

Taavet Lipping

**SOZIALE MEDIEN ALS
AUßERSCHULISCHE
LERNUMGEBUNG IM FINNISCHEN
DAF-KONTEXT**

Eine Fallstudie in der gymnasialen Oberstufe

Fakultät für Informationstechnologie und Kommunikationswissenschaften

Masterarbeit

April 2020

ABSTRACT

Lipping, Taavet : Soziale Medien als außerschulische Lernumgebung im finnischen DaF-Kontext. Eine Fallstudie in der gymnasialen Oberstufe.

Masterarbeit

Universität Tampere

Masterstudien Sprachen, Studienrichtung Deutsche Sprache und Kultur, 96 Seiten +

Anhänge 22 Seiten

April 2020

Die sozialen Medien haben die Art, wie Jugendliche soziale Interaktionen betrachten, verändert. Dadurch verändern sich auch die Vorstellungen vom Lernen. Ein Jugendlicher kann in den Umgebungen der sozialen Medien Lernerfahrungen bekommen, die zu Vergleichspunkten für das schulische Lernen werden. Sowohl Lehrer als auch Schüler können vieles durch die Möglichkeiten der sozialen Medien im Kontext des Sprachenlernens lernen. Soziale Medien ermöglichen es unter anderem, die Interessensgebiete der Schüler in das Sprachenlernen zu integrieren, was die Lernmotivation erhöhen könnte. Zudem sind die Umgebungen der sozialen Medien wegen ihrer enormen Rolle im Alltag der Jugendlichen gut für das außerschulische Lernen geeignet, das laut vielen Sprachlehrern eine Voraussetzung für das Erreichen fließender Sprachkenntnisse ist.

In der vorliegenden Forschung wird das außerschulische Sprachenlernen mithilfe sozialer Medien und ihre Förderung in der Schule untersucht. Das Ziel der Forschung ist herauszufinden, was für deutschsprachige Umgebungen der sozialen Medien Deutschlerner für Zwecke des Sprachenlernens nutzen. Zudem wird untersucht, was für Vor- und Nachteile die Didaktisierung sozialer Medien laut Sprachlehrern mit sich bringt.

Das Forschungsmaterial wurde mithilfe von Fragebogen und Interviews erhoben. Die Schüler vier finnischer A-Deutschgruppen der gymnasialen Oberstufe haben im Februar 2019 Fragebogen ausgefüllt, in denen sie von ihren Gebrauchsgewohnheiten in den sozialen Medien im Kontext des Deutschlernens berichtet haben. Nach der Befragung haben die Schüler Handouts mit Beispielen für deutschsprachige Umgebungen der sozialen Medien bekommen. Zwischen März und April 2019 haben die gleichen Gruppen einen zweiten Fragebogen beantwortet. Danach wurden die Lehrer der vier Gruppen interviewt. Bei der Formulierung der Fragebogen- und Interviewfragen wurden frühere Forschungsarbeiten und Werke über Lernumgebungen in den sozialen Medien, Medienerziehung, und außerschulisches Lernen als Orientierung genutzt. In der Analyse und Tabellierung der Fragebogenantworten wurden sowohl quantitative als auch qualitative Methoden verwendet. Das von den Interviews erhobene Material wurde qualitativ analysiert.

Die Forschungsergebnisse zeigen, dass viele von den befragten Schülern keine deutschsprachigen Umgebungen der sozialen Medien bei dem Sprachenlernen nutzen. Am aktivsten haben die Schüler, die deutschsprachige Freunde haben und die am motiviertesten zu sein scheinen, die deutschsprachigen Umgebungen der sozialen Medien genutzt. Die Interviewergebnisse zeigen, dass laut den Lehrern besonders die Aktualität und Authentizität der Inhalte Vorteile der sozialen Medien im Sprachenlernen sind. Ethische Fragen und der Zeitaufwand, der für den Einsatz der Inhalte im Unterricht verlangt wird, bereiten den Lehrern Schwierigkeiten in der Didaktisierung von Inhalten der sozialen Medien.

Die Ergebnisse haben Aspekte hervorgebracht, die in weiteren Forschungen zum Thema schulische und außerschulische Verwendung von sozialen Medien als Lernumgebung berücksichtigt werden müssen. Jedoch ist die Forschung nicht umfangreich genug, um die Ergebnisse als generalisierbar für alle Deutschgruppen und -lerner zu halten. Die Ergebnisse können aber als Hilfsmittel für Lehrer dienen, die eine für sie geeignete Art suchen, deutschsprachige Umgebungen der sozialen Medien im Unterricht einzusetzen und deren außerschulische Verwendung zu fördern.

Schlüsselwörter: DaF-Unterricht, außerschulisches Lernen, soziale Medien, Lernumgebungen, Medienerziehung

TIIVISTELMÄ

Lipping, Taavet : Soziale Medien als außerschulische Lernumgebung im finnischen DaF-Kontext. Eine Fallstudie in der gymnasialen Oberstufe.

Pro gradu -tutkielma

Tampereen yliopisto

Saksan kielen ja kulttuurin maisteriopinnot, 96 sivua + liitteet 22 sivua

Huhtikuu 2020

Sosiaalinen media on muuttanut nuorten käsityksiä sosiaalisesta vuorovaikutuksesta ja sitä kautta myös oppimisesta. Nuori voi saada sosiaalisen median ympäristöissä ja yhteisöissä oppimiskokemuksia, joista tulee vertailukohtia koulussa tapahtuvalle oppimiselle. Sekä opettajilla että itse oppilailta onkin paljon opittavaa sosiaalisen median mahdollisuuksista kielenopiskelun kontekstissa. Sosiaalinen media mahdollistaisi muun muassa oppilaan kiinnostuksen kohteiden integroimisen kielenopiskeluun, mikä voisi nostaa oppilaan opiskelumotivaatiota. Lisäksi sosiaalisen median merkittävä rooli nuoren arjessa tekee sosiaalisen median ympäristöistä erinomaisen alustan koulunulkopuoliselle oppimiselle, joka on monien kieltenopettajien mukaan edellytys sujuvan kielitaidon omaksumiseen.

Tämä tutkimus tarkastelee koulun ulkopuolista kielenopiskelua sosiaalisen median avulla ja tutkii, miten koulun ulkopuolista oppimista tuetaan koulussa. Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, mitä saksankielisiä sosiaalisen median ympäristöjä saksanopiskelijat hyödyntävät kielenopiskelussaan. Lisäksi selvitetään, mitä mahdollisuuksia ja toisaalta vaikeuksia saksanopettajat näkevät sosiaalisen median hyödyntämisessä vieraan kielen oppitunnilla.

Tutkimusaineisto kerättiin kyselylomakkeilla ja haastatteluilla. Neljän suomalaisen lukion A-saksanryhmän oppilaita pyydettiin helmikuussa 2019 täyttämään lomake, jossa he kertoivat sosiaalisen median käytöstään saksanopiskelun kontekstissa. Lomakkeiden täyttämisen jälkeen oppilaat saivat monisteen, johon oli kerätty esimerkkejä saksankielisistä sosiaalisen median ympäristöistä. Maalis-huhtikuussa 2019 samat luokat vastasivat toiseen kyselyyn. Lopulta jokaisen luokan opettajaa haastateltiin. Kyselylomakkeiden ja haastattelujen kysymysten laatimisessa käytettiin apuna aikaisempia tutkimuksia ja teoksia liittyen sosiaalisen median oppimisympäristöihin, mediakasvatukseen ja koulun ulkopuoliseen oppimiseen. Kyselyvastauksien analyysiin ja taulukointiin käytettiin sekä kvalitatiivisia että kvantitatiivisia menetelmiä. Haastatteluista saatu aineisto analysoitiin kvalitatiivisin menetelmin.

Tutkimustulokset osoittavat, että monet oppilaista eivät hyödyntäneet saksankielisiä sosiaalisen median ympäristöjä kielenopiskelussaan. Aktiivisimmin saksankielisiä sosiaalisen median ympäristöjä käyttivät oppilaat, jotka kertoivat, että heillä on saksankielisiä kavereita, ja jotka vaikuttivat motivoituneilta saksan opiskeluun. Haastatteluaineistosta käy ilmi, että sosiaalisen median etuja kielenopiskelussa ovat opettajien mukaan varsinkin sisältöjen ajankohtaisuus ja autenttisuus. Vaikeuksia sosiaalisen median sisällyttämisessä kielenopiskeluun tuotti sosiaalisessa mediassa vastaan tulevat eettiset haasteet sekä sosiaalisen median ympäristöihin tutustumiseen ja niiden opetuskäyttöön soveltamiseen vaadittava aika.

Tulokset tuovat esiin näkökulmia, joita on otettava huomioon tutkittaessa sosiaalisen median käyttöä oppimisympäristönä sekä koulussa että sen ulkopuolella. Tutkimus ei kuitenkaan ole tarpeeksi kattava, jotta sen avulla voisi tehdä yleistyksiä, jotka pätevät kaikkiin saksanryhmiin tai -oppijoihin. Tulokset voivat kuitenkin toimia apuna vieraan kielen opettajille, jotka etsivät itselleen luontaista tapaa sisällyttää saksankielisiä sosiaalisen median ympäristöjä opetukseen ja kannustamaan oppilaita käyttämään niitä myös koulun ulkopuolella.

Avainsanat: saksan kielen opetus, koulun ulkopuolinen oppiminen, sosiaalinen media, oppimisympäristöt, mediakasvatus

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

Inhaltsverzeichnis

1	Einleitung.....	1
2	Soziale Medien.....	5
2.1	Lernumgebungen in den sozialen Medien.....	7
2.2	Medientexte.....	10
2.3	Ethische Fragen.....	12
3	Medienerziehung.....	14
3.1	Ziele der Medienerziehung.....	14
3.2	Medienerziehung als Fach.....	16
3.3	Einsatz im Fremdsprachenunterricht.....	17
4	Bedarf an außerschulischem Lernen.....	20
4.1	Kritik am formalen Unterricht.....	20
4.2	Washback-Effekt.....	22
4.3	Motivation.....	23
5	Material und Methode.....	25
5.1	Datenerhebungsmethoden.....	25
5.1.1	Fragebogen.....	25
5.1.2	Lehrerinterviews.....	29
5.2	Analysemethode.....	30
6	Ergebnisse.....	33
6.1	Erste Fragebogenrunde.....	34
6.1.1	Medienerziehung.....	34
6.1.2	Außerschulische Umgebungen.....	39
6.1.3	Deutschsprachige Umgebungen.....	42
6.1.4	Zwischenfazit.....	49
6.2	Zweite Fragebogenrunde.....	51
6.2.1	Beurteilung der Motivation.....	52
6.2.2	Motivation und Aktivität in deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen.....	56
6.2.3	Spiele und Anwendungen.....	60
6.2.4	Hilfe bei der Suche nach deutschsprachigen Umgebungen.....	62
6.2.5	Zwischenfazit.....	65
6.3	Lehrerinterviews.....	66
6.3.1	Medienerziehung.....	67
6.3.2	Verwendung der sozialen Medien im Unterricht.....	73
6.3.3	Möglichkeiten des außerschulischen Lernens.....	78

6.3.4	Schlussfolgerungen und Hinweise	80
7	Fazit und Ausblick	86
8	Literaturverzeichnis	91
Anhang 1: Fragebogen der ersten Fragebogenrunde		
Anhang 2: Fragebogen der zweiten Fragebogenrunde		
Anhang 3: Social-Media-Empfehlungen		
Anhang 4: Leitfragen für die Lehrerinterviews		

1 Einleitung

Soziale Medien sind zu einem erheblichen Teil des Alltags fast aller Schüler¹ geworden. Besonders in der gymnasialen Oberstufe ist der Umgang mit sozialen Medien für die Schüler aktuell. Laut Statistiken des finnischen Statistikzentrums verwenden 96% der Altersgruppe 16 bis 24 Jahre in Finnland soziale Netzwerke (Internetquelle 1). Die Internetnutzung ist auch mobiler geworden (Internetquelle 2). Soziale Netzwerke spielen also nicht nur eine zunehmende Rolle im Alltag eines Jugendlichen, sondern sie sind auch leicht zugänglich geworden. Dies wird auch im finnischen Schulsystem berücksichtigt. Der neue Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe (LOPS² 2015) erwähnt mehrmals die Medienkompetenz, d.h. die Fähigkeit, mit der vielfältigen Medienwelt sachkundig und verantwortungsbewusst umzugehen, als Ziel der Schulerziehung (z.B. LOPS 2015: 38–39). Jedoch sind die von Jugendlichen am häufigsten verwendeten sozialen Netzwerke bisher wenig im Sprachunterricht didaktisiert worden.

Der Rahmenlehrplan hält die Interessengebiete der Schüler für wichtig für den Lernprozess (LOPS 2015: 14). Die sozialen Netzwerke bieten zahlreiche virtuelle Räume an, in denen Schüler an Diskussionen über verschiedene für sie motivierende Themen teilnehmen können. Die Interessen der Schüler sind aber nicht nur schwierig herauszufinden, sondern auch im ständigen Wandel. Dies gilt auch für die sozialen Netzwerke, die die Schüler nutzen: jeder hat seine eigenen Lieblingsplattformen und neue Plattformen entstehen ständig. Methoden des E-Learnings entwickeln sich ständig und werden von vielen Lehrern in Anspruch genommen, aber hauptsächlich sind die im Unterricht verwendeten Plattformen den Schülern fremd oder nicht aktuell, oder sie werden in einer Weise benutzt, die dem Alltagsgebrauch der Plattformen nicht entspricht. Die Didaktisierung aktueller Inhalte der sozialen Medien ist auch keine einfache Aufgabe. Die heutigen Schüler sind meistens Digital Natives, d.h. sie sind in der digitalen Welt aufgewachsen, und kennen sich mit diesen Plattformen gut aus. Es ist kaum vorstellbar, dass die Lehrkraft für einen Digital Native interessantere Inhalte in den sozialen Medien finden kann als er selbst. Deswegen spielen die Schüler selbst

¹ In dieser Arbeit wird das generische Maskulinum verwendet, um Doppelformen zu vermeiden. Hier sind zum Beispiel mit „Schüler“ Lernende aller Geschlechter gemeint.

² Lukion opetussuunnitelman perusteet

eine wichtige Rolle bei der didaktischen Verwendung von personalisierten digitalen Lernumgebungen.

Das freiwillige, selbstbestimmte bzw. außerschulische Lernen (s. Kapitel 4) ist vom Klassenzimmer aus schwer anzuregen, aber es lohnt sich – vor allem im Bereich Fremdsprachenlernen – das Thema weiterzuentwickeln. Die in den sozialen Medien verfügbaren deutschsprachigen Inhalte können als eine immer präsente deutschsprachige Umgebung dienen, während das schulische Lernen nur ein paar Mal pro Woche stattfindet. Außerdem beeinflussen die Inhalte des Rahmenlehrplans bzw. der Abiturprüfung den persönlichen Lernweg weniger, wenn man selbst über seine eigenen Lerninhalte bestimmen kann.

Weil die sozialen Medien zu einem festen Teil des Alltags geworden sind, sollten Lehrkräfte lernen, ihre Inhalte für nützliche Zwecke zu verwenden, und ihre außerschulische Verwendung zu unterstützen. Sie sollten sich auch dessen bewusst werden, was für Vor- und Nachteile die sozialen Medien für das Sprachenlernen haben. Theorien zu Lernmotivation (s. Kapitel 4.3) und Lernumgebungen (s. Kapitel 2.1) deuten darauf hin, dass die Verwendung der in den sozialen Medien entstandenen Umgebungen die Lernmotivation der Schüler erhöhen kann. Auch die Sprache und die behandelten Themen sind oft vielfältiger in sozialen Medien als in Inhalten, die man in der Schule behandelt. In den sozialen Medien kann man auch auf Textarten und Inhalte stoßen, die in der Schule weniger betrachtet werden.

Das außerschulische Fremdsprachenlernen mittels sozialer Medien könnte in allen Sprachklassen unterstützt werden. Die Sprachklassen sind jedoch verschieden: Von der Heterogenität der Gruppe bis zu den Ressourcen der Schule variieren mehrere Faktoren zwischen Sprachlerngruppen. Deswegen habe ich für diese Arbeit die Verwendung sozialer Medien – sowohl außerschulisch als auch im Sprachunterricht – von vier Deutschgruppen der finnischen gymnasialen Oberstufe, die in der Regel drei Jahre nach der neunjährigen Grundschule dauert, untersucht. Die Schüler der Gruppen sind hauptsächlich A-Deutschlernende³. Die Ergebnisse wurden mittels Fragebogen unter den Schülern und Interviews mit ihren Lehrern gesammelt.

³ Mit A-Sprachlernende sind die Schüler gemeint, die mit der Sprache in der vierten oder fünften Klasse angefangen haben, also Kurse des A-Deutsch besuchen. A-Deutsch umfasst sechs Pflichtkurse und zwei vertiefende Kurse, die in der Regel innerhalb von drei Jahren besucht werden.

Der Fokus der vorliegenden Arbeit liegt auf sozialen Medien als Mittel des außerschulischen Sprachenlernens für Schüler der gymnasialen Oberstufe. Mithilfe der Ergebnisse der Fragebogenrunden und der Interviews wird untersucht, wie soziale Medien im Sprachunterricht am wirksamsten eingesetzt werden können, um das außerschulische Lernen anzuregen. Auch eventuelle Nachteile der didaktischen Verwendung sozialer Medien müssen berücksichtigt werden, um ein umfassendes Bild vom Thema zu bekommen. Weil die deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen so konzipiert sein müssen, dass die Schüler dazu gebracht werden, sie im Alltag zu nutzen, spielen die Plattformen eine Hauptrolle, die nicht für Sprachlernzwecke konzipiert oder heruntergeladen worden sind.

Meine Forschungsfragen lauten wie folgt:

- Was für deutschsprachige Umgebungen betreten die Deutschlernenden in den sozialen Medien?
- Was sind die Vor- und Nachteile virtueller Umgebungen in den sozialen Medien für das Sprachenlernen?

Mit der ersten Frage wird versucht herauszufinden, welche deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen – hierunter versteht man die Umgebungen in den sozialen Medien – die Schüler besuchen, und wie viel Zeit sie in diesen Umgebungen verbringen. Auch die Einstellungen der Schüler zu deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen und zur Didaktisierung dieser Umgebungen werden betrachtet. Mit der zweiten Frage werden die didaktischen Möglichkeiten und auch Gefahren der sozialen Medien thematisiert. Besonders die Beschränkungen in Bezug auf den schulischen Sprachunterricht, wie zum Beispiel die begrenzte Unterrichtszeit, werden berücksichtigt.

Die Didaktisierung der sozialen Medien bzw. die Verwendung von Social-Media-Umgebungen für Lernzwecke ist auch in der Vergangenheit erforscht worden. Für den Band *Soziale Medien in Schule und Hochschule* haben Beißwenger und Knopp (2019) zehn Arbeiten zur Didaktisierung sozialer Medien ausgewählt. Zum Beispiel betonen Antos und Ballod (2019) in ihrer Arbeit, dass die Verlässlichkeit von Informationen, die in Social-Media-Umgebungen vermittelt werden, im Unterricht behandelt werden sollte. Im Zeitalter sozialer Medien sei es immer wichtiger die Fähigkeit, die Glaubwürdigkeit von Informationen im Internet einzuschätzen, in allen schulischen Fächern zu vermitteln (Antos & Ballod 2019: 45, 50). Herzberg und Storrer (2019)

haben mit Schülern der neunten Klasse Wiki-Wörterbücher im Deutschunterricht verwendet und ergänzt. Während des Versuchs haben die Schüler über Sprache und Sprachwandelprozesse reflektiert und gelernt, digitale Sprachressourcen zu nutzen (Herzberg & Storrer 2019: 211–212). Diese Arbeiten zeigen, dass das Lernen mit den sozialen Medien in der Schule im wissenschaftlichen Kontext aktuell diskutiert wird. Die Diskussion über die Verwendung von sozialen Medien als außerschulische bzw. informelle Lernumgebungen bleibt aber häufig im Bereich Weiterbildung oder Erwachsenenbildung (z.B. Rehm 2017; Rohs 2013).

Die sozialen Medien sind auch in Finnland im Kontext des Sprachunterrichts erforscht worden. Die noch unveröffentlichte Dissertation von Pihkala-Posti an der Universität Tampere behandelt verschiedene E-Learning-Konzepte für den DaF-Unterricht. Die Zwischenergebnisse der Dissertation werden in mehreren Artikeln von ihr erläutert. Es wird zum Beispiel beschrieben, wie die neue Medienwelt – insbesondere die sozialen Medien – das Lernen verändert hat (Pihkala-Posti 2012a: 203–207). Zum Beispiel meint Pihkala-Posti, dass viele für die sozialen Medien typische Handlungsweisen (wie z.B. Kommentieren, Aufnehmen und Verlinkung) auch im Bereich Sprachenlernen nützlich sind (2012a: 205). Pihkala-Posti hat auch im Zusammenhang mit ihrer Dissertation den Einfluss der sozialen Medien auf die Motivation der Schüler im DaF-Unterricht an einer gymnasialen Oberstufe in Tampere erforscht (Pihkala-Posti 2012b). Auch einige Masterarbeiten sind zum Thema soziale Medien im finnischen DaF-Kontext geschrieben worden. Sydänmetsä (2017) hat an der Universität Jyväskylä die Studenten der schwedischen und deutschen Sprache gefragt, welche mobilen Anwendungen sie in ihren Zielsprachen verwenden, und wie und wo diese Anwendungen eingesetzt werden. Der Fokus der Arbeit von Sydänmetsä liegt auf mobilen Applikationen und eher traditionellen Teilbereichen des Sprachunterrichts wie Lese- und Hörverstehen. Bereiche wie Kultur und Motivation werden weniger berücksichtigt. Eine weitere Masterarbeit, die der vorliegenden Arbeit ähnliche Themen behandelt, ist die von Steiger (2009), die die Medienerziehung im finnischen DaF-Unterricht untersucht hat. Nach den Ergebnissen von Steiger (2009: 159) hängt die Umsetzung der Medienerziehung im Unterricht davon ab, wie ausführlich Medienerziehung in der jeweiligen Schule organisiert wird. Die von Steiger befragten Lehrer verwenden neue Medienumgebungen hauptsächlich als Unterstützung

altgewohnter Arbeitsmethoden. Somit werden die vielfältigen Möglichkeiten der neuen Medien nicht in vollem Umfang genutzt.

2 Soziale Medien

Der Begriff soziale Medien wird in vielen alltäglichen Kontexten thematisiert und ohne weiteres verstanden. Es fehlt aber häufig eine feste Begriffserklärung, was zu einer Vielfalt von Vorstellungen über soziale Medien führen kann. Besonders Grenzfälle, in denen der soziale Aspekt indirekter auftaucht als in manchen anderen Umgebungen in den sozialen Medien, lassen Spielraum für Interpretation.

Der Begriff soziale Medien wird häufig als Synonym für das Web 2.0 verwendet. Mit dem Begriff Web 2.0 werden Eigenschaften von Internetapplikationen gemeint, die diesen Applikationen einen neuen Aufschwung nach der Dot.com-Krise⁴ gebracht haben. Zu diesen Eigenschaften gehören laut O'Reilly (2007: 38–37) unter anderem die Entwicklung der Inhalte durch ihre Verwendung, eine einfache Bedienoberfläche und die Nutzung kollektiver Intelligenz. Die wichtigste Eigenschaft für den Erfolg einer Internetapplikation scheint laut O'Reilly (2007: 22–23) die Nutzung kollektiver Intelligenz zu sein. Ein bekanntes Beispiel dafür ist *Wikipedia*, die Online-Wissensdatenbank, die von ihren Nutzern erweitert und verbessert wird.

Einige Eigenschaften unterscheiden laut boyd und Ellison (2007: 211) Social-Media-Applikationen von anderen Web 2.0-Applikationen. Erstens können Individuen auf Plattformen der sozialen Medien Profile erstellen, die teilweise öffentlich sind. Zweitens können Nutzer eine Liste von anderen Nutzern, mit denen sie in Kontakt stehen wollen, erstellen. Auf *Facebook* wird zum Beispiel die Liste von Nutzern, mit denen man durch die Plattform in Kontakt steht, „Freunde“ genannt. Man kann auch kleinere Listen bzw. Gruppen von seinen Freunden erstellen. Drittens können Nutzer sich sowohl die eigenen als auch die von anderen Nutzern erstellten Listen anschauen. Kapoor, Tamilmani, Rana, Patil, Dwivedi und Nerur (2018: 536) nennen auch die Inhalte der sozialen Medien, die von den Nutzern für andere Nutzer erstellt werden, und

⁴ Zwischen 1997 und 2000 wurden die neuen Möglichkeiten, die das Internet mit sich gebracht hat, finanziell intensiv ausgenutzt, was zu einer Finanzblase geführt hat. Im Jahr 2000 ist diese Blase geplatzt, als Internet Start-up-Unternehmen in Konkurs geraten sind und als die Aktienkurse für die Unternehmen stark gefallen sind. Dieser Absturz ist mit der Dot.com-Krise gemeint (<https://www.oxfordreference-com.libproxy.tuni.fi/view/10.1093/acref/9780199685691.001.0001/acref-9780199685691-e-4066> abgerufen am 8.12.2019)

die weite Verbreitung von Inhalten und Informationen durch Social-Media-Umgebungen als wichtige Merkmale der sozialen Medien.

Was verschiedene Social-Media-Plattformen miteinander gemeinsam haben, scheint die Verbindung zu anderen Nutzern und die Verbreitung von nutzergenerierten Inhalten zu sein. Was aber die Plattformen voneinander unterscheidet ist vor allem die Art der Verbindung zu anderen Nutzern. In den sozialen Medien können Nutzer entweder bereits bestehende Beziehungen unterhalten oder in Kontakt mit fremden Nutzern kommen, die gemeinsame Interessen, Ansichten oder Aktivitäten haben (boyd & Ellison 2007: 210). Beispielsweise können Nutzer in dem Subreddit *r/photography* auf der Plattform *Reddit* (s. Anhang 3) über eine gemeinsame Aktivität – in diesem Fall Fotografie – diskutieren und eigene Fotos auf die Seite hochladen. Zudem können verschiedene Social-Media-Plattformen sich in Bezug auf ihre Funktionen unterscheiden (boyd & Ellison 2007: 214). Zum Beispiel können Nutzer auf *Instagram* ihre Fotos dauerhaft hochladen, während die von Nutzern geteilten Inhalte auf *Snapchat* nach einer bestimmten Zeit automatisch gelöscht werden.

Die obengenannten Definitionen sind nur einige Arten, den Begriff soziale Medien zu verstehen. Soziale Medien werden aus verschiedenen Perspektiven erforscht, und jeder Ansatz hat seine eigenen Schwerpunkte. Auch die oben vorgestellten Definitionen sind nicht endgültig. Zum Beispiel kann man auf der Plattform *Jodel* weder eine Liste von Nutzern noch ein öffentliches Profil erstellen. Trotzdem wird sie als eine Social-Media-Plattform angesehen.

Weil die sozialen Medien sich nicht eindeutig definieren lassen, lohnt es sich herauszufinden, wie die Nutzer selbst sie definieren. Die sozialen Medien sind geeignete Quellen für weit verbreitete Definitionen von Begriffen, beispielsweise Wikis, d.h. Online-Wissensdatenbanken, in denen Nutzer die Inhalte zusammen konzipieren und die Inhalte von anderen Nutzern korrigieren oder präzisieren lassen. Folglich ist zu erwarten, dass die auf *Wikipedia* (Internetquelle 3) gegebene Definition den Vorstellungen von vielen Nutzern der sozialen Medien entspricht und daher dem Zweck dieser Arbeit dient:

Social Media (auch soziale Medien) sind digitale Medien und Methoden [...], die es Nutzern ermöglichen, sich im Internet zu vernetzen, sich also untereinander auszutauschen und mediale Inhalte einzeln oder in einer definierten Gemeinschaft oder offen in der Gesellschaft zu erstellen und weiterzugeben.

Anhand der obengenannten Begriffserklärungen von sowohl Forschern als auch den Inhaltserstellern auf *Wikipedia* ist in den sozialen Medien besonders die Vernetzung mit anderen Nutzern und das Erstellen und Verbreitung von Inhalten von Bedeutung. Die Vernetzung mit anderen Nutzern und das Erstellen von Inhalten, die in mehreren Formen auf verschiedenen Plattformen vorkommen, gelten auch für die vorliegende Arbeit als Grundmerkmale der sozialen Medien. Im Kontext Fremdsprachenunterricht sind diese kommunikativen Merkmale der sozialen Medien wichtig. Zudem betonen Suoranta und Vadén (2010: 145) die Möglichkeit zur Zusammenarbeit in Social-Media-Umgebungen und die soziale Identitätsbildung durch Erfahrungs- und Meinungs austausch. Im Kontext des Schulalltags sind Zusammenarbeit mit anderen Nutzern (vgl. LOPS 2015: 16) und Identitätsbildung (vgl. LOPS 2015: 12) wichtige Aspekte der sozialen Medien und werden deswegen in dieser Arbeit besonders berücksichtigt.

2.1 Lernumgebungen in den sozialen Medien

Der Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe fördert die Nutzung digitaler Lernumgebungen im Unterricht (LOPS 2015: 15). Obwohl die Inhalte, denen Schüler in den sozialen Medien begegnen, oft eher für Unterhaltungszwecke erstellt worden sind, können Social-Media-Umgebungen auch als Lernumgebungen dienen. Mit Lernumgebungen werden Einheiten, in denen das Lernen stattfindet, gemeint (Meisalo, Sutinen & Tarhio 2003: 77). Diese Definition ist ziemlich breit und kann sowohl die sozialen Medien als eine Einheit als auch die kleineren Social-Media-Umgebungen wie einzelne Internetseiten umfassen. In diesem Unterkapitel wird erläutert, wie soziale Medien und ihre verschiedenen Umgebungen als Lernumgebungen genauer definiert werden können.

In der Schule wird oft durch die Lehrkraft vorgegeben, wie die Schüler Lernumgebungen, wie z.B. Textbücher, verwenden dürfen. Auch wenn vielfältige Umgebungen wie das Internet in Anspruch genommen werden, dürfen die Schüler sie nur im Rahmen der vorliegenden Aufgabe (z.B. Informationssuche über ein bestimmtes Thema) verwenden. Lernumgebungen, in denen Schüler selbst Lernmethoden bzw. -mittel aus einer Reihe von Alternativen auswählen können, werden offene Lernumgebungen genannt (Meisalo et al. 2003: 86). Die Offenheit kann sich auch auf das zu lernende Thema selbst beziehen. Der Schüler kann das Thema selbst bestimmen oder sich neben einem vorgegebenen Thema auch mit anderen Themen beschäftigen

(Meisalo et al. 2003: 79). Offene Lernumgebungen sind vor allem für die Schüler, für die das lehrergeleitete Lernen nicht passt, und die besser durch die Praxis lernen, geeignet (Meisalo et al. 2003: 78).

Offene Lernumgebungen befinden sich im Spannungsfeld zwischen formalem und informellem Lernen. Formales Lernen findet in einem institutionellen Kontext statt, d.h. im Schulsystem, das den Schüler auf den Eintritt in die Gesellschaft vorbereitet. Informelles Lernen bezieht sich auf das Lernen außerhalb des Schulsystems, wie z.B. in Selbstlernzentren oder in Erziehungsbewegungen wie der Pfadfinderbewegung, aber auch in außerschulischen Kontexten, die nicht auf erzieherische Zwecke gerichtet sind, wie Social-Media-Umgebungen im alltäglichen Gebrauch. Die Einteilung in formales und informelles Lernen ist aber für die heutigen vielfältigen Lernweisen ein ungeeignetes Modell, denn eine feste Einteilung kann das informelle Lernen abwerten, obwohl es immer mehr an Bedeutung gewinnt (Sefton-Green 2011: 92). Obwohl formales Lernen eine Voraussetzung für das Sprachenlernen ist, stützt sich die Verinnerlichung von vielen Aspekten der Sprache auf informelle Lernsituationen, zum Großteil wegen der Möglichkeit zum regelmäßigen Kontakt mit der Sprache in informellen Kontexten (Rebuschat 2015: 35). Außerdem ist es nicht immer klar, in welchen Situationen das Lernen als formal bzw. informell bezeichnet werden kann. Heutige Schüler wissen, dass das Umgehen mit der digitalen Welt benötigt wird, um in der Gesellschaft erfolgreich zu sein, und nutzen ihre Medienkompetenzen, um eigene Lernmethoden zu entwickeln (Sefton-Green 2011: 93). Die informell gelernten Fähigkeiten werden auch in formalen Kontexten verwendet. In offenen Lernumgebungen findet viel Lernen im Bereich zwischen informellem und formalem Lernen statt, wie zum Beispiel in Museen, in denen man vieles über Geschichte lernen kann, was im Schulfach Geschichte helfen kann.

Ein Grund dafür, warum informelle Lernumgebungen an Bedeutung gewonnen haben, besteht darin, dass heutige Schüler viel Erfahrung mit ihnen haben. Gee (2004: 83) beschreibt eine Untergruppe dieser Umgebungen: den Affinitätsraum. Affinitätsräume sind Umgebungen, in denen Nutzer wegen eines gemeinsamen Interesses interagieren. Wichtige Merkmale eines Affinitätsraums sind die Gleichwertigkeit von allen Teilnehmern, der Einfluss des Teilnehmers auf die Inhalte des Raums, das kollektive Wissen der Teilnehmer und die Wertschätzung des impliziten Wissens (vgl. Gee 2004: 85–87). Mit implizitem Wissen wird das unbewusst bzw. nicht zielorientiert gelernte

Wissen gemeint. Das Sprachenlernen stützt sich wesentlich auf implizites Lernen (Rebuschat 2015: 13). In formalen Lernkontexten ist dagegen oft eine klare Hierarchie zwischen den Schülern und der Lehrkraft zu sehen: Die Schüler haben kaum Einfluss auf die Lerninhalte, und das explizite bzw. bewusst und zielorientiert gelernte Wissen wird dem impliziten bevorzugt und mit Noten bewertet. Da viele Schüler viel Erfahrung mit Affinitätsräumen haben (z.B. virtuelle Räume für Gitarrenspieler oder Fans eines bestimmten Videospiele), werden sie zu Vergleichspunkten für schulische Lernumgebungen. Da Affinitätsräume das Lernen zu einer persönlichen und sozialen Erfahrung machen, können schulische Lernumgebungen kaum mit ihnen konkurrieren und das Interesse der Schüler erhalten (Gee 2004: 89).

Anhand der oben genannten Definitionen können Social-Media-Umgebungen genauer unter dem Begriff Lernumgebungen eingeordnet werden. Erstens können Social-Media-Umgebungen als offene Lernumgebungen dienen. Die vielen Plattformen der sozialen Medien bieten eine Vielfalt von Mitteln und Methoden für das Lernen an. Die Lernenden können auch selbst entscheiden, was sie lernen möchten, und die Verlinkung in den Medientexten der sozialen Medien (s. Kapitel 2.2) ermöglicht es, ständig neue Umgebungen zu finden und nebenbei etwas Neues zu lernen. Zweitens gelten Social-Media-Umgebungen als informelle Lernumgebungen. Informelle Umgebungen gewinnen immer mehr an Bedeutung und Anerkennung, wie oben erwähnt, und werden immer mehr in Klassenzimmern für Lernzwecke verwendet. Dies führt zu einem Verschwimmen der Grenzen zwischen formalem und informellem Lernen. Auch Social-Media-Umgebungen werden von einigen Lehrern im formalen Kontext verwendet (s. Kapitel 6.3). Heute werden die Umgebungen aber noch häufiger in informellen als in formalen Kontexten verwendet.

Social-Media-Umgebungen sind voller Affinitätsräume. Der Nutzer kann auf verschiedenen Plattformen nach Umgebungen suchen, in denen Themen, die ihn persönlich ansprechen, besprochen werden. Die Inhalte der Umgebungen basieren auf den Interaktionen mit anderen Nutzern, die oft nur einen Benutzernamen von sich bekanntgeben. Zum Beispiel besteht die Social-Media-Plattform *Reddit* (s. Anhang 3) aus kleineren Diskussionsforen, die bestimmten Themen gewidmet sind (z.B. Politik oder Photographie), und die als Affinitätsräume beschrieben werden können.

2.2 Medientexte

Die Texte, die in den Social-Media-Umgebungen vorkommen, unterscheiden sich häufig von den traditionell in der Schule behandelten Texten. Diese Medientexte kommen in vielfältigen Formen vor und haben durch den Vormarsch der sozialen Medien und des Internets allgemein Anerkennung gewonnen. In dem Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe wird die Fähigkeit, Texte in verschiedenen Formen und Kontexten zu interpretieren, zu produzieren und einzuschätzen, als Multiliteralität (auf Finnisch: monilukutaito) bezeichnet und als fachübergreifendes Ziel der gymnasialen Oberstufe gesetzt (LOPS 2015: 38). Weiterhin wird betont, dass die Schüler in verschiedenen Mediumumgebungen ihre Interaktionsfähigkeit üben sollten, indem sie Inhalte verantwortungsbewusst selbst gestalten und teilen.

Ein grundlegender Unterschied zwischen traditionellen Texten und vielen Medientexten, die in Social-Media-Umgebungen vorkommen, ist die Nichtlinearität. Hülswitt (2011: 6) definiert nicht-lineares Erzählen als „Formen des Erzählens [...], in denen die Reihenfolge der Erzähleinheiten nicht festgelegt ist“ und „erst durch den Betrachter vorübergehend bestimmt [wird]“. Dies wird unter anderem durch Hypertexte erreicht, die Texte miteinander verlinken, sodass die zu lesende Texteinheit keinen festen Anfang und kein festes Ende hat (Burger & Luginbühl 2014: 448). Der Leser kann selbst entscheiden, wo er mit dem Lesen beginnt und aufhört bzw. welchen Verlinkungen er folgen will, ohne dass der Inhalt des Textes an Sinn verliert.

Nicht-lineare Texte werden anders geschrieben als traditionelle Texte und sollten auch anders gelesen werden. Die nicht-lineare Lesart sollte den modernen Schülern bekannt sein, da sie durchschnittlich mehrere Stunden am Tag in Social-Media-Umgebungen verbringen und häufig nicht-linearen Texten begegnen. Man kann aber nicht davon ausgehen, dass alle Schüler daher in diesen Umgebungen angemessen handeln können, vor allem in Fremdsprachen (Dykstra-Pruim & Halverson 2015: 256). Deswegen sollten in die Didaktisierung von Social-Media-Inhalten medienerzieherische Methoden einbezogen werden. Medienerziehung wird genauer in Kapitel 3 behandelt. Die Nützlichkeit von Medientexten im Fremdsprachenunterricht ist nicht nur mit den Gewohnheiten der Schüler zu begründen, sondern auch mit dem interaktiven Charakter dieser Texte. Dykstra-Pruim und Halverson (2015: 259) bezeichnen die intermediale Rezeption als einen Aspekt vieler neuen Medientexte. Das heißt, dass die Texte „eine Aktivierung der sinnlichen Fähigkeiten“ und die Kooperation des Betrachters verlangen

(Dykstra-Pruim & Halverson 2015: 259). Durch aktiven Umgang mit den Texten werden die behandelten Themen und die verwendete Sprache tiefer verinnerlicht als durch passive Rezeption. Außerdem sind die Autoren von Medientexten, vor allem in Social-Media-Umgebungen, oft leicht zugänglich (Dykstra-Pruim & Halverson 2015: 266). Die Möglichkeit, mit dem Autor in direkter Verbindung zu stehen, und das Gefühl, dass man den Autor durch seine Social-Media-Kontos kennenlernen kann, bringen die fremdsprachigen Inhalte den Schülern näher. Die persönliche – oder als persönlich betrachtete – Verbindung mit dem Autor kann die Schüler weiter motivieren, seinen Inhalten zu folgen.

Die interaktive Verbindung mit Menschen im deutschsprachigen Raum durch die sozialen Medien bringt die Möglichkeit mit sich, authentische Medientexte zu finden. Der Begriff Authentizität wird auf verschiedene Arten definiert und verstanden, unter anderem, weil er in vielen verschiedenen Disziplinen thematisiert wird (Gilmore 2007: 97–98). In der vorliegenden Arbeit wird authentische Sprache als Sprache, die von nativen Sprechern produziert wird und an native Sprecher gerichtet ist, verstanden (vgl. Gilmore 2007: 98). Dementsprechend wird authentische Kultur als Kultur im Zielsprachenraum verstanden. Zudem wird Authentizität in dieser Arbeit als das Gegenteil von Künstlichkeit, die im Sprachunterricht in Form von didaktisch aufbereiteten Materialien erscheint, betrachtet (vgl. Gilmore 2007: 97). Authentischen Materialien im Sprachunterricht werden viele Vorteile, wie erhöhte Lernmotivation, zugeschrieben (Gilmore 2007: 98; Pihkala-Posti 2012b: 132), aber die Vorteile der Authentizität im Sprachunterricht sind auch hinterfragt worden, unter anderem, weil Forscher sich nicht auf eine genaue Begriffsdefinition für Authentizität einigen können (Gilmore 2007: 106–108; Day 2004: 106–111). Zudem besteht kein wissenschaftlicher Konsens darüber, ob authentische Texte oder didaktisch aufbereitete Lernmaterialien den Spracherwerb am effektivsten fördern (Gilmore 2007: 109–110). Trotzdem sollten authentische Lernmaterialien im Sprachunterricht als wichtige Ergänzungen zu Lehrbuchmaterialien gesehen werden, weil sie die sprachlichen und kulturellen Aspekte realer Gesprächssituationen, in denen die Schüler am wahrscheinlichsten die Sprache in der Zukunft verwenden werden, am realistischsten und am vielfältigsten widerspiegeln (Gilmore 2007: 98–103).

2.3 Ethische Fragen

Die Vielfalt an didaktischen Möglichkeiten, die Social-Media-Umgebungen anbieten, wirft auch neue ethische Fragen auf. Gleichzeitig verlangen Eltern immer mehr von der Lehrkraft, dass sie den Schülern ethische Prinzipien beibringt (Meisalo et al. 2003: 195). Der ethisch korrekte Einsatz von sozialen Medien im Unterricht scheint also zahlreiche neue Lehrmethoden zu benötigen, was mehr Zeit und Weiterbildung von der Lehrkraft erfordert. In diesem Unterkapitel werden einige ethische Fragen, die in den sozialen Medien berücksichtigt werden sollten, behandelt.

Im Allgemeinen gelten in Social-Media-Umgebungen dieselben ethischen Regeln wie in der realen Welt – wesentlich ist, dass man andere Menschen mit Respekt behandelt. In Internetumgebungen kann es aber schwer zu erkennen sein, in welchen Situationen diese ethischen Richtlinien überschritten werden. Zum Beispiel werden Urheberrechtsverletzungen oft mit Diebstahl verglichen, jedoch gibt es Grenzfälle, in denen es nicht ganz deutlich ist, ob Urheberrechte verletzt worden sind. Urheberrechte betreffen alle kreativen Arbeiten, aber es kann schwer einzuschätzen sein, ob eine Arbeit als kreativ bezeichnet werden kann oder nicht (Meisalo et al. 2003: 201). Diese Fragen kommen besonders in Situationen vor, in denen die Schüler in den sozialen Medien selbst Inhalte erstellen. Bilder von Comic-Helden oder urheberrechtlich geschützte Musik dürfen zum Beispiel in eigenen Inhalten nicht verwendet werden.

Auch die Verletzung der Privatsphäre in den sozialen Medien ist nicht immer eindeutig. Alles scheint in den sozialen Medien frei verfügbar zu sein, aber nicht alles im Internet ist offene Information. Für die meisten Schüler ist dies kein Problem, denn gesperrte Inhalte im Internet sind sowieso oft schwer zugänglich. Die Gefahr besteht aber, dass Schüler ihre eigenen privaten Informationen unabsichtlich freigeben. Auch wenn persönliche Informationen oberflächlich betrachtet nur für die Dienstleister freigegeben werden, können sie von diesen dennoch weitergeleitet werden. Die Interessen der Unternehmer hinter verschiedenen Plattformen sind andere als die Interessen der Nutzer. Während die Nutzer ihre sozialen Bedürfnisse erfüllen, haben die Unternehmen ein wirtschaftliches Interesse, das sie durch Datenhandel mit Benutzerdaten befriedigen können (Ridell 2011: 25). Weil verschiedene Mediengeräte in unserem täglichen Leben immer mehr integriert sind, kann man kaum verfolgen, wer Zugriff auf welche Daten hat.

Die vermutlich am häufigsten in den Schlagzeilen geratene Gefahr der sozialen Medien ist Cyber-Mobbing. Durch die schnelle Verbreitung der Social-Media-Nutzung unter Jugendlichen sind neue (z.B. von Eltern und Lehrern) unüberwachte virtuelle Räume entstanden (Weber & Pelfrey 2014: 4). In diesen Räumen, wie auch in physischen unüberwachten Umgebungen, findet Mobbing statt. Der Begriff Mobbing wird oft in alltäglichen Kontexten als Sammelbegriff für eine Vielfalt von Belästigungen verwendet (boyd 2014: 132). Die wesentlichsten wissenschaftlichen Kennzeichen für Mobbing sind Aggression, wiederholte Handlungsmuster und Machtgefälle (vgl. boyd 2014: 131, Weber & Pelfrey 2014: 9). Cyber-Mobbing ist Mobbing, das in virtuellen Räumen, die häufig nicht überwacht sind, stattfindet. Besonders Social-Media-Plattformen, die es ermöglichen, anonyme Nachrichten zu senden, werden oft als Mittel des Cyber-Mobbings verwendet, wie zum Beispiel die Plattform *Sarahah*, die wegen Cyber-Mobbing-Vorwürfe aus den Onlineshops von Apple und Google entfernt wurde (Internetquelle 4).

Ein weiterer Kritikpunkt, der den sozialen Medien immer häufiger vorgeworfen wird, ist, dass sie die geistige Gesundheit der Jugendlichen negativ beeinflussen. Mehrere Forschungen (z.B. Vannucci, Flannery & Ohannessian 2017; Woods & Scott 2016) haben einen Zusammenhang zwischen der Zeitdauer, die Jugendliche in den sozialen Medien verbringen, und Angstzuständen gefunden. Auch Aufmerksamkeitsschwächen bei Jugendlichen sind mit einem häufigen Gebrauch der sozialen Medien verlinkt worden (Ra, Cho, Stone, De La Creda, Goldenson, Moroney, Tung, Lee & Levantahl 2018). Es bleibt aber unklar, ob die in den sozialen Medien verbrachte Zeitdauer zu den obengenannten negativen Auswirkungen führt, oder ob die Gebrauchsgewohnheiten der Jugendlichen in den sozialen Medien das Grundproblem sind. Nach einer Studie von Coyne, Rogers, Zurcher, Stockdale & Booth (2019) ist die in den sozialen Medien verbrachte Zeitdauer an sich kein Indikator für Angstzustände oder Depression bei Jugendlichen. Vielmehr scheinen die Gebrauchsgewohnheiten von jungen Social-Media-Nutzern sie negativen geistigen Auswirkungen auszusetzen. Es kann auch sein, dass ängstliche Jugendliche häufiger soziale Medien verwenden, nicht andersherum, weil sie die sozialen Medien als eine vertraute und sichere Umgebung sehen. Wenn die Jugendlichen zureichende Medienkompetenzen haben (s. Kapitel 3), können soziale Medien sogar als Ablassventil für Angstzustände dienen (boyd 2014: 95). Mit zureichender Beratung können soziale Medien so verwendet werden, dass sie für die geistige Gesundheit der Jugendlichen eher positive Auswirkungen haben.

Hinsichtlich der ethischen Fragen in den sozialen Medien können die Schulen versucht sein, soziale Medien im Unterricht zu ignorieren. Die Schule trägt Verantwortung für ihre Schüler, und in Social-Media-Umgebungen kann es schwierig sein, die Schüler vor den oben genannten Gefahren zu schützen. Tatsache ist jedoch, dass Schüler im Alltag diese Umgebungen sowieso betreten und den Gefahren der sozialen Medien begegnen. Zudem lernen viele Schüler außerhalb der Schule nicht, wie man in diesen Umgebungen angemessen und verantwortungsbewusst handelt. Die Aufgabe der Medienerziehung wird dem Schulsystem überlassen.

3 Medienerziehung

Das Ziel der Medienerziehung, wie auch ihre Verwendung in der Schule und zu Hause, wird sowohl von Wissenschaftlern als auch in den Schlagzeilen häufig thematisiert. In welchem Alter ein Kind ein Handy bekommen sollte, und inwiefern Eltern den Mediengebrauch ihres Kindes überwachen sollten⁵, sind Beispiele für Fragen, die in Schlagzeilen erscheinen. Dennoch gibt es unterschiedliche Meinungen darüber, was unter dem Begriff Medienerziehung eigentlich zusammengefasst werden sollte. Buckingham (2003: 4) beschreibt Medienerziehung als die Entwicklung von Medienkompetenzen. Medienkompetenzen umfassen Kenntnisse, die sich sowohl mit der Interpretation als auch der Erstellung von multimedialen Inhalten (s. Kapitel 2.2.) befassen. Medienkompetenzen unterscheiden sich folglich von E-Learning darin, dass nicht das Lernen mittels Medien das Ziel ist, sondern die Fähigkeit, mit Medien angemessen umzugehen.

3.1 Ziele der Medienerziehung

Eine erhebliche Herausforderung der Medienerziehung ist, dass es keine klare und allgemein anerkannte Begriffserklärung gibt. Früher wurde Medienerziehung vor allem als Einübung von Kenntnissen, die die Schüler vor den Gefahren der populären Massenkultur schützen, gesehen (Buckingham 2003: 7). Hinter diesem Gedanken steckt eine abwertende Einstellung gegenüber der kommerziellen Populärkultur, die Menschen vom wichtigeren Kulturgut, wie zum Beispiel von in der Gesellschaft anerkannter Kunst und Literatur, ablenkt. Auch im heutigen Diskurs ist oft eine

⁵ Zum Beispiel in *Helsingin Sanomat*: <https://www.hs.fi/teknologia/art-2000006199246.html> (abgerufen am 9.12.2019)

negative Einstellung gegenüber Medien und ihren Einflüssen auf Kinder und Jugendliche zu sehen (Kupiainen 2005: 15).

Eine Entwicklung in Richtung eines neuen Ansatzes ist aber in den Schulen zu erkennen. Der Rahmenlehrplan für die finnische gymnasiale Oberstufe betont den verantwortungsbewussten Umgang mit Medien und vermittelt ein optimistisches Bild von den Möglichkeiten der Medien (LOPS 2015: 36–37). Eine positive Einstellung ist auch zunehmend in finnischen Zeitungsartikeln zu sehen⁶. Buckingham schlägt einige Gründe für diese Wende vor (2003: 12–13). Erstens werden die Medien als vielfältiger angesehen, das heißt, dass nicht nur schädliche und kommerzielle Inhalte vorhanden sind, sondern auch bedeutungsvolle und erzieherische Inhalte. Zweitens wird es immer schwieriger, den Mediengebrauch durch Verbote zu kontrollieren. Der Umgang mit Medien ist vielen Kindern zur zweiten Natur geworden, und sie können oft die Kontrolle der Eltern umgehen (Livingstone & Bober 2006: 98). Weiterhin hat eine abweisende Herangehensweise sich laut vielen Lehrern als ungeeignet erwiesen (Buckingham 2003: 13). Viele von den Inhalten der sozialen Medien sind mit der Identität des Schülers eng verbunden und sollten daher nicht vernachlässigt werden (Ridell 2011: 23). Dies ist besonders bei Affinitätsräumen (s. Kapitel 2.1) und Fanseiten zu erkennen, weil in ihnen die Interessen des Nutzers diskutiert werden.

Die Ziele der modernen Medienerziehung konzentrieren sich also eher auf den Umgang mit Medien und die positiven Möglichkeiten der Medien, als auf die eventuell schädlichen Inhalte. Die Medientechnologie wird eher als Ermöglicher gesehen, dessen Gebrauch gesteuert werden sollte (Kupiainen 2005: 89), und das Wissen und die Erfahrungen, die die Schüler mit Medien schon haben, werden in den Unterricht miteinbezogen und mit den Schülern zusammen behandelt, anstatt eine objektive Handlungsweise zu vermitteln (Buckingham 2003: 13–14).

⁶ z.B. in der auflagenstärksten finnischen Zeitung *Helsingin Sanomat* findet man unter dem Schlagwort „mediakasvatus“ (Medienerziehung) vorwiegend Artikel, die ein positives Bild über Medien vermittelt (<https://www.hs.fi/haku/?query=mediakasvatus&category=&period=&order=new&altStartDate=&altEndDate=>, abgerufen am 15.01.2019). Aber auch Bedenken über den übermäßigen Gebrauch von Medien kommen oft vor (z.B. <https://www.hs.fi/kotimaa/art-2000005324098.html>, abgerufen am 02.01.2020).

3.2 Medienerziehung als Fach

Die Bedeutung der Medienerziehung in der Schule ist schon seit langem anerkannt und wird im Rahmenlehrplan für die finnische gymnasiale Oberstufe auch mehrmals erwähnt (z.B. LOPS 2015: 38–39). Medienerziehung in der Schule ist ein fächerübergreifendes Thema und sollte in mehreren Fächern berücksichtigt werden (Salminen 2012: 108). Für ein fächerübergreifendes Thema besteht die Gefahr, dass es lediglich ein Nebengedanke bleibt. Hier liegt die Verantwortung beim Lehrer, der sich häufig entweder mit dem Thema nicht auskennt oder andere Themen priorisieren möchte, vor allem die Themen, die in Abiturprüfungen bewertet werden (s. Kapitel 4.2). Weil Medienerziehung ein wichtiges und anerkanntes Thema in der Schule ist, ist auch versucht worden, Medienerziehung als eigenständiges Fach anzubieten. Die Vorteile eines eigenständigen Faches sind offensichtlich: Ein spezialisierter Lehrer könnte den Schülern mehr anbieten als ein Lehrer, der seinen Fokus auf anderen Themen hat, und die anderen Fachlehrer hätten mehr Zeit, um die fachspezifischen Themen zu behandeln. In Finnland können Schulen Wahlkurse zum Thema Medienerziehung anbieten, aber die Durchführung wird oft einzelnen Lehrern überlassen (Salminen 2012: 108). Es ist auch unwahrscheinlich, dass Medienerziehung in der nahen Zukunft als Pflichtfach angeboten wird, weil die Wahl und Menge von Pflichtkursen bzw. -fächern sich sehr selten und langsam verändern (Salminen 2012: 106). Die letzte große Veränderung war in den 1980er Jahren, als Latein seinen Hauptfachstatus verloren hat (Salminen 2012: 106). Auch die Professuren an finnischen Hochschulen spielen bei der Durchsetzung eines neuen Faches eine große Rolle (Salminen 2012: 108). Da Medienerziehung auch an den Universitäten eine geringe Rolle spielt, ist ihre Chance, als Hauptfach in der finnischen Grundschule und gymnasialen Oberstufe etabliert zu werden, auch eher gering.

Eine weitere Möglichkeit wäre die Medienerziehung den Eltern zu überlassen. Dies wäre auch nicht ohne Schwierigkeiten. Erstens steigt die Tendenz die Bereiche, die früher zur Erziehung zu Hause gehört haben, der Schule zu überlassen (Salminen 2012: 11). Bei Medienerziehung ist dies auch begründet, da man kaum davon ausgehen kann, dass alle Familien über die benötigten Mittel verfügen, um vielfältige Medienkompetenzen beibringen zu können. Obwohl Mediengeräte immer leichter verfügbar sind, wachsen auch die technologischen Abstände zwischen den Menschen (Buckingham 2003: 24). Zweitens fühlen sich viele Eltern überfordert bei Fragen der

Medienerziehung (Livingstone & Bober 2006: 98). Die Eltern kennen sich nicht mit den von ihren Kindern verwendeten Umgebungen und Plattformen aus und können kaum relevante Ratschläge geben. Auch wenn die Eltern überzeugt von den Maßnahmen sind, die sie zu Hause durchgeführt haben, um die Internetbenutzung ihrer Kinder zu begrenzen bzw. zu beeinflussen, können Eltern und ihre Kinder ganz unterschiedliche Auffassungen darüber haben, wie die Mediennutzung zu Hause reguliert wird (Livingstone & Bober 2006: 101).

3.3 Einsatz im Fremdsprachenunterricht

Weil Medienerziehung in Schulen als ein fächerübergreifendes Thema behandelt wird, sollte jeder Lehrer überlegen, wie diese in seinem Fach realisiert werden kann. Eine besondere Rolle spielt das Fach Muttersprache, in dem Literatur im klassischen Sinne behandelt wird. Auch Populärkultur und Medien, die nicht-lineare und multimodale Texte beinhalten, sollten im Fach Muttersprache behandelt werden (Buckingham 2003: 93). Die Medien werden aber oft als fast gegenteilig zu Literatur gesehen, als etwas, was man im Muttersprachenunterricht nicht thematisieren sollte (Buckingham 2003: 94). Der Rahmenlehrplan für die finnische gymnasiale Oberstufe (LOPS 2015: 40–41) betont unter Zielen des Faches Muttersprache bzw. Finnisch den angemessenen Umgang mit Medien und geht von einem weiteren Textbegriff aus, der zusätzlich zu Wörtern auch Bilder, Ton, Nummern und alle ihre Mischformen umfasst. Dennoch wird im Rahmenlehrplan Literatur getrennt von Medien erwähnt und auf Belletristik und Sachliteratur beschränkt, also werden multimodale und nicht-lineare Literatur nicht explizit thematisiert.

Auf Basis von Materialien von *English and Media Centre* und *the British Film Institute* hat Buckingham (2003: 91) Hinweise auf medienerzieherische Inhalte für andere Fächer, darunter auch Fremdsprachen, gelistet. Für den Fremdsprachenunterricht sind laut Buckingham zum Beispiel Wortspiele in der Zielsprache für den Einsatz von medienerzieherischen Inhalten im Fremdsprachenunterricht gut geeignet. Diese kommen unter anderem in zielsprachigen Werbungen vor (Mishan 2005: 182–184). Auch in den sozialen Medien gibt es reichlich Beispiele für Wortspiele, z.B. das Konto

Barbara.⁷ (s. Abbildung 1), dessen Inhaltserstellerin ihre Umgebung und die Gesellschaft mit Wortspielen auf Plakaten und Aufklebern kommentiert.

Werbungen veranschaulichen auch kulturelle Besonderheiten des Zielsprachenraums, wie zum Beispiel Verbrauchsgewohnheiten und soziale Gewohnheiten von Menschen (Mishan 2005: 186). Dieselben Produkte und Medientexte werden in verschiedenen Sprachräumen anders vermarktet, und die Unterschiede zwischen Werbungen im Ausgangsraum und im



Abbildung 1: Ein Plakat von *Barbara*. bzw. *@ich_bin_barbara* auf *Instagram*.
Quelle:
<https://www.instagram.com/p/BotVGbDIZfU/>

Zielsprachland beleuchten auch kulturelle Unterschiede zwischen den Ländern und ihren Einwohnern, denen die Werbungen angepasst worden sind (Buckingham 2003: 91). Auch die Medientypen und -institutionen des Ziellands bzw. Zielsprachraums können mit denen des Heimatlands verglichen werden. An dieser Stelle könnte das Herstellen von Werbungen ein geeignetes Mittel der Medienerziehung im Sprachunterricht sein.

Buckingham (2003: 91) empfiehlt auch zu betrachten, wie Medien im Zielsprachraum aktuelle Ereignisse und Nachrichten vermitteln im Vergleich mit den Medien im Heimatland. Um einen klaren Vergleichspunkt zu bekommen, können internationale Nachrichten, also die, die sich auf andere Sprachräume als das Heimatland oder den Zielsprachraum beziehen, dafür gut geeignet sein. In einer globalisierten Welt ist diese Aufgabe kompliziert, da Sprachräume sich nicht nur räumlich, sondern auch in der Medienwelt überschneiden. Es könnte auch interessant sein, Nachrichten über aktuelle Themen in dem Zielsprachraum zu betrachten. Auch hier muss man bei der Quellenanwahl vorsichtig sein: Die Frage, wie über verschiedene Themen im Zielsprachraum diskutiert wird, wird nicht vollständig durch wenige Quellen beantwortet. Weil die moderne Medienerziehung die Schüler und ihre Erfahrungen mit den Medien miteinzubeziehen versucht, wäre es sinnvoll, die Schüler selbst die Nachrichten finden zu lassen.

⁷ *@ich_bin_barbara* auf *Instagram* und *Barbara*. auf *Facebook* (<https://www.facebook.com/ichwillanonymbleiben/>).

Auch die Repräsentation von Nationalidentität in den Medien variiert in verschiedenen Ländern. Buckingham (2003: 91) erwähnt Postkarten und Touristenbroschüren als gute Materialien für die Darstellung dieser Repräsentationen, aber auch im Internet sind hilfreiche Materialien zu finden, z.B. Internetseiten von Reiseagenturen. Weil soziale Medien voller authentischer Texte sind (s. Kapitel 2.2), können auch derartige Texte im Unterricht bearbeitet werden, um herauszufinden, wie auf Deutsch über deutsche bzw. österreichische oder schweizerische Nationalidentität gesprochen wird.

Der Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe bezieht sich auch beim Fremdsprachenunterricht auf einen erweiterten Textbegriff, der sowohl das Geschriebene als auch das Gesprochene umfasst (LOPS 2015: 107). Auch Kommunikationstechnologie sollte in Gebrauch genommen werden, sodass die Schüler lernen, Information zu suchen, auszuwerten und zu bearbeiten. Auch die Sprache verschiedener Textsorten sollte behandelt werden (LOPS 2015: 112), welches auch Medientexte einbeziehen sollte.

Die Kursbeschreibungen im Rahmenlehrplan vom A-Sprachenunterricht (s. Kapitel 1), den die Befragten des Unterrichtsversuchs der vorliegenden Arbeit besuchen (s. Kapitel 5), bieten mehrere Gelegenheiten, medienerzieherische Themen im Unterricht zu behandeln (LOPS 2015: 112–113). Besonders im Kontext des zweiten A-Deutschkurses wird die Ingebrauchnahme verschiedener Kommunikationskanäle betont. Die Rollen der Technologie und Digitalisierung werden auch diskutiert. Im dritten Kurs werden besonders die Produktion von eigenen Texten von verschiedenen Textsorten betont sowie Medien in der Zielsprache. In den Kursen vier und fünf wird die Informationssuche hervorgehoben (LOPS 2015: 112–113). Besonders im fünften Kurs wird auch Stellungnahme zu verschiedenen Informationen und Ansichten geübt, unter anderem zum Thema Technologie und Digitalisierung.

Wie zu erkennen ist, empfiehlt der Rahmenplan für die gymnasiale Oberstufe medienerzieherisch relevante Herangehensweisen und Themen. Auch viele von den von Buckingham empfohlenen medienerzieherischen Themen können im Rahmen des Rahmenlehrplans verwirklicht werden. Der Rahmenlehrplan dient aber lediglich als Leitfaden und kann von jedem Lehrer anders interpretiert werden. Um die aktuelle Lage der Medienerziehung in finnischen gymnasialen Oberstufen herauszufinden, müssen die Lehrer und Schüler selbst befragt werden.

4 Bedarf an außerschulischem Lernen

Der Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe bietet nicht nur für die Unterrichtsstunden Orientierung an, sondern auch für die selbstständige Arbeit der Schüler. Die Sprachkurse sollten das Sprachenlernen mit außerschulischem Sprachgebrauch und vielfältigen außerschulischen Umgebungen unterstützen (LOPS 2015: 107). Die Schüler sollten in der Schule Mittel bekommen, um ihre eigene Sprachlernmethoden, die in außerschulischen Kontexten verwendet werden können, zu finden. Auch Methoden, die an der Lebenswelt der Schüler orientiert sind, werden im Rahmenlehrplan gefördert (LOPS 2015: 107). Außerschulische Social-Media-Umgebungen sind ein fester Teil der Lebenswelt der Schüler, und sollten daher im Unterricht berücksichtigt werden.

Auch das lebenslange Lernen wird im Rahmenlehrplan im Kontext Fremdsprachenlernen betont. In der Schule sollten Sprachlernkompetenzen, die auch nach dem Schulabschluss verwendet werden können, vermittelt werden (LOPS 2015: 107). Deswegen ist es wesentlich, dass Schüler außerschulische Lernumgebungen kennen und sachkundig zu nutzen lernen. Social-Media-Umgebungen sind wichtige außerschulische Lernumgebungen (s. Kapitel 2.1) und die Schüler sollten lernen, die Sprachlernmöglichkeiten der Umgebungen zu erkennen, sodass sie in den Social-Media-Umgebungen nach dem Schulabschluss Sprachen weiterlernen können.

Das außerschulische Lernen hat sowohl während der Schulzeit als auch nach dem Schulabschluss wesentliche Vorteile. In der vorliegenden Arbeit wird das außerschulische Lernen während der Schulzeit betont. Der Begriff außerschulisches Lernen ähnelt dem informellen Lernen, aber grenzt die in der Schule eingeführten informellen Lernmethoden aus (s. Kapitel 2.1). Dieses Kapitel stellt Vorteile des außerschulischen Lernens gegenüber dem formalen schulischen Lernen vor.

4.1 Kritik am formalen Unterricht

Ziehe hat schon in seinem im Jahr 1982 erschienenen Werk *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen* Beobachtungen über das Leben und Lernen in einer zunehmend von Massenmedien geprägten Welt gemacht. Tendenzen der modernen Welt, vor allem die Technokratisierung von Lebensbereichen und die Erosion von

Traditionen, haben den Alltag des Jugendlichen verändert (Ziehe & Stubenrauch 1982⁸: 25). Die Technokratisierungstendenz bedeutet, dass die Rollen verschiedener Institutionen immer genauer definiert und eingeteilt werden, sodass z.B. die Erziehungsinstitutionen eine klar definierte Aufgabe mit wenig Überlappung mit anderen Institutionen hat. Die Erosion von Traditionen dagegen weist auf die Verringerung der Bedeutung der Tradition im menschlichen Leben hin, die zu einer kulturellen Freisetzung führt – man kann selbst entscheiden, was man vom Leben erwartet und was man im Leben erreichen möchte (Ziehe & Stubenrauch 1982: 26). Der Bedarf an individuellen Lebenswegen steigert sich, während das Schulsystem immer isolierter von anderen Lebensbereichen wird. Die immer spezialisiertere Schule deckt diesen Bedarf kaum.

Auch wenn nicht alle Bedingungen des Lernens in einem Klassenzimmer erfüllt werden können, erkennt Ziehe auch das Bedürfnis an formalem Unterricht (Ziehe & Stubenrauch 1982: 184). Besonders der Bedarf an Medienerziehung kann durch die Gedanken von Ziehe begründet werden. Die kulturelle Freisetzung bringt nämlich nicht nur Entscheidungsfreiheit mit sich, sondern auch Verantwortung: Die Identitätslücken, die die Tradition hinterlässt, müssen selbst gefüllt werden, und die öffentlichen Medien sind bereit, diese Lücken mit ihren zielgerichteten Inhalten zu füllen (Ziehe & Stubenrauch 1982: 36–37). Wenn die Medienkompetenzen der Mediennutzer unzureichend sind, können die Medien die Nutzer ohne Schwierigkeit mit der Marktwirtschaft und der Konsumkultur zusammenbringen (Kupiainen 2005: 32). Medienerziehung kann also als Mittel des Widerstandes gegen die Wirkungen der Medien dienen, sodass Kinder und Jugendliche eine aktive Rolle in ihrer Identitätsbildung nehmen können. Mehr zu Medienerziehung in Kapitel 3.

Ziehes Kritik am formalen Unterricht bezieht sich hauptsächlich auf Konflikte zwischen dem Schulsystem und dem Alltag der Jugendlichen. Die Erosion der Tradition hat zu einem Autoritätsverlust geführt: Die Medien machen alle Bereiche des Lebens für alle zunehmend zugänglich, sodass auch Kinder und Jugendliche Zugriff auf die Erfahrungen haben, die früher nur zum Elternbereich gehört haben (Ziehe & Stubenrauch 1982: 44). Das Alter allein reicht nicht, um eine autoritäre Rolle zu halten,

⁸ Die verwendete Quelle beinhaltet Texte von sowohl Thomas Ziehe als auch von Herbert Stubenrauch. In der vorliegenden Arbeit werden ausschließlich die Texte von Ziehe verwendet, folglich wird im Fließtext nur auf Ziehe hingewiesen.

denn alles, was Eltern oder andere Erzieher wissen, scheint durch die Medien erfahrbar zu sein.

Laut Ziehe herrschen auch innerliche Konflikte in den Schülern, wie die gleichzeitigen Regressions- und Progressionsinteressen (Ziehe & Stubenrauch 1982: 107). Regression bezieht sich auf das Zusammensein mit anderen Menschen und das Vertrauen auf das Sichere und das Bekannte. Regression ist das Fehlen von Ängsten, aber kann zu einer Angst vor dem Stillstand führen. Progression dagegen ist das Bedürfnis nach Vorwärtsgang und Veränderung, die andererseits zu Angst vor Misserfolg führen können (Ziehe & Stubenrauch 1982: 107). Ziehe behauptet, dass beide Interessen in Lernsituationen beachtet werden sollen, und zwar wechselseitig, sodass die Rückkehr von Progression zu Regression oder andersherum immer möglich bleibt (Ziehe & Stubenrauch 1982: 115–116). In Schulen wird oft eher die Progression berücksichtigt und die Regression unterdrückt. Das Regressionsinteresse wird oft durch Mobil- oder andere Mediengeräte in Medienumgebungen, die den Schülern bekannt sind und in denen sie mit anderen Menschen in Verbindung stehen, befriedigt. Diese Geräte werden aber häufig im Klassenzimmer verboten. In außerschulischen informellen Umgebungen können meistens beide Interessen berücksichtigt werden, denn der Wechsel zwischen Progression und Regression wird vom Schüler selbst – nicht lehrergeleitet – vorgenommen.

4.2 Washback-Effekt

Ein weiterer Kritikpunkt am formalen Lernen ist der Washback-Effekt. Der Washback-Effekt bezieht sich auf die Art und Weise, wie Leistungsmessung Lerninhalte in der Schule beeinflusst (Green 2013: 40). Die Leistungsmessung beeinflusst die Lehrinhalte, welches die Methodenwahl des Lehrers im Klassenzimmer begrenzen kann, und die Schüler lernen, statt der Sprache, die in Prüfungen und anderen Leistungsmessungsverfahren von ihnen erwarteten Antworten zu geben.

Der Washback-Effekt ist am stärksten bei wichtigen und einflussreichen Prüfungen (Green 2013: 40). Im Kontext der finnischen gymnasialen Oberstufe sind die wichtigsten Prüfungen die Abiturprüfungen, die die Annahme an einer Hochschule immer stärker beeinflussen. Das Bildungs- und Kulturministerium Finnlands hat zusammen mit finnischen Hochschulen im Jahr 2017 beschlossen, dass weniger Aufnahmeprüfungen gehalten werden, und dass die meisten Studenten auf Basis des Abiturzeugnisses an einer Hochschule aufgenommen werden (Internetquelle 5).

Außerdem ist die Schule bestrebt, den Schülern Voraussetzungen für gute Noten zu bieten, denn sie gewinnt durch den Erfolg ihrer Schüler an Anerkennung. Die Effekte des Washbacks können sich besonders stark entwickeln, wenn die Prüfung in das Schulsystem eingebettet ist wie die finnischen Abiturprüfungen (Green 2013: 47). Das Streben nach Prüfungserfolg bei Abiturprüfungen bewegt die Schüler und die Lehrkraft dazu, kurzfristige Strategien zu bevorzugen (Green 2013: 42). Auf diese Weise wird ein tieferes Sprachverständnis nicht erreicht.

Mit effektiver Prüfungsplanung kann der Washback-Effekt verringert werden, sodass die Prüfungen authentischen Sprachsituationen genauer entsprechen würden. Zum Beispiel die Einbeziehung von mündlichen Kompetenzen in die Abiturprüfung, die von der finnischen Abiturprüfungskommission vorgeschlagen worden ist (Internetquelle 6), ist ein Schritt in diese Richtung. Die von zeitlichen und räumlichen Bedingungen bestimmten Begrenzungen schränken jedoch die Möglichkeiten der Prüfungsplanung ein, weswegen Schulprüfungen eine Sprachsituation in der realen Welt nie völlig nachahmen können (Green 2013: 41).

Deutschsprachige außerschulische Umgebungen, die sich auf die eigenen Interessen der Schüler beziehen, würden neue Anreize dafür bieten, die Sprache zu lernen, ohne dass nur die in Prüfungen abgefragten Inhalte berücksichtigt werden. Der Fokus verschiebt sich von Prüfungsantworten auf den alltäglichen sprachlichen Umgang mit anderen Menschen. Die immer präsenten sozialen Medien sind voller solchen Umgebungen, in denen die Schüler immer wieder auf neue Fragen neben schulischen Lerninhalten stoßen, unter anderem durch Empfehlungsalgorithmen, die den Nutzern ständig neue Medieninhalte – zum Beispiel neue Videos auf *YouTube* – auf Basis der Gebrauchsgewohnheiten des Nutzers empfehlen.

4.3 Motivation

Motivation ist seit langem ein viel erforschtes Thema und ist auch im Kontext Fremdsprachenlernen untersucht worden. In diesem Unterkapitel stelle ich zwei Theorien zur Motivation aus Sicht außerschulischer Lernumgebungen und sozialer Medien vor.

Eine grundlegende Theorie zur Lernmotivation teilt Motivation in intrinsische und extrinsische Motivation ein. Intrinsische Motivation stammt aus dem eigenen Interesse und begleitet Handlungen, die an sich Vergnügen bringen (Ryan 2017: 14). Das von

Ziehe beschriebene Regressionsinteresse (s. Kapitel 4.1) ist von intrinsischen Faktoren motiviert: Das Vertrauen auf das Bekannte bringt Wohlfühlen und ist selten auf ein fernes singuläres Ziel gerichtet wie zum Beispiel den Schulabschluss. Die extrinsische Motivation begleitet Handlungen, die zu einer erwünschten Wirkung führen (Ryan 2017: 14). Die Handlungen sind an sich nicht unbedingt interessant oder wünschenswert, aber sie leiten zu einem erwünschten Endziel, das zum Beispiel eine gute Note in einer Prüfung oder die Vermeidung einer Bestrafung sein kann. Extrinsische Motivation begleitet das Progressionsinteresse (s. Kapitel 4.1), das sich auf eine Veränderung bezieht. Diese Form von Motivation wird im Schulkontext oft betont, indem Belohnungen und Bestrafungen als Motivationsquellen genutzt werden (Ryan 2017: 351).

Die intrinsische Motivation spielt eine große Rolle bei Lernprozessen. Eine hohe intrinsische Motivation sagt auch schulischen Erfolg voraus (Ryan 2017: 356). Dennoch werden im Klassenzimmer oft extrinsische Anreize, die oft in das Schulsystem eingebettet sind wie verschiedene Abschlusszeugnisse, bevorzugt. Extrinsische Anreize können eine kurzfristige Wirkung haben, aber für langfristigen Lernerfolg wird intrinsische Motivation verlangt (Dubs 2009: 434). Außerschulische Umgebungen bieten intrinsische Anreize an, denn die Schüler können selbst wählen, wofür sie die Zielsprache verwenden wollen. Dies gilt besonders für die sozialen Medien, in denen viele verschiedene Umgebungen nach eigenem Interesse schnell und mühelos gefunden werden können und in denen die Handlungen des Nutzers eher intrinsisch motiviert sind. Außerschulische Umgebungen bieten auch viel Abwechslung an, die die intrinsische Motivation weiter erhöht (Dubs 2009: 434).

Während außerschulische Umgebungen eine willkommene Ergänzung zu den Motivationsstrategien der Schule sind, reichen sie allein nicht als Motivationsquellen. Dörnyei (2005: 46–47) beschreibt Motivation als einen Prozess mit drei Phasen, der auch schulischen Anreiz verlangt. Die preaktionale Phase bezieht sich auf die Vorbereitung einer Handlung, in der Ziele gesetzt werden. Ob die Ziele von den Schülern oder vom Lehrer entwickelt werden, spielt kaum eine Rolle, solange die Zielsetzung kurzfristig, konkret und herausfordernd genug ist (Dubs 2009: 432). In der nächsten Phase – der aktionalen Phase – werden Teilaufgaben durchgeführt, um die gesetzten Ziele stufenweise zu erreichen. Dadurch entstehen kleinere fertige Zwischenresultate für das Lernen, was die intrinsische Motivation verstärkt (Dubs

2009: 434). Letztlich kommt die postaktionale Phase, in der die Schüler die Durchführung des Handlungsprozesses in Vorbereitung auf künftige Prozesse evaluieren. Dadurch lernen die Schüler die Bedeutung ihres persönlichen Einsatzes auf den Lernerfolg kennen, was die Motivation für künftige Aufgaben weiter erhöht (Dubs 2009: 432). Alle diese Phasen erfordern gezieltes Vorgehen, das in außerschulischen Umgebungen ohne Anleitung von Lehrern schwer durchsetzbar wäre, vor allem in der täglichen Medienflut der sozialen Medien.

Außerschulische Umgebungen – und damit auch die Social-Media-Umgebungen – bieten wichtige Ergänzungen zum Sprachunterricht an, die innerhalb der Schule schwer durchsetzbar sind, aber sie können das traditionelle Fremdsprachenlernen nicht ersetzen. Die effektivste Herangehensweise für das Sprachlernen scheint eine Kombination von schulischem und außerschulischem Lernen zu sein.

5 Material und Methode

Für diese Arbeit wurden zwei verschiedene Datenerhebungsmethoden verwendet. Vier A-Deutschgruppen in vier gymnasialen Oberstufen wurden zweimal Fragebogen zu den Themen Medienerziehung, informelle Lernumgebungen und soziale Medien ausgeteilt (s. Anhänge 1 und 2). Die Fragebogen werden in Kapitel 5.1.1 ausführlicher vorgestellt. Nach zwei Fragebogenrunden mit den Schülern wurden Interviews (s. Kapitel 5.1.2) mit den Lehrern der Deutschgruppen durchgeführt. Die Ergebnisse der Fragebogenrunden und der Interviews wurden zusammengestellt, um ein breites Verständnis von den oben behandelten Themen im Deutschunterricht der befragten Gruppen zu bekommen.

5.1 Datenerhebungsmethoden

Für die vorliegende Arbeit wurden Daten sowohl mit Fragebogen als auch mit Interviews gesammelt. Die befragten Schüler haben Fragebogen ausgefüllt und ihre Lehrer wurden interviewt.

5.1.1 Fragebogen

Für die vorliegende Arbeit wurden zwei Fragebogen gestaltet (Original und deutsche Übersetzung in den Anhängen 1 und 2). Die Fragebogen wurden an Schülern vier verschiedener Deutschgruppen in drei gymnasialen Oberstufen in Tampere und in einer

in Pori am Beginn der Deutschstunde ausgeteilt. Für die Deutschgruppen werden die Platzhalter Gruppe 1–4 verwendet. Die Zeitpunkte und Teilnehmerzahlen der Befragungen werden in Tabelle 1 dargestellt.

	erste Fragebogenrunde		zweite Fragebogenrunde	
	Anzahl der Befragten	Datum	Anzahl der Befragten	Datum
Gruppe 1	9	5.2.2019	9 (8)	17.4.2019
Gruppe 2	12	8.2.2019	10 (10)	15.3.2019
Gruppe 3	10	12.2.2019	13 (10)	19.3.2019
Gruppe 4	19	13.2.2019	14 (7)	12.4.2019
Insgesamt	50		46 (35)	

Tabelle 1: Daten der zwei Fragebogenrunden. Die Anzahl der befragten Schüler und die Termine, an denen die Schüler die Fragebogen ausgefüllt haben, werden in der Tabelle dargestellt. Für die befragten Deutschgruppen werden die Platzhalter Gruppe 1–4 verwendet. Die Anzahl an Befragten, die an beiden Fragebogenrunden teilgenommen haben, wurde in Klammern gesetzt.

Die Fragen der Fragebogen umfassen die Themen Medienerziehung, außerschulische Umgebungen und deutschsprachige Umgebungen in den sozialen Medien. Die Fragebogenfragen wurden auf Finnisch gestellt und die Schüler haben auf Finnisch geantwortet, um sicherzustellen, dass die Schüler alles richtig verstehen, und dass sie sich möglichst frei äußern können. Mit den Fragebogen wurde u.a. versucht herauszufinden, wie Schüler ihre Deutschkenntnisse außerhalb des Schulkontexts üben bzw. anwenden und wie gut sie sich mit deutschsprachigen Umgebungen in den sozialen Medien auskennen.

An die Schüler wurde zwei verschiedene Fragebogen ausgeteilt, der Erste im Februar 2019 und der Zweite im Zeitraum zwischen Anfang März und Ende April (s. Tabelle 1). Nach Beantwortung des ersten Fragebogens haben die Schüler ein Handout mit Social-Media-Empfehlungen bekommen (s. Anhang 3). Auf dem Handout stand auch ein Link zu einer PDF-Version des Handouts, sodass die Links auf dem Handout elektronisch verfügbar waren. Die Social-Media-Empfehlungen stellen deutschsprachige Umgebungen auf verschiedenen Plattformen in den sozialen Medien vor, mit der Absicht, die Schüler dazu zu bewegen, neuen deutschsprachigen Seiten und Kontos in den sozialen Medien zu folgen. Auf dem Handout wurde betont, dass der persönliche Einsatz bei der Suche nach interessanten deutschsprachigen Inhalten in den

sozialen Medien wichtig ist, um die Schüler zu motivieren, selbst neue deutschsprachige Social-Media-Umgebungen zu finden.

Die zweite Fragebogenrunde wurde zwischen 35 und 61 Tage nach der ersten Fragebogenrunde durchgeführt (s. Tabelle 1), sodass die Schüler genug Zeit hatten, die Social-Media-Empfehlungen zu lesen, und sodass der Verfasser genug Zeit hatte, die Ergebnisse der ersten Fragebogenrunde zu analysieren und die Fragen des zweiten Fragebogens zu gestalten. Gruppe 1 hatte 61 Tage zwischen den Fragebogenrunden, Gruppen 2 und 3 hatten 35 Tage und Gruppe 4 hatte 58 Tage. Die Gruppe 1 hatte keine gemeinsamen Unterrichtsstunden vor April und konnte deswegen nicht früher nach der ersten Runde erreicht werden. Mit Gruppe 4 wurde ein früherer Termin für die zweite Runde vereinbart, aber er ist auf einen globalen Klimastreiktag⁹ gefallen, und viele von den Schülern in der Gruppe haben am Streik teilgenommen. Der nächstmögliche Termin war wegen einer Prüfungswoche und eines Terminmissverständnisses erst einen Monat später. Die Unterschiede zwischen den Gruppen in Bezug auf die Zeitspanne zwischen den Fragebogenrunden können die Antworten auf die erste Frage nach den Motivationsfragen des zweiten Fragebogens beeinflussen („Hast du angefangen, für dich neuen deutschsprachigen Seiten oder Kontos nach der ersten Fragebogenrunde zu folgen? Wähle ja oder nein.“), denn die Frage verweist auf den ersten Fragebogen zurück und bezieht sich auf die Aktivität der Schüler zwischen den Fragebogenrunden. Alle anderen Fragen des zweiten Fragebogens konnten auch ohne an der ersten Fragebogenrunde teilgenommen zu haben beantwortet werden, also spielt die Zeitspanne zwischen den Fragebogenrunden bei den meisten Fragen eine geringere Rolle.

Alle Schüler, die an der ersten Fragebogenrunde teilgenommen haben, konnten nicht in der zweiten Runde erreicht werden. Dies wird in der Analyse berücksichtigt (s. Kapitel 6.2). Die Fragebogenrunden wurden im Frühling 2019 durchgeführt, und zwischen den zwei Terminen haben einige Schüler schon an der Deutsch-Abiturprüfung teilgenommen und haben während der zweiten Fragebogenrunde den Deutschunterricht nicht mehr besucht. Außerdem hatte der nächste Deutschkurs mit zum Teil neuen Teilnehmern schon begonnen als die Gruppe 4 den zweiten Fragebogen ausgefüllt hat, und nur die Hälfte der Befragten in der zweiten Fragebogenrunde (7 von 14 Schülern,

⁹ *Fridays for Future*-Klimastreik am 13.3.2019 in Tampere (<https://www.aamulehti.fi/a/201508306>, abgerufen am 1.12.2019).

s. Tabelle 1) hatte auch an der ersten Fragebogenrunde teilgenommen. Die Schüler, die an der ersten Fragebogenrunde nicht teilgenommen hatten, wurden aber angewiesen, dies im Kommentarfeld am Ende des zweiten Fragebogens zu vermitteln. So konnten die Antworten von denjenigen, die bei beiden Fragebogenrunden anwesend waren, bei Bedarf ausgewählt werden. Die Teilnehmerzahlen beider Fragebogenrunden werden in Tabelle 1 dargestellt.

Der Fragebogen hat bei Schülern im Hinblick auf den Forschungsgegenstand dieser Arbeit Vorteile gegenüber vielen anderen Datenerhebungsmethoden. Erstens sparen Fragebogen Zeit und Arbeit im Vergleich mit Interviews (Dörnyei 2003: 9). Weil der Fragebogen 50 Schüler in der ersten Fragebogenrunde und 46 Schüler in der zweiten Runde erreicht hat, wäre der Zeitaufwand mit individuellen Interviews enorm gewesen, geschweige denn die Arbeitslast, die die Transkription von den Interviews verlangt hätte. Zweitens können Fragebogenantworten einfach miteinander verglichen werden, denn die Anzahl an Antwortmöglichkeiten ist begrenzt, und die Fragen werden in ähnlichen Verhältnissen beantwortet, nämlich in einem Klassenzimmer am Anfang einer Deutschstunde. Bei individuellen und auch Gruppeninterviews dagegen können die Befragten sich freier äußern, was zu vielfältigen Antworten führen kann, die nicht immer miteinander sinnvoll verglichen werden können. Obwohl die Verhältnisse zwischen Befragungen sich unvermeidlich unterscheiden, ergeben die Fragebogen aussagekräftige Ergebnisse, wenn die Befragungssituationen zu vereinheitlichen versucht wird, indem zum Beispiel der Fragebogen bei allen Gruppen in der gleichen Weise vorgestellt wird und die Befragung am ungefähr gleichen Zeitpunkt stattfindet.

Fragebogen werden häufig wegen ihrer Subjektivität kritisiert (Alanen 2001: 160). Die festgelegten Fragestellungen und Antwortmöglichkeiten können die Befragten stark beeinflussen. Außerdem können mehrdeutige Fragestellungen zu Ungenauigkeiten und auch Missverständnissen führen. Deswegen muss sichergestellt werden, dass die Fragestellungen eindeutig und den Befragten klar sind (Dufva 2001: 136). Aus diesem Grund wurden wichtige Begriffe sowohl auf der ersten Seite des Fragebogens als auch mündlich vom Verfasser der vorliegenden Arbeit vor der Klasse verdeutlicht. Die Schüler hatten auch die Gelegenheit, bei Unklarheiten Fragen zu stellen. Der Ersteller des Fragebogens muss bei Fragen von den Befragten vorsichtig sein, dass seine Rückantwort die Antworten der Befragten nicht beeinflussen. In den zwei Fragebogenrunden wurde eine Frage von den Schülern gestellt. Der Einfluss der Frage

und deren Antwort auf die Antworten der Schüler wird in der Analyse berücksichtigt (s. Tabelle 2, Kapitel 6.1.1).

Auch die Ethik der Informationserfassungsmethode wurde berücksichtigt. Die Befragten müssen über das Ziel der Forschung und die Verwendung der erhobenen Daten informiert werden (Alanen 2001: 152). Das Ziel wurde auf dem Fragebogen und auch mündlich vor der Klasse erklärt. Außerdem wurde vermittelt, dass die Daten anonym behandelt und nur für den Zweck dieser Arbeit verwendet werden. In der Analyse wurde auf einzelne Gruppen hingewiesen, aber sie wurden mit den Platzhaltern Gruppe 1, Gruppe 2, Gruppe 3 und Gruppe 4 (s. Tabelle 1) anonymisiert.

Manche von den Befragten waren während der Fragebogenrunden minderjährig. Deswegen wurden die Eltern der Befragten der Gruppen 3 und 4 gefragt, ob die von ihren Kindern gesammelten anonymen Daten in der vorliegenden Arbeit verwendet werden können. Der Verfasser hat den Eltern durch die Lehrer eine Nachricht, in der ihnen die Möglichkeit, die Nutzung der Daten ihrer Kinder in der Arbeit zu verweigern, gegeben wurde, gesendet. Keiner von den Eltern hat die Nutzung der Daten verweigert. Bei Gruppe 1 ist laut Lehrer keine Einverständniserklärung bei anonymen Daten vonnöten, und in der Schule der Gruppe 2 gehören didaktische Forschungen zum Schulalltag, und nach Einverständnis der Eltern für verschiedene didaktische Forschungen und Versuche ist im Voraus durch die Schule gefragt worden. Die mit den Fragebogen gesammelten Daten werden nach der Auswertung der vorliegenden Arbeit umgehend gelöscht.

5.1.2 Lehrerinterviews

Nach den Fragebogenrunden wurden die Lehrer von den befragten Gruppen interviewt. Den Lehrern wurde mitgeteilt, dass ihre Antworten in der vorliegenden Arbeit anonymisiert verwendet werden, und sie haben ihre Zustimmung gegeben. Auch die Themen der Arbeit bzw. des Interviews wurden ihnen vor den Interviews erklärt. Die Interviews wurden im April 2019 durchgeführt (Lehrer der Gruppe 1 am 23.4., Dauer der Aufnahme 30 min 23 s ; Lehrer 2 am 8.4., 30 min 23 s; Lehrer 3 am 11.4., 28 min 9 s; Lehrer 4 am 17.4., 21 min 20 s).

Interviews mit den Lehrern haben für diese Arbeit relevante Vorteile gegenüber Fragebogen. Bei Interviews können die Befragten ihre Antworten bei Bedarf vertiefen und in einen breiteren Kontext stellen (Hirsjärvi & Hurme 2008: 35). Die von den Fragebogenrunden erhaltenen Ergebnisse können mit Lehrerinterviews kontextualisiert

werden, sodass mit zwei verschiedenen Perspektiven ein vielfältiges Bild von den behandelten Themen gestaltet werden kann. Zudem ermöglichen Interviews subjektive einzigartige Antworten, die schwierig vorauszusagen sind (Hirsjärvi & Hurme 2008: 35). Interviewantworten können also Aspekte des behandelten Themas, auf die der Verfasser dieser Arbeit nicht gestoßen ist, hervorbringen. Andererseits besteht bei Interviews die Gefahr, dass die Befragten zu sozial wünschenswerten Antworten neigen können (Hirsjärvi & Hurme 2008: 35). Die Lehrer können zum Beispiel Antworten vermeiden, die von ihnen oder von ihren Lehrmethoden ein ungünstiges Bild vermitteln. Dies wurde durch möglichst neutrale Fragestellungen zu vermeiden versucht (s. Anhang 4), sodass die Befragten sich nicht beurteilt fühlen.

Die Lehrerinterviews wurden als Themeninterviews durchgeführt. Themeninterviews werden von Hirsjärvi und Hurme (2008: 47) als halbstrukturiert bezeichnet. In strukturierten Interviews werden die Interviewfragen und ihre Reihenfolge im Voraus festgelegt und in unstrukturierten Interviews beantwortet der Befragte offene Fragen und der Interviewer stellt Folgefragen auf Basis der Antworten des Befragten (Hirsjärvi & Hurme 2008: 44–45). In einem halbstrukturierten Interview werden einige Aspekte im Voraus festgelegt, aber nicht alle. In den Lehrerinterviews wurden Leitfragen verwendet (s. Anhang 4), deren Formulierung und Reihenfolge zwischen den Interviews leicht variierte, und auch spontane Fragen und Ablenkungen vom Thema wurden zugelassen. In dieser Weise rücken die subjektive Stimme und Interpretation des Befragten in den Vordergrund (Hirsjärvi & Hurme 2008: 48). Diese Herangehensweise ermöglicht unerwartete Antworten, die interessante Ergebnisse aufweisen und etwas Neues hervorbringen können. Das Ziel der Lehrerinterviews war ein vielfältiges Bild von den behandelten Themen zu bekommen, nicht quantitative Ergebnisse zu sammeln, daher waren auch einzelne überraschende Antworten von Bedeutung. Die Interviews wurden in einem Klassenzimmer mit einem Mobiltelefon und Laptop aufgenommen und später transkribiert. Nur der Informationsgehalt wird in den Transkriptionen wiedergegeben, es handelt sich nicht um diskursanalytisch detaillierte Lautbeschreibungen. Die Aufnahmen und Transkriptionen werden nach der Auswertung der vorliegenden Arbeit umgehend gelöscht.

5.2 Analysemethode

Fragebogen sind eine typische Datensammlungsmethode der quantitativen Analyse. In quantitativen Analysen – wie auch in der vorliegenden Arbeit – werden

Forschungseinheiten (z.B. die Antwort des Befragten zu einer bestimmten Frage im Fragebogen) mit verschiedenen Variablen gekennzeichnet und tabellarisch dargestellt (Alasuutari 2011: 34). Mithilfe dieser Variablen können auf Tendenzen in der Forschungsgruppe verwiesen werden, zum Beispiel ob die befragten Schüler in der Regel deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen folgen. Wesentlich für quantitative Analysen ist auch eventuelle Zusammenhänge zwischen Variablen zu finden (Alasuutari 2011: 37). Mithilfe der zweiten Fragebogenrunde wurden zum Beispiel Zusammenhänge zwischen Motivation und vielen anderen Variablen gefunden (s. Kapitel 6.2).

Daten, die mit Interviews erhoben werden, werden oft qualitativ analysiert. In einer qualitativen Analyse werden Datenquellen als eigenständige Einheiten (z.B. eine Deutschgruppe), mit denen keine Verallgemeinerungen oder Zusammenhänge mit anderen Einheiten hervorzubringen versucht wird, betrachtet (Alasuutari 2011: 38). Das Ziel der qualitativen Analyse ist, etwas Neues über die zu betrachtende Einheit zu lernen. Mit der Analyse der Lehrerinterviews wurden neue Informationen über die Lehrer und ihre Deutschgruppen gezogen, die nicht auf alle finnische Deutschgruppen übertragen werden können, die aber wichtige Fragen, die in weiteren Forschungen verwendet werden können, hervorbringen, und Deutschlehrern bei der Verwendung von Social-Media-Umgebungen im Unterricht helfen können.

Häufig ist eine klare Einteilung zwischen quantitativen und qualitativen Analysen unmöglich, denn oft liegen Analysen irgendwo zwischen diesen sogenannten Gegenpolen (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2015: 135). Zudem erfordern auch quantitative Analysen qualitative Phasen, in denen festgestellt wird, was die Fragestellungen der Analyse sind und was aus den quantitativen Ergebnissen gefolgert werden kann (Mayring 2015: 20–22). In der vorliegenden Arbeit werden quantitativ erhobene Daten von den zwei Fragebogenrunden sowohl eigenständig analysiert als auch als Basis der Interviews verwendet. Die Analyse besteht also aus sowohl quantitativen als auch qualitativen Phasen.

Bei den offenen Fragen in den Fragebogen wurde eine Inhaltsanalyse vorgenommen. Dörnyei (2003: 117) beschreibt die Inhaltsanalyse im Kontext offener Fragebogenfragen als einen zweiteiligen Prozess. Als erstes wird jede Antwort zu einer offenen Frage auf ihren Sinngehalt beschränkt. Zum Beispiel bei der Frage „Was für Möglichkeiten haben die Schüler gehabt, den Inhalt des Unterrichts zu beeinflussen,

wenn überhaupt?“ (s. Anhang 2, Frage 1) hat einer der Schüler „[sie] können nicht richtig [den Unterricht beeinflussen]¹⁰“ als Antwort gegeben. Diese Antwort wurde als „der Schüler meint, dass die Schüler keinen Einfluss auf den Unterricht haben können“ interpretiert. Diese Phase entspricht ungefähr der Reduzierung in einer qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Tuomi & Sarajärvi 2018). Die zweite Phase der Inhaltsanalyse offener Fragen ist die Zusammenfassung der in der ersten Phase reduzierten Aussagen in breitere Kategorien (Dörnyei 2003: 117). Zum Beispiel wurde in Frage 6 des zweiten Fragebogens (s. Anhang 2, Frage 6) gefragt, welche Spiele und Anwendungen im Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe verwendet worden sind, und Antworten wie „Brettspiele“, „Kreisspiele“ und „Alias“ wurden alle in die Kategorie „Gesellschaftsspiele“ gesetzt (s. Kapitel 6.2.3). Diese Phase entspricht ungefähr der Gruppierung in der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Tuomi & Sarajärvi 2018). Die erhaltenen Ergebnisse können als quantitative Daten behandelt und tabellarisch dargestellt werden (Dörnyei 2003: 117).

Für Themeninterviews gibt es keine standardisierte Analysemethode (Hirsjärvi & Hurme 2008: 136). In der Analyse der Lehrerinterviews (s. Kapitel 6.3) wurden die Aussagen der Lehrer kurzgefasst und auch interpretiert, sodass aus den Interviews auch neue Informationen erhalten werden konnten. Um zu einer sinnvollen und fokussierten Interpretation zu gelangen muss eine Perspektive für die Analyse festgelegt werden (Hirsjärvi & Hurme 2008: 137). Bei den Interviews dienen die Fragen und Ergebnisse der Fragebogenrunden als Richtlinie für die Analyse. Die Aussagen der Lehrer und die Antworten der Schüler werden miteinander verglichen, um herauszufinden, inwiefern sie übereinstimmen. Sowohl die Aussagen der Lehrer als auch die Antworten der Schüler sind subjektive Interpretationen, aber der Vergleich dient als Indikator dafür, inwiefern die Erwartungen des Lehrers damit, wie die Schüler den Unterricht wahrnehmen, übereinstimmen. Zudem vertiefen die Lehrerinterviews die Themen, die in den Fragebogen behandelt werden, und bieten eine neue Perspektive an.

Die für die vorliegende Arbeit durchgeführte Untersuchung kann als Fallstudie bezeichnet werden. Yin (2003: 13–14) beschreibt Fallstudien als empirische Untersuchungen, die gegenwärtige Phänomene in realen Kontexten erforschen, und die theoriegeleitet aus mehreren Quellen Informationen sammeln, um ein tieferes Verständnis von diesen Phänomenen zu erlangen. Dementsprechend werden in der vorliegenden Arbeit

¹⁰ Vom Verfasser übersetzt. Original auf Finnisch: ”ei oikein voi”.

Ergebnisse aus zwei Fragebogenrunden und Interviews, die mit Schülern und Lehrern verschiedener Deutschgruppen durchgeführt wurden, analysiert, um das Phänomen deutschsprachige Social-Media-Umgebungen als außerschulische Lernumgebungen im DaF-Kontext zu verstehen. Die theoretische Grundlage für die Fragebogen und Interviews wurde in Kapiteln 2–4 vorgestellt. Der Zweck einer Fallstudie ist nicht, generalisierbare Ergebnisse von einer gesamten Gruppe (z.B. alle finnischen DaF-Lernenden der gymnasialen Oberstufe) zu bekommen, sondern einen bestimmten Fall (z.B. die Verwendung der sozialen Medien in den vier für diese Arbeit befragten Gruppen) besser zu verstehen (Simons 2009: 19). Die Informationen, die ein bestimmter Fall ergibt, betonen die Bedeutung des untersuchten Phänomens und bieten Methoden für die Untersuchung des Phänomens in anderen Kontexten an (Simons 2009: 165–166). Zudem können in Kontexten, die dem untersuchten Fall ähnlich sind, Vergleiche zwischen den Ergebnissen der Fallstudie und Aspekten des jeweiligen Kontextes gemacht werden, um Hinweise für Handlungen in diesen Kontexten zu bekommen (Simons 2009: 166–167). Obwohl die für die vorliegende Arbeit erhaltenen Ergebnisse nicht auf alle finnischen Deutschgruppen übertragen werden können, können sie wichtige Fragen, die in weiteren Forschungen verwendet werden können, hervorrufen, und Sprachlehrern Hinweise für die Anwendung sozialer Medien im Sprachunterricht geben.

6 Ergebnisse

Als Nächstes werden die Ergebnisse der Fragebogenrunden und Interviews vorgestellt und analysiert. Die Ergebnisse der ersten Fragebogenrunde (s. Anhang 1) werden im Unterkapitel 6.1 vorgestellt. Danach werden die Ergebnisse der zweiten Fragebogenrunde im Unterkapitel 6.2 vorgestellt (s. Anhang 2). Im Unterkapitel 6.3 werden die Ergebnisse der Lehrerinterviews, die nach den Fragebogenrunden durchgeführt wurden, vorgestellt. Die Leitfragen für die Interviews befinden sich im Anhang 4. In allen Tabellen der vorliegenden Analyse werden gerundete Prozentzahlen verwendet, um die Anonymität der Gruppen zu sichern. Mit Prozentzahlen sind die Ergebnisse einzelner Gruppen auch einfacher miteinander zu vergleichen, denn die Gruppen waren von unterschiedlicher Größe und Prozentzahlen veranschaulichen daher die proportionalen Unterschiede zwischen den Gruppen deutlicher als direkte Teilnehmerzahlen.

6.1 Erste Fragebogenrunde

In den nächsten Kapiteln werden die Ergebnisse der zwei Fragebogenrunden und der Lehrerinterviews betrachtet. Die Fragebogen und Interviews werden in der Reihenfolge der Fragen auf den Fragebogen bzw. der Interviewfragen (s. Anhang 4) vorgestellt. Die Fragebogen befinden sich in den Anhängen 1 und 2.

6.1.1 Medienerziehung

Der erste Fragebogen beinhaltet fünf Fragen zur Medienerziehung. Die erste Frage ist eine Mehrfachauswahlfrage und bezieht sich auf Hilfsmittel, die im Deutschunterricht der befragten Schüler verwendet worden sind, und die nicht im Lehrbuch vorkommen (Ergebnisse in Spalte I in Tabelle 2). Die genannten Mittel sind Beispiele für Medieninhalte, deren Thematisierung im Unterricht medienerzieherischen Zwecken dienen können. Die Schüler können sich eventuell nicht an alle Hilfsmittel erinnern, die im Unterricht verwendet worden sind, aber die Antworten geben einen Hinweis darauf, was den Schülern am besten in Erinnerung geblieben ist. Die Schüler wurden auch gefragt, welche Mittel im Unterricht stärkere Verwendung finden sollten (Spalte II). Die Ergebnisse der zwei ersten Fragen stehen in Tabelle 2.

	Gruppe 1		Gruppe 2		Gruppe 3		Gruppe 4		Insgesamt	
	I	II	I	II	I	II	I	II	I	II
Filme	22	56	17	75	30	(50)	89	42	48	54
Werbungen	11		50		20		11		22	
Blogs	89		8		10	10	5	42	22	18
Beiträge der sozialen Medien	33		17	(17)	20	10	5	21	16	14
Nachrichtenartikel oder -sendungen	100	22	83	25	80	20	74	21	82	22
Musik	100	67	100	17	90		89	21	94	24
Spiele und Anwendungen	22	56	92*	17	60	30	37	(21)	52*	28
Sonstige	11				20		16		12	

Tabelle 2: Ergebnisse der zwei ersten Fragen im Teil „Medienerziehung“ des ersten Fragebogens. Die Zahlen sind gerundete Prozentzahlen. Zahlen in Klammern beinhalten Antworten, die von den Befragten anders formuliert wurden als in der Fragestellung. (*) In der Gruppe 2 wurde während der Befragung gefragt, was im Fragebogen mit Spielen und Anwendungen gemeint wird. Dazu hat der Lehrer der Gruppe auf die Anwendung *Quizlet* und deren Verwendung im Unterricht hingewiesen, was die Antworten der Schüler bezüglich der Spiele und Anwendungen in der ersten Frage (Spalte I) wahrscheinlich beeinflusst hat.

Wie in Tabelle 2 zu sehen ist, sind die Antworten nicht nur zwischen Gruppen, sondern auch innerhalb einer Gruppe nicht einheitlich. Dies lässt sich mit verschiedenen Gründen erklären. Zum Beispiel kann es sein, dass die Schüler verschiedene Deutschkurse besucht haben, also haben einige Befragte in früheren Kursen eventuell andere Lehrmittel verwendet als andere. Wahrscheinlich sind aber einige Mittel einfach besser im Gedächtnis geblieben als andere. Zum Beispiel haben nur 11 Prozent der Befragten in Gruppe 1 Werbungen genannt, also wenn sie im Unterricht verwendet worden sind, haben die meisten Schüler dieses schon vergessen.

Auffällig sind besonders Musik und Nachrichtenartikel oder -sendungen, die laut den meisten Schülern im Deutschunterricht verwendet worden sind. In Gruppe 1 hat sogar jeder Schüler die beiden Kategorien gewählt. Sie wurden auch relativ häufig für zukünftige Unterrichtsstunden gewünscht. Die Nutzung aller anderen Mittel variiert zwischen den Gruppen, manchmal erheblich, wie bei Blogs, die in Gruppe 1 offensichtlich angewendet worden sind, während in anderen Gruppen nur fünf bis zehn Prozent der Schüler der Meinung waren, dass sie im Deutschunterricht vorgekommen sind. Aus diesen Zahlen ist abzuleiten, dass die Verwendung von verschiedenen

medienerzieherischen Hilfsmitteln zwischen Deutschgruppen variiert. In manchen Gruppen wird die Vielfalt von Medieninhalten mehr genutzt als in anderen, zum Beispiel werden in Gruppe 1 Blogs (89%) und Beiträge der sozialen Medien (33%) mehr verwendet als in allen anderen. Zum Vergleich werden in Gruppe 4 Filme (89%) laut den Schülern am meisten verwendet, aber fast alle andere Mittel weniger als in anderen Gruppen.

Insgesamt haben die Schüler am meisten Interesse an der Verwendung von Filmen im Unterricht gezeigt. Mit der Verbreitung von online Video-Diensten wie *Netflix* haben Filme und Serien im Alltag aller Altersgruppen als Mittel der Entspannung an Bedeutung gewonnen. Die Bedeutung des von Ziehe beschriebenen Regressionsinteresses (s. Kapitel 4.1) ist eventuell hier zu sehen: Die Schüler wünschen sich Erholungsmomente im hektischen und vom Progressionsinteressen geprägten Schulalltag. Auch Spiele und Anwendungen, die auch alltäglich für Entspannungszwecke verwendet werden, werden relativ häufig gewünscht. Diese Kategorie ist aber ziemlich breit und kann zum Beispiel auch Brettspiele umfassen. In der zweiten Fragebogenrunde wurde das Thema Spiele und Anwendungen weiter thematisiert.

In Antworten der Gruppe 1 kommen Blogs häufig vor, aber sonst ist die Verwendung von Blogs und Beiträgen der sozialen Medien eher verstreut. Die Schüler möchten auch nicht, dass sie mehr verwendet würden: Nur 18 Prozent haben sich mehr Blogs und 17 Prozent mehr Beiträge der sozialen Medien im Deutschunterricht gewünscht. Die beiden Kategorien gehören zu klassischen Social-Media-Umgebungen, die den meisten Schülern sicher bekannt und sogar ein fester Teil ihres Alltags sind. Zudem sind die sozialen Medien für viele Jugendliche ein Mittel zur Entspannung (boyd 2014: 95) und sollten daher das Regressionsinteresse (s. Kapitel 4.1) der Schüler befriedigen, wie auch Filme, die nach Tabelle 2 unter den befragten Schülern ein beliebtes Mittel im Deutschunterricht sind. Mobilgeräte und soziale Medien werden auch während des Unterrichts für eigene Zwecke verwendet, obwohl sie als Hilfsmittel im Unterricht nicht gewünscht werden. Didaktisch aufbereitete Social-Media-Inhalte unterscheiden sich aber vom Alltagsgebrauch der sozialen Medien. Erstens fehlt bei didaktisch aufbereiteten Social-Media-Inhalten häufig der soziale Aspekt. Ein wichtiger Teil des Social-Media-Gebrauchs – der Austausch mit Freunden – wird im didaktischen Kontext begrenzt oder weggelassen. Zweitens dienen didaktisch aufbereitete Social-Media-

Inhalte dem Progressionsinteresse (s. Kapitel 4.1), weil sie als Mittel des schulischen Sprachenlernens verwendet werden. Die Erholungsmomente, die Schüler beim persönlichen Gebrauch der sozialen Medien erleben, fehlen bei didaktisch aufbereiteten Social-Media-Inhalten. Drittens verlieren didaktisch aufbereitete Inhalte an Authentizität, die Lerninhalte interessanter und motivierender machen können (s. Kapitel 2.2).

Es kann auch sein, dass Schüler den Gebrauch von Inhalten der sozialen Medien in einem formalen Kontext, wie in der Schule, eher als unangenehm empfinden, denn die Social-Media-Umgebungen sind für viele stark mit der Identität verbunden (vgl. Suoranta & Vadén 2010: 145; boyd 2014: 36–43) und sollten daher privat bleiben. Auf diese Frage wurde im zweiten Fragebogen (s. Anhang 2, Frage 8), der in Kapitel 6.2 behandelt wird, näher eingegangen. Zudem kann es sein, dass die Schüler sich nicht vorstellen können, wie Social-Media-Umgebungen im Sprachlernkontext überhaupt verwendet werden könnten, vor allem weil auch einige von ihren Lehrern nicht wissen, wie soziale Medien im Unterricht eingesetzt werden könnten (s. Kapitel 6.3.2).

Eventuell sind die Versuche, Social-Media-Inhalte im Unterricht zu nutzen, aus Sicht der Schüler auch misslungen und deswegen wenig gewünscht. Dafür spricht auch Tabelle 2: Je mehr soziale Medien im Unterricht verwendet worden sind, desto weniger werden sie im Unterricht erwünscht. In Gruppe 1, in der soziale Medien laut den Schülern am häufigsten verwendet worden sind, und deren Lehrer sich intensiv mit Medienerziehung beschäftigt hat, unter anderem wegen seiner Masterarbeit (s. Kapitel 6.3.1), wurden überhaupt keine Social-Media-Beiträge oder Blogs gewünscht. Außerdem wurden Blogs und Beiträge der sozialen Medien in Gruppe 4, die laut den Schülern am wenigsten Social-Media-Inhalte im Unterricht verwendet haben, und deren Lehrer sich nach eigenen Angaben mit sozialen Medien nicht auskennt (s. Kapitel 6.3.1), am häufigsten gewünscht. Dieses Thema wurde weiter in den Interviews thematisiert.

Keiner der Befragten hat sich mehr Werbungen gewünscht. Laut den Befragten sind Werbungen auch im Unterricht wenig verwendet worden, obwohl sie laut den Lehrern genutzt worden sind (s. Kapitel 6.3.1). Werbungen sind ein geeignetes Lehrmittel im Sprachunterricht (s. Kapitel 3.3), aber die Schüler scheinen von ihnen eher nicht begeistert zu sein. Bei Werbungen, wie auch bei Inhalten der sozialen Medien, kann die Didaktisierung der Mittel sie für die Schüler weniger interessant machen. Werbungen

können aber in zahlreichen Weisen didaktisiert werden (vgl. Internetquelle 7) und können eventuell auch motivierend eingesetzt werden. In den befragten Gruppen scheint die Didaktisierung von Werbungen aber eher demotivierend gewirkt zu haben. Zudem sind Werbungen auch in außerschulischen Kontexten häufig unerwünscht, aber unvermeidbar, was zu negativen Gefühlen auch gegenüber den im Schulkontext verwendeten Werbungen führen kann.

Mit der ersten Fragebogenrunde wurde auch versucht herauszufinden, was für Einstellungen die Schüler zu bestimmten Themen der Medienerziehung haben. In der ersten Frage beurteilen die Schüler, für wie wichtig sie Datenschutz im Internet halten auf einer Skala von 1 bis 5 (Tabelle 2, Spalte III), in der 1 „überhaupt nicht wichtig“ und 5 „sehr wichtig“ bedeutet. Bei der zweiten Frage schätzen die Schüler ein, wie gut sie ihre Privatsphäre im Internet schützen können (Spalte IV) und in der dritten Frage beurteilen die Schüler, wie gut sie den Wahrheitsgehalt von Medieninhalten einschätzen können (Spalte V). Die Ergebnisse werden in Tabelle 3 dargestellt.

	Gruppe 1			Gruppe 2			Gruppe 3			Gruppe 4			Insgesamt		
	III	IV	V	III	IV	V	III	IV	V	III	IV	V	III	IV	V
1															
2				8	8		10			5			6	2	
3			11	17		8		10	10	5	5	16	6	4	12
4	67	77	78	58	75	50	50	70		32	84	42	48	78	42
5	33	22	11	17	17	42	40	20	90	58	11	42	40	16	46

Tabelle 3: Ergebnisse der Fragen 3 bis 5 im Teil „Medienerziehung“ des ersten Fragebogens. Die Zahlen sind gerundete Prozentzahlen.

Bei allen drei Fragen haben die Schüler vorwiegend 4 oder 5 gewählt. Nur bei der Frage über die Fähigkeit, die eigene Privatsphäre zu schützen (Spalte IV), haben die Befragten hauptsächlich 4 gewählt. Sicherer sind die Befragten also über ihre Fähigkeit, den Wahrheitsgehalt von Medieninhalten einzuschätzen als über die Datenschutzzfähigkeit. Datenschutz ist zu einem Dauerthema in den Schlagzeilen wegen Datenhandel und der Verwendung von den Daten der Nutzer für kommerzielle Zwecke (s. Kapitel 2.3) geworden. Die Datenschutzgesetze sind kompliziert und die Nutzungsbedingungen, die alle Nutzer auf verschiedenen Plattformen akzeptieren müssen, sind oft eine lange

Liste, die die meisten nicht durchlesen. Dies kann ein Grund dafür sein, warum manche Schüler sich bei der Frage über die Privatsphäre (Spalte IV) unsicher fühlten.

Die Unterschiede zwischen allen drei Fragen sind aber gering. Insgesamt könnte man sagen, dass die Schüler die Wichtigkeit des Datenschutzes erkennen und im Internet nach eigener Einschätzung verantwortungsbewusst handeln können. Unsicher bleibt aber, ob die Schüler wirklich den Datenschutz im Alltag berücksichtigen und ob ihre Vorstellungen über ihre Medienfähigkeiten richtig sind und ob die von ihnen als gut eingeschätzten Fähigkeiten wirklich ausreichen. Ein übermäßiges Vertrauen kann in Internetumgebungen sehr schädlich sein, da es die Vorsichtigkeit beeinflussen kann, sodass die Schüler die Gefahren der sozialen Medien (s. Kapitel 2.3) unterschätzen. Wenn die Medienerziehung in der Schule ausreichend umgesetzt wird (s. Kapitel 3), können die Schüler ihr Handeln in den sozialen Medien auch zuversichtlicher einschätzen.

6.1.2 Außerschulische Umgebungen

Um herauszufinden, inwieweit der deutsche Sprachgebrauch der Schüler sich auf schulische Lerninhalte beschränkt, wurde im Fragebogen gefragt, in welchen Situationen und wie oft die Schüler außerhalb der Schule Deutsch verwenden. In Tabelle 4 werden die Sprachgebrauchssituationen der Schüler dargelegt.

	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4	Insgesamt
Soziale Medien	89	83	50	74	74
Sprachlernprogramme	55	58	40	58	54
Im Ausland	78	92	80	89	86
Zeitungen	22	67	20	32	36
Filme und Serien	56	83	90	84	80
Bücher	22	58	20	47	40
Deutschsprachige Freunde	44	75		68	52
Musik	56	83	90	84	80
Sonstige	33	17	10	11	16

Tabelle 4: Ergebnisse der Frage 1 im Teil „Außerschulische Umgebungen“ des ersten Fragebogens. Die Zahlen sind gerundete Prozentzahlen.

Insgesamt wurden am häufigsten die Kategorien „im Ausland“, „Filme und Serien“ und „Musik“ gewählt. Musik und Filme waren auch im schulischen Unterricht beliebt, also war es zu erwarten, dass diese Mittel auch außerhalb der Schule beliebt sind. Überraschend ist aber, dass 74 Prozent der Befragten Deutsch in den sozialen Medien verwendet haben, obwohl das Interesse für Inhalte der sozialen Medien im Schulkontext eher gering war. Die Schüler betreten deutschsprachige Social-Media-Umgebungen gern, nur nicht im Kontext des Schulunterrichts. Eventuelle Gründe für die Ablehnung von Social-Media-Umgebungen im Unterricht wurden oben (Kapitel 6.1.1) behandelt.

Im Kontext sozialer Medien ist neben der Kategorie „soziale Medien“ auch die Kategorie „deutschsprachige Freunde“ relevant. Erstens ist einer der größten Vorteile der sozialen Medien für das Sprachlernen, dass Schüler mithilfe sozialer Medien mit nativen Deutschsprechern kommunizieren können. Wenn die Schüler sich mit ihren deutschsprachigen Freunden auf Deutsch unterhalten, hören bzw. lesen sie authentisches Deutsch und können möglicherweise auch umgangssprachliches Deutsch, das wahrscheinlich aktueller als die im Deutschunterricht verwendete Sprache ist, lernen. Zweitens können deutschsprachige Freunde, die mit den Schülern gemeinsame Interessen haben, relevantere und aktuellere Social-Media-Umgebungen empfehlen als die im Deutschunterricht verwendeten bzw. empfohlenen Umgebungen. Insgesamt haben 52% der befragten Schüler mit deutschsprachigen Freunden auf Deutsch kommuniziert. Die Ergebnisse variieren aber zwischen den Gruppen erheblich. Während mehr als die Hälfte der Schüler in den Gruppen 2 und 4 mit deutschsprachigen Freunden auf Deutsch kommuniziert hat, hat keiner in Gruppe 3 mit deutschsprachigen Freunden Deutsch gesprochen, und in Gruppe 1 nur 44% der Befragten. Überhaupt scheinen die Gruppen 1 und 3 in den meisten Kategorien der Tabelle 4 die niedrigste Prozentzahlen zu haben („Sprachlernprogramme“, „im Ausland“, „Zeitungen“, „Bücher“ und „deutschsprachige Freunde“). Dieser Befund wird auch in weiteren Ergebnissen der ersten Fragebogenrunde widerspiegelt: Die Schüler, die außerschulisch wenig Deutsch verwenden, sind auch in deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen weniger aktiv (s. Kapitel 6.1.3).

Die Befragten haben relativ wenig Zeitungen und Bücher auf Deutsch gelesen. Dies spiegelt den Sieg der neuen Medientexte über traditionelle Texte im Alltag der Jugendlichen wider. Auf der anderen Seite sind deutschsprachige Bücher und

Zeitungen oft schwieriger erhältlich als die meisten neuen Medientexte. Auch wenn Schüler mehr Bücher und Zeitungen lesen möchten – sowohl elektronisch als auch in Papierform – sind sie schwieriger zu finden und oft auch teurer als die neuen Medientexte, die oft wenigstens oberflächlich betrachtet kostenlos zu lesen sind.

Die Schüler wurden auch gefragt, wie oft sie Deutsch außerhalb der Schule verwenden. Die Tabelle 5 zeigt die Ergebnisse.

	Gruppe 1*	Gruppe 2**	Gruppe 3	Gruppe 4	Insgesamt
Seltener als einmal pro Monat	56	25	20	26	30
Einmal pro Monat	11	8	40	26	22
Zweimal pro Monat	11		10	16	10
Einmal pro Woche		25	30	16	18
Öfter als einmal pro Woche	11	33		16	16

Tabelle 5: Ergebnisse der Frage 2 im Teil „Außerschulische Umgebungen“ des ersten Fragebogens. Die Zahlen sind gerundete Prozentzahlen. (*) Ein Befragter hat „ein- bis zweimal pro Monat“ geantwortet. (**) Ein Befragter hat „Ich weiß nicht“ geantwortet.

Obwohl die Befragten Deutsch in vielfältigen Situationen verwendet haben (s. Tabelle 4), kommen die Sprachsituationen im Alltag selten vor. Über die Hälfte der Befragten verwendet Deutsch außerhalb der Schule einmal pro Monat oder seltener. Besonders in Gruppen 1 und 3 verwenden die Schüler wenig Deutsch außerhalb der Schule, wie auch von den Ergebnissen der Tabelle 4 abzuleiten ist.

Eine beträchtliche Anzahl der Befragten – in Gruppe 2 sogar 58% der Befragten – haben aber auch angegeben, dass sie Deutsch außerhalb der Schule einmal pro Woche oder öfter verwenden. Viele verschiedene Gründe können für die Unterschiede zwischen den Schülern und zwischen den Gruppen ursächlich sein. Einige der Befragten haben zum Beispiel deutschsprachige Freunde, mit denen sie auf Deutsch kommunizieren können. In Gruppe 2, in der die Schüler am häufigsten Deutsch mit deutschsprachigen Freunden verwendet haben (s. Tabelle 4), wird Deutsch außerhalb der Schule häufiger verwendet als in den anderen Gruppen. Wahrscheinlich verwenden auch motivierte Schüler Deutsch häufiger als die weniger motivierten. Der Zusammenhang zwischen Motivation und der außerschulischen Verwendung von Deutsch in den sozialen Medien wurde mithilfe des zweiten Fragebogens (s. Kapitel 6.2) betrachtet.

6.1.3 Deutschsprachige Umgebungen

Den Schülern wurden auch konkretere Fragen über ihre Gebrauchsgewohnheiten in den sozialen Medien, besonders in deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen, gestellt (Anhang 1, „Deutschsprachige Umgebungen“). Das Ziel war herauszufinden, wie aktiv sie in deutschsprachigen Umgebungen in den sozialen Medien sind, und wie sie sich in deutschsprachigen Umgebungen verhalten.

Laut einer Erforschung der finnischen Kommunikationsagentur Viestintäiliiga (Internetquelle 8) verbringen finnische Jugendliche im Alter zwischen 13 und 23 Jahren durchschnittlich rund acht Stunden pro Tag in den sozialen Medien, eine Stunde 42 Minuten am Computer und 6 Stunden 11 Minuten an einem Mobilgerät. Die von den Schülern vermittelten Antworten unterscheiden sich von diesen Zahlen erheblich: Die durchschnittliche Zeit, die die Schüler nach eigener Einschätzung täglich in den sozialen Medien verbringen, beträgt rund 3 Stunden, und nur einer von den Befragten verbringt nach eigener Einschätzung täglich sechs Stunden in den sozialen Medien, alle anderen weniger (s. Tabelle 6). Diese Unstimmigkeit kann dadurch erklärt werden, dass die Schüler eventuell alle Plattformen, die sie täglich verwenden, nicht als Plattformen der sozialen Medien einstufen. Weiterhin sind die Social-Media-Umgebungen immer enger in die Lebenswelt des Benutzers integriert (vgl. Internetquellen 1 und 2), es kann also kompliziert sein, die eigenen Gebrauchsgewohnheiten einzuschätzen. Die Zeit, die in den sozialen Medien verbracht wird, kann z.B. während einer Busfahrt mit einem Mobilgerät stattfinden, sodass die Zeit nicht als Zeit in den sozialen Medien wahrgenommen wird, sondern als Zeit, die der Busfahrt gewidmet ist. Unabhängig vom Grund der Unstimmigkeit kann aus den Ergebnissen der Tabelle 6 gefolgert werden, dass die meisten Schüler Wissenslücken hinsichtlich ihrer Social-Media-Gewohnheiten haben. Obwohl die Tabelle 3 auf gute Medienkenntnisse unter den Schülern hinweist, sind ihnen einige Aspekte ihrer Social-Media-Verwendung noch unbekannt.

	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4	Insgesamt
< 2 Stunden	22	17	20	26	22
2 – 2 ½ Stunden	11	42	40	21	28
3 – 3 ½ Stunden	44	8	20	26	24
4 – 4 ½ Stunden	11	33	10	11	16
5 Stunden oder mehr	11		10	16	10

Tabelle 6: Ergebnisse der Frage 1 im Teil „Deutschsprachige Umgebungen“ des ersten Fragebogens. Die Zahlen sind gerundete Prozentzahlen. Antworten wie „1–2 Stunden“ wurden als Mittelpunkt der gegebenen Zeitspanne interpretiert (hier: 1 ½ Stunden).

Die Fragen 2, 4, 5 und 7 über deutschsprachige Umgebungen im ersten Fragebogen (s. Anhang 1, „Deutschsprachige Umgebungen“) wurden entweder mit „ja“ oder „nein“ beantwortet. Die Ergebnisse der Fragen befinden sich in Tabelle 7. In Frage 2 wird gefragt, ob die Schüler überhaupt deutschsprachigen Seiten oder Kontos in den sozialen Medien folgen. Den Schülern wurde am Anfang der Befragung erklärt, dass hier mit Folgen nicht nur Abonnements, d.h. Funktionen verschiedener Plattformen, womit die Abonnenten die Inhalte verschiedener Inhaltsersteller automatisch auf ihrer Startseite sehen können, gemeint sind. Das wichtigste ist, dass die Schüler die Inhalte der Seite bzw. des Kontos ab und zu anschauen. Ungefähr die Hälfte von den Schülern folgen in diesem breiten Sinne deutschsprachigen Seiten oder Kontos.

	Gruppe 1		Gruppe 2		Gruppe 3		Gruppe 4		Insgesamt	
	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein	Ja	Nein
2	44	56	75	25	40	60	53	47	54	46
4	56	44	42	58	40	60	26	74	38	62
5	11	89	67	33		100	47	53	36	64
7	22	78	33	67	50	50	74	26	50	50

Tabelle 7: Ergebnisse der Fragen 2, 4, 5 und 7 im Teil „Deutschsprachige Umgebungen“ des ersten Fragebogens. Die Zahlen sind gerundete Prozentzahlen.

Die Fragen 4 und 5 beziehen sich auf das Ziel des Abonnements bzw. Folgens. In Frage 4 wird gefragt, ob die Schüler deutschsprachigen Seiten und Kontos mit dem Ziel, Deutsch zu lernen, folgen. In Frage 5 wird gefragt, ob den deutschsprachigen Seiten und Kontos ohne Lernzwecke gefolgt wird. Umgebungen, denen ohne Lernzwecke gefolgt wird, haben den Vorteil, dass die Schüler sie wahrscheinlich für unterhaltsamer und interessanter halten. Infolgedessen werden diese Umgebungen für die Schüler auch wahrscheinlicher alltäglich. Zudem findet in diesen Umgebungen das Lernen eher implizit statt, was für das Sprachlernen wesentlich ist (s. Kapitel 2.1). Umgebungen, denen für Lernzwecke gefolgt wird, sind häufig auch einigermaßen didaktisch aufbereitet. Didaktisch aufbereitete Inhalte beinhalten weniger authentische Sprache und oft fehlen diesen Inhalten wichtige Aspekte – und auch Nutzen – der sozialen Medien, wie der soziale Umgang mit anderen Nutzern (s. Kapitel 2.2 und 6.3.4).

Insgesamt scheinen die Resultate für Fragen 4 und 5 ähnlich zu sein, aber zwischen den Gruppen gibt es Unterschiede. Während zum Beispiel 67 Prozent der Schüler in Gruppe 2 deutschsprachigen Seiten und Kontos ohne Lernzwecke folgen, folgen die Schüler der Gruppe 3 diesen Umgebungen ausschließlich für Lernzwecke. Auch in Gruppe 1 wird deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen wenig ohne Lernzwecke bzw. für Unterhaltungszwecke gefolgt. Laut Tabelle 4 sind die Gruppen 1 und 3 auch diejenigen, die am wenigsten mit deutschsprachigen Freunden Deutsch verwenden. Aus diesem Zusammenhang ist abzuleiten, dass deutschsprachige Freunde die Schüler dazu bringen können, deutschsprachige Social-Media-Umgebungen für Unterhaltungszwecke zu verwenden. Es ist auch möglich, dass die Schüler, die soziale Medien für Unterhaltungszwecke verwenden, durch soziale Medien deutschsprachige Freunde gefunden haben.

In Frage 7 haben die Schüler berichtet, ob sie Hilfe bei der Suche nach interessanten deutschsprachigen Seiten oder Kontos wünschen. Auch bei dieser Frage gibt es bemerkenswerte Unterschiede zwischen den Gruppen. Am wenigsten wurde in den Gruppen 1 und 2 Hilfe gewünscht. In den Interviews (s. Kapitel 6.3) haben die Lehrer der Gruppen 1 und 2 mitgeteilt, dass sie soziale Medien im Unterricht eingesetzt haben, während die Lehrer der Gruppen 3 und 4 nach eigener Aussage die sozialen Medien im Unterricht kaum verwenden. Nach den Ergebnissen der Tabelle 4 sind die Gruppen 1 und 2 auch diejenigen, die am häufigsten Deutsch in Social-Media-Umgebungen außerhalb der Schule verwenden. Aus diesen Vergleichen kann gefolgert werden, dass

viele Schüler schon mit deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen bekannt sind – durch die Lehrkraft oder auf andere Weise – und deswegen dabei keine weitere Hilfe brauchen. Dementsprechend wünschen sich die Schüler, die im Deutschunterricht und außerhalb der Schule weniger deutschsprachige Social-Media-Umgebungen verwenden, häufiger Hilfe bei der Suche nach diesen Umgebungen. Insgesamt scheint die Hälfte der Schüler keine Hilfe zu benötigen. Die Gründe für die Ablehnung von Hilfe wurden im zweiten Fragebogen weiter thematisiert (s. Kapitel 6.2.4).

Die Frage 3 bezieht sich auf die Reaktionen, die die Schüler auf deutschsprachige Inhalte haben. Die Schüler lesen bzw. schauen deutschsprachige Inhalte an, wenn sie das Thema der Inhalte besonders interessant finden (A), nur etwas interessant finden (B), oder auch, wenn das Thema sie nicht besonders interessiert (C). Die Befragten hatten auch die Möglichkeit, eine eigene Antwort zu schreiben (D). Die Ergebnisse der Frage 3 werden in Tabelle 8 dargestellt.

	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4	Insgesamt
A	56	17	60	21	34
B	22	50	40	68	50
C	11	17		11	10
D	11	17			6

Tabelle 8: Ergebnisse der Frage 3 im Teil „Deutschsprachige Umgebungen“ des ersten Fragebogens. Die Zahlen sind gerundete Prozentzahlen.

Mit dieser Frage wurde versucht herauszufinden, ob die Deutschsprachigkeit die Inhalte verlockender macht, z.B. indem die Schüler mit diesen Inhalten neue Wörter oder Phrasen lernen können oder ob die deutschsprachigen Inhalte wegen des Sprachniveaus eher vermieden werden. Die Ergebnisse zeigen, dass die Schüler hauptsächlich die Inhalte nach ihrem Interesse gegenüber dem Thema wählen. Einige Schüler (10%) haben aber auch vermittelt, dass sie auch dann die deutschsprachigen Inhalte anschauen, wenn sie das Thema nicht besonders interessant finden. Diese Befragten scheinen also die Sprachlernmöglichkeit in den sozialen Medien wahrzunehmen. Zwei Schüler haben aber in ihren eigenen Antworten gemeint, dass der Schwierigkeitsgrad des Sprachniveaus auch eine Rolle spielt. Die deutschsprachigen Inhalte scheinen also oft wie alle anderen Inhalte behandelt zu werden, aber für einige ist die Deutschsprachigkeit ein Vorteil, für andere auch eine Herausforderung.

Bei der Frage 6 hatten die Schüler die Gelegenheit, ihre eigenen Antworten zu schreiben. Die Befragten haben berichtet, wie sie deutschsprachige Seiten und Kontos gefunden haben. Die Ergebnisse lassen sich in sechs Kategorien einordnen: „in der Schule“, „selbst gefunden“, „durch Plattformen empfohlen“, „durch Freunde empfohlen“, „zufällig darauf gestoßen“ und „leere Antwort“. In der Fragestellung wurde erklärt, dass eine leere Antwort bedeutet, dass der Befragte keine deutschsprachigen Inhalte gefunden hat. Mit durch Plattformen empfohlenen Inhalten werden diejenigen gemeint, die die Empfehlungsalgorithmen der jeweiligen Plattformen auf Basis der Aktivität des Benutzers empfehlen. Wenn man zum Beispiel auf *Instagram* viele Musikern folgt, kann der Algorithmus von *Instagram* die Kontos von anderen ähnlichen Musikern oder Bands empfehlen. Die Empfehlungen, die diese Algorithmen geben, sind häufig schwer von anderen Inhalten zu unterscheiden, wenn man also glaubt, dass man zufällig auf neue Inhalte gestoßen ist, sind oft die Empfehlungsalgorithmen dafür verantwortlich. Deswegen sind die Kategorien „durch Plattformen empfohlen“ und „zufällig darauf gestoßen“ schwer auseinanderzuhalten und werden in den Ergebnissen in Tabelle 9 zusammengesetzt.

	Gruppe 1	Gruppe 2*	Gruppe 3	Gruppe 4**	Insgesamt
Schule	22	8			6
Selbst gefunden	22	50	30	19	28
Zufällig darauf gestoßen	33	33	40	37	36
Freunde	11	25		5	10
Leere Antwort	22	25	40	32	30

Tabelle 9: Ergebnisse der Frage 6 im Teil „Deutschsprachige Umgebungen“ des ersten Fragebogens. Die dargestellten gerundeten Prozentzahlen dienen wegen Überlappungen und Auslassungen nur als Vergleichszahlen. (*) Bei Gruppe 2 wurde eine Antwort ausgelassen. (**) Bei Gruppe 4 wurden drei Antworten ausgelassen.

Einige Antworten in Tabelle 9 fallen in zwei Kategorien und einige Antworten wurden wegen Mehrdeutigkeit (z.B. „mithilfe des Internets“ oder „Instagram“) weggelassen, also dienen die dargestellten Prozentzahlen eher als Vergleichszahlen. Trotzdem können aus der Tabelle 9 einige Schlussfolgerungen gezogen werden. Zum Beispiel scheinen nur wenige Schüler auf deutschsprachige Social-Media-Umgebungen im Unterricht gestoßen zu sein. Die meisten haben Empfehlungen von Freunden und Empfehlungsalgorithmen bekommen oder Inhalte entweder mit Absicht oder zufällig selbst gefunden. Viele haben aber gar keine deutschsprachigen Inhalte in den sozialen Medien gefunden. Ob sie nach solchen Inhalten gesucht haben bleibt offen. Jedenfalls scheint es eine Lücke zu geben, die die Lehrkraft eventuell füllen könnte. Diese Ergebnisse stimmen mit den Ergebnissen der Frage 7 (s. Tabelle 6) überein: Die Hälfte wünscht keine Hilfe bei der Suche nach deutschsprachigen Inhalten, denn sie haben kein Interesse an den Inhalten oder können sie selbst finden, und die andere Hälfte möchte Empfehlungen bekommen, zum Teil weil sie passende Inhalte selbst nicht finden.

Aus den Ergebnissen der Tabelle 9 ist auch abzuleiten, dass Freunde eine gute Quelle für deutschsprachige Social-Media-Umgebungen sind. In Gruppe 2 haben 25% der Schüler vermittelt, dass sie deutschsprachige Social-Media-Umgebungen durch Freunde empfohlen bekommen haben. Hier werden nicht unbedingt nur deutschsprachige Freunde gemeint, sondern auch finnische Freunde können eine gute Quelle für relevante deutschsprachige Social-Media-Inhalte sein.

In Frage 8, der letzten Frage des ersten Fragebogens, wurde gefragt, ob und in welchen Umgebungen die Befragten deutschsprachige Medieninhalte erstellt haben. Mit Alternative A antworteten diejenigen, die in einer deutschsprachigen Umgebung auf Deutsch gepostet haben. Als Beispiel wurde das Kommentarfeld eines deutschsprachigen Blogs genannt. Die Befragten, die in einer mehrsprachigen Umgebung auf Deutsch gepostet haben, haben die Alternative B gewählt. Bei dieser Alternative wurde die eigene *Facebook*-Pinnwand als Beispiel genannt. Mit C haben die Schüler geantwortet, die gar keine deutschsprachigen Inhalte erstellt haben. Die Schüler hatten auch die Gelegenheit zu berichten, was für Inhalte sie auf Deutsch erstellt haben. Die Ergebnisse der Frage 8 werden in Tabelle 10 dargestellt.

	Gruppe 1*	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4	Insgesamt
A	11	33		11	12
B		8		16	10
C	89	58	100	74	78

Tabelle 10: Ergebnisse der Frage 8 im Teil „Deutschsprachige Umgebungen“ des ersten Fragebogens. Die Zahlen sind gerundete Prozentzahlen. (*) Eine A/B-Antwort wurde als A interpretiert, sodass die Prozentzahlen 100 Prozent nicht überschritten.

Die Ergebnisse zeigen, dass der Großteil der Schüler trotz regelmäßiger Anwendung der sozialen Medien keine deutschsprachigen Inhalte erstellt hat. Im Vergleich mit den Resultaten der Frage 2 – 46% der Schüler folgen keinen deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen (s. Tabelle 7) – ist die Anzahl derjenigen, die keine deutschsprachige Inhalte erstellt haben (78%), relativ hoch. Auch wenn Schüler deutschsprachige Social-Media-Umgebungen betreten, sind sie häufig nur als Betrachter aktiv, und die interaktiven Möglichkeiten in den deutschsprachigen Umgebungen werden nicht genutzt. Ohne aktive Teilnahme an Diskursen in den sozialen Medien bleibt die Immersion in deutschsprachige Diskurse oberflächlich.

In den Gruppen 2 und 4 werden deutschsprachige Inhalte häufiger erstellt als in den Gruppen 1 und 3. Wie in oben vorgestellten Tabellen zu betrachten ist, sind die Gruppen 2 und 4 auch diejenigen, in denen die Schüler am häufigsten mit deutschsprachigen Freunden Deutsch verwenden (s. Tabelle 4) und deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen ohne Lernzwecke folgen (s. Tabelle 7). Von den 11 Schülern, die die Frage 8 mit entweder A oder B beantwortet bzw. deutschsprachige Social-Media-Inhalte erstellt haben, haben 91% (n=10) mit deutschsprachigen Freunden Deutsch verwendet (s. Tabelle 4) und 82% (n=9) angegeben, dass sie deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen ohne Lernzwecke folgen (s. Tabelle 7). Für die gesamte Gruppe der Befragten sind die Prozentzahlen deutlich niedriger: Sie betragen 52% für deutschsprachige Freunde und 36% für die ohne Lernzwecke gefolgten deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen. Dies weist darauf hin, dass die Schüler, die deutschsprachige Freunde haben, die deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen vielfältiger und interaktiver nutzen als die anderen. Dementsprechend haben 55% (n=6) der Schüler, die deutschsprachige Inhalte erstellt haben, vermittelt, dass sie Medieninhalte in Form von Nachrichten oder Kommentaren zu Freunden erstellt haben.

6.1.4 Zwischenfazit

Die Ergebnisse der ersten Fragebogenrunde haben gezeigt, dass obwohl die befragten Schüler in den sozialen Medien aktiv sind,



Abbildung 2: Beispiel für einen Tweet. Der Tweet kann als Beispiel für die Verwendung des Pronomen „es“ genutzt werden. Quelle: <https://twitter.com/nicosemsrott/status/1181292955342196736?lang=en>

die meisten nicht davon überzeugt sind, dass deutschsprachige Social-Media-Umgebungen im Deutschunterricht verwendet werden sollten. Obwohl soziale Medien als Entspannungsmittel gelten können (boyd 2014: 95), kann ihre didaktische Verwendung anstrengender sein. Im Vergleich mit Filmen, die auch als Entspannungsmittel dienen können und im Unterricht verwendet werden, sind Social-Media-Inhalte deutlich weniger erwünscht. Die Didaktisierung von Filmen ist aber eventuell weniger intensiv: Während der Film bzw. ein Abschnitt angeschaut wird, können die Schüler sich entspannen. Bei Social-Media-Umgebungen ist die Didaktisierung häufig intensiver. Die Schüler müssen jederzeit bereit sein, Fragen des Lehrers über die vorgestellten Social-Media-Inhalten zu beantworten. Die didaktische Aufbereitung kann auch viele wichtige und entspannende Aspekte der sozialen Medien – vor allem die Sozialität– abbauen. Wenn eine *Twitter*-Nachricht bzw. ein Tweet (s. Abbildung 2) im Unterricht als eigene Einheit behandelt wird, zum Beispiel um ein grammatisches Thema einzuführen, wird sie aus ihrem sozialen Kontext gerissen: Die Verbindung zum Autor der Nachricht bzw. zu anderen Nutzern auf *Twitter* wird nicht in Anspruch genommen. Um die Verwendung deutschsprachiger Social-Media-Umgebungen im Unterricht wünschenswerter – und auch wirksamer – zu machen, sollten auch die sozialen Aspekte miteinbezogen werden.

Die Schüler nutzen die sozialen Aspekte deutschsprachiger Social-Media-Umgebungen auch außerhalb der Schule wenig. Auch die Schüler, die deutschsprachigen Social-Media-Inhalten folgen, erstellen selbst wenig deutschsprachige Inhalte (s. Tabelle 10). Ein Vergleich der Ergebnisse der Fragebogenantworten verweist auf die Rolle der deutschsprachigen Freunde hinsichtlich der Interaktivität in deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen. Schüler mit deutschsprachigen Freunden folgen auch häufiger deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen ohne Lernzwecke, also begegnen sie

wahrscheinlich auch häufiger authentischer Sprache in den Umgebungen (s. Kapitel 2.2). Social-Media-Umgebungen, denen die Schüler für Lernzwecke folgen, beinhalten oft didaktisch aufbereitete Inhalte. Ein Schüler hat zum Beispiel erwähnt, dass er dem Konto *@dw_deutschlernen* (s. Abbildung 3) auf *Instagram* folgt. Die Inhalte des Kontos sind deutlich didaktisch aufbereitet bzw. nicht authentisch (s. Kapitel 2.2). Zum Beispiel steht der Text im Abbildung 3 nicht in einem authentischen sozialen Kontext, sondern er wurde konzipiert, um den Unterschied

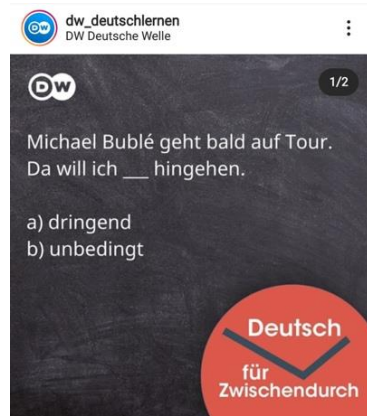


Abbildung 3: Ein Post des Kontos *@dw_deutschlernen* auf *Instagram*.
Quelle:
<https://www.instagram.com/p/B52x0l0DdQL/>

zwischen den Wörtern „dringend“ und „unbedingt“ zu erläutern. Um von Social-Media-Umgebungen ausgiebigen Gebrauch zu machen, sollten Schüler die Möglichkeit haben, sich möglichst frei in einem möglichst authentischen deutschsprachigen Kontext zu äußern. Dies ist in einem außerschulischen Kontext am einfachsten zu verwirklichen. Jedoch könnte der schulische Einsatz sozialer Medien durch die Ergebnisse der ersten Fragebogenrunde begründet werden. Erstens kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Schüler in den sozialen Medien verantwortungsbewusst handeln bzw. sich vor den Gefahren der sozialen Medien (s. Kapitel 2.3) schützen können. Nach eigener Einschätzung haben die Schüler gute Medienkompetenzen, aber sie scheinen die Zeit, die sie in den sozialen Medien verbringen, zu unterschätzen. Zudem werden die interaktiven Möglichkeiten der deutschsprachigen Umgebungen von den Schülern wenig genutzt. Medienerzieherische Maßnahmen könnten den Schülern helfen, ausgiebigen Gebrauch von sozialen Medien zu machen, ohne sich den Gefahren der sozialen Medien auszusetzen. Zweitens scheint die Hälfte der Schüler Hilfe bei der Suche nach deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen zu wünschen (s. Tabelle 7) und 30% der Schüler keine deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen gefunden zu haben (s. Tabelle 9). Ein schulischer Einsatz der sozialen Medien könnte diesen Schülern helfen, neue Umgebungen zu finden.

Deutschsprachige Social-Media-Umgebungen haben einen Platz im Deutschunterricht, aber bei der Didaktisierung sollten die Authentizität und die Möglichkeit zur freien Äußerung in Betracht gezogen werden. Dies kann zum Beispiel durch Aufgaben, in denen die Schüler möglichst frei in selbst gewählten deutschsprachigen Umgebungen interagieren und über ihre Erfahrungen ein Lerntagebuch schreiben, verwirklicht

werden. Der Lehrer sollte vor der Aufgabe Richtlinien und Beispiele für das angemessene Handeln in den Umgebungen geben und während der Durchführung der Aufgabe die Tagebücher kommentieren, sodass die Schüler Feedback über ihre Aktivität in den Umgebungen bekommen. Die Aufgabe würde sowohl medienerzieherischen Zwecken dienen als auch die Schüler motivieren, den vollen Nutzen aus deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen zu ziehen.

6.2 Zweite Fragebogenrunde

Die zweite Fragebogenrunde wurde ungefähr einen Monat nach der ersten durchgeführt (s. Tabelle 1). Die Datenerhebung mit zwei Fragebogen hat mehrere Vorteile gegenüber einer Befragung mit nur einem Fragebogen. Erstens können mehr Fragen gestellt werden, ohne dass ein Fragebogen zu lang wird und dass die Schüler während des Antwortens die Konzentration verlieren. Zweitens kann der zweite Fragebogen auf die Ergebnisse der ersten Fragebogenrunde hinweisen. Zum Beispiel wird bei der letzten Frage des zweiten Fragebogens (s. Anhang 2) berichtet, dass viele von den Befragten der ersten Fragebogenrunde keine Hilfe bei der Suche nach Social-Media-Umgebungen wünschten. Das Thema wurde im zweiten Fragebogen vertieft, indem die Schüler gefragt wurden, warum sie keine Hilfe wünschen. Im zweiten Fragebogen wurde auch gefragt, ob die Schüler nach der ersten Fragebogenrunde neuen deutschsprachigen Seiten oder Kontos zu folgen begonnen haben. Mit dem Hinweis auf den ersten Fragebogen und die Social-Media-Empfehlungen, die dabei gegeben wurden, können diachronische Ergebnisse erlangt werden. Drittens können im zweiten Fragebogen relevante Fragen gestellt werden, die aus dem ersten Fragebogen aus verschiedenen Gründen weggelassen wurden. Im zweiten Fragebogen werden zum Beispiel Fragen gestellt, die die Motivation der Schüler, Deutsch zu lernen, betreffen. Das Thema Motivation spielt beim Sprachenlernen eine bedeutende Rolle (s. Kapitel 4.3), musste aber aus dem ersten Fragebogen weggelassen werden, sodass er nicht zu lang wird.

Eine Zweiteilung bringt auch Herausforderungen mit sich. Weil die Ergebnisse der ersten Fragebogenrunde anonym gesammelt wurden, ist es unmöglich, die Antworten des Befragten mit seinen Antworten im ersten Fragebogen zu vergleichen. Deswegen wurden im zweiten Fragebogen einige Fragen, die schon im ersten Fragebogen gestellt wurden, wiederholt. So können Zusammenhänge zwischen Antworten im ersten und im zweiten Fragebogen hergestellt werden. Beispielsweise kann der Zusammenhang zwischen Motivation der Schüler und ihren Gebrauchsgewohnheiten in

deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen nur mithilfe der wiederholten Fragen eingeschätzt werden. Eine zweite Herausforderung besteht darin, dass die Gruppen sich zwischen Fragebogenrunden verändern können. Nach den Abiturprüfungen im Frühling haben einige Schüler die Gruppen verlassen und in einigen Schulen bzw. gymnasialen Oberstufen hat zwischen den Fragebogenrunden die nächste Lehrperiode begonnen, sodass die Gruppen sich verändert haben. 46 Schüler haben den zweiten Fragebogen geantwortet, von denen 11 an der ersten Fragebogenrunde nicht teilgenommen haben (s. Tabelle 1, Kapitel 5.1.1).

6.2.1 Beurteilung der Motivation

Ein wichtiger Teil des Sprachlernens ist die Motivation, die genauer in Kapitel 4.3 behandelt wurde. Besonders die intrinsische Motivation wird als Voraussetzung für guten Lernerfolg genannt. Auf der ersten Seite des zweiten Fragebogens wurden drei Fragen gestellt, um herauszufinden, ob die Schüler eher intrinsisch oder extrinsisch motiviert sind, Deutsch zu lernen. Die folgenden Fragen wurden gestellt: Warum haben die Schüler mit dem Deutschlernen angefangen? Warum haben sie Deutsch weiter gelernt? Welche sind ihre Ziele für das Deutschlernen? Mithilfe der Ergebnisse wurde beurteilt, ob die Schüler intrinsisch oder extrinsisch motiviert sind, Deutsch zu lernen. Die Ergebnisse werden sowohl in Tabelle 11 dargestellt als auch im Zusammenhang mit anderen Fragen des zweiten Fragebogens betrachtet.

Alle Fragen haben vielfältige Ergebnisse erbracht, aber einige Antworttypen kamen auffällig oft vor. Bei der ersten Frage haben viele Schüler geantwortet, dass sie mit dem Deutschlernen angefangen haben, weil die Eltern oder die Lehrkraft es empfohlen haben, eine neue Fremdsprache zu lernen. Ein Schüler hat sogar mitgeteilt, dass seine Mutter behauptet hat, dass Deutsch ein Pflichtfach sei. Einige haben auch geantwortet, dass sie Deutsch gewählt haben, weil eine andere Alternative, zum Beispiel Französisch, von ihnen unerwünscht war. Diese Antworten weisen auf eine extrinsische Motivation hin, weil die Motivation nicht direkt auf die Sprache gerichtet ist, sondern von außen angeregt wird (vgl. Kapitel 4.3). Andere Schüler haben geantwortet, dass sie aus eigenem Interesse angefangen haben, Deutsch zu lernen, entweder um eine beliebige neue Sprache zu lernen oder weil sie sich genau für Deutsch interessiert haben. Einige haben auch früher im deutschsprachigen Raum gewohnt oder haben Verwandte in Deutschland und wollten deswegen Deutsch lernen. Diese Antworten deuten auf eine intrinsische Motivation zum Deutschlernen hin. Auch Antworten, die

schwieriger einzuordnen waren, sind vorgekommen. Antworten wie „ich war gut in Englisch“ und „ich weiß nicht“ zeigen keine klaren Anzeichen von extrinsischer oder intrinsischer Motivation. Solche Grenzfälle werden hier als nicht-intrinsische Motivation behandelt. Auch Antworten von Schülern, die die Frage falsch verstanden und zum Beispiel „im dritten Schuljahr“ geantwortet haben, werden in diese Kategorie gesetzt.

Auch bei der zweiten Frage haben die Schüler einige Antworttypen deutlich bevorzugt. Ein Großteil hat geantwortet, dass es eine Verschwendung wäre, nach jahrelangem Deutschlernen aufzuhören. Weil diese Antwort sich kaum in extrinsische oder intrinsische Motivation einordnen lässt, werden die Antworten in die nicht-intrinsische Kategorie gesetzt. Viele haben auch geantwortet, dass sie Deutsch weitergelernt haben, weil Deutschkenntnisse in ihrer Zukunft nützlich sind. Auch diese Antwort lässt sich schwer einordnen: Auf einer Seite ist das Nutzen der Sprache im späteren Leben ein extrinsischer Anreiz. Auf der anderen Seite haben die Schüler deutlich selbst die Entscheidung getroffen, Deutsch weiter zu lernen. Außerdem ist die Motivation auf die Sprache selbst gerichtet, nicht darauf, andere Leute wie den Lehrer oder die Eltern zufriedenzustellen oder das eigene Verantwortungsbewusstsein zu befriedigen. Deshalb wird dieser Antworttyp als intrinsisch motiviert kategorisiert. Manche von den Schülern, die im deutschsprachigen Raum gewohnt haben oder deutschsprachige Verwandte haben, haben vermittelt, dass sie ihre Deutschkenntnisse halten und festigen wollen. Einige Schüler haben auch mitgeteilt, dass sie das Deutschlernen für spaßig oder interessant gehalten haben und deswegen damit fortgefahren sind. Diese Antworttypen werden in die Kategorie intrinsische Motivation gesetzt. Einige Schüler haben dieselben Antworten verwendet wie bei der ersten Frage und daher werden sie in derselben Weise kategorisiert.

Bei der dritten Frage über die Motivation hatten die Schüler die Möglichkeit, ihre Ziele für das Deutschlernen zu beschreiben. Viele Schüler haben auch bei dieser Frage die Nützlichkeit der Sprachkenntnisse in der Zukunft erwähnt. Wie bei der zweiten Frage, wurden diese Antworten als Anzeichen für intrinsische Motivation interpretiert. Andere haben vermittelt, dass es ihr Ziel ist, die Sprache zu lernen. Diese Antworten deuten auch auf eine intrinsische Motivation. Viele haben aber auch kurzfristigere Ziele erwähnt, wie eine gewisse Note in der Abiturprüfung oder ein Sprachdiplom als

Nachweis für die Sprachkenntnisse. Solche Ziele werden als extrinsisch motiviert gesehen.

Die Antworten der Schüler werden mithilfe der oben beschriebenen Kategorisierung analysiert, um herauszufinden, ob die Schüler eher intrinsisch oder extrinsisch motiviert sind, Deutsch zu lernen. Eine einzelne Frage wäre für diesen Zweck eventuell nicht ausreichend, weil mehrere Faktoren die Antworten beeinflussen können. Ein Schüler kann zum Beispiel mehrere Ziele für das Deutschlernen haben, obwohl er nur ein Ziel auf dem Fragebogen geschrieben hat. Darüber hinaus wurden die Fragebogen während einer Deutschstunde, d.h. im Schulkontext, ausgefüllt, was die Antworten beeinflussen kann, indem die Schüler zum Beispiel bei der dritten Frage nur an schulische Ziele denken und nicht an persönlichere oder langfristige Ziele. Um die Wirkung solcher Fälle zu verringern, wurden drei verschiedene Fragen über Motivation gestellt, die alle bei der Bewertung der Motivation in Betracht gezogen werden. Zudem haben die Schüler ihr Interesse am Deutschlernen und die Nützlichkeit von Deutschkenntnissen in ihrer Zukunft auf einer Skala von 1 bis 5 bewertet. Zusammen mit den drei offenen Fragen bieten die Antworten der Skalenfragen eine Übersicht über die Motivation des jeweiligen Schülers zum Deutschlernen.

In Tabelle 11 werden die Ergebnisse der Fragen über intrinsische bzw. extrinsische Motivation dargestellt. Für jede Antwort, die Anzeichen für intrinsische Motivation zeigen, wird ein Punkt gegeben, während Antworten, die auf nicht-intrinsische oder extrinsische Motivation deuten, mit null Punkten bewertet werden. Aus obengenannten Gründen ist diese Kategorisierung nicht optimal – zum Beispiel kann ein Schüler, der zwei Punkte bekommen hat, viel motivierter sein als einer, der mit drei Punkten bewertet wurde – aber sie hilft dennoch bei der Einordnung in die intrinsisch und nicht-intrinsisch motivierten Schüler.

	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4	Insgesamt	Ohne neue Befragten
0	11		23		9	11
1	33	40	8		17	23
2	33	30	31	50	37	34
3	22	30	38	50	37	31

Tabelle 11: Ergebnisse der ersten Motivationsfragen. Die Zahlen sind gerundete Prozentzahlen. Die letzte Spalte zeigt die Ergebnisse der Schüler, die an beiden Fragebogenrunden teilgenommen haben.

Bei einigen Fragen des zweiten Fragebogens ist es sinnvoll nur Antworten von den Schülern, die an beiden Fragebogenrunden teilgenommen haben, zu betrachten, denn die Fragen beziehen sich auf den ersten Fragebogen oder auf die Social-Media-Empfehlungen, die den Schülern nach der ersten Fragebogenrunde ausgeteilt wurden. In der letzten Spalte der Tabelle 11 werden die Ergebnisse der Schüler, die an beiden Fragebogenrunden teilgenommen haben, gezeigt.

Tabelle 12 zeigt die Einschätzungen der Schüler von ihrem Interesse am Deutschlernen und über die Nützlichkeit von Deutschkenntnissen in ihrer Zukunft. Die in der Tabelle 12 erscheinenden Zahlen sind Durchschnittswerte von den Ergebnissen aus den zwei Skalen von 1 bis 5. Ein Schüler hat zum Beispiel die erste Skalenfrage („Schätze deine Motivation zum Deutschlernen ein“) mit 3 und die zweite („Für wie wichtig hältst du deutsche Sprachkenntnisse in deiner Zukunft?“) mit 4 geantwortet und wurde daher mit $3 \frac{1}{2}$ bewertet. Sowohl die Ergebnisse der Tabelle 11 als auch der Tabelle 12 werden mit weiteren Ergebnissen der zweiten Fragebogenrunde verglichen, um zu bestimmen, ob bestimmte Antworttypen mit einer hohen Motivation zusammenhängen.

	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4	Insgesamt	Ohne neue Befragten
< 3	22				4	6
3 – $3 \frac{1}{2}$	44	40	54	43	46	46
4 – $4 \frac{1}{2}$	22	40	31	43	35	34
5	11	20	15	14	15	14

Tabelle 12: Ergebnisse der Motivationsfragen auf einer Skala von 1 bis 5. Die Zahlen sind gerundete Prozentzahlen. Die letzte Spalte zeigt die Ergebnisse der Schüler, die an beiden Fragebogenrunden teilgenommen haben.

6.2.2 Motivation und Aktivität in deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen

Die erste Frage über Social-Media-Umgebungen, die im zweiten Fragebogen gefragt wurde, verweist auf den ersten Fragebogen und auf die nach der Ausfüllung des Fragebogens ausgeteilten Social-Media-Empfehlungen. Die Schüler wurden gefragt, ob sie nach der ersten Fragebogenrunde angefangen haben, für sie neuen deutschsprachigen Seiten oder Kontos zu folgen. Die Frage bezieht sich nicht nur auf die Umgebungen, die in den Empfehlungen vorgestellt wurden, sondern auch auf andere deutschsprachige Social-Media-Umgebungen. Mit der Frage wurde versucht herauszufinden, ob der Fragebogen und die vom Verfasser gesammelten Empfehlungen als Anreiz gedient haben, deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen zu folgen. Die Gruppen 1 und 4 hatten zwischen den Fragebogenrunden fast einen Monat mehr Zeit, sich mit neuen Medienumgebungen und den im Unterricht ausgeteilten Social-Media-Empfehlungen bekanntzumachen, als die anderen zwei (s. Tabelle 1, Kapitel 5.1.1). Es ist aber unwahrscheinlich, dass die Schüler, die die Social-Media-Empfehlungen während des ersten Monats nach der ersten Fragebogenrunde nicht wahrgenommen hatten, nach einem Monat den in den Empfehlungen vorgestellten Social-Media-Umgebungen zu folgen anfangen hätten.

Von den 35 Schülern, die an beiden Fragebogenrunden teilgenommen haben, haben 9 (26%) die Frage mit „ja“ beantwortet. Es bleibt die Frage, ob die Schüler genau wegen des Anreizes der Fragebogenrunde neue Umgebungen ausgesucht haben, oder ob sie in demselben Zeitraum auch ohne Anreiz der Fragebogenrunde neue deutschsprachige Umgebungen gefunden hätten. Einige Faktoren deuten aber auf die Wirkung der Fragebogenrunde bzw. der Social-Media-Empfehlungen (s. Anhang 3) hin. Erstens wurde beim ersten Fragebogen festgestellt, dass 54% der befragten Schüler deutschsprachigen Inhalten in den sozialen Medien folgen (s. Tabelle 6, Frage 2). Es scheint also unwahrscheinlich, dass die Schüler ohne äußere Einwirkung in Form des Fragebogens bzw. der Social-Media-Empfehlungen so aktiv nach neuen deutschsprachigen Inhalten gesucht hätten. Zweitens hat die Hälfte der Schüler im ersten Fragebogen mitgeteilt, dass sie Hilfe bei der Suche nach neuen deutschsprachigen Umgebungen wünschen (s. Tabelle 6, Frage 7), also haben sie wahrscheinlich die in der ersten Fragebogenrunde ausgeteilten Social-Media-Empfehlungen wahrgenommen. Außerdem haben vier von den neun Schülern, die zwischen den Fragebogenrunden neue Umgebungen gefunden haben, später im zweiten

Fragebogen behauptet, dass sie Hilfe bei der Suche nach deutschsprachigen Umgebungen wünschen (Antwort A in Frage 8). Es scheint also, dass einige Schüler die ausgeteilten Handouts genutzt haben, um neue Umgebungen zu finden.

Trotz allem sind die Zahlen nicht groß genug, um zuversichtlich behaupten zu können, dass die Schüler gerne neue deutschsprachige Social-Media-Umgebungen betreten würden, wenn sie ihnen vorgestellt würden. Einige haben die Empfehlungen wahrgenommen, die meisten aber nicht. Die Gründe für die Ablehnung der Empfehlungen werden bei Frage 8 (s. Kapitel 6.2.4) behandelt. Hier kann die Motivation eine große Rolle spielen. Von den neun Schülern, die neuen Umgebungen gefolgt sind, wurden acht (89%) mit entweder zwei oder drei Punkten bei den offenen Motivationsfragen bewertet, d.h. sie wurden als intrinsisch motiviert erachtet. Im Vergleich wurden 23 (66%) der 35 Schüler, die an beiden Fragebogenrunden teilgenommen haben, mit zwei oder drei bewertet (s. Tabelle 10). Weil der Unterschied, etwa 23 Prozentpunkte, nicht enorm ist und die Anzahl der Ja-Antworten zur Frage über neue deutschsprachige Social-Media-Umgebungen klein ist, kann der Zusammenhang zwischen intrinsischer Motivation und einer Ja-Antwort zur Frage nicht zuverlässig nachgewiesen werden. Die Ergebnisse der Skalenfragen über Motivation bei den neun Schülern (11% wurde mit 5 bewertet, 44% mit 4–4 ½ und 44% mit 3–3 ½) entsprechen prozentual ungefähr den Antworten der gesamten Gruppe (vgl. Tabelle 11).

Frage 1 des zweiten Fragebogens („Was für Möglichkeiten haben die Schüler gehabt, den Inhalt des Unterrichts zu beeinflussen, wenn überhaupt?“) bezieht sich auf den Einfluss, den die Schüler auf die Gestaltung des Unterrichts haben. Im Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe (LOPS 2015: 16) wird betont, dass den Schülern Möglichkeiten zur Einflussnahme auf ihre Lernumgebungen angeboten werden sollten. Die meisten Schüler haben konkrete Beispiele erwähnt, wie zum Beispiel Einflussnahme durch Meinungsäußerung, aber 13 von den 46 (28%) Befragten haben entweder angegeben, dass sie nur wenig oder gar keinen Einfluss haben, oder die Antwortzeile leer gelassen. Diese Frage wurde auch in den Interviews den Lehrern der Gruppen gestellt. Die Interviews werden in Kapitel 6.3 weiter thematisiert.

Die Fragen 2 und 3 wurden auch im ersten Fragebogen gestellt (s. Tabelle 7) und haben ähnliche Ergebnisse gezeigt: Sowohl beim ersten als auch beim zweiten Fragebogen haben 54% der Schüler mitgeteilt, dass sie deutschsprachige Umgebungen betreten (Frage 2), und für das Folgen deutschsprachiger Umgebungen ohne die Absicht, dadurch Deutsch zu lernen (Frage 3), waren die Prozentzahlen 36% für den ersten und

43% für den zweiten Fragebogen. Weil die Fragen über Motivation im ersten Fragebogen fehlen, können keine Zusammenhänge zwischen Motivation und Antworten zu den Fragen über Social-Media-Umgebungen im ersten Fragebogen gezogen werden. Da sowohl die Motivations- als auch die Social-Media-Fragen im zweiten Fragebogen vorkommen, kann auf Basis der Ergebnisse der zweiten Fragebogenrunde ein Vergleich gezogen werden.

Tabelle 13 stellt die Ergebnisse der Fragen zur intrinsischen und extrinsischen Motivation (Spalte „offene Fragen“, vgl. Tabelle 11) und der Skalenfragen zur Motivation (Spalte „Skalenfragen“, vgl. Tabelle 12) von denjenigen, die „ja“ auf die Fragen 2 (n=25) und 3 (n=20) geantwortet haben, dar. Mithilfe der Tabelle kann ein Vergleich zwischen der Motivation von allen Befragten (Spalte „alle Befragten“), der Motivation von denjenigen, die deutschsprachigen Umgebungen folgen (s. Spalte „Frage 2“) und der Motivation von denjenigen, die deutschsprachigen Umgebungen ohne Lernzwecke folgen (s. Spalte „Frage 3“), gezogen werden.

offene Fragen	Frage 2	Frage 3	Alle Befragten	Skalenfragen	Frage 2	Frage 3	Alle Befragten
0	4	5	9	< 3	0	5	4
1	12	15	17	3 - 3 ½	36	40	46
2	44	40	37	4 - 4 ½	40	30	35
3	40	40	37	5	24	25	15

Tabelle 13: Zusammenhänge zwischen Motivation und Ja-Antworten in Fragen 2 und 3. Die Zahlen sind gerundete Prozentzahlen. Die gefärbten Spalten zeigen die Ergebnisse der Motivationsfragen für alle Befragten.

Wie in Tabelle 13 zu betrachten ist, zeigen in der Regel diejenigen, die eine Ja-Antwort auf die Fragen 2 und 3 gegeben haben bzw. die deutschsprachige Umgebungen betreten, klare Anzeichen intrinsischer Motivation. Der Anteil von Befragten, deren Motivation mit zwei oder drei Punkten bewertet wurde, ist größer unter denjenigen, die deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen folgen im Vergleich mit der gesamten Gruppe der Befragten. Der Unterschied bleibt aber bei wenigen Prozentpunkten. Um zuverlässigere Ergebnisse zu erzielen, sollte die Gruppe der Befragten größer sein.

Auch die selbst eingeschätzte Motivation ist bei denen, die „ja“ auf die Fragen 2 und 3 geantwortet haben, höher als der Durchschnitt der gesamten Gruppe. Der Einfluss der selbst eingeschätzten Motivation auf die Antworten auf die Fragen 2 und 3 ist aber nicht

so deutlich wie der Einfluss der intrinsischen Motivation. Die hoch eingeschätzte Motivation scheint weniger eng mit der Nutzung deutschsprachiger Social-Media-Umgebungen zusammenzuhängen als die intrinsische Motivation. Auch hier würde eine größere Gruppe von Befragten den Unterschied deutlicher und die Ergebnisse zuverlässiger machen.

Auch die Frage 5 kam schon im ersten Fragebogen vor und wird hier in Hinsicht auf die Motivation betrachtet. In Frage 5 wurde gefragt, ob die Schüler deutschsprachige Inhalte in den sozialen Medien erstellt haben. Die Schüler, die Alternative A gewählt haben, haben deutschsprachige Inhalte in einer deutschsprachigen Umgebung erstellt. Die Alternative B wurde von denen gewählt, die deutschsprachige Inhalte in einer mehrsprachigen Umgebung erstellt haben. Die Schüler, die keine deutschsprachige Inhalte in den sozialen Medien erstellt haben, haben die Alternative C gewählt. Weil Antwort C am häufigsten gewählt wurde – 78% der Befragten in der ersten Fragebogenrunde (s. Tabelle 10) und 71% der Befragten in der zweiten – wurden in Tabelle 14 die Alternativen A und B zusammengesetzt (n=13) und gezeigt, wie eng diese Antwortalternativen mit einer hohen Motivation zusammenhängen.

offene Fragen	Frage 5	Alle Befragten	Skalenfragen	Frage 5	Alle Befragten
0		9	< 3	8	4
1		17	3 - 3 ½	15	46
2	54	37	4 - 4 ½	38	35
3	46	37	5	38	15

Tabelle 14: Zusammenhänge zwischen Motivation und A- und B-Antworten in Frage 5. Die Zahlen sind gerundete Prozentzahlen. Die gefärbten Spalten zeigen die Ergebnisse der Motivationsfragen für alle Befragten.

In der zweiten Spalte der Tabelle 14 wird dargestellt, wie viel Prozent derjenigen, die A oder B auf die Frage 5 geantwortet haben bzw. deutschsprachige Inhalte in den sozialen Medien erstellt haben, mithilfe der offenen Motivationsfragen (s. Tabelle 11) als intrinsisch motiviert bewertet wurden. In der dritten Spalte („Alle Befragten“) werden die Ergebnisse der offenen Motivationsfragen aller Befragten (n=46) gezeigt. In der zweitletzten Spalte („Frage 5“) wird gezeigt, wie viel Prozent der Befragten, die A oder B auf Frage 5 geantwortet haben (n=13), ihre Motivation mit den Skalenfragen (s. Tabelle 12) als hoch eingeschätzt haben. Die Ergebnisse der Skalenfragen für alle Befragten werden in der letzten Spalte gezeigt.

Bei den oben behandelten Fragen könnte eine größere Untersuchungsgruppe zuverlässigere Ergebnisse über den Zusammenhang zwischen Motivation und interaktiver Verwendung deutschsprachiger Social-Media-Umgebungen ergeben. Bei Frage 5 sind aber die Unterschiede zum Durchschnitt der ganzen Gruppe deutlicher. Bei den offenen Motivationsfragen wurden alle, die in Frage 5 Alternative A oder B gewählt haben, mit zwei oder drei Punkten bewertet, mit deutlichem Abstand zu dem Durchschnitt der ganzen Gruppe. Die Tabelle 14 zeigt auch, dass die Schüler, die entweder A oder B in Frage 5 gewählt haben bzw. deutschsprachige Inhalte in den sozialen Medien erstellt haben, häufiger bei den zwei Skalenfragen auf einen Durchschnitt über dreieinhalb gekommen sind, verglichen mit der gesamten Gruppe.

Die Zusammenhänge zwischen Motivation zum Deutschlernen und Aktivität in deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen sind mit den Ergebnissen von den einzelnen Fragen nicht deutlich darzustellen. Die Ergebnisse aller in diesem Unterkapitel behandelten Fragen weisen aber auf die gleiche Tendenz hin: Eine hohe – und insbesondere eine intrinsische – Motivation zum Deutschlernen sagt gewissermaßen die Aktivität des Schülers in deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen voraus. Der Zusammenhang war am deutlichsten bei der Frage über die Erstellung von deutschsprachigen Inhalten in den sozialen Medien (s. Tabelle 14) zu erkennen. Es scheint also nicht nur die Aktivität, sondern insbesondere die Interaktivität in den deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen mit der Motivation des Schülers zusammenzuhängen. Ungefähr die Hälfte der Schüler folgt deutschsprachigen Seiten und Kontos in den sozialen Medien, aber nur die motiviertesten haben mit den Inhalten interagiert. Möglich ist auch, dass die Verwendung der deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen die Motivation der Schüler zum Deutschlernen erhöht, was den Zusammenhang zwischen Motivation und der Aktivität bzw. Interaktivität in deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen auch erklären kann.

6.2.3 Spiele und Anwendungen

Im zweiten Fragebogen wurden Spiele und Anwendungen als Beispiele für Medieninhalte im Unterricht verwendet. Spiele und Anwendungen dienen als ein interessantes Beispiel für den Zweck dieser Arbeit wegen der Interaktivität, die ein Schlüsselmerkmal für sowohl Spiele und Anwendungen als auch für soziale Medien ist. Viele Spiele erfüllen auch die Kriterien des Affinitätsraumes (s. Kapitel 2.1). In

vielen Spielen werden zum Beispiel alle Teilnehmer gleichwertig behandelt, sodass die Hierarchie der realen Welt, zum Beispiel zwischen dem Lehrer und der Schüler, abgebaut wird. Auch die eventuellen Unterschiede in Sprachfähigkeit zwischen Schülern spielen eine kleinere Rolle bei Spielen, an denen die Schüler anonym mit einem beliebigen Benutzernamen teilnehmen können, wie zum Beispiel bei Anwendungen wie *Kahoot!*, in der die Schüler mit selbstbestimmten Benutzernamen Quizfragen beantworten können. Wegen der Anonymisierung trauen sich auch schwächere Schüler am Spiel teilzunehmen. In Spielen und Anwendungen kann auch das kollektive Wissen der Schüler genutzt werden, um ein gemeinsames Ziel zu erreichen. Zum Beispiel kann im Unterricht ein Fragespiel durchgeführt werden, in dem ein Schüler oder der Lehrer ein Wort auswählt und die anderen Fragen stellen müssen, um das Wort zu erraten. Spiele können auch modifiziert werden, sodass die Schüler den Inhalt des Spiels beeinflussen können. Spiele und Anwendungen erweisen sich also als eine Quelle von Umgebungen, die viele Gemeinsamkeiten mit Affinitätsräumen der Social-Media-Umgebungen haben, und die auch in die Social-Media-Plattformen integriert werden können.

In Frage 6 wurden die Schüler gefragt, was für Spiele und Anwendungen im Deutschunterricht in ihrer gymnasialen Oberstufe verwendet worden sind, und in Frage 7, was für Spiele und Anwendungen sie im Unterricht mehr verwenden möchten. Die Ergebnisse werden in Tabelle 15 gezeigt.

	Frage 6	Frage 7
Quizlet, Kahoot!	83	13
keine Antwort	24	67
Gesellschaftsspiele	24	13
WhatsMeBot	7	
Internet-Spiele		4
andere Antwort		7

Tabelle 15: Ergebnisse der Fragen 6 und 7 des zweiten Fragebogens. Die Zahlen sind gerundete Prozentzahlen. Einige Schüler haben mehrere Antworten gegeben, die alle miteinbezogen worden sind.

Die meisten Schüler haben bei Frage 6 *Quizlet* oder *Kahoot!* erwähnt. Diese Quizspiele sind in jeder der befragten Gruppen verwendet worden. Einige Schüler haben auch in Frage 7 vermittelt, dass sie im Unterricht mehr *Quizlet* oder *Kahoot!* verwenden

möchten. Auch die Lehrer der Gruppen geben in den Lehrerinterviews den Eindruck, dass die Schüler diese Spiele mögen. Gesellschaftsspiele, wie Brettspiele und Rollenspiele, wurden auch erwähnt. Einer von den Schülern hat vermittelt, dass die Brettspiele, die sich im Lehrbuch befinden, im Unterricht verwendet worden sind. Es bleibt also unklar, wie oft Gesellschaftsspiele, die nicht im Lehrbuch stehen, verwendet worden sind.

Die Frage 7 hat interessante Ergebnisse hervorgebracht. Die meisten Schüler (67%) haben die Frage übersprungen, d.h. sie sind auf keine Spiele oder Anwendungen gekommen, die sie häufiger im Unterricht verwenden möchten, oder sie möchten überhaupt keine weiteren Spiele und Anwendungen im Unterricht verwenden. Eventuell sind die Schüler mit den Spielen, die im Unterricht früher verwendet worden sind, nicht zufrieden. Eine Vielfalt von Gründen kann diese Unzufriedenheit verursachen. Für einige Schüler kann zum Beispiel in Spielen die Konkurrenz wichtiger als das Lernen sein. Wenn einige Schüler Schlupflöcher finden, die den Erfolg im Spiel, ohne sich mit den Lerninhalten zu beschäftigen, ermöglichen, wird das Spiel für sie erzieherisch nutzlos und für andere Teilnehmer demotivierend (Hirumi 2010: 47). Die Schüler können die Spiele im Unterricht auch uninteressant im Vergleich mit den Medieninhalten, denen sie im Alltag begegnen, finden (Hirumi 2010: 48). Diese Herausforderung gilt auch für Social-Media-Inhalte (s. Kapitel 6.2.4). Es ist auch wahrscheinlich, dass didaktisch aufbereiteten Spielen die Aspekte fehlen, die sie für die Schüler interessant oder entspannend machen. Diese Aspekte können zwischen Schülern variieren.

Die Verwendung von Spielen im Unterricht ist ein breites Thema und sollte weiter untersucht werden, um weitere Ergebnisse zu erhalten. Dadurch könnten auch Hinweise gefunden werden, wie die Aspekte, die Spiele im Alltag interessant und entspannend machen, im Unterricht integriert werden können. Die Resultate könnten auch Hinweise darauf geben, wie soziale Medien, die viele Aspekte mit Spielen und Anwendungen gemein haben, am effektivsten im Unterricht verwendet werden können.

6.2.4 Hilfe bei der Suche nach deutschsprachigen Umgebungen

Die Ergebnisse der ersten Fragebogenrunde haben gezeigt, dass die Hälfte der Schüler, die an der ersten Fragebogenrunde teilgenommen haben, keine Hilfe bei der Suche nach interessanten deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen wünscht (s. Tabelle 7). Außerdem waren die Antworten sehr unterschiedlich zwischen den Gruppen, zum

Beispiel haben nur 22% der Gruppe 1 Hilfe gewünscht. In der letzten Frage des zweiten Fragebogens wurde gefragt, warum die Schüler keine Hilfe wünschen. Mit der Alternative A konnten die Befragten kennzeichnen, dass sie Empfehlungen und Hilfe bei der Suche nach neuen interessanten Umgebungen wünschen. Die Schüler, die gemeint haben, dass sie selbst in der Lage sind, interessante Umgebungen zu finden, haben die Alternative B gewählt. Mit Alternative C haben die Schüler vermittelt, dass sie nicht glauben, dass ihnen interessante Umgebungen empfohlen werden können. Mit Alternative D konnten die Schüler mitteilen, dass sie Schulthemen und die eigene Social-Media-Nutzung getrennt halten wollen. Die Schüler haben auch mit Alternative E die Möglichkeit gehabt, eine eigene Antwort zu geben. Die Ergebnisse von Frage 8 werden in Tabelle 16 dargestellt.

	Gruppe 1	Gruppe 2	Gruppe 3	Gruppe 4	Insgesamt
A	11	10	8	29	15
B	78	70	54	50	61
C	11	20	23	21	20
D		10	15		7
E			8	7	4

Tabelle 16: Ergebnisse der Frage 8. Die Zahlen sind gerundete Prozentzahlen. Einige Schüler haben mehrere Antworten gegeben, die alle miteinbezogen worden sind.

Im Vergleich mit den Ergebnissen der ersten Fragebogenrunde haben im zweiten Fragebogen überraschend wenige angegeben, dass sie Hilfe bei der Suche nach neuen Umgebungen wünschen: In der ersten Fragebogenrunde haben insgesamt 50% der Befragten angegeben, dass sie Hilfe bei der Suche nach deutschsprachigen Social-Media-Inhalten wünschen (s. Tabelle 7), während die Prozentzahl in der zweiten Fragebogenrunde nur 15% war (s. Tabelle 16, Alternative A). Ein Grund für den Unterschied können die Gruppen 3 und 4 sein. Die Gruppen haben in der ersten Fragebogenrunde am häufigsten geantwortet, dass sie Hilfe wünschen, und in der zweiten Fragebogenrunde waren genau diese Gruppen diejenigen, deren Zusammensetzung sich am meisten zwischen den zwei Fragebogenrunden geändert hat. Außerdem haben einige Schüler die Social-Media-Empfehlungen vom Verfasser (s. Anhang 3) wahrgenommen (s. Kapitel 6.2.2), und benötigen eventuell keine Suchhilfe mehr. Trotzdem scheinen die Zahlen im Vergleich mit der ersten Fragebogenrunde niedrig zu sein. Dabei spielt sicher auch die Fragestellung eine große Rolle: Es wird in

der Fragestellung erwähnt, dass viele Schüler nach den Ergebnissen der ersten Fragebogenrunde keine Suchhilfe wünschen, welches die Antworten beeinflussen kann, indem die Schüler ihre Antworten an diese Behauptung anpassen. Außerdem wurden den Schülern Antwortalternativen gegeben, die ihnen eventuell während der ersten Fragebogenrunde nicht eingefallen sind. Das Wichtigste bei Frage 8 ist aber nicht herauszufinden, ob die Schüler Suchhilfe wünschen, sondern was ihre Einstellungen zu Social-Media-Vorschlägen von anderen – insbesondere von ihren Lehrern – sind.

Die häufigste Antwort bei Frage 8 war in allen Gruppen die Alternative B, also die meisten Schüler (61%) haben gemeint, dass sie selbst interessante deutschsprachige Social-Media-Umgebungen finden können. Die meisten Befragten, die selbst interessante deutschsprachige Social-Media-Inhalte finden können, d.h. die Alternative B gewählt haben, folgen auch solchen Umgebungen. Dennoch gibt es auch viele, die deutschsprachige Inhalte finden können, aber trotzdem keinen deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen folgen: 36% von den Befragten, die B gewählt haben, haben auf Frage 2 „nein“ geantwortet, und folgen daher keinen deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen. Daraus kann gefolgert werden, dass viele Schüler entweder nicht motiviert genug sind, um diese Umgebungen zu finden, oder dass sie nicht glauben, dass die Umgebungen ihnen beim Deutschlernen nützlich sein können.

Einige Schüler (20%) haben auch gemeint, dass sie nicht glauben, dass andere Menschen, wie zum Beispiel Lehrer oder Eltern, ihnen interessante Social-Media-Umgebungen empfehlen können, oder dass sie Schulthemen und die eigene Social-Media-Nutzung getrennt halten wollen (7%). Die Ablehnung der Social-Media-Empfehlungen von Erwachsenen ist eventuell mit Unterschieden zwischen den Social-Media-Gewohnheiten von verschiedenen Altersgruppen zu erklären. Laut Ergebnissen einer Umfrage von Ebrand Group Oy (Internetquelle 9) verwenden zum Beispiel 13- bis 19-Jährige in Finnland erheblich häufiger *Snapchat* als ältere Altersgruppen, während *Facebook* unter Erwachsenen populärer ist als unter Jugendlichen. Derartige Unterschiede führen dazu, dass die meisten Lehrer wenige für ihre Schüler relevante Social-Media-Umgebungen kennen. In den freien Antworten haben die Schüler entweder vermittelt, dass sie von deutschsprachigen Verwandten Social-Media-Umgebungen schon empfohlen bekommen haben oder dass sie keine Suchhilfe nach deutschsprachigen Social-Media-Inhalten brauchen, ohne Gründe dafür anzugeben.

6.2.5 Zwischenfazit

Die Ergebnisse, die die zwei Fragebogenrunden ergeben haben, veranschaulichen Herausforderungen beim Einsatz von Social-Media-Umgebungen im Sprachunterricht. Die in der vorliegenden Arbeit erwähnten Möglichkeiten der sozialen Medien beim Sprachenlernen können im Unterricht schwierig genutzt werden, weil sie wenig von den Schülern im Unterricht gewünscht werden. Die meisten Schüler sind deutschsprachigen Social-Media-Inhalten begegnet und können nach eigener Einschätzung selbst interessante deutschsprachige Social-Media-Umgebungen finden. Lehrer können also kaum davon ausgehen, dass sie Inhalte, die für ihre Schüler aktuell und interessant sind, besser als sie selbst finden können.

Dies bedeutet aber nicht, dass Social-Media-Inhalte nicht im Unterricht verwendet werden sollen. Auch wenn die im Unterricht verwendeten Social-Media-Inhalte mit den Medieninhalten, die die Schüler im Alltag besuchen, nicht konkurrieren können, bieten sie zahlreiche Lernmöglichkeiten an, die zum Beispiel interessanter als die Inhalte des Lehrbuchs sein können. Außerdem kann die lehrergeleitete Behandlung von Medieninhalten medienerzieherischen Zwecken dienen. Obwohl die meisten von den befragten Schülern glauben, dass sie in Medienumgebungen verantwortungsbewusst handeln können, sollte die medienerzieherische Diskussion in der Schule weitergeführt werden. Medienerziehung ist ein langfristiger Prozess, und obwohl die Schüler nach eigener Einschätzung medienkompetent sind, gibt es auch Wissenslücken, die in den Fragebogenantworten vorgekommen sind. Die Schüler haben zum Beispiel die Zeit, die sie täglich in den sozialen Medien verbringen, deutlich unterschätzt (s. Kapitel 6.1.1). Zudem scheinen die Schüler unsicher über die Erstellung von Inhalten in deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen zu sein (s. Tabelle 10). Die lehrergeleitete Diskussion über deutschsprachigen Medienumgebungen könnte die Schüler ermutigen, in deutschsprachigen Medienumgebungen aktiver bzw. interaktiver zu sein, und damit effektiver die Sprachlernmöglichkeiten der sozialen Medien zu nutzen.

Die Hälfte der Befragten hat Hilfe bei der Suche nach deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen gewünscht. Obwohl die Schüler von der Verwendung von Social-Media-Inhalten im Unterricht eher nicht begeistert sind, wünschen viele Schüler, dass jemand ihnen deutschsprachige Inhalte vorstellen würde. Dies könnte mithilfe ihrer Mitschüler gelingen, sodass die Empfehlungen von gleichaltrigen Schülern kommen und nicht von Lehrern oder anderen Erwachsenen, die andere Mediengewohnheiten haben. Bei den

Lehrerinterviews wird genauer betrachtet, wie der Widerspruch zwischen dem Interesse an neuen Social-Media-Umgebungen und der Apathie gegenüber sozialen Medien im Unterricht von den Lehrern angegangen worden ist.

Die Ergebnisse der zweiten Fragebogenrunde zeigen, dass die Motivation der Schüler für den Deutschunterricht eine bedeutende Rolle hinsichtlich der Aktivität in deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen spielt. Die größte Herausforderung bei dem Einsatz von Social-Media-Inhalten im Deutschunterricht scheinen die weniger motivierten Schüler zu sein. Social-Media-Umgebungen sind aber nicht nur für motivierte Schülern geeignet, sondern sie können auch die Motivation der passiveren Schüler steigern. Die Schüler, die deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen schon folgen, können für ihre Mitschüler eine Quelle für interessante und relevante deutschsprachige Umgebungen sein. Auch die sorgfältig geplante Didaktisierung der sozialen Medien kann die Motivation steigern, wenn wichtige Aspekte der sozialen Medien berücksichtigt werden. Besonders die Authentizität des Sprachgebrauchs in den verwendeten Umgebungen steigert die Motivation der Schüler (Pihkala-Posti 2012b: 132). Unterbrechungen durch den Lehrer werden dagegen als demotivierend gesehen (Pihkala-Posti 2012b: 128). Dementsprechend sollte die Didaktisierung der Social-Media-Inhalte so durchgeführt werden, dass die Schüler sich möglichst frei und in möglichst authentischen Kontexten äußern können. Didaktisch aufbereitete Social-Media-Inhalte können zum Beispiel parallel mit ihren ursprünglichen Kontexten verwendet werden. Die didaktisch aufbereiteten Inhalte können den Schülern helfen, die originalen Inhalte sprachlich besser zu verstehen, und die originalen Kontexte ermöglichen den sozialen Umgang in einem authentischen Sprachkontext. In dieser Weise unterstützen die vom Lehrer unberührten Social-Media-Inhalte und die didaktisch aufbereiteten Inhalte einander.

6.3 Lehrerinterviews

Der Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe (LOPS 2015) ist für alle finnischen gymnasialen Oberstufen verbindlich, aber lässt den Lehrern auch viel Interpretationsraum und Freiheit in der Gestaltung des Unterrichts. Um herauszufinden, wie die Lehrer der befragten Gruppen den Rahmenlehrplan hinsichtlich der sozialen Medien und Medienerziehung interpretieren, wurde nach den zwei Fragebogenrunden

Interviews mit jeweils einem Lehrer¹¹ pro Gruppe durchgeführt (s. Kapitel 5.1.2). Den Lehrern wurden Fragen (s. Anhang 4) zu ähnlichen Themen, wie in den in Kapiteln 6.1 und 6.2 vorgestellten Fragebogen, gestellt, um von diesen Themen ein ganzheitliches Bild gestalten zu können. Die Ergebnisse aus den Fragebogen und Interviews vermitteln zusammen ein Verständnis von Phänomenen wie Medienerziehung und dem Einsatz von sozialen Medien im finnischen gymnasialen Deutschunterricht.

Jedem Lehrer wurde im Voraus vermittelt, dass die Themen des Interviews die folgenden sind: deutschsprachige Social-Media-Umgebungen beim Sprachenlernen, Medienerziehung und außerschulisches bzw. informelles Lernen. Die Lehrer wurden auch darüber informiert, dass ihre Daten anonym behandelt werden, ihre Antworten jedoch in der Masterarbeit mit den Antworten ihrer Gruppen zusammengestellt und verglichen werden. Für die Lehrer werden Platzhalter anhand von ihren Gruppen verwendet: Der Lehrer der Gruppe 1 wird Lehrer 1 genannt, der Lehrer der Gruppe 2 wird Lehrer 2 genannt und so weiter.

6.3.1 Medienerziehung

Wie in Kapitel 3 erläutert wurde, hat der Begriff Medienerziehung mehrere Neuerungen durchlebt und ältere Ansätze sind immer noch im heutigen Diskurs über die Medienwelt zu sehen. Auch in Schulen und gymnasialen Oberstufen haben die interviewten Lehrer unterschiedliche Vorstellungen davon, was unter Medienerziehung verstanden werden sollte und inwiefern sie im Sprachunterricht berücksichtigt werden sollte. Die Antworten, die die Lehrer zu Fragen über Medienerziehung gegeben haben, erläutern, was für Einstellungen die Deutschlehrer zu Medienerziehung haben bzw. ob sie zum Beispiel medienerzieherische Inhalte im Sprachunterricht für wichtig halten und was sie unter dem Begriff Medienerziehung verstehen.

Bevor die im ersten Fragebogen erwähnten Hilfsmittel (s. Anhang 1, Frage 1 im Teil „Medienerziehung“) thematisiert wurden, wurden die Lehrer im Allgemeinen gefragt, wie Medienerziehung in ihrem Unterricht umgesetzt wird. Verschiedene Arten, Medienerziehung im Sprachunterricht einzusetzen, wurden in Kapitel 3.3 vorgestellt. Der Zweck der Frage war herauszufinden, was die Lehrer unter dem Begriff Medienerziehung verstehen. Die Antworten reichen von vielfältigen Überlegungen über Medienerziehung bis hin zu einfacheren Einsichten über das Thema. Lehrer 1 hat

¹¹ Um Anonymität zu gewähren, wird in der Arbeit für alle Lehrer und Lehrerinnen auch im Singular das generische Maskulinum verwendet.

erwähnt, dass er seine Masterarbeit über die Themen Medienerziehung und kritische Medienkompetenz geschrieben hat. Im Kontext der Medienkompetenz hat er unter Anderem Urheberrechte und die Netiquette, d.h. die allgemeinen Verhaltensregeln in Internetumgebungen, erwähnt. Der wichtigste Aspekt der Medienerziehung für den Sprachunterricht war laut Lehrer 1 die Möglichkeit, authentischem Sprachgebrauch und authentischer Kultur online zu begegnen:

Auszug 1: mutta tietysti se on ensisijaisesti [...] ¹² nykyään [...] niin helppo päästä käsiksi siihen autentiseen materiaaliin ja siihen niinku kulttuuriin ja kaikkeen sen [...] netin kautta että se on semmonen mahdollisuus sitten [...] opiskelijoitten mielenkiinnon mukaan ne voi löytää sieltä kaikkennäköistä. (Lehrer 1)

Aber in erster Linie ist es natürlich heutzutage so einfach authentisches Material zu finden, und die Kultur und alles, durch das Internet gibt es die Möglichkeit. Die Schüler können je nach ihren Interessen alles Mögliche dort finden. (Lehrer 1)

Die kritische Medienkompetenz wird in Gruppe 1 im Unterricht durch aktive Bearbeitung der Texte oder Medieninhalte, die im Unterricht verwendet werden, geübt. Zum Beispiel hat der Lehrer geprüft, ob seine Schüler den Unterschied zwischen gesponserten und nicht gesponserten Inhalten in Social-Media-Umgebungen erkennen. Auch Lehrer 2 hat die Möglichkeiten der authentischen Sprache und Kultur erwähnt. Der Lehrer versucht den Überblick über die für die Schüler aktuellsten Social-Media-Umgebungen zu behalten, um ihnen relevante Empfehlungen und Hinweise geben zu können. Manchmal wird auch die Glaubwürdigkeit von verschiedenen Social-Media-Inhalten, wie den Social-Media-Beiträgen von deutschen Politikern, im Unterricht bewertet. Solche Aufgaben kommen aber laut dem Lehrer relativ wenig vor. Trotzdem ist aus den Aussagen des Lehrers abzuleiten, dass die kritische Medienkompetenz in seinem Unterricht beachtet wird.

In der dritten Gruppe hat sich die Antwort des Lehrers auf die Informationssuche im Internet und die Verwendung von Medieninhalten im Unterricht konzentriert.

¹² Mit eckigen Klammern werden in den Interviewauszügen Auslassungen und Ergänzungen gekennzeichnet. In den Auszügen werden für den Informationsgehalt irrelevante Äußerungen wie Wiederholungen und Verzögerungslaute ausgelassen und Äußerungen ergänzt, die die Kohärenz und Rechtschreibung der Aussage verbessern, ohne den Informationsgehalt zu ändern.

Verschiedene Medieninhalte, wie zum Beispiel aktuelle Nachrichten, werden gelegentlich als Einstieg in den Unterricht zusammen angeschaut, und die Schüler müssen mitunter interessante Nachrichten von verschiedenen deutschsprachigen Nachrichtenquellen suchen. Die Medieninhalte unterstützen hauptsächlich traditionelle Arbeitsmethoden, sonst werden medienerzieherische Aspekte vom Lehrer nicht erwähnt.

In der vierten Gruppe hat der Lehrer angegeben, dass er sich mit Medienerziehung eher nicht auskennt. Dennoch erkennt er die Bewertung des Wahrheitsgehaltes von Social-Media-Inhalten als Teil der Medienerziehung an. Im Unterricht stellt er den Schülern Umgebungen vor, in denen deutschsprachige Inhalte, beispielsweise verschiedene Mediatheken, gefunden werden können. Wie auch Lehrer 3, verwendet Lehrer 4 Medieninhalte im Unterricht, aber die verantwortungsvolle Nutzung der Inhalte wird von ihm nicht erwähnt.

Wie aus den Antworten der Lehrer abzuleiten ist, wird Medienerziehung im Deutschunterricht verschiedener Deutschgruppen auf unterschiedliche Weisen implementiert. Lehrer 1 und 2 weisen auf kritische Medienkompetenz hin, während in Gruppen 3 und 4 die Behandlung des Themas Medienkompetenz eher oberflächlich zu bleiben scheint. Obwohl die Behandlung des Themas zwischen den Gruppen variiert, lassen sich auch bedeutsame Ähnlichkeiten finden: Alle Lehrer verwenden Medieninhalte im Unterricht oder stellen Umgebungen vor, in denen deutschsprachige Medieninhalte zu finden sind. Die veraltete Ansicht, dass die Schüler vor Medieninhalten geschützt werden sollten (s. Kapitel 3), findet keine Befürworter unter den Lehrern. Eine positive Einstellung gegenüber Medieninhalten stimmt auch mit den Zielen des Rahmenlehrplans, der Multiliteralität und die angemessene Handlung in Medien als fachübergreifendes Ziel der Schulausbildung nennt, überein (LOPS 2015: 38–39).

Als Nächstes wurden die Lehrer gefragt, welche von den im ersten Fragebogen behandelten Hilfsmitteln im Unterricht verwendet worden sind (vgl. Tabelle 2, Kapitel 6.1.1). Den Lehrern wurde mitgeteilt, dass Filme, Musik und Nachrichten am häufigsten in den Ergebnissen der Fragebogen vorgekommen sind, um sicherzustellen, dass sie besonders auf diese laut den Schülern interessanten Hilfsmittel ihre Aufmerksamkeit richten.

Aus den Antworten der Schüler im ersten Fragebogen lässt sich schließen, inwieweit die Ergebnisse der Fragebogenrunden mit den Aussagen der Lehrer übereinstimmen. Viele von den Aussagen der Lehrer entsprechen den Ergebnissen der Tabelle 2 (s. Kapitel 6.1.1). Zum Beispiel wurden in drei Gruppen Blogs sowohl laut den Lehrern als auch laut ihren Schülern wenig verwendet, während 89% der Schüler in Gruppe 1 Blogs erwähnt haben, und sie sich auch laut Lehrer 1 mit Blogs gründlich beschäftigt haben.

Andererseits sind auch einige Unstimmigkeiten aufgetreten. Zum Beispiel haben die Schüler in den Gruppen 2 und 3 Filme kaum erwähnt, obwohl beide Gruppen laut den Lehrern sich gründlich mit Filmen beschäftigt haben. Auch wenn Filme intensiv behandelt werden, können sie wegen des Zeitaufwands für das Ansehen eines Films selten genutzt werden, was zu niedrigen Zahlen bei den Schülerantworten geführt haben könnte. In Gruppe 4, deren Schüler Filme im ersten Fragebogen am häufigsten erwähnt haben, werden Filme nach den Aussagen von Lehrer 4 nicht so gründlich behandelt wie in den Gruppen 2 und 3, aber eventuell werden sie häufiger angeschaut. Es kann auch eine bedeutende Rolle spielen, wann der letzte Film mit der Gruppe angeschaut worden ist. Zudem ist die Einschätzung von Lehrer 4 möglicherweise übertrieben vorsichtig, weil er unsicher über seine Fähigkeiten im Bereich Medienerziehung ist. Daher könnte seine subjektive Einschätzung auch erheblich von der Realität abweichen.

Auch eine zweite Unstimmigkeit kommt vor, denn die Schüler in Gruppe 4 haben oft Musik erwähnt, obwohl der Lehrer 4 im Interview der Meinung war, dass er Musik selten im Deutschunterricht verwende. Musik wurde aber in allen Gruppen sehr häufig erwähnt. Es scheint also so, dass einige Hilfsmittel stärker im Gedächtnis geblieben sind als andere, obwohl sie eventuell in der Realität weniger verwendet worden sind. Wahrscheinlich sind die einprägsamsten Hilfsmittel diejenigen, die die Schüler am meisten motivieren. Wie in Tabelle 2 (s. Kapitel 6.1.1) zu betrachten ist, werden die Hilfsmittel am häufigsten erwähnt, die auch am meisten gewünscht sind: Filme, Nachrichtenartikel oder -sendungen, Musik, Spiele und Anwendungen. Die am meisten gewünschten Hilfsmittel sind also wahrscheinlich auch die einprägsamsten und werden im Vergleich mit anderen Hilfsmitteln übermäßig oft erwähnt.

Ein weiterer Grund für die Unstimmigkeiten zwischen den Antworten der Schüler und der Aussagen der Lehrer kann die Integration einiger Hilfsmittel mit anderen Inhalten oder Themen des Deutschunterrichts sein. So wurden zum Beispiel Werbungen, die

relativ wenig von den Schülern erwähnt wurden, laut den Lehrern häufig als Grammatikübung verwendet oder im Unterricht gezeigt, weil sie zum Thema des Unterrichts gepasst haben. Wenn die Hilfsmittel nicht als separate Einheiten behandelt werden, bleiben sie eventuell auch weniger im Gedächtnis der Schüler. Besonders Lehrer 2 und Lehrer 3 haben erwähnt, dass sie mithilfe von Werbungen mit den Schülern Grammatik geübt haben oder die Themen des Unterrichts vertieft haben.

Ein weiterer Aspekt ist der aktive Umgang mit den Hilfsmitteln. In manchen Fällen werden die Hilfsmittel eher passiv genutzt, zum Beispiel werden Filme mitunter nur angeschaut, ohne sie weiter zu thematisieren. In anderen Fällen werden die Hilfsmittel und ihre Inhalte aber tiefergehend behandelt. Besonders Lehrer 1 hat mehrere Weisen beschrieben, wie die Inhalte tiefgründig und medienerzieherisch behandelt werden. Zum Beispiel haben seine Schüler Werbungen nicht nur angeschaut und als Grammatikübung verwendet, sondern auch analysiert. Eine tiefgründige Werbungsanalyse beinhaltet zum Beispiel Diskussionen über das Ziel und die Zielgruppe einer Werbung und die eigenen Einstellungen zu Werbungen (Internetquelle 7). Trotzdem sind Werbungen laut den meisten Schülern aus Gruppe 1 nicht im Unterricht verwendet worden (s. Tabelle 2, Kapitel 6.1.1). Keiner von den befragten Schülern hat vermittelt, dass er Werbungen im Unterricht wünscht, also scheinen sie für die Schüler auch nicht motivierend sein (vgl. Kapitel 6.1.1). Deswegen sind die verwendeten Werbungen den Schülern auch möglicherweise nicht im Gedächtnis geblieben.

Die obengenannten Gründe für die vorgekommenen Widersprüche decken kaum alle Unstimmigkeiten zwischen den Lehreraussagen und den Fragebogenantworten der Schüler. Zum Beispiel entspricht der große Unterschied zwischen Gruppe 2 und 4 beim Hilfsmittel Filme (72 Prozentpunkte mehr bei Gruppe 4, s. Tabelle 2, Kapitel 6.1.1) kaum den Lehreraussagen, denn in Gruppe 2 wurde auf die angeschauten Filme laut Lehrer 2 tiefer eingegangen (angeschaute Abschnitte wurden zusammen im Klassenzimmer zusammengefasst und die Schüler hatten die Möglichkeit, eine Filmrezension für ein Portfolio zu schreiben) als in Gruppe 4 (kurze Diskussion nach dem Film in Gruppen auf Deutsch oder Finnisch). Es wird klar, dass die Lehrer und Schüler unterschiedliche Einsichten darüber haben, wie viel verschiedene Medieninhalte im Unterricht verwendet worden sind, und dass die Lehrer die Einprägsamkeit von den von ihnen verwendeten und vorbereiteten Medieninhalten

unter den Schülern manchmal falsch einschätzen. Um die Unterschiede zu verringern, müssen die Meinungen von den Schülern über die verwendeten Medieninhalte aktiv eingeholt werden. Der Dialog zwischen Schülern und ihren Lehrern kann zum motivierenden Umgang mit Medieninhalten im Deutschunterricht führen, und wird auch im Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe als Ziel gesetzt (LOPS 2015: 16).

Der Einsatz von medienerzieherischen Mitteln bringt auch Herausforderungen mit sich. Drei von den vier interviewten Lehrern haben den Zeitaufwand, der für den Einsatz dieser Mittel verlangt wird, erwähnt. Laut Lehrer 2 verlangt es viel Zeit, neue Plattformen kennenzulernen, aber wenn sie bekannt geworden sind, können sie problemlos verwendet werden. Die Herausforderung besteht aber auch darin, dass die aktuellsten Plattformen sich ständig verändern. Lehrer 3 meint, dass zum Beispiel Videos, die für den Kursinhalt und das Sprachniveau der Gruppe geeignet sind, schwer zu finden sind. Inhalte, auf die der Lehrer zufällig gestoßen ist und die für den Unterricht geeignet sind, werden verwendet:

Auszug 2: jos mul on kurssis on joku tietty teema ja aihe ja sit mä ajattelin et tostahan ois kiva nyt löytää joku ni eihän sitä ikinä löydä oikeen mitään hyvää jos niinku hakemalla hakee tai sit ainakin siihen menee niinkun ihan pirusti aikaa mut tota sitte iha vahingossa joskus osuu itellä niinku silmiin tai korviin joku että tää vois olla niinku siihen [kurssiin sopiva]. (Lehrer 3)

Wenn ich in einem Kurs ein bestimmtes Thema habe und dann denke ich, dass es schön wäre, etwas dafür zu finden, findet man ja nie was Gutes, wenn man explizit danach sucht, oder es erfordert verdammt viel Zeit. Aber dann kommt mir etwas ab und zu zufällig zu Augen oder zu Ohren, und es kann für [den Kurs passend] sein. (Lehrer 3)

Einige Texte müssen auch wegen ihres Inhalts und Sprachniveaus didaktisch aufbereitet werden. Besonders wenn dazu noch ein Wortschatz erstellt werden muss, verlangt die Aufbereitung eines Textes viel Zeit. Lehrer 1 hat diese Herausforderung dadurch umgangen, dass er die Schüler selbst interessante Inhalte finden lässt. Die Schüler sammeln auch den Wortschatz selbst. So wird weniger von der Lehrkraft gefordert, und die Schüler lernen auch eventuell den Wortschatz besser, wenn sie ihn

selbst sammeln und sich dabei aktiver mit dem Wortschatz beschäftigen. Zudem kommen die Schüler in dieser Weise mit authentischen Medieninhalten in Kontakt und können die Inhalte selbst didaktisch aufbereiten, anstatt sich nur mit von dem Lehrer aufbereiteten Texten zu beschäftigen. Damit begegnen die Schüler authentischem Sprachgebrauch und authentischer deutschsprachiger Kultur und lernen Mittel, mit deren Hilfe sie selbst deutschsprachige Inhalte im Internet finden und für sie und ihre Klassenkameraden verständlich machen können.

Alle Lehrer waren nicht der Meinung, dass Medienkompetenz ein Teil des Deutschunterrichts sein sollte. Der Rahmenlehrplan lässt auch Interpretationsspielraum in Bezug darauf, wie tiefgreifend die Medienkompetenz in bestimmten Schulfächern eingesetzt werden sollte (s. Kapitel 3.2 und 3.3). Lehrer 4 hat außerdem behauptet, dass für ihn eine Vermittlung von Medienkompetenz im Unterricht unmöglich wäre:

Auszug 3: kyllä mä itse osaan siis omalla järjellä kyllä [...] mielestäni mulla on medialukutaitoa mutta siis miten mä osaan sitten sitä välittää ja opettaa niin se on [...] täysin poissuljettu.

Ich kann das ja selbst mit meinem Verstand, ich glaube [...], dass ich medienkompetent bin, aber wie kann ich das denn weitervermitteln und unterrichten, das ist [...] völlig ausgeschlossen. (Lehrer 4)

Es scheint also, dass einige Sprachlehrer unsicher über ihre Fähigkeiten, Medienkompetenz weiter zu vermitteln, sind. Für die Lehrer wären Hinweise, wie die in Kapitel 3.3 vorgestellten, hilfreich. Praktische Ideen und Hinweise können den Einsatz von medienerzieherischen Inhalten im Sprachunterricht einfacher und systematischer machen. Auch Fortbildungstagungen zum Thema fachübergreifende Medienerziehung könnten dabei helfen. Hinweise für den Einsatz der sozialen Medien im Deutschunterricht werden in Kapitel 6.3.4 vorgestellt.

6.3.2 Verwendung der sozialen Medien im Unterricht

Lehrer 1 und 2 verwenden dieselben Social-Media-Plattformen, die viele Schüler besuchen, wie zum Beispiel *Instagram*. Die anderen zwei Lehrer haben aber erzählt, dass die Plattformen ihnen fremd sind. Sie könnten die Plattformen kennenlernen, wenn sie genug Zeit damit verbringen würden, aber der Einsatz von Social-Media-

Umgebungen im Unterricht bringt auch andere Probleme mit sich als nur den Zeitaufwand. Erstens haben die Lehrer darauf hingewiesen, dass die meisten Plattformen eine Anmeldung erfordern, und dass die Schüler – unter ihnen auch Minderjährige – nicht gezwungen werden dürfen, ein Profil zu erstellen und ihre persönlichen Daten den Gefahren der sozialen Medien (s. Kapitel 2.3) auszusetzen.

Zweitens ist nach Lehrer 2 die Erstellung von Medieninhalten – ein wichtiger Teil des Umgangs mit sozialen Medien – in einer deutschsprachigen Umgebung anspruchsvoll für die Schüler. Auch andere Lehrer haben das Sprachniveau in verschiedenen Medieninhalten als Herausforderung erwähnt. Für leicht verständliche Medieninhalte haben die Lehrer die Mediathek *Deutsche Welle*¹³ empfohlen, auf der Inhalte für verschiedene Sprachniveaus gefunden werden können, weil eine zu anspruchsvolle Sprache demotivierend sein kann. Der Seite fehlen aber wesentliche Merkmale – und dadurch auch Nutzen – der sozialen Medien, wie authentische Sprache und die Interaktivität mit anderen Menschen.

Eine dritte Herausforderung besteht laut Lehrer 2 darin, dass es schwierig ist, die weniger motivierten Schüler dazu zu bringen, die deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen zu betreten (vgl. Kapitel 6.2.2 und 6.2.5). Auch wenn die Schüler anfangen, den in der Schule empfohlenen Umgebungen zu folgen, konkurrieren die Umgebungen mit zahlreichen leichter verständlichen – meistens englisch- oder finnischsprachigen – von den Schülern selbst gefundenen Inhalten um die Aufmerksamkeit des Schülers. Dass die Schüler den in der Schule – durch den Lehrer oder durch andere Schüler – empfohlenen Social-Media-Umgebungen zu folgen anfangen und sie auch später betreten, müssen die Social-Media-Inhalte interessant genug sein, um den Zeitaufwand, entstanden durch die komplizierte Sprache, zu kompensieren. Wie aus Tabelle 8 (s. Kapitel 6.1.3) zu ersehen ist, betrachten nur wenige der Schüler deutschsprachige Inhalte, die sie nicht persönlich interessieren. Um die Schüler dazu zu bringen, deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen zu folgen und ihre Inhalte trotz des hohen Sprachniveaus zu betrachten, müssen die Inhalte die Schüler persönlich interessieren.

Die Nichtlinearität der Texte in den sozialen Medien (s. Kapitel 2.2) kann auch dabei helfen, das hohe Sprachniveau zu überwinden, und die Texte dadurch motivierender zu machen: Wenn die Schüler selbst entscheiden können, wann und wo sie mit dem Lesen

¹³ <https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/s-2055> (abgerufen am 8.8.2019)

anfangen und aufhören, erscheinen die Texte eventuell nicht zu lang und einschüchternd. Die freie Wahl erfordert aber auch Selbstdisziplin von den Schülern, denn sie müssen sich selbst Ziele und Zwischenziele setzen, um motiviert zu bleiben, die deutschsprachigen Inhalte zu lesen (vgl. Kapitel 4.3).

Einige Lehrer haben die obengenannten Herausforderungen umgangen, indem sie sich eher darauf konzentrieren, dass die Schüler selbst interessante Inhalte finden. Dies wird durch verschiedene Anreize versucht, wie Social-Media-Empfehlungen vom Lehrer und Beispiele aus den sozialen Medien als Einstieg in die Diskussion. Obwohl die Schüler die von den Lehrern empfohlenen Inhalten oft ablehnen (s. Kapitel 6.2.4), können die Empfehlungen für einige als Anreiz dienen, selbst deutschsprachige Social-Media-Umgebungen zu finden. In einigen Gruppen wurden auch Hausaufgaben gegeben, in denen die Schüler selbst interessante Inhalte finden und im Unterricht vorstellen mussten, sodass die Schüler deutschsprachige Social-Media-Umgebungen von ihren gleichaltrigen Mitschülern empfohlen bekommen.

Auch die eventuell beängstigende Aufgabe, die aktuellsten Plattformen und Umgebungen kennenzulernen, um sie im Unterricht verwenden zu können, kann erleichtert werden. Laut Lehrer 1 sind die Schüler selbst die beste Quelle für interessante deutschsprachige Social-Media-Umgebungen. Lehrer 1 hat vermittelt, dass er seit einigen Jahren davon ausgehen kann, dass jeder Schüler einen eigenen Laptop zur Schule mitbringt und dass sie sich mit den Plattformen und ihren Möglichkeiten auskennen und der Lehrer selbst kein Experte sein muss:

Auszug 4: joskus on sit ihan niinkin [...] et kyl siihen voi luottaa että ne niinkun osaa sitte ite niinku tai ei tarvi välttämättä [...] ite olla ekspertti vaan sitä oppii sitten siinä. (Lehrer 1)

Manchmal ist es auch einfach so, [...] dass man darauf bauen kann, dass sie es also selbst können, oder dass [ich] nicht unbedingt [...] selbst Experte sein muss, sondern man lernt das dann nebenbei. (Lehrer 1)

Auch diese Vorgehensweise hat ihre Herausforderungen. In allen Deutschgruppen in Finnland kann man kaum davon ausgehen, dass jeder einen eigenen Laptop mit in die Schule bringt. Auch den Schülern, die keine mobile Geräte mitbringen, müssen gleiche Möglichkeiten in der Schule angeboten werden. Außerdem sollte die Verantwortung nicht nur den Schülern übertragen werden, wie aus den Tabellen 7 (s. Kapitel 6.1.1)

und 16 (s. Kapitel 6.2.4) gefolgert werden kann: Einige Schüler wünschen noch Hilfe bei der Suche nach interessanten deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen. Darüber hinaus scheint die Gruppe 4, deren Lehrer laut seinen Interviewantworten am wenigsten Social-Medien-Inhalte im Unterricht verwendet, in beiden Tabellen diejenige zu sein, deren Schüler am häufigsten ihren Wunsch nach Suchhilfe geäußert haben. Der Beitrag des Lehrers scheint also auch einen wichtigen Platz bei der Verwendung von deutschsprachigen Social-Media-Inhalten zu haben, obwohl die aktive Teilnahme von Schülern eine notwendige Voraussetzung für einen motivierenden Einsatz ist. Die Lösung dieses Widerspruchs könnte die Ausnutzung des kollektiven Wissens sein: Die Schüler und der Lehrer arbeiten zusammen, um interessante und relevante Social-Media-Inhalte zu finden, indem die Schüler lehrergeleitet ihre eigenen Empfehlungen und Entdeckungen mit den anderen Schülern teilen. Weil etwa die Hälfte der Schüler deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen folgt (s. Tabelle 4, Kapitel 6.1.3), ist es wahrscheinlich, dass die Schüler einer Gruppe einander interessante deutschsprachige Social-Media-Umgebungen empfehlen bzw. finden können.

Obwohl die Herausforderungen in vielfältigen Weisen angegangen werden können, ist einer von den Lehrern nicht überzeugt davon, dass die Social-Media-Umgebungen nützlich genug für das Sprachenlernen sind:

Auszug 5: jos joku kertoisi mulle, mikä se hyöty olisi [sosiaalisessa mediassa] [...] niin sitten mä olisin hyvin tyytyväinen mut tota esimerkiksi Twitteriä Instagramia ku mä en itse käytä niin tota enkä mä ole kiinnostunut niistä tippaakaan enkä mä niinkun ni mä en edes suurin piirtein tiedä mitä ne on niin tota ei mulla ole sitten mitään käsitystä miten mä niinkun miks mä niitä tänne luokkatilanteeseen ottasin. (Lehrer 4)

Wenn jemand mir erzählen würde, welches Nutzen man [aus den sozialen Medien] ziehen kann [...] wäre ich sehr zufrieden, aber zum Beispiel Twitter, Instagram, weil ich sie nicht verwende und mich überhaupt nicht für sie interessiere, und weil ich nicht mal ungefähr weiß, was sie sind, habe ich also keine Ahnung, wie und warum ich sie also in die Klassensituation bringen sollte. (Lehrer 4)

Dagegen meint aber Lehrer 1, dass er gelegentlich den Texten des Lehrbuchs weniger Aufmerksamkeit schenkt, um mehr Zeit in Social-Media-Umgebungen zu investieren, denn man könne alles nicht nur im Sprachunterricht lernen, sondern auch die eigene Leistung und das eigene Engagement werden erfordert. Einige Lehrer priorisieren formale Lernbuchinhalte während andere auch für informelle Inhalte Zeit einräumen. Die Verwendung von Social-Media-Inhalten im Unterricht scheint erheblich je nach Lehrer zu variieren.

Die von den Lehrern meist erwähnten Vorteile von Social-Media-Umgebungen bei dem Sprachenlernen waren die Authentizität und Aktualität der Sprache und der Inhalte der sozialen Medien. Die Lehrer haben gemeint, dass die meisten Schüler Deutsch nur im Schulkontext verwenden (vgl. Tabellen 4 und 5, Kapitel 6.1.2), in dem die Sprache selten umgangssprachlich ist und die Lehrbücher deutlich veraltet sind. Die ältesten Bücher der *Genau*-Buchreihe, die in vielen gymnasialen Oberstufen im A-Deutschunterricht verwendet wird, stammen aus dem Jahr 2005 und können deswegen dem Rahmenlehrplan vom Jahr 2015 kaum entsprechen, geschweige denn der heutigen Realität der Jugendlichen in sowohl Finnland als auch im deutschsprachigen Raum. Deswegen verwendet Lehrer 2 statt einem *Genau*-Lehrbuch Inhalte aus dem Internet, die für die Ziele des modernen Rahmenlehrplans besser geeignet sind.

Die Sprache in Umgebungen der sozialen Medien kann Lehrer 3 zufolge wegen Umgangssprachlichkeit in dem Maße kompliziert sein, dass auch der Lehrer nicht immer weiß, was genau gemeint wird. Die Sprache wird aber sonst von den Lehrern wenig kritisiert, und einer hat sogar gemeint, dass die Sprache in den sozialen Medien für die Didaktisierung kein Problem ist:

Auszug 6: en mä silleen muuten näe että [...] [ne sisällöt] olis jotenkin negatiivisia et siel tulis jotain väärää kieltä tai mitään semmosta ni en mä usko et se on niinku mitenkään ongelma. (Lehrer 2)

Ich sehe es sonst nicht so, dass [...] [die Inhalte] irgendwie negativ wären, dass da etwa falsche Sprache käme oder so etwas, also glaube ich nicht, dass es ein Problem ist. (Lehrer 2)

Die sozialen Medien sind laut den Lehrern auch eine gute Art, Deutsch zu einer Alltagssprache für die Schüler zu machen. Wie oben erwähnt, verwenden viele Schüler Deutsch nur im Klassenzimmer. Mit deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen

tragen die Schüler immer ein Fenster zur deutschsprachigen Welt in der Tasche und können jederzeit ihre Deutschkenntnisse verwenden und verbessern.

6.3.3 Möglichkeiten des außerschulischen Lernens

Die sozialen Medien bieten Möglichkeiten an, die im Schulkontext schwierig zu verwirklichen sein können. Die interviewten Lehrer wurden gefragt, welche Aspekte des Sprachenlernens nach ihrer Meinung nicht im Unterricht gelehrt werden können, sondern außerhalb der Schule geübt werden sollten.

Jeder von den interviewten Lehrern hat gemeint, dass die mündliche Produktion, also das Sprechen, auch außerhalb der Schule geübt werden muss. Viele Gründe wurden dafür genannt, zum Beispiel die Knappheit an Unterrichtszeit in den Deutschkursen. Am häufigsten wurde aber als Grund genannt, dass die Schüler im Unterricht kaum mit nativen Deutschsprechern in authentischen Sprechsituationen sprechen können. Laut den Lehrern können die Schüler nur, wenn ein deutschsprachiger Gast eingeladen wird, in der Schule mit einem Nativen sprechen. Diese Situation ist aber offensichtlich künstlich, wie auch andere Gesprächssituationen in der Unterrichtsstunde. Die mündliche Produktion ist auch zusammen mit dem Lehrer schwierig im Klassenzimmer zu üben. Lehrer 4 beschreibt eine übliche Situation, in der die Schüler in spontanen Sprechsituationen im Klassenzimmer erstarren.

Auszug 7: eli se puhuminen [...] jos niitten pitää sanoo jotakin että niiden pitää kertoa ittestään vaikka että mitä mä aion tehdä kesällä niin nehän menee ihan lukkoon. (Lehrer 4)

Also das Sprechen. Wenn sie etwas sagen müssen, also etwas über sich erzählen, zum Beispiel was [sie] im Sommer machen [werden], erstarren sie ja. (Lehrer 4)

In alltäglichen Gesprächen, entweder persönlich oder durch virtuelle Umgebungen, würde das spontane mündliche Deutsch in einer Weise geübt, die in einem Klassenzimmer nicht möglich ist. Besonders mit gleichaltrigen Nativen, die man im Deutschunterricht selten zur Verfügung hat, könnten die Schüler lernen, Deutsch in einer ungezwungenen Atmosphäre zu sprechen. Obwohl die mündliche Produktion in sozialen Medien seltener verwendet wird als die schriftliche, kann man in gewissen Umgebungen auch gleichaltrige Gesprächspartner finden, mit denen man über Mikrofon Deutsch sprechen kann. Auf der Plattform *Discord* zum Beispiel kann man

Freunde finden, mit denen man Online-Spiele spielen und gleichzeitig über Mikrofon sprechen kann, auch mit deutschsprachigen Personen oder in deutschsprachigen Gruppen. Es gibt auch Gruppen für Deutschlernende, in denen das Sprachniveau keine Herausforderung sein sollte, aber in denen die Sprache an Authentizität verliert.

Auch die Kulturkunde wurde von den interviewten Lehrern mehrmals erwähnt. Lehrer 3 hat mehrere Weisen erwähnt, wie seine Gruppe deutsche Kultur und Kulturunterschiede zwischen dem deutschsprachigen Raum und Finnland außerhalb der Schule kennengelernt hat. Die Gruppe hat zum Beispiel eine DDR-Ausstellung im Museum und einen deutschen Unternehmer an seinem Arbeitsplatz besucht. Solche außerschulischen Umgebungen bringen Abwechslung in den Deutschunterricht, aber sind auch limitiert. Lehrer 4 hat zum Beispiel festgestellt, dass es in seiner Stadt keine Umgebungen oder Gemeinschaften gibt, in denen man nativen Deutschsprechern begegnen kann. Virtuelle Umgebungen in den sozialen Medien haben den Vorteil, dass sie an keinem Ort gebunden sind. Einige Lehrer haben sich im Unterricht an Social-Media-Umgebungen gewendet, um authentische deutschsprachige Umgebungen zu finden. Die Lehrer haben ihren Schülern Empfehlungen zu diesen Umgebungen gegeben und als Hausaufgaben gegeben, deutschsprachige Umgebungen auszusuchen und sie zum Beispiel durch einen Vortrag ihren Klassenkameraden vorzustellen. Im Kontext Kulturkunde wurde von Lehrer 2 erwähnt, dass auch wenn die Schüler nur die Titel von Nachrichten lesen, sie vieles über die Kulturunterschiede zwischen Finnland und dem deutschsprachigen Raum erfahren. In verschiedenen Social-Media-Umgebungen kann man auch mit einer oberflächlichen Betrachtung vieles über die Kultur erfahren, zum Beispiel wenn man die Titel von Diskussionen in verschiedenen Internetforen liest. Außerdem hat Lehrer 2 auch gemeint, dass er es nicht schafft, allen aktuellen Kulturereignissen Beachtung zu schenken. Daher sind die Social-Media-Umgebungen nicht nur der Lebenswelt der Schüler eventuell näher als die Inhalte des Deutschunterrichts, sondern auch immer aktueller.

Als die Lehrer gefragt wurden, welche Aspekte des Sprachenlernens am stärksten vom Zeitmangel betroffen werden, wurden viele von den obengenannten Aspekten erwähnt: mündliche Produktion, Kulturkunde und Inhalte nach den eigenen Interessen der Schüler. Lehrer 4 hat gemeint, dass er das Lehrbuch und die Inhalte, die in Abiturprüfungen vorkommen können, priorisieren muss. Deswegen werden die anderen Aspekte des Sprachlernens weniger betrachtet, und der in Kapitel 4.2

vorgestellte Washback-Effekt wird erlebt. Andere Lehrer haben den Effekt bekämpft, indem sie einige Texte des Lehrbuchs weggelassen oder einige Grammatikübungen schneller durchgegangen sind. Die sogenannten zusätzlichen Inhalte werden für wichtig gehalten, weil sie laut diesen Lehrern den Unterricht vielfältiger und motivierender machen. Lehrer 1 hat aber auch betont, dass das schulische, formale Lernen erforderlich ist, um die Sprache in anderen Kontexten freier verwenden zu können. Es scheint also, dass ein Mittelweg zwischen den formalen und den eher informellen Inhalten im Unterricht gefunden werden muss (vgl. Kapitel 4.3).

Als letzte Frage wurden die Lehrer gefragt, ob und wie die Schüler den Inhalt des Deutschunterrichts beeinflussen können. Wie auch Lehrer 1 behauptet hat, erhöht der Dialog zwischen den Schülern und der Lehrkraft die Motivation der Schüler zum Lernen. Der Dialog zwischen Lehrern und Schülern wird auch im Rahmenplan für die gymnasiale Oberstufe betont (LOPS 2015: 16). Alle interviewten Lehrer haben eine positive Einstellung gegenüber Vorschlägen von Schülern und lassen sie, falls möglich, zum Beispiel zwischen Unterrichtsthemen wählen. In einigen Gruppen haben die Schüler zum Beispiel gewählt, ob sie eine Prüfung haben wollen oder ein Portfolio, das am Ende des Kurses bewertet wird. Da aber nicht allen Präferenzen nachgekommen werden kann, kann dies laut Lehrer 4 zu Streitigkeiten führen. Außerdem haben 28% der Schüler laut den Fragebogenergebnissen empfunden, dass sie wenig oder keinen Einfluss auf die Unterrichtsinhalte haben (s. Kapitel 6.2.2). Dies ist ein weiteres Beispiel dafür, dass die Lehrer und Schüler die Unterrichtssituationen anders empfinden können. In den sozialen Medien können die Schüler die Inhalte, die sie selbst sehen wollen, frei wählen, und in den Umgebungen frei agieren.

6.3.4 Schlussfolgerungen und Hinweise

Auf Basis der Interviews mit den vier Lehrern scheint es, dass bei medienerzieherischen Inhalten, bei der Verwendung von Inhalten der sozialen Medien und bei der Einschränkung des Washback-Effekts im Unterricht Kompromisse eingegangen werden müssen. Die Rolle des Lehrers im Unterricht ist zum Beispiel keine einfache Frage. Manche Schüler wünschen, dass ihnen Social-Media-Inhalte lehrergeleitet vorgestellt werden, während andere sie selbstständig finden und behandeln wollen. Die Schüler glauben, dass sie selbst interessante Inhalte finden, können aber ihre eigenen Social-Media-Gewohnheiten nicht zuverlässig einschätzen. Unterbrechungen wie zum Beispiel Korrekturen vom Lehrer können demotivierend wirken, nicht jeder Schüler ist

jedoch motiviert genug, deutschsprachige Social-Media-Umgebungen ohne explizite Anleitung eines Lehrers zu erkunden.

Auch das Paradox zwischen formalen und informellen Inhalten im Deutschunterricht bringt Herausforderungen mit sich. Die Vorbereitung für die Abiturprüfungen erfordert es, formale Lerninhalte in einer sehr begrenzten Zeit durchzugehen. Außerdem ist die sprachliche Grundlage, die durch das formale Lernen erreicht werden kann, gefordert, um in vielfältigen deutschsprachigen Umgebungen agieren zu können. Andererseits bringen informellere Inhalte Abwechslung mit sich und können die Schüler motivieren, sich intensiver mit der deutschsprachigen Welt zu beschäftigen.

Die interviewten Lehrer haben ihre eigene Weise, diese Herausforderungen anzugehen. Alle Herangehensweisen haben ihre Vor- und Nachteile, und es gibt keine allgemeingültigen Lösungen für diese Herausforderungen, vor allem, weil jede Gruppe und Unterrichtsstunde anders sind, wie auch jeder Lehrer. Einige Hinweise, die die Verwendung der sozialen Medien im Sprachunterricht erleichtern können, können aber auf Basis der Ergebnisse der vorliegenden Arbeit zusammengefasst werden.

Als Nächstes werden Hinweise für den Einsatz von Social-Media-Umgebungen im Deutschunterricht vorgestellt. Ein gelungener und motivierender Einsatz von deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen kann die Schüler anregen, die Umgebungen auch außerschulisch zu nutzen. Zudem wird erklärt, welche Aspekte des Deutschunterrichts, die laut den Lehrern wegen Zeitmangel häufig weggelassen werden, durch soziale Medien besser berücksichtigt werden können. Die Hinweise wurden vom Verfasser zusammengestellt und werden in Tabelle 17 zusammengefasst.

Förderung der außerschulischen Aktivität	Schüler sollten sich außerschulisch und möglichst selbstständig mit deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen beschäftigen. Dies sollte vom Lehrer unterstützt werden.
Dialogizität	Ein Dialog zwischen den Schülern und dem Lehrer hilft dem Lehrer, soziale Medien im Unterricht in einer geeigneten Weise zu verwenden. Auch zwischen den Schülern sollte ein Dialog stattfinden, denn sie können einander, oft besser als der Lehrer, mit den Medieninhalten helfen.
Authentizität	Die verwendeten Social-Media-Inhalte sollten möglichst unbearbeitet und im ursprünglichen Kontext vorgestellt werden, eventuell neben didaktisch aufbereiteten Inhalten. Authentizität der Sprache und Kultur kann für die Schüler motivierend sein.
Sozialer Aspekt	Die verwendeten Social-Media-Inhalten sollten in ihren ursprünglichen, sozialen Kontexten verwendet werden. Die Sozialität in Social-Media-Umgebungen ist ein motivierender Aspekt und kann neue deutschsprachige Bekanntschaften ergeben.
Beitrag des Lehrers	Der Lehrer sollte medienerzieherische Beratung geben, sodass die Schüler wissen, wie sie in Social-Media-Umgebungen verantwortungsbewusst handeln können. Der Lehrer sollte auch bei sprachlichen Herausforderungen helfen.

Tabelle 17: Hinweise zum Einsatz deutschsprachiger Social-Media-Umgebungen im Unterricht.

Erstens sollte die außerschulische Verwendung von deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen gefördert werden. Dies wird von den interviewten Lehrern durch Empfehlungen und Social-Media-Inhalte als Einstieg in verschiedene Unterrichtsthemen vollzogen. Zwei Lehrer haben ihren Schülern auch als Hausaufgaben gegeben, selbst gewählte deutschsprachige Social-Media-Umgebungen zu finden und ihren Mitschülern vorzustellen. Wenn die Schüler möglichst selbstständig nach interessanten Social-Media-Umgebungen suchen können, werden einige von den Herausforderungen, die die Lehrer erwähnt haben, umgangen. Zum Beispiel müssen die Lehrer die Schüler nicht dazu zwingen, neue Kontos auf einer spezifischen Plattform zu erstellen. Die Schüler können entweder die Kontos, die sie schon haben, verwenden oder Plattformen, die keine Registrierung erfordern, nutzen.

Zudem wird Unterrichtszeit erspart, wenn die Schüler sich mit den Umgebungen zu Hause selbst beschäftigen.

Die Rolle der Dialogizität bzw. der Förderung des Dialogs zwischen den Schülern und dem Lehrer ist nach den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit nicht zu unterschätzen. Ein dauernder Dialog zwischen Schülern und ihren Lehrern hilft den Lehrern die Medienwelt der Schüler besser zu verstehen, so dass sie eventuell den Schülern sinnvolle Inhalte im Unterricht empfehlen und als Unterrichtsmaterial verwenden können. Dialogische Lehrmethoden dienen auch den fachübergreifenden Zielen des Rahmenlehrplans (LOPS 2015: 16). Die Schüler können ihre eigenen Interessen, die laut den Lehrern wegen Zeitmangel oft missachtet werden, zum Ausdruck bringen, was die Schüler motivieren kann. So fangen eventuell auch die weniger motivierten Schüler an, deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen zu folgen.

Ein wichtiger Bestandteil der Dialogizität im Unterricht ist, dass die Schüler aktive Teilnehmer in der Gestaltung des Unterrichts sind. Das bedeutet unter anderem, dass den Schülern, die sich anhand der Analyseergebnisse zum Großteil mit sozialen Medien und Mediengeräten gut auskennen, mehr Freiheiten gegeben werden sollte, ihre Kenntnisse zu nutzen und selbst Medieninhalte, die sie interessieren, zu finden. Jedoch sind nicht alle Schüler sicher in ihrer Fähigkeit, interessante deutschsprachige Social-Media-Umgebungen zu finden. Die Dialogizität bezieht sich aber auch auf den Dialog zwischen den Schülern: Die Schüler, die sich mit den sozialen Medien besser auskennen, können ihren Mitschülern helfen, deutschsprachige Social-Media-Umgebungen zu finden und kennenzulernen. Diese Zusammenarbeit kann die Arbeitslast des Lehrers vermindern. Wenn die Schüler miteinander weniger vernetzt sind, kann der Lehrer beispielsweise Gruppenarbeiten vorbereiten, sodass die Schüler ihre Social-Media-Empfehlungen miteinander teilen. Die Vorbereitung erfordert Arbeit, aber dadurch muss der Lehrer selbst weniger Social-Media-Umgebungen nachsuchen.

Der dritte wichtige Aspekt bei der Verwendung sozialer Medien im Sprachunterricht ist die Authentizität der Sprache und Kultur in Social-Media-Umgebungen, die laut den Lehrern der größte Vorteil von Social-Media-Umgebungen im Sprachunterricht ist. Auch wenn die Rolle der Authentizität im Sprachunterricht auch hinterfragt wird (s. Kapitel 2.2), scheinen die Lehrer sich über ihre Nützlichkeit einig zu sein. Bei der Didaktisierung von Social-Media-Inhalten sind Lehrer oft versucht, die authentische

Sprache der Inhalte zu vereinfachen oder Umgebungen wie die Mediathek von *Deutsche Welle*, die für Sprachlernzwecke vereinfacht worden sind, zu nutzen. Diesen Umgebungen fehlen wichtige Aspekte der sozialen Medien, unter anderem die Authentizität der Sprache und Kultur. Deswegen sollten die verwendeten Social-Media-Inhalten möglichst unmodifiziert im wirklichen Erscheinungskontext vorgestellt werden. Die Social-Media-Inhalte können die Schüler am meisten motivieren, wenn sie in möglichst authentischen Kontexten vorgestellt werden (vgl. Pihkala-Posti 2012b: 132). Dennoch kann nicht jeder authentischer Text, aufgrund des hohen Sprachniveaus, ohne didaktische Aufbereitung im Unterricht verwendet werden. Die Lehrer müssen selbst einschätzen, welche Umgebungen mit der jeweiligen Deutschgruppe verwendet werden können, und inwiefern die Inhalte didaktisch aufbereitet werden müssen, um das Sprachniveau den Sprachkenntnissen der Schüler anzupassen. Didaktisch aufbereitete Inhalte können auch parallel mit dem originalen Kontext verwendet werden. So haben die Schüler die Möglichkeit, die didaktisch aufbereiteten Inhalte auch unmodifiziert in einem authentischen Sprach- und Kulturkontext zu betrachten. Vergleiche zwischen den aufbereiteten und den originalen Social-Medien-Inhalten können die Unterschiede zwischen dem Sprachgebrauch in der Schule und in den sozialen Medien veranschaulichen und den Schülern zeigen, wie Deutsch in verschiedenen Kontexten verwendet wird.

Ein anderer wesentlicher Aspekt der sozialen Medien geht verloren, wenn Social-Media-Inhalte aus dem ursprünglichen Kontext gerissen werden, nämlich der soziale Aspekt. Der soziale Aspekt in Social-Media-Umgebungen bietet Möglichkeiten an, die mündliche Sprachkompetenz, der laut den Lehrern oft wegen Zeitmangel im Unterricht zu wenig Beachtung geschenkt wird, zu üben. Der soziale Aspekt scheint die Schüler auch besonders dazu zu motivieren, deutschsprachige Social-Media-Umgebungen zu besuchen: Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit weisen darauf hin, dass Schüler, die deutschsprachige Freunde haben, auch häufiger deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen folgen und in den Umgebungen häufiger Inhalte erstellen. In authentischen sozialen Kontexten haben die Schüler die Möglichkeit, deutschsprachige Bekanntschaften zu pflegen, und neue Bekanntschaften, mit denen sie authentischen, deutschen Sprachgebrauch praktizieren können, zu schließen. Die parallele Verwendung von aufbereiteten und originalen Social-Media-Inhalten bietet die Möglichkeit an, den sozialen Aspekt der sozialen Medien im Unterricht zu erhalten.

Obwohl die außerschulische Aktivität und die Rolle des Schülers im Vordergrund bleiben sollten, hat die vorliegende Arbeit darauf hingewiesen, dass auch der Beitrag des Lehrers ein wichtiger Teil des Sprachenlernens durch die sozialen Medien ist. Auch wenn die Schüler einander helfen können, neue Social-Media-Inhalte zu finden, sollte der Lehrer den Schülern medienerzieherische Beratung geben, sodass die Schüler in den Social-Media-Umgebungen verantwortungsbewusst zu handeln wissen. Der Lehrer kann der Aktivität der Schüler folgen, wie zum Beispiel mithilfe eines Lehrtagebuches (s. Kapitel 6.1.4), und auf Basis ihrer Aktivität Ratschläge geben. Der Lehrer kann auch mit der für Schüler ungewohnten und anspruchsvollen Sprache in Social-Media-Umgebungen helfen, zum Beispiel indem die Schüler in ihren Lehrtagebüchern Fragen stellen, und der Lehrer die Fragen beantwortet, oder indem er neben authentischen Social-Media-Inhalten auch didaktisch aufbereitete Inhalte verwendet.

Es gibt keine allgemeingültige Art, soziale Medien im Deutschunterricht einzusetzen. Jede Gruppe ist anders und ermöglicht unterschiedliche Lehrmethoden. Zudem haben alle Lehrer verschiedene Haltungen gegenüber sozialen Medien, und nicht alle wollen die knappe Unterrichtszeit darauf verwenden, sich mit Social-Media-Umgebungen ausführlich zu beschäftigen. Die obengenannten Hinweise können aber in vielfältigen Weisen demnach angewendet werden, wie viel Zeit der Lehrer auf soziale Medien verwenden will, und welche Lernmethoden mit der jeweiligen Gruppe nach Einschätzung des Lehrers sinnvoll sind. Zum Beispiel würde ein Social-Media-Tagebuch den obengenannten Hinweisen folgen, aber viel Zeit und Mühe vom Lehrer erfordern. Eine andere Möglichkeit wäre die Hausaufgabe, eine deutschsprachige Social-Media-Umgebung zu finden und der ganzen Gruppe vorzustellen, wie zwei von den interviewten Lehrern mit ihren Gruppen durchgeführt haben. Um geeignete Methoden für den Einsatz sozialer Medien im Sprachunterricht zu entwickeln, sollten verschiedene Herangehensweisen hinsichtlich der in Tabelle 17 vorgestellten Hinweisen ausprobiert und untersucht werden. Unterrichtsversuche zu diesen Herangehensweisen könnten Ergebnisse erhalten, die die Nützlichkeit der sozialen Medien in Sprachunterricht weiter erläutern.

7 Fazit und Ausblick

In dieser Arbeit wurden die Möglichkeiten der sozialen Medien und ihre Umgebungen im Sprachlernkontext vorgestellt, vor allem als informelle, außerschulische Lernumgebungen. Auch der schulische Einsatz von deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen wurde behandelt, denn ein erfolgreicher Einsatz in der Schule kann die Schüler anregen, die Umgebungen auch außerschulisch zu nutzen. Zudem wurde Medienerziehung als Hilfsmittel und Voraussetzung für die verantwortungsbewusste Verwendung von Inhalten der sozialen Medien sowohl außerschulisch als auch in der Schule thematisiert. Die Forschungsfragen, die in der vorliegenden Arbeit zu beantworten versucht wurden, lauten folgendermaßen:

- Was für deutschsprachige Umgebungen betreten die Deutschlernenden in den sozialen Medien?
- Was sind die Vor- und Nachteile virtueller Umgebungen in den sozialen Medien für das Sprachenlernen?

Die Forschungsfragen, die für diese Arbeit gewählt worden sind, können nach einer Besichtigung der Ergebnisse etwas erweitert werden. Am Ausgangspunkt sollte ermittelt werden, wie die Schüler deutschsprachige Umgebungen in den sozialen Medien nutzen. Die Ergebnisse der zwei Fragebogenrunden deuten jedoch darauf hin, dass viele Schüler diese Umgebungen überhaupt nicht betreten. Die Ergebnisse der ersten Fragebogenrunde zeigen, dass nur die Hälfte der Schüler deutschsprachigen Umgebungen in den sozialen Medien folgt (s. Tabelle 7, Kapitel 6.1.3) und nur 22% der Schüler in den Umgebungen eigene Inhalte erstellen (s. Tabelle 10, Kapitel 6.1.3). Überhaupt verwenden die Schüler im außerschulischen Alltag kaum ihre Deutschkenntnisse (s. Tabelle 5, Kapitel 6.1.2), entweder weil sie wenig Möglichkeiten dazu haben oder weil sie nicht motiviert genug sind, Deutsch in außerschulischen Kontexten zu verwenden (s. Tabellen 11 und 12, Kapitel 6.2.1). Der Fokus verschiebt sich also in die Richtung folgender Fragen: Warum werden deutschsprachige Umgebungen von den Schülern so wenig verwendet? Wie könnten Schüler am besten dazu gebracht werden, Nutzen aus den zahlreichen deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen zu ziehen? Wie könnte dies durch die Lehrkraft implementiert werden?

Die vorliegende Arbeit stellt Zusammenhänge zwischen Faktoren wie Lernmotivation und der Aktivität der Schüler in deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen dar. Diese Zusammenhänge veranschaulichen Gründe für die Ablehnung von

deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen auf Seiten der Schüler. Zum Beispiel scheinen die Schüler, die am motiviertesten sind, Deutsch zu lernen, am häufigsten deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen zu folgen (s. Kapitel 6.2.2). Mit der Motivation zum Deutschlernen hängt auch zusammen, ob die Schüler deutschsprachige Freunde haben. Diejenigen Schüler, die deutschsprachige Freunde haben, mit denen sie im Alltag Deutsch verwenden, besuchen deutschsprachige Social Media-Umgebungen häufiger als diejenigen, die keine deutschsprachige Freunde haben (s. Kapitel 6.1.3). Die Suche nach interessanten deutschsprachigen Inhalten verlangt den Schülern – wie auch den Lehrern – viel ab, also ist es kaum vorstellbar, dass Schüler sie in ihrer Freizeit suchen, wenn sie nicht besonders motiviert sind und nicht mit deutschsprachigen Freunden in Kontakt stehen. Auf der anderen Seite könnten außerschulische deutschsprachige Umgebungen die Schüler weiter motivieren, Deutsch zu lernen, und Möglichkeiten anbieten, neue deutschsprachige Freunde zu finden. Es scheint also, dass ein erster Anstoß für die Schüler, die weniger motiviert sind, erforderlich ist.

Um den Schülern den ersten Anstoß zur Verwendung deutschsprachiger Social-Media-Inhalte zu geben und sie mit den Umgebungen bekanntzumachen, können einige Hinweise, die von den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit abgeleitet werden können, als Anregung dienen (s. Kapitel 6.3.4). Bei der Verwendung von Social-Media-Umgebungen im Deutschunterricht sollte zum Beispiel die außerschulische Verwendung im Blick gehalten werden. Die Schüler sollten ermutigt werden, deutschsprachige Umgebungen auch in der Freizeit zu betreten, weil sie damit einen ständigen Zugang zu der deutschen Sprache haben, und dadurch neue Aspekte der deutschen Sprache und Kultur erkunden können. Im Unterricht sollte die Verwendung der sozialen Medien dem alltäglichen Gebrauch so weit wie möglich ähneln. Die verwendeten Inhalte sollten so wenig wie möglich bearbeitet werden, sodass die Sprache authentisch bleibt und die sozialen Möglichkeiten der Umgebungen zur Verfügung stehen. Auch wenn die Inhalte der sozialen Medien didaktisch aufbereitet werden, sollten die ursprünglichen Kontexte der Inhalte, also die vom Lehrer unberührten Social-Media-Umgebungen, parallel zu den aufbereiteten Inhalten vorgestellt werden. Der Lehrer sollte den Schülern auch bei sprachlichen Unklarheiten helfen und sie medienerzieherisch beraten, indem er zum Beispiel die Schüler über Urheberrechte im Internet informiert. Dies gelingt am besten, wenn ein ständiger Dialog zwischen dem Lehrer und den Schülern geführt wird. Dadurch erfährt der Lehrer, wie seine Schüler am besten durch soziale Medien lernen können.

Konkretere Anweisungen für Lehrer zur Verwendung sozialer Medien im Sprachunterricht sind schwierig zu gestalten. Aufgaben wie Social-Media-Lerntagebücher und Gruppenarbeiten können für die Didaktisierung von Social-Media-Umgebungen geeignet sein, aber ihre erfolgreiche Durchführung ist durch mehrere kontextspezifische Faktoren bedingt: Wie viel Zeit kann der Didaktisierung von Social-Media-Umgebungen gewidmet werden? Was für eine Gruppendynamik herrscht in der Unterrichtsgruppe? Was ist das Sprachniveau der Gruppe? Wie gut kennt der Lehrer sich mit sozialen Medien bzw. Medienerziehung aus? Diese und viele andere Faktoren beeinflussen die Didaktisierung der Social-Media-Umgebungen und müssen vom Lehrer in Betracht gezogen werden. Wie die Fragebogenergebnisse und Lehrerinterviews gezeigt haben, variieren die Verhältnisse hinsichtlich dieser Faktoren erheblich zwischen den Deutschgruppen. Zum Beispiel priorisiert Lehrer 4 Lehrbuchinhalte, während Lehrer 1 auch Zeit für informelle Inhalte einräumt (s. Kapitel 6.3.2). Deswegen sollte jeder Lehrer selbst mithilfe seiner Erfahrungen und der obengenannten Hinweise die Entscheidung treffen, wie und inwiefern soziale Medien in seinem Sprachunterricht verwendet werden sollten.

Bevor soziale Medien in Unterricht eingesetzt werden, muss auch überlegt werden, ob sie überhaupt didaktisiert werden sollten. Diese Frage wird zusammen mit der zweiten Forschungsfrage beantwortet: Was sind die Vor- und Nachteile virtueller Umgebungen in den sozialen Medien für das Sprachenlernen? Die Möglichkeiten der sozialen Medien als informelle Lernumgebungen (s. Kapitel 4) sind vielversprechend, werden aber von den Schülern wenig genutzt, weil viele von ihnen keine deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen im Alltag besuchen (s. Kapitel 6.1.3). Die schulische Didaktisierung von Social-Media-Umgebungen kann das außerschulische Lernen durch soziale Medien unterstützen, indem im Unterricht ein gezieltes Vorgehen vorgenommen wird, das die Schüler motivieren kann, sich intensiv mit den Social-Media-Umgebungen zu beschäftigen, und den Nutzen deutschsprachiger Social-Media-Umgebungen zu erkunden (s. Kapitel 4.3). Zudem ist die schulische Medienerziehung eine Voraussetzung für den verantwortungsvollen Umgang mit den sozialen Medien auch außerhalb der Schule (s. Kapitel 3).

Die Lehrerinterviews haben gezeigt, dass in verschiedenen Deutschgruppen unterschiedliche Einstellungen zur Didaktisierung verschiedener Medieninhalte herrschen. Drei von den vier interviewten Lehrern glauben, dass Social-Media-Inhalte

erhebliche Vorteile haben, wie zum Beispiel die Aktualität und Authentizität der Inhalte (s. Kapitel 6.3.2). Mit Social-Media-Inhalten wird laut den Lehrern der deutsche Sprachgebrauch auch alltäglicher im Vergleich zu der ziemlich geringen Verwendung der Deutschkenntnisse der Schüler außerhalb der Schule (vgl. Tabelle 5, Kapitel 6.1.2). Als Nachteile wurde unter anderem erwähnt, dass es ethisch fragwürdig wäre, die Schüler dazu zu zwingen, Kontos auf Medienplattformen zu erstellen, und dass es zu viel Zeit verlangt, über die aktuellsten und für die Schüler interessantesten Medieninhalten den Überblick zu behalten. Diese Nachteile wurden von den Lehrern in praktischen Weisen angegangen. Damit die verwendeten Inhalte möglichst aktuell und interessant sind, haben die Lehrer den Schülern die Aufgabe gegeben, sie selbst zu finden. Die Schüler können die gefundenen Inhalte auch den anderen Schülern vorstellen und empfehlen. So müssen die Lehrer die Schüler auch nicht dazu zwingen, ein Konto auf einer gewissen Plattform zu erstellen. Zudem verringert die Leistung der Schüler den enormen Zeitaufwand, der erforderlich wäre, um für die ganze Gruppe interessante deutschsprachige Social-Media-Umgebungen zu finden.

Hinsichtlich der Herausforderungen bei der Didaktisierung von Social-Media-Inhalten können Lehrer versucht sein, die Verantwortung dafür den Schülern zu überlassen. Dafür sprechen die ethischen Probleme und der Zeitaufwand, der von den Lehrern erfordert wird, sollten sie der ganzen Gruppe aktuelle und interessante Inhalte anbieten müssen. Auch die knappe Unterrichtszeit, die für die Abiturprüfungen relevanten Inhalten gewidmet werden sollte, wird dadurch eingespart, dass die Schüler selbst die Social-Media-Inhalte aussuchen. Die Diskussion über Social-Media-Inhalte im Unterricht ist aber eine Voraussetzung für das sachkundige und zweckmäßige außerschulische Lernen durch soziale Medien. Im Unterricht müssen medienerzieherische Inhalte eingesetzt werden, sodass die Schüler in Social-Media-Umgebungen verantwortungsbewusst zu handeln wissen. Außerdem haben viele von den Schülern in den Fragebogen geantwortet, dass sie Hilfe bei der Suche nach interessanten deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen wünschen (s. Tabelle 7, Kapitel 6.1.3), besonders in den Gruppen, in denen die sozialen Medien im Unterricht weniger verwendet worden sind. Zudem nutzen die Schüler kaum die interaktiven Möglichkeiten der deutschsprachigen Social-Media-Umgebungen (s. Tabelle 10, Kapitel 6.1.3). Es scheint also, dass ein Mittelweg zwischen lehrergeleiteten und schülerorientierten Herangehensweisen gefunden werden sollte.

Diese Arbeit ist auf ein breites Thema eingegangen und hat Ergebnisse hervorgebracht, die neue Fragen neben den spezifischen Forschungsfragen aufgeworfen haben. Im Rückblick betrachtet hätte eine vielfältigere Fragestellung am Anfang die Fragen in den Fragebogen und Interviews so beeinflusst, dass sie gezieltere Ergebnisse zu diesen neuen Fragen gebracht hätten. Zudem können wegen der relativ geringen Teilnehmerzahl der Befragungen (erste Fragebogenrunde, $n=50$; zweite Fragebogenrunde, $n=46$) und Lehrerinterviews ($n=4$) aus den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit kaum Verallgemeinerungen über alle finnische Deutschgruppen der gymnasialen Oberstufe verfasst werden. Zum Vergleich haben von allen Schülern, die im Jahr 2017 in Finnland die gymnasiale Oberstufe absolviert haben (d.h. ein Jahrgang), 5 576 Deutsch als Schulfach gewählt, 721 von denen als A-Sprache (Internetquelle 10). Die befragte Gruppe war auch relativ homogen, indem sie aus A-Deutschlernenden aus Tampere und Pori bestand. Dieselben Trends, die in den Ergebnissen der vorliegenden Arbeit zu erkennen sind, gelten nicht unbedingt für Schüler, die die gymnasiale Oberstufe in kleineren Städten besuchen, oder die in späteren Klassenstufen angefangen haben, Deutsch zu lernen. Die Ergebnisse der Fragebogenrunden und Interviews können aber Tendenzen im Kontext der befragten Deutschgruppen aufweisen, und diese Tendenzen können von Deutschlehrern, die Social-Media-Umgebungen in ihrem Unterricht verwenden wollen, in Betracht gezogen werden, und ihnen bei der Didaktisierung deutschsprachiger Social-Media-Umgebungen helfen (s. Kapitel 6.3.4). Die Tendenzen bieten auch Fragestellungen für weitere Forschungen an, wie zum Beispiel: Welche Methoden sind für den Einsatz deutschsprachiger Social-Media-Umgebungen am effektivsten? Wie oft und viel werden Social-Media-Umgebungen im Deutschunterricht in Finnland verwendet? Wie werden die sozialen Medien und die Medienerziehung in anderen Schulfächern eingesetzt? Die sozialen Medien haben sich im Lernkontext als sehr vielfältig und nützlich erwiesen, und sollten auch weiter als außerschulische Lernumgebungen untersucht werden.

8 Literaturverzeichnis

- Alanen, Riikka 2001: Kysely tutkijan työkaluna. In: Kalaja et al. 2001, 146–161.
- Alasuutari, Pertti 2011: *Laadullinen Tutkimus 2.0*. Tampere: Vastapaino.
- Antos, Gred & Matthias Ballod 2019: Web und Wahrheit. Vorbemerkungen zu einer Didaktik informationeller Verlässigkeit. In: Beißwenger & Knopp 2019, 23–58.
- Beißwenger, Michael & Matthias Knopp 2019: *Soziale Medien in Schule und Hochschule*. Berlin: Peter Lang.
<http://www.oapen.org/download/?type=document&docid=1005325>
- boyd¹⁴, danah & Nicole Ellison 2007: Social network sites: Definition, history, and scholarship. In: *Journal of Computer-Mediated Communication*, 13(1), 210-230.
- boyd, danah 2014: *It's Complicated: The Social Lives of Networked Teens*. New Haven: Yale University Press.
- Buckingham, David 2003: *Media education: literacy, learning and contemporary culture*. Cambridge: Polity.
- Buckingham, David & Rebekah Willet (Hrsg.) 2006: *Digital generations: Children, young people, and new media*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Burger, Harald & Martin Luginbühl 2014: *Mediensprache : Eine einföhrung in sprache und Kommunikationsformen der Massenmedien*. Berlin: de Gruyter.
- Coyne, Sarah M. & Adam A. Rogers & Jessica D. Zurcher & Laura Stockdale & McCall Booth 2019: Does time spent using social media impact mental health?: An eight year longitudinal study. In: *Computers in Human Behavior*, vol. 104. Amsterdam: Elsevier, 106–160.
- Day, Richard 2004: A Critical Look at Authentic Materials. In: *Journal of Asia TEFL*, vol. 1, no. 1. 101–114. <http://search.proquest.com/docview/2266447971/>
- Dubs, Rolf 2009: *Lehrerverhalten : ein Beitrag zur Interaktion von Lehrenden und Lernenden im Unterricht*. Stuttgart: Steiner.
- Dufva, Hannele 2001: Ei kysyvä tieltään eksy: kuinka tutkia kielten oppimista ja opettamista haastattelun avulla. In: Kalaja et al. 2001, 131–145.

¹⁴ In allen verwendeten Quellen wird der Name danah boyd kleingeschrieben. Laut der Autorin wurde ihr Geburtsname auch kleingeschrieben (<http://www.danah.org/aboutme.html> abgerufen am 9.12.2019).

-
- Dykstra-Pruim, Pennylyn & Rachel J. Halverson 2015: New Media Texte für die Millennials im DaF Unterricht. In: *Die Unterrichtspraxis / Teaching German*, 48/2, 255–274.
- Dörnyei, Zóltan 2003: *Questionnaires in Second Language Research: construction, administration, and processing*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates cop.
- Dörnyei, Zóltan 2005: *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates cop.
- Gee, James Paul 2004: *Situated Language and Learning: A Critique of Traditional Schooling*. New York: Routledge.
- Gilmore, Alex 2007: Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning. In: *Language Teaching*, vol. 40, no. 2. Cambridge: Cambridge University Press, 97–118.
- Green, Anthony 2013: Washback in language assessment. In: *International Journal of English Studies*, 13/2, 39–51.
- Herzberg, Laura & Angelika Storrer 2019: Wiki-Wörterbücher im Deutschunterricht: Konzepte und Erfahrungen aus dem Projekt „Schüler machen Wörterbücher – Wörterbücher machen Schule“. In Beißwenger & Knopp 2019, 191–214.
- Hirsjärvi, Sirkka & Helena Hurme 2008: *Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun Teoria Ja Käytäntö*. Helsinki: Gaudeamus Helsinki University Press.
- Hirsjärvi, Sirkka & Pirkko Remes & Paula Sajavaara 2015: *Tutki ja kirjoita*. 20. Auflage. Helsinki: Tammi.
- Hirumi, Atsusi 2010: *Playing Games in School: Video Games and Simulations for Primary and Secondary Education*. Eugene, Oregon: International Society for Technology in Education.
- Hülswitt, Tobias 2011: *Handbuch des nonlinearen Erzählens*. Hildesheim: Edition Paechterhaus.
- Kalaja, Paula & Riikka Alanen & Hannele Dufva (Hrsg.) 2001: *Kieltä tutkimassa*. Helsinki: Finn Lectura

-
- Kapoor, Kawaljeet Kaur & Kuttimani Tamilmani & Nripendra P. Rana & Pushp Patil & Yogesh K. Dwivedi & Sridhar Nerur 2018: Advances in social media research: Past, present and future. In: *Information Systems Frontiers*, 20(3), 531-558.
- Kupiainen, Reijo 2005: *Mediakasvatuksen eetos: fenomenologinen tutkimus mediakasvatuksen etiikasta*. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Livingstone, Sonia & Magdalena Bober 2006: Regulating the Internet at Home: Contrasting the Perspectives of Children and Parents. In: Buckingham & Willet 2006, 93–113.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet (LOPS) 2015. Helsinki: Opetushallitus.
- Mayring, Philipp 2015: *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. 12., überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.
- Meisalo, Veijo & Erkki Sutinen & Jorma Tarhio 2003: *Modernit oppimisympäristöt*. 2. Auflage. Helsinki: Tietosanoma.
- Mishan, Freda 2005: *Designing authenticity into language learning materials*. Bristol: Intellect Books.
- O'Reilly, Tim 2007: What is Web 2.0. Design patterns and business models for the next generation of software. München: Munich Personal RePEc Archive. https://mpra.ub.uni-muenchen.de/4580/1/MPRA_paper_4580.pdf
- Pihkala-Posti, Laura 2012a: Mediamaailman muutos, syntynyt digikulttuuri ja kielenopetus. Muutostarpeita kielenopettajien koulutukseen ja täydennyskoulutukseen? In: Yli-Panula, Eija & Arja Virta & Kaarina Merenluoto (Hrsg.) 2013: *Oppiminen, opetus ja opettajaksi kasvu ainedidaktisen tutkimuksen valossa Turun ainedidaktisen symposiumin esityksiä 11.2.2011*. Turku: Turun yliopisto, 200–213.
- Pihkala-Posti, Laura 2012b: Mit Internet und sozialen Medien Deutsch lernen. Motivationssteigerung durch “diginative” Lernwege. In: *GFL 2-3/2012*, 114-137.
- Pohjola, Kirsi 2011: *Uusi koulu: Oppiminen mediakulttuurin aikakaudella*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Ra, Chaelin K. & Junhan Cho & Matthew D. Stone & Julianne De La Cerda & Nicholas I. Goldenson & Elizabeth Moroney & Irene Tung & Steve S. Lee & Adam M. Leventhal 2018: Association of Digital Media Use With Subsequent Symptoms

-
- of Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder Among Adolescents. In: *JAMA* 320(3). 255–263. <https://doi.org/10.1001/jama.2018.8931>
- Rebuschat, Patrick 2015: *Implicit and explicit learning of languages*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Rehm, Martin 2017: Informelles Lernen in Sozialen Medien – Sozial-Mediale Möglichkeitsräume und die Rolle des sozialen Kapitals. Eine quantitative Vergleichsstudie von Konversationen auf Twitter. In: *Jahrbuch Medienpädagogik 13: Vernetzt und entgrenzt – Gestaltung von Lernumgebungen mit digitalen Medien*. Wiesbaden: Springer Fachmedien, 45–60.
- Ridell, Seija 2011: *Elämää Facebookin ihmemaassa: Sosiaalinen verkostosivusto käyttäjiensä kokemana*. Tampere: Tampereen yliopisto, viestinnän, median ja teatterin yksikkö, CMT.
- Rohs, Matthias 2013: Social Media und informelles Lernen: Potenziale von Bildungsprozessen im virtuellen Raum. In: *DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung, 2*. Bonn: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, 39–42.
- Ryan, Richard M. 2017: *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: The Guilford Press.
- Salminen, Jari 2012: *Koulun pirulliset dilemmat*. Helsinki: Teos.
- Sefton-Green, Julian 2011: Epävirallisen ja virallisen oppimisen rajakäynnin haasteet. In: Pohjola 2011, 85–98.
- Simons, Helen 2009: *Case study research in practice*. Los Angeles: Sage.
- Steiger, Sofia 2009: *Medienerziehung im DaF-Unterricht. Dargestellt am Beispiel gymnasialer Oberstufen in Finnland*. Masterarbeit, Universität Tampere.
- Suoranta, Juha & Tere Vadén 2010: *Wikiworld*. London: Pluto Press.
- Sydänmetsä, Liisa 2017: *Die Nützlichkeit mobiler Applikationen beim Sprachenlernen*. Masterarbeit, Universität Jyväskylä.
- Tuomi, Jouni & Anneli Sarajärvi 2018: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi. <https://www.ellibslibrary.com/fi/tau/9789520400118>
- Vannucci, Anna & Kaitlin M. Flannery & Christine McCauley Ohannessian 2017: Social Media use and Anxiety in Emerging Adults. In: *Journal of Affective Disorders, vol. 207*. Amsterdam: Elsevier, 163–166.

Weber, Nicole L. & William V. Pelfrey Jr. 2014: *Cyberbullying: Causes, Consequences, and Coping Strategies*. El Paso: LFB Scholarly Publishing LLC
 ProQuest Ebook Central.
<https://ebookcentral.proquest.com/lib/tampere/detail.action?docID=1756077>

Woods, Heather Cleland & Holly Scott 2016: #Sleepyteens: Social media use in adolescence is associated with poor sleep quality, anxiety, depression and low self-esteem. In: *Journal of Adolescence, Volume 51*. Amsterdam: Elsevier, 41–49.

Yin, Robert K. 2003: *Case study research : design and methods*. Thousand Oaks: Sage.

Ziehe, Thomas & Herbert Stubenrauch 1982: *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen : Ideen zur Jugendsituation*. Hamburg: Rowolt.

Internetquellen:

Internetquelle 1: Internetin käytön yleisyys, useus ja käyttötarkoitukset:

https://www.stat.fi/til/sutivi/2017/13/sutivi_2017_13_2017-11-22_kat_001_fi.html (abgerufen am 5.11.2018).

Internetquelle 2: Internetin käyttö mobiililaitteilla.

https://www.stat.fi/til/sutivi/2017/13/sutivi_2017_13_2017-11-22_kat_002_fi.html (abgerufen am 5.11.2018).

Internetquelle 3: Wikipedia – Social Media.

https://de.wikipedia.org/wiki/Social_Media (abgerufen am 01.03.2019)

Internetquelle 4: Sarahah: Anonymous app dropped from Apple and Google stores after bullying accusations. <https://www.bbc.com/news/blogs-trending-43174619> (abgerufen am 28.09.2019).

Internetquelle 5: Opetus- ja Kulttuuriministeriö: Korkeakoulujen opiskelijavalintojen kehittämisen toimenpiteet 2017-2020.

https://minedu.fi/documents/1410845/4154572/Korkeakoulujen+opiskelijavalintojen+kehittämisen+toimenpiteet_20170817.pdf/09af5b53-2658-4866-8a4e-c6aeda33be84/Korkeakoulujen+opiskelijavalintojen+kehittämisen+toimenpiteet_20170817.pdf (abgerufen am 28.09.2019).

Internetquelle 6: Lausunto lukiolakuluonnoksesta.

<https://www.ylioppilastutkinto.fi/ajankohtaista/tiedotteet/558-Lausunto%20lukiolakuluonnoksesta> (abgerufen am 27.02.2019).

Internetquelle 7: Medienführerschein: Produkt sucht Käufer.

https://www.medienfuehrerschein.bayern/Angebot/Weiterfuehrende_Schulen/8_und_9_Jahrgangsstufe/mediabase/pdf/Unterrichtseinheit_205.pdf (abgerufen am 03.01.2020).

Internetquelle 8: Nuorten sometutkimus 2017. <http://viestintaliiga.fi/wp-content/uploads/2017/12/sometutkimus2017.pdf> (abgerufen am 11.07.2019).

Internetquelle 9: Ebrand Group Oy: Suosituimmat sosiaalisen median palvelut.

<https://wordpress.ebrand.fi/somejanuoret2019/tiivistelma/> (abgerufen am 11.12.2019).

Internetquelle 10: Vipunen: Opetushallinnon tilastopalvelu. [https://vipunen.fi/fi-fi-](https://vipunen.fi/fi-fi/layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Lukion%20ainevalinnat.xlsb)

[fi-_layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Lukion%20ainevalinnat.xlsb](https://vipunen.fi/fi-fi/layouts/15/xlviewer.aspx?id=/fi-fi/Raportit/Lukion%20ainevalinnat.xlsb) (abgerufen am 03.01.2020)

Abbildungen:

Abbildung 1: @ich_bin_barbara. „#ausländer #dasklebenistschön #barbara“

Instagram, 9.10.2018, <https://www.instagram.com/p/BotVGbDIZfU/> (abgerufen am 17.14.2020)

Abbildung 2: @nicosemsrott. „Peinlich, dass die Autoindustrie es nicht geschafft hat, das Klimapaket KOMPLETT einzustampfen. Was für ein Lobbydesaster.“

Twitter, 7.10.2019, 10:39.

twitter.com/nicosemsrott/status/1181292955342196736?lang=en (abgerufen am 17.14.2020)

Abbildung 3: @dw_deutschlernen. „Michael Bublé geht bald auf Tour. Da will ich __ hingehen. A) dringend b) unbedingt #deutschfürzwischendurch“ *Instagram*,

9.12.2019, <https://www.instagram.com/p/B52x0I0DdQL/> (abgerufen am 17.14.2020)

Anhang 1: Fragebogen der ersten Fragebogenrunde

Sosiaalisen median käyttö kielen oppimisessa

Kyselyn tarkoitus on kartoittaa lukion saksanopiskelijoiden aktiivisuutta sosiaalisen median saksankielisissä ympäristöissä. Huomioi vastatessasi seuraavat seikat:

- **Sosiaalisiksi medioiksi** voidaan laskea kaikki mediat, joissa käyttäjät voivat luoda omaa sisältöä ja nähdä muiden käyttäjien luomaa sisältöä. Sisältö voi olla kuvaa, tekstiä, ääntä tai mitä tahansa näiden yhdistelmää. Esimerkiksi Facebook, Twitter tai Instagram ovat tyypillisiä esimerkkejä sosiaalisen median ympäristöistä. Myös esimerkiksi blogipalvelut ja foorumit ovat sosiaalisen median ympäristöjä.
- Monia sosiaalisen median tilejä voi **seurata** tilaamalla kanavan sisällöt etusivulle (esimerkiksi Instagram-tilin seuraaminen). Kaikki ympäristöt eivät tarjoa tällaista mahdollisuutta. Tässä kyselyssä seuraamista tarkoitetaan laajassa tarkoituksessa, eli kaikenlaista seuraamista, ei vain konkreettisia tilauksia.
- Sosiaalisen median **sivuja ja tilejä** on monenlaisia. Kyselyssä sivuilla ja tileillä tarkoitetaan kaikenlaisia sosiaalisen median sisältöä tuottavia ympäristöjä, johon kuuluvat sekä yksityiskäyttäjien että yritysten tai tuotantoryhmien ylläpitämät sivut ja tilit, esimerkiksi internet-foorumit ja niiden keskustelualueet sekä yksityisten käyttäjien ylläpitämät tilit.

Kerättyjä tietoja käsitellään anonymisti ja käytetään vain tutkimuksen tarkoituksiin.

Taustatietoja

Ikä: _____

Sukupuoli: mies / nainen / muu

Kuinka monta vuotta olet opiskellut saksaa? _____

Jos olet oppinut saksaa muualla kuin koulussa, niin missä? _____

Jos olet opiskellut koulussa muita kieliä, niin mitä? _____

Jos osaat muita kieliä kuin koulussa opittuja, niin mitä? _____

Mediakasvatus

1. Mitä seuraavista oppikirjan ulkopuolisista apuvälineistä on käytetty saksan tunneillanne lukiossa? Ympyröi kaikki sopivat vaihtoehdot.

- a. Elokuvat
- b. Mainokset
- c. Blogit
- d. Sosiaalisen median julkaisut (esim. Twitter, Instagram, Facebook..)
- e. Uutisartikkelit tai -ohjelmat
- f. Musiikki
- g. Pelit ja sovellukset
- h. Muu vastaava, mikä? _____

2. Mitä kysymyksen 1 kohdista haluaisit käytettävän enemmän oppitunnilla? Voit mainita useamman.

3. Kuinka tärkeäksi koet yksityisyyden suojelemisen internetissä? Ympyröi yksi vaihtoehdoista.

ei lainkaan tärkeä	ei kovin tärkeä	ei tärkeä eikä tarpeeton	melko tärkeä	erittäin tärkeä
1	2	3	4	5

4. Kuinka hyvin koet osaavasi suojata yksityisyyttäsi internetissä? Ympyröi yksi vaihtoehdoista.

erittäin huonosti	melko huonosti	en hyvin enkä huonosti	melko hyvin	erittäin hyvin
1	2	3	4	5

5. Kuinka hyvin koet osaavasi arvioida mediasisältöjen (esim. uutisartikkelit, sosiaalisen median julkaisut) totuusperäisyyttä? Ympyröi yksi vaihtoehdoista.

erittäin huonosti	melko huonosti	en hyvin enkä huonosti	melko hyvin	erittäin hyvin
1	2	3	4	5

Koulunulkopuoliset ympäristöt

- 1. Millaisissa tilanteissa olet käyttänyt saksan taitojasi koulun ulkopuolella? Ympyröi kaikki sopivat vaihtoehdot.**
 - a. Sosiaalinen media
 - b. Kielenoppimissovellukset
 - c. Ulkomailla
 - d. Saksankieliset lehdet
 - e. Saksankieliset elokuvat tai sarjat
 - f. Saksankieliset kirjat
 - g. Saksankieliset kaverit
 - h. Saksankielinen musiikki
 - i. Muualla, missä/miten? _____

- 2. Kuinka usein käytät saksan kielitaitoasi koulun ulkopuolella? Esimerkiksi kerran viikossa/kuukaudessa/harvemmin.**

Saksankieliset ympäristöt

- 1. Kuinka paljon vietät aikaa sosiaalisessa mediassa päivittäin? Arvioi tuntimäärä.**

- 2. Seuraatko sosiaalisessa mediassa saksankielisiä sivuja tai tilejä? Sivuiksi luokitellaan kaikki saksankielistä sisältöä tuottavat internet-ympäristöt, esimerkiksi Facebook-sivut, YouTube-kanavat ja Twitter-tilit. Ympyröi kyllä tai en.**

Kyllä / En

- 3. Kun sosiaalisessa mediassa vastaasi tulee saksankielistä sisältöä, miten reagoit siihen? Ympyröi yksi vaihtoehto.**
 - a. Luen/katson sisällön, jos sisällön aihe on itselleni erityisen kiinnostava
 - b. Luen/katson sisällön, jos sisällön aihe on itselleni jonkin verran kiinnostava
 - c. Luen/katson sisällön, vaikkei sisällön aihe erityisesti kiinnostaisikaan
 - d. Oma vastaus: _____

- 4. Oletko seurannut saksankielisiä sivuja tai tilejä nimenomaan saksan oppimista varten? Ympyröi kyllä tai en.**

Kyllä / En

Jos vastasit kyllä, kuvaile näitä sivuja (esim. minkä aihealueen tai alustan sivu tai tili):

5. Oletko seurannut saksankielisiä sivuja tai tilejä muusta syystä kuin saksan oppimista varten? Ympyröi kyllä tai en.

Kyllä / En

Jos vastasit kyllä, kuvaile näitä sivuja (esim. minkä aihealueen tai alustan sivu tai tili):

6. Miten olet löytänyt saksankielisiä sivuja tai tilejä? Jätä tyhjäksi, jos et ole löytänyt niitä ollenkaan.

7. Kaipaisitko apua mielenkiintoisten saksankielisten sivujen ja tilien löytämisessä? Ympyröi kyllä tai en.

Kyllä / En

8. Oletko itse tuottanut saksankielistä sisältöä sosiaalisessa mediassa?

- a. Kyllä, saksankielisessä ympäristössä (esim. saksalaisen blogin kommenttikenttä)
- b. Kyllä, monikielisessä ympäristössä (esim. oma Facebook-seinä)
- c. En ole

Jos vastasit kyllä, kerro minkälaista sisältöä olet tuottanut:

Vapaa kommentti

Jos mieleesi jäi kyselyn aiheista tai itse kyselystä kommentoitavaa, voit käyttää siihen alla olevaa laatikkoa. Voit jatkaa sinne myös vastauksia, jos sinulta loppui jossain kyselyn kohdassa tila kesken.

Soziale Medien beim Sprachenlernen

Der Zweck des Fragebogens ist herauszufinden, wie aktiv Deutschlernende in deutschsprachigen Umgebungen in den sozialen Medien sind. Beachte die folgenden Punkte:

- Der Begriff **soziale Medien** umfasst alle Medien, in denen die Benutzer eigene Inhalte erstellen und die Inhalte anderer Benutzer sehen können. Die Inhalte können Bilder, Text, Ton oder allerlei Mischformen von denen sein. Facebook, Twitter und Instagram sind typische Beispiele für Umgebungen der sozialen Medien. Auch Blogseiten und Diskussionsforen sind Beispiele für solche Umgebungen.
- Viele Kontos in den sozialen Medien lassen sich **folgen** indem man das Konto abonniert und dessen Inhalte folglich auf seiner Startseite sehen kann (z.B. auf Instagram). Nicht alle Umgebungen bieten so eine Möglichkeit an. Hier wird ‚folgen‘ in einem weiteren Sinn verstanden, also allerlei Folgen, nicht nur das Abonnieren.
- Es gibt viele verschiedene **Seiten und Kontos** in den sozialen Medien. Hier werden mit Seiten und Kontos alle Umgebungen gemeint, die Inhalte der sozialen Medien erstellen. Die Inhalte können von Privatpersonen, Firmen oder Produktionsteams hergestellt werden, z.B. Internetforen mit ihren Diskussionen und Kontos von privaten Nutzern.

Die gesammelten Daten werden anonym behandelt und nur für die Zwecke der Forschung benutzt.

Persönliche Informationen

Alter: _____

Geschlecht: männlich / weiblich / divers

Wie viele Jahre hast du Deutsch gelernt? _____

Hast du Deutsch außerhalb der Schule gelernt? Falls ja, wo?

Welche anderen Sprachen hast du in der Schule gelernt?

Welche anderen Sprachen hast du außerhalb der Schule gelernt?

Medienerziehung

1. Welche von den folgenden Hilfsmitteln, die sich nicht im Lehrbuch befinden, sind in eurem Deutschunterricht in der gymnasialen Oberstufe verwendet worden? Kreise alle passenden Antworten ein.

- a. Filme
- b. Werbungen
- c. Blogs
- d. Beiträge der sozialen Medien (z.B. Twitter, Instagram, Facebook..)
- e. Nachrichtenartikel oder -sendungen
- f. Musik
- g. Spiele und Anwendungen
- h. Sonstige: _____

2. Welche von den Hilfsmitteln in Frage 1 möchtest du mehr im Deutschunterricht verwenden? Du kannst mehrere Antworten auswählen.

3. Wie wichtig ist Datenschutz im Internet deiner Meinung nach? Wähle eine Antwort aus.

überhaupt nicht wichtig	eher nicht wichtig	nicht wichtig, nicht unwichtig	eher wichtig	sehr wichtig
1	2	3	4	5

4. Wie gut kannst du deine Privatsphäre im Internet schützen? Wähle eine Antwort aus.

sehr schlecht	eher schlecht	nicht gut, nicht schlecht	eher gut	sehr gut
1	2	3	4	5

5. Wie gut kannst du den Wahrheitsgehalt von Medieninhalten (z.B. Nachrichtenartikel, Beiträge in den sozialen Medien) einschätzen? Wähle eine Antwort aus.

sehr schlecht	eher schlecht	nicht gut, nicht schlecht	eher gut	sehr gut
1	2	3	4	5

Außerschulische Umgebungen

1. In was für Situationen hast du deine Deutschkenntnisse außerhalb der Schule verwendet? Kreise alle passenden Antworten ein.

- a. Soziale Medien
- b. Sprachlern-Apps
- c. Im Ausland
- d. Deutschsprachige Zeitungen
- e. Deutschsprachige Filme und Serien
- f. Deutschsprachige Bücher
- g. Deutschsprachige Freunde
- h. Deutschsprachige Musik
- i. Sonstige: _____

2. Wie oft verwendest du deine Deutschkenntnisse außerhalb der Schule? z.B. einmal pro Woche/Monat/seltener

Deutschsprachige Umgebungen

1. Wie viel Zeit verbringst du täglich in den sozialen Medien (wie viele Stunden)?

2. Folgst du deutschsprachigen Seiten oder Kontos? Mit Seiten werden alle Internet-Umgebungen gemeint, die deutschsprachige Inhalte herstellen, z.B. Facebook-Seiten, Youtube-Kanäle und Twitter-Konten. Wähle ja oder nein.

Ja / Nein

3. Wenn du in den sozialen Medien auf deutschsprachige Inhalte stoßt, wie reagierst du auf sie? Wähle eine Antwort aus.

- a. Ich lese/schaue mir den Inhalt an, wenn das Thema für mich besonders interessant ist.
- b. Ich lese/schaue mir den Inhalt an, wenn das Thema für mich etwas interessant ist.
- c. Ich lese/schaue mir den Inhalt an, auch wenn das Thema für mich nicht besonders interessant ist.
- d. Eigene Antwort: _____

- 4. Hast du deutschsprachigen Seiten oder Kontos gefolgt mit dem Ziel, Deutsch zu lernen? Wähle ja oder nein.**

Ja / Nein

Wenn du *ja* gewählt hast, beschreibe die Seiten/Kontos (z.B. um welches Thema es geht, auf welcher Plattform...):

- 5. Hast du deutschsprachigen Seiten oder Kontos gefolgt ohne das Ziel, Deutsch zu lernen? Wähle ja oder nein.**

Ja / Nein

Wenn du *ja* gewählt hast, beschreibe die Seiten/Kontos (z.B. um welches Thema es geht, auf welcher Plattform...):

- 6. Wie hast du deutschsprachige Seiten oder Kontos gefunden? Falls du keine gefunden hast, überspringe diese Frage.**

- 7. Wünschst du Hilfe bei der Suche nach interessanten deutschsprachigen Seiten oder Kontos? Wähle ja oder nein**

Ja / Nein

- 8. Hast du selbst deutschsprachige Inhalte in den sozialen Medien erstellt? Wähle eine Antwort aus.**

- a. Ja, in einer deutschsprachigen Umgebung (z.B. Kommentarfeld eines deutschsprachigen Blogs)
- b. Ja, in einer mehrsprachigen Umgebung (z.B. die eigene Facebook-Pinnwand)
- c. Nein

Wenn du *ja* geantwortet hast, erzähle, was für Inhalte du auf Deutsch erstellt hast:

Freie Kommentare

Falls du das Thema des Fragebogens oder den Fragebogen selbst noch kommentieren möchtest, verwende bitte dieses Kästchen dafür. Du kannst auch deine Antworten hier erweitern, wenn es oben zu wenig Platz für deine Antworten gibt.

Anhang 2: Fragebogen der zweiten Fragebogenrunde

Sosiaalisen median käyttö kielen oppimisessa – 2. kierros

Ikä: _____

Sukupuoli: mies / nainen / muu

Kuinka monta vuotta olet opiskellut saksaa?

Miksi aloitit opiskelemaan saksaa?

Miksi olet jatkanut saksan opiskelua tähän asti?

Mitkä ovat tavoitteesi saksan opiskelulle?

Arvioi kiinnostuksesi saksanopiskelua kohtaan

ei kiinnosta ollenkaan	ei kiinnosta kovin paljon	kiinnostaa hieman	kiinnostaa melko paljon	kiinnostaa erittäin paljon
1	2	3	4	5

Kuinka tärkeänä pidät saksan kielen taitoa tulevaisuudessasi?

ei lainkaan tärkeä	ei kovin tärkeä	ei tärkeä eikä tarpeeton	melko tärkeä	erittäin tärkeä
1	2	3	4	5

Oletko alkanut seuraamaan itsellesi uusia saksankielisiä sivuja tai tilejä viime kyselyn jälkeen? Ympyröi kyllä tai en.

Kyllä / En

1. Millä tavoilla oppilaat ovat voineet vaikuttaa saksan oppituntien sisältöön, jos ollenkaan?
-

2. Seuraatko sosiaalisessa mediassa saksankielisiä sivuja tai tilejä? Sivuiksi luokitellaan kaikki saksankielistä sisältöä tuottavat internet-ympäristöt, esimerkiksi Facebook-sivut, YouTube-kanavat ja Twitter-tilit. Ympyröi kyllä tai en.

Kyllä / En

3. Oletko seurannut saksankielisiä sivuja tai tilejä muusta syystä kuin saksan oppimista varten? Ympyröi kyllä tai en.

Kyllä / En

4. Kuinka paljon vietät aikaa sosiaalisessa mediassa päivittäin? Ympyröi arvioimasi tuntimäärä.

alle 1h / 1 – 2h / 2 – 3h / 3 – 4h / 4 – 5h / yli 5h

5. Oletko itse tuottanut saksankielistä sisältöä sosiaalisessa mediassa?

- Kyllä, saksankielisessä ympäristössä (esim. saksalaisen blogin kommenttikenttä)
- Kyllä, monikielisessä ympäristössä (esim. oma Facebook-seinä)
- En ole

6. Pelit ja sovellukset tulivat edellisen kyselyn vastauksissa esiin. Minkälaisia pelejä ja sovelluksia saksan oppitunneillanne on lukiossa käytetty? Jätä kohta tyhjäksi, jos tunneilla ei ole käytetty mielestäsi pelejä tai sovelluksia.
-

7. Minkälaisia pelejä tai sovelluksia toivoisit oppitunneilla käytettävän enemmän? Jätä tyhjäksi, jos et toivo lisää pelejä ja sovelluksia oppitunneille.
-

8. Moni vastaajista ei kokenut kaipaavansa apua mielenkiintoisten saksankielisten sivujen ja tilien löytämisessä. Jos et koe kaipaavasi apua, niin miksi? Jos kaipaisit apua, ympyröi kohta a.

- Kaipaisin apua sivujen ja tilien löytämisessä
- Löydän itse tarvittaessa mielenkiintoisia sivuja ja tilejä
- En usko, että joku muu osaa suositella minulle mielenkiintoisia sivuja ja tilejä
- Haluan pitää kouluaiheet pois sosiaalisen median käytöstäni
- Oma vastaus: _____

Vapaa kommentti

Jos mieleesi jäi kyselyjen aiheista tai itse kyselystä kommentoitavaa, voit käyttää siihen alla olevaa laatikkoa. Voit jatkaa sinne myös vastauksia, jos sinulta loppui jossain kyselyn kohdassa tila kesken.

Vielen Dank für eure Antworten und viel Spaß beim Deutschlernen!

Verwendung der sozialen Medien im Sprachlernen – 2. Runde

Alter: _____

Geschlecht: männlich / weiblich / divers

Wie viele Jahre hast du Deutsch gelernt? _____

Warum hast du angefangen, Deutsch zu lernen?

Warum hast du Deutsch weitergelernt?

Was sind deine Ziele für das Deutschlernen?

Schätze deine Motivation zum Deutschlernen ein.

überhaupt nicht motiviert	eher nicht motiviert	ein bisschen motiviert	eher motiviert	sehr motiviert
1	2	3	4	5

Für wie wichtig hältst du deutsche Sprachkenntnisse in deiner Zukunft?

überhaupt nicht wichtig	eher nicht wichtig	nicht wichtig, nicht unwichtig	eher wichtig	sehr wichtig
1	2	3	4	5

Hast du angefangen, für dich neue deutschsprachigen Seiten oder Kontos nach dem ersten Fragebogen zu folgen? Wähle ja oder nein.

Ja / Nein

1. Was für Möglichkeiten haben die Schüler gehabt, den Inhalt des Unterrichts zu beeinflussen, wenn überhaupt?

2. Folgst du deutschsprachigen Seiten oder Konten? Mit Seiten werden alle Internet-Umgebungen gemeint, die deutschsprachige Inhalte herstellen, z.B. Facebook-Seiten, Youtube-Kanals und Twitter-Konten. Wähle ja oder nein.

Ja / Nein

3. Hast du deutschsprachigen Seiten oder Konten gefolgt ohne das Ziel, dadurch Deutsch zu lernen? Wähle ja oder nein.

Ja / Nein

4. Wie viel Zeit verbringst du täglich in den sozialen Medien? Wähle eine Antwort aus.

Weniger als 1h / 1 – 2h / 2 – 3h / 3 – 4h / 4 – 5h / mehr als 5h

5. Hast du selbst deutschsprachige Inhalte in den sozialen Medien erstellt? Wähle eine Antwort aus.

- a. Ja, in einer deutschsprachigen Umgebung (z.B. Kommentarfeld eines deutschsprachigen Blogs)
- b. Ja, in einer mehrsprachigen Umgebung (z.B. die eigene Facebook-Pinnwand)
- c. Nein

6. Spiele und Anwendungen sind in den Ergebnissen des ersten Fragebogens vorgekommen. Was für Spiele und Anwendungen sind im Deutschunterricht in deiner gymnasialen Oberstufe verwendet worden? Lass die Antwortzeile leer, wenn sie überhaupt nicht verwendet worden sind.

7. Von welchen Spielen und Anwendungen möchtest du im Unterricht mehr haben? Lass die Antwortzeile leer, wenn du nicht mehr von Spielen und Anwendungen im Unterricht haben möchtest.

8. Viele von den Befragten haben keine Hilfe bei der Suche nach interessanten deutschsprachigen Seiten oder Kontos gewünscht. Wenn du keine Hilfe brauchst, warum? Wenn du Hilfe wünschst, wähle die Antwort a.

- a. Ich wünsche Hilfe bei der Suche nach deutschsprachigen Seiten und Kontos.
- b. Bei Bedarf finde ich selbst interessante Seiten und Kontos.
- c. Ich glaube nicht, dass jemand anderes mir interessante Seiten und Kontos empfehlen kann.
- d. Ich will Schulinhalte und meine Social-Media-Nutzung getrennt halten.
- e. Eigene Antwort: _____

Freie Kommentare

Wenn du das Thema des Fragebogens oder den Fragebogen selbst noch kommentieren willst, verwende bitte dieses Kästchen dafür. Du kannst auch deine Antworten hier erweitern, wenn es oben zu wenig Platz für deine Antworten gibt.

Vielen Dank für eure Antworten und viel Spaß beim Deutschlernen!

Anhang 3: Social-Media-Empfehlungen

Esimerkkejä saksankielisistä ympäristöistä sosiaalisessa mediassa

Tämän monisteen tarkoituksena on esitellä erilaisia sosiaalisen median saksankielisiä ympäristöjä. Koska saksa on paljon puhuttu kieli, löytyy myös saksankielisiä ympäristöjä moneen eri makuun. Tässä monisteessa esitellään vain muutamia esimerkkejä, mutta toivottavasti saat tästä myös itse ideoita, minkälaisia ympäristöjä haluaisit etsiä!

Sillä monisteessa on useampi linkki, löytyy moniste myös sähköisenä seuraavan lyhytlinkin takaa:

bit.ly/saksasome

Reddit

Reddit on sosiaalinen nettisivusta, jossa käyttäjät voivat luoda omia keskustelualueita eli ”subreddittejä”. Jokaisella subredditillä on oma aihealueensa, josta sivulla voi keskustella. Jokaisella keskustelualueella on myös omat sääntönsä ja ylläpitäjänsä. Reddit on suomalaisten 6. käytetyin verkkosivu ja Saksassa sijalla 23¹⁵. Myös saksankielisiä aktiivisia subreddittejä on monenlaisia:



r/de : Suurimpia saksankielisiä subreddittejä. Keskustelun aiheet ovat moninaiset. Jotkut lähettävät hauskoja kuvia ja toiset haluavat keskustella ajankohtaisista uutisartikkeleista. Myös muita satunnaisia teemoja käsitellään. (<https://www.reddit.com/r/de>)

r/de_IAmA : Saksankielinen vastine englanninkieliselle r/IAmA:lle. Sivulla käyttäjät, joilla on epätavallisia tai mielenkiintoisia kokemuksia, vastaavat heille esitettyihin kysymyksiin. Esimerkiksi kaksi vuotta vankilassa istunut hakkeri kertoo kokemuksistaan eräässä keskustelussa. Sivulle voi tehdä myös toiveita ja jos joku, joka vastaa pyyntösi kuvausta näkee pyynnön, hän saattaa kertoa kokemuksistaan.

(<https://www.reddit.com/r/IAmA>)

r/germusik : Keskustelua saksalaisesta musiikista. Monet jakavat linkkejä saksalaisiin kappaleisiin, mutta sivulla voi myös kysyä musiikkiehdotuksia oman makunsa mukaan.

(<https://www.reddit.com/r/germusik>)

Muita saksankielisiä löytyy käyttäjän u/Aschebescher:in sadan suosituimman saksalaisen subredditin listasta. Listalta löytyy aiheita monenlaiselta eri alueelta, saksalaisista sanaleikeistä seksuaalivähemmistöille suunnattuun subreddittiin. (https://www.reddit.com/r/de/comments/27gdq7/liste_der_100_deutschsprachigen_subreddits_mit/)

¹⁵Alexa-sijoitukset: <https://www.alex.com/topsites/countries/FI> (sijat haettu 10.01.2019)

Instagram

Instagram lukeutuu suosituimpiin sosiaalisen median sovelluksiin. Instagramissa käyttäjät voivat julkaista kuvia ja selailta toisten käyttäjien kuvia. Instagramissa on myös yksityisviestitoiminto. Käyttäjät voivat olla yksityiskäyttäjiä tai muita tilejä, kuten fanitilejä tai satiiri- ja huumoritilejä. Kaikenlaisten saksalaisten yksityiskäyttäjien ja julkisuuden henkilöiden lisäksi saksankielisiä tilejä ovat ainakin seuraavat:



Barbara : "Tarravandaali" Barbara kommentoi kaupunkiympäristöään liimaamalla tarroja ympäri kaupunkia, jotka sisältävät usein piikitteleviä ilmauksia ja hauskoja sanaleikkejä. Das Kleben ist schön! (@ich_bin_barbara)

Notes of Berlin : Tili kerää kuvia berliniläisten toisilleen jättämistä hauskoista lapuista ja viesteistä. Viesteissä etsitään mm. edellisenä iltana tavattuja ihastuksia ja valitetaan naapureiden käytöksestä piikittelevillä huomautuksilla. (@notesofberlin)

Tagesschau : Saksassa vuodesta 1952 asti toiminut uutisohjelma, joka julkaisee tileillään ajankohtaisia uutisia. Julkaisut käsittelevät sekä saksan että muun maailman aiheita. Instagram-tili antaa nopean katsauksen päivän uutisista lyhyillä kuvauksilla ja nopeasti selailtavilla kuvilla. (@tagesschau)

Tilejä on toki monenlaisia ja Instagram tarjoaakin mahdollisuuden seurata itselleen kiinnostavia tilejä monipuolisesti. Esimerkiksi jalkapalloilijoiden tilit ovat Saksassa seuratuimpia esim. Toni Kroos (@toni.kr8sl) ja Mesut Özil (@m10_official). Muita saksassa paljon seurattuja tilejä ovat esimerkiksi kosmetiikasta ja lifestylesta julkaiseva Bibi (@bibisbeautypalace) ja pelistriimaaja Simon Unge (@unge).

YouTube



Videopalvelu YouTube on jo pitkään ollut Internetin suosituin videopalvelu. Käyttäjänä voit omien videoiden julkaisemisen lisäksi seurata muiden kanavia niin, että kanavien uusimmat videot tulevat YouTubeen etusivulle näkyviin. YouTubessakin voi jakaa otoksia elämästään videoblogien avulla, mutta pääpaino on muunlaisilla videoilla, kuten ammattilaisten tekemillä ohjelmilla ja musiikkivideoilla. Saksankielisiä kanavia löytyy monenlaisia, kuten esimerkiksi seuraavat:

Kurzgesagt : Kurzgesagt pyrkii selittämään lyhyesti suuria aiheita, kuten esimerkiksi mustat aukot, ydinvoima ja yksinäisyys. Videoissa puhuu selvä kertojaääni, joka tarjoaa laadukkaiden animaatioiden kera selityksiä ja näkökulmia erilaisille ilmiöille. Kurzgesagtin englanninkielinen versio (Kurzgesagt – In a nutshell) on YouTubeen tilatuin saksalainen kanava, ja saksankielinen versio (Dinge erklärt – Kurzgesagt) on myös ottanut vuoden sisällä tuulta alleen.

freekickerz : Tulee tuskin yllätyksenä, että saksankielisten kanavien huipulta löytyy myös YouTubeen seuratuin jalkapalloaiheinen kanava. Videoista löytyy mm. Ohje- ja haastevideoita ja jopa videoita jalkapallotähtien kuten Ronaldinhon kanssa.

Gronkh : Gronkh on monista saksankielisistä videopeleihin keskittyneistä kanavista seuratuin. Kanavalle ilmestyy päivittäin videoita, jotka ovat useimmiten Let's play-videoita, joissa Gronkh pelaa erilaisia videopelejä niitä samalla kommentoiden. Muita saksankielisiä Let's play-kanavia ovat esimerkiksi ConCrafter ja GermanLetsPlay.

Mainitsemisenarvoisia ovat myös esimerkiksi Instagramin kohdalla mainittu Bibi (BibisBeautyPalace), jonka kosmetiikka ja lifestyle-kanava on kerännyt miljoonia seuraajia. Myös saksankielisiä huumorikanavia löytyy useita, kuten sketsejä julkaiseva Freshforge ja media-aiheita käsittelevä WALULIS. Wikipediasta löytyy lista 50 seuratuimmasta saksalaisesta YouTube-kanavasta:

https://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_meistabonnierten_YouTube-Kan%C3%A4le_in_Deutschland

Facebook



Facebook on historiansa aikana kerännyt monenlaista huomiota. Sivustolle on rekisteröitynyt valtava osa väestöstä, minkä takia siitä on tullut hyvä väline yhteydenpitoon. Toisaalta Facebook on ollut myös kovan kritiikin kohde muun muassa yksityisyyskäytäntönsä takia. Vaikka Facebook tunnetaan lähinnä yhteydenpitoa varten soveltuvana ympäristönä, on sielläkin monenlaisia yhteisöjä ja ryhmiä. Ryhmissä voi oppia esimerkiksi uusia reseptejä ("Tolle Koch und Backrezepte!!!") tai vinkkejä muovittomaan elämään ("Plastikfrei leben Tipps & Tricks"). Perinteisistäkin Facebook-sivuistakin löytyy paljon saksankielisiä sivuja, kuten koomikko Bülent Ceylanin (Die Bülent Deylan Show) tai räppäri Cro:n fanisivu. Myös monet muiltakin alustoilta löytyvät tilit löytyvät myös Facebook-sivuina.

Suurimmat saksankieliset Facebook-ryhmät: <https://omr.com/de/facebook-gruppen-ranking-marketing/>

Twitter



Twitter on USA:ssa suuren suosion saavuttanut alusta, jossa yksityishenkilöt, julkisuuden henkilöt ja kaikenlaiset ryhmät voivat jakaa korkeintaan 280 merkin viestejä, jotka näkyvät sivua seuraavien käyttäjien seinällä sekä julkaisijan omalla seinällä. Suomessa käyttö on ollut verrattain vähäistä eikä sen käyttö ole Saksassakaan kovin yleistä. Twitterin käyttäjille löytyy kuitenkin monenlaisia saksankielisiä tilejä, suurimmaksi osaksi julkisuuden henkilöitä kuten satiristi Jan Böhmermann (@janboehm) ja räppäri Sido (@sido).

Seuratuimmat saksalaiset Twitter-tilit: <http://www.bjoern-schumacher.info/news/48-top-100-twitter-personen-in-deutschland>

Tumblr



Tumblr on blogipalvelu, jossa käyttäjät voivat jakaa kuvia, videoita, tekstejä, linkkejä ja musiikkia. Palvelussa löytyy vähemmän julkisuuden henkilöitä ja enemmän yksityishenkilöiden omia blogeja ja taideprojekteja. Esimerkiksi blogissa "Schein und Traum" (<http://bewusstseinsinhalt.tumblr.com/>) pidetään lyyristä päiväkirjaa runojen muodossa ja blogissa "Das Positivtagebuch für alle" (<https://positiv-geladen.tumblr.com/>) kerätään positiivisia viestejä muilta käyttäjiltä. Saksankielisiä blogeja kerää "Deutsche Blogs auf Tumblr" (<http://deutscheblogs.tumblr.com/>). Blogeja voi etsiä oman maun mukaan myös saksankielisillä hakusanoilla (esimerkkinä hakusanoilla "deutsche blogs": <https://www.tumblr.com/tagged/deutsche-blogs>).

Anhang 4: Leitfragen für die Lehrerinterviews

Unten werden die Leitfragen für die Lehrerinterviews auf Finnisch und auf Deutsch dargestellt. Die Interviews wurden auf Finnisch durchgeführt. Weil die Interviews halbstrukturiert durchgeführt wurden, konnten einige Fragen ausgelassen werden. Die fett gedruckten Fragen wurden aber vom Verfasser als besonders wichtig empfunden und wurden nicht ausgelassen. Bei Frage 1.1 wurden den Befragten die Frage 1 des Medienerziehung-Teils aus dem ersten Fragebogen (s. Anhang 1) gezeigt.

1. Mitä mediakasvatuksen menetelmiä tai apukeinoja tunneillanne on käytetty?
 1. **Mitä kyselyssä mainituista tai vastaavista apuvälineistä on hyödynnetty? Kyselyissä nousivat esiin elokuvat, musiikki ja uutisartikkelit.**
 - **Millä tavalla?**
 - **Miten apuvälineet on otettu tunnilla vastaan?**
 - Ovatko oppilaat päässeet luomaan saksankielistä tekstiä saksankielisessä kontekstissa? (esim. saksankielinen keskustelualusta)
 - **Pelit ja sovellukset tulivat myös esiin kyselyssä. Miten niitä on hyödynnetty?**
 2. **Mitä vaikeuksia mediakasvatuksen sisällyttämisessä on tullut vastaan?**
 - Koetko että pystyt tuomaan relevanttia mediakasvatuksellista sisältöä tunnille?
2. **Onko sosiaalista mediaa käytetty tunneillanne opetuskontekstissa?**
 1. **Missä tilanteissa ja miten sitä on käytetty? Mitä alustoja?**
 2. **Miten opiskelijat reagoivat sosiaalisen median käyttöön?**
 3. **Mitä hyötyjä sosiaalisen median käytössä on kielenopetuksessa?**
 4. **Mitä haittapuolia? Mitä pitää ottaa huomioon?**
 5. **Koetko hallitsevasi sosiaalisen median alustoja tarpeeksi voidaksesi hyödyntää niitä opetuksessa? Voitko käyttää niitä luontevasti tunnilla?**
3. **Mitkä ovat kielenopiskelussa asioita, joita ei voi koulukontekstissa opettaa?**
 1. Miten oppilaiden koulunulkopuolista oppimista tuetaan tunnilla?
4. **Millaisissa asioissa aika- ja resurssipula näkyvät oppitunneilla?**
 1. Jääkö aikaa muille kuin kokeisiin ja ylioppilaskirjoituksiin valmisteleville teemoille?
 2. **Mitkä asiat jäävät ajan takia liian vähälle huomiolle?**
 3. **Pääsevätkö oppilaat itse vaikuttamaan opetuksen sisältöön? Miten?**
 - **Onko oppilaille jäänyt aikaa ja tilaa vaikuttaa opetuksen sisältöön?**

1. Welche Methoden und Hilfsmittel der Medienerziehung sind in Ihren Unterrichtsstunden verwendet worden?
 1. **Welche von den im Fragebogen erwähnten oder entsprechenden Hilfsmitteln sind genutzt worden? In den Fragebogen wurden Filme, Musik und Nachrichten häufig erwähnt.**
 - **In welcher Weise?**
 - **Wie sind die Hilfsmittel entgegengenommen worden?**
 - Haben die Schüler die Möglichkeit gehabt, deutschsprachigen Text in einem deutschsprachigen Kontext zu gestalten? (z.B. ein deutschsprachiges Forum)
 - **Spiele und Anwendungen wurden auch in der Umfrage erwähnt. Wie sind sie genutzt worden?**
 2. **Was für Schwierigkeiten sind beim Einsatz der Medienerziehung aufgetreten?**
 - Glauben Sie, dass Sie relevante medienerzieherische Inhalte in den Unterricht bringen können?

2. **Sind soziale Medien in Ihrem Unterricht im Lernkontext verwendet worden?**
 1. **Wie und in welchen Situationen sind sie verwendet worden? Welche Plattformen?**
 2. **Wie reagieren die Schüler auf die Verwendung von sozialen Medien im Unterricht?**
 3. **Was sind die Vorteile der Verwendung sozialer Medien im Sprachunterricht?**
 4. **Was sind die Nachteile? Was muss man berücksichtigen?**
 5. **Glauben Sie, dass Sie die Plattformen der sozialen Medien so gut kennen, dass Sie sie im Unterricht problemlos nutzen können?**

3. **Was für Aspekte des Fremdsprachenlernens können nicht im Schulkontext beigebracht werden?**
 1. Wie wird das außerschulische Lernen der Schüler unterstützt?

4. **Bei welchen Themen wird der Mangel an Zeit und Ressourcen im Unterricht sichtbar?**
 1. Bleibt noch Zeit für Themen, die in Abitur- und Kursprüfungen nicht vorkommen?
 2. **Welche Themen werden wegen Zeitmangel zu wenig betrachtet?**
 3. **Können die Schüler die Inhalte des Unterrichts beeinflussen? Wie?**
 - **Ist für die Schüler Zeit und Raum geblieben, um die Inhalte des Unterrichts zu beeinflussen?**