten lassen, die sich zur Aneignung bestimmter Inhalte eignen. Da die vorliegende Forschung auch gezeigt hat, welch zentrale Rolle der Einsatz bestimmter Strategien und Techniken, deren Schulung auch die Lehrpläne dringlich fordern, bei den informellen SLB der KuJ spielt, bieten auch diese zahlreiche Ansätze einer sinnvollen – und vergleichsweise unkomplizierten – Integration in den EUR.

Die Frage nach den dabei konkret genutzten Medien bzw. Technologien wie Apps und Browser-Anwendungen steht bei einer Integration informeller Handlungspraktiken von SuS in den formalen Kontext zunächst im Hintergrund. Vielmehr sind Überlegungen von Nöten, wie deren Einbindung in bestehende Strukturen erfolgen kann. Gemeint ist dabei v. a. die Vereinbarkeit ihres Einsatzes mit den aktuell verwendeten und z. T. im Rahmen des neuen G8-Lehrplans erst neu eingeführten Lehrwerken, die als problematisch erscheint. Nach Ansicht der Autorin ist zwar ein Aufsprengen der einschränkenden Strukturen, die durch Lehrwerk und Progression vorgegeben sind, erstrebenswert – nicht zuletzt, da auch aufgrund der informellen SLB der SuS, die diese seit der flächendeckenden Verbreitung von Smartphones vermehrt erleben, in bayerischen Klassenzimmern z. T. sehr heterogene Lerngruppen vorzufinden sind. Die geht auch aus der Aussage eines OS-Schülers hervor, die in diesem Zusammenhang stellvertretend für viele weitere in den GD steht:

---

[159] Die komplexen Bedingungen des formalen Kontexts, die die digitale Transformation dort bremsen, (bspw. infrastrukturelle und datenschutzrechtliche Aspekte oder Lehreraus- und -fortbildung), können hier nicht im Einzelnen berücksichtigt werden; hier angestellte Überlegungen beschränken sich auf die methodisch-didaktische Perspektive.

> Ich könnte […] behaupten, das, was man durch die Medien lernt, ist meistens deutlich wertvoller für einen als das, was man im Unterricht lernt […]. Weil ich kenne auch einige Leute, die quasi außerhalb, also in ihrer Freizeit, nicht so wirklich was mit dem Englischen zu tun haben, und sehr viel für die Schule lernen, und ich bin trotzdem deutlich besser als die, obwohl ich gar nichts für die Schule mache […]. (GD OS-J: 121)

Da grundlegende Veränderungen bestehender Strukturen innerhalb des Schulsystems allerdings weder schnell noch einfach geschehen können, scheint es sinnvoll, bei einer Aktualisierung der Methodik und Didaktik des EUR vor dem Hintergrund eines Lernens im *Mobile Age* zunächst einmal die Potenziale zu bedenken, die die in den Studien ermittelten SLB der SuS hinsichtlich eines individualisierten, differenzierten und das Klassenzimmer öffnenden Lernens bieten. Diese finden sich bspw. beim Einsatz authentischer Medien, die besonders SuS der MS und OS – sogar zum intentionalen Lernen – hauptsächlich nutzen. Das bei den SuS beliebteste Medium, das Video, bietet dahingehend besonderes Potenzial, wenn es individuell von mobilen Endgeräten rezipiert werden kann, die ihnen den Einsatz von Verstehensstrategien wie Stoppen oder Zurückspulen erlauben. Auch das Lesen von Hypertexten, wie sie bspw. in der Online-Enzyklopädie Wikipedia zu finden sind, ermöglicht die weitgehend selbstgesteuerte, interessengeleitete Rezeption englischer Texte, die einzelnen Lernern durch die individuelle Nutzung von Hilfsmitteln auch in heterogenen Lerngruppen gerecht werden kann.

Doch nicht nur der Einsatz authentischer digitaler Medien birgt das Potenzial, die (noch) bestehenden Strukturen, die Lehrwerk und Progression in gewisser Weise vorgeben, bereits jetzt aufzubrechen und den EUR insofern zu verändern, dass er den informellen Handlungspraktiken der SuS Rechnung trägt: Die Chancen, die die Medienkonvergenz mobiler Technologien für kooperatives und kollaboratives sowie soziales Lernen im informellen Kontext bietet, indem sie die Vernetzung von Lernern sowie Inhalten ermöglicht, wurden im Rahmen dieser Arbeit mehrfach erläutert. Diese lassen sich auch im formalen Zusammenhang nutzen, unterliegen allerdings schulrechtlichen Einschränkungen: Besonders der Einsatz Sozialer Netzwerke und Messenger, bei deren Nutzung die befragten SuS häufig nicht (vorrangig) intentionale informelle SLB erleben, ist aufgrund vielfältiger Problematiken nicht gestattet. Dies betrifft in schulischen Zusammenhängen z. B. Persönlichkeitsrechte und Datenschutz, aber auch pädagogischen Anliegen wie Cyber-Mobbing. Dennoch finden sich sowohl Online-Plattformen als auch Apps, die – bei medien-pädagogischer Begleitung – auch im Unterricht zur Kommunikation und Kooperation bzw. Kollaboration genutzt werden können.

Zuletzt seien noch die Möglichkeiten zum produktiven und kreativen Umgang mit Sprache angesprochen, die mobile Technologien bereitstellen: Über Smartphones und Tablets verfügbare Apps sowie Browser-Anwendungen ermöglichen trotz ihrer einfachen und intuitiven Anwendbarkeit die Produktion unterschiedlicher, in ihrer Gestaltung professionell anmutender Medien wie Videos, Hörtexte, Comic-Strips oder Cartoon-Videos. Diese begünstigt nicht nur in vielerlei Hinsicht den FSE bzw. das FSL, sondern berücksichtigt auch die in der vorliegenden Arbeit identifizierten SLB der SuS außerhalb der Schule. Das Konzept des *Prosumes* von Medien, das in 2.2.1 sowie in 2.3.2 angesprochen wurde, scheint für eine Integration informeller Handlungspraktiken der SuS in den EUR besonders vielversprechend zu sein, nicht nur aus lerntheoretischer Perspektive: Wie die befragten SuS bestätigten, schulen die unterschiedlichen, dabei stattfindenden Aktivitäten sowohl rezeptive als auch produktive *Skills* der Lerner und erweitern deren Wortschatz- und Grammatikwissen; zudem besitzt diese Methodik das Potenzial, viele von den SuS sowohl im intentionalen als auch im nicht (vorrangig) intentionalen Zusammenhang als relevant gewürdigten SLB in einem sinnvollen Ganzen zu vereinen.

Die im Vorangegangenen angestellten Überlegungen können als Impulse für die durchdachte Entwicklung von Konzepten, Ansätzen und Aufgabenformaten dienen, im Zuge derer die in der vorliegenden Forschung identifizierten informellen Handlungspraktiken der KuJ auch im formalen Kontext Berücksichtigung finden. Denn auch, wenn die Mediennutzung der jungen Lerner bereits außerhalb der Schule einen zentralen Beitrag zu deren Ausbildung fremdsprachlicher Kompetenzen leistet, so möchten auch sie nicht auf FSL bzw. FSE im formalen Kontext verzichten, wie die folgende, diese Arbeit abschließende Einschätzung eines MS-Schülers verrät:

> […] Also die Mediennutzung verbessert das Ganze, aber die Grundfähigkeiten […] – ohne Schule, ohne Englischlernen durch eine Lehrerin oder einen Lehrer, geht es nicht […]. (GD MS-J: 214)

II. Literaturverzeichnis

Abdullah, M. R. T. L., Zaharah, H., Asra, & Abd, R. Z. (2013). MLearning Scaffolding Model for Undergraduate English Language Learning: Bridging Formal and Informal Learning. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, *12*(2), 217-233. Abgerufen von https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1015435.pdf

Adamczak-Krysztofowicz, S., Stork, A., & Trojan, K. (2015). Mobiles Fremdsprachenlernen mit Podcasts. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 15-30. https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2015.02.27.X

Aizezi, Z. (2015). *Identifying Mobile Phone Usability Issues in Informal Swedish Language Learning* (Master Thesis). Uppsala University, Schweden. Abgerufen von http://www.diva-portal.se/smash/get/diva2:856686/FULLTEXT01.pdf

Alm, A. (2015). Facebook for informal language learning: Perspectives from tertiary language students. The EuroCALL Review, 23(2), 3-18. https://doi.org/10.4995/eurocall.2015.4665

Bachmair, B. (2007). M-Learning and media use in everyday life: Towards a theoretical framework. In N. Pachler (Hrsg.), *Mobile learning - towards a research agenda* (S. 105-151). London: WLE Centre, Institute of Education.

Bachmair, B., Pachler, N., & Cook, J. (2009). Mobile phones as cultural resources for learning – an analysis of mobile expertise, structures and emerging cultural practices. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, (00), 1-29. https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2009.03.13.X

Bachmair, B. (Hrsg.). (2010). *Medienbildung in neuen Kulturräumen: Die deutschsprachige und britische Diskussion* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bachmair, B., Pachler, N., & Cook, J. (2011a). *Parameters and focial points for planning and evaluation of mobile learning*. Abgerufen von http://www.london-mobilelearning.net/downloads/Parameter_flyer.pdf

Bachmair, B., Risch, M., Friedrich, K., & Mayer, K. (2011b). Eckpunkte einer Didaktik des mobilen Lernens. Operationalisierung im Rahmen eines Schulversuchs. *Medienpädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, *19,* 1-38. https://doi.org/10.21240/mpaed/19/2011.03.11.X

Bahrani, T., Sim, T. S., & Nekoueizadeh, M. (2014). Second Language Acquisition in Informal Setting. *Theory and Practice in Language Studies*, *4*(8), 1714-1723. Abgerufen von http://www.academypublication.com/issues/past/tpls/vol04/08/26.pdf

Barajas, M., & Frossard, F. (2012). *Using Wikis in Education: Guidelines for Teachers and Trainers*. Universitat de Barcelona. Abgerufen von https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/1/18/WikiSkills_Guidelines_for_Teachers_and_-Trainers_EN.pdf

Baumbast, S., Hofmann-van de Poll, F., & Lüders, C. (2012). *Non-formale und informelle Lernprozesse in der Kinder- und Jugendarbeit und ihre Nachweise*. München: Deutsches Jugendinstitut. Abgerufen von http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/TOP_5_Non_formale_und_informelle_Lernprozesse_in_der_Kinder__und_Jugendarbeit_und_ihre_Nachweise.pdf

Berth, M. (2006). Informal learning with mobile devices - moblogging as learning resource? In *Proceedings of the Informal Learning and Digital Media: Constructions, Contexts, Consequences*, Odense, Denmark. Abgerufen von http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.93.2345&rep=rep1&type=pdf

Böttger, H. (2016). *Neurodidaktik des frühen Sprachenlernens. Wo die Sprache zuhause ist.* Stuttgart: utb GmbH.

Bruck, P. A. (2006). What is Microlearning and why care about it? (Introductory Note). In T. Hug, M. Lindner, & P. A. Bruck (Hrsg.), *Micromedia & e-Learning 2.0. Gaining the Big Picture. Proceedings of Microlearning Conference 2006* (S. 7–10). Innsbruck: Innsbruck University Press. Abgerufen von http://diglib.uibk.ac.at/ulbtiroloa/download/pdf/269844?originalFilename=true

Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien (BITKOM). (28. April 2014a). *Pressekonferenz - Studie „Kinder und Jugend 3.0*“. Berlin: BITKOM. Abgerufen von https://www.bitkom.org/sites/default/files/file/import/BITKOM-PK-Kinder-und-Jugend-3-0.pdf

Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien (BITKOM). (2014b). *Jung und vernetzt. Kinder und Jugendliche in der digitalen Gesellschaft.* Berlin: Bitkom. Abgerufen von https://www.bitkom.org/sites/default/files/pdf/noindex/Publikationen/2014/Studien/Jung-und-vernetzt-Kinder-und-Jugendliche-in-der-digitalen-Gesellschaft/BITKOM-Studie-Jung-und-vernetzt-2014.pdf

Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien (BITKOM). (2015). *Digitale Schule - vernetztes Lernen. Ergebnisse repräsentativer Schüler- und Lehrerbefragungen zum Einsatz digitaler Medien im Schulunterricht.* Berlin: Bitkom. Abgerufen von https://www.bitkom.org/sites/default/files/pdf/noindex/Publikationen/2015/Studien/Digitale-SchulevernetztesLernen/BITKOM-Studie-Digitale-Schule-2015.pdf

Bundesverband Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien (BITKOM). (16. Mai 2017). *Kinder und Jugend in der digitalen Welt.* Berlin: Bitkom. Abgerufen von https://www.bitkom.org/sites/default/files/pdf/Presse/Anhaenge-an-PIs/2017/05-Mai/170512-Bitkom-PK-Kinder-und-Jugend-2017.pdf

Burston, J. (2013). Mobile-assisted language learning: A selected annotated bibliography of implementation studies 1994-2012. *Language Learning & Technology, 17*(3), 157-225. Doi: 10125/44344

Cedefop. (2009). *Europäische Leitlinien für die Validierung nicht formalen und informellen Lernens.* Luxemburg: Amt für Veröffentlichungen der Europäischen Union. Abgerufen von http://www.cedefop.europa.eu/files/4054_de.pdf

Chen, X. (2013). Tablets for informal Language Learning: Student Usage and Attitudes. *Language Learning & Technology, 17*(1), 20-36. Doi: 10125/24503

Chen, C., & Hsu, S. (2008). Personalized Intelligent Mobile Learning System for Supporting Effective English Learning. *Educational Technology & Society, 11*(3), 153-180. Abgerufen von https://www.j-ets.net/ets/journals/11_3/12.pdf

Colley, H., Hodkinson, P., & Malcolm, J. (2002). Non-formal learning: mapping the conceptual terrain. a consultation report. Leeds: University of Leeds Lifelong Learning Institute. Abgerufen von http://www.infed.org/archives/e-texts/colley_informal_learning.htm

Cotroneo, E. (2012). Facebook, Twitter & MySpace to teach and learn Italian as a second language. In *Proceedings of the 2012 Next Generation Learning Conference*, (S. 11-19). Abgerufen von https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:717395/FULLTEXT01.pdf

Cook, J. (2010). Mobile phones as mediating tools within augmented contexts for development. *International Journal of Mobile and Blended Learning, 2*(3), 1-12. Doi: 10.4018/jmbl.2010070101

Cook, J., Bradley, C., Lance, J., Smith, C., & Haynes, R. (2007). Generating learning contexts with mobile devices. In N. Pachler (Hrsg.), *Mobile learning - towards a research agenda* (S. 55-74). London: WLE Centre, Institute of Education.

Cook, J., Pachler, N., & Bradley, C. (2008). Bridging the Gap? Mobile Phones at the Interface Between Informal and Formal Learning. *Journal of the Research Center for Educational Technology, 4*(1), 3-18. Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/50848627_Bridging_the_Gap_Mobile_Phones_at_the_Interface_between_Informal_and_Formal_Learning

Cook, J., Pachler, N., & Bachmair, B. (2009). Mobile phones as cultural resources for learning – an analysis of mobile expertise, structures and emerging cultural practices. *MedienPädagogik: Zeitschrift Für Theorie Und Praxis Der Medienbildung*, 1–29. https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2009.03.13.X

Dixon, A. (2011). *Social Bookmarking*. SVEA TRAINING MODULES. Abgerufen von http://www.svea-project.eu/www.svea-project.eu/fileadmin/_svea/downloads/Social_Bookmarking_02.pdf

Duffy, P., & Bruns, A. (2006). The Use of Blogs, Wikis and RSS in Education: A Conversation of Possibilities. In *Proceedings of the 2006 Online Learning and Teaching Conference*, (S. 31-38). Abgerufen von https://eprints.qut.edu.au/5398/1/5398.pdf

Edfeldt, C., Fjordevik, A., & Inose, H. (2012). Fan culture as an informal learning environment. In *Proceedings of the 2012 Next Generation Learning Conference,* (S. 105-112). Abgerufen von https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:717395/FULLTEXT01.pdf

Essel, J. E. (2007). *Morphing Public Spaces into Learning Spaces with Social Bookmarks: An Exploration of Current Progress and Prospects.* JAMK University of Applied Sciences. Abgerufen von https://www.theseus.fi/bitstream/handle/10024/20415/jamk_1199277691_2.pdf?sequence=1

Estellés, E., del Moral, E., & Gonzáles, F. (2010). Social Bookmarking Tools as Facilitators of Learning and Research Collaborative Processes: The Diigo Case. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects, 6,* 175-191. Doi: 10.28945/1298

Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning. A critique of traditional schooling*. New York und London: Routledge Chapman & Hall. Abgerufen von http://networkedlearningcollaborative.com/wp-content/uploads/2015/07/james-paul-gee-situated-language-and-learning-a-critique-of-traditional-schooling-2004.pdf

Godwin-Jones, R. (2005). Messaging, Gaming, Peer-to-Peer Sharing: Language Learning Strategies & Tolls for the Millennial Generation. *Language Learning & Technology, 9*(1), 17-22. Doi: 10125/44003

Guth, S. (2007). Wikis in Education: Is Public Better? In *WikiSym `07: Proceedings of the 2007 international symposium on Wikis,* (S. 61-68). Abgerufen von http://equivocos.com/wp-content/uploads/2014/02/Guth_WikiSym2007_IsPublicBetter.pdf

Gutschow, K. (2010). *Anerkennung von nicht formal und informell erworbenen Kompetenzen. Bericht an den Hauptausschuss*. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Berufsbildung Bonn. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung. Abgerufen von https://www.bibb.de/veroeffentlichungen/de/publication/show/6258

Heinen, R., Blees, I., Kerres, M., & Rittberger, M. (2014). Open educational resources and bookmarking: Connecting Users and Editors. In C. M. Stracke, U.-D. Ehlers, A. Creelman, & T. Shamarina-Heidenreich (Hrsg.): *Changing the trajectory: Quality for opening up education* (S. 33-40). Berlin: Logos.

Jadin, T., & Zöserl, E. (2009). Informelles Lernen mit Web-2.0-Medien. *Bildungsforschung 1 (2009), 6*(1), 41-61. Doi: 10.25539/bildungsforschung.v1i0.85

Johnson, L., Adams Becker S., Estrada, V., & Freeman, A. (2014): *NMC Horizon Report: 2014 K-12 Edition.* Austin, Texas: The New Media Consortium.

Jones, A. (2015). Mobile Informal Language Learning: Exploring Welsh Learners` Practices. *eLearning Papers, (45), article no. 6.* Abgerufen von https://oro.open.ac.uk/44908/1/Mobile%20informal%20language%20learning%20eLearning%20paper.pdf

Kahnwald, N. (2013). *Informelles Lernen in virtuellen Gemeinschaften. Nutzungspraktiken zwischen Information und Gemeinschaften.* Münster: Waxmann. Abgerufen von https://www.waxmann.com/fileadmin/media/zusatztexte/2796Volltext.pdf

Khuroshvili, N. (2016). *Untersuchung englischer Kurzwörter und Abkürzungen (EKA) im Deutschen und Georgischen. Eine kontrastive Studie der deutschen und georgischen Sprache* (Dissertation). Ludwig-Maximilians-Universität München.

Kommission der Europäischen Gemeinschaften (2001). *Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen.* Brüssel.

Krashen, S. D. (2009). *PrinciPLE and Practice in Second Language Acquisition.* First internet edition (Original veröffentlicht 1982). Abgerufen von http://www.sdkrashen.com/content/books/princiPLE_and_practice.pdf

Kress, G., & Pachler, N. (2007): Thinking about the ‘m’ in m-learning. In N. Pachler (Hrsg.), *Mobile learning - towards a research agenda* (S. 7-30). London: WLE Centre, Institute of Education.

Kukulska-Hulme, A. (2009). Will mobile learning change language learning? *ReCall, 21*(2), 157-165. Doi: 10.1017/S0958344009000202

Kukulska-Hulme, A. (2010). Charting unknown territory: Models of participation in mobile language learning. *International Journal of Mobile Learning and Organisation, 4*(2), 116-129. Doi: 10.1504/IJMLO.2010.032632

Kukulska-Hulme, A. (2012). Language learning defined by time and place: A framework for next generation designs. In J. Díaz-Vera (Hrsg.), *Left to My Own Devices: Learner Autonomy and Mobile Assisted Language Learning. Innovation and Leadership in English Language Teaching, 6* (S. 1-13). Bingley, UK: Emerald Group Publishing Limited.

Kurtz, L. M. (2012). *Learning from twenty-first century second language learners: A case study in smartphone use of language learners* (Master Thesis). Abgerufen von https://lib.dr.iastate.edu/etd/12669/

Lan, Y., Sung, Y., & Chang, K. (2007). A mobile-device-supported peer-assisted learning system for collaborative early EFL reading. *Language Learning & Technology, 11*(3), 130-151. Doi: 10125/44121

Laurillard, D. (2007). Pedagogical forms for mobile learning: framing research questions. In N. Pachler (Hrsg.), *Mobile learning - towards a research agenda* (S. 153-175). London: WLE Centre, Institute of Education.

Li, V. (2017). Social Media in English Language Teaching and Learning. *International Journal of Learning and Teaching, 3*(2), 148-153. Doi: 10.18178/ijlt.3.2.148-153

Linnakylä, A. (2010). *Learning English informally through authentic literacy practices: A case study of Finnish 8th grade students* (Pro Gradu Thesis). University of Jyväskylä.

Mahajaroenkul, S. (2017). *Informal learning strategies of international students seeking to learn English via mass and/or social media* (Masterarbeit). Wichita State University.

McLoughlin, C., & Lee, M. J.W. (2007). Social software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era. In R. Atkinson, C. McBeath, S.-K. A. Soong & C. Cheers (Hrsg.), *ICT: Providing Choices for learners and learning* (S. 664-675). Singapur: Centre for Educational Development, Nanyang Technological University. Abgerufen von http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.471.2008&rep=rep1&type=pdf

Mäder, S. (2013). Die Gruppendiskussion als Evaluationsmethode - Entwicklungsgeschichte, Potenziale und Formen. *Zeitschrift für Evaluation, 12*(1), 23-51. Abgerufen von http://www.univation.org/sites/default/files/publikation/01_2013_maeder_die_gruppendiskussion_als_evaluationsmethode.pdf

Marsenille van, A. (2015). *Informal language learning: The perspective of higher education students in Brussels. A case study* (Nicht veröffentlichte Dissertation). The Open University.

Mayring, P. (1991). Qualitative Inhaltsanalyse. In U. Flick, E. von Kardoff, H. Keupp, L. von Rosenstiel, & S. Wolff (Hrsg.), *Handbuch qualitative Forschung: Grundlagen, Konzepte, Methoden und Anwendungen* (S. 209-213). München: Beltz - Psychologie Verl. Union. Abgerufen von https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/3727

Mayring, P. (2010), Qualitative Inhaltsanalyse. In G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie* (S. 601-613). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2015). *JIM-STUDIE 2015. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger.* Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Abgerufen von https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2015/JIM_Studie_2015.pdf

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2016). *JIM-STUDIE 2016. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger.* Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Abgerufen von https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2016/JIM_Studie_2016.pdf

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2017). *JIM-STUDIE 2017. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger.* Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Abgerufen von https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2017/JIM_2017.pdf

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. (2018). *JIM-STUDIE 2018. Jugend, Information, Medien. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger.* Stuttgart: Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Abgerufen von https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2018/Studie/JIM_2018_Gesamt.pdf

Miller, A. (2012). Disruptive and Transformative Education: Designing learning in the digital age. *eLearn Magazine, 11*, Artikel 1. Doi: 10.1145/2398996.2398997

Mills, Daniel J. (2016). *Acceptance and Usage of Mobile Devices for Informal English Language Learning in the Japanese University Context* (Nicht veröffentlichte Dissertation). University of Wyoming, USA. Abgerufen von http://repository.uwyo.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=edd

Naismith, L., Lonsdale, P., Vavoula, G., & Sharples, M. (2004). *Literature Review in Mobile Technologies and Learning: Report 11.* Bristol: Futurelab. Abgerufen von https://www.nfer.ac.uk/publications/futl15/futl15.pdf

Olsson, E. (2011). *„Everything I read on the Internet is in English". On the impact of extramural English on Swedish 16-year-old pupils' writing proficiency* (Licentiate Thesis). University of Gothenburg.

Overwien, B. (2005). Stichwort: Informelles Lernen. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8*(3), 337-353. Doi: 10.1007/s11618-005-0144-z

Pachler, N. (Hrsg.). (2007). *Mobile learning - towards a research agenda.* London: WLE Centre, Institute of Education.

Pachler, N., Cook, J., & Bachmair, B. (2010b). Appropriation of mobile cultural resources for learning. *International Journal of Mobile and Blended Learning, 1*(2)*,* 1-21. Doi: 10.4018/jmbl.2010010101

Pachler, N., Seipold, J., & Bachmair, B. (2012). Mobile Learning. Some theoretical and practical considerations. In K. Friedrich, M. Ranieri, N. Pachler, & P. de Theux (Hrsg.), *The "My Mobile" Handbook. Guidelines and scenarios for mobile learning in adult education* (S. 11-16). Brüssel: Media Animation.

Patten, B., Sánchez, I. A., & Tangney, B. (2006). Designing collaborative, constructionist and contextual applications for handheld devices. *Computers & Education, 46*(3), 294-308. Doi: 10.1016/j.compedu.2005.11.011

Pea, R., & Lindgren, R. (2008). Video Collaborators for Research and Education: An Analysis of Collaboration Design Patterns. *IEEE Transactions on Learning Technologies, 4*(1), 235-247. Doi: 10.1109/TLT.2009.5

Pemberton, L., Fallahkhair, S., & Masthoff, J. (2004). Towards a theoretical framework for informal language learning. In Kinshuk, D. G. Sampson, & P. Isaias (Hrsg.). Proceedings of IADIS International conference of Cognition and Exploratory Learning in a Digital Age (S. 27-34). Abgerufen von https://pdfs.semanticscholar.org/829b/ed8e7975181b3735de4cde1ec48ea4e4921f.pdf

Rebuschat, P. (2015). Introduction: Implicit and explicit learning of languages. In P. Rebuschat (Hrsg.) (im Druck), *Implicit and explicit learning of languages* (S. 1-16). Amsterdam: John Benjamins. Abgerufen von http://eprints.lancs.ac.uk/71975/1/Rebuschat_volume_intro_in_press_libre.pdf

Rieder, A. (2003). Implicit and explicit learning in incidental vocabulary acquisition. *VIEWS: Vienna English Working Papers, 12*(2), 24-39.

Rogers, R. J. (2016). *Developing implicit and explicit knowledge of L2 case marking under incidental learning conditions* (Nicht veröffentlichte Dissertation). University College London, UK. Abgerufen von http://discovery.ucl.ac.uk/1498849/3/Rogers%20Thesis%202016%20Final.pdf.

Rosa, L. (2013). Lernen 2.0 – Projektlernen mit Lehrenden im Zeitalter von Social Media. Gedruckt erschienen in C. Schumacher, F. Rengstorf, & C. Thomas

(Hrsg.), *Projekt: Unterricht: Projektunterricht und Professionalisierung in Lehrerbildung und Schulpraxis* (S. 245 - 270). Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. Abgerufen von https://www.researchgate.net/publication/235635684_-Lernen_20_-_Projektlernen_mit_Lehrenden_im_digitalen_Zeitalter

Rudis, D., & Postic, S. (2018). Influence of video *games* on the acquisition of the English language. *Verbum 2017, 8*, 112-128. Doi: 10.15388/Verb. 2017.8.11354

Rummler, K., & Wolf, K. D. (2012). Lernen mit geteilten Videos: aktuelle Ergebnisse zur Nutzung, Produktion und Publikation von online- Videos [sic!] durch Jugendliche. In W. Sützl, F. Stalder, R. Meier, & T. Hug (Hrsg.), *Media, Knowledge and Education: Cultures and Ethics of Sharing. Medien – Wissen – Bildung: Kulturen und Ethiken des Teilens* (S. 253-266). Universität Innsbruck: Innsbruck University Press. Abgerufen von https://www.uibk.ac.at/iup/buch_pdfs/9783902811745.pdf

Seipold, J. (2012). *Mobiles Lernen. Analyse des Wissenschaftsprozesses der britischen und deutschsprachigen medienpädagogischen und erziehungswissenschaftlichen Mobile-Learning-Diskussion* (Dissertation). Kassel: Universitätsbibliothek Kassel. Doi: 10.978.300/0404115

Sharples, M. (2006). How can we address the conflicts between personal informal learning and traditional classroom education? In M. Sharples (Hrsg.), *Bis Issues in Mobile Learning. Report of a workshop by the Kaleidoscope Network of Excellence Mobile Learning Initiative* (S. 21-24). University of Nottingham.

Sharples, M. (2013). Mobile learning: research, practice and challenges. *Distance Education in China, 3*(5), 5-11. Manuscript in Vorbereitung. Abgerufen von http://oro.open.ac.uk/37510/2/Sharples.pdf

Sharples, M., Taylor, J., Vavoula, G. (2007). A Theory of Learning for the Mobile Age (Preprint). In R. Andrews, & C. Haythornthwaite (Hrsg.) (im Druck), *The SAGE Handbook of E-learning Research* (S. 221-247). London: Sage. Abgerufen von https://telearn.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/190276/filename/Sharples_et_al_Theory_of_Mobile_Learning_preprint.pdf

Sharples, M., Milrad M., Arnedillo Sánchez, I., & Vavoula, G. (2008). Mobile Learning. Small devices, Big issues. In N. Balacheff, S. Ludvigsen, T. de Jong, A. Lazonder, & S. Barnes (Hrsg.), *Technology-Enhanced Learning. PrinciPLE and Products* (S. 233-249). Berlin: Springer 2009.

Siemens, G., & Tittenberger, P. (2009). *Handbook of Emerging Technologies for Learning (HETL)*. University of Manitoba. Abgerufen von http://www.aps.edu/educational-technology/documents/handbook-of-emerging-technologies-for-learning/view

Specht, M., Ebner, M., & Löcker, C. (2013). Mobiles und ubiquitäres Lernen. Technologien und didaktische Aspekte. In M. Ebner, & S. Schön (Hrsg.), *L3T. Lehrbuch für Lernen und Lernen mit Technologien* (2. Aufl.) (S. 217-226). Abgerufen von http://l3t.eu/homepage/das-buch/ebook-2013/kapitel/o/id/113/

Spies, B. (2013). Informelles Lernen in Sozialen Online Netzwerken. Eine Vergleichsstudie mit deutschen und amerikanischen Studierenden (Dissertation). Ludwig-Maximilians-Universität München. Abgerufen von https://edoc.ub.uni-muenchen.de/15882/

Storz, C., Maillet, K., Brienne, C., Chotel, L., & Dang, C. (2012). Mobile devices increasing opportunities for informal learning and second language acquisition. In I. A. Sánchez & P. Isaías (Hrsg.). Proceedings of the IADIS International Conference Mobile Learning (S. 83-90). Abgerufen von http://www.iadisportal.org/digital-library/mobile-devices-increasing-opportunities-for-informal-learning-and-second-language-acquisition

Sundqvist, Pia (2011). A Possible Path to Progress: Out-of-school English Language Learners in Sweden. In P. Benson, & H. Reinders (Hrsg.), *Beyond the Language Classroom* (S. 106-118). Basingstoke: Palgrave MacMillan.

Traxler, J. (2010). Education and the Impact of Mobiles and Mobility. An Introduction to Mobiles in our Societies. In B. Bachmair (Hrsg.), *Medienbildung in neuen Kulturräumen. Die deutschsprachige und britische Diskussion* (S. 100-111). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Trinder, R. (2017). Informal and deliberate learning with new technologies. *ELT Journal, 71*(4), 401-412. Doi: 10.1093/elt/ccw117

Vavoula, G. N., & Sharples, M. (2002). KLeOS: a personal, mobile, knowledge and learning organisation system. In *Proceedings. IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education,* (S. 152-156). Abgerufen von https://www2.le.ac.uk/Members/gv18/downloads/publicationpreprints/conference-proceedings/VavoulaSharples-WMTE2002.pdf

Viberg, O., & Grönlund, Å. (2012). Mobile Assisted Language Learning. A Literature Review. In M. Specht, M. Sharples, & J. Multisilta (Hrsg.). mLearn 2012 – Proceedings of the 11th International Conference on Mobile and Contextual Learning, (S. 9-16).

Wenger, E. (2006). *Communities of practice. A brief introduction.* Abgerufen von https://www.ohr.wisc.edu/cop/articles/communities_practice_intro_wenger.pdf

Wheeler, S. (2010). Open Content, Open Learning 2.0: Using Wikis and Blogs in Higher Education. In U. -D. Ehlers, & D. Schneckenberg (Hrsg.), *Changing Cultures in Higher Education* (S. 103-114). Berlin und Heidelberg: Springer.

Whong, M., Marsden, H., & Gil, K.-H. (2013). How we can learn from acquisition: the acquisition-learning debate revisited. In J. F. Amaro, T. Judy & Pascual y Cabo (Hrsg.). Proceedings of the 12th Generative Approaches to Second Language Acquisition Conference (GASLA 2013), (S.203-210). Somerville, MA: Cascadilla Press.

Wolf, K. D., & Kratzer, V. (2013, November). *Aneignung und Transformation massenmedialer und schulischer Erklärstrukturen in selbsterstellten Erklärvideos von Kindern auf YouTube* [Power-Point-Folien]. Beitrag präsentiert an der DGFE Herbsttagung der Sektion Medienpädagogik in Köln. Abgerufen von https://de.slideshare.net/kadewe/d-gf-eklnkinderyoutubev02

Wolf, K. D. & Rummler, K. (2011). Mobile Learning with Videos in Online Communities: The example of draufhaber.tv. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung, 19,* 1-13. Doi: 10.21240/mpaed/19/2011.05.04.X

Verzeichnis der Webseiten

Bayerisches Landesamt für Statistik. (2015): Eckdaten der amtlichen Schulstatistik in Bayern im Herbst 2015 nach kreisfreien Städten und Landkreisen. Abgerufen von https://www.statistik.bayern.de/mam/produkte/veroffentlichungen/statistische_berichte/b0100c_201500_28123.pdf [28.12.2019].

BauInfoConsult. (2015). *Stichprobenrechner.* Abgerufen von http://www.bauinfoconsult.de/Stichproben_Rechner.html

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB). (2017a). *Jahrgangsstufenlehrplan 6, Englisch (1. Fremdsprache).* Abgerufen von http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26312.html [28.12.2019].

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB). (2017b). *Jahrgangsstufenlehrplan 7, Englisch (1. Fremdsprache).* Abgerufen von http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26294.html [28.12.2019].

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB). (2017c). *Jahrgangsstufenlehrplan 8, Englisch (1. Fremdsprache).* Abgerufen von http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26275.html [28.12.2019].

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB). (2017d). *Jahrgangsstufenlehrplan 9, Englisch (1. Fremdsprache).* Abgerufen von http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26245.html [28.12.2019].

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB). (2017e). *Jahrgangsstufenlehrplan 10, Englisch (1. und 2. Fremdsprache).* Abgerufen von http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/id_26214.html [28.12.2019].

Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB). (2017f). *Jahrgangsstufenlehrplan 11/12, Englisch.* Abgerufen von http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26513 [28.12.2019].

Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2018). Recognition of Non-formal and Informal Learning. Abgerufen am 18. Januar 2019 von http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnonformalandinformallearning-home.htm [28.12.2019].

III. Anhang

Anhang 1: Fragebogen der Online-Befragung

EvaSys	Informelle Sprachlernbegegnungen mit dem Englischen bei der Nutzung mobiler	Electric Paper
Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt Didaktik der englischen Sprache und Literatur	Johanna Uhl	

Bitte so markieren: ☐ ☒ ☐ ☐ ☐ Bitte verwenden Sie einen Kugelschreiber oder nicht zu starken Filzstift. Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst.
Korrektur: ☐ ■ ☐ ☒ ☐ Bitte beachten Sie im Interesse einer optimalen Datenerfassung die links gegebenen Hinweise beim Ausfüllen.

Vorwort

Liebe Teilnehmerin, lieber Teilnehmer,

vielen Dank für deine Teilnahme an dieser ca. 15- bis 25-minütigen, freiwilligen, anonymen Befragung. Sie dient dazu, herausfinden, bei welchen Aktivitäten unter der Nutzung mobiler Technologien (Internet, mobile Endgeräte wie Smartphones, Handys, Tablets, mp3-Player etc.) du mit der englischen Sprache in Berührung kommst. Die Befragung hat zwei Teile: Erst geht es darum, ob und wie du mobile Technologien außerhalb der Schule nutzt, um für die Schule oder unabhängig davon Englisch zu lernen; dann um Aktivitäten, bei denen du bei der Nutzung mobiler Geräte in deiner Freizeit auf die englische Sprache triffst (z.B. beim Spielen, Videoschauen, Chatten etc.). Wenn du eine Frage nicht beantworten willst, musst du dies natürlich nicht, bitte antworte aber immer wahrheitsgemäß; deine Angaben werden selbstverständlich vertraulich behandelt. Viel Spaß beim Beantworten der Fragen und (Mit-)Gestalten der Zukunft von Schule! ;)

Johanna Uhl (Lehrerin und Wissenschaftlerin)

1. Einige Fragen zu dir und deiner Mediennutzung

1.1 Bist du ein Mädchen oder ein Junge? ☐ Mädchen ☐ Junge

1.2 In welchem Jahr bist du geboren? (vierstellige Zahl, z.B. 2000)

1.3 In welche Jahrgangsstufe gehst du? (Zahl, z.B. "8")

1.4 Seit der wievielten Klasse hast du Englischunterricht in der Schule? (einstellige Zahl, z.B. "3")

1.5 Welche mobilen Computer-Technologien nutzt du zumindest gelegentlich? (Mehrfachnennung möglich!)

☐ Ich nutze keine mobilen Computer-Technologien.
☐ Internet
☐ Smartphone
☐ Handy (kein Smartphone)
☐ Tablet (z.B. iPad)
☐ MP3-Player (z.B. iPod)
☐ Laptop
☐ E-Book-Reader (z.B. Kindle)
☐ Spielekonsole, z.B. Nintendo DS
☐ Sonstiges

1.6 Welche sonstigen mobilen (tragbaren) Computertechnologien nutzt du?

1.7 Wie häufig benutzt ihr in der Schule im Fach Englisch selbst Handys/Smartphones, Tablets oder andere mobile Geräte? ☐ jede Stunde ☐ oft ☐ gelegentlich ☐ nie

Vielen Dank, dass du an der Umfrage teilgenommen hast! Da du keine mobilen Computertechnologien benutzt, ist sie bereits an dieser Stelle zu Ende. Einen schönen Tag dir noch!

2. Dieser große Abschnitt bezieht sich darauf, ob du mobile Geräte zum Lernen und Arbeiten für den Englischunterricht, aber auch unabhängig davon nutzt, um dein Englisch zu verbessern.

2.1 Wie sprichst du über Smartphone, Tablet oder andere mobile Geräte mit Mitschülern über das Fach Englisch? (Mehrfachnennung möglich!)

☐ Gar nicht/nicht mobilen Geräten
☐ Soziale Netzwerke, z.B. Facebook, Instagram, Snapchat
☐ WhatsApp-Einzelchat, SMS oder iMessage
☐ WhatsApp-Klassengruppe
☐ E-Mail
☐ Telefon
☐ Videotelefonie (z.B. Skype, Facetime)
☐ Sonstiges

2.2 Womit/wie redest du sonst noch mit deinen Mitschülern über das Fach Englisch?

2.3 Was macht ihr dabei? (Mehrfachnennung möglich!)

☐ Organisatorisches klären (z.B. Termine, Fragen zur Hausaufgabe) ☐ Unterrichtsinhalte besprechen ☐ Hausaufgaben

☐ zusammen lernen ☐ Materialien, Links o.Ä. austauschen ☐ Sonstiges

2.4 Was macht ihr dabei (noch)?

2.5 Wie häufig nutzt du mobile Technologien, um für die Schule oder unabhängig davon Englisch zu lernen/zu üben/zu wiederholen? ☐ täglich bis mehrmals die Woche ☐ mehrmals im Monat ☐ ca. einmal im Monat ☐ selten ☐ nie

2.6 Welche mobilen Technologien nutzt du dann dafür? (Mehrfachnennung möglich!)

☐ Internet ☐ Smartphone ☐ mp3- oder mp4-Player (z.B. iPod)

☐ Tablet ☐ Laptop ☐ E-Book-Reader

☐ Sonstiges

2.7 Welche sonstigen mobilen Technologien nutzt du, um Englisch zu lernen oder zu üben?

3.

Zuerst geht es darum, ob du gelegentlich das Lesen und Verstehen englischer Texte übst.

3.1 Wie häufig übst du das Lesen und Verstehen englischer Texte mit Handy/Smartphone, Tablet, E-Book-Reader oder anderen mobilen Geräten? ☐ täglich bis mehrmals die Woche ☐ mehrmals im Monat ☐ ca. einmal im Monat ☐ selten ☐ nie

3.2 Womit übst du zumindest gelegentlich? (Mehrfachnennung möglich!)

☐ Lernsoftware/-apps (auch Begleitmaterial zum Schulbuch) ☐ Internet-Lernplattform (z.B. Sofa-Tutor) ☐ unterschiedliche Internetseiten (auch Blogs)

☐ E-Books/-Zeitschriften/-Magazine (über Apps/im Internet) ☐ Lernspiele ☐ Sonstiges

3.3 Womit übst du das Lesen und Verstehen englischer Texte sonst noch?

3.4 Lässt du dir den Text während des Lesens auch gelegentlich von einem mobilen Gerät vorlesen? ☐ ja ☐ nein

3.5 Achtest du dabei gelegentlich auch bewusst auf die Aussprache der geschriebenen Worte? ☐ ja ☐ nein

3.6 Was denkst du, konntest du durch das gezielte Üben von Lesen und Verstehen mit mobilen Technologien verbessern? (Mehrfachnennung möglich!)

☐ flüssiges Lesen ☐ Leseverstehen ☐ Wortschatz

☐ Grammatik ☐ englische Rechtschreibung ☐ mündliche Sprechfähigkeit

☐ Aussprache ☐ weiß nicht ☐ gar nichts

Jetzt geht es darum, ob du gelegentlich das Hören und Verstehen englischer Texte übst.

3.7 Wie häufig übst du das Hören und Verstehen englischer Texte (gesprochene Texte, Songs) mit Handy/Smartphone, Tablet, MP3-Player oder anderen mobilen Geräten? ☐ täglich bis mehrmals die Woche ☐ mehrmals im Monat ☐ ca. einmal im Monat ☐ selten ☐ nie

3. [Fortsetzung]

3.8 Womit übst du das zumindest gelegentlich? (Mehrfachnennung möglich!)

☐ Lernsoftware/-apps (auch Begleitmaterial zum Schulbuch) ☐ Lernspiele ☐ Internet-Lernplattform (z.B. Sofa-Tutor)
☐ Songs ☐ Radio/Internetradio ☐ Podcasts
☐ vom Gerät vorgelesene Texte ☐ Videos ☐ Sonstiges

3.9 Womit übst du das Hören und Verstehen englischer Texte noch?

3.10 Spulst du dabei auch einmal zurück oder stoppst, um besser verstehen zu können? ☐ ja ☐ nein

3.11 Was denkst du, konntest du durch das gezielte Üben von Hören und Verstehen mit mobilen Technologien verbessern? (Mehrfachnennung möglich!)

☐ Hörverstehen ☐ Wortschatz ☐ Grammatik
☐ Aussprache ☐ mündliche Sprechfähigkeit ☐ weiß nicht
☐ gar nichts

4. Referate und Präsentationen mit mobilen Technologien

4.1 Wie oft hast du schon ein Referat oder eine Präsentation für das Fach Englisch mithilfe von Handy/Smartphone, Tablet oder anderen mobilen Geräten vorbereitet, z.B. durch Recherche?
☐ Ich hatte noch nie ein Referat in Englisch ☐ Mit mobilen Geräten bisher noch nie. ☐ einmal
☐ zwei-, dreimal ☐ mehr als dreimal ☐ mehr als fünfmal

4.2 Hast du schon einmal gemeinsam mit Mitschülern ein Referat mithilfe eines mobilen Geräts vorbereitet? ☐ ja ☐ nein

4.3 Habt ihr dabei schon einmal über das Internet und/oder eine App von unterschiedlichen Geräten an einem Dokument gearbeitet? ☐ ja ☐ nein

5. Jetzt ist die Frage, ob und wie du mobile Technologien nutzt, um Informationen für dein Englischlernen zu suchen oder zu recherchieren.

5.1 Wie häufig suchst du mit Handy/Smartphone, Tablet oder anderen mobilen Geräten nach Informationen für dein Englischlernen (z.B. googelst Grammatikregeln/andere Informationen)?
☐ täglich bis mehrmals die Woche ☐ mehrmals im Monat ☐ ca. einmal im Monat
☐ selten ☐ nie

5.2 Was benutzt du für deine Suche zumindest gelegentlich? (Mehrfachnennung möglich!)

☐ Internet-Suchmaschinen (z.B. Google) ☐ deutsche Internetseiten ☐ englische Internetseiten
☐ englische Videos ☐ deutsche Videos ☐ englische Hörtexte
☐ Lernplattformen ☐ Lernapps, -software ☐ Sonstiges

5.3 Was nutzt du sonst (noch) über mobile Technologien, um Informationen für dein Englischlernen zu finden?

5.4 Was machst du mit den gefundenen Informationen zumindest gelegentlich? (Mehrfachnennung möglich!)

☐ sie mir merken ☐ handschriftlich aufschreiben ☐ in ein digitales Dokument eintippen
☐ in ein digitales Dokument kopieren ☐ bei Internetseiten: Lesezeichen setzen/Links oder URL kopieren ☐ Screenshots (Bildschirmfotos)
☐ sie mit anderen teilen (z.B. über Mail/Soziale Netzwerke) ☐ gar nichts ☐ Sonstiges

5.5 Was machst du mit den gefundenen Informationen (noch)?

6. Jetzt geht es darum, ob du digitale Wörterbücher über mobile Geräte nutzt und Wortschatz damit lernst. [Fortsetzung]

6.1 Wie häufig benutzt du digitale Wörterbücher über Handy/Smartphone, Tablet oder andere mobile Geräte (als Apps, im Internet)?
☐ täglich bis mehrmals die Woche ☐ mehrmals im Monat ☐ ca. einmal im Monat
☐ selten ☐ nie

6.2 Wo schlägst du unbekannte Wörter nach? (Mehrfachnennung möglich!)
☐ Internet-Suchmaschine (z.B. Google) ☐ Google-Übersetzer ☐ Wörterbuch-App (z.B. Leo, Pons)
☐ Internet-Wörterbuch (z.B. dict, leo.org) ☐ Apps/Internetseiten, wo ich die Aussprache anhören kann ☐ zweisprachige Wörterbücher (Begriffe auf Englisch und z.B. Deutsch)
☐ einsprachige Wörterbücher (Erklärung englischer Begriffe auf Englisch)

6.3 Wie notierst oder speicherst du die nachgeschlagenen Begriffe? (Mehrfachnennung möglich!)
☐ gar nicht ☐ handschriftlich (z.B. Vokabelheft) ☐ in einer App/Software (z.B. Phase 6)
☐ Sonstiges

6.4 Wie notierst oder speicherst du die nachgeschlagenen Begriffe (noch)?

6.5 Wie häufig lernst/wiederholst du Wortschatz mit Handy/Smartphone, Tablet oder anderen mobilen Geräten?
☐ täglich bis mehrmals die Woche ☐ mehrmals im Monat ☐ ca. einmal im Monat
☐ selten ☐ nie

6.6 Was benutzt du dann? (Mehrfachnennung möglich!)
☐ selbst erstellte digitale Lernkarten ☐ Lernsoftware/-apps ☐ Videos zum Wortschatzlernen
☐ Internet-Lernplattformen ☐ Lernspiele ☐ Sonstige

6.7 Welche anderen mobilen Technologien benutzt du zum Wortschatz lernen/üben/wiederholen (noch)?

6.8 Wie werden die Wörter/Begriffe gezeigt? (Mehrfachnennung möglich!)
☐ geschriebener Text ☐ gesprochener Text ☐ mit Bild(ern)
☐ in Video(s)

6.9 Wie prüfst du die gelernten Wörter mit mobilen Technologien ab? (Mehrfachnennung möglich!)
☐ gar nicht ☐ Ich frage mich selbst ab und überprüfe mich am Gerät. ☐ digitale Abfrage der Begriffe (Englisch-Deutsch/Deutsch-Englisch)
☐ durch Quizformate (z.B. Multiple-Choice-/True-False-Aufgaben etc.) ☐ Sonstiges

6.10 Wie prüfst du sie ab?

7. Jetzt geht es darum, ob du mobile Technologien nutzt, um deine Aussprache des Englischen gezielt zu verbessern.

7.1 Wie häufig benutzt du Handy/Smartphone, Tablet oder andere mobile Geräte, um deine Aussprache des Englischen zu verbessern?
☐ täglich bis mehrmals die Woche ☐ mehrmals im Monat ☐ ca. einmal im Monat
☐ selten ☐ nie

7.2 Was nutzt du dabei zumindest gelegentlich? (Mehrfachnennung möglich!)
☐ Hörtext (gesprochen, gesungen) ☐ Video ☐ vom Gerät vorgelesener Text
☐ Internet-Lernplattform ☐ Lernspiel ☐ Lernsoftware/-App
☐ digitales Wörterbuch: Ton ☐ Sonstiges

7.3 Was nutzt du (noch), um deine Aussprache zu verbessern?

7.4 Denkst du, deine Aussprache hat sich durch diese Übungen verbessert?
☐ ja ☐ nein ☐ weiß nicht

8. Dieser Teil dreht sich um das Üben von Sprachmittlung („Mediation“)/Dolmetschen und Übersetzen mit mobilen Technologien.

8.1 Wie häufig benutzt du Übersetzungsdienste (z. B. Google Übersetzer)?
☐ täglich bis mehrmals die Woche ☐ mehrmals im Monat ☐ ca. einmal im Monat ☐ selten ☐ nie

8.2 Wie häufig übst du mit mobilen Geräten Sprachmittlung („Mediation“), Dolmetschen oder Übersetzen?
☐ täglich bis mehrmals die Woche ☐ mehrmals im Monat ☐ ca. einmal im Monat ☐ selten ☐ nie

8.3 Womit übst du Sprachmittlung, Dolmetschen oder Übersetzen mit mobilen Geräten? (Mehrfachnennung möglich!)
☐ schriftliche Texte (E-Books, Internetseiten etc.) ☐ Hörtexte (Songs, Podcasts, Hörbücher etc.) ☐ Videos
☐ Lernsoftware/-apps ☐ Lernplattformen ☐ Lernspiele
☐ Sonstiges

8.4 Womit übst du Sprachmittlung, Dolmetschen oder Übersetzen (noch)?

8.5 Denkst du, du hast deine Fähigkeiten im Übersetzen/in Sprachmittlung dadurch verbessern können?
☐ ja ☐ nein ☐ weiß nicht

9. Jetzt geht es darum, ob du mit mobilen Technologien auch einmal Grammatik lernst/übst/wiederholst.

9.1 Wie häufig lernst/wiederholst oder übst du Grammatik mit Handy/Smartphone, Tablet oder anderen mobilen Geräten?
☐ täglich bis mehrmals die Woche ☐ mehrmals im Monat ☐ ca. einmal im Monat ☐ selten ☐ nie

9.2 Was nutzt du zumindest gelegentlich über mobile Geräte, um Grammatik zu lernen/üben/etc.? (Mehrfachnennung möglich!)
☐ Erklärungen deutscher Internetseiten ☐ Erklärungen englischer Internetseiten ☐ deutsche Erklär-Videos
☐ englische Erklär-Videos ☐ Lernplattformen/Online-Übungsseiten ☐ ausgedrucktes Internet-Material
☐ Lernspiele ☐ Lernsoftware/-apps ☐ digitale Arbeitsblätter/ Hefteinträge aus der Schule
☐ Sonstiges

9.3 Was nutzt du (noch) zum Lernen/Üben/Wiederholen von Grammatik?

9.4 Denkst du, du konntest dich im Bereich Grammatik dadurch verbessern?
☐ ja ☐ nein ☐ weiß nicht

10. In diesem Abschnitt geht es darum, ob und wie du selbst Materialien und Medien zum Englischlernen oder -üben machst

10.1 Wie häufig machst du selbst Materialien (Texte, Videos etc.) zum Englischlernen oder -üben, für die Schule (auch Hausaufgaben) oder unabhängig davon, mit mobilen Technologien?
☐ täglich bis mehrmals die Woche ☐ mehrmals im Monat ☐ ca. einmal im Monat ☐ selten ☐ nie

10.2 Welchen Sprache(n) verwendest du für diese Materialien? (Mehrfachnennung möglich!)
☐ Deutsch ☐ Englisch ☐ Sonstiges

10.3 Welche weitere(n) Sprache(n) verwendest du dafür?

10.4 Worum geht es bei diesen Materialien? (Mehrfachnennung möglich!)
☐ Landeskunde (englischsprachige Länder und Kulturen) ☐ Literatur (z.B. Klassenlektüre) ☐ Wortschatz
☐ Grammatik ☐ Sonstiges

10.5 Worum geht es bei diesen Materialien (noch)?

10. In diesem Abschnitt geht es darum, ob und wie du selbst Materialien und Medien zum Englischlernen oder -üben machst [Fortsetzung]

10.6 Welche Art Material hast du schon einmal mit mobilen Technologien auf Englisch erstellt? (Mehrfachnennung möglich!)

☐ geschriebener Text ☐ gesprochener Text ☐ geschriebener Text mit Bild(ern)
☐ geschriebener Text mit Bild und Ton ☐ Bild(er) mit Ton ☐ Videos
☐ MindMaps oder Lernplakate ☐ Sonstiges

10.7 Welche sonstigen Materialien sind (noch) dabei?

10.8 Welche englischen Texte hast du mit mobilen Technologien schon einmal geschrieben? (Mehrfachnennung möglich!)

☐ informativer Text (Bericht/Reportage) ☐ Liedtext/Gedicht ☐ literarischer Text, z.B.Erzählung/ Dialog
☐ Comic, Cartoon etc. ☐ Wikis/Schulwikis ☐ eigener Blog oder Webseite
☐ Sonstiges

10.9 Welche(n) sonstigen Text(e) hast du schon einmal verfasst?

10.10 Was tust du zumindest gelegentlich, wenn du englische Materialien erstellst? (Mehrfachnennung möglich!)

☐ sie mit anderen erstellen ☐ digitale Wörterbücher nutzen ☐ Fehlererkennung/Rechtschreibhilfe in Schreibprogrammen nutzen
☐ Infos zu Grammatik im Internet suchen ☐ sie mit anderen teilen ☐ Keine der genannten Aussagen.

10.11 Versuchst du auch, aus Nachgeschlagenem/ Fehlern zu lernen (durch Aufschreiben, Merken)? ☐ ja ☐ nein

10.12 Wie teilst du die Materialien? (Mehrfachnennung möglich!)

☐ ausdrucken, z.B. als Arbeitsblätter ☐ Soziale Netzwerke, z.B. Facebook, Instagram, WhatsApp ☐ auf Lernplattformen/Schul-Wikis/ Klassenportalen
☐ E-Mail ☐ Sonstiges

10.13 Wie teilst du sie?

10.14 Was denkst du, hast du durch das Erstellen englischer Lernmaterialien/-Medien verbessert? (Mehrfachnennung möglich!)

☐ Schreiben ☐ Wortschatz ☐ Grammatik
☐ englische Rechtschreibung ☐ Fähigkeiten beim Hören ☐ mündliche Sprechfähigkeit
☐ Aussprache ☐ Lesen ☐ weiß nicht
☐ gar nichts

11. Allgemeines zu deinem Lernen mit mobilen Technologien

11.1 Welche Aussagen treffen auf dich beim Lernen mit mobilen Technologien zumindest meist zu? (Mehrfachnennung möglich!)

☐ Ich lerne auch mit anderen. ☐ Ich lerne so besser/effektiver als mit gedruckten Materialien. ☐ Lernen macht so mehr Spaß als mit gedruckten Materialien.
☐ Ich verbringe so mehr Zeit mit Lernen als mit gedruckten Materialien. ☐ Keine der genannten Aussagen.

12. So, das war jetzt genug zum Thema Englischlernen für die Schule oder sich selbst. Jetzt geht es um deine Freizeit und die Frage, bei welchen Aktivitäten du auf die englische Sprache triffst, wenn du mobile Technologien nutzt (z.B. beim Spielen von Games, beim Schauen von Videos oder beim Social Networken).

12.1 Wie häufig nutzt du Online-Dienste (z.B. Streamingdienste, Musikplattformen), Apps oder Programme, die nur auf Englisch verfügbar sind? ☐ täglich bis mehrmals die Woche ☐ wöchentlich/ mehrmals im Monat ☐ ca. einmal im Monat ☐ selten ☐ nie

12.2 Hast du die Sprache für die Menüführung eines mobilen Endgeräts in den Einstellungen schon einmal auf Englisch eingestellt? ☐ ja ☐ nein

12.3 Denkst du, das hat dein Englisch bereichert? ☐ ja ☐ nein ☐ weiß nicht

13. In diesem Abschnitt geht es darum, ob und welche englischsprachigen Medien du in deiner Freizeit konsumierst (z.B. Texte lesen, Songs anhören und Videos anschauen).

13.1 Wie häufig nutzt du in deiner Freizeit englische Medien (geschriebene, gesprochene oder gesungene Texte, Videos etc.) über mobile Geräte?
☐ täglich bis mehrmals die Woche ☐ wöchentlich/ mehrmals im Monat ☐ ca. einmal im Monat
☐ selten ☐ nie

13.2 Teilst du diese Medien gelegentlich mit anderen/sie mit dir, z.B. über Soziale Netzwerke, WhatsApp?
☐ ja ☐ nein

13.3 Was tust du zumindest gelegentlich, wenn du englische Medien liest/hörst/ansiehst etc.? (Mehrfachnennung möglich!)
☐ digitale Wörterbücher nutzen ☐ Inhalte ins Deutsche übersetzen (auch im Kopf) ☐ deutsche Übersetzung, z.B. deutschen Untertitel/Liedtext, dazu lesen, um besser zu verstehen
☐ nichts davon

14. In diesem Abschnitt geht es darum, ob du englische Texte mit mobilen Geräten liest.

14.1 Wie häufig liest du in deiner Freizeit englische Texte über Handy/Smartphone, Tablet, E-Book-Reader andere mobile Geräte?
☐ täglich bis mehrmals die Woche ☐ wöchentlich/ mehrmals im Monat ☐ ca. einmal im Monat
☐ selten ☐ nie

14.2 Welche englischen Texte liest du in deiner Freizeit zumindest gelegentlich über mobile Geräte? (Mehrfachnennung möglich!)
☐ E-Books (auch Kindle) ☐ elektronische Magazine/Zeitschriften ☐ Webseiten, die mich interessieren
☐ Social Network Profile/Kommentare ☐ Newsletter/Abos ☐ informative Texte
☐ unterhaltende Texte ☐ Text-Bild-Kombinationen, z.B. Memes ☐ literarische Texte, z.B. Erzählung
☐ Comics/Graphic Novels ☐ Songtexte ☐ Sonstiges

14.3 Welche sonstigen englische Texte liest du (noch)?

14.4 Was denkst du, hast du durch das Lesen englischer Texte verbessert? (Mehrfachnennung möglich!)
☐ Wortschatz ☐ Grammatik ☐ englische Rechtschreibung
☐ Fähigkeiten beim Hören ☐ mündliche Sprechfähigkeit ☐ Aussprache
☐ flüssiges Lesen ☐ Leseverstehen ☐ weiß nicht
☐ gar nichts

15. Jetzt geht es darum, ob du dir mit mobilen Geräten englische Videos/Filme ansiehst.

15.1 Wie häufig schaust du dir in deiner Freizeit englische Videos mit mobilen Geräten an?
☐ täglich bis mehrmals die Woche ☐ wöchentlich/ mehrmals im Monat ☐ ca. einmal im Monat
☐ selten ☐ nie

15.2 Welche Art englischer Videos schaust du zumindest gelegentlich an? (Mehrfachnennung möglich!)
☐ Videos zur Unterhaltung ☐ informative Videos (auch Nachrichten/News) ☐ Video-Blogs (z.B. eines YouTubers)
☐ Videos zu Hobbys/Interessen ☐ Spiele-Videos mit Kommentar ☐ Erklär-Videos
☐ Musikvideos ☐ Trailer (Film, Werbung, Videospiele) ☐ Spielfilme
☐ TV-Shows, -Sendungen, Serien etc. ☐ Comics/Cartoons etc. ☐ Sonstiges

15.3 Welche sonstigen englischen Videos siehst du dir (noch) an?

15.4 Was tust du zumindest gelegentlich, während du dir englische Videos ansiehst? (Mehrfachnennung möglich!)
☐ anhalten und/oder zurückspulen, um (besser) zu verstehen ☐ englischen Untertitel ansehen, um (besser) zu verstehen ☐ deutschen Untertitel ansehen, um (besser) zu verstehen
☐ englischen Untertitel ansehen, um die Schreibung einzelner Wörter zu sehen ☐ nichts davon

15. Jetzt geht es darum, ob du dir mit mobilen Geräten englische Videos/Filme ansiehst. [Fortsetzung]

15.5 Was denkst du, hast du durch das Ansehen englischer Videos verbessert? (Mehrfachnennung möglich!)

- ☐ Wortschatz
- ☐ Grammatik
- ☐ englische Rechtschreibung
- ☐ Hören und Verstehen
- ☐ Schreiben
- ☐ Sprechen
- ☐ Aussprache
- ☐ Lesen
- ☐ weiß nicht
- ☐ gar nichts

16. Jetzt geht es darum, ob du englische Hörtexte (gesprochen und gesungen) mit mobilen Geräten anhörst.

16.1 Wie häufig hörst du dir in deiner Freizeit englische Hörtexte (gesprochen/gesungen) über Handy/ Smartphone/Tablet, MP3-Player etc. an?

- ☐ täglich bis mehrmals die Woche
- ☐ wöchentlich/ mehrmals im Monat
- ☐ ca. einmal im Monat
- ☐ selten
- ☐ nie

16.2 Welche Art von englischen Hörtexten ist zumindest gelegentlich darunter? (Mehrfachnennung möglich!)

- ☐ MP3s
- ☐ Internet-Radio
- ☐ Podcasts
- ☐ informative Hörtexte
- ☐ unterhaltende Hörtexte (auch Hörbücher/literarische Texte, z.B. Geschichten)
- ☐ Songs/Lieder
- ☐ Sonstige

16.3 Welche sonstigen englischen Hörtexte hörst du dir (noch) an?

16.4 Was tust du zumindest gelegentlich, während du dir Hörtexte anhörst? (Mehrfachnennung möglich!)

- ☐ Inhalte ins Deutsche übersetzen (auch im Kopf)
- ☐ stoppen und/oder zurückspulen, um einen Textteil (besser) zu verstehen
- ☐ geschriebenen englischen Text (z.B. Liedtext) dabei ansehen, um besser zu verstehen/die Schreibung der Wörter zu sehen
- ☐ geschriebenen deutschen Text dabei ansehen (z.B. übersetzter Liedtext)
- ☐ nichts davon

16.5 Was denkst du, in welchen Bereichen hast du dich durch das Hören englischer Texte verbessert? (Mehrfachnennung möglich!)

- ☐ Wortschatz
- ☐ Grammatik
- ☐ Schreiben
- ☐ Hören
- ☐ Sprechen
- ☐ Aussprache
- ☐ Lesen
- ☐ weiß nicht
- ☐ in gar keinem

17. Jetzt geht es um Spiele auf mobilen Geräten (über Apps/im Internet), bei denen die englische Sprache vorkommt.

17.1 Wie häufig spielst du Spiele über mobile Geräte, bei denen die englische Sprache vorkommt?

- ☐ täglich bis mehrmals die Woche
- ☐ wöchentlich/ mehrmals im Monat
- ☐ ca. einmal im Monat
- ☐ selten
- ☐ nie

17.2 Wie kommt die englische Sprache in den Spielen vor? (Mehrfachnennung möglich!)

- ☐ gesprochene Sprache
- ☐ geschriebene Sprache
- ☐ Menü- bzw. Spielsprache (z. B. Erklärungen)
- ☐ Unterhaltung mit anderen Spielern
- ☐ Werbung/Pop-Ups
- ☐ Sonstiges

17.3 Wie kommt die englische Sprache (noch) in dem Spiel/den Spielen vor?

17.4 Wie unterhältst du dich mit anderen Spielern auf Englisch?

- ☐ schriftlich, z.B. im Chat
- ☐ mündlich, z.B. per Skype/Voice-Chat
- ☐ Sonstiges

17.5 Wie unterhältst du dich (noch) mit anderen Spielern auf Englisch?

17.6 Was machst du zumindest gelegentlich, wenn du Spiele mit englischer Sprache spielst? (Mehrfachnennung möglich!)

- ☐ digitale Wörterbücher nutzen
- ☐ für das Spiel wichtige Wörter notieren
- ☐ Inhalte ins Deutsche übersetzen
- ☐ Wenn ich etwas nicht verstehe, andere Spieler fragen.
- ☐ nichts davon

17. Jetzt geht es um Spiele auf mobilen Geräten (über Apps/im Internet), bei denen die englische Sprache vorkommt. [Fortsetzung]

17.7 Was denkst du, in welchen Bereichen hast du dich durch das Spielen von Games, in denen die englische Sprache vorkommt, verbessert? (Mehrfachnennung möglich!)

- ☐ Wortschatz
- ☐ Grammatik
- ☐ englische Rechtschreibung
- ☐ Schreiben
- ☐ Hören
- ☐ Sprechen
- ☐ Aussprache
- ☐ Lesen
- ☐ weiß nicht
- ☐ in keinem

18. Jetzt geht es darum, ob du über mobile Geräte mit anderen Menschen auf Englisch kommunizierst (z.B. im Chat, Sozialen Netzwerken) und in Sozialen Netzwerken/anderen Communities auf die englische Sprache triffst.

18.1 Wie häufig schreibst du englische Einträge/ Kommentare in Blogs, Foren, Sozialen Netzwerken oder Ähnlichem über mobile Geräte?

- ☐ täglich bis mehrmals die Woche
- ☐ wöchentlich/ mehrmals im Monat
- ☐ ca. einmal im Monat
- ☐ selten
- ☐ nie

18.2 Wie häufig unterhältst du dich (schriftlich/ mündlich) mit anderen auf Englisch über Handy/Smartphone, Tablet etc.?

- ☐ täglich bis mehrmals die Woche
- ☐ wöchentlich/ mehrmals im Monat
- ☐ ca. einmal im Monat
- ☐ selten
- ☐ nie

18.3 Wie/wo tust du das zumindest gelegentlich? (Mehrfachnennung möglich!)

- ☐ Telefon
- ☐ Video-Telefonie (z.B. Skype)
- ☐ E-Mail
- ☐ Instant-Messenger wie WhatsApp, ICQ
- ☐ Chatrooms/Foren/Communities
- ☐ Voice-Mails (z.B. über WhatsApp)
- ☐ Soziale Netzwerke
- ☐ Instagram, Snapchat oder Ähnliches
- ☐ Sonstiges

18.4 Wie kommunizierst du (noch) über mobile Technologien mit anderen auf Englisch?

18.5 Was machst du dabei zumindest gelegentlich? (Mehrfachnennung möglich!)

- ☐ digitale Wörterbücher nutzen
- ☐ Inhalte ins Deutsche übersetzen
- ☐ englische Chat-Sprache nutzen (z.B. Abkürzungen wie THX)
- ☐ nichts davon

18.6 Kommst du bei der Nutzung Sozialer Netzwerke (z. B. Facebook, Instagram etc.) über mobile Geräte mit der englischen Sprache in Berührung?

- ☐ ja
- ☐ nein
- ☐ Ich nutze keine Sozialen Netzwerke.

18.7 Wie kommst du dabei mit der englischen Sprache in Berührung? (Mehrfachnennung möglich!)

- ☐ Voreinstellung/App ist auf Englisch
- ☐ Profile englischsprachiger Nutzer
- ☐ englische Fanseiten (Musik, Stars etc.)
- ☐ unterschiedliche englische Seiten
- ☐ englische Kommentare anderer
- ☐ Sonstiges

18.8 Wie kommst du (noch) über Soziale Netzwerke und ähnliches mit der englischen Sprache in Berührung?

18.9 Was denkst du, hast du durch deine Aktivitäten im Bereich "Kommunikation" verbessert? (Mehrfachnennung möglich!)

- ☐ Wortschatz
- ☐ Grammatik
- ☐ englische Rechtschreibung
- ☐ Schreiben
- ☐ Hören
- ☐ Sprechen
- ☐ Aussprache
- ☐ Lesen
- ☐ weiß nicht
- ☐ gar nichts

19. Zuletzt geht es darum, ob du selbst englischsprachige Materialien und Medien (z.B. geschriebene/gesprochene Texte, Videos etc.) erstellst (Erinnerung: die nichts mit der Schule oder dem gezielten Lernen/Üben der englischen Sprache zu tun haben!).

19.1 Wie häufig erstellst du in deiner Freizeit selbst digitale Materialien mit englischer Sprache (z. B. Texte, Sprüche, Bilder mit Text, Videos etc.) mit mobilen Geräten?

- ☐ ca. einmal die Woche
- ☐ mehrmals die Woche
- ☐ ca. einmal im Monat
- ☐ mehrmals im Monat
- ☐ selten
- ☐ nie

19. **Zuletzt geht es darum, ob du selbst englischsprachige Materialien und Medien (z.B. geschriebene/gesprochene Texte, Videos etc.) erstellst (Erinnerung: die nichts mit der Schule oder dem gezielten Lernen/Üben der englischen Sprache zu tun haben!).** [Fortsetzung]

19.2 Welche medialen Formen/Elemente hatten diese von dir erstellten Materialien schon? (Mehrfachnennung möglich!)

- ☐ geschriebener Text
- ☐ geschriebener Text mit Bild/Foto (auch Instagram, Memes etc.)
- ☐ geschriebener Text mit Bild/Foto und Ton
- ☐ Tonaufnahme (gesprochen/ gesungen)
- ☐ Bild/Foto und Ton
- ☐ Video

19.3 Was (egal, ob geschrieben, gesprochen, Video etc.) hast du schon einmal auf Englisch erstellt? (Mehrfachnennung möglich!)

- ☐ informative Inhalte
- ☐ unterhaltende Inhalte
- ☐ eigener Blog oder Internetseite
- ☐ Lied/Gedicht
- ☐ literarische Inhalte, z.B. Erzählung
- ☐ Comic/Cartoon/Graphic Novel
- ☐ Sonstiges

19.4 Welche sonstigen Inhalte hatten die Materialien schon einmal?

19.5 Was machst du zumindest gelegentlich, wenn du selbst englische Medien erstellst? (Mehrfachnennung möglich!)

- ☐ sie mit anderen zusammen machen
- ☐ digitale Wörterbücher nutzen
- ☐ Fehlererkennung/Rechtschreibhilfe in Schreibprogrammen nutzen
- ☐ Infos zu Grammatik im Internet suchen
- ☐ sie mit anderen teilen
- ☐ nichts davon

19.6 Wenn du etwas nachgeschlagen hast, schreibst du dir es auf/versuchst, es dir zu merken? ☐ ja ☐ nein

19.7 Wie/womit teilst du sie zumindest gelegentlich? (Mehrfachnennung möglich!)

- ☐ ausdrucken und weitergeben
- ☐ Soziale Netzwerke, z.B. Facebook, WhatsApp
- ☐ Internet-Communities/-Plattformen
- ☐ eigene Homepage/Blog
- ☐ E-Mail
- ☐ Sonstiges

19.8 Wie teilst du sie (noch)?

19.9 Was denkst du, hast du durch das Erstellen von Materialien, bei denen Englisch vorkommt, verbessert? (Mehrfachnennung möglich!)

- ☐ Wortschatz
- ☐ Grammatik
- ☐ englische Rechtschreibung
- ☐ Schreiben
- ☐ Hören
- ☐ Sprechen
- ☐ Aussprache
- ☐ Lesen
- ☐ weiß nicht
- ☐ gar nichts

Super, das war`s! Vielen herzlichen Dank, dass du dir die Zeit genommen hast, diese Umfrage mitzumachen - ich wünsche dir noch einen wunderschönen Tag! :)

Anhang 2: Leitfaden für die Gruppendiskussionen

Motivation/Intention d. Nutzung v. Medien, in denen die englische FS vorkommt	
1	Wie kommt es eigentlich dazu, dass ihr Medien, in denen die englische Sprache vorkommt, nutzt?
2	Wieso nutzt ihr englischsprachige Medien und nicht deutschsprachige?
3	Wenn Medien in beiden Sprachen verfügbar sind, zieht ihr englischsprachige auch deutschsprachigen auch einmal bewusst vor? Aus welchen Gründen?
Einschätzung d. Lerneffekts d. Nutzung v. Medien, in denen die engl. FS vorkommt	
4	Habt ihr das Gefühl, ihr lernt bei der Nutzung englischsprachige Medien auch etwas?
5	Bei welchen Aktivitäten/Medien denkt ihr, lernt ihr besonders?
6	Wieso denkt ihr, ist das so? Was denkt ihr, lernt ihr dabei?
Reflexion des Lerneffekts bzw. -resultats	
7	Wie kommt ihr denn darauf, dass ihr bei den von euch praktizierten Aktivitäten lernt?
8	In welchen Situationen erkennt ihr (noch), dass ihr gelernt habt? Woran erkennt ihr das (noch)?
9	Könnt ihr das Gelernte dann auch anwenden?
10	Könnt ihr das Gelernte dann artikulieren/verbalisieren, also in Worte fassen/Regeln benennen? Oder bleibt es eher ein Gefühl/eine Ahnung?
Grad der Bewusstheit des Lernens	
11	Merkt ihr bei/während der Mediennutzung/der Aktivitäten, dass ihr dabei lernt? Oder erst danach?
12	Ist euch mal mehr, mal weniger bewusst, dass ihr gerade lernt? Wann mehr/wann weniger?
13	Wenn bewusst: Wie/wodurch wird euch das bewusst?
14	Richtet ihr eure Aufmerksamkeit während der Mediennutzung auch einmal mehr oder weniger plötzlich vom Inhalt auf sprachliche Aspekte? Wie/wann kommt es dazu?

Faktoren, die informelles Lernen fördern/beeinträchtigen	
15	Was sind eurer Ansicht nach wichtige Faktoren, um bei der Mediennutzung zu lernen?
16	Spielen Aufmerksamkeit und Konzentration bzw. die Vertiefung in eine Aktivität eine Rolle?
17	Spielt die Häufigkeit der Mediennutzung/Aktivität eine Rolle?
18	Spielen sprachliche Faktoren wie Dialekt, Sprechgeschwindigkeit oder das Sprachniveau eine Rolle?
19	Nutzt ihr während der Mediennutzung Hilfsmittel, Techniken oder Strategien, um besser zu verstehen?
20	Was sind eurer Ansicht nach Faktoren, die ein Lernen bei der Mediennutzung beeinträchtigen?
Abschluss: Möglichkeit zu ergänzenden Äußerungen	
21	Habt ihr noch etwas hinzuzufügen, das ich vergessen habe? Gibt es weitere Aspekte, die noch genannt werden müssen oder ihr betonen wollt?

Anhang 3: Transkriptionen der Gruppendiskussionen

Anhang 3.1: Transkription der Gruppendiskussion der US-SuS

2	I: (…) Ihr nutzt in eurer Freizeit mobile Technologien (…) und kommt bei dieser Mediennutzung mit der englischen Sprache in Kontakt. (…) Wie kommt es denn eigentlich dazu, dass ihr Medien nutzt, in denen die englische Sprache vorkommt? (…)
3	B5m: Z. B. in verschiedenen Apps, wie z.B. Instagram, da (…) trifft man häufig auf die englische Sprache, weil es aus dem Englischen (…) kommt oder der USA.
4	B3w: Ja, auch manche Apps, die sind gar nicht auf Deutsch am Anfang, also, da muss man erstmal die deutsche Einstellung dann einstellen.
5	B2w: Ja, und (…) auf Insta kann man ja auch live gehen, also Live-Streams, und wenn man da jetzt Stars hat, die amerikanisch oder englisch sind, dann reden die ja auch Englisch.
6	B7m: Oder auf YouTube, wenn man ein Spiel gerne schaut, dann gibt es halt auch nicht so viele deutsche YouTuber, die das schauen oder spielen, dann muss man ja eigentlich auch den englischen zuschauen.
7	B1w: Wenn man YouTube-Videos anschauen will, dann gibt's halt sehr viele, die nur Englisch sprechen.
8	B2w: Und das ist dann halt auch spannender, weil die Trends kommen halt alle aus Amerika oder England. (…)
9	I: Gibt es auch deutsche YouTuber, die das gleiche (…) an Inhalten präsentieren, und ihr wählt dann aber lieber mal den englischen oder den amerikanischen?
10	B6m: Ja, weil sie auch besser sind.
11	B3w: Es gibt aber auch deutsche YouTuber, die nur Englisch sprechen.
12	B7m: Oder man spielt auch Multi-Player-Spiele, dann muss man dann auch mit Amerikanern reden.
13	I: (…) Und machst du das?
14	B7m: Ja, in *Fortnite*.
15	3:25
16	I: (…) Was findet ihr noch an diesen englischen Medien gut, oder wie kommt es dazu, dass ihr die auswählt?
17	B2w: Es ist spannender. (…) Wenn man (…) so durch die Startseite von YouTube geht, dann haben die (…) spannender Inhalte als deutsche YouTuber, und da klickt man, auch wenn man nicht alles versteht. Man versteht schon, was die meinen (…).
18	B3w: Man muss sich dann auch anstrengen, die zu verstehen.
19	(…)
20	B1w: Die amerikanischen YouTuber haben deutlich mehr Klicks, (…) und man schaut sich ja eigentlich auch das an, was mehr Klicks hat.
21	I: (…) Also ihr nutzt die englischen Medien, (…) vorrangig um ihrer selbst (…), um ihrer Inhalte willen (…). Ist da auch ab und zu mal so ein Gedanke dabei, schon von vornherein, dass ihr sagt: Oh, das mach ich jetzt mal lieber auf Englisch, weil ich will mein Englisch ein wenig verbessern? Oder ist das nebensächlich?
22	*TN murmeln:* Nebensächlich.
23	I: Bei allen? *TN bejahen*

24	I: Aber: Habt ihr das Gefühl, ihr lernt dabei auch was?
25	B3w: Ja, bei der Aussprache.
26	(…)
27	5:30
28	B5m: Also damals hat man ein Spiel z. B. auf Englisch gespielt, und dann war (…) „Ton“ und „Stein“, das war halt alles immer auf Englisch, und im EUR dann hat man das immer schon gewusst, was es heißt. Weil es da halt auf Englisch stand.
29	I: Gab es dieses Spiel auch auf Deutsch?
30	B5m: Ja, also die Spielsprache, das kann man auswählen.
31	I: Hast du Englisch bewusst gewählt?
32	B5m: Ja. Also am Anfang war es auf Englisch.
33	B6m: Jeder redet da (…) in Englisch mit den Begriffen, und dann macht man es halt auch.
34	B3w: Und wenn man mal was nicht weiß, kann man es sich auch aus dem Zusammenhang erschließen.
35	I: (…) Was denkt ihr, bei welchen Aktivitäten lernt ihr besonders? (…) Wenn mal jeder so seinen Favourite sagt (…).
36	6:12
37	B1w: Ich lerne eigentlich am meisten von den Videos, von den YouTubern, weil es einfach Spaß macht, das anzuschauen. Und man interessiert sich dann doch nicht so sehr, ob es jetzt Deutsch oder Englisch ist, es macht einfach Spaß.
38	B2w: Bei mir ist es auch so, weil die YouTuber haben ja auch ein Privatleben, und wenn die dann so Fragen-und-Antworten-Videos machen, dann reden die ja hauptsächlich, und das ist dann ja auch interessant, was die sagen, und man will es dann ja auch verstehen, weil es einen interessiert.
39	B3w: (…) Instagram und Filme, weil es gibt ja (…) Filme, die sind nicht auf Deutsch (…).
40	B4w: Bei mir auch YouTube, Instagram, (…) oder Serien auch, weil, wenn man mal etwas nicht versteht, könnte man ja auch den Untertitel anmachen. (…)
41	7:28
42	I: (…) Wie ist das denn mit dem Untertitel? Wer benutzt denn von euch (…) - egal ob deutschen oder englischen (…)?
43	(…) *TN reden durcheinander, Moderatorin zählt viereinhalb*
44	B7m: (…) Untertitel sind hauptsächlich wichtig bei einem Film vielleicht, den man auf YouTube schaut, z.B. in Englisch, weil wenn die dann manchmal so schnell reden, dann kommt man ja trotzdem manchmal nicht mit, und dann hilft halt - also ich mache nie deutschen Untertitel, wenn dann einfach den englischen Untertitel an, dass man mitlesen kann, falls man mal nicht mitkommt von der Schnelligkeit her.
45	I: Wie ist es bei euch, englischer oder deutscher?
46	B1w: Eigentlich englischen hauptsächlich (…).
47	B5m: Ja, vor allem bei Spiele-Videos, also manchmal, nicht immer. Manchmal, wenn ich was nicht versteh (…), spul ich dann auch mal zurück.

48	I: Und generell (…) wenn ihr mal etwas nicht versteht - unabhängig vom Untertitel - (…) spult ihr dann auch ab und zu auch mal zurück?
49	B7m: Kommt darauf an, ob man das erklärt hat dann im Nachhinein (…).
50	I: (…) Wie viele von euch spulen ab und zu mal zurück zum besseren Verstehen?
51	*(Moderatorin zählt die Meldungen: Sechs von sieben TN bestätigen.)*
52	9:37
53	I: Dann habt ihr gesagt, Interesse ist so wichtig (…). Glaubt ihr, das hängt irgendwie zusammen, das Interesse an den Inhalten, z. B. von einem Video, und der Lerneffekt?
54	B7m: Was wichtig ist, das mache ich öfter, also ich guck mal einen englischen YouTuber über das Thema, und dann kuckt man halt auch mal, ob irgendein Deutscher da auch mal was gemacht hat. Dann lernt man halt auch: Ja okay, da war jetzt z.B. der englische besser. Und dann kuckt man sich den vielleicht nochmal an und dann - also man versteht (…) manche Begriffe, die man als Vokabeln noch nicht gelernt hat, (…) dann schon auch und merkt sich die halt auch.
55	I: (…) Was glaubt ihr denn, lernt man da noch so (…)?
56	10:40
57	B2w: Redewendungen.
58	(…)
59	B5m: (…) z.B. den Akzent zwischen American English und Großbritannien.
60	I: (…) Redewendungen (…), die ihr in der Schule nicht lernt?
61	B2w: (…) Da kommen halt die Sachen, die sprechen halt so, wie man halt auch dort spricht in den Ländern, und nicht wie in der Schule, so deutlich und langsam. (…) das gibt es halt in der Realität eigentlich gar nicht.
62	I: (…) Merkt ihr, dass ihr diese Redewendungen benutzen könnt?
63	*Einige TN bejahen.*
64	11:45
65	I: (…) was meint ihr noch, was ihr lernt? (…) Grammatik?
66	B1w: Ja, ein bisschen, glaub ich schon, ja.
67	B2w: Ja.
68	I: Woran merkt ihr (…), dass ihr dabei lernt?
69	B3w: (…) Wenn man (…) z.B. einen Satz sich merkt, und den dann in der Schulaufgabe schreibt, dann weiß man halt, wie die Satzstellung ist (…).
70	B1w: Oder (…) dass man ein neues Wort dazu lernt, das der Lehrer dann mal irgendwann abfragt, ob das jemand weiß, und dann weiß man das halt automatisch.
71	(…)
72	B2w: Ja, wenn man z.B. mit einer Person (…) Englisch redet, (…) dass man plötzlich (denkt): Ups, die Wörter kenn ich eigentlich. Dass man das automatisch benutzt und dass man da jetzt nicht großartig überlegen muss.
73	13:00
74	I: In der Schulaufgabe z. B. , wenn ihr eine Textproduktion macht. (…) Wie ist es beim Schreiben, merkt ihr auch, dass es da einen Einfluss darauf hat? Wer (…) sagt ja?

75	*Moderatorin zählt: Drei TN sagen ja, drei sind sich unsicher, ein TN verneint.*
76	I: Wenn ihr mal vergleicht: Wir machen ja in der Schule viel so Regelwissen (…), z. B. die Zeiten im Englischen. (…) Das können wir ja sagen, weil wir es wissen, diese Regeln.Wie ist es denn bei Dingen, die ihr so von eurem Medienkonsum lernt? Seid ihr da auch in der Lage, zu sagen: Das habe ich gelernt und die Regel ist so und so?
77	14:23
78	B7m: Ja, also wenn man das jetzt nicht gelernt hat in der Schule, dann kann man da jetzt nicht wissen, ja, von was redet der, vielleicht versteht man die Vokabeln, aber man denkt jetzt nicht: Ist es heute passiert, ist es vor einer Woche passiert oder vor einem Jahr oder so. Und so kann man dann trotzdem mehr drauf achten und dann kann man auch mehr verstehen, so als wäre es die eigene Sprache und als würde er es einem selber erzählen sozusagen.
79	B2w: Ich finde, man hat da auch so ein Gefühl, wenn man die Grammatik anwendet.
80	I: Wie geht es euch damit? Ein Gefühl?
81	B3w: Wenn man jetzt z.B. einen Prank anschaut und dann eine Person fragt: „What are you doing?“ (…) Das prägt sich dann ein, dass man dann die „-ing-Form“ benutzen muss, weil das ja gerade im Moment passiert.
82	I: (…) Erzählt mir mehr von diesem Sprachgefühl. (…)
83	15:36
84	B3w: Ja, wenn die reden, dann prägt man sich das schon ein, wie die reden (…). Satzstellungen auch und so.
85	B2w: Und das hört sich auch schöner an als in der Schule, wo es sich so voll abgelesen anhört, (…) einfach nicht normal (…), nicht vom Alltag halt.
86	I: (…)
87	B5m: Man schaut ja englische YouTuber, (…) weil es ein Hobby ist (…). Und ich denke mal, die Grammatik, also die Sätze, prägt man sich, wenn ein YouTuber spielt oder irgendwas macht, mehr ein, als wenn man es im Buch liest (…). Dann macht es mehr Spaß, und automatisch lernt man es besser.
88	B6m: Und wenn der YouTuber dann was sagt, dann hat das ja auch was mit dem Spiel zu tun, dann kann man es sich ja dann auch noch gut merken.
89	B7m: (…) Und dann spielt man zusammen mit anderen Leuten und da spricht man ja Englisch z. B. , wenn man jetzt mit einem Amerikaner (…) spielt, dann kann man ja genauso wie er - der YouTuber - immer zu seinen Mitspielern sagt, (…) weiß man ja, der sagt dann sowas, wenn man das so machen muss, und dann kann man das (…) gleich anwenden, dann ist das nicht nur, dass man es sich einprägt, sondern man kann es auch anwenden.
90	I: Und außerhalb dieses Spiels, (…) benutzt ihr solche Wendungen oder *Commands* oder so (…) auch mal in anderen Kontexten als nur in dem Zock?
91	B7m: Ja. Man spricht ja darüber mit Freunden oder unterhält sich über verschiedene Themen (…). Und das versteht dann auch eigentlich jeder, wenn man das so macht.
92	I: (…) Also wenn du mit deinen deutschen Kumpels sprichst über diese Sache, mixt du dann das Englisch rein, benutzt du da auch (…) die englischen Begriffe auch aus dem Spiel (…)?
93	B7m: Mit verschiedenen Fachbegriffen, ja, aber so erzählen (…) schon (…) auf Deutsch, aber (…) was der Kommentator gesagt hat, so Spezielles, (…) in Englisch.
94	(…)
95	18:37

96	B6m: Also damals hab ich mit ihm *(einem anderen TN)* zum ersten Mal gespielt und da hab ich halt normal gesprochen, wie mit jedem Amerikaner und so, und er hat eigentlich nichts verstanden, aber nach nem Tag hat er auch alles verstanden.
97	I: Geht das so schnell dann?
98	B7m: Ja, so Fachbegriffe halt. Wenn man das Spiel zum ersten Mal spielt, man hat überhaupt keine Ahnung, wenn man irgendwelche Begriffe sagt, die man nur in dem Spiel verwendet oder in anderen, ähnlichen Spielen. Und dann (…) habe ich mir ein Video angeschaut, was es alles für Begriffe gibt und so, und dann versteht man das dann auch und prägt es sich ein.
99	I: Merkt ihr bei der Mediennutzung, währenddessen, z. B. während dem Spielen, dem YouTube kucken (…), auch: Ich lerne da jetzt gerade dabei?
100	*TN bejahen.*
101	I: Könnt ihr mir darüber ein bisschen was erzählen?(…)
102	B3w: Ja, wenn sie einen Satz sagt, und ich ein Wort nicht kannte, erschließe ich mir das oft aus dem Zusammenhang, und dadurch weiß ich dann, beim nächsten Mal, dass „apple“ Apfel heißt.
103	B1w: Z. B. die Lieder, (…) da musst du ja auch verstehen, was die da sagen, damit du auch mitsingen kannst, und man lernt das dann einfach. (…) Wenn ich ein Wort nicht verstehe, dann googele ich das einfach.
104	(…)
105	B2w: Ich wollte noch sagen, dass man das ja merkt, wenn man lernt, dass man sich ein bisschen zwingt, das (…) weiterzukucken, auch wenn man (…) nicht alles versteht. (…)
106	I: Wie hoch sind denn (…) die Teile ungefähr, die du nicht verstehst, in Prozent?
107	B2w: Fifty fifty.
108	21:29
109	I: Wie geht es euch damit?
110	B5m: 60 : 40.
111	B6m: Am Anfang recht viel, also so 70:30, (…) jetzt (…) eigentlich nicht mehr so viel.
112	I: Wie schnell ging das, dass ihr euch da so verbessert habt und da besser klarkommt?
113	B6m: Ja, man schaut ja immer einen, also nicht immer ganz so viele verschiedene, und die haben alle so den gleichen Akzent, da kommt man dann gut rein.
114	(…)
115	22:52
116	B4w: Aber es gibt auch so eine App, die gerade die meisten benutzen, und die heißt Musical.ly. Und man muss schon wissen - also die meisten Lieder sind ja auf Englisch - (…) was für Zeichen - also man muss dazu halt so Zeichen (machen) - und da musst du wissen, was du da machst, und dann schauen die meisten nach den deutschen Lyrics (…). Und dann merkt man sich schon so ein paar Wörter.
117	I: (…) Wie merkt ihr noch bei der Mediennutzung, (…) dass ihr lernt?
118	B5m: Ich jetzt vor allem bei Instagram (…), da gibt es ja viele englische Top-Stars (…) und da gibt es halt auch eine Übersetzungsfunktion, (…) und dann weiß man genau, was die meinen. Und genauso ist das auch bei Musical.ly, wenn man das versteht, dann ergibt das auch einen Sinn, was die für Bewegungen machen.
119	24:08

120	I: Ist euch manchmal auch erst danach bewusst: Jetzt habe ich dabei was gelernt? (…) Wie ist das mit dem, dass es euch bewusst ist, dass ihr lernt?
121	25:03
122	B3w: Ja, man lernt bestimmt mal Sachen unbewusst, aber wenn man die dann mal irgendwann braucht, dann benutzt man die schon.
123	I: Und wisst ihr dann auch, woher die sind/woher die kommen?
124	B3w: Eigentlich schon.
125	B7m: Weil man merkt sich das ja, der hat das mal gesagt, und dann kommt das natürlich immer, wenn man das Wort verwendet: Ah, das weiß ich davon (…).
126	B1w: Aber nicht immer, also manchmal (…).
127	I: (…) Ja, wie ist das noch? (…) Gibt es da noch Momente, dass ihr wisst, das weiß ich da und da her? Oder das kann ich da und da her?
128	B2w: Vielleicht aus Filmen (…).
129	B7m: Es kommt drauf an, wenn man jetzt mal ein Video, z. B. von einem YouTuber oder einem mobilen Nutzer, der da was hochlädt, der vielleicht nur ein paar hundert Abonnenten hat und den man sonst nicht kuckt, dann (…) merkt man es sich vielleicht nicht, jeden einzelnen Namen z.B.. Aber (..) bei einem großen YouTuber, wo man öfter mal was kuckt, dann merkt man sich das schon, von wo man es hat. (…) Es kommt halt auch drauf an, (…) wie man einen Film mag. Wenn man ihn nicht mag, weiß ich jetzt nicht so, aber wenn man ihn mag (…).
130	(…)
131	I: Was sind das so für Textchen, die ihr auf Insta lest?
132	*Moderatorin greift Aussage von TN auf: Sprüche, ja?*
133	B1w: Oder so Zitate.
134	B2w: Nachrichten.
135	B1w: Oder manchmal auch so Werbung, manche YouTuber machen auf Insta dann Werbung dafür (…) auf Englisch.
136	I: (…) Ist das dann auch etwas, das ihr dann mal teilt, wenn euch so ein Spruch gefällt oder so?
137	*Einige TN bejahen.*
138	B1w: Ja, ja meistens. (…) Und dazu die Story.
139	28:32
140	I: Diese Sprüche, gibt es die auch auf Deutsch?
141	B1w: Ja, aber auf Englisch klingen die halt besser.
142	B4w: Und schöner.
143	B2w: Ja. (…)
144	B3w: Und man versteht die Sprüche auch ohne Google-Übersetzer.
145	29:16
146	I: Wenn ihr (…) englische Medien nutzt, kommt es dann auch mal vor, dass ihr während eurer Mediennutzung mal mehr oder weniger plötzlich vom Inhalt auf die Sprache achtet, in irgendeiner Form?

147	B5m: Also, vor allem wenn man einen YouTuber jetzt schon länger schaut, dann merkt man, dass der (…) komplett anders spricht wie ein anderer. Ich schau eigentlich englische, (…) und dann einer, der (…) aus Amerika kommt, da hat man wirklich den Unterschied schon gemerkt, die Aussprache ist halt komplett anders. Man achtet dann halt mehr darauf, wenn man sich mehr reinversetzt, und nicht immer nur auf den Inhalt achtet, sondern auch mehr auf die Sprache.
148	I: Was gibt es da noch so zu sagen?
149	B2w: Z. B. , wenn (…) man merkt, dass der Inhalt dich gar nicht so interessiert, dann lässt man halt das, was er sagt, weghuschen und man konzentriert sich dann irgendwie drauf, was der sagt, und nicht so auf den Inhalt. (…)
150	I: Und dann achtest du eher so auf die Sprache, nicht das, was er sagt, sondern wie er es sagt? Kannst du da ein Beispiel geben, worauf du dann da achtest? (…)
151	B2w: Ich schau dann so auf den Mund. *(lacht)*
152	(…)
153	B1w: Das ist auch bei Musical.ly. (…) Da musst du halt das Lied nachsingen oder Zeichen dazu machen. Das Lied wird dann halt so langsam angezeigt, und du musst (…) die Bewegungen machen, die zu dem Lied passen, und die Lippen zu den Worten bewegen.
154	B2w: So ein bisschen wie Karaoke.
155	32:19
156	I: (…) Wie ist es bei euch, mehr oder weniger plötzlich vom Inhalt auf die Sprache zu achten?
157	B7m: Kommt darauf an, wo. Bei nem Lied, ja (…).
158	I: (…) Ich gebe euch mal ein Beispiel: Im gesprochenen Englisch, Amerikaner, umgangssprachlich sagen die manchmal nicht „He doesn´t“, sondern „He don´t“. (…) Mir würde das auffallen. Gibt es solche Momente?
159	B3w: Ja.
160	B2w: Ja.
161	B3w: Man erinnert sich dann an die Regel, wie man das in der Schule gelernt hat. Aber man versteht dann im Endeffekt trotzdem, was jemand damit meint.
162	35:50
163	I: (…) Was denkt ihr denn, unter welchen Umständen oder wann lernt ihr bei der Medienennutzung am besten? Was sind für euch wichtige Faktoren, dass ihr möglichst gut lernt? (…)
164	B5m: Interesse und Spaß. (…) Wenn man die Lieder auch verstehen will, dann lernt man halt auch die Wörter, was die übersetzt heißen (…).
165	37:30
166	B4w: Oder auch halt so Serien, die einem echt Spaß machen, die anzusehen (…)
167	B7m: Ich glaube fast, dass man mehr lernt, wenn man jetzt z.B. nicht vom Englischlehrer gesagt bekommen hat: „Ja kuckt mal auf die und die Seite, und (…) (seht euch) dazu ein Video an“, also damit man halt das lernt - (…) da (…) prägt man sich das auch ein. Aber (…) (wenn man), ohne (…) dass man etwas lernen will, sich irgendein Video oder irgendwas durchliest, was einen einfach interessiert, (…) Nachrichten oder so was, da lernt man (…) mehr für die englische Sprache als (…) wenn man das machen muss (…).
168	(…)

169	B3w: *Stimmt dem Vorredner zu.* (…) Wenn man das freiwillig machen will, weil es einen einfach interessiert, dann lernt man das schneller, man hat mehr Spaß dran und es bleibt länger im Kopf.
170	I: (…) Wie wichtig ist Konzentration dabei?
171	B5m: Sehr wichtig, weil sonst prägt man sich die Dinge nicht ein, wenn man unkonzentriert ist und gar nicht aufpasst (…).
172	I: (…) Wann seid ihr konzentrierter, wann seid ihr weniger konzentriert? Was muss ein Video haben, damit ihr euch richtig vertieft?
173	B1w: Es muss unterhaltsam sein (…).
174	I: Gibt's da bestimmte Dinge, die (…) euch mehr fesseln als andere?
175	B7m: Es kommt darauf an, welcher Typ man ist. (…) Wenn man den Content des YouTubers interessant findet. (…)
176	B5m: Vor allem, wenn man jetzt eine Serie schaut, auf YouTube oder so (…), Folge für Folge immer weiter (…), dann ist man immer gespannt, was (…) passieren wird. (…) Das ist dann wirklich die Spannung, dass man sich immer auf das nächste Video freut.
177	I: Wer von euch streamt denn oder schaut Serien auf Netflix?
178	*Alle TN bestätigen.*
179	(…)
180	B7m: (…) Wenn jetzt ein Film neu ins Kino kommt (…) findet man halt eigentlich noch kein deutsches Video dafür, (…) und deswegen (…) ist man eigentlich dazu gezwungen, (…) andere Sprachen wie meistens Englisch (…) (zu wählen), und dann kuckt man sich die Szene, die man so cool findet, (auf Englisch an). Und dann kommt es dazu, dass man die Szene (einem Freund dann) nicht mehr in Deutsch erklärt, was er da sagt, sondern dass man sich das einfach in Englisch einprägt.
181	42:50
182	I: (…) Würdet ihr sagen, das ist Alltag für euch, das ist völlig normal mit der englischen Sprache?
183	*Alle bejahen.*
184	43:55
185	B3w: Ja, also auch auf WhatsApp, anstatt „Tschüß" (…) schreibt man einfach „Bye".
186	I: Wie ist es denn mit der Kommunikation (…), wenn ihr mit euren deutschen Freunden chattet, kommt dann auch noch mehr als „Bye"?
187	B4w: Also da gibt es echt viele Worte, die wir beim Chatten (nutzen), z.B. „fail".
188	B1w: Viele Wörter kommen ja aus dem Englischen und die sind auch viel cooler und im Trend.
189	B3w: Statt „Ich weiß nicht" sagen echt auch viele „I don`t know". Man kürzt das dann auch ab mit „Idk".
190	(…)
191	B5m: Viele Abkürzungen, die aus dem Englischen kommen (…).
192	*TN geben Beispiele*
193	45:32

194	B7m: Das kann man eigentlich nur mit Gleichaltrigen oder Jugendlichen (…) reden, weil wenn man das zu (…)einer erwachsenen Person sagt, (…) die versteht ja gar nichts. (…)
195	I: (…) Habt ihr noch irgendwas, was ihr gerne noch dazu sagen, wo ich gar nicht drauf eingegangen bin? (…)
196	*Es werden keine Themen mehr genannt und die Sitzung beendet.*

Anhang 3.2: Transkription der Gruppendiskussion der MS-Mädchen

2	I: Ihr nutzt in eurer Freizeit alle mobile Technologien und kommt bei diesen Medien mit der englischen Sprache in Kontakt. (…) Wie kommt es denn eigentlich dazu, dass ihr Medien, in denen die englische Sprache vorkommt, nutzt?
3	B10w: Ja, gerade Englisch ist ja so eine internationale Sprache und auch eben viele Stars und so reden Englisch, und deswegen kommt man da eigentlich auch täglich mit in Kontakt.
4	I: Also es ist die Popkultur, die überall ist, ob Musik oder Fernsehen (…), Schauspieler…
5	B13w: Ja, also ich finde, wenn du auf sozialen Medien irgendwo bist, dann wirst du sofort damit konfrontiert, weil ja eigentlich jeder, auch wenn der *Influencer* Deutscher ist, spricht automatisch auf Englisch, um mehr Leute anzusprechen, weil man mit Englisch eigentlich jeden erreicht, weil Englisch halt jeder spricht, sozusagen.
6	I: Wenn ihr die Wahl habt, also wenn ihr Inhalte habt, die in beiden Sprachen verfügbar sind, Deutsch und Englisch, bevorzugt ihr manchmal die englische Sprache?
7	B13w: Also meistens bin ich eigentlich zu faul, mir eine Serie auf Englisch anzuschauen, aber oft mache ich es auch mit Absicht, dass ich sie mir auf Englisch anschaue, um sie dann auf Englisch besser zu verstehen und auch meine Sprache dann zu verbessern. Britische Serien versuche ich dann auf Englisch zu kucken; bei amerikanischen finde ich es dann oft schwierig, dass ich dann da ja so viele amerikanische Ausdrücke mit reinbringe, was dann halt - zwar nicht schlecht (…), aber für den Schulunterricht jetzt auch nicht ganz so gut ist, weil es dann nicht mehr so Hochenglisch ist.
8	I: Sehr umgangssprachlich, ja.
9	B12w: Wenn man zum Beispiel irgendwie auf Wikipedia recherchiert, da gibt es ja (…) unterschiedliche Sprachen, und ich finde, dass es oftmals - naja, wie meine Muttersprache Polnisch ist, es größtenteils weder in Polnisch noch in Deutsch die gute Anzahl an Informationen (gibt). Im Englischen gibt's oftmals mehrere Informationen mit mehr Inhalt, und die besser (…) beschrieben oder erklärt sind.
10	(…)
11	B11w: Ja, ich finde auch, dass, wenn man jetzt zum Beispiel YouTube-Videos schaut oder so, da kucke ich halt auch ab und zu mal englische, um das halt auch ein bisschen zu verbessern. Und (…) wenn einen ein Thema (…) wirklich interessiert, dann achtet man da vielleicht mehr drauf und konzentriert sich dann halt auch mehr, und lernt natürlich vielleicht ein bisschen mehr automatisch, weil wenn man jetzt ein paar Vokabeln oder so nicht weiß, dann ergibt sich das ja auch teilweise aus dem Satz.
12	B10w: Zum Beispiel (…) in irgendwelchen Spielen, wo man eben auf Leute aus anderen Ländern trifft. Die reden dann ja auch Englisch und dann kommuniziert man auch auf Englisch, weil die anderen Sprachen sind da nicht so in Gebrauch.
13	I: Also ist das oft nicht nur eine ganz individuelle Einzel-Mediennutzung, sondern ihr trefft da auch auf andere, ob das jetzt (…) *Social Media Influencer* sind, oder beim *Gamen*, und da habt ihr dann auch oft gar keine Wahl. Wie ist es bei euch? Sucht ihr manchmal auch extra englische Medien oder bevorzugt ihr die?
14	B8w: Ja, bei manchen Sachen ist es halt cooler, das auf Englisch zu schauen, weil es da interessantere Sachen gibt oder - keine Ahnung - andere Leute sagen, dass die Serie auf Englisch besser ist und spannender, und dann schaut man sich es lieber auf Englisch an.

15	I: Warum denken die, dass das besser oder spannender ist, oder was kann daran besser sein?
16	B9w: (…) zum Beispiel die englischen Ausdrücke, die sie da benutzen, hören sich einfach viel besser an und kommen einfach viel besser rüber, als zum Beispiel so deutsche Ausdrücke.
17	B13w: Das ist halt einfach die Originalsprache, wie die Serie vertont wurde, und dann passt das halt auch öfter viel besser zu den Lippenbewegungen und auch zudem, was die dann da sagen. Oft ist es, dass, wenn es witzige Serien sind, (…) der Witz überhaupt nicht mehr rüberkommt. Oder auch Sprichwörter, alles Mögliche kann man halt vielleicht nicht einfach so übersetzen. Und dann gibt es in der Originalsprache (…) halt einfach viel mehr Sinn.
18	B12w: Ich schaue ab und an auch Nachrichten auf BBC oder was weiß ich, und natürlich auch auf Englisch. (…) ich finde es einfach interessanter, (das) auch mal zu sehen, weil auf solchen Kanälen läuft dann meistens eben, was Politik in England oder Amerika oder wo auch immer angeht, und das ist natürlich auch interessanter, als wenn man einfach nur auf - was weiß ich - RTL oder so die Mitternachtsnachrichten schaut, weil das ist dann ja größtenteils nur über Deutschland und nicht über England, Amerika.
19	I: (…) Also einerseits nutzt ihr englische Medien vorrangig um ihrer selbst wegen, wegen ihrer Inhalte - (…). Andererseits auch wegen der Sprache selber und natürlich auch wegen des Ursprungs, bei Filmen, wenn das synchronisiert wird (…). Aber auch, um mal zu lernen oder um extra zu lernen. (…) Ihr habt ja gesagt, ihr lernt bei der Nutzung englischer Medien auch was. Bei welchen Aktivitäten denkt ihr denn, lernt ihr besonders? (…)
20	B13w: Also, ich glaube zum Beispiel bei Netflix-Serien oder YouTube-Videos (…). (Da) lern ich bestimmt das Verständnis, weil umso mehr ich dann schaue und höre, verstehe ich dann (…) auch immer besser. Anfangs habe ich Amerikanisch überhaupt nicht verstanden, aber jetzt habe ich immer mehr amerikanische YouTube-Videos gekuckt, jetzt verstehe ich die langsam immer besser. Bei mir ist es halt jetzt auf YouTube so, dass (…) mir die auf der Startseite schon automatisch einfach angezeigt werden und ich gar nicht mehr darauf achte, ob das jetzt Deutsch oder Englisch ist. Dann klicke ich einfach drauf, weil es mich interessiert (…).
21	I: Was denkt ihr, (…) bei Videos, was ist daran auch noch ein Faktor, dass man da gut lernt?
22	B9w: Die Aussprache.
23	I: Genau, dass man es hört, nicht nur liest.
24	B12w: Also teilweise wenn man z.B. manche Vokabeln nicht kennt, dann kann man sich die auch aus dem Kontext erschließen, was natürlich auch leichter ist, wenn man dann so einen ganzen Fluss hat und dann hört, wie das jemand spricht, und dann kann man selber darauf kommen, was (…) das auch wirklich bedeutet.
25	I: Woran/wo hat man dann noch mehr Kontext im Video? (…)
26	B12w: Mit dem Bild zusammen natürlich.
27	B13w: Oft hat man ja auch die Funktion, dass man Untertitel anmachen kann, auch bei YouTube-Videos, was ich auch dann öfters praktisch finde. Zum Beispiel wenn ich ein Wort nicht verstehe, (…) auch nicht aus dem Kontext, dann mache ich die Untertitel an (…), wie es geschrieben wird, und gehe dann auf PONS und schaue da nach, was es bedeutet. Und so (…) merke ich mir die Wörter dann meistens besser, wenn ich noch mal nachschaue, was sie denn wirklich heißen.

28	B11w: Ich finde aber auch, dass man, wenn man zum Beispiel (…) YouTube-Videos oder Instagram-Videos oder so ankuckt, dass man auch die Grammatik vielleicht ein bisschen leichter reinbekommt, weil wenn man (…) im Unterricht zum Beispiel irgendwelche Sätze bilden muss, dann kann man auch gleich kucken: „Ah, okay, so hört sich das irgendwie korrekt an (…)“, weil man das ja dann schon gewohnt ist.
29	I: So hört sich das korrekt an - da kommen wir nachher noch mal dazu. (…) Wie ist es bei euch: (…) Bei (…) welchen Aktivitäten oder Medien, wo ihr auf die englische Sprache trefft, lernt ihr am meisten?
30	B9w: Auf Instagram. Bei mir ist es so, weil ich verbringe sehr viel Zeit erstens dort und zweitens folge ich auch vielen amerikanischen Stars, und manchmal posten die ein Bild und schreiben (…) eine Story (…). Dann lese ich es mir halt immer durch und kann mir die Grammatik und alles besser merken, und lerne (…) auch viele Wörter dazu (…).
31	B8w: Und (…) wenn dann die Stars (…) auf Englisch etwas unter die Beiträge schreiben (…), dann sieht man da auch (…), wenn man (…) ein neues Wort hat (…), wie es geschrieben wird, und kann es sich vielleicht einfacher merken zu der Story (…).
32	I: Oft hat man auch noch ein Bild dazu, das das Ganze noch mal unterstützt. Das ist auch gut. Je mehr Wahrnehmungskanäle man anspricht, umso besser.
33	B12w: Dadurch lernt man auch nicht wie in der Schule nur strikt diese pure Grammatik (…), sondern auch mehr das flüssige Sprechen, dass man sich einfach so, mit Small Talk, unterhalten kann. Dieses freie Reden.
34	I: Genau das ist ein ganz wichtiger Unterschied, den ihr hier macht, weil Lernen, (…) also Fremdsprachenlernen, ist, wie es in der Schule stattfindet. Wir schauen uns (…) die Sprache als System (an), da gibt es diese Grammatik und die hat Regeln und so weiter und so fort. Und (…) Fremdspracherwerb ist ähnlich wie der Erstspracherwerb, wenn wir Babys sind und dann langsam aufwachsen und uns - ja - die Sprache erwerben. Das funktioniert irgendwie, wir überlegen da nicht (…) Regeln (…). Und genau darüber reden wir ja heute, nicht über dieses Lernen mit Regeln und so weiter. Aber dass ihr da immer Bezüge knüpft zur Schule, (…) ist klar, und das ist auch gut so.
35	B11w: (…) ich finde auch gut, dass es jetzt diese ganzen Apps und so gibt. Weil früher zum Beispiel hat man ja vielleicht Probleme gehabt, weil da hatte man dann ja vielleicht nur das strikte Schulenglisch, mit dem man klarkommen musste. Und jetzt, wenn man es sich dann halt so anhört oder liest oder so, hat man vielleicht dann auch das, wie die dann in dem Land auch sprechen, und kann sich da dann besser reinfinden.
36	(…)
37	B13w: Ich (…) habe auch zum Französischen einen ziemlichen Unterschied gemerkt. Im Englischen ist es oft so, dass ich dann einfach rede und viele Dinge einfach aus Intuition richtig mache, obwohl man dann überhaupt nicht weiß, dass es eine Grammatik ist, worauf man dann achtet. Im Französischen ist es so, dass ich da (…) überhaupt keinen Plan habe (…). Dadurch dass ich es eigentlich nie höre und eigentlich auch nie was (…) freiwillig lese, istes so, dass ich (…) da einen viel schweren Zugang dazu habe. Da ist es in Englisch viel einfacher, (…) es ist überall präsent, (…) man liest es ständig und auch indirekt durch die Musik. Und oft übersetze ich mir auch Musiktexte, also googele sie und lasse sie übersetzen, weil ich dann wissen möchte, was das jetzt heißt oder was der ausdrückt, denn viele Texte sind (…) ziemlich in Blüten geschrieben, (…) so metaphorisch, dass man dann versteht, was eigentlich gemeint ist. Weil oft ist es halt nicht so direkt die Aussage.
38	(…)

39	B10w: Ja genau, ich wollte auch das mit der Musik sagen. (…) Man verbindet so die Grammatik damit und man merkt halt auch, wie die Sätze so im Englischen aufgebaut sind, und prägt sich das auch durch Musik mehr ein. (…) meine Freundin zum Beispiel konnte durch Musiktexte in der Schulaufgabe dann verbinden, wie man überhaupt den grammatikalischen Satz so richtig bildet.
40	I: Was (…) schätzt ihr bei Musik (…) als förderlich ein für das Lernen?
41	B13w: Ich finde auch die Melodie, weil das Ganze dann noch viel einprägsamer ist. Bei mir ist es so, dass ich dann auch sehr oft einen Ohrwurm habe, und dann höre ich es eben ständig (…), und so merke ich mir dann halt auch Wörter, obwohl es teilweise dann fast schon nervig ist, aber so merke ich mir (…) die Wörter auch.
42	I: (…) Wie ist (es) denn so mit Texten? Auf Webseiten oder E-Books vielleicht sogar (…)?
43	B11w: Also, ich mach es auf Instagram zum Beispiel oft so: Ich habe dann immer so bei diesem Suchdienst (…) bei den Vorschlägen immer so Sprüche, weil ich mag halt Sprüche. Und da sind halt auch viele auf Englisch, und dann übersetze ich mir die halt so, dass ich dann halt auch weiß, was es heißt (…).
44	I: Seht ihr einen Unterschied zwischen Video(schauen) und Textelesen? Wer von euch würde denn sagen: „Bei mir ist Video besser, da lerne ich mehr (…)?“ *(TN melden sich, wenn zutreffend)* Fünfeinhalb. Und die andere Hälfte, B11w?
45	B11w: Ja, also ich finde, dass das circa gleich ist, weil bei dem einen liest man halt und weiß gleich, wie es geschrieben wird, und bei dem anderen hört man es halt und weiß, wie es ausgesprochen wird, und das ist dann halt so halb halb, denke ich.
46	B13w: Also ich finde (…), wenn ich ein Bild dazu habe, ist es viel leichter für mich, mir das zu merken, auch wenn es jetzt Instagram ist und ich das dann lese, habe ich ja trotzdem oben drüber das Bild. Und wenn ich mir jetzt irgendwelche Artikel durchlese, auf Wikipedia oder so, halt auf Englisch, wenn ich irgendwas für die Schule nachschaue, dann finde ich das oft total schwierig geschrieben und kann mir darunter voll oft nichts vorstellen. Dann finde ich das viel schwieriger, (…) oft schau ich mir dann auf YouTube Videos an und dann erklärt das jemand und da finde ich es dann viel leichter, wenn das dann - ja, es ist greifbarer.
47	I: Ja, das ist ganz wichtig, also wenn man das dann auch noch sieht und Anschauungsmaterial hat. Andererseits: Der Text, der bleibt da stehen und der steht da, (den) kannst du noch mal nachlesen. Das Video oder auch das Audio, das geht so an einem vorbei. (…)
48	B9w: Ich finde, bei einem Text ist es zum Beispiel auch so: Wenn ich jetzt ein Wort nicht weiß, dann bleibe ich (…) bei dem Wort stehen und will unbedingt wissen, was es heißt. Und bei einem Video ist es jetzt nicht so. Dann verstehe ich es trotzdem auch den Inhalt und alles, weil die das dann auch sagen und - keine Ahnung - vielleicht auch zeigen und so, und dann finde ich das viel besser.
49	I: Ist es schlimm, wenn man mal ein Wort nicht versteht im Video?
50	B9w: Naja, also, nein eigentlich nicht.
51	B13w: Ich finde, im Text ist es viel schlimmer als bei einem Video. Da gehst du dann drüber weg und dann verstehst du es trotzdem, weil man es halt dazu sieht. Bei einem Text, da hängst du dann halt so, da muss man dann wieder nachkucken, dann bist du wieder aus dem Text raus, und wenn du aufgehört hast, zu lesen, dann bist du nicht mehr so in den Gedanken drin.
52	B8w: Ja, ich wollte genau dasselbe sagen. (…)

53	B12w: Dadurch, dass ein Video einfach weiter läuft, wird das Wort schätzungsweise auch mehrmals irgendwie wiederholt. Vielleicht nicht im gleichen Zusammenhang, aber dadurch, dass es öfter vorkommt, kann man sich dann auch erschließen, was es teilweise heißt. Wenn es in mehreren Kontexten ist, aber dennoch mit dem gleichen Sinn übersetzt wird, kann man sich das dann oftmals auch denken.
54	I: Wenn jetzt dann doch der Fall wäre, dass ihr das doch genauer wissen wollt (…), wendet ihr dann auch (…) Verstehensstrategien an? (…) Spult ihr mal zurück oder stoppt, wenn ihr könnt (…)?
55	B10w: Also, ich mach das immer so: Wenn ich (…) eine Vokabel nicht verstehe, dann gehe ich auf Google-Übersetzer oder so und gebe es ein, und dann erschließe ich mir eigentlich den Zusammenhang, also den Rest verstehe ich dann.
56	B8w: Ja, oder man schickt halt ein Audio an eine Freundin und fragt, was das bedeuten soll oder was das heißen soll (…).
57	I: Manchmal ist es ja dann auch so, vielleicht ist man dann mal kurz abgelenkt, das Tablet steht irgendwo und man kuckt eigentlich die ganze Zeit, und dann dreht man sich kurz um und macht irgendwas und verpasst dann so drei Minuten, und kriegt das dann nur so halb mit. Ist es dann einUnterschied zu wenn ihr direkt davor kuckt?
58	B12w: Also wenn es ja eine Serie auf Englisch ist, dann ist es meiner Meinung nach so, dass man sich einfach mehr darauf konzentrieren muss, was man hört. Weil wenn man das nur so nebenbei hört - also ich habe zum Beispiel jetzt neulich die Oscars geschaut, und wenn die da irgendwas geredet haben und ich kurz nicht zugehört habe, ist es mir sehr stark aufgefallen, dass man sich eben einfach teilweise nicht dessen bewusst ist, was da gerade abgelaufen ist. Aber im Deutschen, wenn man zum Beispiel eine Serie schaut oder was auch immer, dann ist es einfach immer im Gehirn drin und dann ist man sich immer dessen bewusst, was sie gesagt haben, auch wenn man nicht richtig zugehört hat.
59	I: (…) Denkt ihr, es gibt einen Zusammenhang zwischen eurer Konzentration und der Vertiefung in diese Aktivität und dem, was ihr lernt?
60	B8w: Ja, ich finde, wenn man weiter darin vertieft ist, dann versteht man es halt viel besser und übersetzt (…) vielleicht im Kopf viel einfacher. Wenn man nicht richtig zuhört, dann schweift es halt an einem vorbei, (…) wenn man jetzt Musik hört, denkt man auch nicht die ganze Zeit darüber nach, was der Text jetzt heißt, sondern man hört es halt einfach.
61	I: (…) nehmen wir mal an, es gibt ein Video - ihr konzentriert euch voll drauf und es interessiert euch, aber der Inhalt gar nicht so, versus: Ihr kuckt ein Video und das ist voll spannend und ihr wollt wissen, wie es weitergeht oder wie auch immer. Gibt es da Unterschiede?
62	B11w: Ja, also ich finde, (…) wenn es einen (…) nicht interessiert, dann hört man (…) auch nicht so genau zu. Und wenn man dann nicht so genau zuhört, dann ist die Konzentration halt auch weg und man will auch gar nicht wissen, was die da gesagt haben, und übersetzt es sich dann nicht im Kopf. Aber wenn (….) einen das voll interessiert, dann ist es bei mir so, dass ich da (…) auch richtig zuhöre, weil ich auch schon wissen will, was sie sagen.
63	B9w: Das gleiche wollte ich auch sagen.
64	19:34:31

65	B13w: Ja, also, bei mir ist (…) zwischen YouTube und Netflix der Unterschied: Netflix gucke ich dann bewusst, das möchte ich unbedingt sehen und möchte ich verstehen, und da schaue ich mir bewusst die Serie an. Und YouTube ist halt eher so zwischen dem Lernen, mal so zwischendurch, um mich zu zerstreuen, damit ich (…) wieder weiter lernen kann. Da achte ich jetzt auch nicht so darauf, was ich schaue, sondern (schaue) einfach so, (um) (…) was anderes (zu) machen, (…) zur Ablenkung. Da ist es dann auch oft so, dass ich nicht genau hinhöre und dass es mir dann auch manchmal egal ist, ob ich jetzt ein Wort nicht verstanden habe. Aber wenn ich eine Netflix-Serie schaue, wenn ich (…) die wirklich begreifen möchte, dann achte ich da viel mehr darauf und dann merke ich auch, dass ich da mehr drauf achte, weil ich dann auch anhalte oder auch einmal zurückspule, damit ich den Kontext, ja, den Inhalt verstehe.
66	I: Was bringt dir für das Lernen mehr?
67	B13w: Ja, eigentlich das konkrete, also wenn ich konkret etwas machen möchte. Vielleicht lerne ich beim anderen auch was, aber da merke ich es dann halt nicht.
68	I: Welche Bereiche meint ihr denn - ihr habt schon Wortschatz und Grammatik (…) und dieses Verstehen genannt. Wie schaut es denn aus mit Sprachproduktion?
69	B8w: Also man lernt, wie man selber - also wenn man (…) mit jemand anderem Englisch spricht - wie man da selber Sätze bilden kann oder so, wie sich das besser anhört, oder wie zum Beispiel die Aussprache von irgendwas richtig ist. Oder man hört auch Dialekte in Videos und versteht sie dann halt auch besser.
70	I: Machen Dialekte (…) einen Unterschied für deinen Lernerfolg? Denkst du, das ist in irgendeiner Form hinderlich oder besser für das Lernen?
71	B8w: Ein bisschen. Wenn es (ein) echt schwer verständlicher Dialekt ist, dann hat man nicht so viel Lust, das anzuschauen, weil es dann auch schwieriger ist, das zu verstehen und zu übersetzen.
72	I: Und was kommt beim Lernen dann raus? Mehr oder weniger?
73	B8w: Eher weniger.
74	B10w: Auch zum Beispiel Schulaufgaben, die *Listening(Comprehension)* zum Beispiel: Da muss man ja auch verstehen können, und wenn man YouTube-Videos oder Netflix oder was auch immer kuckt, dann versteht man eben die Aussprache und so.
75	I: Hat sich das bei euch (…) verbessert durch diesen Konsum?
76	*Alle nicken.*
77	I: Wie schaut es aus mit dem Schreiben?
78	B12w: Also, man kann bei Serien ja teilweise auch einstellen (…), dass es entweder deutscher oder englischer Untertitel ist. Und wenn jetzt Englisch unten drunter ist, dann versteht man es erstens auch leichter, weil das Auge natürlich auch mitliest, und somit besser dem allem folgen kann, und dadurch wird leichter einem beigebracht, wie etwas geschrieben wird, und nebenbei dann eben auch noch, wie es ausgesprochen wird.
79	I: Ja, das wäre einerseits Rechtschreibung, wenn wir im Bereich Schreiben sind, und der andere Teil (…), dass ihr einfach Text produziert, jetzt mal ohne die Rechtschreibung zu beachten. Wie verhält es sich damit?

80	B11w: Also ich finde, wenn ich jetzt in der Schulaufgabe einen Text produzieren muss, (…) dann bin ich halt voll in meinen Gedanken drin und schreibe und schreibe und schreibe, wie im Deutschen halt eigentlich auch, weil (…) das halt immer, wenn du Musik hörst oder irgendwelche Filme auf Englisch guckst, weil (…) dann die Grammatik und so automatisch (in den Sprachfluss übergeht) - klar sind dann ab und zu mal Fehler drin oder so, aber im Großen und Ganzen passt es ja eigentlich auch.
81	I: Also so ein Sprachfluss (…). Jetzt habt ihr schon vieles gesagt, was ihr da irgendwie lernt, und auch woran das liegt oder was besser oder schlechter für das Lernen ist. Jetzt sagt mir mal, wie kommt ihr denn darauf, dass ihr dabei wirklich lernt? In welchen Situationen erkennt ihr, dass ihr gelernt habt? (…)
82	23:44
83	B8w: Also, man merkt es ja dann im Unterricht, zum Beispiel wenn man neue Wörter lernt, man die Wörter z.B. schon kennt, oder die Grammatik schon mal gehört hat oder so. Man wusste jetzt noch nicht, welche das ist oder für was die ist. Aber man hat es vielleicht schon mal gehört und weiß, wie man etwas ausspricht oder so.
84	I: Und (…) ist dir bewusst, woher (du das) weißt oder kennst?
85	B8w: Nicht unbedingt. Aber man weiß halt so: Ja, das habe ich schon mal gehört (…).
86	B11w: Ich finde es auch krass, weil meine Mama macht ab und zu mal Kreuzworträtsel, und wenn die mich halt fragt: (…) „Wie heißt denn das oder das?“ Und wenn man das schon mal zum Beispiel in einem Video gehört hat und die Vokabel aber eigentlich noch nicht hatte (…), kann man das (…) sagen.
87	I: (…) Wo noch/wie merkt ihr es noch?
88	B10w: Allgemein im Bereich Unterhaltung. Um jetzt wieder auf YouTube zurückzukommen, ich gucke zum Beispiel sehr gerne Jimmy Fallon oder so etwas, und da merke ich, dass ich den Kontext und alles (…) jetzt mittlerweile verstehe, und hätte ich das jetzt vor einem Jahr gekuckt, dann hätte ich so viele Wörter nicht verstanden. Aber dadurch, dass ich das so oft gucke, entwickelt sich das auch.
89	25:10
90	I: Also (…) bei der Nutzung merken: „Hey, ich bin viel besser geworden oder ich verstehe jetzt viel mehr.“
91	B12w: Dadurch, dass ich jetzt in der 10. Klasse bin, ist die Grammatik in Englisch ja (…) relativ (…) dem Ende zugekommen, und ich merke es zum Beispiel, weil ein Teil meiner Familie aus England kommt. Und ich merke den Unterschied, beziehungsweise meine Familie sagt mir dann auch den Unterschied, dass ich zum Beispiel (….) mich diesmal viel besser verständige, einen viel größeren Wortschatz habe und einfach eine bessere Unterhaltung mit denen führen kann.
92	I: Also auch Feedback von anderen. (…) Noch irgendwelche Situationen, in denen ihr erkennt, dass ihr gelernt habt? Oder (…) woran erkennt ihr das denn noch?
93	26:38

94	B13w: (…) Ich hab ja zwei Austausche gemacht, und ich hab jetzt gemerkt, dass ich mit der ersten Austauschpartnerin relativ wenig geschrieben habe, und ich glaube, es lag auch daran, dass ich einfach noch nicht so wirklich mit ihr schreiben konnte, weil Französisch ging gar nicht und Deutsch konnte sie (…) überhaupt nicht. Und Englisch, wir konnten beide zwar Englisch, aber halt noch nicht so gut, dass wir dann so viel hätten schreiben (…) und erzählen hätten können, wie wir vielleicht gewollt hätten. Aber (…) mit meiner letzten Austauschpartnerinhabe ich halt richtig viel geredet und wir haben uns richtig viel erzählt, und da habe ich auch gemerkt, dass man halt, wenn man es besser kann, sich auch besser ausdrücken (…) und (…) viel mehr rüberbringen kann.
95	I: Das spiegelt sich also auch in zwischenmenschlichen Beziehungen wider? (….) Habt ihr da auch eine andere Beziehung entwickelt?
96	B13w: Ja, mit meiner letzten Austauschpartnerin habe ich mich dann richtig gut verstanden.
97	B8w: Also nochmal zum Austausch. Wir hatten ja jetzt auch einen Frankreich-Austausch, und da war auch die Austauschpartnerin von einer Freundin, mit der haben wir (…) auch nur Englisch gesprochen, weil Französisch können wir oder ich halt nicht so gut. Und sie jetzt nicht so gut Deutsch (…). Es war aber auch nicht schlimm, wenn jemand mal die Grammatik oder irgendwas falsch gemacht hat, sondern einfach jeder hat halt so geredet, wie er dachte, dass es gut ist, und das war dann auch viel besser, als wenn man versucht, es jetzt so krampfhaft auf Französisch zu machen.
98	I: (…)
99	B9w: Zum Beispiel heute in der Schulaufgabe bei der Textproduktion, da habe ich jetzt nicht so die ganze Zeit nachgedacht, ob ich die Grammatik richtig habe oder so, sondern habe schon so vom Gefühl auch (…) geschrieben, und es ist mir jetzt viel leichter gefallen als zum Beispiel letztes Jahr.
100	I: Und hast du deinen Medienkonsum verstärkt seit letztem Jahr, was das Englische angeht?
101	B9w: *Lacht und bejaht.*
102	I: (…) Kommen euch in (…) Schulaufgaben dann auch einmal so Momente, wo ihr sagt: „Ah, das kenne ich jetzt aus *Game of Thrones*, das Wort (…)“?
103	B9w: Ja, zum Beispiel bei dem Lied „Where have you been?“ von Rihanna, da war zum Beispiel letztes Jahr in der Schulaufgabe eine Grammatik und dann wusste ich jetzt nicht wirklich, wie es grammatikalisch richtig war, aber ich habe (…) von dem Liedtext das (…) gewusst und dann hatte ich es auch richtig so.
104	I: Also (…) in solchen Momenten erkennt ihr dann: „Ah, das weiß ich von da.“ Und in manchen Momenten da sagt ihr: „Keine Ahnung, woher ich das weiß, das weiß ich jetzt halt, also, das hab ich schon einmal gehört.“
105	B8w: Ja, das wollte ich auch sagen, dass man manchmal so unbewusst noch etwas weiß, aber man weiß gar nicht mehr, woher man es weiß.
106	B13w: (…) also ich schaue ja sehr gerne Serien, und bei mir ist es öfter so, dass ich (…) denke: Ach ja, das kenne ich aus der Serie und das kenne ich aus der Serie, und oft, ich finde, es ist jetzt nicht nur Englisch, sondern (…) in vielen Serien lernt man auch (…) neben der Sprache auch noch andere Sachen.
107	30:05
108	(…)

109	B11w: Also, ich finde es jetzt auch z.B. im Urlaub krass, weil wir waren 2014 schon mal in Afrika und 2016, und in dem Zeitraum habe ich halt daheim viel mehr YouTube gekuckt und auf Instagram Sachen auf Englisch gelesen und so weiter, und dann haben meine Eltern - auch durch den schulischen Wortschatz und alles - aber da haben meine Eltern auch zu mir gesagt, dass sich das krass verbessert hat, die Aussprache und der Wortschatz.
110	B12w: Um nochmal auf den Austausch zurückzukommen, also mein erster Austauschwar ja in China, und mein zweiter war in Brasilien, und da ist mir aufgefallen (…) - da lag ja ein Dreivierteljahr dazwischen - (…) dass bei dem China-Austausch mein Englisch-Niveau nicht so hoch war wie bei dem Brasilienaustausch. Also, es ist mir schon wirklich innerhalb von nicht einmal einem Jahr aufgefallen, dass sich da einiges verbessert hat. Ich konnte mich viel besser unterhalten. Ich konnte viel besser mit meinen Austauschpartnerinnen schreiben und auch mit ihren Familien reden und auch viel mehr verstehen.
111	I: Wie viel schreibst du denn davon der Schule zu und wie viel (…) deiner Mediennutzung, von dieser Lernverbesserung?
112	B12w: Also, es kommt darauf an, also um es jetzt ehrlich zu sagen: Letztes Jahr, würde ich sagen, war mindestens fifty-fifty. Und dieses Jahr muss ich sagen, so gut wie null Prozent der Schule. Also, ich gebe es ehrlich zu.
113	B13w: (…) wir machen einfach nichts mehr. Wir machen eigentlich nur noch die Texte, lesen sie, und wir sagen eigentlich meistens nichts mehr, und dann fragt Frau XY die Fragen, die immer unter dem Text sind, und meistens sind wir dann halt (…) still (…). Und wir machen ja keine richtigen Übungen mehr. Also früher bei Ihnen, weiß ich noch, (…)
114	B12w: Das war einfach interaktiver.
115	B13w: (….) und dass wir halt auch viel mehr selber gemacht haben. Und wir machen nur noch das Buch durch, wir haben keine Grammatik mehr, wir müssen nichts mehr wirklich lernen.
116	B12w: (…) *Äußert Kritik am aktuellen EUR.*
117	I: (…) Wenn ihr jetzt mal so ungefähr einschätzen würdet, jetzt momentan, das, was ihr (…) an Verbesserung bei euch feststellt, (…) was schätzt ihr ein in Prozent?
118	33:44
119	B10w: Ich finde, die Grammatik, die lernt man jetzt in der Schule mehr, und Vokabeln würde ich sagen fifty-fifty, weil in der Schule lernt man ja viele Vokabeln vom Buch her. Aber in den Videos schlägt man die auch selber nach, deswegen prägt man die sich auch noch besser ein. Dieses ganz normale Reden, dieser Small Talk und so, das lernt man im Internet so mehr.
120	I: Was ist denn noch der Unterschied zwischen Vokabellernen in der Schule (…) und (…) durch euren Medienkonsum?
121	B10w: Ja, also in der Schule, das ist immer so auf einen bestimmten Bereich bezogen, und in den Medien auf das, was man vielleicht so mehr im Smalltalk, wenn man jetzt zum Gespräch kommt, mehr verwenden würde, und deswegen eigentlich von beiden so in gewissen Bereichen.
122	B8w: Ich finde auch, ziemlich von beidem. Aber wenn man jetzt privat so durch Videos oder irgendwas Vokabeln lernt, dann lernt man da halt etwas, was mich wirklich interessiert. In der Schule sind Vokabeln über keine Ahnung was, was mich eigentlich nicht wirklich interessiert, aber ich muss halt trotzdem lernen und das prägt man sich dann, finde ich jetzt, nicht so gut ein, wie wenn es einen wirklich interessiert und wenn man es braucht.
123	I: (…)

124	35:16
125	B9w: Ich bin zum Beispiel so, wenn ich mir (…), keine Ahnung, auf Instagram oder so einen Beitrag durchlese auf Englisch und (…) ein neues Wort lerne oder so, dann merke ich mir sozusagen eigentlich auch den ganzen Satz dabei, und wenn das jetzt in der Schule vorkommt, dann weiß ich so: Ah, das kam irgendwie da mal vor und jetzt weiß ich (…), was es heißt (…). Und zum Beispiel in der Schule, da, keine Ahnung, finde ich, jetzt zum Beispiel in der achten Klasse lernen wir schon unnötige Wörter, wie zum Beispiel, keine Ahnung, der Pfarrer oder so was. *(Lacht)*
126	I: Wegen diesem Unterschied (…), was wir hier lernen müssen und was man lernen will, draußen (…); du hast vorhin auch diese Schulaufgabe angesprochen, wo du *Where have you been* eingetragen hast, das ist *Present Perfect*. Du kennst die Regel für das *Present Perfect*?
127	B9w: Ja. *(Lacht)*
128	Ich: Woher kennst du die?
129	B9w: Ja, von Ihnen. *(Alle lachen)*
130	I: Die hättest du in der sechsten Klasse eigentlich schon lernen müssen (…). In der Schule (haben wir) dieses Regel bezogene Lernen auch zum Teil, und dann haben wir das mit dem Sprachgefühl. B13w hat vorhin gesagt „intuitiv“, B11w hat gesagt, das hört sich irgendwie richtig an. Wenn ihr das mal so gegenüber stellt, dieses Regelwissen und dieses Sprachgefühl; (…) wie schätzt ihr das ein: Wenn ihr durch den Medienkonsum etwas lernt, könnt ihr das danach artikulieren, also verbalisieren? (…) Weil, so sagt man, (es) unterscheiden sich zwei bestimmte Arten von Lernen. Wenn ich in der Lage bin, das in Worte zu fassen und zu erklären, was hinter dem Lernen steckt oder was ich gelernt habe, dann ist das in einem anderen Gedächtnisteil gespeichert als das (…) Sprachgefühl. (…) Wenn ihr jetzt durch euren Medienkonsum etwas gelernt habt, kommt es dann auch vor, dass ihr sagt: Ja, ich kann das verbalisieren und artikulieren? Zum Beispiel beim Wortschatz: Es gibt ja Fälle, wo man das Wort direkt übersetzen kann, (…) und es gibt aber welche, die man irgendwie nicht so gut übersetzen kann. Wie ist das bei euch?
131	B11w: Also, ich finde, (…) in der Schule, wenn man zum Beispiel Vokabeln lernen muss, dass es halt einfach - man wird am nächsten Tag abgefragt und man muss das halt so strikt lernen. Meistens bleibt es dann halt, wenn man es nicht gleich wiederholt, im Kurzzeitgedächtnis. Und wenn man aber irgendwas liest auf dem Handy oder so und sich dafür interessiert und das dann auch nachschlägt, dann prägt sich das besser ein, finde ich, und dann weiß man das halt auch länger.
132	I: Und gibt es dann auch Situationen bei dir, wo du sagst, wenn man jetzt zu Grammatik geht, da gibt es bestimmt einen Unterschied oder?
133	B11w: Ja, in der Schule lernt man halt die Formen, wann was angewendet wird, und im Medienbereich halt einfach das ganz normale freie Sprechen (…), dass das halt mehr und mehr ins Gefühl einfach kommt, was denke ich, was jetzt richtig ist (…) und dass man halt einfach nicht mehr so nachdenkt.
134	B13w: Also, ich finde, ich sehe halt immer ziemlich den Unterschied zu Französisch, wenn ich jetzt irgendwas lerne im Englischen, dann geht es für mich viel einfacher in den Sprachgebrauch über. Im Französischen lerne ich das zwar, und zu dem Zeitpunkt kann ich es dann auch, aber ich kann es ja nicht irgendwie in den Sprachgebrauch mit einbinden, da muss ich dann immer überlegen: Wie ist denn jetzt die Verbform? Warum? Also angleichen. Und das geht halt im Französischen überhaupt nicht in den Sprachgebrauch. Im Englischen ist es halt einfach: Du sagst es einfach und meistens passt es dann auch, zwar nicht immer, aber oft (…). Und oft kann ich dann auch gar nicht sagen: Ja, das hab ich da und da gelernt, sondern du machst es, dann ist es halt einfach da.

135	I: Das ist auch total interessant, mal die Fremdsprachen (…) zu vergleichen, das habt ihr jetzt schon mehrfach gesagt (…): Das Englische, was ihr ständig bei eurem Mediengebrauch trefft, (…) was allgegenwärtig ist, (die) Weltsprache Englisch usw. (…).
136	B12w: Ich glaube, es ist einfach so, dass es in der Schule sozusagen die Theorie ist, die wir lernen, und durch Medien sozusagen das Praktische. Weil in der Schule lernen wir eben, wie man einen Satz baut, (…) also halt eben diese ganze Struktur, und praktisch ist dann sozusagen, was wir in unserer Freizeit machen: Wir versuchen die Sprache selber zu verwenden. Wir informieren uns auch teilweise, wenn wir es nicht wissen. Und wir schauen Fernsehen und nutzen Medien und das alles. Und (daraus) schließt halt, dass wir daraus teilweise sogar besser lernen als im Unterricht.
137	40:14
138	I: Findet ihr, es gibt eine gute Ergänzung? (…) Ergänzt sich das Ganze irgendwie ein bisschen?
139	B10w: Also ich finde, gerade durch die Medien, dass man da dieses Gefühl bekommt, wenn man jetzt mit jemanden auf Englisch spricht. Dann überlegt man ja jetzt nicht, was man so in der Schule gelernt hat: Ja, welche Zeitform benutze ich da jetzt? Sondern man macht es halt eben aus dem Gefühl heraus, was man dann eben auch in Medien gerade mehr lernt (…).
140	I: Und unterstützt euch das schulische Lernen und das Wissen, das ihr in der Schule kriegt, bei eurem Verstehen und so beim Medienkonsum?
141	B11w: Also, finde ich auf jeden Fall. Wenn ich jetzt mir etwas angucke, gucke ich jetzt nicht so drauf: Okay, passt es von der Grammatik her, von der Form? Aber allgemein weiß man, (ob) das jetzt in der Vergangenheit (war) oder ist das jetzt oder wird das irgendwann sein. Und auch die Vokabeln, wenn man die schon mal gelernt hat und schon mal vielleicht ein bisschen weiß, was das heißt, versteht man auf jeden Fall mehr.
142	I: (…) In der Schule ist es die Hochsprache, was wir hier lernen. (…) Mir fallen (…) bei meinem Medienkonsum Unterschiede auf (…). Bringt euch manchmal auch das schulische Wissen dabei etwas? Wer sagt ja? Wer sagt Nein? *Die Moderatorin zählt 4,5 Ja-Stimmen*
143	B13w: Bei mir ist es so, wenn ich grad eine Grammatik durchgenommen habe und dann irgendwo den Satz sehe, denke ich mir so: Ach ja, das ist grad das, was wir in der Schule machen. Und ich finde auch, dass es dann gut ist, wenn mir so etwas auffällt, weil dann lerne ich das ja dadurch (…).
144	(…)
145	I: Jetzt habe ich noch (…) Fragen zum Lernen: Bei der Mediennutzung, während der Aktivitäten (…), merkt ihr (…), dass ihr dabei lernt? Oder manchmal erst danach? Oder mal so oder mal so? Oder gar nicht?
146	B13w: Ich finde, es kommt immer ganz darauf an, was ich jetzt mache, ob ich es bewusst oder unbewusst mache. Netflix mache ich bewusst und YouTube eher unbewusst. Es kommt halt immer darauf an, was für Medien und in welchem Kontext das dann ist.
147	I: Mit bewusst meinst du in dem Moment, dass du dich darauf fokussiert und konzentrierst, z.B. weil du einer Story folgen willst, weil (…) etwas spannend ist und du willst wissen, was passiert und was wird gesagt und so weiter. Also (…) deine Aufmerksamkeit und deine Konzentration sind darauf gelenkt und jetzt konzentrierst du dich auf den Inhalt. (…) Und wenn du dann da konzentriert drauf bist, ist es dann so, dass du (…) eher merkst: Oh, jetzt lerne ich gerade etwas? Oder eher weniger (…)?

148	B13w: Also, ich weiß dann, dass ich gerade etwas tue für Englisch, wenn ich mir eine englische Serie anschaue, weil ich dann weiß, dass ich jetzt mehr Aussprache kann oder mehr Verständnis, also da merke ich es direkt. Aber wenn ich jetzt auf YouTube bin und halt irgendwie nur durchschau, und da halt ein englisches Video kommt, dann denke ich da meistens gar nicht dran, dass ich ja jetzt Englisch lerne (…).
149	44:33
150	I: Dann bleiben wir mal bei Netflix (…). (…) Gibt es da ganz konkrete Momente, während des Kuckens (…), wo du dann merkst: Ah, das wusste ich jetzt nicht, oder ah, das habe ich jetzt gelernt (…)?
151	B13w: Also mir fällt dann öfters was auf, wo ich darüber nachdenke oder was wir in der Schule hatten. Und dann denke ich mir so: Ah, das hatten wir in der Grammatik, jetzt weiß ich, warum die das so und so gesagt haben. Und bei vielen Grammatiken denke ich mir: Ja, was ist denn der Sinn dahinter? Das klingt öfters falsch, mit diesem *So do I.* Aber wenn man das dann so in der Serie hört, dann finde ich, (…) ja, man lernt es mehr und man nimmt es in den Sprachgebrauch auf. Früher fand ich immer, das klingt total komisch (…).
152	I: Ja, das ist einfach dieses Gewöhnen auch an diese Sprache, wie interagieren diese Menschen in der Sprache. *(Spricht eine TN an)* Momente, in denen du merkst bei der Mediennutzung, dass
153	du lernst?
154	B12w: Also, bei mir persönlich ist es so, dass es mir bei Grammatik größtenteils gar nicht bewusst ist, dass ich da irgendwas lerne. Weil das einfach so in meinen Kopf geht und dann da ist. Und das merke ich dann auch größtenteils gar nicht. Also, es ist mir schon irgendwie bewusst, dass da etwas passiert, aber es ist halt nicht so, dass ich weiß, warum. Und bei Vokabeln ist es z.B. so, dass ich dann wirklich konkret auch zuhöre und mir auch dessen bewusst bin, dass ich jetzt nicht z.B. weiß, was eine Vokabel bedeutet. Aber durch den Kontext weiß ich es dann auch und in dem Moment weiß ich eben auch, dass ich weiß, dass ich es normalerweise nicht gewusst hätte, aber in dem Moment weiß ich es.
155	I: (…) Wie schaut`s bei euch aus?
156	B9w: Ja, also jetzt so bei der Grammatik merke ich es nicht, (…) aber so bei den Wörtern zum Beispiel - keine Ahnung - *protect* oder so was, das war zum Beispiel letztens bei mir so, dass ich nicht wusste, was es heißt, dann hab ich es nachgeschlagen und dann: Ah, jetzt habe ich was dazugelernt (…). Und jetzt kann ich mir das Wort irgendwie die ganze Zeit voll gut merken, weil ich mich irgendwie so an diesen Momenten erinnere und alles.
157	I: Nachschlagen (…), meint ihr, das bringt dann auch schon echt was, wenn man (…) nicht sagt: Mut zur Lücke! Sondern: Ich schaue das jetzt nach?
158	B13w: Ich finde es auch schon oft gut, wenn ich das Wort eigentlich schon hätte gelernt haben müssen, dass ich dann halt noch mal im Buch nachschaue (…), dann finde ich, merke ich es mir leichter, wenn ich es halt wiederhole, nachgeschaut habe, und das halt explizit gemacht habe und nicht einfach irgendwie unterbewusst.
159	B11w: Ja, also auch wenn ich zum Beispiel Hausaufgaben mache und dann einen Text schreibe und auch ein Wort nicht weiß und dann halt (…) wirklich einfach einmal (…) im Internet nachschaue oder im Wörterbuch, finde ich, (…) dass man sich das dann auch besser einprägt und (…) auch einfach besser merkt. Und wenn man das dann aber nochmal in dem Video hört, dass sich das dann halt wiederholt und noch mehr einprägt.

160	I: (…) Du hast gerade explizit gesagt. (…) Explizites Lernen ist, wenn ich wirklich etwas lernen will, wenn ich weiß, dass ich lerne, wenn ich es dann auch artikulieren kann (…). Explizites Wissen ist Regelwissen (…). Und das implizite Wissen ist eben nicht dieses Regelwissen, (…) das kann ich oft auch gar nicht artikulieren (…). Das eine ist unbewusst,und das andere ist, wenn ich bewusst etwas mache, und dann wird das auch zum expliziten Gedächtnis gespeichert.
161	B12w: Also ich finde, generell wenn man jetzt zum Beispiel Serien schaut, dann ist es einfach so, da lernt man, das ist so. (…) Und wenn man zum Beispiel, egal ob für die Schule oder auch in seiner Freizeit oder wie auch immer, einen Text schreibt, (…) mit egal welchem Zusammenhang, und dann eben auch Wörter nachkuckt (…), dann speichert das sich einfach besser im Gehirn ab und man lernt leichter und schneller dadurch, und man merkt sich das eben auch besser.
162	B13w: Bei mir ist es auch so, wenn ich meine Mutter frage, sagt sie oft: „Schau lieber selber nach, dann lernst du es selber besser, (…) wenn ich dir das jetzt sage, dann hast du es sofort wieder vergessen.“
163	(…) *Die Teilnehmerinnen äußern Schulkritik.*
164	51:07
165	I: Wir haben jetzt gerade drüber gesprochen, wie bewusst (…) euch das während der Mediennutzung (ist). (…) Richtet ihr eure Aufmerksamkeit während der Mediennutzung auch einmal mehr oder weniger plötzlich vom Inhalt auf sprachliche Aspekte (…)?
166	52:07
167	B11w: Also, wenn ich das jetzt richtig konzentriert schaue und auch auf den Inhalt (…) achte und dann aber plötzlich jemand sagt; „He don`t,“ dann denke ich mir nur so: Hm, gut. Naja falsch halt. Und denke (…) auch kurz darüber nach, (…) dann mache ich (…) auch vielleicht noch mal kurz Pause, dass ich darüber nachdenken (kann), dass ich den Rest dann nicht verpasse.
168	B12w: Also, ich glaube, mir würde (…) so etwas schon relativ gut auffallen. Und ich glaube, ich würde dann schon mal drüber nachdenken. Eigentlich ist es ja einfach falsch. Und dann würde ich zum Beispiel auch mal nachschauen, weil ich mir denke: Könnte theoretisch (…) ja umgangssprachlich irgendwie so sein - was weiß ich, wie das da ist. Und versuche dann auch irgendwie (…) zu recherchieren, ob das wirklich vielleicht umgangssprachlich ist, ob man das theoretisch auch so verwenden kann.
169	(…)
170	53:00
171	B13w: Also, ich finde, wenn ich direkt mit jemandem rede, fällt mir so etwas viel öfter auf, wenn er etwas falsch sagt. Oder bei mir ist es dann so, wenn ich selber rede, und einfach nur rede und rede, (…) dann passieren mir auch solche Fehler, aber nur, weil ich einfach überhaupt nicht auf die Grammatik und so etwas achte. Aber wenn ich bei jemand anderem darauf achte, fällt mir das selber viel eher auf. Also bei Serien kommt es halt immer darauf an, wie genau ich zuhöre. (….)
172	I: Kommuniziert ihr eigentlich auch mit Amis oder Engländern über mobile Technologien (…)?
173	B8w: Höchstens so Austauschschüler oder so zum Beispiel, oder wenn man Verwandte in einem anderen Land hat oder da im Urlaub war, und da (…) zum Beispiel (…) einen Engländer kennengelernt hat (…). (…) dann schreibt man auch mit denen, (…) ja klar, auf Englisch, und dann übt man das ja dabei auch. Und dann sieht man vielleicht bei denen auch was, wo die ein Wort benutzen oder irgendwie das anders schreiben oder eine Abkürzung, dann lernt man das dadurch auch dazu.

174	I: Und übernimmt man das dann auch?
175	B8w: Ja.
176	(…)
177	I: Habe ich irgendwas vergessen, (…) habt ihr noch irgendwas hinzuzufügen?
178	*Die Schülerinnen berichten noch von informellen Sprachlernbegegnungen von ihnen oder Familienmitgliedern durch die Allgegenwärtigkeit des Englischen, das Material enthält jedoch nichts für die vorliegende Fragestellung Relevantes mehr.*

Anhang 3.3: Transkription der Gruppendiskussion der MS-Jungen

2	I: Ihr nutzt in eurer Freizeit alle mobile Technologien und kommt bei dieser Mediennutzung mit der englischen Sprache in den Kontakt. (…) Wie kommt es denn eigentlich dazu, dass ihr Medien, in denen die englische Sprache vorkommt, nutzt (…)?
3	B18m: Das ist unvermeidbar. Früher oder später ist es unvermeidbar, weil wo man unterwegs ist, in den sozialen Netzwerken kommt früher oder später immer ein Text, der auf Englisch ist. Auch, wie Sie vorhin gesagt haben, diese Online-Dienste und *Games*, bei vielen findet die Kommunikation auf Englisch statt, und daher ist es aus meiner Sicht unvermeidbar, dass man früher oder später mit englischsprachigen Medien oder Texten in Kontakt kommt.
4	B17m: (…) Englische Medien, (…) zum Beispiel Musik, weil sie halt subjektiv die bessere ist. Aber auch englische Medien an sich - also Nachrichten kuckt man natürlich auf Deutsch - aber wenn es jetzt so Artikel sind, die sehr neu sind, die haben die Amerikaner meistens als erstes, dann liest man die halt auch mal durch.
5	B14m: Jetzt zum Beispiel im Internet, es gibt sehr wenige deutschsprachige Leute, die zum Beispiel Guides für irgendwelche Videospiele machen, deswegen sind die meisten auf Englisch, damit auch viele Leute die lesen können. Zum Beispiel wenn ein Spanier nur Spanisch und Englisch spricht, dann muss er halt Englisch lesen, wenn es halt nichts Spanisches gibt, und so halt auch Deutsche (…).
6	I: Also die Verfügbarkeit von bestimmten Dingen ist einfach nur auf Englisch oder es ist irgendwie besser. Wie ist es denn mit Serien zum Beispiel, findet ihr das auch besser, wenn man sie (…) auf Englisch kuckt?
7	B19m: Ja, also oftmals sind die deutschen Synchronisationen nicht so toll (lacht).
8	B17m: Voll der Witz sind die! Der Sinn, der Sinn!
9	B19m: Ja, also manchmal, wenn man sich das auf Deutsch ankuckt, da merkt man das natürlich nicht so sofort, aber (…) wenn man sich dann mal so eine Stelle ankuckt, dann denkt man, also irgendwie hat die jetzt keinen Sinn gemacht, und wenn man sie dann auf Englisch nochmal ankuckt, dann merkt man, ja, war eigentlich doch ganz lustig, aber auf Deutsch verliert es halt irgendwie den Witz.
10	B18m: Da kann man als Beispiel die Serie *House of Cards* nehmen, wo viele Wortspiele drin sind, die im Deutschen einfach gar nicht so funktionieren.
11	B17m: Bei *Breaking Bad* auch. (…) Die ganzen Zitate, also, (…) im Deutschen, da gibt es ja Wörter, die viel länger sind als im Englischen und andersrum, und da musst du halt dann den gleichen Sinn und Zeitraum treffen.
12	B18m: Ja, so Sachen, wie als Beispiel: „Was ist der Unterschied zwischen einem Kalender und mir?“ Das funktioniert im Deutschen nicht. Im Englischen: „The difference between a calendar and me is: The calendar has a date.“ *(TN lachen)* So was und so weiter (…)
13	B16m: Ja und vor allem, weil die Witze machen ja oft auf Deutsch auch gar keinen Sinn, wie schon gesagt, und deshalb guck ich auch meistens Sitcoms wie *How I met your mother* oder *The Big Bang Theory* auf Englisch an, weil man die Witze dann halt auch besser versteht.
14	B17m: Es sind halt Wortwitze meistens.
15	B16m: Aber wenn jetzt ne Serie irgendwie neu ist, dann kommen die Folgen meistens neu erst auf Englisch raus, und deswegen gucke ich die dann manchmal auch auf Englisch, weil ich keine Lust habe, zu warten, bis sie auf Deutsch rauskommen.

16	I: Ähnlich, wie B17m auch gesagt hat, mit den Artikeln. Manchmal gibt es einfach die neuesten Artikel nur auf Englisch und dann liest man die.
17	B14m: Ja, und wenn es jetzt so auf Serien ankommt, es kommt halt immer drauf an, was sieht man zuerst? Wenn man zuerst irgendwas Deutsches sieht und dann halt die deutsche Sprache im Kopf hat, und sich dann das Englische anhört, dann ist es meist, es fühlt sich nicht so richtig an.
18	I: (..) Wie ist es denn bei dir? (…) Zum Beispiel bestimmte Medien, wenn es sie in beiden Sprachen gibt, auf Deutsch oder auf Englisch, wählst du denn dann auch mal bewusst die englische Version?
19	B15m: Ja, irgendwie, aus den genannten Gründen, wegen der Wortwitze.
20	I: Ja, die Übersetzung passt dann halt oft nicht, oder die Stimmen, vielleicht passen die auch nicht so zum Charakter. *(TN bejahen)*
21	B15m: Ja, man merkt glaube ich auch ein bisschen, die deutsche Sprache, die hat ein paar mehr Pausen und die ist auch ein bisschen härter im Vergleich zum Englischen (…).
22	(…)
23	B15m: Und dadurch ist halt die Synchronisation ein bisschen asynchron (…).
24	I: (…) Ihr nutzt diese Medien (…) nicht, um zu sagen: Ich will jetzt einfach auch mal lernen. Oder ist das auch der Fall, dass ihr da einfach auch euer Englisch verbessern wollt?
25	B19m: Ja, doch, schon, also ich finde, gerade bei Serien oder so (…). Also dieses Jahr müssen wir nicht mehr so viele Vokabeln lernen, eigentlich gar keine. Und da ist es halt schon ziemlich gut, wenn man nebenbei trotzdem noch ein bisschen die (…) so am Laufen hält, damit man halt nicht alles vergisst. Und ich finde, auch in Serien lernt man auch ziemlich viele neue Vokabeln und auch neue Ausdrucksweisen, die man in der Schule niemals lernen würde.
26	I: Bei dem Punkt bleiben wir direkt mal, der leitet sehr schön über zu meiner nächsten Frage: Habt ihr das Gefühl, ihr lernt bei der Nutzung englischer Medien auch was? (…) Du hast jetzt gleich die Vokabeln genannt (…).
27	B16m: Also ich spiele Computerspiele wie *League of Legends* und andere Spiele, die ich früher gespielt habe. Und da kommen doch viele Vokabeln vor, deswegen (…), besonders in der fünften, sechsten und siebten Klasse, musste ich die Vokabeln nicht wirklich lernen, weil ich die alle schon aus den Spielen und den Serien, die ich gekuckt habe, (…) schon wusste. Jetzt kommen immer noch ein paar Vokabeln vor, die ich schon kenne, aber jetzt kommen auch die schwereren Vokabeln, und deswegen muss ich auch wieder ein bisschen mehr lernen. *(Lacht verlegen)*
28	B17m: Ich habe auch einmal versucht, *The Wire* auf Englisch zu kucken, die sprechen da nämlich Umgangssprache, und vor allem, die sprechen verdammt schnell, und das war das einzige, wo ich da wirklich mal nicht mithalten konnte, da war mein wirkliches englisches Verständnis so am Arsch.
29	I: Was ist denn dann, wenn das so ist, hast du dann irgendwelche Strategien, Hilfsmittel, das zu kompensieren, wenn du etwas nicht verstehst?
30	B17m: (…) Also ich war ja in Amerika die letzten Winterferien, und da haben wir auch mit ein paar Amerikanern gesprochen(…), und bei denen kann man natürlich sagen: Bitte rede deutlicher und langsamer.
31	I: Das kann man beim Video nicht, aber was könnte man beim Videokucken denn machen?
32	B17m: Untertitel.

33	I: Machst du das?
34	B17m: Mache ich nicht so gern, aber wenn es wirklich nötig ist, wie bei *The Wire,* mache ich es eigentlich.
35	I: Wie ist es bei den anderen? (…)
36	B14m: Also ich benutze eigentlich keinen Untertitel, aber wenn ich was nicht verstehe, dann guck ich einfach kurz weiter, ob ich irgendwas aus dem Zusammenhang erkennen kann. Das ist ja auch das wichtigste irgendwie, um (…) Vokabeln aus solchen Videos aufzuschnappen.
37	B17m: Und im Notfall kuckst du halt einfach nach.
38	B19m: Also ich kucke generell immer mit Untertitel. Ich finde es einfach praktisch, wenn man etwas versteht, kann man es immer direkt sehen und so. Mich stört es auch nimmer. Also ich bin es mittlerweile gewohnt, dass halt da unten dann einfach ein Untertitel ist, und ich lese da jetzt auch nicht mehr jedes Wort mit, sondern es gehört halt mittlerweile einfach dazu, dass da dann der Text steht, und man nimmt ihn gar nicht mehr so bewusst wahr. Und man braucht es halt einfach, wenn man etwas nicht versteht, dann kuckt man halt.
39	B18m: Ja, auch viele Passagen, wo man einfach teilweise gar keine Chance hat, mitzukommen, wo dann vielleicht drei Leute durcheinander reden, (…) die überschneiden sich, wo man vielleicht als Muttersprachler die beiden noch versteht, aber da kannst du im Untertitel halt dann nachschauen (…), es ist halt ganz schön, wenn man es nochmal nachlesen kann. Ich habe auch immer den Untertitel mitlaufen. Auch weil es entspannter ist.
40	I: Gibt's noch andere Dinge, die ihr tut, um besser zu verstehen - bleiben wir mal beim Video, zurückspulen z.B.?
41	*TN sprechen durcheinander:*
42	XY: Ja, das mach ich auch schon mal.
43	XY: Selten.
44	XY: Ja, aber ungern, und widerwillig.
45	I: Aber manchmal muss man, oder?
46	B14m: Ja, wenn es dann wirklich schlimm ist, dann spule ich schon noch mal zurück und höre es mir nochmal an (…).
47	I: Kommt immer darauf an, welche Stelle man da gerade verpasst hat, oder?
48	B17m: Wenn dann in manchen Serien auch so Schilder sind, und du das aber nicht so schnell lesen kannst, und das wieder ganz schnell weggeblendet ist (…).
49	B14m: Da drückt man dann auch schnell mal auf Pause und kuckt, was steht da drauf. Wenn man es unbedingt wissen will (…).
50	I: Gehen wir wieder zurück zum Gefühl oder der Frage, was lernt ihr. Was denkt ihr, was lernt ihr dabei? Also wir hatten jetzt Vokabeln. Was (…) noch?
51	B15m: Also auch zum Beispiel bei den Untertiteln: Wir lesen diese öfter mal, und wenn wir die immer öfter lesen, bekommen wir die Rechtschreibung auch direkt mit.
52	I: Also englischer Untertitel zu englischen Inhalten?
53	XY: Ja.
54	B18m: Nur eigentlich, ich hab nur englische Untertitel.

55	B14m: Aber auch z.B. Umgangssprachliches ist ja auch immer sehr schnell, oder wenn es jetzt irgendwelche englischen Fachwörter (…) für irgendein Spiel z.B. gibt, dann greift man das auch sehr schnell auf, oder wenn es eine Abkürzung ist, dann kann man (…) sich, wenn man weiß, was sie bedeutet, (…) die richtige Vokabel davon ableiten.
56	B17m: So Slang.
57	I: Ja, genau, so idiomatisches Englisch, nicht dieses (…) Schulenglisch (…)?
58	B18m: Man wird sprachgewandter dadurch.
59	I: Ja, man wird sprachgewandter? Meint ihr, das wirkt sich auf eure Sprachproduktion auch aus?
60	B14m: Sehr arg bei mir.
61	B17m: Auch, z.B. so kleine Abkürzungen wie „lol“. Das kommt ja aus dem Englischen, dadurch wird auch die deutsche Sprache indirekt beeinflusst, (…) z.B. in der Werbung, da wird auch immer mehr Englisch verwendet.
62	I: Wie ist es denn, wenn man flüssig spricht, dann hat man ja viele sprachliche Mittel zur Verfügung, da gehört ja dann auch die Grammatik dazu. (…) Was habt ihr da denn für einen Eindruck für Grammatik?
63	B16m: Also, ich denke, bei der Grammatik, wenn ich jetzt auch Serien auf Englisch schaue, tue ich das jetzt nicht so wirklich aktiv mitbekommen. Aber ich denke schon, dass es in meinem Unterbewusstsein, sozusagen, wenn ich dann einen englischen Satz formuliere, dass es dann automatisch sozusagen ungefähr die richtige Grammatik ist, also so habe ich schon den Eindruck.
64	B17m: Mein Vater hat aber mal Englisch gesprochen, wo wir in Amerika waren, (…) und da hat er halt ein paar Zeitfehler gehabt, und da hab ich ihn wirklich aus Reflex verbessert, die Zeitform. Das war (…) eigentlich ungewollt, aber (…) langsam entwickelt man da halt so ein Sprachgefühl, da weiß man, was sich wirklich gut anhört, und was sich schlecht anhört. Das kommt mit der Zeit.
65	I: Und meinst du jetzt, du konntest deinen Vater verbessern aufgrund dessen, was du in der Schule gelernt hast?
66	B17m: Nicht nur, würde ich sagen, es ist auch wegen der sprachlichen Anwendung im Alltag, weil mit meiner Mutter spreche ich auch viel Englisch, die ist Englischlehrerin, und da ist es halt manchmal, es kommt so oft vor: (…) Ich habe ein englisches Wort im Kopf, aber ich weiß nicht, was das deutsche Wort dafür ist.
67	Zustimmender Aufruhr: Ja!
68	I: Das ist ein ganz wichtiger Punkt, auf den gehen wir noch richtig im Detail ein, dieses Sprachgefühl (…). Wie ist es mit dem schriftlichen Englisch, habt ihr das Gefühl, ihr könnt dadurch auch bessere Texte schreiben?
69	B14m: Auch schon, irgendwie, ja. Wenn man halt immer Englisch hat, merkt man sich halt einfach alles. Auch wenn du z.B. eine Textproduktion hast: Schreibe das und das über dieses Thema, so und so viele Wörter.. Wenn man jetzt dauernd irgendwelche, z.B. *Fan Fiction*, liest oder so, weil das ist ja auch immer so *Story Telling*, dann hat man einfach alles im Kopf, wie es geschrieben wurde, aber nicht unbedingt Rechtschreibung, aber auch Grammatik und so.
70	I: (…) Weil du jetzt gerade *Fan Fiction* sagst - erzähl mal, was denkst du, was gibt dir das für dein Englisch?
71	B14m: Ja, es ist halt meist eher gehobenes Englisch, nicht so vom Alltag her, wenn jetzt was in dritter Person erzählt wird, dann ist das eher so gehobeneres Englisch. Wenn es dann gesprochen wird, dann ist es auch wieder eher normales Englisch, auch. Beides (…): Alltäglich gesprochenes Englisch und gehobenes Englisch. (…)

72	I: Und das sind dann so verschiedene Sprachformen des Englischen, die du damitbekommst?
73	B18m: Also ich habe angefangen, die Harry Potter Bücher so sporadisch zu lesen in englischer Sprache (…) und man merkt, also ich würde sagen, durch die Videos und Filme oder Serien kriegt man diese Textproduktion in der Schule, die man zum Beispiel anwendet, nicht so gut mit wie aus Büchern, weil man sich bei Büchern mehr auf den Text fokussiert als auf das Außenherum. In Serien ist man halt auf sehr viel fokussiert, beim Text im Buch hat man dann wirklich den Text vor sich liegen und muss seine eigene Fantasie einsetzen, dadurch prägt sich das Ganze besser ein.
74	I: (..) So spontan: Bei welchen Aktivitäten der Mediennutzung, denkt ihr, lernt ihr vielleicht am meisten? Wenn ihr vielleicht einfach mal ein oder zwei nennt.
75	B16m: Also, ich würde sagen, wenn ich Serien schaue oder Computerspiele spiele, lern ich schon wirklich viel.
76	B17m: Das wollt ich auch sagen. (…) Übung macht den Meister. (…) Du hörst zu, du lernst auch was von der Betonung (…)
77	I: Du hast gerade die Häufigkeit angesprochen: „Übung macht den Meister“. Glaubt ihr, das spielt eine Rolle, die Häufigkeit des Konsums englischer Medien?
78	*Alle sprechen bejahend durcheinander*
79	B18m: Und die Regelmäßigkeit.
80	B17m: Aber es ist jetzt nicht so, als würde man es verlernen. Einmal drin, dann kann man es eigentlich immer, auch so ganz rudimentäre Sachen (…).
81	B14m: Es ist wie beim Fahrradfahren, wenn man es einmal kann, verlernt man es wirklich nie.
82	B18m: Da stimme ich nicht ganz zu.
83	B19m: Ich auch nicht.
84	16:20
85	B18m: Jetzt, wo ich Französisch abgelegt hab, und jetzt Spanisch habe, (ist es so,) dass sich viele Wörter im Kopf wie so auf ner Festplatte überschreiben würden. (…)
86	B17m: Du verwendest auch öfter Englisch als wahrscheinlich Französisch.
87	(…)
88	I: Wie waren bei der Frage, bei welchen Aktivitäten ihr glaubt, am meisten zu lernen.
89	B14m: Ich würde sagen, YouTube kucken und *Fan Fiction* lesen. (…)
90	I: Gerade bei *Fan Fiction* spielt ja auch das Interesse und dieser persönliche Bezug eine Rolle. Was glaubt ihr denn, wie wichtig ist denn das inhaltliche Interesse jetzt für das Lernen, wenn ihr jetzt zum Beispiel einen Film kuckt oder so?
91	B14m: Das ist schon sehr groß. Wenn man sich nicht für den Text interessiert, man liest einfach so vor sich hin, dann bleibt aber nichts hängen, auch keine Vokabeln und nichts.
92	B18m: Es ist fast schon elementar.
93	(…)
94	I: Wo lernst du am besten?

95	B15m: Auch sowas wie YouTube oder halt wenn man sich informiert über etwas. Auch beim Schauen, man kommt ab und zu mal über komplizierte Begriffe, die man noch nicht gehört hat. Da kann man dann auch mal kurz mit dem Google Übersetzer rangehen und schauen, was das überhaupt bedeutet.
96	I: (…)
97	B16m: Ja, das wollte ich auch noch sagen: Wenn man dann etwas googelt, was das bedeutet (…), dann les ich auch meistens erst mal die englischen Texte durch, weil da einfach viel mehr steht und das viel deutlicher geschrieben ist.
98	(…)
99	B18m: Ja, bei mir natürlich einmal durch Serienschauen, und einmal durch Schrifttexte. Die Schriftform ist extrem wichtig, um dieses Grundverständnis, weil da deutlich mehr hängen bleibt, als beim Serienschauen, wo man passiv im Bett liegt (…); es ist deutlich besser dann, dieses aktive Textlesen, sich konzentrieren, ordentlich zu lesen.
100	I: Denkst du, du konzentrierst dich mehr, wenn du einen Text liest, als wenn du eine Serie guckst, oder kann man das überhaupt pauschalisieren?
101	B18m: Also ich würde sagen, Serien sind oft bei mir so, die laufen mit, aber sind nicht meine Hauptbeschäftigung; beim Lesen geht das halt nicht anders.
102	B17m: Es gibt auch Serien, da musst du voll anwesend sein, und das geht halt nicht anders, sonst kannst du da nicht folgen. Beim Lesen ist es halt wirklich erzwungen, da musst du (…).
103	20:32
104	I: Was denkt ihr denn, wie wichtig ist insgesamt die Vertiefung in eine Aktivität für den Lernerfolg?
105	B19m: Ich denke, nicht so wichtig. Ich finde, (…) wenn man sich natürlich darauf konzentriert (…), lernt man zwar mehr aktiv, aber ich finde auch, wenn es so eher im Hintergrund läuft (…), nimmt man das ja trotzdem alles wahr und man hat trotzdem einen Lernerfolg. Er ist vielleicht jetzt nicht so groß, wie wenn man es aktiv macht, aber er ist trotzdem noch da.
106	B14m: Man nimmt es halt immer hinten im Kopf auf und dann (merkt man) irgendwann: Das hab ich doch schon mal irgendwo mal gehört - und dann weiß man: Kontext - und dann weiß man dann wieder, was das heißt.
107	I: (…) Deine Fave-Aktivität (…)?
108	B19m: Ja, auch Serienkucken, und auch Bücherlesen auf Englisch.
109	I: (…) Jetzt möchte ich gern mal wissen, wie ihr darauf kommt, dass ihr bei diesen Aktivitäten lernt. Du hattest gerade schon ein Beispiel. (…)
110	B14m: Wenn zum Beispiel was nebenbei läuft; du hockst auf der Couch, und weißt nicht so, was du machen sollst, und lässt nebenbei ein englisches YouTube-Video laufen. Und dann kommen halt irgendwelche neuen Begriffe, die nimmst du nicht aktiv auf, du bist konzentriert auf irgendwas anderes, aber du hörst sie immer noch, und hast die dann irgendwo im Hinterkopf abgespeichert. Und wenn du dann wieder drüber gehst oder das selbe Wort wieder irgendwo aufschnappst, dann weißt du, das hab ich schon mal irgendwo gehört. Und wenn man sich dann zurückerinnert, dann kann man dann auch vielleicht den Kontext wieder haben und weiß dann wieder, was es heißt.
111	I: Ja, also (…) irgendwann, später zum Beispiel, merkst du das. Wie ist das bei den anderen, woran erkennt ihr oder wie kommt ihr darauf, dass ihr lernt, ganz konkret (…)?

112	B16m: Ja, jetzt in der Schule merke ich das, wenn wir Vokabeln aufhaben, (…) dann guck ich mir (…) die Vokabelliste an und dann merke ich (…): Oh, die Wörter kenne ich eigentlich alle von den Spielen oder den Serien (…), die ich alle schaue. Dann erkenne ich die alle.
113	I: Kannst du die auch zuordnen zum Teil, weißt du, woher du was weißt?
114	B16m: Schon, ja, ja.
115	I:Woran erkennt ihr noch oder warum denkt ihr noch/wie kommt ihr darauf, dass ihr da lernt? In welchen Situationen merkt ihr das?
116	B18m: Man merkt ja, dass - früher waren ja Vokabeln und Grammatik auch in der Schulaufgabe dran - (…) man halt auch wirklich - es wird ja jetzt gefordert, in der zehnten Klasse, dass man Texte formulieren kann - argumentieren kann und so weiter. Und da kriegt man schon viel mit durch Redewendungen und einfach das halt eine gewisse Selbstverständlichkeit in die Sprache reinkommt, ähnlich als würde ich diese Sprache sprechen, wie (…) - also das ist ein schlechter Vergleich - (…) wie beim Schüleraustausch, wenn man diese Sprache anwendet oder sie besser kennt, also mehr Zeit mit ihr verbringt, dann wird das Kommunikative selbstverständlich.
117	I: (…)Also durch die Anwendung(…), zum Beispiel (…) in der Schule. Du (…) musst einen Text schreiben und du merkst, es fällt dir leichter, die Formulierungen kommen leichter. Also bei der Anwendung in der Schule (…).
118	B16m: Und ich weiß, als wir mal in Griechenland waren im Urlaub und wir konnten halt kein Griechisch, und da fast jeder Englisch sprechen kann, habe ich auch gemerkt, dass ich durch die Spiele und Serien und alles auch mich besser unterhalten kann mit anderen Menschen (…), und da musste ich mich halt auch auf Englisch verständigen, weil keiner konnte Deutsch und wir konnten kein Griechisch (…).
119	(…)
120	I: Woran merkt ihr noch, dass ihr lernt? Wir haben jetzt die Anwendung und die Kommunikation mit anderen in Griechenland (…). Woran merkst du irgendwie einen Zusammenhang zwischen deiner Mediennutzung und ich hab jetzt da was gelernt? (…)
121	B17m: Naja, also wenn dann z.B. Touristen in der Stadt sind und die fragen: „Wo ist das, wo ist das, oder kannst du mir was empfehlen?“ Einfach wenn du dann losschießt und die dann „Danke“ sagen.
122	I: Und wo erkennst du den Zusammenhang zur Mediennutzung (…)?
123	B17m: Ja also, ich guck die Serien, und da hör ich die sprechen (…), und dann kann man das ja eigentlich irgendwie auch so produzieren. Und wenn es dann (…) bei Touristen ist, dann merkt man, das hat doch dann irgendwie was gebracht, wenn man die Serien wirklich mal in der Originalsprache gesehen hat.
124	I: Und wer sagt dir jetzt, dass du das nicht aus der Schule gekonnt hast?
125	B17m: Ich selber ein wenig, weil, das wirkliche Sprechen wendet man jetzt eher wenig in der Schule an.
126	I: (..) Wie schaut es aus bei dir? (…)
127	B15m: Man schaut sich die Vokabeln an, merkt, das kenn ich eigentlich schon. Oder man hat einfach das Gefühl, irgendwas klingt falsch (…). (…) Es hört sich einfach schon falsch/es fühlt sich falsch an (…).
128	B14m: Es ist oft dieses Bauchgefühl, man merkt aus dem Bauch heraus, wenn man irgendwas Falsches sagt (…).

129	I: Also man merkt, obwohl man etwas nicht in der Schule offiziell gelernt hat, (…) da dran ist etwas, es hört sich irgendwie komisch an. Oder du willst etwas sagen und tust es, und wenn ich dich jetzt fragen würde: „Warum machst du das?“, sagst du, es hört sich jetzt richtig an. Also ich will auf dieses Sprachgefühl hinaus, weil man sagt, (…) bei gewissen Arten des Lernens kann man das Gelernte danach nicht so gut in Worte fassen und kann die Regeln zum Beispiel nicht so gut artikulieren. Nehmen wir einfach mal den Sprachfluss. Der Sprachfluss besteht aus Vokabeln, (…) braucht eine Grammatik. Ihr müsst in der Lage sein, Sätze zu bilden. Da ist alles dabei, was es gibt (…). Nehmen wir mal das *Present Perfect*: Wenn ihr jetzt das (…) einfach einsetzt und das automatisch tut, (….) könnt ihr die Regeln formulieren? Ist das häufiger bei dem mit den Medien Gelernten der Fall oder eher bei dem in der Schule Gelernten? (…)
130	B19m: Ich finde, die Regeln kommen nur von der Schule. Wir haben z.B. vorhin erst in Englisch die Zeiten wiederholt und dann haben wir so eine Übung gemacht, wo man (…) die Verben in die richtige Zeitform setzen muss. Und es konnte - also jeder hat die richtige Zeitform genannt - aber niemand konnte die Regeln nennen. Also immer wenn es dann halt hieß: „Ja, warum?“ „Ja, hört sich halt besser an.“ Und ich denke, also ich kann die Regeln jetzt, weil ich sie halt damals gelernt habe, aber ich brauche sie nicht. Also, ich denke mir jetzt nicht vor jedem Satz:„Ich müsste diese Regel anwenden, weil das und das“, sondern es ist halt einfach - es hört sich halt besser an.
131	(…)
132	B14m: Wie gesagt, es ist einfach aus dem Bauchgefühl heraus. Wenn man einfach genug Englisch-Kontakt hat, (…) dann kriegt man das aus dem Bauch heraus. (…)
133	B16m: Ich finde auch dass wenn man in der Schule so Regeln und so lernt, das ist so ein zwingendes Lernen, also da lernt man halt die Regeln, aber wie man das genau anwendet, wie genau jetzt die Form (ist), finde ich, lernt man jetzt - also man lernt es schon, aber so richtig in den Sprachgebrauch kommt es nur, wenn ich jetzt irgendwie Serien schaue.
134	B17m: Ich glaube, wo man jetzt die Grammatik immer am stärksten rausliest, ist ja beim Geschriebenen, und das ist halt so bei Artikeln von irgendwelchen Nachrichten (…), da ist ja immer alles grammatikalisch korrekt. Und da kann man sich auch denken, das klingt alles korrekt, und da kann man dann wissen, ja das hab ich ja in der Schule gelernt, diese Form oder diese Regeln (…).
135	I: Also fällt euch das auch zum Teil dann auf, aber nicht umgedreht, es fällt euch auf, wenn ihr jetzt zum Beispiel Englisch hört, im Fernsehen (…): Aha, ab und zu kommt euch da so eine Connection zum Englisch-Unterricht, dass ihr sagt: Ah ja, das haben wir in Englisch gemacht!
136	B17m: Ich sehe halt die Form und dann merke ich (…), dass es so gebildet wird (…). Das merke ich, das ist jetzt nicht mehr so eine passive Wahrnehmung, sondern manchmal auch eher aktiv.
137	I: Und der umgedrehte Fall? (…) Gibt es das auch, dass ihr dann was hört und was dabei lernt, das ihr nicht in der Schule gelernt habt, aber die Regel trotzdem versteht oder bilden könnt? (…) Nehmen wir mal an, ihr hört - also ihr wisst ja, (wie) *who* und *which*, die Relativpronomen, (…) genutzt werden (…). Nehmen wir mal an, ihr wüsstet das nicht. Also so ein Beispiel. Lernt ihr manchmal dadurch auch etwas, wo ihr Regeln versteht, ihr Regelmäßigkeiten dahinter merkt?
138	B16m: Ja, ich denke schon. Weil wenn ich da eine Serie auf Englisch guck und dann benutzen die halt immer *which* bei Tieren oder Sachen (…), und dann, wenn ich das selber mal sagen will, und benutze dann aus Versehen *who*, dann merk ich schon: Hey, das haben die aber immer anders gesagt! Und dann kommt man ins Grübeln, weil das hört sich dann auch falsch an, wenn man das so sagt, da denke ich schon, dass man die Regeln auch unterbewusst selbst versteht.
139	I: Denkt ihr manchmal über solche Dinge nach, wenn ihr da was hört?

140	B19m: Ne, also da muss es schon sehr sehr abstrakt sein, so dass man wirklich so denkt: Nee, das hätte ich so wirklich nicht gesagt. Aber jetzt bei dem *who* und *which*, das kommt so oft vor, wenn man da jetzt jedes Mal aufhören würde, wäre man nur noch am Überlegen und hätte ja gar keine Zeit mehr, sich auf die Serie (…) zu konzentrieren.
141	I: (…) Generell einfach, wenn ihr was erkennt an Regelhaftigkeit durch diesen Konsum, nehmen wir mal an, in einer bestimmten Serie. (…)
142	B14m: Es kommt ein bisschen drauf an. Es kommt auf Regelmäßigkeit an, wenn man jetzt etwas öfter hört, z.B. wenn jetzt zehnmal in einer Serie eine bestimmte Grammatikform angewendet wird, dann merkt man das auch irgendwann, man merkt auch, wie das immer gebildet wird, aber man kann sich nicht so richtig eine Formel dafür ausdenken oder Regel, aber man weiß trotzdem, das hört sich so gut an, das haben die so oder so gesagt.
143	I: Aber man kann doch eher schwer in Worte fassen, dass jetzt die Regeln so und so sind?
144	33:17
145	B19m: Es ist jetzt nicht so, dass man dann nach der Folge dahockt und sich dann denkt: Ja, jetzt weiß ich wieder eine grammatische Form mehr, die kann ich mir jetzt aufschreiben.
146	I: Also es ist eher so ein nicht so präsent bewusstes Wissen, das man da jetzt so genau einordnen kann, sondern es ist eher irgendwie so etwas…
147	B19m: Also man könnte es jetzt keinem anderen weiter erklären.
148	I: (…) Denkt ihr, es gibt da trotzdem irgendwann manchmal Momente, in denen ihr das dann doch in Worte fassen könnt? Beim Wortschatz zum Beispiel (…), du weißt dann manchmal kein gutes deutsches Wort dafür, du kannst es dann jetzt gerade nicht so gut übersetzen. Gibt es da auch andere Fälle, wo man dann ein neues Wort lernt, das man aber übersetzen kann, und weiß, was es bedeutet?
149	B14m: Ja, kann man schon sagen, schon regelmäßig.
150	I: Also bei Wortschatz verhält sich das scheinbar etwas anders. Aber bei Grammatik wäre das eher nicht?
151	*(TN bejahen)*
152	(…)
153	B14m: Ab und zu denke ich sogar englisch. Wenn ich mit Englisch in Kontakt bin, dann rede ich auch ab und zu mal mit mir selbst englisch, obwohl ich eigentlich deutsch bin. Es ist einfach zu oft da, beinahe mehr als die deutsche Sprache, und dann -.
154	I: Wem geht es noch so? Ich finde das total interessant. (Moderatorin zählt die Meldungen: vier) B15m, denkst du auch manchmal in Englisch?
155	B15m: Selten.
156	B14m: Aber es kommt vor?
157	B15m: Ja.

158	B18m: Da möchte ich das mal gar nicht so eingrenzen. Wenn ich einen englischen Text lese, und ich mich darauf fokussiere, ihn zu übersetzen, dann tu ich das nicht. Wenn ich aber einen englischen Text einfach so lese, und mich auf den Text konzentriere, dann übersetze ich - geht das im Kopf automatisch. Und dann ist das wieder etwas ganz anderes, da denke ich dann wiederum weniger drüber nach. Sondern dann ist es im Kopf einfach plötzlich auf Deutsch, und dann geht es weiter. Bei Serien aber denke ich mir z.B.: „Was hat denn der jetzt für einen Scheiß gemacht?“ What, what`s that (…)? That`s bullshit!“, denkt man sich da schon manchmal, anstatt „Das ist Schwachsinn.“
159	B17m: Ja, und dann kommen ja diese vulgären Ausdrücke eigentlich nur aus dem Englischen, was man da flucht.
160	(…)
161	B14m: Bei mir ist das auch regelmäßig. Ich fluche nicht mehr auf Deutsch, manchmal auf Bayerisch oder Fränkisch, aber meistens auf Englisch.
162	*(TN lachen und bestätigen dies)*
163	(…)
164	I: Gehen wir mal noch mal zu der Sache/Frage, wie bewusst oder unbewusst das denn ist; ihr habt es ja schon öfter mal angesprochen. Merkt ihr (…) bei der Mediennutzung, während der Aktivität, dass ihr dabei lernt?
165	B17m: Ja.
166	I: Wie? Woran?
167	B17m: Wenn man halt auch mal mitspricht. Wenn man da z.B. mal irgendwie ein komisches Zitat davon gehört hat, und man weiß genau: Da kommt`s (her), und dass man es dann wirklich Wort für Wort nachplappern kann.
168	I: Also in dem Moment, zum Beispiel beim Serien Kucken, dass ihr dann da mitsprecht?
169	B17m: Ja.
170	B14m: Oder wenn man z.B. einen Text liest, und dann steht ein komplett unbekanntes Wort da, dann liest man ein bisschen weiter, dann kriegt man wieder diesen Kontext, das ist für mich immer das wichtigste, Kontext zu haben. Und dann (…) denkt man zurück und weiß dann, ah, heißt das, das und das. Das ist dann aktiv, aber für mich, 90 Prozent davon ist Passivlernen.
171	I: B15m, bei der Mediennutzung, während der Aktivität, fällt dir dann manchmal (auf): Aha, ich lerne dabei jetzt gerade was?
172	B15m: Ja, wie bei YouTube, oder fast allen Medien (…), auf denen man (…) unterwegs ist. Oder ob es einfach nur eine Meme ist, das man gerade nicht versteht, und deswegen dieses eine Wort braucht, schaut man das halt (…) nach und danach gibt es dann halt doch wieder Sinn.
173	B18m: Also ich würde eher sagen, dass das eine Langzeitbeobachtung ist. Weil einem allgemein auffällt, die Texte klingen besser, die man schreibt, oder auch dass man in den Serien weniger auf den Untertitel achtet, weil viele Dinge (…) versuch ich auch über den Inhalt mitzunehmen. Dass es aber auch besser klappt, dass man die Figur, also die Sprecher, dann besser - (…) - einfach mehr dabei ist bei der Sache, ohne sich darauf zu fokussieren, sondern dass es eher beiläufiger wird. Und das ist jetzt, finde ich, kein Von-Jetzt-Auf-Nachher-Effekt, sondern auf längere Zeit fällt es einem dann auf irgendwann (…), also es fällt nicht sofort auf.
174	I: Das nennt sich auch das beiläufige Lernen, das ist das sogenannte inzidentelle Lernen. Ist euch das dann danach eher bewusst? Im Anwenden (…)?
175	B18m: Es wird besser, oder es verändert sich, ja.

176	I: Gibt es trotzdem Momente bei der akuten Mediennutzung, wo du jetzt gerade merkst, (…) jetzt lerne ich da gerade was?
177	B18m: Es gibt manchmal Satzkonstruktionen, wo ich mir denk: Ups, die habe ich ja mein Leben lang immer falsch gemacht, wenn man die mehrfach nacheinander hört. Sowas zum Beispiel. Mir fällt jetzt kein konkretes Beispiel ein, aber - diesen Moment gibt es schon ab und zu, aber das ist eher die Ausnahme.
178	I: Wie ist es bei dir (…)?
179	B19m: Also ich finde, so bei Serien oder so ist es schon manchmal, aber eher weniger, weil man sich da wirklich nicht auf das Gesagte konzentriert. Aber wenn man liest, vor allem da, finde ich, (…) lernt man schon viel, weil man da vor allem auch mal kurz innehalten kann und (…) nochmal lesen kann oder auch nochmal kucken kann, was heißt die Vokabel jetzt.(…) aber bei Serien, ja, schon manchmal, aber eher selten.
180	I: Wie ist es bei euch? (…)
181	B16m: Ja, das ist (…) schon meistens, bei mir, bei den Vokabeln jetzt eher. Wenn (…) eine Vokabel oft vorkommt, dann denk ich so: Oh, jetzt weiß ich das! Und das kommt dann auch oft
182	vor, und dann verstehst du den Kontext auch besser und alles.
183	B14m: Das sind dann immer diese „Ach-So-Momente“, wenn man jetzt endlich mal checkt, wie/was das da jetzt ist.
184	I: (…) Gibt es Momente, in denen ihr beider Mediennutzung auch mal eure Aufmerksamkeit mehr oder weniger plötzlich vom Inhalt wirklich auf irgendwas Sprachliches richtet? (…)
185	B14m: Vielleicht ein-, zweimal, aber ansonsten nicht wirklich. Da geht es immer um den Inhalt, aber wenn man dann mal irgendwas hört, z.B., also es gibt ab und zu mal diese Momente. Aber nicht oft. Vielleicht ein-, zweimal im Monat oder so.
186	B18m: Was ich da vorhin gesagt habe, diese Satzkonstruktion, die einem auffällt, die man da sein ganzes Leben lang falsch gemacht hat, das habe ich ab und zu, ganz seltenst mal, also wirklich, aber dann wirklich: Okay vielleicht schaue ich da noch mal nach, ob das jetzt so stimmt, oder (…) oder ob das da vielleicht - in der Region - anders gehandhabt wird; da recherchiere ich dann auch gerne mal, weil es mich dann auch interessiert, aber dieses - naja, würde ich jetzt nicht so sagen.
187	I: Gibt es Momente, in denen ihr euch denkt: Oh, jetzt verstehe ich aber gerade schlechter als sonst, und das liegt da und da dran oder so? Nehmen wir einmal an, ihr fangt eine neue Serie an…
188	B17m: Ich war im Flugzeug (…) und da hab ich einen Film auf Englisch gekuckt. (…) Das war nicht so deutlich, aber trotzdem, ich hab es verstanden.
189	42:10
190	I: Waren das dann eher Störgeräusche vom Flugzeug?
191	B17m: Ich habe das Flugzeug schon im Hintergrund gehört, aber ich musste mich auch gar nicht so sehr anstrengen. Ich habe die Worte verstanden, ich habe den Kontext sofort ergriffen. Da hat es dann schon einen Vorteil, wenn man das wirklich im Alltag durch Serien halt dann autonom lernt.

192	B16m: Wenn wir jetzt bei dem Verstehen sind, wenn ich (…) Serien auf Englisch guck. Also, als ich damit angefangen habe, Serien auf Englisch zu schauen, habe ich auch voll gemerkt, dass ich bei den Hörverstehensaufgaben, die in der Schule drankommen, bei Schulaufgaben auch, irgendwie jetzt wirklich eigentlich alles verstehe. Als ich das noch nicht gemacht habe, habe ich gemerkt, ja, das höre ich oder verstehe ich jetzt nicht so ganz. Aber dann (…) so im Nachhinein, also wenn ich die Serien (…) auf Englisch geschaut habe, habe ich schon gemerkt: Wow, ich verstehe das schon alles viel besser, ja.
193	(…)
194	B14m: Zum Beispiel, wenn man jetzt eine englische Serie schaut, (…) und da ist ein Schotte, ein Engländer und ein Ire dabei, da lernt man dann auch die verschiedenen Akzente kennen, und dann kann man dann auch das alles viel besser verstehen, und bei Amerikanern ebenfalls. (…)
195	I: (…) Stellt ihr da auch manchmal fest, mit dem einen oder anderen tut ihr euch besser, schwerer, wie auch immer? Sind das Faktoren, wo ihr unterscheiden könnt, ich (…) verstehe besser?
196	B15m: Wenn diese Akzente jetzt nicht extrem sind, (…) dann fällt sowas eigentlich auch relativ wenig auf. (…) Man merkt vielleicht einen minimalen Unterschied (…).
197	I: Aber fällt euch auf, dass plötzlich ein anderer Dialekt auch kommt?
198	B18m: Also, was mir auffällt bei Serien, (…) ich finde das (…) vom Amerikaner deutlich angenehmer fast schon, und einfacher zu verstehen. (…)
199	B19m: Ich finde auch, dieses Durchschnittsenglisch sozusagen, versteht man gut, und wenn dann (…) bei *Orange is the New Black* z.B. die Dunkelhäutigen reden, da versteht man ohne Untertitel fast gar nichts. (…) Und wenn die Serien so aus London oder so kommen, (…) das versteht man natürlich auch alles, aber irgendwie, man merkt dann schon so, das das was anderes ist, und das hört sich dann auch komisch an, finde ich.
200	(…)
201	49:50
202	I: Was hab ich vergessen? Was wollt ihr noch sagen? Unser Thema ist (…) das zufällige (…), mal mehr bewusste, mal unbewusste (…) Lernen durch die Nutzung von Medien, in denen ihr auf die englische Sprache trefft. (…)
203	*Zunächst keine Aussagen der TN.*
204	I: (…) Wo lernt ihr denn am meisten für euch wichtige Englisch-*Skills*: In der Schule oder durch die Mediennutzung?
205	B18m: Ganz klar Schule.
206	B14m: Die Medien.
207	B17m: Die Medien.
208	(…)
209	B18m: Ich sag mal so (…): Ohne die Schule geht`s halt gar nicht.
210	I: Meint ihr vielleicht, dass die Schule euch erstmal so ein Gerüst an die Hand gegeben hat?
211	*(TN bejahen)*
212	B16m: Das kann sein, aber ich glaube, das Hauptsächliche tun jetzt auch eher die Medien machen (…).

213	I: Also, die Voraussetzung, dass man überhaupt erst mal diese Medien nutzen kann, ist natürlich, dass man einen bestimmten Grundstock hat an Wissen, um überhaupt zu verstehen und uns überhaupt dazu befähigen, diese Medien zu nutzen.
214	B18m: Aber ich bin wirklich der Meinung, dass die Schule - also die Mediennutzung verbessert das Ganze, aber die Grundfähigkeiten - dafür - ohne Schule, ohne Englischlernen durch eine Lehrerin oder einen Lehrer geht es nicht (…).
215	B14m: (…) Wenn man dann halt sein Grundgerüst aufgebaut hat, kann man dann auch mit Medien alles verbessern (…).
216	B17m: Ja, oder zum Beispiel das mit dem - nach speziellen Wörtern, wenn da jetzt ein Infinitiv kommt oder ein Gerund, das würde man jetzt, glaube ich, nicht durch Nachrichtenschauen lernen, das tun wir wirklich nur in der Schule.
217	B18m: Ja, das muss durch die Schule, das musst du üben, bis du es im Urin hast.
218	I: Also, da würde ich jetzt sagen: Du weißt vielleicht nicht, dass das eine ein Infinitiv und das andere ein Gerund ist, aber dadurch, dass du es immer nur so hörst, denke ich, da machst du es auch automatisch.
219	B19m: Ja, also ich denke: Babies hocken sich auch nicht hin und lernen das aktiv. Und ich meine, okay, (…) ein Baby ist auch ein bisschen was anderes vom Gehirn und so. Aber (…) einer aus meiner Klasse hat mir mal erzählt - sein Vater kommt irgendwie aus Schweden und er konnte kein Wort Englisch - und der ist nach England und er hat halt nur dadurch Englisch gelernt, indem er nur zugehört hat. Und, ich meine, er hat auch nie aktiv Vokabeln gelernt und so. Ich denke, es dauert vielleicht länger, aber letztendlich geht das genauso.
220	(…)
221	*Im Ausklang sprechen die Schüler über erste informelle Sprachlernbegegnungen mit dem Englischen durch Verwandte, Kinder- oder Radio-Lieder, es kommen keine relevanten Aussagen mehr.*

Anhang 3.4: Transkription der Gruppendiskussion der OS-Mädchen

2	I: Ihr nutzt in eurer Freizeit alle mobile Technologien und kommt bei dieser Mediennutzung auch mit der englischen Sprache in Berührung. (…) Wie kommt es denn eigentlich dazu, dass (…) ihr Medien, in denen die englische Sprache vorkommt, überhaupt nutzt?
3	B22w: Ich denke, dass man täglich eher auf englische Medien stößt als auf deutsche (…), z.B. Instagram (…), jeder von uns ist bestimmt jeden Tag auf Instagram (…). Und wenn man da durch seine Startseite scrallt, posten Seitenhalt mehr auf Englisch als auf Deutsch. Klingt auch witziger zum Beispiel.
4	B23w: Ja, und vor allem Sprüche auf Instagram fällt mir auch ganz oft auf oder Snapchat und Facebook, diese Zitate, die dann da teilweise gepostet werden - nicht nur von größeren Seiten sondern auch von den Nutzern an sich sind eben meistens auf Englisch.
5	I: Auch deutsche Nutzer?
6	B23w: Ja, aber hauptsächlich auf Englisch.
7	B25w: Englisch ist halt schon so die Sprache, die so in ist, und die coolen Leute oder die, die cool sein wollen, nutzen schon eher Englisch, und auch so *Influencer* mittlerweile kommunizieren auf Englisch und ich denke, dass man das auch in den modernen Medien nicht mehr so trennen kann, das sind Deutsche und das Engländer oder Amerikaner, keine Ahnung, weil einfach das so global vernetzt ist, dass du Englisch halt überall antriffst, egal wo du suchst.
8	B20w: Die englische Sprache verbreitet sich auch immer mehr, die wird immer mehr Teil von unserem Alltag, und auch durch englische Medien ist die eigentlich immer da.
9	B23w: Auch wenn man Musik hört zum Beispiel (…).
10	B22w: (…) Ich schreibe jetzt z.B. auch auf Englisch, ich habe eine Instagram-Seite (…), man kann sich auf Englisch einfach viel besser ausdrücken, finde ich, als auf Deutsch, (…) man kann Emotionen viel besser rüber bringen auf Englisch (…).
11	4:00
12	I: Wie ist es denn bei anderen Medien, Videos oder so?
13	B21w: Ja, z.B. auf Netflix oder so, wenn man Serien schaut, (…) die englischen, also im Originaltitel, sind einfach lustiger, und die Stimmen passen auch viel besser und so Witze, so Wortspiele zum Beispiel, kommen im Deutschen meistens gar nicht rüber.
14	*Die TN bestätigen dies.*
15	B22w: Ich schau mittlerweile überhaupt keine deutschen Filme mehr, weil es mir überhaupt nicht gefällt (…).
16	B25w: Das Synchronisierte.
17	B23w: Oder auch immer mit Untertitel den Film schauen, weil es ist einfach blöd.
18	B22w: (…) Ich hab in der fünften Klasse angefangen englische Videos bzw. eine Serie (zu schauen) (…), aber ich habe halt direkt mit Untertitel angefangen, und irgendwann ab der siebten Klasse habe ich die gar nicht mehr gelesen und habe es dann abgeschaltet (…) und - wie sagt man das?
19	I: Es automatisiert sich.
20	B23w: So aus dem Kontext auch erschließen.

21	B23w: Ja genau.
22	B22w: Man kommt dann irgendwann besser damit klar.
23	B25w. Ich habe oft das auch so gemacht, dass ich vielleicht einen Film erst auf Deutsch geschaut (…) - weil manche Filme sind halt auch ein bisschen komplexer, und wenn du das gleich auf Englisch schaust… - und (…) dann auf Englisch habe (…). (…) Und das finde ich auch, dass es (…) von den Wortspielen her Deutsch und Englisch echt unterschiedlich ist.
24	B23w: Ich denke, dass man im Alltag auch unbemerkt viele englische Begriffe ruft (…), weil es normal ist sozusagen.
25	*TN sprechen beipflichtend durcheinander.*
26	B22w: (…) Ich auch.
27	B25w: Das sagt man dann auch automatisch.
28	(…)
29	I: Ist das generell (…) so, (…) dass ihr sagt, ich habe jetzt Medien verfügbar in Deutsch und in Englisch, und ich wähle jetzt bewusst das englische?
30	B23w: Ja.
31	B24w: Ich guck meistens YouTube-Videos nur auf Englisch, jetzt auch von *Native Speakers*, weil es halt auch so alltägliche Sprache ist, versteht man da automatisch mehr als jetzt in einem Schulbuch (…). Und irgendwie kommt so von alleine auch die deutsche Bedeutung rüber aus dem Zusammenhang, und ich muss mir das auch gar nicht großartig merken, sondern ich habe das dann das nächste Mal direkt bewusst. Darum weiß ich das dann auch beim nächsten Mal direkt, ohne das jetzt groß nachzuschauen, oder wenn ich mal ein Wort wirklich nicht verstehe, gucke ich es einmal nach und kann es dann direkt, nicht so wie im Unterricht, wo ich dann gezwungen werde, was zu lernen, und das dann auch nicht so lernen kann. Ich hab dann auch richtig Lust drauf und dann lerne ich es auch beim ersten Mal direkt.
32	7:53
33	B20w: Ja, ich finde, im Unterricht ist es so: Du musst das lernen, (…) und wenn man jetzt privat z.B. YouTube-Videos auf Englisch schaut, dann (…) macht es einem Spaß, man will das, und steht halt nicht unter Druck, weil es halt Freizeit ist, (…) und ich glaube, das ist auch ein großer Beitrag (dazu), dass man Englisch mehr lernt.
34	8:19
35	B25w: Ich schaue lieber YouTube-Videos von Amerikanern, weil ich finde, die sind so echt. (…) Ich liebe auch, dass es so authentisch ist bei denen, und dass sie wirklich so offen sind für alles Mögliche und deswegen - ich finde es spiegelt sich auch in der Sprache wider. Das ist halt sehr lebendig und ich finde, das ist für mich ein großer Anreiz, dann eher amerikanische YouTube-Videos zu schauen, weil ich einfach die Art mehr mag als die Deutschen, und ich mag die Sprache auch, weil sie halt einfach dynamischer ist.
36	B22w: (…) Auch, dass es verschiedene Akzente gibt, zum Beispiel, im Englischen, (…) das hat mich zum Beispiel sehr gereizt. (…) Ich habe eine britische YouTuberin z.B. angeschaut und dann eine amerikanische und dann versucht mal so zu denken wie die erstmal, und zu reden, und dann schaut man wieder eine andere. Das ist halt (…), dass es da so eine große Vielfalt gibt.
37	9:19
38	B25w: Aber man versteht es trotzdem bei allen.

39	I: (…) Das mit dem Dialekt: Denkt ihr, dass solche Faktoren einen Einfluss haben auf euer Lernresultat?
40	B22w: Man spricht halt danach auch so. *(Lacht.)*
41	B25w: Ich mag das *British English* nicht so gerne (…), ich mag halt das „slangige“ (…) amerikanische Englisch lieber (…), und ich finde das z.B. in der Schule schwierig, weil manche Aussprachen haben mir halt nicht so gefallen, da hat mir die amerikanische Variante besser gefallen, und dann konnte ich mir das halt schlechter merken. Und im Netz kannst du halt dann wirklich das anhören, was du willst und was du gerne hörst, und das finde ich, ist schon ein Unterschied.
42	10:15
43	I: Fallen euch auch innerhalb des amerikanischen Englischs so Varietäten (…) auf, ab und zu?
44	*TN bejahen.*
45	B24w: Die Texaner.
46	(…)
47	B22w: (…) Da gibt es auch dieses schwarz und weiß, der Kontrast ist halt richtig krass, die einen reden eher dieses Slang-Englisch, die anderen eher dieses gehobene Englisch, das ist voll interessant.
48	(…)
49	11:14
50	B20w: Ich finde auch, dass man, wenn man jetzt das Slang-Englisch und das Hochenglisch hat, dann lernt man auch Wörter mehr, also man lernt sowohl die Slang- als auch die hochenglischen Wörter, und dann hat man auch eine größere Vielfalt an Wörtern, die man dann halt auch benutzen kann (…), und kann sich mehr verständigen.
51	(…)
52	12:25
53	I: Denkt ihr, ihr seid in der Lage, in eurer Klasse zu identifizieren, wer viel englische Medien konsumiert und wer nicht?
54	*TN bejahen.*
55	B20w: Ich denke, wenn man sicher Englisch spricht, dann konsumiert man auch generell mehr Medien, weil dadurch ist die Sprache mehr präsent und dadurch hört man das mehr und kann das dann auch besser aussprechen.
56	B24w: Vor allem mit der Aussprache, da kann man das halt feststellen, weil man durch Videos auch einfach die Aussprache so gesagt bekommt, und man hat es dann schon irgendwie so intus (…).
57	B23w: Ich denke auch, wenn man dann nicht gezwungen ist, zuzuhören, sondern weil man ja aus Spaß zuhört, dann ist es halt erst recht noch mal im Gehirn.
58	B22w: Ja, man merkt es (…) schon. (…)

59	B25w: (…) Ja, oder wenn jemand Abkürzungen mit reinbringt oder einfach mal was verschluckt, was halt die *Native Speakers* öfter machen, das machen wir im Deutschen (ja) auch. Ich denke auch, dass man es stark daran merkt, wie sehr die Leute an der deutschen Grammatik festhalten, in ihren Satzkonstruktionen. Bei manchen denkt man sich schon (...), das wurde halt so wortwörtlich übersetzt, dann merkt man, der hat sich einen deutschen Satz zurechtgelegt und hat das einfach übersetzt, und ich finde halt einfach, dass du durch das Hören (…) halt ein viel besseres Sprachgefühl kriegst (…) und durch das Buch in der Schule finde ich das halt schwierig (…).
60	B23w: Auch, wo man Betonungen setzen muss (…).
61	14:03
62	B22w: Oder auch, wenn man Vokabeln aufbekommt zum Beispiel (…), dann gibt es die Menschen, die es halt schon können, weil sie es in den Medien schon (gehört/gesehen haben) (…). Also ich z.B. habe das gemerkt, also in der Elften zumindest, dass (…) ich alle die Vokabeln schon kannte, obwohl ich die noch nie in meinem Leben gelernt habe, also… Das kommt bestimmt durch die Medien, denke ich.
63	I: (…) Wenn ich euch jetzt fragen würde, was denkt ihr, lernt ihr dabei, (…) wie ist es denn mit *Reading* und *Listening Skills*, denkt ihr, hat da eure Mediennutzung auch einen Einfluss drauf?
64	B23w: Ich denke, beim *Listening,* auf jeden Fall, weil da hört man es ja genau, so wie wenn man was schaut, und ich mein, ob da jetzt noch ein Mensch vor der Kamera sitzt, den man sieht oder ob der Radio vor einem steht, das kommt auf`s Gleiche raus.
65	I: Denkt ihr, da gibt es Unterschiede, von der Effektivität her für`s Lernen, ob ihr jetzt nur einen Text hört oder ein Video seht und hört?
66	15:16
67	B24w: Ich glaube, Sehen und Hören ist besser, weil (…) da werden dann mehr Synapsen beansprucht und dann merkt man sich das dann auch besser und man hat so eine Person vor Augen, die das sagt, und ich finde, dann kann man sich das besser merken.
68	B25w: Und man verbindet (Sprache) auch, also wenn sie jetzt zum Beispiel viele Adjektive benutzt, (…) mit Mimik und Gestik, und ich finde, dann kannst du dir auch besser merken, ist es jetzt ein positives Adjektiv oder ein negatives oder so. Weil ich tue mir sehr schwer mit Adjektiven, und wenn ich die jetzt nur in einem Schulbuch habe, habe ich überhaupt keine emotionale Bindung zu dem Wort. Wenn ich jetzt jemanden habe, der das Wort nutzt in einem bestimmten Kontext und dabei eine Emotion zeigt, dann kann ich mir das halt viel leichter einfach merken.
69	B23w: Man kann sich auch Eselsbrücken machen durch diese Gesten, die dort gemacht werden. Viele Menschen bewegen ihre Hände beim Sprechen, oder wenn dann sogar im Video noch irgendein Filmchen gezeigt wird (…), dann kann man die Geschichte ja noch viel besser nachvollziehen.
70	I: Oder die Handlung in einer Serie z.B., das gibt einem einfach alles Kontext. Man sieht, was da läuft und wie sie sprechen (…), man hat diese ganze Handlung (…) vor Augen. Hat das einen Einfluss auch einen Zugewinn, zum Beispiel von Wortschatz?
71	16:33

72	B25w: Ich denke schon, ja. Ich denke vor allen Dingen: Du lernst halt wirklich, wie du die Wörter richtig einsetzt, weil, ich meine, du kannst die Wörter lernen, aber dann wie eine Übersetzungsmaschine die Worte falsch übersetzen, weil der Kontext einfach, also das Wort in dem Kontext nicht da reinpasst. Ich finde, das lernst du halt, wenn du wirklich die Medien nutzt und Filme und Sonstiges anschaust, weil du halt dann wirklich lernst: Okay, das Wort benutze ich in dem Zusammenhang und in einem anderen Zusammenhang macht es keinen Sinn.
73	B22w: Man erkennt das auf jeden Fall, wenn man jemanden vergleicht, der Medien nutzt, (…) (mit jemandem,) der keine Medien nutzt. Der eine hat es halt stur gelernt, der andere hat auch noch einen Film oder sein Leben lang irgendwas mit den Medien gemacht; dann merkt man schon: Okay, der kann halt schneller die Adjektive einsetzen, die er in dem Moment braucht, er kann es emotional besser rüberbringen, und der daneben, der hat es dann halt doch nur stur gelernt und versucht halt erstmal den Satz richtig aufzubauen, so grammatikalisch, und meistens ist es dann - oder oft ist es auch falsch (…). Der Kontrast ist da stark (…).
74	I: (…) Das nennt sich das idiomatische Englisch (…).
75	B20w: Ja, das wirkt auch authentischer. Man weiß dann, der kann Englisch (…).
76	18:00
77	I: Was wäre denn so die Top-Aktivität, wo ihr sagen würdet, da lerne ich persönlich am meisten Englisch? (…)
78	B22w: Also außerhalb von jetzt Filmen oder Serien würde ich sagen, dass es Blogs sind (…). Also früher waren es deutsche, aber mittlerweile finde ich die alle ganz schlimm, weil die Sprache einfach nicht so rüber kommt (…), so emotional, aber wenn man es auf Englisch liest, dann will man halt immer weiterlesen. Ich finde, das hat einen großen Effekt auf mein Englisch gehabt. Durch das Lesen, und die schreiben ja dann meistens auch so, wie sie fühlen und reden, und nicht irgendwie grammatikalisch, so dass es ein Sachtext ist. Und das hilft mir persönlich sehr. Ich lese es auch oft laut und dann merke ich auch bei der Aussprache, das hilft mir.
79	19:02
80	B23w: Ich denke, dass es bei mir auch *Social Media* ist. (…) Instagram, das gehört eigentlich zur täglichen Routine bei mir, weil es mich interessiert, was da gepostet wird, (…) das ist eigentlich mein Effektivstes.
81	B24w: Bei mir ist es auf jeden Fall auch Instagram und Youtube, weil ich auch nur englische YouTuber habe und die v.a. auch so Alltagssprache benutzen. Ich finde, das hilft mir persönlich am meisten, weil das (…) ist auch so am nächsten und (…) das, was ich dann benutzen werde, weil ich denke, dass ich bestimmte Wörter, die wir im Englischunterricht lernen, nie wieder benutzen oder brauchen (werde). (…) Und ja, Instagram auch, weil (da gibt es) viele Sketche auch vor allem (…), das find ich auch immer richtig cool, weil das dann auch mal so eine lustige Sprache ist, und wenn das dann mit einem Witz verbunden ist, (…) kann man sich das auch viel besser merken.
82	20:12
83	B25w: Ja, also ich (…) auch hauptsächlich YouTube (…). Facebook auch, weil ich auch so ein paar Kontakte in die USA habe, da liest man auch immer mal wieder englische Posts, aber eher nicht so häufig. Bei YouTube ist es hauptsächlich, dass ich es höre, die Wörter, und halt die Videos schaue (…) Wo ich da halt ein bisschen vielleicht ein Probleme sehe, ist, dass ich oft dann halt nicht weiß, wie es geschrieben wird (…). (…) im Englischen fällt mir das dann extrem schwer, das in die Schule mitzunehmen, wenn ich dann wirklich ein Text schreiben muss; ich habe zwar den Wortschatz und ich habe die Wörter, und ich weiß, was ich schreiben möchte, aber ich schreibe die Wörter dann halt falsch (…).
84	*(Anmerkung: Das Mädchen hat eine Lese-Rechtschreibschwäche)*

85	B25w: Aber durch YouTube, finde ich schon - und durch das Hören eben leichter im Sprechen, auf jeden Fall.
86	21:19
87	I: (…)
88	B25w: Ich finde halt, dass du einfach ein Gefühl für die Sprache kriegst, wenn du *Native Speakers* zuhörst, das ist das, was ich auch mache. Manchmal schaue ich mir dann auch gar nicht mehr das Video an oder schaue nicht mehr hin, sondern höre nur zu (…), und dann finde ich das reicht eigentlich schon, wenn du das einfach nur im Hintergrund (…) hörst.
89	I: (…) Was das am Anfang anders? (…)
90	B25w: Ganz am Anfang war es auch manchmal so, dass ich dann sehr konzentriert zugehört habe und irgendwann dann vielleicht mal kurz abgeschalten habe, und dann habe ich gemerkt: Oh Mist, das habe ich jetzt nicht richtig mitbekommen. Dann habe ich halt nochmal ein Stück zurückgespult und es mir nochmal angehört. Mittlerweile, wenn ich was nicht mitkriege, dann krieg ich es halt nicht mit.
91	I: B21w, deine Top-Aktivitäten?
92	22:15
93	B21w: Am meisten, würde ich auch wirklich sagen: Serien. Ich habe meistens noch den Untertitel an, weil manchmal versteht man halt die Wörter auch nicht, und dann kann man halt mal schauen, was die da gesagt haben. (…) Oder ich hab auch Verwandte in Amerika, mit denen ich kommuniziere. Die können auch eigentlich kein Deutsch (…), und wenn ich da das sture Englisch benutze, was ich in der Schule lerne, dann denken die sich dann auch: Das ist jetzt schon sehr hochgestochen. (…) Und wenn man dann den Slang oder die Abkürzungen (…) benutzt, dann ist das auch viel fließender und das hört sich dann auch viel flüssiger (an), ja, ist auch angenehmer.
94	I: (…)
95	B20w: Meine sind auch Netflix, YouTube und vor allem Instagram. Ich folge vielen englischen Seiten und ich finde, die Texte, die da stehen, die sind auch teilweise inspirierend (…), man hat da irgendwie so ne Bindung zu der Sprache. (…)
96	I: Auch die (…) Popkultur, das stammt ja auch so aus dem englischsprachigen, v.a. amerikanischen Bereich. (…) Ihr habt ja gesagt, ihr lernt da dabei (…). Jetzt möchte ich mal wissen, wie ihr denn überhaupt darauf kommt, dass ihr bei den von euch genannten Aktivitäten überhaupt lernt? (…) In welchen Situationen merkt ihr das, erkennt ihr, dass ihr da was gelernt habt?
97	24:25
98	B22w: Also, man wird angesprochen (…). Ich wurde schon oft darauf angesprochen, dass mein Englisch - ja, nicht besser, sondern dass es halt englischer klingt.
99	B25w: Natürlicher weil man nicht dieses Gelernte…
100	B22w: Ja, man fügt halt so ein paar Sätze ein, die es zum Beispiel beim Lernen nicht gibt, also so „You know“ oder so. Man interagiert (…) mit der Person neben sich oder auch mit der Lehrerin, (…) und dann merkt man das halt schon und wird halt auch darauf angesprochen: (…) Wie hast du dein Englisch eigentlich so hinbekommen?
101	I: Und dann ist die Antwort, die dir einfällt: Ja, das ist eigentlich durch den Medienkonsum?

102	B22w: Ja, weil ich (…) bin nicht jemand, der viel Englisch gelernt hat in seiner Vergangenheit, also in der fünften bis zur siebten Klasse. Ich weiß, dass ich nicht oft Vokabeln gelernt habe (…). Aber trotzdem war ich eine der besten (…) und das kann an nichts anderem liegen außer den Medien.
103	25:26
104	B25w: Ich denke auch, weil wo kommt man/wie kommt man sonst in Kontakt mit der Sprache, außer in der Schule? (…) ich finde, dadurch, dass du dann wirklich Menschen zuhörst, die das sprechen, fehlt dir dann da nichts, weil du halt das Gefühl dafür kriegst. Vielleicht kannst du jetzt die grammatikalischen Regeln nicht von A bis Z aufsagen, aber du kannst halt sagen: Okay, das hört sich gut an. Und das ist dann oft auch das Richtige. Also dieses Sprachgefühl, das du dann einfach dir irgendwie aneignest. In der Schule lernst du das nicht, weil, ich finde, in der Schule wird so wenig gesprochen, das, finde ich, ist das Hauptproblem. Jetzt in der Oberstufe merke ich, wir reden viel zu wenig, und ich finde, das merkt man dann halt auch denen an, die dann wirklich sehr große Probleme haben in Englisch.
105	I: Das ist ganz interessant, was du da gesagt hast: Du kannst dann die Regeln nicht unbedingt alle sagen, die du gelernt hast, und du hast das Sprachgefühl angesprochen. (…) diese Sache mit dem „das Gelernte artikulieren oder verbalisieren“ (…). Nehmen wir mal Grammatik (…), da sagt ihr dann, es ist irgendwie oft so, dass es eher Sprachgefühl ist (…) und nicht: Ah, ich habe jetzt gerade gelernt, wie man das *Present Perfect* (…) verwendet (…).
106	27:14
107	B23w: Ich denke, so war es mal früher (…) - in der fünften Klasse hatte ich ein kleines Tastenhandy, da war der Medienkonsum jetzt nicht so hoch. (…) Und jetzt ist man halt mal einfach mehr in diese englische Welt integriert.
108	I: (…) Würdet ihr sagen, diese Art von Lernen überwiegt in eurem Medienkonsum, also dass ihr danach nicht so einfach Regeln formulieren könnt, sondern das eher gefühlsmäßig in euer Englisch übergeht?
109	B23w: Ich denke, das ist mehr oder weniger so ein bisschen die Gefahr, weil wenn man sich nur auf diesen Konsum verlässt und gar nicht mehr lernt - also ganz ohne Lernen, denke ich, geht es auch nicht. (…)
110	B25w: Weil halt auch die *Native Speakers* falsche (…) oder nicht korrekte Grammatik verwenden.
111	B23w: Ich denke, eine gewisse Grundlage braucht man aus dem Schulbuch. Aber dieses Lebendigere in der Sprache, das ist wiederum durch den Medienkonsum.
112	29:04
113	B24w: Was ich manchmal so interessant finde, (…) wenn jetzt irgendwelche amerikanischen YouTuber so einen Sprachfehler oder auch einen Rechtschreibfehler in einem Text haben, das fällt mir halt selber auf, da denk ich mir so: Oh, da haben die jetzt aber nicht die richtige Grammatik verwendet (…).
114	I: Fällt euch das auf, (…) wenn jetzt z.B. bei *Prison Break* der eine sagt: „He don`t want no…“ (…)?
115	B25w: Ich finde, das fällt schon auf (…), weil es halt in der Schule so richtig reingeprügelt wurde bis zum Kotzen (…). Das fällt mir schon auf, aber mich stört es jetzt nicht. Ich denke mir dann halt so: Ja, kann man machen, (…) ist eigentlich egal.
116	I: Ist es euch dann so bewusst: Oh, ich habe da ein Wissen über die Sprache, das hierzu jetzt gerade nicht passt.
117	B23w: Da freut man sich dann irgendwie manchmal auch *(TN lachen)*, ja ist mir aufgefallen.

118	I: (…)
119	31:35
120	B21w: (…) Wenn ich etwas höre, (…) dann stören mich die Fehler eigentlich nicht, aber sobald ich es lese, (…) stört es mich mich mehr. (…) ich kann nur sagen, dass ich beim Lesen immer auch auf die Rechtschreibung und alles Mögliche achte, dass ich mir das auch immer einpräge, dass ich das selber auch richtig machen kann. (…)
121	B22w: (…) Ein YouTuber, der sagt immer „What a you doing?“. Wir wissen alle, dass das heißt: „What *are* you doing?“. Das fällt einem in dem Moment halt nicht so direkt ins Auge, weil es halt so authentisch klingt. (…) Aber man weiß es trotzdem, dass es halt nicht so heißt. (…)
122	(…)
123	B25w: (…) Wenn man es liest, dann fällt es einem eher auf, als wenn man es hört. (…)
124	B23w: Also auch, wenn ich jetzt was Falsches lesen würde, hätte ich auch so irgendwie den Drang, das auszubessern. (…)
125	(…)
126	Ich: Jetzt schauen wir uns nochmal kurz diese Frage an mit dem Sprachgefühl. (…) Wie würdet ihr das einschätzen: Ist es mehr, dass es ins Sprachgefühl übergeht, das, was ihr da lernt? (…) Wer würde denn sagen ja? (…)
127	*Alle TN melden sich und bestätigen, dass es sich so verhält.*
128	34:02
129	I: Also ist es viel weniger (…) so was, wie man in der Schule hat (…), Regelwissen. Wie würdet ihr denn das Verhältnis ungefähr einschätzen? (…) Gibt's da auch Momente, wo ihr sagt: Ja, da kommen mir so Lichtblicke (…), das verwendet man also in dem und dem Kontext? Oder wenn etwas so und so ist, dann.. (…)?
130	B21w: (…) Meine kleine Schwester, die ist jetzt in der 9. Klasse, und manchmal fragt sie mich bei ihrer Englisch-Hausaufgabe, was da jetzt hingehört, und dann sage ich: Rein vom Sprachgefühl würde ich jetzt *das* Wort nehmen oder *die* Form, und dann fragt sie mich auch nach der Regel und wieso und wann man das macht, und dann kann ich ihr auch meistens einfach keine Antwort darauf geben, weil ich das einfach immer spontan mache, so wie es sich für mich richtig anhört.
131	B23w: *Lacht.* Ja. So ist es bei mir auch.
132	B22w: Aber man weiß dann auch, dass es eigentlich dann richtig ist, obwohl man die Regeln dahinter nicht weiß, (…) aber man kann es dann einfach nicht erklären.
133	B25w: Ja, genau.
134	(…)
135	I: Würdet ihr sagen, das überwiegt sehr sehr sehr deutlich? Der Anteil des Regelwissens, das ich dabei lerne, ist sehr gering oder vielleicht gar nicht vorhanden? (…)
136	*TN bestätigen mit Ja.*
137	I: Wer sagt, sehr gering? *Die Moderatorin zählt vier Meldungen.*
138	B25w: Ich sage sogar, fast gar nicht.
139	I: Wer sagt fast gar nicht? *Die Moderatorin zählt zwei Meldungen.*
140	(…)

141	I: Anwenden könnt ihr es aber, das Gelernte, oder?
142	B22w: Ja, aber wenn man es anwendet (…), dann denkt man sich halt auch nicht - also man kriegt zum Beispiel ein Arbeitsblatt (…) und du sollst Zeiten eintragen, und dann trägst du es halt ein, und das ist richtig, aber (…) man weiß nicht, dass das jetzt *Simple Past* (…) ist, aber man weiß es eigentlich doch, man weiß es halt vom Namen her nicht.
143	B20W: Ja, man wendet es halt automatisch an, es ist einfach im Kopf drin, ja, so gehört das, aber die Regel…
144	B25w: Die Regel ist nicht präsent.
145	B20w: Hauptsache, man kann es halt.
146	36:17
147	I: Merkt ihr auch manchmal bei der/während der Mediennutzung, dass ihr lernt? (…)
148	B23w: Naja, manchmal muss man sich ja Wörter aus dem Zusammenhang erschließen oder sogar nachgoogeln, und klar lerne ich dadurch.
149	B22w: Ich weiß noch, dass Beyoncé (…) immer „appreciate“ benutzt hat, und ich wollte immer wissen, was heißt das, und jetzt ist es das Wort, das ich am meisten benutze, weil ich halt aus dem Zusammenhang gemerkt habe, was es heißt. (…)
150	I: Das ist dann so ein Moment, wo ihr sagt: Jetzt möchte ich das wissen, was es heißt, deswegen schaue ich das nach und deswegen weiß ich dann auch, dass ich dabei jetzt gerade lerne. (…) Gibt es andere Arten von Momenten (…), wo es euch bewusst ist?
151	37:13
152	B25w: Ich glaube, dass es schon hauptsächlich eher unterbewusst ist und dann bewusst wird, wenn du irgendwo hängenbleibst und dir denkst: Hoppla, das weiß ich noch nicht, das kenne ich noch nicht, das ist mir jetzt neu. Wenn neue Ausdrücke verwendet werden und die dir dann gefallen, (…) und du denkst dir so: Wow, muss ich mir merken, (…) dann wird das unterbewusste Lernen find ich so bewusst einem. Aber so hauptsächlich macht es dein Gehirn halt einfach.
153	B22w: Es wird bewusst (…), meiner Meinung nach, wenn man selber anfängt, etwas zu schreiben, das ist mir z.B. aufgefallen. Zuvor ist es halt, wie gesagt, unbewusst, aber wenn man dann selber irgendwas auf Papier bringt oder auch selber spricht, merkt man dann: Okay. Wie hat sich das jetzt entwickelt? Wieso weiß ich das jetzt, obwohl ich es eigentlich gar nicht wusste, die Vokabel kenn ich eigentlich gar nicht, also hab ich noch nie gelernt, aber ich kenn sie doch.
154	B23w: Dann erinnert man sich auch manchmal daran zurück, so: Da war ja mal was. (…) Oder an die Stimme erinnert man sich zurück, wie die das Wort auch ausgesprochen hat.
155	B24w: Das geht mir auch so. Vor allem in der Oberstufe habe ich gemerkt, dass ich viele Wörter, die ich eigentlich im Unterricht noch nie gehört habe, auch einfach mit in meinen Text einbringen kann, und bei manchen Wörtern halt auch wirklich eine genaue Person vor Augen habe, die das ausspricht, welche Emotionen sie dabei hatte - wo ich mir auch dachte: Okay, ich habe mir einmal das Video (angesehen) und habe es mir direkt so lange gemerkt, auch über längere Zeit, teilweise ein halbes Jahr oder so. Das ist auch schon krass.
156	38:48
157	I: Also (…), man kann das auch zurückzuverfolgen manchmal, woher man was weiß (…), im Nachhinein: Das weiß ich von da und da. Das gibt es bei euch auch?
158	*TN bejahen.*

159	(…)
160	40:03
161	I: (…) Richtet ihre eure Aufmerksamkeit während der Mediennutzung auch einmal mehr oder weniger plötzlich vom Inhalt auf sprachliche Aspekte?
162	B22w: Ja, wenn man -
163	B23w: Selten. Also bei mir.
164	B25w: Ja, selten.
165	B22w: Aber es fällt doch auf, finde ich, wenn z.B. jemand auf Instagram eine Bildunterschrift schreibt und du liest das durch und dann denkst du so: Hm, das ist doch eigentlich falsch. Obwohl man da auf den Inhalt achtet, aber trotzdem erkennt man zum Beispiel, dass der sprachliche Fehler da ist, also, das kommt manchmal vor.
166	B23w: Ja, aber wenn du davon ausgehst, dass die Person das richtig schreibt, weil es ein *Native Speaker* ist, dann achte ich da auf jeden Fall weniger drauf. Wenn das jetzt eine Freundin von mir ist, die kein *Native Speaker* ist, und die macht einen Fehler, dann fällt es irgendwie mehr auf, weil man da mehr drauf achtet oder so.
167	B22w: Genau.
168	I: Oder so Momente, wo ihr sagt, (…) das weiß ich jetzt nicht, das will ich jetzt wissen, (…) was fällt euch denn da so noch ein?
169	41:06
170	B25w: Ich glaube, das war am Anfang stärker, dass man sich so noch an diese Sprache gekettet hat, irgendwie, um möglichst viel und möglichst gut zu verstehen, aber auch da sehr stark wieder die (…) Rückübersetzung ins Deutsche. Ich glaube, dass man sich mittlerweile ziemlich davon gelöst hat und es dann als Englisch einfach nimmt. Manchmal lese ich was und irgendwann denke ich mir dann so: Ah, das war grad Englisch, na egal. Ich finde, die Grenzen verschwimmen so ein wenig zwischen den Sprachen. Das Gehirn macht nicht mehr so den großen Unterschied, ob das jetzt Deutsch oder Englisch ist, du verstehst es, also passt`s.
171	B22w: (…) zum Beispiel man hört etwas, und dann versteht man z.B. fünf Wörter nicht, aber man versteht gar nicht, dass man sie nicht versteht, weil man einfach das Ganze versteht, also wirklich eigentlich im Zusammenhang versteht.
172	I: (…) Habt ihr aus solchen Momenten auch schon mal was mitgenommen, (…) dass ihr eigentlich jetzt im Detail gar nicht alles verstanden habt, beim nächsten Mal aber wiedererkannt habt oder so?
173	42:07
174	B25w: Mir kommen halt manchmal so Wörter in den Kopf, (…) ich könnte die jetzt nicht ins Deutsche übersetzen, aber ich finde (…) - also es ist schwierig - ich finde, die passen dazu, und die passen da rein, und ich glaube zu wissen, dass sie das bedeuten, was ich ausdrücken will, aber ich hab kein deutsches Wort dafür. Manchmal denk ich mir so: Passt schon irgendwie, also es muss irgendwie passen, es fühlt sich so gut an. Dass ich mich sehr davon gelöst habe, dass ich das, was ich auf Englisch sagen will, erst in Deutsch zu überlegen, sondern wirklich angefangen habe, dass ich das auf Englisch denke, und nicht diesen Umweg zu gehen.
175	B22w: Genau. Man denkt auf Englisch, das ist die Umstellung, glaube ich, dass man diese Wörter gar nicht kennt, das man gar nicht merkt, dass man sie nicht kennt, weil man auf Englisch denkt, wirklich.

176	B24w: Wenn man dann von den anderen gefragt wird: Was heißt denn das Wort eigentlich? Dann kann man halt sagen: Ja, das heißt halt das. Und es fällt einem kein Synonym dafür ein, weil man halt denkt: Das ist so klar.
177	43:11
178	B25w: (…) Ich finde es total schwierig, zu sagen: Ja, das Wort heißt das und das. Das, was man so in der Schule lernt, also die Vokabeln, du kannst das quasi mehr oder weniger auswendig rauf und runter sagen, und ich sitze dann manchmal da und denke mir so: Puh, keine Ahnung, was das Wort heißt, aber: Was willst du damit ausdrücken, was willst du so sagen? Und dann finde ich, fällt es einem auch leichter, (…) in dem Kontext ein Wort zu finden, das da auch reinpasst.
179	B23w: Ich denke, man muss das auch können, aus dem Kontext zu erschließen, weil in der Klausur hast du nicht die Zeit, jedes dritte Wort nachzuschlagen, diese Fähigkeiten muss man im Laufe der Zeit einfach erlernen.
180	(…)
181	45:00
182	I: Da haben ja unsere Technologien hier ja auch den Vorteil, dass man zurückspulen kann, stoppen (…), nochmal anhören. Lasst uns mal ganz kurz über diese Hilfsmittel, diese Verstehensstrategien sprechen. (…) Macht ihr das?
183	45:37
184	B23w: Ja, kommt schon oft vor. Weil es bringt ja nichts, wenn ich dann irgendwann nach der Hälfte vom Film (merke) (…), ich habe nichts verstanden. Also, da spule ich dann lieber nochmal zurück oder mach den Untertitel an, wenn es nicht anders geht.
185	I: Nutzt ihr den deutschen oder den englischen Untertitel?
186	B23w: Den englischen. Weil dann sehe ich auch noch gleichzeitig, wie das geschrieben wird, und dann bringt das ja eigentlich doppelt was.
187	46:00
188	B22w: Ich hab aber noch nie zurückgespult, (…) also bei einer Serie. Ich weiß nicht, wieso, auch wenn ich es nicht verstehe, wenn man weiter hört, dann versteht man es dann auch.
189	B25w: Ich finde, es hilft weniger, zurückzuspulen, als dass man es zu Ende schaut und dann nochmal ganz von vorne schaut.
190	B22w: Genau.
191	B25w: Also, das einfach komplett nochmal zu schauen. Dann hast du wirklich nochmal den Kontext (…), dann weißt du im Prinzip schon, worauf es am Ende hinausläuft. Und dann finde ich es auch einfacher, dann Wörter zu erschließen, die du nicht kennst. (…) Das macht man im Deutschen auch manchmal, dass man nicht aufpasst, und dann spule ich auch nicht zurück, dann ist es halt verpasst, dann hat man halt Pech gehabt (…).
192	47:04
193	B22w: Ich mache das auch oft so, dass meine Serie einfach läuft und ich nebenbei was anderes mache (…), zum Beispiel Zimmer aufräumen. (…) du hörst halt zu, aber verstehst trotzdem, was abgeht.
194	B25w: Da finde ich, merkt man auch, dass das Zuhören trotzdem geht, auch wenn du dann das Bild wieder nicht hast. Dass man mittlerweile schon so weit ist, die Sprache mitzubekommen, dass du das gar nicht mehr sehen musst, dass du dich auch wieder von dem Bild lösen kannst und wirklich nur noch den Ton hörst.

195	I: War das ein Entwicklungsprozess?
196	B23w: Bestimmt.
197	B22w: Sicherlich.
198	B25w: Ich denke schon, ja.
199	B23w: So ein unbemerkter.
200	B24w: Also anfangs war ich sehr an das Video gebunden, aber mittlerweile kann ich auch mal wegkucken (…) und dann geht es auch.
201	B22w: Am Anfang hat man das ja auch nicht gemacht, um Englisch zu lernen. Ich hab das nicht so gemacht. Es gab eine Serie, die gab es nur auf Englisch und ich wollte die unbedingt schauen (…). Im Endeffekt habe ich dann doch dadurch gelernt, und das merkt man dann halt im Nachhinein.
202	(…)
203	I: Lasst uns noch einmal kurz über Faktoren sprechen, die womöglich dieses informelle Lernen fördern. Welche Faktoren denkt ihr denn, bei eurer Mediennutzung, sind fördernde Faktoren für das Lernen? (…) Keine äußeren Faktoren, nicht im Medium selber, sondern ihr: Was ist wichtig, dass ihr für ein Verhältnis zu dem Medium habt, dass ihr dabei besser lernt?
204	49:57
205	B23w: Dass ich Lust darauf habe.
206	B22w: Interesse. *TN bestätigen.*
207	B20w: Dass es freiwillig ist.
208	B23w: Nicht dass jemand sagt: Heute ist die Hausaufgabe, den und den Film zu schauen. (…) Wenn ich aus Eigeninteresse drauf komme und das selber machen will, dann ist es effizienter, denke ich.
209	(…)
210	50:28
211	I: Inwiefern denkt ihr denn, hängt (…) euer Interesse mit Aufmerksamkeitsprozessen zusammen, und diese wiederum mit Lernprozessen?
212	B23w: Voll.
213	B22w: Ja. Wenn man nicht interessiert ist an etwas, dann ist es natürlich schwerer, Aufmerksamkeit darauf zu (lenken).
214	B25w: Ich finde, wenn du das freiwillig und unterbewusst machst, dann nimmst du viel mehr daraus mit, ohne dass du es merkst. Dann ist es nicht so anstrengend für dich. Ich finde, wenn du so gezwungen bist, zu lernen, (…) hast du einen viel höheren Energieverbrauch, weil du erstmal dich dazu zwingen musst, das zu machen.
215	B23w: Das ist so eine Last.
216	B25w: Und dann hast du (…) keine emotionale Bindung dazu. Wenn du jetzt was machst, das du gerne machst, dann machst du das halt einfach und es macht dir Spaß und du hast jetzt nicht das Gefühl, dass du das jetzt machen musst. Dann ist es auch leichter, Sachen daraus mitzunehmen, sich das zu merken, das irgendwie, ja, einfach auch zu verarbeiten. (…)
217	51:31

218	B21w: Also, ich sehe das genauso, wenn du wirklich gar kein Interesse an etwas hast, (…) irgendwann ist auch die Aufmerksamkeit weg, dann willst du auch gar nicht mehr zuhören. Und dann kannst du es im Endeffekt auch gar nicht. (…) Aber ich finde, es geht auch so von beiden Seiten aus: Wenn du was nicht kannst, dann interessiert es dich ja meistens auch irgendwo nicht. Und dass man dann auch dadurch die Aufmerksamkeit verliert.
219	I: Ja, Überforderung und Unterforderung(…).
220	B25w: Ich finde auch, wenn du das freiwillig machst und weil es dir Spaß macht, dann lässt du auch viel eher zu, auch mal zu anderen Sachen hingeleitet zu werden, also dann wirklich auch von einem Inhalt zum nächsten weiter zu gehen (…). Zum Beispiel bei YouTube-Videos: Du schaust eines an, das findest du cool. Und dann werden dir ja zum Beispiel auch Sachen angezeigt, die ähnlich sind, und dann schaust du da auch mal rein. (…) Dieses sich Darauf-Einlassen, das ist halt einfach dieses Freiwilligmachen. (…)
221	53:30
222	I: (…) Es leitet euch sogar noch mehr an zum Lernen, ihr wollt sogar mehr wissen, ihr wollt mehr entdecken (…).
223	B22w: Und man verbringt so auch mehr Zeit damit.
224	(…)
225	B24w: Man merkt auch gar nicht, dass dann die Zeit um(geht), dass man so (viel) Zeit (damit) verbringt, also auch viele Stunden teilweise. (…) und du denkst dir so: Oh, ich habe jetzt ja eigentlich voll viel gemacht, aber ich hab es gar nicht gemerkt, dass es eigentlich so lange war.
226	B22w: Das kommt so oft vor, dass ich abends sage: Okay, heute schlafe ich um 11 Uhr.
227	*Alle lachen, denn sie kennen die Situation.*
228	B22w: (…) Und dann ist es schon ein Uhr nachts (…). Aber man lernt halt trotzdem dabei.
229	(…)
230	54:32
231	B25w: Man merkt auch (…), dass Leute, die zocken, vor allem die, die in der Community zocken, (…) - also Zocker-Sprache ist halt Englisch - die sind ganz anders.
232	*Im Hintergrund: Aufruhr, Bestätigung.*
233	B25w: Und die haben auch ein extrem gutes Sprachgefühl, gerade, wenn die die Nächte durchmachen (…).
234	(…)
235	B22w: Ja, da kommuniziert man ja so richtig.
236	(…)
237	I: Das Nachschlagen vielleicht noch mal kurz. (…) Wie hoch würdet ihr so die Speicherwahrscheinlichkeit nach dem Nachschauen einschätzen? (…)
238	57:02
239	B25w: Wenn man mal was nachschlägt, dann kann man sich es, glaube ich, besser merken, einfach weil du erst mal lange darüber nachgedacht hast, was das heißen könnte.

240	B23w: Du interessierst dich auch dafür, was es heißt.
241	B25w: Du willst es wirklich wissen, und dann denke ich, (…) wenn du es (…) nachschaust, (…) und dir dann denkst: Wow, ja, das passt, das ist schlüssig! Dann hast du es drin und dann kannst du es, denke ich, auch verwenden.
242	B23w: Dieser Aha-Effekt.
243	*TN lachen.*
244	I: Sehr schön, und nicht die digitale Demenz (…).
245	(…)
246	I: (…) wir hatten es schon über dieses Übersetzen im Kopf (…) - das macht man dann eigentlich gar nimmer so, (…) man versteht halt einfach. Gibt's da aber trotzdem Momente, wo ihr selber mal versucht, das Ganze simultan zu übersetzen, um einfach mal zu checken (…)?
247	B25w: Ich finde es immer ziemlich lustig, wenn man dann mal (…) einen Film kuckt und tatsächlich mal ein deutscher Untertitel an ist (…) und man sich dann manchmal so denkt: Der Untertitel passt irgendwie nicht dazu, ich hätte das jetzt ganz anders gesagt (…) oder so und so übersetzt.
248	I: Und (…) dabei probieren, (…) simultan übersetzen?
249	59:13
250	B24w: Also, ich mach das manchmal. Irgendwie so unbewusst. (…) Aber eigentlich (…), wenn ich mir das Video angucke, denke ich nicht auf Deutsch, sondern ich denke auf Englisch, und wenn ich das dann so bewusst übersetze, denke ich mir (…): Das brauche ich nicht, ich kann mir das auch so merken, es ist zwar gut, dass ich es kann, aber eigentlich brauche ich es nicht.
251	B22w: Es (das Simultanübersetzen) fällt einem auch schwer, (…) wenn man auf Englisch denkt, dann denkt man halt einfach mit, versteht alles, aber wenn man dann versucht, es ins Deutsche zu übersetzen, dann kommt es einem so lang und so schwer vor, obwohl man es eigentlich versteht. Deswegen mache ich das nicht so oft.
252	B25w: Es hält einen eher auf.
253	I: Denkt ihr manchmal Englisch weiter?
254	*TN bejahen.*
255	B22w: *Lacht.* Oft. Dann hat man manchmal so Englischphasen, wo man nur Englisch redet, obwohl man eigentlich mit Deutschen spricht.
256	(…)
257	60:50
258	B22w: Aber man denkt auch oft auf Englisch weiter. (…) Du denkst halt einfach in dem Moment auf Englisch. (…)
259	61:35
260	B22w: Ich habe mal mit einem englischsprachigen Mädchen geredet (…) und da habe ich richtig gemerkt, mein Englisch ist gut geworden (…). Und sie hat zu mir auch teilweise gesagt: „You don`t talk like a German.“ (…) Das war so ein Moment, wo ich wieder gemerkt hab: Okay, es hat anscheinend wirklich was gebracht.
261	B24w: Ja, das ging mir auch so (…).
262	62:22

263	I: Kommuniziert ihr eigentlich auch über Medien (…) mit *Native Speakers*? (…) *Zu B25w:* Du hast gesagt, du hast Verwandte auf Facebook?
264	B25w: Da ist es aber meistens so, dass ich nur die *Posts* von denen lese. (…)
265	B20w: Wenn ich jetzt z.B. einen *Post* lese auf Englisch und den dann kommentiere, dann antworte ich auch auf Englisch. (…) Ich mache das einfach automatisch, ich denke da nicht drüber nach. Das ist einfach: Das ist auf Englisch, also schreib ich auch auf Englisch.
266	B21w: (…) Wenn ich auf WhatsApp oder so mit meinen Verwandten schreibe, weil die halt einfach kein Deutsch können, dann muss es halt einfach auf Englisch sein. (…) Also wirklich, diese direkte Kommunikation hat mir echt sehr weitergeholfen, auch mit meinem ganzen Wortschatz und alles, weil die halt einfach auch Wörter benutzen, die man jetzt nicht im Unterricht lernt, oder erst sehr spät lernt.
267	(…)
268	B25w: (…) Von einer aus unserer Jahrgangsstufe war eine Freundin da aus Südafrika, (…) da hast du halt auch geredet (…). Ich finde, dass die Medien da schon extrem helfen, was die Kommunikation angeht.
269	(…)
270	64:30
271	I: (…) Habe ich irgendwas vergessen, habt ihr irgendwas hinzuzufügen (…), was ihr meint: Ich und mein Medienkonsum, die englische Sprache, was bringt der mir, (…) was will ich noch sagen, was wir noch nicht angesprochen haben (…)?
272	B23w: (…) jetzt nicht speziell bei mir, aber die *(nennt Mitschülerin)* z.B. hat ihre kompletten Einstellungen am Handy auf Englisch eingestellt und (…) ich denke schon, dass das auch was bringt, weil gerade da ja sehr viele digitale Fachbegriffe dabei sind (…).
273	I: (…) Wir haben ja vorhin ganz am Anfang gesagt, der Inhalt steht im Vordergrund, ihr wollt das, ihr findet das cool (…). Aber manchmal ist schon so ein bisschen der Gedanke auch dabei, ich will was lernen, (…) ich will mein Englisch verbessern. Es nicken vier (…), und zwei wackeln. (…) Sind die Momente des wollenden Lernens nicht ausgeschlossen?
274	B23w: Das braucht man glaub ich auch.
275	65:55
276	B25w: Ich finde, du kannst auch mittlerweile gar nicht mehr so die modernen Medien nutzen und dabei nicht irgendwas lernen wollen. Also das geht überhaupt nicht. Weil du begegnest neuen Sachen und du begegnest neuen Dingen, die du nicht kennst (…).
277	B22w: Ich finde, ohne die Medien würde man gar nicht auf dem Niveau sein, auf dem man heute ist. (…) Also bei mir ist es zumindest so. Wenn ich die Medien nicht hätte - ich persönlich bin eine Person, die nicht viel Englisch gelernt hat, es nicht wollte - und wenn es das nicht gäbe, dann wäre das echt schlimm gewesen für mich, (…) weil ich halt echt viel dadurch gelernt hab.
278	B25w: Du hast halt überhaupt erstmal einen Zugang dazu zu bekommen, einen Sinn: Warum lerne ich das überhaupt? Weil (…) in der Schule (…), du lernst es da, um im Unterricht irgendwas zu sagen oder auch nicht zu sagen, irgendeinen komischen Text zu lesen. Und durch die modernen Medien hast du erstmal gemerkt: Hey, mit der Sprache kann ich kommunizieren, und zwar auf der ganzen Welt und nicht nur in `nem kleinen Klassenraum, wo der Lehrer A und B sagt und du A und B nachsagst.
279	B22w: Und das merkt man halt erst dadurch.
280	*TN bejahen.*
281	(…)

282	67:46
283	B20w: (…) Mit ´ner Freundin schreib ich auch manchmal auf Englisch (…), einfach mal so, weil es grad passt (…), weil es geht einfach lockerer, da schreibt man schneller.
284	B25w: Macht Lust und Laune.
285	B22w: Ich hab auch ne Freundin, mit der schreibe ich nur auf Englisch, weil das halt unser Ding ist.
286	(…)
287	B25w: Oder halt auch einfach mal so reden, (…) auf Englisch reden. Du hast Leute, die auch das Deutsch locker verstehen würden, aber so auf Englisch (…).
288	I: Gehört halt auch ein bisschen Mut dazu (…). Es ist auch unnatürlich, wenn man als zwei Deutsche Englisch miteinander spricht (…).
289	B25w: Ich finde aber, da helfen die modernen Medien auch, diesen Mut zu finden und sich zu trauen, weil es machen auch andere. Und ich finde halt auch, dass du im Netz auch noch ein bisschen die Anonymität hast, dich auch mal was zu trauen (…).
290	69:37
291	B22w: (…) Wenn man halt wirklich so Medien konsumiert, dann merkt man so, okay, es geht einfach locker, egal ob man was falsch sagt oder richtig, man kann einfach reden. (…)
292	I: Da geht es einfach darum, (…) euch zu kommunikativer Kompetenz zu befähigen.
293	B25w: Das find ich zum Beispiel, was im Klassenraum problematisch ist, was auch viele daran hindert, die Sprache zu sprechen, weil sie Angst haben.
294	B23w: Einen Fehler zu machen.
295	B25w: Und das ist dann halt eben das, was du in den Medien hast, diese Freiheit, dass du wirklich Fehler machen darfst.
296	B22w: Viele melden sich deswegen auch nicht.
297	B25w: Das ist eh das Problem in der Schule, dass du (…) keine Fehler machen darfst.
298	B22w: Genau. (…)

Anhang 3.5: Transkription der Gruppendiskussion der OS-Jungen

2	I: (…) Ihr nutzt in eurer Freizeit alle mobile Technologien, und kommt dabei auch mit der englischen Sprache in Kontakt. (…) Wie kommt es denn eigentlich dazu, dass ihr englische Medien nutzt oder Medien, in denen die englische Sprache vorkommt?
3	B30m: Naja, wir haben das halt schon recht früh gelernt, und bei mir ist (…) meistens der Grund, dass es sehr viele Informationen, die ich suche, auf Deutsch nicht gibt. Weil sich die deutschen dafür entweder nicht interessieren oder es Produkte hier nicht gibt. Oder auch, wenn man irgendwie Beschreibungen oder so etwas wissen möchte, ist (es) auf Englisch auch meistens klarer, weil sich bei der Übersetzung nicht richtig Mühe gegeben wurde, also ist es immer noch praktisch, in der anderen Sprache nachschauen zu können.
4	B29m: Worauf beziehst du das jetzt mit dem Übersetzen?
5	B30m: Ähm, das kann überall vorkommen, zum Beispiel du hast ein Spiel, das ist lausig übersetzt, also wirklich so eins zu eins, oder auch auf manchen Websites, wenn du da was umstellst.
6	2:20
7	B31m: Ja, kurz und knapp gefasst: Im Englischen gibt es einfach mehr Content als im Deutschen, und deswegen nutzt man auch das Englische mehr.
8	B29m: Ja, und die ganzen Trends, die kommen ja aus der USA, und das ist ja direkt in Englisch und deswegen benutzt man ja dann auch die Medien in dieser Sprache.
9	B27m: (…) Zum Beispiel (…) wenn ich jetzt auf YouTube oder so etwas schaue, was mich interessiert, alles Mögliche, klar, ich schaue es auf Deutsch. Aber meistens gibt es auch noch mal das Gleiche auf Englisch, und irgendwie, ich weiß nicht, das hat irgendwie so den Anschein, dass ich danach mehr verstanden habe. Von der Materie an sich.
10	B26m: (…) Vom Entertainment her gibt es im englischsprachigen Raum Events, die halt nur dort sind, zum Beispiel in USA, wenn man irgendwas Sportliches anschaut *(nennt einen Sender)*, (…) das gibt es dann nur in den USA, und dann ist man eben gezwungen, Englisch zu hören.
11	I: Also nutzt ihr englische Medien, welche es auch sein sollten, vorrangig um ihrer selbst willen oder um ihrer Inhalte willen. Und es kommt tatsächlich dann auch vor, dass du Inhalte, die es auch auf Deutsch gibt, auf Englisch bevorzugst?
12	B28m: Ja, es ist ja auch so, (…) dadurch dass (…) die Weltsprache ja eigentlich Englisch ist, dass man eigentlich auch mehr Auswahl hat bei den Videos, und wenn ich jetzt zum Beispiel auf YouTube kucke, (…) die Auswahl (ist) auf Englisch größer und (…) meistens sind die Videos auch ausführlicher.
13	I: Habt ihr das Gefühl, ihr lernt bei der Nutzung englischer Medien auch was?
14	04:06
15	B26m: Definitiv.
16	B31m: Natürlich.
17	B29m: Ja.
18	I: Wie kommt ihr denn darauf?
19	B26m: Naja, dadurch dass man halt nach nem Jahr mehr weiß, als man vorher wusste.

20	I: Bei welchen Aktivitäten denkt ihr denn, lernt ihr am meisten?
21	B26m: Wo man selber Englisch reden muss, also wo man es nicht nur hört oder liest, sondern wo man es selber anwenden muss.
22	B30m: Das Problem ist, wenn man jetzt zum Beispiel nur YouTube konsumiert, lernt man mit der Zeit, das zu verstehen, was die sagen. Aber wenn man es halt nicht spricht, also niemanden hat, mit dem man sprechen kann, dann treibt man sprachlich trotzdem noch zurück.
23	B27m: Also ich persönlich habe jetzt nicht viel, wo ich auf Englisch reden kann, aber ich konsumiere sehr viel Englischsprachiges, egal ob jetzt Musik oder YouTube-Videos oder auch Spiele, es ist wirklich alles Mögliche. Und man lernt ja nie aus, vor allem bei einer Sprache nicht. Und dann gibt es mal ein Wort, das ich nicht kannte, und so prägt sich dann auch der Wortschatz immer weiter aus. Sprachlich hatte ich noch nie irgendwelche Probleme, also kann sich das nur positiv auswirken.
24	B29m: Außerdem, wenn man jetzt Videos schaut oder Artikel liest, die einen richtig (…) interessieren, dann möchte man die ja auch verstehen, und wenn man bestimmte Vokabeln oder Sätze nicht versteht, dann kann man sie halt immer direkt auf der selben Plattform noch mal nachschlagen, in einem Online-Duden oder so.
25	5:44:66
26	I: Also nutzt ihr dann auch solche Hilfsmittel wie *Dictionaries* oder so?
27	B31m: Muss man ja, wenn man was nicht versteht. Irgendwoher muss man die Information ja kriegen.
28	B30m: Von der Grammatik her ist es halt recht einfach, (…) man braucht nur die Worte eigentlich nach ein paar Jahren.
29	B26m: Aber zugegeben, vieles kann man sich auch leicht aus dem Kontext erschließen.
30	I: Ihr habt jetzt schon einige Aktivitäten genannt; wenn ihr jetzt mal jeder vielleicht seine zwei *Faves* nennen würdet, von denen ihr denkt, da lerne ich eigentlich am meisten. Welche wären das?
31	B31m: (…) Die Aktivitäten, wo man derzeitig am meisten lernt, oder wo man am meisten gelernt hat von Anfang an? Weil das muss man jetzt unterscheiden.
32	I: Wo du jetzt sagst, das hat dir am meisten gebracht.
33	B31m: Videospiele, ganz deutlich, als erstes. Und als zweites die Kommunikation, entweder über das Internet oder mit *Native Speakers*.
34	B30m: Ja, bei mir meistens über YouTube, über technische Sachen, aber auch Kommunikation. Zum Beispiel mit jemanden aus Italien kommuniziere ich über die englische Sprache, weil der eine jeweils nicht die Sprache des anderen kann. Oder auch mit Leuten aus den USA, was allerdings nur sehr spät abends geht.
35	B29m: Ja, bei mir ist das eher nicht so, mein Englischwissen kommt eigentlich größtenteils von der Schule und es wurde halt sozusagen ergänzt durch die Medien. Aber ich muss sagen, dass ich nicht viel Kontakt mit Englisch sprechenden Leuten habe, aber das kann ich ja dann mit dem Wissen, das ich über die Medien bekomme, auch im Unterricht anwenden beim Reden.
36	*Die Moderatorin fragt B29m noch einmal nach seiner Einschätzung bzgl. der effektivsten Aktivitäten.*

37	B29m: Ich denke nicht, es bringt mir mehr, wenn ich Videos schaue, als wenn ich einen Text lese. Weil wenn du den Text vor dir hast, dann liest du das ja konzentriert durch, und lässt es nicht einfach so parallel laufen, und man muss ja die ganze Zeit volle Konzentration für diesen Text aufopfern, und deswegen lernt man da mehr, denke ich.
38	B27m: Ich kann da jetzt nicht (…) zwei Sachen aufzählen, die ich am effektivsten finde, es waren bei mir immer so verschiedene Faktoren, die halt so zur richtigen Zeit am richtigen Ort waren. Zum Beispiel in der Grundschule in der ersten bis vierten Klasse hatte ich sehr viele Hörspiele von „Englischlernen mit der kleinen Hexe“ und das hat mir halt einfach schon für die Unterstufe und Mittelstufe einen enorm großen Vorteil gebracht, so dass ich überhaupt nichts zusätzlich lernen musste und es einfach schon konnte und das Wissen noch einmal ergänzt habe. Und klar über YouTube, und das Lesen von Beiträgen, Memes, alles Mögliche.
39	B31m: Ich wollte eigentlich nur sagen, dass die beste Möglichkeit eigentlich *learning by doing* ist, meistens..
40	B28m: Da wollte ich eigentlich an vorhin noch mal anknüpfen, weil er gesagt hat, dass (…) das Gesprochene eigentlich weniger einprägsam ist als das Geschriebene, einfach weil man sich deswegen dann mehr konzentrieren muss. Ich bin eigentlich der Meinung, dass wenn man das hört und einfach mit einer bestimmten Situation assoziiert und auch (sieht), in welchem Kontext das gebraucht wird, wenn man das bildlich vor Augen hat, dann schätze ich (…) dass das halt mehr bewirkt (…). Prinzipiell lese ich auch recht wenige Bücher und ich schau mir lieber Filme an, auch wenn das jetzt eher als faul rüber kommt, aber es ist halt so: OK, Bücher sind ausführlicher, aber in einen Film ist man halt tiefer involviert, weil man halt die Situation und dieses Bild schon vorgegeben hat und sich nicht erst eines aufbauen muss.
41	(…)
42	B30m: Naja, beim Videokonsum kommt es halt darauf an, wie erfahren (man) schon mit der Sprache ist, also wenn man halt schon ein gewisses Level erreicht hat, dann fängt man eben auch schon an, sich an Sätze aus dem Video auf Englisch zu erinnern, und nicht nur an das, was man sich selbst übersetzt hat, dann denkt man gar nicht mehr drüber nach, man kann es sich einfach wirklich merken.
43	B26m: Ich glaube, was ja auch wichtig ist: Es ist ja nicht einfach Englisch, sondern es gibt einen Unterschied zwischen gesprochenem und geschriebenem Englisch. Wenn ich einen Artikel zum Beispiel lese, da (wird eine) andere Sprache verwendet, als ich verwenden würde, wenn ich mit jemandem mich so unterhalte. Deswegen muss man in den verschiedenen Punkten etwas machen. Zum Beispiel Artikel lesen, dadurch verbessere ich mein geschriebenes Englisch, dadurch kann ich besser schreiben und so. Aber wenn ich Filme schaue, zum Beispiel, dann weiß ich ja, wie die sich miteinander auf Englisch unterhalten, und das verbessert mein gesprochenes Englisch.
44	I: Benutzt du dabei eigentlich auch so Unterstützer, zum Beispiel den Untertitel (…), den englischen oder den deutschen?
45	B31m: Früher, als man so angefangen hat, bei mir war das beispielsweise, wenn ich auf YouTube irgendwas geschaut hab, das war aber echt schon vor 8, 9 Jahren, keine Ahnung, mit zehn Jahren habe ich das gemacht. Dann habe ich erst mal deutsche Videos angeschaut und habe dann aber gesehen, da sind jetzt englische, die erstens unterhaltsamer sind und besser einfach. Da habe ich natürlich auch den Untertitel angemacht, damit ich das sozusagen nachvollziehen kann. Mit der Zeit hat man sich da angepasst und dazu gelernt, und dann brauchte man den eigentlich gar nicht mehr.

46	B27m: (…) Also ich persönlich schaue auch Videos, die zwischen zwei und 40 Minuten gehen, immer auf voller Länge in Englisch an, ohne Probleme. Aber ich habe irgendwie Probleme, Filme oder Serien komplett von Anfang bis Ende auf Englisch zu schauen, und habe dann da sehr oft auch den deutschen Untertitel dabei, weil ich manchmal auch glaube: Okay, das habe ich jetzt nicht hundertprozentig verstanden, vielleicht habe ich ja irgendwo zwischen den Zeilen noch etwas übersehen oder überhört. Und damit ich mir da wirklich auch ganz sicher bin, habe ich dann da auch den Untertitel immer an.
47	B29m: Also ich schließe mich prinzipiell auch B31s Meinung an, aber ich finde, dass bei Serien oder Videos, eigentlich egal, wenn die sehr stark vulgäre Sprache benutzen und auch in so einem komischen Dialekt reden, dann finde ich das ziemlich wichtig (…), dass ich noch einen englischen Untertitel habe, also nicht die deutsche Übersetzung, sondern das Englische sehe.
48	B28m: Ja, was ich zum B27s Kommentar noch sagen wollte: (…) Ich finde auch, es hängt stark vom Genre ab, also was man schaut, ob man jetzt einen Film schaut, oder eben ein YouTube-Video. Zum Beispiel Videos sind halt wirklich sehr stark auf ein Thema fixiert, also wenn jetzt zum Beispiel jemand *Let`s Play* macht oder so etwas, ein Spiel spielt, dann identifiziert man sich eben mit der Materie. Und bei einem Film ist es ja meistens so, dass er an verschiedenen Orten spielt oder so, und man deswegen eben schneller denken muss beziehungsweise öfter, denn in so einem Video ändert sich nicht besonders viel, sage ich jetzt mal so. In einem Film passieren eben immer wieder mal neue, unvorhergesehene Sachen, und da wird auch dauern der Schauplatz gewechselt, (…) von sowas lebt ein Film ja eigentlich
49	I: Denkst du, die Aufmerksamkeit, die du bei einem Film aufwendest, wenn er dich interessiert, trägt dazu bei, dass du besser lernst, oder wenn er nicht gefällt oder dich nicht so interessiert, dass du dann deine Aufmerksamkeit verlierst?
50	B28m: Würde ich prinzipiell schon sagen, ja. Aber (…) wenn ich einen Film schaue, der mich nicht interessiert, dann schalte ich ja prinzipiell eigentlich schon ab (…).
51	I: (…) Wie kommt ihr denn eigentlich darauf, dass ihr bei den von euch genannten Aktivitäten der Mediennutzung lernt? Woran erkennt ihr das?
52	B26m: Weil ich nach einer Zeit auf jeden Fall besser werde, als ich es früher war, also scheint es mir logisch, dass ich dadurch etwas lerne.
53	15:10
54	B31m: Ein konkretes Beispiel dafür wäre: Als ich früher angefangen habe, YouTube zu schauen, habe ich erst mal normale, also amerikanische, geschaut, die deutlich gesprochen haben. Und nach einer Zeit habe ich die auch verstanden und musste keinen Untertitel mehr verwenden. Dann habe ich jetzt aber einen Channel angeschaut, der britisches Englisch oder Englisch mit irischem Akzent gesprochen hat, das habe ich eben überhaupt nicht verstanden, und nach einer Zeit konnte ich es halt auch komplett verstehen. Von daher ist der Lernprozess eindeutig.
55	I: Du erkennst es also an deinem Lernfortschritt, wenn du dich vergleichst mit dem, was du früher gekonnt hast. (…) Woran erkennt ihr noch, dass ihr dabei lernt? Ihr könnt gerne konkrete Situation nennen.
56	B29m: Um einmal ein konkretes Beispiel zu nennen: Also, jetzt ist es nicht so, wir lernen ja keine Vokabeln mehr, aber früher in der Zehnten, da mussten wir sehr oft Vokabeln lernen, fast jede Stunde, und da ist mir aufgefallen, dass ich schon einen leichten Vorsprung hatte. Vokabeln, die eigentlich zum ersten Mal gefallen sind im Unterricht, die kannte ich schon ewig von YouTube oder den ganzen Informationsquellen.
57	B31m: Ja, das kann ich nur bezeugen, weil ich eigentlich ab der siebten Klasse schon absolut keine Vokabeln mehr gelernt habe.

58	I: Jetzt habt ihr Situationen genannt, in denen ihr konfrontiert werdet, zum Beispiel mit Vokabeln, und stellt fest: Die weiß ich schon, die kenne ich schon. Merkt ihr das auch in Situationen, in denen ihr das Gelernte anwendet?
59	B30m: Ja, wenn man sich auf Englisch unterhält, und dann auf einmal ins Stocken gerät, dann fällt einem nach einer Zeit viel einfacher eine andere Formulierung ein, anstatt jetzt ewig über das Wort nachzudenken.
60	B31m: Ein konkretes Beispiel bei der Anwendung: (…) also hier in Schweinfurt gibt es ja (englisch sprechende) Mormonen (…). Mit denen war ich mal bei einem Spiele-Abend, und hab halt auch wirklich nur Englisch mit denen geredet, und mir ist halt aufgefallen, wie vereinfacht das für mich ist durch die Mediennutzung, das mit dem Kommunizieren, als (*meint:* im Gegensatz zu dem), was ich in der Schule gelernt habe.
61	18:28
62	I: Wenn ihr das Gelernte anwendet, ist das dann eher so ein automatisches Anwenden?
63	B29m: Ja.
64	B31m: Eher weniger
65	*Fünf TN bestätigen durch Meldung, dass es ein eher automatisches Anwenden ist.*
66	B29m: Also, das ist kein gezieltes Lernen auf jeden Fall, man schaut das nicht oder man konsumiert nicht, um besser im Englischen zu werden, man schaut`s, weil man sich für diese Materie interessiert.
67	I: Wenn ihr das Gelernte jetzt anwendet, sagen wir zum Beispiel, ihr habt Wortschatz gelernt, zum Beispiel durch eine Serie, und am nächsten Tag kommt ihr dann in eine Situation, in der ihr dann tatsächlich etwas anwendet von dem, was ihr da gelernt habt: Fällt euch das auf?
68	*Alle bejahen.*
69	B28m: Ja, das ist das, was ich vorhin noch sagen wollte: Wenn man irgendwas sieht oder sowas und dann halt auch diesen Sprachakt mit einer bestimmten Aktion verbindet und man halt im realen Leben auf diese Aktion trifft, dann ist es, glaube ich, viel einfacher, das, was in diesem Kontext gesagt wurde, einfach wiederzugeben. Man hat auch mehr Phrasen zur Verfügung, weil man sammelt einfach zu dieser expliziten Situation einfach mehr Wortschatz, als man (…) tun würde, wenn man jetzt, so extrem betrachtet, einfach mal den Duden durchlesen würde.
70	I: Und das flutscht dann eher so raus, als dass ihr euch das jetzt großartig überlegt oder im Kopf übersetzt?
71	*Die TN bejahen.*
72	ca 20:00
73	I: Thema Sprachgefühl - also man sagt, es gibt Gelerntes, das kann man super in Worte fassen, die Regeln nennen, zum Beispiel: „*Das Present Perfect* wird benutzt, wenn…“. *(TN lachen.)* Und man sagt, es gibt Gelerntes, das kann man gar nicht so richtig artikulieren, verbalisieren, da denkt man: Ach, das weiß ich einfach, das ist Sprachgefühl. Wie ist es denn damit? Wer kennt das, dass ihr das Wissen, das ihr da habt, nicht so richtig artikulieren könnt? Zum Beispiel, ihr könnt das Wort nicht so richtig übersetzen. (…) Könnt ihr mir dazu etwas sagen?
74	20:50

75	B30m: (…) Nach der Unterstufe, man könnte sich wieder in die Grammatik reinfinden, aber man könnte es nicht mehr begründen, es bleibt halt im Prinzip nur noch Sprachgebrauch zurück. Ich könnte jetzt keinen Satz mehr ankucken und jetzt begründen, warum der so gebildet wird, man macht`s halt einfach. Aber wenn einen jemand darauf hinweist, weiß man eigentlich auch sofort, wo der Fehler liegt.
76	I: Also wenn ihr (…) dieses Wissen, das ihr euch einfach so irgendwie erworben habt, dann fokussiert mit eurer Aufmerksamkeit und drüber nachdenkt, warum ist das jetzt, wie es ist, oder was steckt da jetzt dahinter - ist es dann tatsächlich auch möglich, dass ihr das in einen Kontext einordnet, wo ihr sagt: „Ich könnte jetzt hier eine Regel formulieren?“
77	B31m: Teilweise.
78	B30m: Mit ein bisschen Nachschauen.
79	(…)
80	I: Merkt ihr bei der akuten Mediennutzung, (…) merkt ihr (…) währenddessen, dass ihr dabei lernt?
81	B27m: Also, ab und zu kommt halt ein Wort, das ich noch nicht kannte, aber ich kann mir schon herleiten, was das heißen soll, und dann denk ich mir so: Ah, okay, gut.
82	I: Also solche Momente der Bewusstheit sind da. (…) Wer sagt, während der Mediennutzung fällt mir da mal was auf, dass ich lerne? (…)
83	*Fünf TN melden sich.*
84	I: Bitte gerne Äußerungen dazu.
85	B29m: Ja, bspw. fällt einem während dem Sprachfluss ein bestimmter Begriff auf, dann muss man sich den ja aus dem Kontext heraus erschließen, und dadurch bemerkt man auch, dass man gerade gelernt hat.
86	22:48.50
87	B31m: Ich hätte eher gesagt, mal so, mal so. Man lernt währenddessen und danach. Währenddessen, also, keine Ahnung, wenn man eine Doku schaut auf Englisch, und dann fällt dieser Prozess oder diese Information auf der Sprache, also merkt man sich, denkt man sich: Oh, diese Information nehm ich jetzt auf, aber nicht in Deutsch, sondern in Englisch. Und dann verinnerlicht man das in Englisch und dann ist es für einen auch leichter abzurufen, also in Englisch, aber man kann`s dann auch in Deutsch *(unverständlich)*.
88	B29m: Was B31m gerade angesprochen hat, das könnte irgendwann auch mal zum Problem werden, wenn man gerade einfach so mit jemandem redet und dann möchte man ihn auf etwas Bestimmtes ansprechen, dann fällt einem nur das englische Wort ein. Aber zum Glück habe ich ja einen sehr gut englischsprechenden Freund, und der kann mir das dann auf Deutsch übersetzen. (…) Das passiert relativ häufig, muss ich sagen.
89	B31m: Aber das ist wirklich immer so, wenn man mehrere Sprachen auf einmal spricht. Mir fällt bspw. mal das russische Wort ein, mal nur das englische, das deutsche fällt mir eigentlich meistens nie ein. *(Lacht)*
90	(…)
91	B27m: Sowohl währenddessen merkt man so: Okay, das weiß ich jetzt, was es heißt. Aber sehr oft passiert es auch einfach, dass ich, wenn ich nach diesem einem Wort suche, und dann sag ich es, dann fällt mir ein: Oh, warte mal, das hab ich doch da und da gelernt, also nicht nur währenddessen, sondern auch im Nachhinein.
92	I: Wie ist es bei dir, B26m? Mal so, mal so?

93	B26m: Ja, ich glaube, „mal so, mal so“ trifft`s am besten, weil währenddessen, wenn ich alles fließend verstehe, dann kommt mal ein Wort, was ich dann nicht so verstehe, und dann denke ich darüber nach. Aber wenn ich es dann im Kopf habe, dann fällt es mir auch wieder ein, später.
94	I: Also gibt es solche Momente, dass ihr euch während der Mediennutzung vom Inhalt mal kurz auf das Sprachliche fokussiert? Also so verstehe ich das: Ihr kuckt, und ihr folgt der Sache, und ihr denkt da gar nicht groß darüber nach, ihr seid beim Inhalt, und dann denkt ihr: Ah, das wusste ich gar nicht, dass das so oder so oder wie auch immer ist. (…) Kennt ihr da noch weitere Beispiele (…)?
95	B28m: Ja, ich kenn das persönlich vom Fernsehen schauen, also ich schau ja ab und zu mal englische Serien, und wenn da z.B. so `ne Polizisten-Sendung ist, und man darauf fixiert ist, den Ermittlern dabei zuzuschauen, wie sie ihren Job machen. (…) und dann da dieser Moment ist, dass man da so ein Schlüsselwort hat oder so, also z.B. „Leiche“ oder irgendwas, was mit dem Sachverhalt zu tun hat, und man da explizit darauf aufmerksam wird, weil man das Wort halt nicht versteht und halt aus dem Kontext dieses Wort braucht, und man dann zurückspult, das ist ja auch, wenn man das wiederholt und ein Wort öfter hört, dass man sich das dann eben auch bewiesen besser einprägt und auch dadurch besser lernt.
96	I: Kommt es da bei euch dann auch einmal vor, dass ihr zurückspult, um besser zu verstehen?
97	*Drei von sechs bejahen.*
98	B29m: Ich habe ja gerade „ja“ dazu gesagt - also, wenn man sich was anschaut, dann möchte man ja den Inhalt vollkommen ausnutzen und alles wissen. Zum Beispiel bei irgendeiner spannenden Serie, wenn dieser konkrete Begriff jetzt wichtig für die Handlung ist, dann möchte man ihn ja verstehen, damit man alles versteht.
99	I: Und dann spult ihr zurück und hört es nochmal. Und ist dann der Fokus auf die Sprache gerichtet?
100	B29m: Ja.
101	I: Und versucht ihr dann, es dann im Kopf zu behalten? Oder denkt ihr, ihr behaltet es besser im Kopf, als wenn (ihr) weiter gekuckt hättet? (…)
102	B31m: (…) Wenn es wirklich etwas Aufmerksamkeit Erregendes war, dann ja. Wenn es irgendetwas war, das unbedeutend ist und so nebenbei war, dann spult man nicht zurück. Ein konkretes Beispiel dafür ist das Wort „skidaddle“ (…), das heißt „abhauen“ (…), das ist mir halt aufgefallen, weil es so kurios ist, und das musste ich dann nachschauen.
103	(…)
104	B27m: Was B31m gerade gesagt hat, das wollte ich auch noch mal sagen (…): Wenn man jetzt zum Beispiel - also da muss man jetzt auch wieder differenzieren - wenn ich jetzt ein Video schaue - ein Video ist ein Kurzfilm, das schau ich kurz an und dann ist`s wieder fertig - und wenn dann mal kurz was kommt, das ich nicht verstanden habe, manchmal spule ich zurück und manchmal nicht, kommt darauf an, wie groß diese Lücke zwischen dem „ich verstehe es und ich verstehe es nicht“ ist. Wenn sie jetzt nicht so groß ist, dann schaue ich weiter und überlege, in welchem Kontext das jetzt gemeint ist, und dann verstehe ich es eh. Aber wenn ich jetzt einen Film schaue, und da ist der Inhalt dann krass am umdrehen, dann versuche ich natürlich auch verstärkt darüber nachzudenken. Aber ansonsten, wenn es jetzt einfach nur der Haupthandlung folgt, und ich habe dann was nicht verstanden, dann will ich das jetzt nicht unterbrechen und zurück, weil das dann irgendwie die Atmosphäre kaputt macht, und da kann man das sich auch wieder aus dem Kontext herleiten.

105	I: Denkt ihr, (…) man lernt besser, je vertiefter man in die Aktivität auch ist? Aber jetzt gar nicht auf die Sprache achtend. Wir nehmen wieder das Video als Beispiel: Wenn ich da jetzt ganz vertieft bin in die Handlung, denkt ihr, das spielt eine Rolle? Das hat wieder zu tun mit Aufmerksamkeitsfokus und Konzentration auf die Sache, also gar nicht: Ich konzentriere mich jetzt voll, sondern bin voll in der Handlung drin, weil es mich so interessiert. (…)
106	B30m: Videos sind eher für mich da, um den Inhalt zu festigen, also wenn ich jetzt wirklich was Neues lernen will und das kommt im Video nicht häufiger vor, dann vergesse ich das auch wieder. Also bei mir ist eher ein häufigerer Lerneffekt, wenn ich wirklich tagtäglich mit jemandem spreche und dann halt merke, dass ich ein Wort nachkucken muss, und dann verwende ich das Wort einfach immer wieder, und dann kann ich es dann eigentlich auch.
107	I: Also die Häufigkeit spielt auf jeden Fall eine Rolle (…)? Aber ich meinte jetzt gar nicht so: Du willst was lernen, sondern du willst die Serie kucken, die ist mega spannend, und deswegen bist du ganz vertieft in das Geschehen, die Handlung. Denkt ihr, man lernt da mehr, als wenn man irgendetwas Seichtes nur so nebenbei laufen lässt, dabei vielleicht bügelt (…)? Musik ist da auch ein gutes Beispiel - im Radio düdelt oft englischer Sound. Hört ihr da oft ganz genau auf den Inhalt? Wann hört ihr dann auf den Inhalt? (…)
108	B31m: Also prinzipiell tut man das nicht, weil wenn man jetzt sagt, dieses Lied läuft oft im Radio, kannst du den Inhalt, den Text, die *Lyrics* wiedergeben? Kann man einfach nicht, weil man hört das, und es hört sich gut an, aber man hört sich meistens nicht die *Lyrics* an und versucht (nicht), sie sich dann einzuprägen, sie zu analysieren oder sich zu merken (…). Das macht man wirklich erst, wenn man meint: Oh, da kann Inhalt dahinterstecken, den man nicht vermutet hat.
109	B29m: Je mehr man in der Aktion drin ist, je mehr man sich konzentriert, umso besser lernt man allgemein. Ich würde das jetzt nicht nur auf die Sprache beziehen und auf den Text, sondern allgemein, und als Kollateralschaden, sozusagen, verbessert sich dann auch die Sprache.
110	*TN und Moderatorin lachen.*
111	I: Ja, das ist eine absolut richtige Theorie. Je stärker das Interesse an den Inhalten und an den Aktivitäten, die man macht, desto höher der Lerneffekt. Euer vorrangiges Interesse an den Mediennutzungsaktivitäten ist das Medium selbst oder der Inhalt und nicht die Sprache, und das ist genau unser Thema, dass man sagt, das ist wirklich so ein beiläufiges Lernen oder ein Lernen, das ich gar nicht mitkriege. Bleiben wir nochmal bei dieser Bewusstheit.
112	B30m: Sprache besteht ja auch aus Inhalten, die Sprache selbst nützt einem ja nichts.
113	I: Ja, die Sprache ist auch ein Medium, ganz genau.
114	B27m: Ich wollte noch mal was zum Thema Musik sagen (…). Das ist jetzt unabhängig davon, ob es Englisch, Deutsch oder Türkisch ist; wenn ich jetzt Musik höre, dann höre ich im ersten Moment erstmal auf die Melodie (…), und wenn es mir gefällt, dann höre ich schon automatisch auch mehr auf die Worte. Und wenn dann plötzlich eine Zeile kommt, wo ich mir denke, das hat er jetzt gut gesagt (…), das ist so der Moment, wo man sich damit mehr befasst, es nochmal hört, es öfter hört, und es immer wieder hört, und dann irgendwann auch den ganzen Text kann.
115	I: Das sind halt auch die unterschiedlichen Funktionen von unterschiedlichen Medien, Musik hat natürlich auch eine ganz andere Funktion als z.B. eine Folge einer Serie: Das eine hat eine Handlung, der man folgen will, da passiert was, das andere hat einfach auch noch so viel anderes, die Melodie, Musik zum Tanzen… Es kommt halt auch immer so ein bisschen auf die Funktion des Mediums an.

116	B26m: Ich glaube aber, bei Musik muss man ein bisschen vorsichtig sein, weil manche Sachen werden anders ausgesprochen, als sie wirklich sind, damit es zur Melodie passt, oder ein Satz wird anders formuliert, mit einer komischen Satzstellung, damit es sich reimt oder so.
117	I: Merkt ihr in der Schule, wo ihr ja das formale Englisch lernt, das grammatikalisch korrekte, (…) dass es da Unterschiede gibt zwischen diesem Schulenglisch und dem, das ihr durch die Mediennutzung kennt?
118	*Die Moderatorin nennt als Beispiel die umgangssprachliche Verwendung der 3. Pers. Sing. des Verbs „do", „(he) don`t".*
119	B31m: Natürlich. Vor allem, weil in der Schule das *British English* meist verbreitet ist und nicht das *American English*. Und die meisten lernen das *American English*.
120	I: Ja, selbst wenn du aber *American* und *British English* als die korrekte hochsprachliche Version nimmst, da ist das schon immer grammatikalisch auf jeden Fall richtig (…). Ich finde das interessant, dass ihr dann sagt: Ich merk das. Weil dann kontrastiert ihr ja eure informellen Lernerfahrungen außerhalb der Schule, die ihr in der Realität macht, mit dem, was ihr in der Schule lernt, was ja auch wieder zeigt, dass es euch irgendwo bewusst ist - oder wird, vielleicht auch, in dem Moment. (…) Habt ihr zu dieser Frage nach der Bewusstheit noch etwas hinzuzufügen, dieses Bewusstsein, ich merke, dass ich lerne, wenn, oder ich merke nicht, dass ich lerne (…)?
121	B26m: Ich könnte höchstens behaupten, das, was man durch die Medien lernt, ist meistens deutlich wertvoller für einen als das, was man im Unterricht lernt, meiner Meinung nach. Weil ich kenne auch einige Leute, die quasi außerhalb, also in ihrer Freizeit, nicht so wirklich was mit dem Englischen zu tun haben, und sehr viel für die Schule lernen, und ich bin trotzdem deutlich besser als die, obwohl ich gar nichts für die Schule mache, im Augenblick.
122	B31m: Es geht weniger darum, wie man was damit zu hat, sondern um das Interesse einfach. Leute, die schulisch im Englischen besser sind, oder - das merkt man in der Q12, da gibt`s Leute, die sitzen im Englischunterricht und schreiben wirklich Wort für Wort auf, was der Lehrer sagt, damit die den Inhalt und die Wörter lernen können. Ich hab nicht einmal ein Englischheft *(TN lachen)* und bereite mich vor den Schulaufgaben auch null vor und krieg easy - keine Ahnung - zwölf Punkte oder so.
123	I: (…)
124	36:57
125	B27m: Ich glaube, dieses Umgehen mit der Sprache kommt auch ein bisschen vom schulischen Erfolg her, weil ich habe sehr viele Freunde auch an der Realschule, die letztes Jahr ihren Abschluss hatten, die jetzt mit Englisch nicht so viel am Hut hatten und dementsprechend nicht so gut in Englisch waren, und dann hatten die schon so dieses Gefühl: „Bah, Englisch, Scheiß Sprache. Ich schaue mir das lieber auf Deutsch an, ich mach das hier auf Deutsch," was weiß ich, von mir aus auch in der anderen Muttersprache, die sie noch haben, aber bloß nicht auf Englisch, damit haben die keine guten Erfahrungen gemacht.
126	(…)
127	B31m: Aber nicht, dass Sie mich falsch verstehen, das mit dem schriftlich zwei Noten schlechter, ich meinte, dass ich, trotz dass ich nichts mache, bin ich besser als die, die lernen.
128	I: (…) Jetzt in der Oberstufe, da habt ihr auch keine Grammatikteile (…) mehr, da müsst ihr nichts mehr lernen, da müsst ihr nicht mehr pures Regelwissen abliefern, sondern ihr könnt euch einfach komplett auf eure *Skills* (…) verlassen, und deswegen sind jetzt die Noten (…) endlich (…) wahrscheinlich auch eurem Niveau entsprechend.

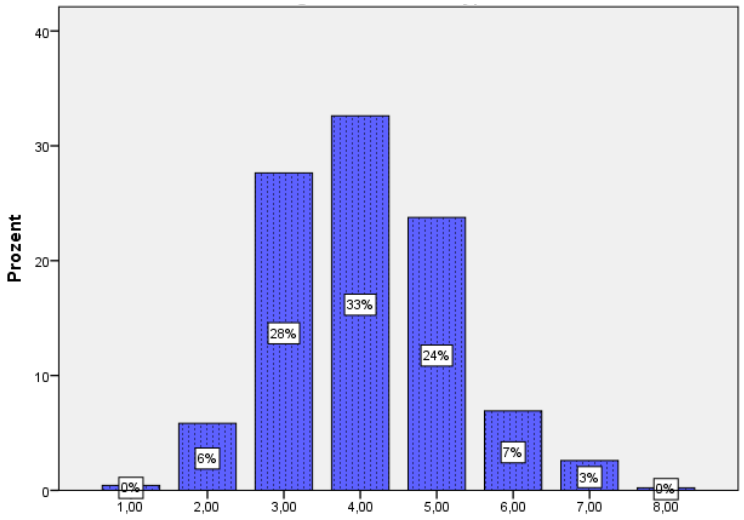
129	B30m: Dazu muss ich auch sagen, dass wenn wir jetzt einen Grammatiktest vorgelegt bekommen würden, dass das nichts werden würde wahrscheinlich, aber wenn man sich mal die Schulaufgaben von uns ankuckt, bei eigentlich niemandem von uns sind wirklich gravierende Grammatikfehler angestrichen, eher vielleicht mal ein Wort falsch oder so, aber jetzt keine Grammatik.
130	B27m: Ich habe da noch ne *Real-Life-Story* aus der siebten Klasse im Jahrgangsstufentest in Englisch: Klug, wie ich war, habe ich nichts gemacht, und dann kam da halt erst dieses ganz Normale, wo ich mit meinem Vorwissen schon ganz gut punkten konnte. Und dann kam da so eine Multiple-Choice-Grammatik-Sache. Ich habe mir das angeschaut, und habe echt nicht mehr weiter gewusst; ich habe einfach nach Belieben irgendwas angekreuzt und bin dann mit einer drei durchgekommen. (...)
131	I: Hattest du bei diesem Ankreuzen auch ab und zu mal dieses Sprachgefühl, das dir gesagt hat, das muss das sein (...), ohne zu wissen, warum, aber weil es richtig klingt?
132	B31m: Das Bauchgefühl.
133	I: Ja, und dieses Sprachgefühl spricht gerade für dieses implizite Lernen, für das, das euch nicht bewusst ist, dass ihr nicht bewusst artikulieren könnt. (Was) würde(t) ihr sagen, oder könnt ihr das überhaupt (…): Überwiegt bei den Lernresultaten eurer Mediennutzung solches Wissen, dass ihr wirklich regelhaft fix sagen könnt, oder das - einfach so aus dem Bauch heraus - sprachgefühlmäßige, (das ihr) dann mitnehmt?
134	B27m: Also noch mal ganz kurz zu dem Beispiel von den Jahrgangsstufentest: Ich weiß jetzt nicht mehr genau, ob ich jetzt das genommen habe, was sich für mich am logischen angehört hat, oder ob ich einfach nur eine faule Sau war und (es) nicht mal durchgelesen habe und einfach irgendwas angekreuzt habe, das weiß ich nicht mehr.
135	I: Schade, das wäre jetzt interessant.
136	B27m: Aber aktuell überlege ich mir jetzt auch nicht mehr, was ist grammatikalisch richtig, sondern wie hört es sich am besten an. Und das ist dann eben in 90 % der Fälle auch richtig. Das ist in Deutsch so, das ist in jeder Sprache so (….).
137	40:45
138	B31m: (…) Das kann ich nur bezeugen. Ich kann mich daran erinnern, da habe ich auch nur nach Sprachgefühl gehandelt. Und das implizite (Lernen) überwiegt deutlich.
139	B30m: Ja, ich würde auch sagen, Bauchgefühl, weil, ich meine, selbst wenn man jetzt die deutsche Sprache herzieht, man könnte jetzt jemand anderen, der nicht die deutsche Grammatik kann, die jetzt auch nicht Stück für Stück erklären, weil man einfach zu viele Sachen als zu banal empfindet und darauf auch gar nicht mehr achtet.
140	I: Muttersprachерwerb läuft in den ersten Jahren ganz ganz viel. Und deswegen schaut man ja auch, wie ist das im Fremdspracherwerb.
141	*DieModeratorin erklärt den Unterschied zwischen Spracherwerb und Sprachenlernen am Beispiel des Erstspracherwerbs.*
142	41:40
143	I: Wie siehst du das, überwiegt das implizite Wissen, (…) das du da mitnimmst?

144	B28m: Ja, das würde ich auf jeden Fall sagen. (…) ich kann von mir behaupten, dass ich seit der achten Klasse glaub ich besser gefahren bin mit Bauchgefühl und mit Grammatik - ja sieht richtig aus, als mit Vokabeln lernen und Grammatik lernen. Also ich habe seit der achten Klasse recht wenig Grammatik und Vokabeln gelernt und, wobei Vokabeln, ja, in gewisser Weise braucht man die, aber so von der Rechtschreibung her und von der Grammatik glaube ich, eignet man sich das dann auch an mit der Zeit an. Zum Beispiel macht man auch Sachen automatisch, zum Beispiel „Gestern bin ich in den Hof gegangen“ anstatt „Gestern bin ich in den Hof gegeht“. (...)
145	(…)
146	43:23
147	B30m: Gesellschaftlich muss man aber auch sagen, dass Englisch zu sprechen viel mehr angesehen wird und auch viel mehr gebraucht wird, weil die meisten Leute einfach auch, ja, sie sehen ja nie, wenn du was verfasst, aber sie hören es dann auch, wenn du schlecht Englisch sprichst oder auch einen richtigen Dialekt hast, und das ist dann auch für die meisten störend, also wird auf das Sprachliche eigentlich auch mehr Fokus gelegt von den meisten.
148	B31m: Wenn wir schon dabei sind, kann man ja auch gleich die Firmen ansprechen, denn mit der Globalisierung und dem ganzen Zeug wird heutzutage vor allem auf englische Sprachkenntnisse geachtet, weil man ja international sozusagen geht, und dann sich dann ja zurechtfinden muss in anderen Ländern, beziehungsweise Geschäfts- oder Verträge zum Beispiel abschließen muss. Und dazu ist Englisch eigentlich einfach essenziell wichtig.
149	Ich: Ganz genau, und dazu muss man gar nicht erst in die anderen Länder gehen, die Netzwerke, die Web2.0-Netzwerke und so weiter, wir kommunizieren im beruflichen und im universitären Bereich ständig global. Im privaten Bereich, im beruflichen Bereich, im universitären Bereich usw. Gerade diese vernetzte Welt erfordert es auch. (…)
150	Gibt es was Wichtiges zu sagen, das ich vergessen habe, was man dazu sagen kann, zu der Frage: Wie lerne ich denn, bei meiner freizeitorientierten Mediennutzung Englisch? Bewusst, unbewusst? Besser, schlechter? (…) Gibt es irgendwas, das euch noch einfällt, zu eurem individuellen Lernen der englischen Sprache/dem Spracherwerb durch die Nutzung mobiler Technologien? (…)
151	B26m: Ich würde behaupten, Spracherwerb ist 80 % und dieses Theoretische mit Grammatik und so ist 20 %. Und die 80 %, die kann man einfach machen, wenn wir das jetzt theoretisch gesehen an einem Beispiel haben: Wenn wir - keine Ahnung - Speerwurf: Ich kann lernen, wie die Technik geht, und das theoretisch verstehen, aber das garantiert mir nicht, dass ich einen Speer werfen kann. Das Theoretische ist ganz nett, das zu wissen, und wenn man dazu noch das Praktische kann, dann hat man dieses gewisse Etwas, was es noch 1000 mal besser macht insgesamt. Aber alleine an sich nur das Praktische, wenn man es irgendwie schafft - man schafft`s.
152	46:11
153	B28m: Ja, um jetzt noch mal auf das Beispiel von B26m zurückzugreifen: Ich meine, es ist ja auch so, dass das Praktische das Theoretische bedingt, (...) so wie B26m vorhin gesagt hat. Ich kann zwar Speerwerfen 1A, also theoretisch, aber wenn ich das dann umsetzen soll und jetzt, keine Ahnung, 40 Meter werfen soll und ich dann halt einen Schritt zu viel mache oder sowas, dann bringt mir die Theorie alles nichts, wenn ich es in der Praxis nicht schaffe. Und das ist auch so, also wenn ich einen Fehler mache oder sowas, dann fällt mir das dann halt auch auf, und dann probiere ich das zu ändern, und ich glaube, daraus lebt auch ein bisschen die Praxis, also die Erfahrung, die man einfach sammelt, und deswegen gibt es nicht so oder so, sondern das bedingt sich irgendwie gegenseitig.
154	I: (...)

155	B29m: Ja, ich wollte mal den B26m fragen, auf was du dieses 80:20 Verhältnis beziehst, auf dich selber? Oder meinst du, so soll es ideal sein? Oder wie meinst du das?
156	B26m: Das war so spontan, so ein Bauchgefühl wieder einmal *(lacht)*. Ich würde behaupten, an wenn man das so anwenden kann, diesen Spracherwerb, also wenn man es verwenden kann, dann ist man auf dem Stand von etwa 80% der Menschheit, die gut Englisch sprechen kann. Und wenn man dazu noch diese 20% bekommt, dann ist man halt auf sehr hohem Niveau.
157	I: Wenn man überlegt, wie krass riesig die Theorie zum Sprachenlernen ist oder das System, das hinter einer Sprache steckt, das ist riesengroß. Das, was ihr in der Schule lernt, ist schon echt viel, das, was wir dann an der Uni lernen, ist noch viel mehr. Aber im Verhältnis dazu, was man können kann, ohne dass man dieses ganze Wissen hat - ein siebenjähriges Kind kann flüssig sprechen in seiner Muttersprache, aber es hat überhaupt keine Ahnung von (…) Attributen oder Plusquamperfekt etc. Also es ist schon sehr viel mehr, was man anwenden kann, ohne dass man irgendwie die Theorie wissen muss. Wie würdest du das denn für dich sehen, was ziehst du denn da so raus? Was für ein Prozentverhältnis schätzt du denn so ein? (…)
158	*Die Moderatorin erklärt noch einmal kurz den Unterschied zwischen Wissen und Können sowie explizitem und implizitem Wissen.*
159	48:45
160	B29m: (...) Also, bei mir ist es halt so gewesen, also das war eigentlich: 50 : 50. 50 Sprachenlernen und 50 Spracherwerb durch die Medien.
161	I: (...)
162	50:00
163	B31m: Dazu hätte ich noch gesagt, dass der Englischunterricht hier, also für mich war das komplett anders, weil ich sehr viel Spracherwerb hatte, das war so 90 : 10. Und in der Schule wurde da halt eben so das Gerüst dazu ergänzt, es war - wenn man es mal so bildlich darstellen will - so eine Masse, die aber dann durch ein Gerüst geformt wurde, und dann zu irgendeiner Figur zusammen kam. Deswegen hätte ich gesagt, also heute natürlich nicht mehr, aber damals 90 : 10 zu 60 : 40 wieder zu 90 : 10.
164	*Es folgt eine umfassende Kritik am schulischen Englischunterricht sowie Ideen seitens der TN, wie man diesen ändern/verbessern könnte, mit besonderem Fokus auf den Einsatz mobiler Technologien.*

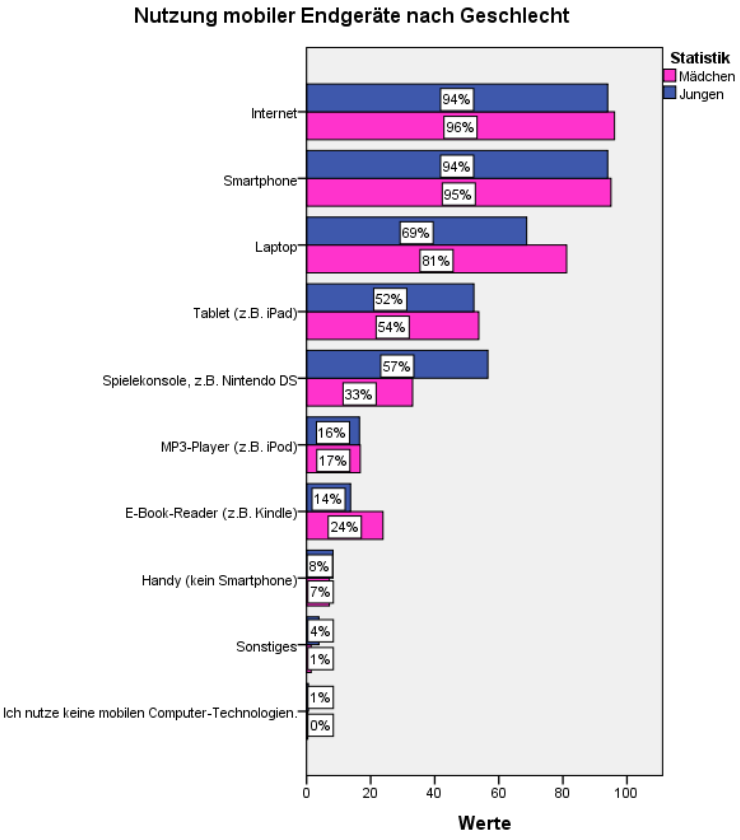
Anhang 4: Weitere Diagramme und Tabellen aus der Online-Befragung

Anhang 4.1: Anzahl genutzter Medientypen

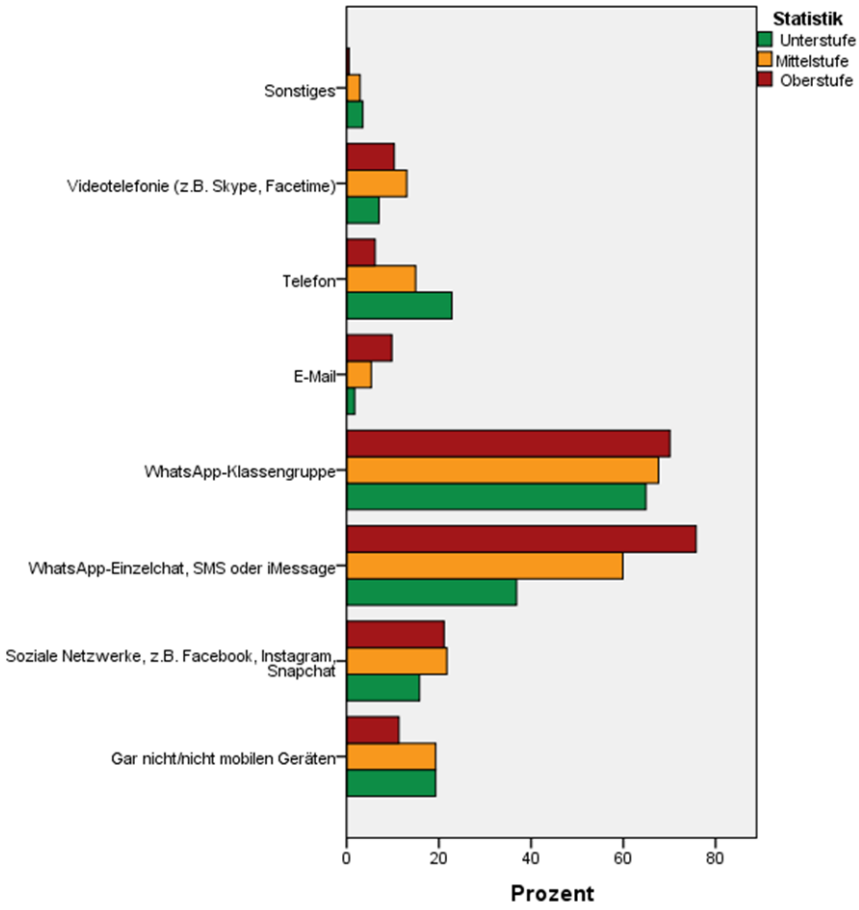


n = 463, fehlend = 0; Median = 4, Mittelwert = 4

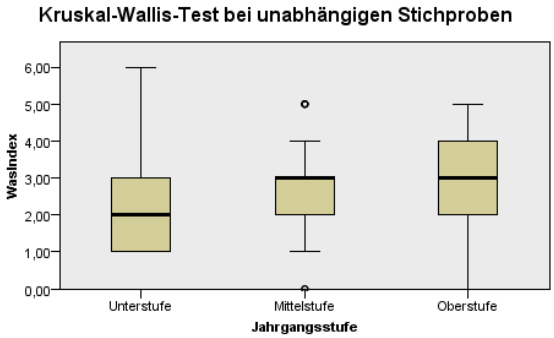
Anhang 4.2: Nutzung mobiler Technologien nach Geschlecht



Anhang 4.3: Kommunikationswege beim Austausch im Zshg. mit dem schulischen EUR nach Alter bzw. Stufe



Anhang 4.4: Kruskal-Wallis-Test zu Inhalten und Aktivitäten beim Austausch über den EUR nach Alter bzw. Stufe



Gesamtanzahl	387
Teststatistik	11,204
Freiheitsgrade	2
Asymptotische Sig. (2-seitiger Test)	,004

Anhang 4.5: Art der zum FSL genutzten Medien nach Geschlecht

Kreuztabelle Welche mobilen Technologien nutzt du dann dafür? (Mehrfachnennung möglich!): Laptop*Bist du ein Mädchen oder ein Junge?

			Bist du ein Mädchen oder ein Junge?		Gesamt-summe
			Mädchen	Junge	
	,00	Anzahl	114	82	196
		%	43,0%	56,6%	47,8%
	Laptop	Anzahl	151	63	214
		%	57,0%	43,4%	52,2%
Gesamt		Anzahl	265	145	410
		%	100,0%	100,0%	100,0%

Anhang 4.6: Sonstige zum Üben des Leseverstehens genutzte Technologien bzw. Medien

Womit übst du das Lesen und Verstehen englischer Texte sonst noch?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig		407	87,9	87,9	87,9
	Augen und Gehirn	1	,2	,2	88,1
	Bücher	1	,2	,2	88,3
	Bücher (aus der Bücherei)	1	,2	,2	88,6
	Bücher, Comics, YouTube	1	,2	,2	88,8
	Bücher, Fernsehen	1	,2	,2	89,0
	Bücher, Onlinespiele, englische Songs	1	,2	,2	89,2
	Bücher, *Social Media*	1	,2	,2	89,4
	Bücher, TV, *Social Media*	1	,2	,2	89,6
	Chatten m. Engländern/Deutschen auf E	1	,2	,2	89,8
	Computerspiele auf Englisch	1	,2	,2	90,1
	Durch Internetspiele mit der Endung .co.uk	1	,2	,2	90,3
	Englisch Onlinelexikon	1	,2	,2	90,5
	Englische Bücher,Englischbuch, (manchmal schaue ich Sport der auf Englisch kommentiert wird	1	,2	,2	90,7
	englische facebook,instagram seiten(memes...)	1	,2	,2	90,9

englische serien bzw serien in englischer sprache	1	,2	,2	91,1
Englische Texte in sozialen Netzwerken	1	,2	,2	91,4
englische youtuber	1	,2	,2	91,6
Englischsprachige Medien (Videos, Spiele etc.)	1	,2	,2	91,8
Englischsprachige YouTube-Videos	1	,2	,2	92,0
facebook, cosmopolitan	1	,2	,2	92,2
Filme	1	,2	,2	92,4
Filme, Videos, Musik	1	,2	,2	92,7
Google Übersetzer	1	,2	,2	92,9
googleübersetzer	1	,2	,2	93,1
Hefteinträge auf dem IPad	1	,2	,2	93,3
instagram	1	,2	,2	93,5
Instagram	1	,2	,2	93,7
Mit dem lesen von englischen Liedtexten Mit dem lesen von englischen Liedtexten	1	,2	,2	94,0
Mit Filmen, Serien und Videos	1	,2	,2	94,2
Musik, Fime, Spiele	1	,2	,2	94,4
Nachrichten auf Englisch lesen	1	,2	,2	94,6
Netflix	1	,2	,2	94,8
Schulbuch	2	,4	,4	95,2
Serien	1	,2	,2	95,5
snapchat	1	,2	,2	95,7
Social Media, z.B. Instagram	1	,2	,2	95,9
Soziale Netzwerke	1	,2	,2	96,1
spiele ohne dafür ausgelegt zu sein(keine Lernsiele)	1	,2	,2	96,3
tv-serien	1	,2	,2	96,5
Übersetzen,Eltern fragen	1	,2	,2	96,8
Übersetzer	1	,2	,2	97,0
Videos	1	,2	,2	97,2
Videospiel Anleitungen und Anweisungen	1	,2	,2	97,4
Vokabelapp	1	,2	,2	97,6
Vokabelapp (leo)	1	,2	,2	97,8
Wattpad	1	,2	,2	98,1
Wissenschaftliche Foren und Lexika	1	,2	,2	98,3
workbook unde bücher	1	,2	,2	98,5
Youtube	3	,6	,6	99,1

YouTube	1	,2	,2	99,4
Youtube Videos	1	,2	,2	99,6
Youtube-Videos	2	,4	,4	100,0
Gesamtsumme	463	100,0	100,0	

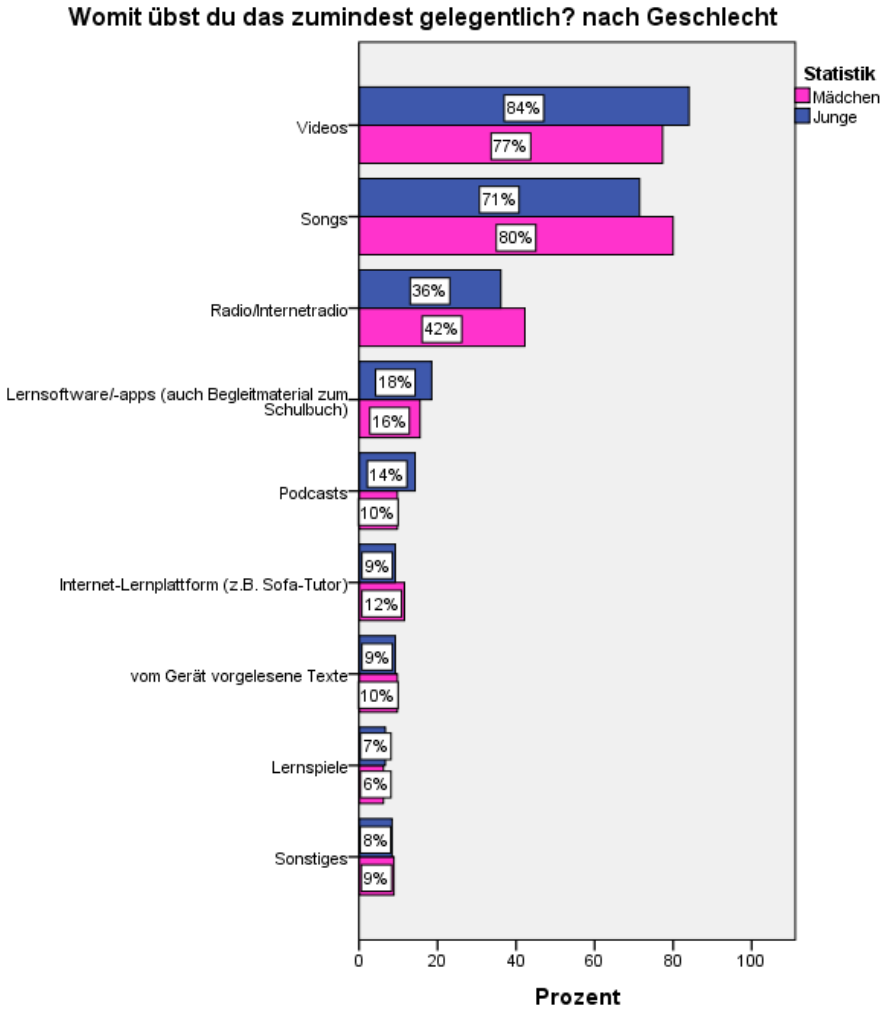
Anhang 4.7: Sonstige zum Üben des Hörverstehens genutzte Technologien bzw. Medien

Womit übst du das Hören und Verstehen englischer Texte noch?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozent	Kumulative Prozente
Gültig	432	93,5	93,5	93,5
Bilder	1	,2	,2	93,7
cd	1	,2	,2	93,9
CD(mit Geschichten)	1	,2	,2	94,2
durch englische lieder und spiele	1	,2	,2	94,4
Englisch blog	1	,2	,2	94,6
Englische Filme	1	,2	,2	94,8
englischsprachige Serien (leicht verständliche ohne Untertitel/ etwas schwieriger verständliche Serien mit Untertitel)	1	,2	,2	95,0
Fernsehen	1	,2	,2	95,2
Filme	2	,4	,4	95,7
Filme auf englisch Filme	1	,2	,2	95,9
Filme und Serien	1	,2	,2	96,1
Filme, Serien	1	,2	,2	96,3
Filme, Serien Filme, Serien	1	,2	,2	96,5
Google Übersetzung Google Übersetzung	1	,2	,2	96,8
ist das selbe aber Youtube	1	,2	,2	97,0
Mit Programmen, die ich fast jeden Tag benutze & ausversehen auf Englisch heruntergeladen hatte (unbewusstes Üben).	1	,2	,2	97,2
Netflix	1	,2	,2	97,4
Quizlet	1	,2	,2	97,6
Serien/Filme auf Englisch schauen	1	,2	,2	97,8
Spiele, Netflix	1	,2	,2	98,1

Stichwort: Präsidentschaftswahlen 2016. Die Fernseh-Debatten oder auch gelegentlich Dokus, Filme sehe ich auf Englisch an.	1	,2	,2	98,3
TV-Serien	1	,2	,2	98,5
Videospiele	2	,4	,4	98,9
Youtube	2	,4	,4	99,4
YouTube	3	,6	,6	100,0
Gesamtsumme	462	100,0	100,0	

Anhang 4.8: Diagramm: Zum Üben des Hörverstehens genutzte Technologien bzw. Medien nach Geschlecht



Anhang 4.9: Häufigkeit der Nutzung zur Vorbereitung von Referaten und Präsentationen nach Alter bzw. Stufe (Mittelwerte)

Gruppenstatistiken

	Jahrgangsstufe	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Wie oft hast du schon ein Referat/ eine Präsentation für das Fach Englisch mit Handy/ Smartphone, Tablet oder anderen mobilen Geräten vorbereitet, z.B. durch Recherche?	Unterstufe	49	1,7959	1,39910	,19987
	Mittelstufe	184	3,2500	1,61364	,11896
	Oberstufe	173	4,4971	1,34088	,10195

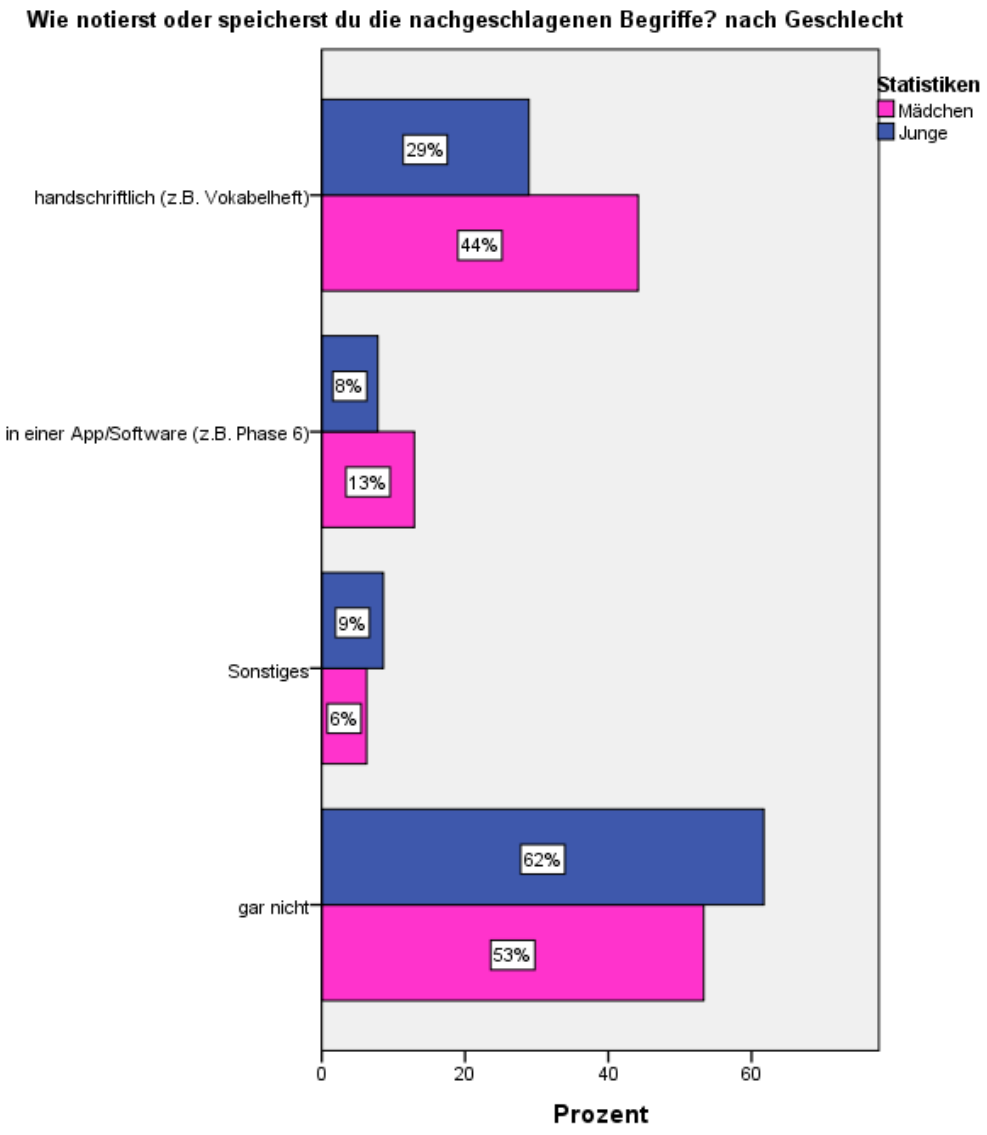
Anhang 4.10: Aktivitäten der nachhaltigen Sicherung des in Wörterbüchern Nachgeschlagenen

Wie notierst oder speicherst du die nachgeschlagenen Begriffe (noch)?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig		437	94,6	94,6	94,6
	Auf die Hand schreiben, damit ich es mehrfach am Tag sehe und ich es mir so gegen Abend komplett eingeprägt hab.	1	,2	,2	94,8
	auf Zetteln	1	,2	,2	95,0
	Digitales Wörterbuch von Franklin.Als eigenes Gerät(keine App)	1	,2	,2	95,2
	Ich kann sie mir eigentlich meinstens merken	1	,2	,2	95,5
	Ich lerne sie auswendig	1	,2	,2	95,7
	Ich merke mir sie	1	,2	,2	95,9
	Ich merke sie mir.	1	,2	,2	96,1
	im Kopf	1	,2	,2	96,3
	in meinem Gehirn	1	,2	,2	96,5
	Kindle-Vokabel-Funktion	1	,2	,2	96,8
	Links kopieren	1	,2	,2	97,0
	merken	2	,4	,4	97,4
	Merken	1	,2	,2	97,6
	Notiz im Heft	1	,2	,2	97,8
	Notiz-App in Handy	1	,2	,2	98,1

Schulheft neben einer Arbeits-aufgabe	1	,2	,2	98,3
screenshot	1	,2	,2	98,5
Screenshot	1	,2	,2	98,7
Screenshot, Gedächtnis	1	,2	,2	98,9
screenshots	1	,2	,2	99,1
Screenshots	1	,2	,2	99,4
Sreenshots Screenshots	1	,2	,2	99,6
Texte in Word	1	,2	,2	99,8
Vokabelkarten	1	,2	,2	100,0
Gesamt	462	100,0	100,0	

Anhang 4.11: Aktivitäten der nachhaltigen Sicherung des in Wörterbüchern Nachgeschlagenen nach Geschlecht



Anhang 4.12: Häufigkeit der Lernens v. Wortschatz nach Alter/Stufe (Signifikanzen)

Richtungsmaße

			Wert	Asymptotischer standardisierter Fehler[a]	Näherungsweises t[b]	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Lambda	Symmetrisch	,030	,041	,725	,468
		Jahrgangsstufe abhängig	,054	,073	,725	,468
		Wie häufig lernst/wiederholst du Wortschatz mit Handy/Smartphone, Tablet oder anderen mobilen Geräten? abhängig	,000	,000	.[c]	.[c]
	Goodman-und-Kruskal-Tau	Jahrgangsstufe abhängig	,030	,010		,002[d]
		Wie häufig lernst/wiederholst du Wortschatz mit Handy/Smartphone, Tablet oder anderen mobilen Geräten? abhängig	,023	,009		,000[d]

a. Die Null-Hyphothese wird nicht angenommen.

b. Unter Annahme der Null-Hyphothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

c. Kann nicht berechnet werden, weil der asymptotische Standardfehler gleich Null ist.

d. Basierend auf Chi-Quadrat-Näherung

Symmetrische Maße

		Wert	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Phi	,269	,000
	Cramer-V	,190	,000
Anzahl der gültigen Fälle		404	

Anhang 4.13: Häufigkeit der Lernens v. Wortschatz nach Alter/Stufe

Jahrgangsstufe * Wie häufig lernst/wiederholst du Wortschatz mit Handy/Smartphone, Tablet oder anderen mobilen Geräten? Kreuztabelle

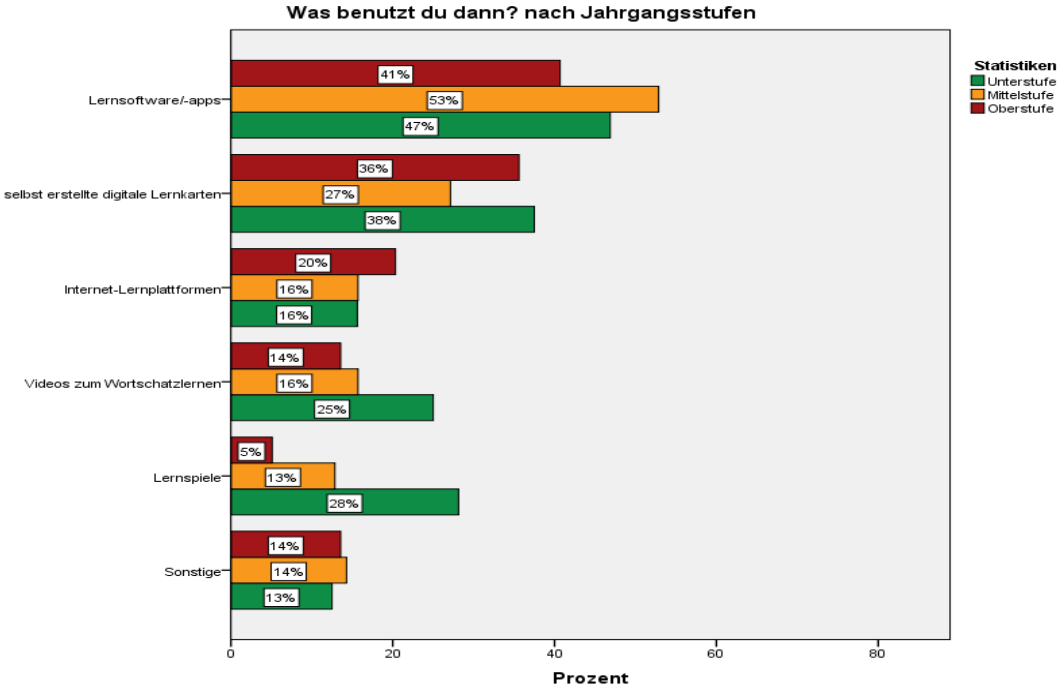
			Wie häufig lernst/wiederholst du Wortschatz mit Handy/ Smartphone, Tablet oder anderen mobilen Geräten?					
			tgl./mehr-mals/ Woche	mehr-mals/ Monat	ca. ein-mal/Mo-nat	selten	nie	Gesamt
Jgst.	US	Anzahl	11	5	3	14	16	49
		%	30,6%	11,1%	15,8%	17,9%	7,1%	12,1%
	MS	Anzahl	20	24	8	28	103	183
		%	55,6%	53,3%	42,1%	35,9%	45,6%	45,3%
	OS	Anzahl	5	16	8	36	107	172
		%	13,9%	35,6%	42,1%	46,2%	47,3%	42,6%
Gesamt		Anzahl	36	45	19	78	226	404
		%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Anhang 4.14: Sonstige zum Wortschatzlernen verwendete Medien

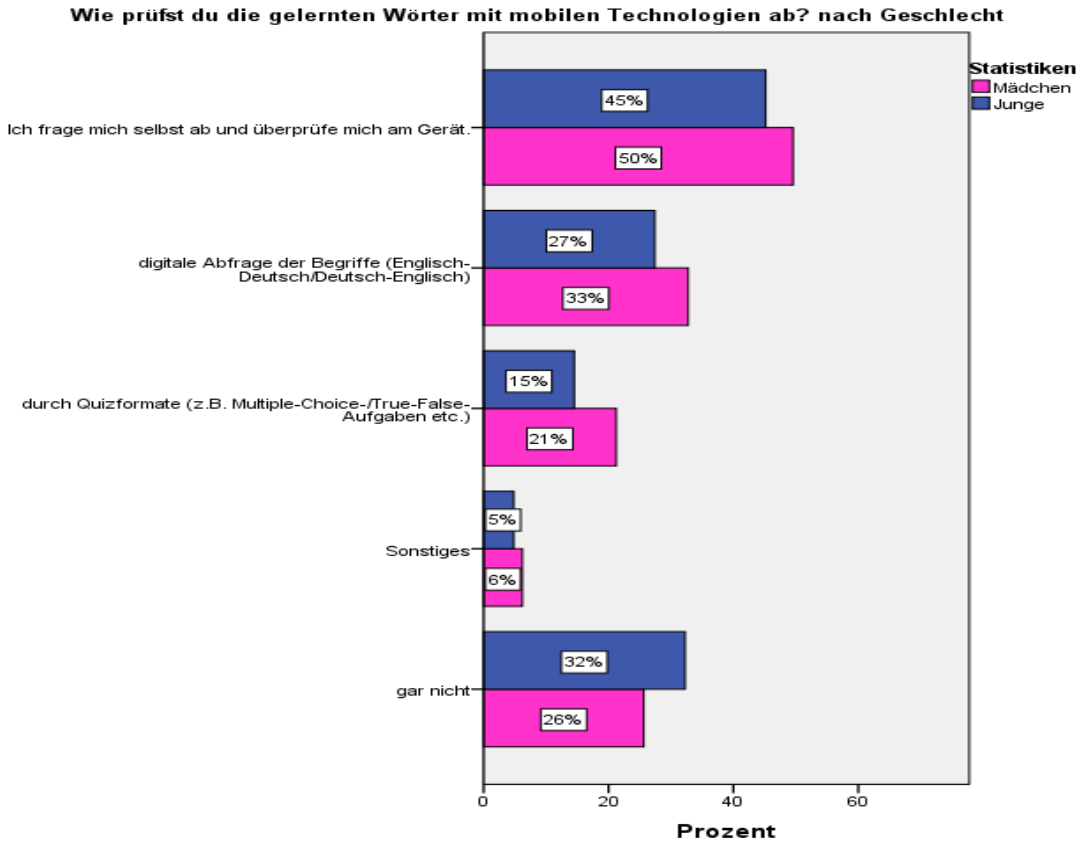
Welche anderen mobilen Technologien benutzt du zum Wortschatzlernen/üben etc. (noch)?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig		441	95,5	95,5	95,5
	Bilder vom Wortschatz	1	,2	,2	95,7
	Chatforum	1	,2	,2	95,9
	E-book reader	1	,2	,2	96,1
	Englische Wörter kann ich mir leicht merken, weshalb ich Wortschatzwiederholungen in keiner Form mache.	1	,2	,2	96,3
	Filme und Serien auf Englisch	1	,2	,2	96,5
	gar keine	1	,2	,2	96,8
	google übersetzer	1	,2	,2	97,0
	Google Übersetzer	1	,2	,2	97,2
	Ich mache ein Foto (mit Smartphone) vom Vokabelblatt	1	,2	,2	97,4
	Netflix	1	,2	,2	97,6
	Online Wörterbuch, wie bereits beantwortet	1	,2	,2	97,8
	Phase 6	1	,2	,2	98,1
	Schulbuch	1	,2	,2	98,3
	Selbstaufgesprochene Audiodateien	1	,2	,2	98,5
	smartphone	1	,2	,2	98,7
	Songs mit lyrics	1	,2	,2	98,9
	Sprachmemo	1	,2	,2	99,1
	Sprachmemos	1	,2	,2	99,4
	Vokabelbuch	1	,2	,2	99,6
	Wörterbücher	1	,2	,2	99,8
	YouTube	1	,2	,2	100,0
	Gesamt	462	100,0	100,0	

Anhang 4.15: Zum Wortschatzlernen verwendete Medien nach Alter/Stufe



Anhang 4.16: Feststellung des Lernerfolgs nach dem Wortschatzlernen nach Geschlecht



Anhang 4.17: Sonstige zur Schulung der Aussprache verwendete Medien

Was nutzt du (noch), um deine Aussprache zu verbessern?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	449	97,2	97,2	97,2
Englische FIlme	1	,2	,2	97,4
englischsprachige YouTube Videos	1	,2	,2	97,6
Filme	2	,4	,4	98,1
google	1	,2	,2	98,3
Google-Übersetzer	1	,2	,2	98,5
Serie	1	,2	,2	98,7
Sprachmemos	1	,2	,2	98,9
Telefon & Chat	1	,2	,2	99,1
Videospiele; Songs	1	,2	,2	99,4
YouTube	2	,4	,4	99,8
Youtube aber mehr passiv	1	,2	,2	100,0
Gesamt	462	100,0	100,0	

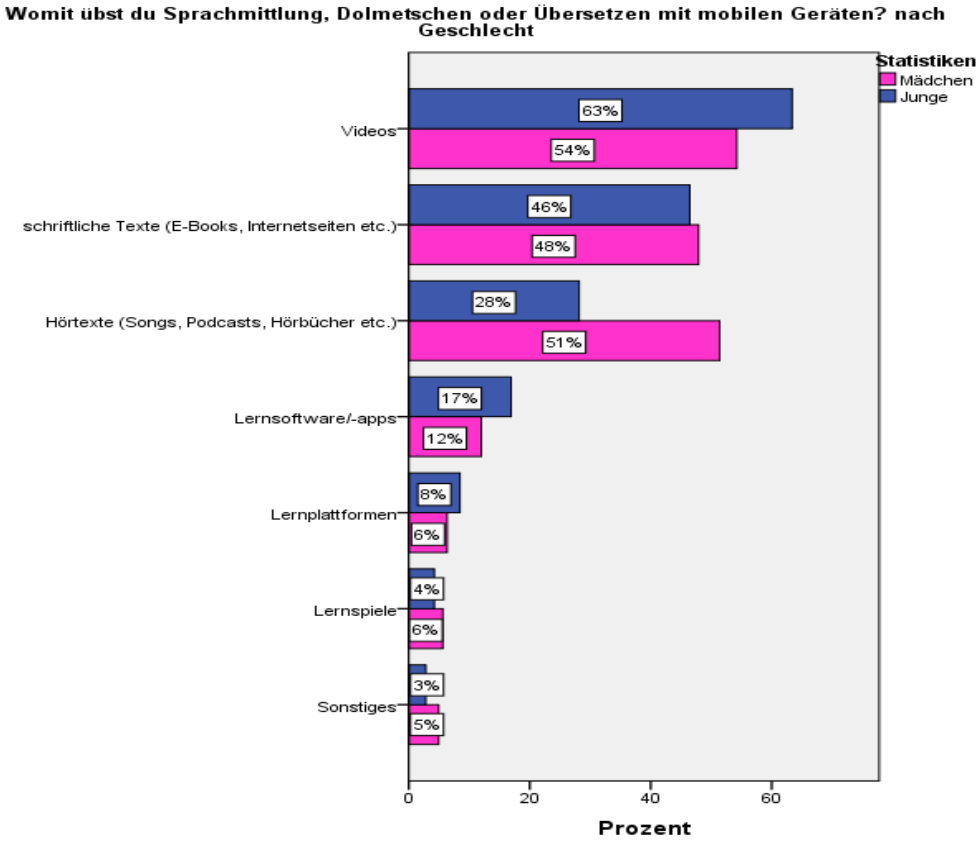
Anhang 4.18: Häufigkeit der Verwendung für Übersetzung und Sprachmittlung bzw. Dolmetschen nach Alter bzw. Stufe (Signifikanz)

Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	21,018[a]	8	,007
Likelihood-Quotient	20,043	8	,010
Zusammenhang linear-mit-linear	8,745	1	,003
Anzahl der gültigen Fälle	401		

a. 2 Zellen (13,3%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 2,27.

Anhang 4.19: Für Übersetzung/Sprachmittlung etc. verwendete Medien (Geschlecht)



Anhang 4.20: Häufigkeit der Verwendung im Bereich Grammatik (Alter/Stufe)

Richtungsmaße

			Wert	Asymptotischer standardisierter Fehler[a]	Näherungsweises t[b]	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Lambda	Symmetrisch	,043	,039	1,069	,285
		Jahrgangsstufe abhängig	,077	,073	1,012	,312
		Wie häufig übst du mit mobilen Geräten Sprachmittlung („Mediation"), Dolmetschen oder Übersetzen? abhängig	,009	,026	,343	,732
	Goodman-und-Kruskal-Tau	Jahrgangsstufe abhängig	,025	,011		,011[c]
		Wie häufig übst du mit mobilen Geräten Sprachmittlung („Mediation"), Dolmetschen oder Übersetzen? abhängig	,012	,007		,012[c]

a. Die Null-Hyphothese wird nicht angenommen.

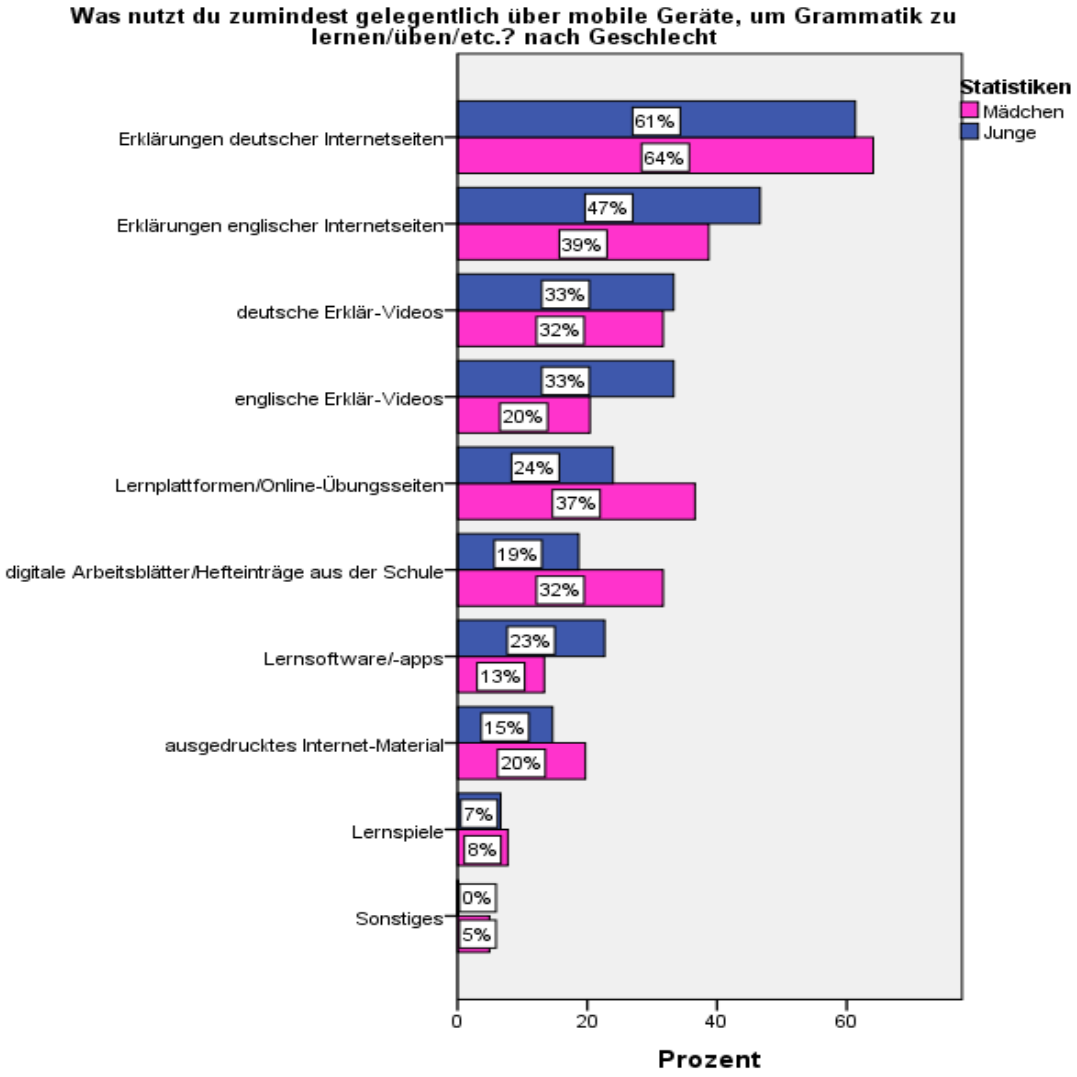
b. Unter Annahme der Null-Hyphothese wird der asymptotische Standardfehler verwendet.

c. Basierend auf Chi-Quadrat-Näherung

Symmetrische Maße

		Wert	Näherungsweise Signifikanz
Nominal- bzgl. Nominalmaß	Phi	,229	,007
	Cramer-V	,162	,007
Anzahl der gültigen Fälle		401	

Anhang 4.21: Im Bereich *Grammatik* verwendete Medien nach Geschlecht



Anhang 4.22: Sonstige, bei der Produktion von Lern- oder Übungsmaterialien genutzte Sprachen

Welche weitere(n) Sprache(n) verwendest du dafür?

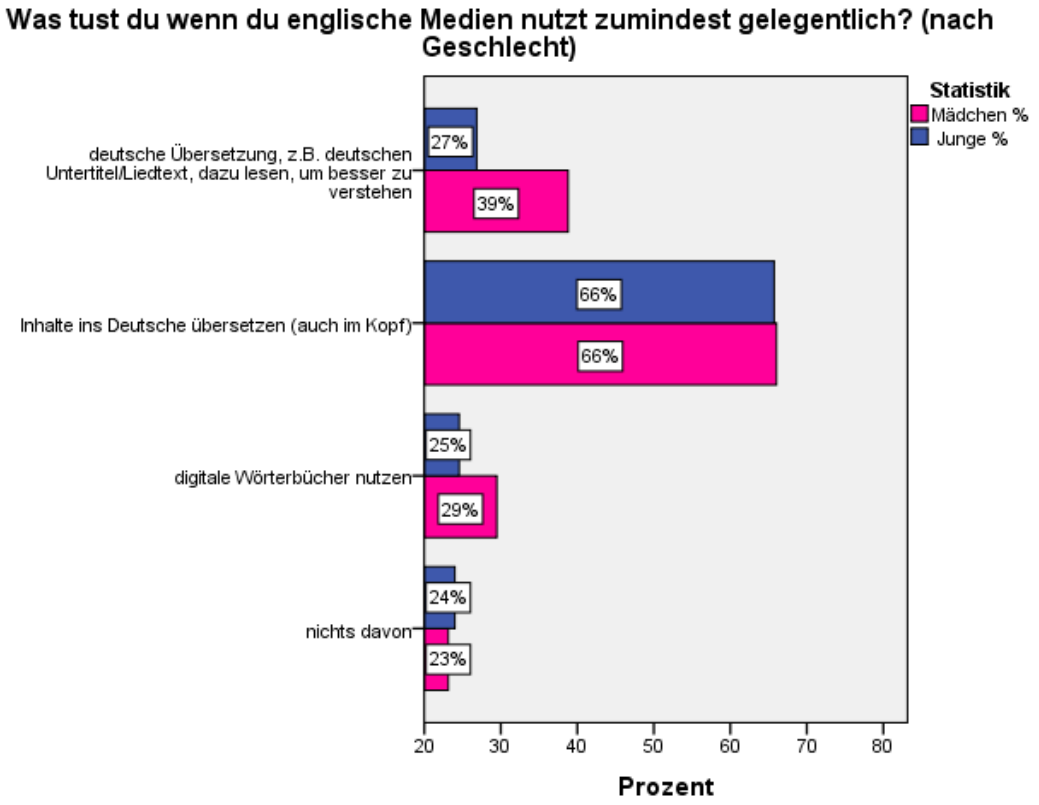
	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	442	95,7	95,7	95,7
Französisch	4	,9	,9	96,5
latein	1	,2	,2	96,8
Latein	5	1,1	1,1	97,8
Latein,Niederländisch	1	,2	,2	98,1
manchmal kroatisch	1	,2	,2	98,3
Polnisch	1	,2	,2	98,5
Russisch	1	,2	,2	98,7
spanisch	1	,2	,2	98,9
Spanisch	4	,9	,9	99,8
Türkisch	1	,2	,2	100,0
Gesamt	462	100,0	100,0	

Anhang 4.23: Sonstige Texte, die schon einmal geschrieben wurden

Welche(n) sonstigen Text(e) hast du schon einmal verfasst?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	448	97,0	97,0	97,0
Referat	1	,2	,2	97,2
brief	1	,2	,2	97,4
Brief	1	,2	,2	97,6
Briefe	1	,2	,2	97,8
Chat mit Amerikaner	1	,2	,2	98,1
comics	1	,2	,2	98,3
geschichten	1	,2	,2	98,5
Instagramhashtags	1	,2	,2	98,7
Kommentare	1	,2	,2	98,9
Notizen	1	,2	,2	99,1
Übungsaufsatz (Comment,...)	1	,2	,2	99,4
What'sApp-Nachrichten; YouTube-Kommentare	1	,2	,2	99,6
Zusammenfassungen	1	,2	,2	99,8
Zusammenfassungen (z.B. zu Schullektüren)	1	,2	,2	100,0
Gesamt	462	100,0	100,0	

Anhang 4.24: Verstehensstrategien beim Medienkonsum (Geschlecht)



Anhang 4.25: Strategien zum besseren Verstehen beim Medienkonsum nach Alter bzw. Stufe

Kreuztabelle $V13.3*Stufe

Was tust du zumindest gelegentlich, wenn du englische Medien liest/hörst/ansiehst etc.? (Mehrfachnennung möglich!)		Jahrgangsstufe			Gesamt
		US	MS	OS	
digitale Wörterbücher nutzen	Anzahl	8	40	73	121
	Innerhalb Stufe%	15,4%	20,1%	38,2%	
Inhalte ins Deutsche übersetzen (auch im Kopf)	Anzahl	29	136	127	292
	Innerhalb Stufe%	55,8%	68,3%	66,5%	
deutsche Übersetzung, z.B. Untertitel/ Liedtext, lesen, um besser zu verstehen	Anzahl	14	79	58	151
	Innerhalb Stufe%	26,9%	39,7%	30,4%	
nichts davon	Anzahl	15	47	42	104
	Innerhalb Stufe%	28,8%	23,6%	22,0%	
Gesamt	Anzahl	52	199	191	442

Prozentsätze und Gesamtwerte beruhen auf den Befragten.

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Anhang 4.26: Häufigkeit des Konsums englischsprachiger Medien in der Freizeit nach Alter bzw. Stufe (Mittelwerte)

Gruppenstatistiken

	Jgst	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Wie häufig hörst du dir in deiner Freizeit englische Hörtexte (gesprochen/gesungen) über Handy/Smartphone/ Tablet, MP3-Player etc. an?	US	54	2,3704	1,53323	,20865
	MS	199	1,8995	1,49408	,10591
	OS	188	1,8830	1,47243	,10739
Wie häufig spielst du Spiele über mobile Geräte, bei denen die englische Sprache vorkommt?	US	57	2,6140	1,44858	,19187
	MS	204	2,8088	1,54017	,10783
	OS	194	3,2629	1,58293	,11365
Wie häufig schreibst du englische Einträge/Kommentare in Blogs, Foren, Sozialen Netzwerken oder Ähnlichem über mobile Geräte?	US	56	3,7500	1,46784	,19615
	MS	205	3,4732	1,49033	,10409
	OS	194	3,4639	1,58072	,11349
Wie häufig unterhältst du dich (schriftlich/mündlich) mit anderen auf Englisch über Handy/ Smartphone, Tablet etc.?	US	56	3,3571	1,57744	,21079
	MS	204	3,4020	1,39499	,09767
	OS	192	3,3177	1,47158	,10620

Anhang 4.27: Sonstige zur Rezeption v. Hörtexten genutzte Medien

Welche sonstigen englischen Hörtexte hörst du dir (noch) an?

	Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig	449	97,2	97,2	97,2
Englische/Amerikanische YouTuber z.B. SamWaltonMan	1	,2	,2	97,4
Gaming YouTube	1	,2	,2	97,6
lieder	1	,2	,2	97,8
Nachrichten/News	1	,2	,2	98,1
Normalen Radio.	1	,2	,2	98,3
Reportagen	1	,2	,2	98,5
tablet	1	,2	,2	98,7
Videos	2	,4	,4	99,1
youtube	1	,2	,2	99,4
Youtube	1	,2	,2	99,6
Youtube videos	1	,2	,2	99,8
Youtube Videos	1	,2	,2	100,0
Gesamt	462	100,0	100,0	

Was tust du zumindest gelegentlich, während du dir Hörtexte anhörst? (Mehrfachnennung möglich!):		Bist du ein Mädchen oder ein Junge?		Gesamt
		Mädchen	Junge	
Inhalte ins Deutsche übersetzen (auch i. Kopf)	Anzahl	147	95	242
	Innerhalb „Geschlecht“ %	63,4%	66,4%	
stoppen/zurückspulen, um einen Textteil (besser) zu verstehen	Anzahl	68	26	94
	Innerhalb „Geschlecht“ %	29,3%	18,2%	
geschriebenen englischen Text (z.B. Liedtext) dabei ansehen, um besser zu verstehen/die Schreibung der Wörter zu sehen	Anzahl	94	41	135
	Innerhalb „Geschlecht“ %	40,5%	28,7%	
geschriebenen deutschen Text dabei ansehen (z.B. übersetzter Liedtext)	Anzahl	38	17	55
	Innerhalb „Geschlecht“ %	16,4%	11,9%	
nichts davon	Anzahl	52	33	85
	Innerhalb „Geschlecht“ %	22,4%	23,1%	
Gesamt	Anzahl	232	143	375

Prozentsätze und Gesamtwerte beruhen auf den Befragten.

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Anhang 4.28: Aktivitäten beim Konsum v. Hörtexten nach GeschlechtAnhang 4.29: Häufigkeit des Spielens von *Games* mit englischer Sprache nach Alter bzw. Stufe (Mittelwerte)

Gruppenstatistiken

Wie häufig spielst du Spiele, bei denen die englische Sprache vorkommt?	Jahrgangsstufe	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler d. Mittelwertes
	US	57	2,6140	1,44858	,19187
	MS	204	2,8088	1,54017	,10783
	OS	194	3,2629	1,58293	,11365

Anhang 4.30: Repräsentationsmodi der FS in Computerspielen (Geschlecht)

Kreuztabelle $spiel1*Q_58849895

Wie kommt die englische Sprache in den Spielen vor? (Mehrfachnennung möglich!)		Bist du ein Mädchen oder ein Junge?		Gesamt
		Mädchen	Junge	
gesprochene Sprache	Anzahl	58	109	167
	Innerhalb „Geschlecht“	31,9%	68,1%	
geschriebene Sprache	Anzahl	143	134	277
	Innerhalb „Geschlecht“	78,6%	83,8%	
Menü- bzw. Spielsprache (z.B. Erklärungen)	Anzahl	124	125	249
	Innerhalb „Geschlecht“	68,1%	78,1%	
Unterhaltung mit anderen Spielern	Anzahl	30	80	110
	Innerhalb „Geschlecht“	16,5%	50,0%	
Werbung/Pop-Ups	Anzahl	72	53	125
	Innerhalb „Geschlecht“	39,6%	33,1%	
Sonstiges	Anzahl	5	3	8
	Innerhalb „Geschlecht“	2,7%	1,9%	
Gesamt	Anzahl	182	160	342

Prozentsätze und Gesamtwerte beruhen auf den Befragten.

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Anhang 4.31: Repräsentationsmodi der FS in Computerspielen (Alter/Stufe)

Kreuztabelle $spiel1*Stufe

Wie kommt die englische Sprache in den Spielen vor? (Mehrfachnennung möglich!)			Jahrgangsstufe			Gesamt
			US	MS	OS	
	gesprochene Sprache	Anzahl	22	75	70	167
		Innerhalb Stufe%	45,8%	45,7%	53,8%	
	geschriebene Sprache	Anzahl	33	133	111	277
		Innerhalb Stufe%	68,8%	81,1%	85,4%	
	Menü- bzw. Spielsprache (z.B. Erklärungen)	Anzahl	27	115	107	249
		Innerhalb Stufe%	56,3%	70,1%	82,3%	
	Unterhaltung mit anderen Spielern	Anzahl	13	54	43	110
		Innerhalb Stufe%	27,1%	32,9%	33,1%	
	Werbung/Pop-Ups	Anzahl	16	52	57	125
		Innerhalb Stufe%	33,3%	31,7%	43,8%	
	Sonstiges	Anzahl	2	5	1	8
		Innerhalb Stufe%	4,2%	3,0%	0,8%	
Gesamt		Anzahl	48	164	130	342

Prozentsätze und Gesamtwerte beruhen auf den Befragten.

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Anhang 4.32: Aktivitäten bzgl. des Umgangs mit der FS während des Spielens

Häufigkeiten von $spiel3

Was machst du zumindest gelegentlich, wenn du Spiele mit englischer Sprache spielst? (Mehrfachnennung möglich!)		Antworten		Prozent der Fälle
		N	Prozent	
$spiel3[a]	digitale Wörterbücher nutzen	41	10,4%	12,0%
	für das Spiel wichtige Wörter notieren	9	2,3%	2,6%
	Inhalte ins Deutsche übersetzen	121	30,6%	35,5%
	Wenn ich etwas nicht verstehe, andere Spieler fragen.	44	11,1%	12,9%
	nichts davon	181	45,7%	53,1%
Gesamt		396	100,0%	116,1%

a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Anhang 4.33: Tabelle: Sonstige inhaltliche sowie funktions- und gattungsspezifische Beschaffenheit der erstellten Medien

Welche sonstigen Inhalte hatten die Materialien schon einmal?

		Häufigkeit	Prozent	Gültige Prozente	Kumulierte Prozente
Gültig		445	96,3	96,3	96,3
	Beleidigung\Kommentar	1	,2	,2	96,5
	Bildunterschriften	1	,2	,2	96,8
	comics	1	,2	,2	97,0
	ein komenntar auf einer internetseite	1	,2	,2	97,2
	filme	1	,2	,2	97,4
	Hauptsächlich EMail Schrftverkeht bzw. Kommentare auf sozialen Netzwerken	1	,2	,2	97,6
	Karteikarten	1	,2	,2	97,8
	Kommentar	1	,2	,2	98,1
	Liedertitel	1	,2	,2	98,3
	memes	1	,2	,2	98,5
	Memes	1	,2	,2	98,7
	Pr0n	1	,2	,2	98,9
	referat	1	,2	,2	99,1
	selbstentwickelte Videospiele	1	,2	,2	99,4
	Statusspüche; Bilder mit Text	1	,2	,2	99,6
	Videos	1	,2	,2	99,8
	Youtube-Video	1	,2	,2	100,0
	Gesamt	462	100,0	100,0	

Anhang 4.34: Einschätzung des Lernerfolgs der Medienproduktion (Geschlecht)

Kreuztabelle $erstellt4*Q_58849895

Was denkst du, hast du durch das Erstellen von Materialien, bei denen Englisch vorkommt, verbessert? (Mehrfachnennung möglich!):		Bist du ein Mädchen oder ein Junge?		Gesamt
		Mädchen	Junge	
Wortschatz	Anzahl	92	75	167
	Innerhalb „Geschlecht“ %	69,7%	70,8%	
Grammatik	Anzahl	63	51	114
	Innerhalb „Geschlecht“%	47,7%	48,1%	
Rechtschreibung	Anzahl	67	57	124
	Innerhalb „Geschlecht“ %	50,8%	53,8%	
Schreiben	Anzahl	79	65	144
	Innerhalb „Geschlecht“ %	59,8%	61,3%	
Hören	Anzahl	20	12	32
	Innerhalb „Geschlecht“ %	15,2%	11,3%	
Sprechen	Anzahl	31	20	51
	Innerhalb „Geschlecht“ %	23,5%	18,9%	
Aussprache	Anzahl	26	31	57
	Innerhalb „Geschlecht“ %	19,7%	29,2%	
Lesen	Anzahl	49	43	92
	Innerhalb „Geschlecht“ %	37,1%	40,6%	
weiß nicht	Anzahl	19	5	24
	Innerhalb „Geschlecht“ %	14,4%	4,7%	
gar nichts	Anzahl	6	5	11
	Innerhalb „Geschlecht“ %	4,5%	4,7%	
Gesamt	Anzahl	132	106	238

Prozentsätze und Gesamtwerte beruhen auf den Befragten.

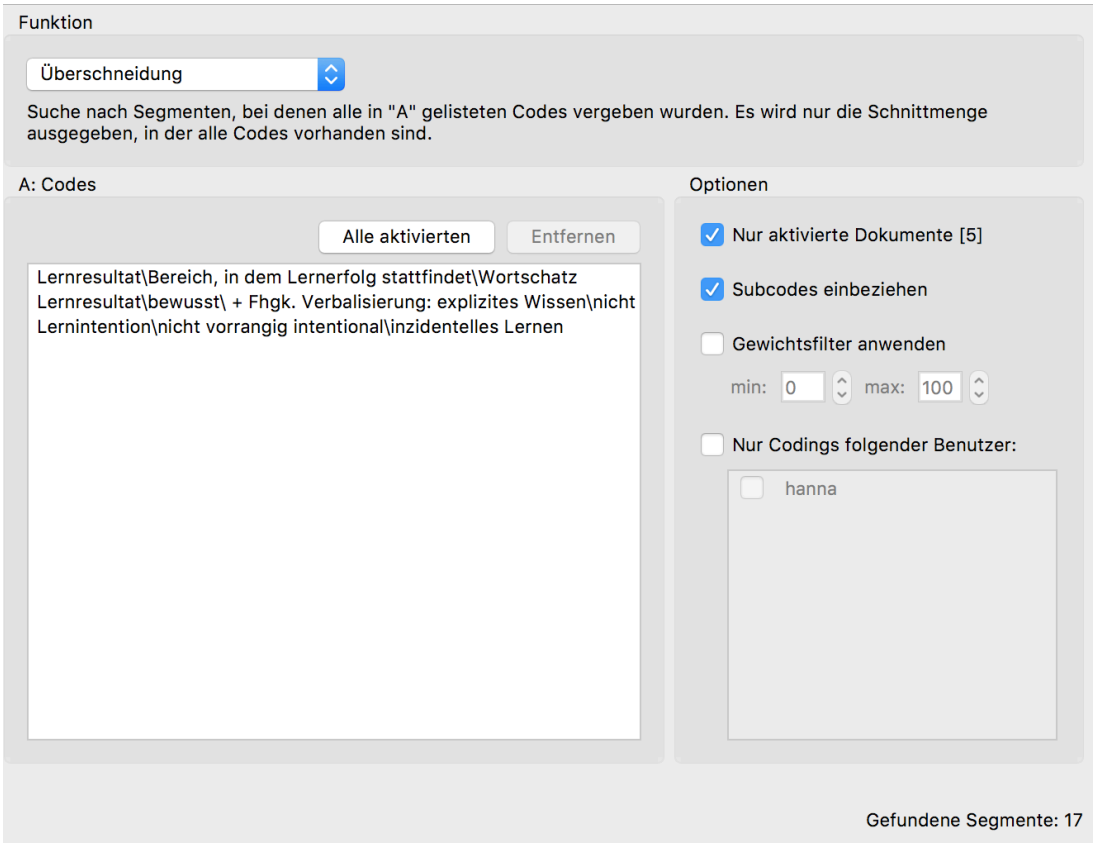
a. Dichotomie-Gruppe tabellarisch dargestellt bei Wert 1.

Anhang 5: Weitere Belegstellen zur Analyse der Gruppendiskussionen

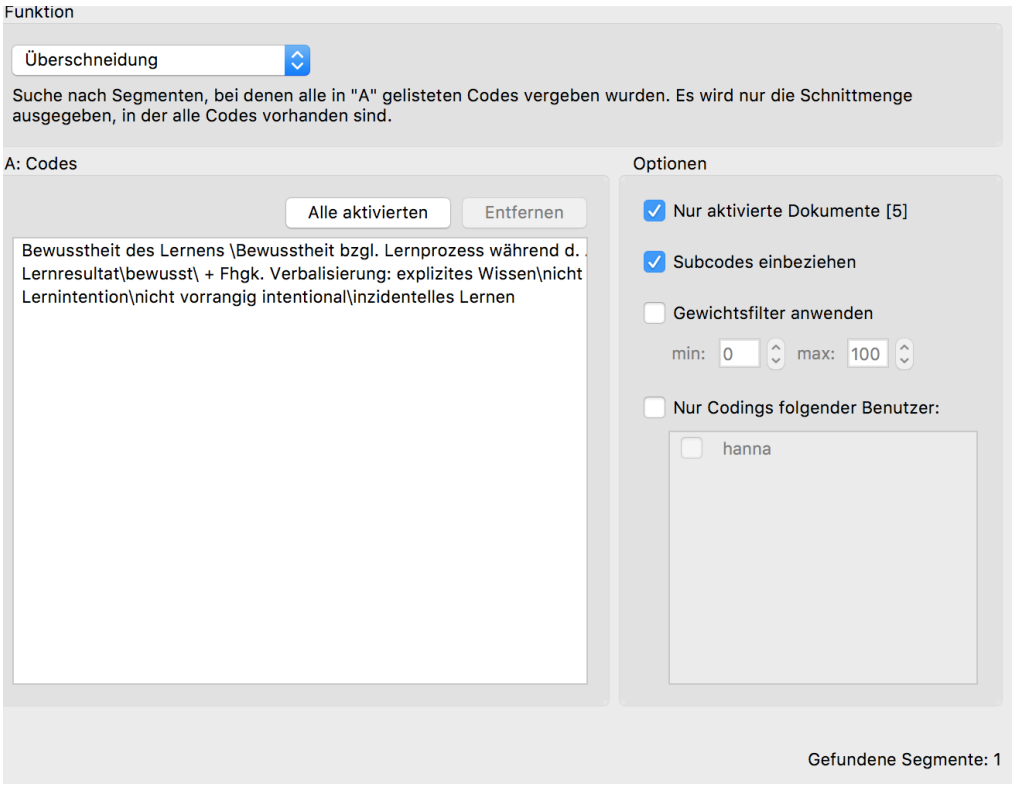
Anhang 5.1: Äußerungen der SuS in den GD zu intentionalen expliziten SLB

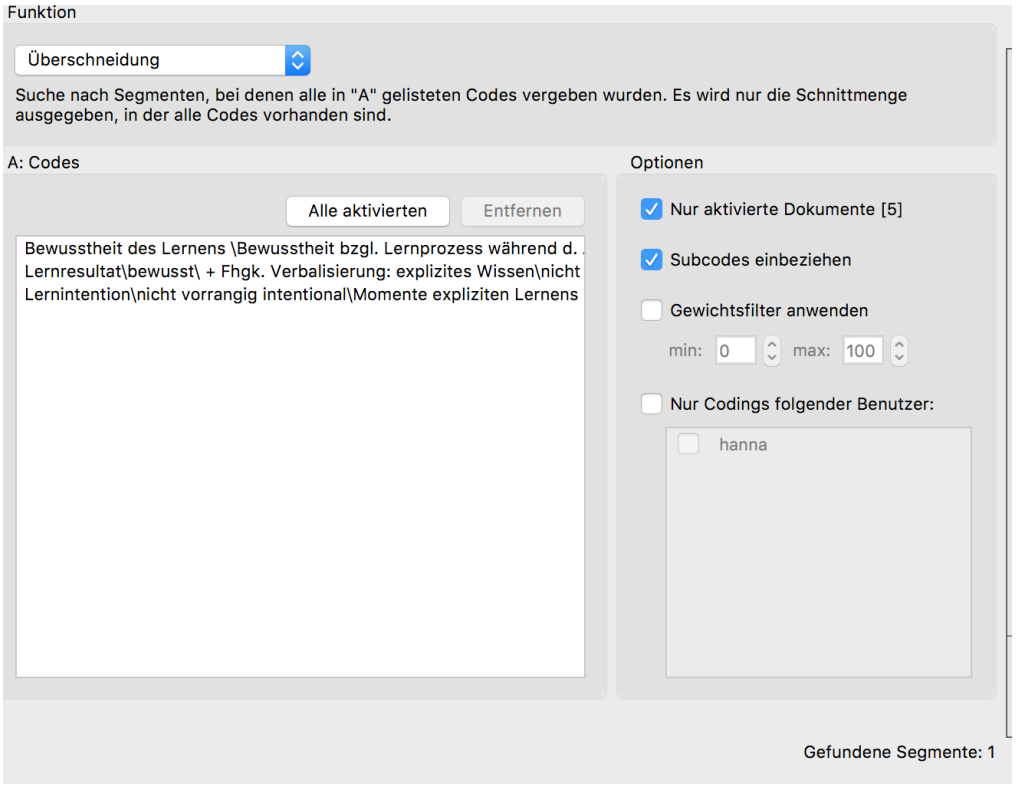
Textstelle im jew. Gesamt-Dokument	
	GD Mittelstufen-Mädchen
7	B13w: Also meistens bin ich eigentlich zu faul, mir eine Serie auf Englisch anzuschauen, aber oft mache ich es auch mit Absicht, dass ich sie mir auf Englisch anschaue, um sie dann auf Englisch besser zu verstehen und auch meine Sprache dann zu verbessern. Britische Serien versuche ich dann auf Englisch zu gucken; bei amerikanischen finde ich es dann oft schwierig, dass ich dann da ja so viele amerikanische Ausdrücke mit reinbringe, was dann halt - zwar nicht schlecht (…), aber für den Schulunterricht jetzt auch nicht ganz so gut ist, weil es dann nicht mehr so Hochenglisch ist.
11	B11w: Ja, ich finde auch, dass, wenn man jetzt zum Beispiel YouTube-Videos schaut oder so, da gucke ich halt auch ab und zu mal englische, um das halt auch ein bisschen zu verbessern.
	GD Mittelstufen-Jungen
24f.	I: (…) Ihr nutzt diese Medien (…) nicht, um zu sagen: Ich will jetzt einfach auch mal lernen. Oder ist das auch der Fall, dass ihr da einfach auch euer Englisch verbessern wollt? B19m: Ja, doch, schon, also ich finde, gerade bei Serien oder so (…).
	GD Oberstufen-Mädchen
36	B22w: (…) Ich habe eine britische YouTuberin z.B. angeschaut und dann eine amerikanische und dann versucht mal so zu denken wie die erstmal, und zu reden, und dann schaut man wieder eine andere. Das ist halt (…), dass es da so eine große Vielfalt gibt.
189	B25w: Ich finde, es hilft weniger, zurückzuspulen, als dass man es zu Ende schaut und dann nochmal ganz von vorne schaut.
190	B22w: Genau.
272	B23w: Das ist jetzt nicht speziell bei mir, aber die *(nennt eine Mitschülerin)* z.B. hat ihre kompletten Einstellungen am Handy auf Englisch eingestellt und (…) ich denke schon, dass das auch was bringt, weil gerade da ja sehr viele digitale Fachbegriffe dabei sind (…).

Anhang 5.2: Überschneidungen der Codierungen hinsichtlich expliziten Wortschatzwissens bei nicht vorrangig intentionalen SLB

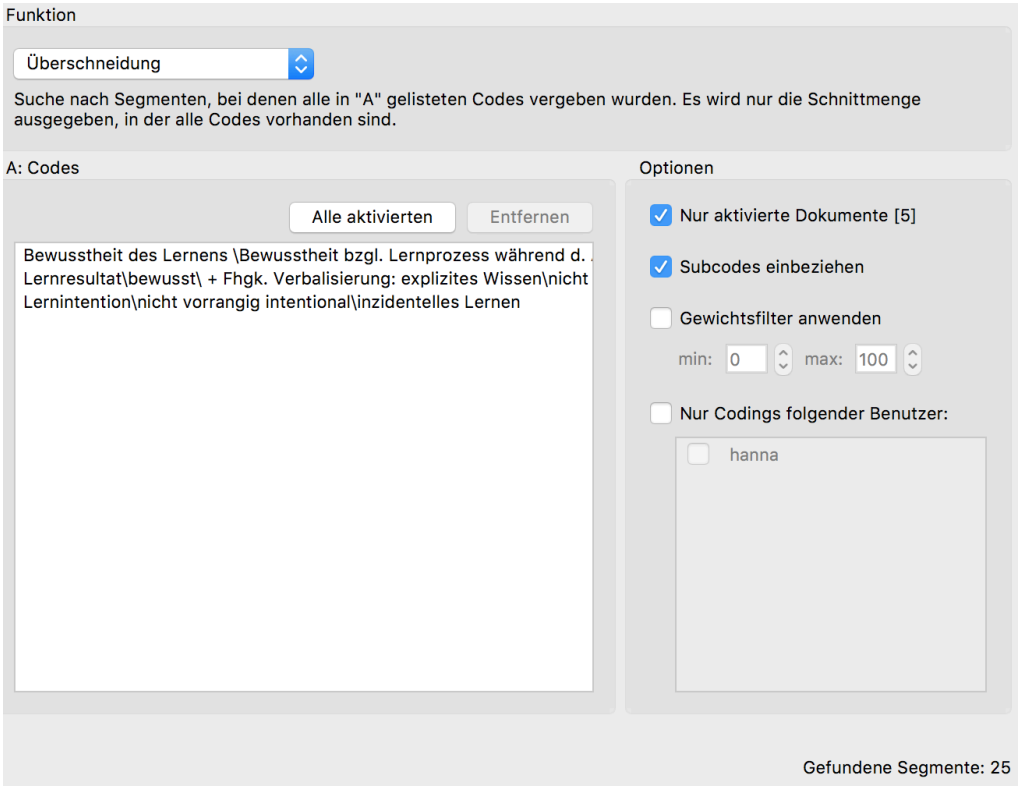


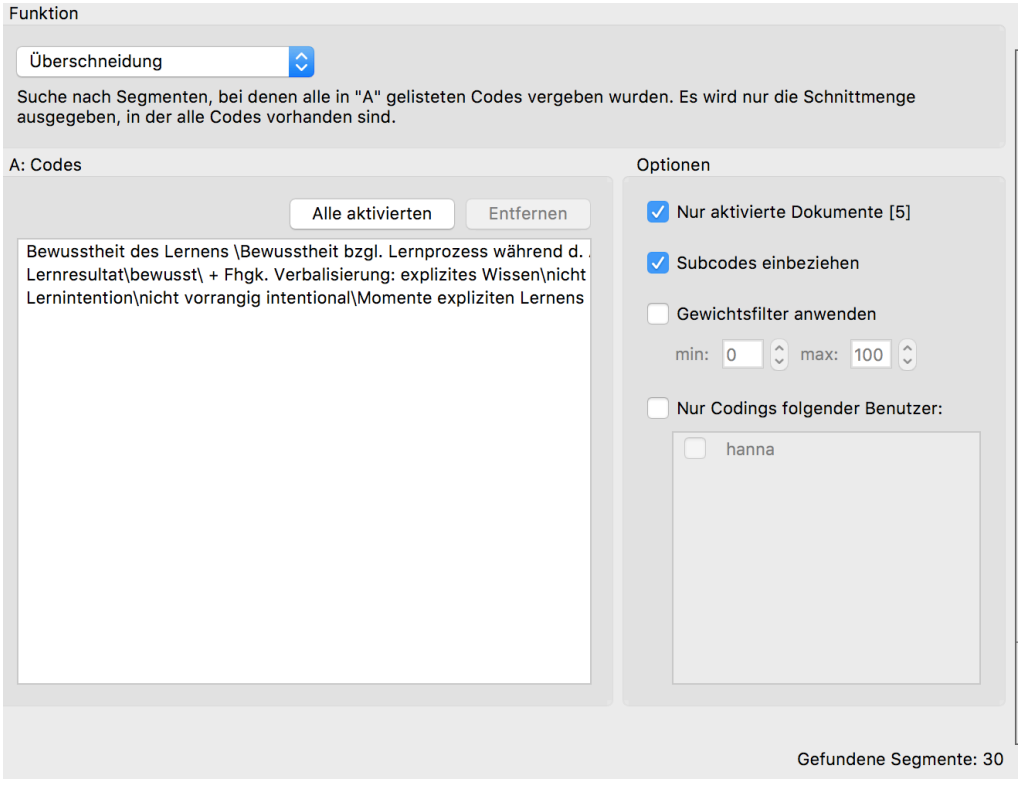
Anhang 5.3: Überschneidungen relevanter Codierungen zur Ermittlung unbewusster nicht intentionaler SLB mit bewussten verbalisierbaren Resultaten (über Ausschluss nicht vorrangig intentionaler)





Anhang 5.4: Überschneidungen relevanter Codierungen zur Ermittlung bewusster, nicht intentionaler SLB mit bewussten verbalisierbaren Resultaten (über Ausschluss nicht vorrangig intentionaler)





Anhang 5.5: Überschneidungen relevanter Codierungen zur Ermittlung von nicht intentionalen, unbewussten SLB, die in bewusstem verbalisierbarem Wortschatzwissen resultieren (über Ausschluss nicht vorrangig intentionaler)

