

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
FAKULTA FILOZOFICKÁ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

2021

Jan Blažek

**ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI
FAKULTA FILOZOFICKÁ**

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Der Erwerb der deutschen Sprache und der
bairischen Dialekte im Kontext der modernen
Technologien**

Jan Blažek

Plzeň 2021

ZÁPADOČESKÁ UNIVERZITA V PLZNI

FAKULTA FILOZOFICKÁ

Katedra germanistiky a slavistiky

Studijní program Areálová studia: bavorská studia

DIPLOMOVÁ PRÁCE

**Der Erwerb der deutschen Sprache und der
bairischen Dialekte im Kontext der modernen
Technologien**

Jan Blažek

Vedoucí práce:

Mgr. Andrea Königsmarková, Ph.D.

Katedra germanistiky a slavistiky

Fakulta filozofická Západočeské univerzity v Plzni

Plzeň 2021

Prohlašuji, že jsem práci zpracoval samostatně a použil jen uvedených pramenů a literatury.

Plzeň, duben 2021

.....

Poděkování

Rád bych poděkoval paní Mgr. Andree Königsmarkové, Ph.D. za její odbornou asistenci při vedení mé diplomové práce, užitečné rady, dobrou vůli a vstřícnost během konzultací.

Inhaltsverzeichnis

1 EINLEITUNG	1
2 DEFINITION UND KONZEPTUALISIERUNG: DEUTSCH IM KONTEXT DES FREMD- BZW. ZWEITSPRACHERWERBS	3
2.1 Spracherwerb bzw. Fremdspracherwerb und weitere zusammenhängende Unterteilung	3
2.2 Zweitspracherwerb	7
2.3 Deutscherwerb	13
2.4 Ausgewählte Lerntheorien	16
2.4.1 Empirismus.....	16
2.4.2 Nativismus, Universalgrammatik und gebrauchsbasierte Linguistik.....	18
2.4.3 Kognitivismus.....	22
2.4.4 Interaktionismus.....	24
3 AUTONOMES SELBSTGESTEUERTES LERNEN (ASL)	26
3.1 Konzeptualisierung des ASL und Binnendifferenzierung	27
3.2 Lernstrategien im Kontext der Lernerautonomie	32
4 MODERNE TECHNOLOGIEN ALS MITTEL DES DEUTSCHSPRACHERWERBS	37
4.1 Hardware und Software: Internet als leitendes und verbindendes Mittel	38
4.2 Angewandte Methoden	48
4.2.1 Online-Seiten.....	49
4.2.2 Online-Plattformen.....	60
4.2.3 Mobilplattformen.....	89
5 MODERNE TECHNOLOGIEN: ANGEWANDTE METHODEN FÜR DEN ERWERB DER BAIRISCHEN DIALEKTE	98
5.1 Online-Seiten	101
5.2 Online-Plattformen	104
5.3 Mobilplattform: „Welcome to Bavaria“	109
6 INDIVIDUELLE METHODEN DES DEUTSCHSPRACHERWERBS IM SPIEGEL EINER ONLINE-UMFRAGE	111
6.1 Online-Umfrage im Rahmen konkreter ausgewählter Zielgruppe	112
7 ZUSAMMENFASSUNG	122
8 LITERATURVERZEICHNIS	132
9 RESÜMEE	147
10 RESUMÉ	148
11 ABSTRACT	149

1 EINLEITUNG

Das Ziel dieser Diplomarbeit ist es, in einem tieferen ausgewählten Kontext die Möglichkeiten des Lernens und Erwerbs der deutschen Sprache und der bairischen Dialekte aufzuzeigen. Der Kontext bedeutet in diesem Fall: Internetnetzwerk, moderne Technologien und zusammenhängende aktuelle technologische Online-Seiten, Online-Plattformen und Mobilplattformen.

Dieser Kontext wird im ersten Teil des theoretischen Teils dieser Diplomarbeit (Unterkapitel 2.1-2.3) erläutert. In diesen Unterkapiteln werden in erster Linie die Begriffe Fremd-, Zweit- und Deutschspracherwerb sowie zusammenhängende Hypothesen und Prinzipien definiert, die Grundsteine für andere Teile der Diplomarbeit legen. Grundlegendes theoretisches und terminologisches Wissen wird hier dann auch in Bezug auf ihre Hierarchie sowie in fünf spezifischen Hypothesen ihrer Wirkung und auch in anderen Kontexten (das *Immersions-Prinzip*) weiter vertieft, um Säulen für die Darstellung spezifischer Methoden und Beispiele des Deutschlernens und Deutscherwerbs innerhalb Online-Welt in dem praktischen Teil dieser Diplomarbeit zu bilden.

Im nächsten Teil der theoretischen Grundlage (Unterkapitel 2.4) werden ausgewählte Lerntheorien beschrieben, die sich auf das Thema des *Spracherwerbs* beziehen, und es werde die damit zusammenhängenden Hypothesen aus einer breiteren Sicht weiterentwickelt. Diese Lerntheorien reflektieren somit weiter Kompetenzen und Kontexte aus verschiedenen Sichtweisen, die den *Zweitspracherwerb* beeinflussen. Dies schließt auch die Bedeutung der sensorischen, kognitiven und interaktiven Wahrnehmung im Zweitspracherwerbsprozess ein.

Im letzten Kapitel des theoretischen Teils (Kapitel 3) wird das Konzept des *Autonomen Selbstgesteuerten Lernens* (ASL) beschrieben,

das im direkten Zusammenhang mit Zweitspracherwerbprozess und den spezifischen angewandten Methoden steht, die in den nächsten Teilen dieser Diplomarbeit aufgeführt sind. Das ASL legt dabei die spezifischen Prozesse und Aspekte fest, wie der Lernende die Verantwortung für den Lernprozess übernimmt und wie dies auch im Rahmen des Deutschlernens, Deutscherwerbs und Erwerbs der bairischen Dialekte angewendet werden kann. Die Schlüsselbegriffe sind hier *Lernquellenpool* und *Lernstrategien*.

Dem theoretischen Teil folgen die Kapitel 4 und 5 des praktischen Teils, die sich mit den angewandten Methoden des Deutschlernens und Deutscherwerbs und Erwerbs der bairischen Dialekte auf Basis moderner Technologien und des Internets als verbindendem Mittel befassen. In der Einführung des vierten Teils werden die Hypothesen und Grundlagen relevanter angewandter Methoden im Zusammenhang mit ausgewählten technologischen Online-Seiten, Online-Plattformen und Mobilplattformen erläutert. Sowohl für die deutsche Sprache als auch für die bairischen Dialekte (Kapitel 5) werden diese Methoden im gleichen Rahmen anhand einzelner Beispiele veranschaulicht, die nach bestimmten ausgewählten Plattformen unterteilt sind und die gemeinsam über diesen ausgewählten Plattformen *effektive Integrität* bilden können.

Das letzte Kapitel dieser Diplomarbeit – Kapitel 6 – befasst sich mit praktischer individueller Anwendbarkeit, der in Kapiteln 4 und 5 genannten Methoden. Es wird hier mit Daten aus einer empirischen Forschung gearbeitet, dessen Grundlage die Online-Umfrage darstellt, die vom Autor der vorliegenden Diplomarbeit erstellt wurde. Das Ziel dieses Kapitels ist, anhand der Antworten ausgewählter Zielgruppen individuelle Methoden zum Deutscherwerb und Erwerb der bairischen Dialekte aufzuzeichnen und zu skizzieren. Das bedeutet also: diese Online-Umfrage in Bezug auf die ausgewählten verwendeten Methoden und Beispiele (Kapitel 4 und 5) in einen Kontext zu setzen, die auf den entsprechenden theoretischen und terminologischen Grundlagen, Hypothesen und Prinzipien (Kapitel 2 und 3) basieren.

2 DEFINITION UND KONZEPTUALISIERUNG: DEUTSCH IM KONTEXT DES FREMD- BZW. ZWEITSPRACHERWERBS

Das Ziel dieses Kapitels ist es, die theoretischen Konzepte zu definieren, die die Grundlage für den folgenden (praktischen) Teil dieser Diplomarbeit bilden, einschließlich Hypothesen und empirischer Forschung. Die ersten drei Unterkapitel (2.1 Spracherwerb bzw. Fremdspracherwerb und weitere zusammenhängende Unterteilung, 2.2 Zweitspracherwerb, 2.3 Deutscherwerb) befassen sich mit den genannten Begriffen und ihrer Verwendung in folgenden Ausführungen. Sie enthalten auch eine Übersicht der Unterschiede zwischen dem Lernen und dem Erwerb einer Sprache, mit denen diese Begriffe im direkten Zusammenhang stehen. Der Zweck des Unterkapitels 2.4 Ausgewählte Lerntheorien besteht dann darin, diese theoretische Grundlage mit Hilfe ausgewählter Lerntheorien und deren Reflexion in den folgenden Kapiteln weiterzuentwickeln.

2.1 Spracherwerb bzw. Fremdspracherwerb und weitere zusammenhängende Unterteilung

Der Begriff *Fremdspracherwerb* steht in einer bestimmten Hierarchie, und um sein Wesen und seine Funktion innerhalb dieser Diplomarbeit klar definieren zu können, werden die übergeordneten Begriffe in diesem Unterkapitel erwähnt.

Der Begriff *Spracherwerb* steht in dieser Hinsicht auf dem imaginären Gipfel. Dieses Kompositum enthält den Gegenstand von Forschungen, die in mehreren wissenschaftlichen Bereichen berücksichtigt werden. Es handelt sich vor allem um die Psycholinguistik und die sprachpädagogische Didaktik. Schon bei diesem Begriff gibt es einen Unterschied zwischen den Ausdrücken „Erwerb“ und „Lernen“, der sich in den anderen in dieser Diplomarbeit verwendeten Begriffen widerspiegelt. Lernen bzw. Sprachlernen ist ein bewusster, expliziter und vor allem gesteuerter Prozess, der in einer konkreten Einrichtung

stattfindet. Im Gegensatz dazu findet Spracherwerb in jeder gewöhnlichen Kommunikation unbewusst und implizit statt (Kriener-Neumann und Jungmann, 2019).

Implizitheit und Explizitheit spielen dann auch eine Rolle bei der anschließenden Unterteilung des *Spracherwerbs*. Man unterscheidet zwischen *impliziten Erst- und Zweitspracherwerb* im Kindesalter und dem *expliziten Zweitspracherwerb* im Jugend- und Erwachsenenalter. Als Abkürzungen werden hier verwendet: „L1“ für Erwerb der Muttersprache, bzw. „2L1“ bei Muttersprachen, Und „L2“ für expliziten *Zweitspracherwerb* im natürlichen Zusammenhang. (Kriener-Neumann und Jungmann, 2019).

Expliziter Zweitspracherwerb ist dann ein Ausgangsbegriff und eine terminologische Basis für folgende Kapitel dieser Diplomarbeit. Es bietet eine weitere mögliche Unterteilung, die nun spezifiziert werden muss, um den Begriff *Fremdspracherwerb* zu erreichen. Dieser Begriff kann in zwei Typen unterteilt werden. Man spricht von *ungesteuertem* und *gesteuertem Zweitspracherwerb*. Der erste Typ basiert auf dem Prinzip des *Erstspracherwerbs*, d. h. es ist ein natürlicher Prozess, der auf der natürlichen Wahrnehmung und Verarbeitung von Sprache aus der Umwelt basiert. Ein Synonym für den zweiten Typ ist dann der Begriff *Fremdspracherwerb* selbst, der versucht, diesen Prozess von außen und auf der Grundlage der Erfahrungen zu betrachten, um auf diesen Erwerb einzuwirken und ihn optimal zu gestalten (Klein, 2010, S. 4). Unter diesen Begriff fällt dann auch das so genannte Sprachlernen, das in einem institutionellen Umfeld (beispielsweise in der Schule) stattfinden kann (Kriener-Neumann und Jungmann, 2019).

Für eine klarere Definition der Begriffe *Erstspracherwerb* und *Zweitspracherwerb* ist es auch möglich, den Begriff *bilingualer Erstspracherwerb* für den oben genannten Begriff *implizite Zweitspracherwerb* in Kindesalter zu verwenden, wenn das Kind von Geburt auf zwei Sprachen gleichzeitig als Erstsprachen erwirbt. Dies

können zum Beispiel zwei unterschiedliche Muttersprachen von Mutter und Vater sein. In jedem Fall handelt es sich um einen Prozess des Erwerbs der Sprache in einem natürlichen Kontext: in einer impliziten und unbewussten Form. Ohne eine sprachliche Umwelt wäre dieser Prozess nicht möglich, ebenso wie der schrittweise Erwerb von Sprachkompetenzen in den ersten fünf bis sechs Lebensjahren auf der phonologisch-phonetischen, lexikalisch-semantischen, morphologisch-syntaktischen und pragma-kommunikativen Ebene (Gornik und Jungmann, 2020).

Die parallele Benennung dieses Begriffs hilft dann, mehr Licht auf die Tatsache zu werfen, dass sowohl *Erstspracherwerb* als auch *Zweitspracherwerb* die Prozesse sind, die auf fast denselben natürlichen Prozessen basieren, die oben beschrieben wurden. Der Unterschied ist der Grad der „Perfektion“, da der Einzelne in der Zweitsprache normalerweise nicht den Wissensstand wie in der Erstsprache erreicht, obwohl dies grundsätzlich nicht ausgeschlossen ist. Dies basiert auf der Qualität des *Zweitspracherwerbs* selbst, die von vielen variablen Faktoren abhängt, insbesondere vom *Alter* des Einzelnen und der *Weise* des Erwerbs (Klein, 2010 S. 3, 4).

In Bezug auf den Altersfaktor wird beim *Fremdspracherwerb* darauf hingewiesen, dass es möglicherweise schwieriger ist, diesen Wissensstand zu erwerben, je länger eine Person beginnt, eine Fremdsprache zu lernen. Daraus folgt die Tendenz, so bald wie möglich mit dem Unterrichten einer Fremdsprache zu beginnen. Aus wissenschaftlicher Sicht wird empfohlen, mit diesem Prozess während der Pubertät zu beginnen, da das Gehirn nach dieser Phase die Anpassungsfähigkeit verliert. Eine weitere Voraussetzung in dieser Hinsicht ist der Faktor, dass eine Person schneller eine Fremdsprache lernt, wenn sie ihrer Muttersprache ähnlich ist. Dies bedeutet, dass die Lernende diesbezüglich nicht so viel Zeit und Mühe in diesem Prozess aufwenden muss. Im Wesentlichen benötigt eine Person keine Schuleinrichtung, bzw. keinen Lehrer, um eine Fremdsprache zu lernen

und zu erwerben (Kinsiz, 2010), obwohl der Prozess selbst von den oben genannten Faktoren und der Qualität des Sprachumfelds abhängt.

In diesem Zusammenhang gibt es andere Faktoren, die den *Fremdspracherwerb* beeinflussen und in interne und externe unterteilt werden können. Im Rahmen der Fremdspracherwerbsforschung liegt der Schwerpunkt auf den internen, sog. *affektiven* Einflussfaktoren wie Motivation, Einstellung und Angst. Weitere interne Einflussfaktoren sind bereits bestehende Lernerfahrungen, Talent und Selbsteinschätzung. Die externen Einflussfaktoren selbst wurden bereits in den obigen Absätzen angeführt, insbesondere das soziale Umfeld für den *Spracherwerb* und die damit verbundenen informellen und formellen Lernmöglichkeiten (Gornik und Jungmann, 2020).

Die Betrachtung der Faktoren kann dann durch zwei Theorien beeinflusst werden, die den gegensätzlichen Aspekten in den Vordergrund stellen. *Inside-Out-Theorien* basieren auf der Existenz einer bestimmten genetischen Veranlagung, die mit den Sprachangeboten der Außenwelt verbunden wird. Im Gegensatz dazu stellen die *Outside-In-Theorien* den *Spracherwerb* als Ergebnis der Beziehung zur umgebenden Welt vor, die ähnlich wie andere kognitive Prozesse abläuft. Diese Prozesse können dann unterschiedliche Vorgehensweisen haben, basierend auf der Aufteilung vom *Spracherwerb* und *Sprachlernen* (Fleckenstein, Gebauer, Möller, 2019).

Die in diesem Unterkapitel genannten Begriffe sind in der folgenden vom Autor erstellten Tabelle 1. Der Zweck ist der Kontext und die Klarheit dieser Begriffe und die Abgrenzung ihrer Verwendung für folgende Kapitel und Unterkapitel dieser Diplomarbeit übersichtlich zu machen. In den Ausführungen dieser Diplomarbeit wird vor allem die rechte Spalte zu der theoretischen Grundlage, insbesondere dann das Konzept des *Zweitspracherwerbs* bzw. *Fremdspracherwerbs* und die verwandten angewandten Methoden.

Tabelle 1 zeigt jedoch den Unterschied zwischen den beiden Begriffen, der durch die Darstellung des übergeordneten Begriffs und der linken Spalte unterstützt wird. Während der *Zweitspracherwerb* näher an der linken Spalte und damit an impliziten und ungesteuerten Prozessen des *Spracherwerbs* liegt, basiert der *Fremdspracherwerb* eher am kontrollierten Prozess *des Spracherwerbs* bzw. *Sprachlernens*. Dieser Unterschied wird dann innerhalb der ausgewählten angewandten Methoden weiter sichtbar. Diese basieren hauptsächlich auf dem *Zweitspracherwerb*, dessen weitere Faktoren und Zusammenhänge im folgenden Unterkapitel aufgeführt sind.

Tabelle 1 (vom Autor erstellt):

Spracherwerb			
impliziter		expliziter	
Erst- (L1)	Zweitspracherwerb (bilingualer Erstspracherwerb)	Zweitspracherwerb (L2)	
		ungesteuerter	gesteuerter
2L1		Fremdspracherwerb	

2.2 Zweitspracherwerb

Wie bereits im vorigen Kapitel erwähnt, hängt der expliziten *Zweitspracherwerb* von vielen Faktoren ab, und die resultierende Effektivität auf deren Kombination basiert. In diesem Kapitel werden die anderen Faktoren und Wirklichkeiten, die den *Zweitspracherwerb* weiter definieren und somit seinen Prozess beeinflussen, genauer dargestellt.

Zweitspracherwerb ist ein komplexer Prozess, der mehrere Ebenen umfasst, die sich, wie oben erwähnt, je nach Erwerbsart und -alter manifestieren. Der spezifische Verlauf und die Strategie dieses Prozesses sind Teil der Zweitspracherwerbshypothesen. Diese Zweitspracherwerbshypothesen umfassen hauptsächlich fünf spezifische Ansätze:

Das erste ist die sogenannte *Kontrastivhypothese (Transferhypothese)*, die auf einem Vergleich der Erst- und Zweitsprache

basiert. In dieser Hinsicht kann es sich um eine positive oder eine negative Übertragung handeln. Im positiven Fall wird davon ausgegangen, dass die Ähnlichkeiten in beiden Sprachen zu einem leichteren *Zweitspracherwerb* führen – wie bereits im vorigen Kapitel angegeben wurde, oder umgekehrt: die Unterschiede (aber auch Ähnlichkeiten) können diesen Prozess erschweren. Linguistisch betrachtet handelt es sich um die sogenannten Interferenzen (Jung und Günther, 2016, S. 147).

Die zweite Hypothese ist die *Identitäts-Hypothese*. Und in gewissem Sinne ist es das Gegenteil der obigen ersten Hypothese. Da dies auf der Prämisse beruht, dass die Erstsprache die Zweitsprache nicht grundlegend beeinflusst. Im Gegenteil, es wird davon ausgegangen, dass der *Zweitspracherwerb* auf der Grundlage allgemeiner kognitiver Ansätze und sprachlicher Strukturen ähnlichen wie bei der Erstsprache verläuft, jedoch unabhängig davon. Es ist also eine Art angeborener Fähigkeit, dank derer die Zweitsprache nach gleichen Regeln und Aspekten wie die Erstsprache beherrscht wird. Grundlage für diese Prämisse ist Chomskys These (weiter in Unterkapitel 2.4.2) von der Angeborenheit *eines Spracherwerbmechanismus* (LAD = Language Acquisition Device). Hierbei wird davon ausgegangen, dass die mit der Zweitsprache verbundenen Sprachkenntnisse die Sprachkenntnisse der Erstsprache zu Beginn des *Zweitspracherwerbs* widerspiegeln (Jung und Günther, 2016, S. 146).

Die dritte Zweitspracherwerbshypothese heißt *Schwellenniveau-Hypothese* nach Cummins. Es ist ein Prozess, der im Kindesalter mit dem *Zweitspracherwerb* verbunden ist und der im Zusammenhang mit der Erstsprache, zwei Schwellenwerten und drei Kompetenzen erwähnt wird. Der Ausgangspunkt ist hier die *doppelte Halbsprachigkeit* (Semilingualismus), die auf geringen Kenntnissen in beiden Sprachsystemen beruht und sich auf den *Zweitspracherwerb* selbst eher negativ auswirkt. Nach dem Überschreiten der ersten Schwelle handelt es sich um den sogenannten „Normalfall“, d. h. die Ebene, auf der bereits

mehr Wissen in der Erstsprache und etwas weniger in der Zweitsprache vorhanden ist – hier liegen die Bemühungen der Entwicklungsniveau auf einer neutralen Ebene. Nach Überschreiten der zweiten Schwelle handelt es sich bereits um ein wirksames und positives Niveau der sogenannten *additiven Zweisprachigkeit*, bei der die Kompetenzen in beiden Sprachen auf dem höchsten Niveau sind (Gornik und Jungmann, 2020). Aus dieser Zweitspracherwerbshypothese geht hervor, dass die Ebene des *Zweitspracherwerbs* immer eng mit der Ebene der Erstsprache verbunden ist, aus der sich dann die Weiterentwicklung des weiteren *Spracherwerbs* ergibt. Mit anderen Worten, die Erstsprache muss bis zu einem gewissen Grad stabilisiert werden, damit auch in der Zweitsprache ein höheres Niveau erreicht werden kann (Rösch *et al.*, 2001, S. 15).

In der vierten Zweitspracherwerbshypothese: *Interlanguage-Hypothese* nach Sinkler ist ein wichtiger Teil die sogenannte Lernaltersprache, d. h. das von der Erstsprache, Zweitsprache und den eigenständigen Merkmalen abgeleitete Sprachsystem. Jede Phase des *Spracherwerbs* bildet hier eine Zwischenstufe in der Entwicklung des *Zweitspracherwerbs* zur Zielsprache, in der spezifische Regeln, Prozesse und Strategien erscheinen. Die Lernaltersprache ist insofern spezifisch, da sie in gegebenem Moment als vollständig und fehlerfrei angesehen werden kann. Die Fehler dienen hier als Rückmeldung zur Kenntnis der Regeln, über die Lernende in der Zielsprache verfügen. Fehleranalysen bieten somit Ausgangspunkte für die Weiterentwicklung und Unterstützung des *Zweitspracherwerbs*. Mit dieser Hypothese ist auch ein spezifisches Phänomen verbunden, das als *Fossilierung* bezeichnet wird. Dieses Phänomen tritt vor allem bei Jugendlichen und Erwachsenen auf, wenn bei ihnen beispielsweise die Zielsprache ein Niveau erreicht, das für gewöhnliche Kommunikationssituationen bereits ausreicht. Einen Teil dieses Modells ist auch ein Niveau-Rücktritt bei den früheren Lernaltersprachen, der als „*back sliding*“ bezeichnet wird (Gornik und Jungmann, 2020). Mit anderen Worten, diese Hypothese im *Zweitspracherwerb* basiert auf Lernaltersprachen, die eigenständig sind und

nicht im Verhältnis 1:1 zu der Zielsprache stehen. Die Elemente Erstsprache und Zweitsprache kombinieren sich hier, und in bestimmten Prozessen und Strategien (bezüglich ihrer Effektivität) überschneiden sich die Lerner Sprache und Zielsprache während des *Zweitspracherwerbs* zunehmend.

Die letzte hier vorgestellte Hypothese ist die *Pidgin-Hypothese*, die auf der Annahme beruht, dass die Zweitsprache als Handelssprache dient. In diesem Fall handelt es sich um die sogenannte Mischsprache aus der Erstsprache und Zweitsprache, die z. B. für geschäftliche Zwecke verwendet wird und eine beschränkte Grammatik (vor allem im Bereich der Morphologie) aufweist. In diesem Fall hilft die Mischsprache bis zu einem gewissen Grad, kulturelle oder soziale Distanz zu überwinden. Einerseits basiert die Struktur dieser Sprache auf den Merkmalen beider Sprachen, andererseits gibt es Eigenschaften, die in keiner der beiden Sprachen vorkommen.

Die Tabelle 2 dient daher zur Verdeutlichung und Zusammenfassung der Grundprämissen der fünf oben genannten Hypothesen (Jung und Günther, 2016, S. 149):

Tabelle 2 (vom Autor erstellt):

<i>Kontrastivhypothese (Transferhypothese)</i>	Der Erwerbsprozess der Zweitsprache wird von der Erstsprache beeinflusst.
<i>Identitäts-Hypothese</i>	Die Erstsprache und Zweitsprache werden auf fast identische Weise erworben.
<i>Schwellenniveau-Hypothese</i>	Die Ebene (und die zusammenhängende Weiterentwicklung) der Erstsprache ist eng mit der Ebene der Zweitsprache verbunden.
<i>Interlanguage-Hypothese</i>	Die Zweitsprache wird durch die Entwicklung der sogenannten Lerner Sprachen erreicht.
<i>Pidgin-Hypothese</i>	Der Erwerbprozess der Zweitsprache ist auf die Benutzung der Zweitsprache als Sprache des Handels und des Verkehrs beschränkt.

Wie bereits im vorherigen Kapitel erwähnt, spielen auch Faktoren, die den Prozess selbst beeinflussen, eine wichtige Rolle für die Komplexität des *Zweitspracherwerbs*. Die Qualität und Fülle des Inputs, der eine Person umgibt, ermöglichen, die gegebene Effizienz des *Zweitspracherwerbs* sicherzustellen. Dies umfasst vor allem

Kommunikationsmöglichkeiten innerhalb vom Wohnumfeld, Schulumfeld, Arbeitsumfeld, von Freizeit- und Begegnungsmöglichkeiten. Aber auch zum Beispiel **die Nutzung von Medien** (Rösch *et al.* 2001, S. 12), die in den sinnentnehmenden Lesen (Texte, neue Medien) enthalten sind, die nicht nur Teil des *ungesteuerten Zweitspracherwerbs*, sondern auch Sprachunterrichts sind. In dieser Hinsicht ist wichtig der Sehsinn, einer der primären Sinne, mit denen wir unsere Umwelt wahrnehmen, von großer Bedeutung (die visuelle Wahrnehmung). Das visuelle System ist im Alltag sehr angestrengt. Es handelt sich um die sogenannte Überlastung des visuellen Systems auch bei elektronischen Medien (z. B. Computerspiele, Fernsehen). Auch unter diesem Gesichtspunkt ist es daher relevant, konkrete und effektive Einsatzmöglichkeiten dieser Technologien zu erwägen, damit der *Zweitspracherwerb* wirksam ist und gleichzeitig nicht mehr zur Überlastung beiträgt. Da in diesem Fall sowohl *Zweitspracherwerb* als auch *Fremdspracherwerb* dauerhaft sind, ist es wichtig, wie oben erwähnt, die Sprache in Kontexten zu lernen und zu erwerben. Dies hängt auch mit dem Begriff Sprachbewusstsein und mit der Wahrnehmung und dem Verständnis der einzelnen sprachlichen Strukturen der Fremdsprache zusammen (Jung und Günther, 2016, S. 23, 200, 201, 242). Hier ist daher der Einsatz verfügbarer Technologien geeignet, so dass aufgrund der Verschiedenartigkeit der Kontaktmöglichkeiten mit der Fremdsprache auch das Sprachgefühl für die Fremdsprache unbewusst wächst. In Anlehnung an diese Prämissen bezüglich der Medien und ihrer Wirksamkeit im *Zweitspracherwerb* wird der Autor den praktischen Teil dieser Diplomarbeit mit konkreten Beispielen und Ansätzen aufbauen, wie diese Methode angewendet werden kann.

Beim *Zweit-* oder *Fremdspracherwerb* sind auch die motivierenden Faktoren von großer Relevanz, die zu einer effektiven oder ineffektiven Herangehensweise an die Zweitsprache führen. Dies sind hauptsächlich drei wichtige Tatsachen (Druck, Interesse und Motivation) und deren Zusammenspiel, damit Erfolg eintritt. Dies ist der Ausgangspunkt dafür,

wie ein Individuum im *Zweitspracherwerb* auf Druck reagieren kann und ob er es zum Erfolg führen kann. Bis zu einem gewissen Grad kann Druck unwirksam sein und möglicherweise nicht zum gewünschten Ergebnis führen, beispielsweise aufgrund der ineffektiven Einstellung des Unterrichts selbst innerhalb des *Fremdspracherwerbs* und damit das mangelnde Interesse und Motivation der Schüler (Terborg, 1996, S. 42. 43). Der Einsatz der Medien kann dann beispielsweise dazu beitragen, den Druck zu mindern und die Motivation und das Interesse an der Zielsprache zu steigern.

In gewisser Hinsicht spielt hier weiter die Tatsache eine Rolle, dass sich der Ansatz des Einzelnen während des *Zweitspracherwerbs* schrittweise ändert und damit mit der sogenannten *kognitiven Restrukturierung* zusammenhängt. Es ist ein Prozess, in dem sich das interne Sprachsystem, das der Einzelne verwendet, allmählich ändert und damit auch die Strategien für den Ansatz des *Zweitspracherwerbs*. Zum Beispiel in Bezug auf die Lesekompetenz in der frühen und fortgeschrittenen Phase des Erwerbs. Daraus folgt, dass Personen, die im Rahmen der Zweitsprache das Niveau eines Muttersprachlers erreichen, ihre kognitiven Präferenzen restrukturieren und den Gebrauch der Zielsprache automatisieren. Dies ist jedoch keine vollständige „Umschrift“ von Erstsprache-Strukturen durch Zweitsprache-Strukturen, aber es kann gesagt werden, dass die Zweitsprache bis zu einem gewissen Grad auch einen kognitiven Einfluss auf Erstsprache haben kann (Mertins, 2018. S. 164, 165, 166).

Die in diesem Kapitel erwähnten Hypothesen, Aspekte und Faktoren, die den Zweitspracherwerb-Prozess beeinflussen, können auch aus der folgenden Perspektive zusammengefasst werden, in der die drei Komponenten definiert sind, die im *Zweitspracherwerb* zum Erreichen eines langfristig wirksamen Prozesses erforderlich sind: *Sprachverarbeiter*, *Zugang* und *Antrieb*. Diese drei Komponenten beeinflussen die Struktur und Geschwindigkeit sowie den Endzustand des Zweitspracherwerb-Prozesses. *Sprachverarbeiter* (language

processor) ist ein Begriff, der in der Psycholinguistik verwendet wird. Und dieses Konzept ist eng mit dem sogenannten Sprachlernvermögen verwandt, d. h. einem bestimmten genetischen Potenzial des Sprachvermögens eines bestimmten Individuums. Das Sprachlernvermögen ist dann der Einsatz des Sprachverarbeiters auf das neue Material bzw. der oben erwähnte Input. Der Begriff Zugang spricht dann von dem Grad und der Herangehensweise an diesen Input, die dann in den nächsten Kapiteln dieser Diplomarbeit spezifiziert werden, die den Zugang zu Medien betreffen. Mit anderen Worten, der Antrieb repräsentiert die oben erwähnte Motivation, die gewährleistet werden soll, dass der *Sprachverarbeiter* für einen bestimmten Input verwendet wird. Der Antrieb kann daher unterschiedliche Formen annehmen und damit auch unterschiedliche Auswirkungen auf die Wirksamkeit des Zweitspracherwerb-Prozesses haben. Diese unterschiedlichen Formen werden auch in den folgenden Kapiteln erläutert (Klein und Dimroth, 2003, S. 18, 25).

Es ist daher klar, dass der *ungesteuerte Zweitspracherwerb* ein komplexer Prozess und nicht ganz klar definierbar ist. Es kann aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden, die durch die oben genannten Hypothesen, Prozesse, Strategien und Faktoren erläutert werden. Der Zweck der folgenden Kapitel, an die thematisch der praktische Teil anschließt, besteht darin, diese Grundsätze in einen konkreten Kontext mit Medien und aktuellen Technologien, mit der deutschen Sprache und den bairischen Dialekten zu setzen. Ausgehend von dieser Absicht konkretisiert das folgende Kapitel die Komplexität des *Zweitspracherwerbs* im Rahmen von deutscher Sprache.

2.3 Deutscherwerb

Im Kontext dem *Zweitspracherwerb* und der deutschen Sprache ist es möglich, der vom Autor am Ende von Kapitel 2.1 erstellten Tabelle 1 zu folgen. Im deutschsprachigen Umfeld werden die Begriffe „Deutsch als Fremdsprache (DaF)“ und „Deutsch als Zweitsprache (DaZ)“ verwendet.

In Bezug auf die Tabelle 1 steht DaF dem *gesteuerten Fremdspracherwerb* nahe, da es hauptsächlich den aus verschiedenen Typen von Sprachkursen zusammengestellten Deutschunterricht in der Erwachsenenbildung umfasst. DaZ bildet dagegen einen Bereich, der sich auf den Deutschunterricht im Rahmen der MigrantInnenbildung konzentriert. Eine klare Abgrenzung ist jedoch nicht ganz möglich (Gornik und Jungmann, 2020), da beide Begriffe einen unterschiedlichen Unterrichtsbereich abdecken, der daher näher am *Fremdspracherwerb* liegt. Dem möglichen Ansatz des Selbststudiums der deutschen Sprache, der zum Teil dem DaF-Unterricht entsprechen kann, werden im praktischen Teil dieser Diplomarbeit spezifische Online-Seiten folgen.

Im Rahmen dieses Kapitels wird ein konkretes Beispiel für die im vorigen Kapitel erwähnte kognitive Restrukturierung und die damit verbundene Beziehung zwischen Erstsprache und Zweitsprache gegeben. Ein Beispiel betrifft die Interferenz zwischen der Erst- und Zweitsprache. Beispielsweise verwenden Personen, deren Muttersprache Spanisch oder Italienisch ist, das Wort „warum“ anstatt „weil“. Diese Erscheinung wird durch die Tatsache verursacht, dass weder die spanische noch die italienische Sprache morphologisch zwischen *por qué* (Sp.), *perché* (It.) „warum“ und *porque* (Sp.), *perché* (It.) „weil“ unterscheiden.

Interessant ist jedoch, dass das folgende Beispiel eines Dialogs mit einem Siebenjährigen mit der Muttersprache Englisch dasselbe Phänomen zeigt, in diesem Fall jedoch nicht die oben skizzierte Interferenzhypothese bestätigt (Meisel, Clahsen, Pienemann, 1981):

F: wollen wir zu Julie gehen?

G: nein

F: warum nicht?

G: **warum** die ist nicht hier

Hier kommen wir zu dem Punkt, an dem auf die kognitive Restrukturierung der Lernaltersprache selbst verwiesen werden kann, die

als „Transfersystem“ und „Bindeglied“ auf dem Weg zur Zielsprache dient.

Aus einem anderen Blickwinkel und nicht nur im Zusammenhang mit dem obigen Beispiel kann man auch über Wissen aus dem Bereich der Neurodidaktik und Neurolinguistik sprechen. In diesem Bereich geht es darum, die neurologischen Bedingungen des Menschen und die damit verbundenen Lernfähigkeiten genauer zu untersuchen, um relevante Ergebnisse in der Didaktik zu erzielen. Die Konzentration auf Gehirnprozesse in diesem Bereich bringt einige spezifische und relevante Erkenntnisse. Dies sind beispielsweise das simultane Wahrnehmen beider Gehirnhälften, Einbettung in emotional bedeutsame Kontexte oder deutliches und assoziatives Denken. Im Zusammenhang mit dem *Zweitspracherwerb* ist zu beachten, dass Wörter, die in einem positiven Kontext gelernt wurden, an einer anderen Stelle im Gehirn gespeichert werden als mit negativen Konnotationen verbundene Wörter. Die positiv konnotierten Wörter sind auch von hier einfacher zugänglich. Frühere positive Erfahrungen mit dem Spracherwerbsprozess wirken sich dann günstig auch auf weitere Lernprozesse aus. In dieser Hinsicht ist das Gedächtnis daher kein passiver Informationsspeicher, sondern ein aktives Mittel, das Informationen sucht. Das Bindemittel ist hier dann die Aufmerksamkeit und Motivation, die in den vorigen Unterkapiteln erwähnt wurde (Jung und Günther, 2016, S. 240, 241). Diese beiden Aspekte sind wichtige Elemente nicht nur im DaF-Unterricht, sondern auch im Selbststudium bzw. *ungesteuerten Zweitspracherwerb*.

In Bezug auf Aufmerksamkeit und deren Verstärkung kann auch auf das *Immersion-Prinzip* verwiesen werden. Prinzipiell handelt es sich um die Umgebung, in der Zweitsprache im Alltag als Umgangs- und Unterrichtssprache benutzt wird (z. B. Kindergarten, Schule). Maßgebend ist hier die Tatsache, dass die Zweitsprache in einem Kontext, also in relevanten, authentischen und motivierenden Kommunikationssituationen benutzt wird. Die Immersion heißt ein langfristiger, intensiver und vielfältiger Kontakt mit der Zweitsprache. Entscheidend ist hier die

Bereitstellung eines solchen Umfelds, in dem der Einzelne die Zweitsprache eigenständig und individuell erwerben kann (Rohde und Steinlen, 2013, S. 143, 144). Dieses Muster kann daher auch auf Umgebungen angewendet werden, in denen beispielsweise Erwachsene die deutsche Sprache erwerben und lernen. Die *Immersion* spiegelt sich hier als Inhalt wider, der hilft, *Zweitspracherwerb* ungesteuert zu erwerben – konkrete Methoden dieses „Eintauchens in die Zweitsprache“ werden in den folgenden Kapiteln dieser Diplomarbeit dargestellt.

Es ist daher klar, dass die im *Zweitspracherwerb* genannten Prozesse auch für die deutsche Sprache gelten, wie sich später in der Praxis der gegenwärtigen Technologien manifestieren kann. Dies wird in den nächsten Kapiteln des praktischen Teils dieser Diplomarbeit erläutert.

2.4 Ausgewählte Lerntheorien

Im nächsten Teil des theoretischen Teils der vorliegenden Diplomarbeit werden ausgewählte Lerntheorien vorgestellt, die das Phänomen des *Zweitspracherwerbs*, das im vorherigen theoretischen Teil vorgestellt wurde, aus einem breiteren Blickwinkel erweitern können. Es geht daher erneut darum, mögliche Ansätze aufzuzeigen, die zur Definition der Effektivität des *Zweitspracherwerbs* beitragen können. Zusammen mit dem folgenden theoretischen Kapitel bilden sie ein Ganzes und bilden die Grundlage für den praktischen Teil dieser Diplomarbeit. Das folgende Kapitel ist in Unterkapitel unterteilt, von denen jedes eine spezifische Lerntheorie im Kontext des *Zweitspracherwerbs* vorstellt.

2.4.1 Empirismus

Empirismus kann als eine philosophische Richtung beschrieben werden, die auf direkter persönlicher Erfahrung, die vor allem auf sinnlicher Wahrnehmung und Beobachtung basiert, die in diesem Sinn als einzige Quelle bezeichnet werden kann (Prirucka.ujc.cas.cz, 2021)

(Dwds.de, 2021). Es gibt auch einen spezifischeren Ansatz innerhalb des Empirismus, bei dem es sich um einen neutralen Ansatz für die beobachteten Dinge und das Sammeln und Verallgemeinerung dieser Tatsachen handelt. In der schrittweisen Entwicklung hat sich die Natur des Empirismus und auch die obige neutrale Position geändert. Innerhalb des sogenannten Neoempirismus wird zwischen einer *Beobachtungssprache* und einer *theoretischen Sprache* unterschieden. Diese Differenzierung hat Raum für Begriffe geschaffen, die sich nicht direkt auf die beobachteten Tatsachen beziehen (Thommen, 2018).

Diese Richtung hat eine bestimmte Spezialisierung: aus historischer Sicht hat sich auch der sogenannte *Logischer-Empirismus* seit Beginn des 20. Jahrhunderts weiterentwickelt. Es folgt daher die oben erwähnte Differenzierung im Sinne der Aufteilung von Begriffen und Wahrnehmungen der Wissenschaften selbst. Mit anderen Worten, es geht um die Tatsache, dass Wissenschaft nicht mit der Erfahrung beginnt, sondern mit den theoretischen Konzepten. Im Kontext der obigen Begriffe ist es einerseits eine Beobachtungssprache, die dem Synonym „Dingsprache“ und auf Erfahrung basierenden Tatsachenerkenntnissen entspricht, andererseits eine theoretische Sprache, in das Wissen auf formalwissenschaftlichen Erkenntnissen basiert. In dieser Hinsicht entwickelte sich auch der sogenannte *Verifikationismus*, bei dem die Verifikation einer gegebenen Theorie oder Hypothese angenommen wird. In erster Linie bleibt jedoch die Tatsache, dass es beim Empirismus bzw. Logischem-Empirismus in erster Linie um eine Erklärung des Kontextes und der Fakten geht, wobei das Ziel darin besteht, bestimmte allgemeingültige Regeln zu finden, die die Grundlage für diese Fakten bilden (Stangl, 2021).

Wenn die obige These genau und gründlich in ein konkretes Beispiel innerhalb des Sprachsystems übersetzt würde, wäre der Punkt, dass jeder Satz, um aussagekräftig zu sein, vollständig verifizierbar sein müsste (Bernays, 1957, S. 234). Wenn wir die obigen Thesen jedoch noch genauer formulieren, d. h. im Sinne von *Zweitspracherwerb*, stellt

sich heraus, dass die Erkenntnisse in der Zweitsprache auf der Grundlage der eigenen Erfahrung (wie z. B. im vorigen Kapitel erwähnte *Immersions-Prinzip*) eine wichtige Rolle in diesem Prozess spielen. Daher ist das Wissen, das durch das wissenschaftlich zusammengestellte Wissen (z. B. Lehrbücher in deutscher Sprache) im *Fremdspracherwerb* erworben wurde, möglicherweise nicht so „nützlich“ wie im Rahmen der eigenen Erfahrung im *Zweitspracherwerb*. Obwohl diese Aussage relativ ist, deutet sie aus der Sicht des Empirismus auf die gegebenen Tatsachen hin, dass beim Sammeln eigener Erfahrungen (auch innerhalb des *Zweitspracherwerbs*) mehr sensorische Wahrnehmungen gleichzeitig beteiligt sein können als innerhalb einer Unterrichtseinheit. In diesem Beispiel ist es daher möglich, einen empirischen Ansatz zu erhalten, der auch beim *Zweitspracherwerb* deutlich ist.

2.4.2 Nativismus, Universalgrammatik und gebrauchsbasierte Linguistik

Im Gegensatz zu dem oben erwähnten Empirismus und anderen Ansätzen, die in den folgenden Unterkapiteln folgen werden, basiert der Nativismus auf verschiedenen Prinzipien. Noem Chomsky entwickelte Mitte des 20. Jahrhunderts einen völlig neuen Ansatz, dessen Prinzip bereits im Unterkapitel 2.2 der Identitäts-Hypothese erwähnt wurde; das Prinzip basiert auf LAD, d. h. einer bestimmten Art von angeborenem Gerät, das dem Menschen zur Verfügung steht.

Diese Lerntheorie basiert daher auf der Prämisse, dass Sprache eine spezifische menschliche Fähigkeit ist, d. h. dass die menschliche Sprache eine genetisch vorprogrammierte Einheit ist, die sich nach bestimmten Regeln entwickelt (Jung und Günther, 2016, S. 90). Bis zu einem gewissen Grad war die Idee, dass Chomsky davon ausging, dass die Sprache den Algorithmen innerhalb der Informatik ähnelte (Ibbotson und Tomasello, 2017). Mit anderen Worten, dies kann darauf hinweisen, dass die Sprache selbst eine hierarchische Struktur enthält, die in oberflächliche und tiefe unterteilt werden kann und auch eine gewisse

Dynamik und Kreativität aufweist (Jung und Günther, 2016, S. 90). Die obigen Strukturen existieren dann auf einer bestimmten abstrakten Basis (Armster, 2016) und was die erwähnte Kreativität betrifft, so bezieht sie sich auf die Tatsache, dass das Individuum eine unendliche Anzahl von Sätzen produzieren und auch verstehen kann; in dieser Hinsicht spielt die sprachliche Umgebung keine so wichtige Rolle, wie im Fall anderer Theorien und Hypothesen, die in dieser Diplomarbeit erwähnt sind. Die obigen Definitionswörter könnten so zusammengefasst werden, dass der Nativismus *die Sprache als etwas Angeborenes betrachtet wird* (Jung und Günther, 2016, S. 90).

Insofern kann man auf der Grundlage eines begrenzten Wortschatzes und eines festen Regelsystems neue Sätze bilden. In dieser Theorie kann der *Spracherwerb* daher zum Teil als Regelerwerb bezeichnet werden, der beispielsweise Kindern im *Erstspracherwerb* zur Verfügung steht und intuitiv und unbewusst stattfindet. Es ist daher eine gewisse Fähigkeit, die spezifischen Regeln einer bestimmten Sprache aus dem Abhören abzuleiten, da die kognitive Komponente der Kinder hier noch nicht aktiv ist (Leist-Villis, 2020).

In Bezug auf kognitive Fähigkeiten anerkennt Chomsky in gewissem Maße, dass ihre generelle Form für das Mustererkennen und die Erinnerung benötigt wird. Dies gilt im Allgemeinen auch für soziale Kompetenzen, um die Ziele und Wünsche anderer zu verstehen. Zusätzlich zu diesen Kompetenzen besteht laut Chomsky jedoch auch ein Bedarf an domänenspezifischen Anlagen für *Spracherwerb* selbst. Diese Anlagen fokussieren sich spezifisch auf den *Spracherwerb* sprachlicher Fähigkeiten (Eisenbeiss, 2019).

Im Zusammenhang mit dieser Theorie steht ein anderer Begriff, *Universalgrammatik*, der die Funktionalität dieses angeborenen Mechanismus des *Spracherwerbs* widerspiegelt. Dieses Konzept bestimmt dann, welche Eigenschaften menschliche Sprache haben kann, in dem Sinne, dass Wörter nicht in zufälliger Reihenfolge angeordnet

sind, sondern in einer bestimmten Kombination von sogenannten Phrasen. Diese Sätze bilden dann komplexe Einheiten und haben immer einen bestimmten Kern. Die Haupttypen von Phrasen sind *Nominalphrasen* (es geht um eine Reihe von Nomen) und *Verbalphrasen* (Beschreibung von Tätigkeiten oder Handlungen). Chomsky spricht im Rahmen der Phrasen auch über den sogenannten *Parametern*, bei denen sich Menschen im *Spracherwerb* bzw. *Zweitspracherwerb* auf die Werte der Zielsprache konzentrieren, und diesen Parametern sind beispielsweise unterschiedliche Verbpositionen innerhalb einer Verbphrasen zuzuordnen: *das Huhn füttern* und in Englischen *feed the chicken* (Eisenbeiss, 2019).

Im Laufe der Jahre ist diese differenzierte Theorie zu einem häufigen Diskussions- und Kritikpunkt geworden. Die *Universalgrammatik* wird zum Teil als die angeborene Fähigkeit des Menschen dargestellt, die auf den biologischen Grundlagen von mehr als 6.000 Sprachen der Welt basiert. *Universalgrammatik* bezog sich daher eher auf das sogenannte „Standard-Durchschnitteuropäisch“, das die meisten der von Linguisten gebräuchlichen Sprachen umfasst, jedoch spezielle Sprachen weglässt, bei denen die reine Trennung zwischen Nominalphrasen und Verbalphrasen möglicherweise nicht so eindeutig erscheint oder diese hier gar nicht gibt. Diese Tatsache hat zu einer weiteren Überarbeitung dieser Theorie geführt, in der die Universalgrammatik nicht für alle Sprachen der Welt gilt, sondern nur eine Reihe von Strukturprinzipien zeigt, die sich in jeder Sprache auf unterschiedliche Weise manifestieren können. Obwohl europäische Sprachen ähnliche Tatsachen aufweisen, die in diese Theorie passen, passen die nichteuropäischen Sprachen immer noch nicht in diese Theorie.

Der Hauptkritikpunkt dieser Theorie liegt jedoch genau im Bereich des *Spracherwerbs*. Es sei die angeborene Fähigkeit, Sätze basierend auf abstrakten grammatikalischen Strukturen zu komponieren. Neue Forschungsergebnisse deuten jedoch darauf hin, dass *Spracherwerb* auf dieser Basis nicht funktioniert. Basierend auf *Spracherwerb* bei Kindern

stellt sich heraus, dass sie zuerst einfache grammatikalische Strukturen lernen und erst später Schritt für Schritt komplexere grammatikalische Regeln. Im Laufe der Jahre entstand nach und nach die sogenannte *gebrauchsbasierte Linguistik*, die auf anderen Grundlagen basiert als Chomskys nativistischer Ansatz.

Diese Theorie basiert daher auf der Tatsache, dass grammatikalische Strukturen nicht angeboren sind und dass Kompetenzen in Bezug auf Gedächtnis, Aufmerksamkeit, mentale Analogiebildung und Begreifen sozialer Situationen eine wichtige Rolle beim *Spracherwerb* spielen. Es ist also ein Zusammenspiel mehrerer Gehirnsysteme, die für diesen Zweck nicht unbedingt evolutionär spezialisiert sein müssen. Der Kontext schafft auch Entwicklung: d. h. historische und psychologische Quellen. Einerseits wird Sprache von Generation zu Generation weitergegeben, andererseits handelt es sich um soziale und kognitive Fähigkeiten (Ibbotson und Tomasello, 2017). Die aktuelle Generation kann auch beispielsweise Fähigkeiten im Umgang mit modernen Technologien und deren Einsatzmöglichkeiten für *Zweitspracherwerb* bzw. *Deutscherwerb* umfassen.

Bis zu einem gewissen Grad hat Chomskys Theorie und Ansatz auf andere mögliche Ansätze und Lerntheorien hingewiesen. Insbesondere in Bezug darauf, wo sie zusammenfallen und wo sie auf entgegengesetzte Aspekte hinweisen. Innerhalb des *Zweitspracherwerbs* weist es auf Gemeinsamkeiten hin, beispielsweise in europäischen Sprachen, aber aufgrund der Abstraktion fehlt es an einer weiteren wirksamen Einbeziehung in den aktiven *Zweitspracherwerb*. In größerem Umfang handelt es sich um eine historisch unabhängige Theorie, die bestimmte Aspekte zwischen Erst- und Zweitsprache zieht, gleichzeitig aber im gewissen Grad die Wichtigkeit der Aspekte der sozialen Interaktion oder das oben erwähnte *Immersions-Prinzip*, das auf bestimmte Entwicklungsstadien im *Spracherwerb*, ablehnt.

2.4.3 Kognitivismus

Empirismus und Nativismus können gewissermaßen als eigenständige Ansätze und Richtungen definiert werden (auch innerhalb des *Zweitspracherwerbs*).

Kognitivismus und Interaktionismus fallen dann unter denselben Oberbegriff: Funktionalismus. Der im vorherigen Unterkapitel erwähnte gebrauchsbasierte Ansatz ist auch ein Unterbegriff davon (Eisenbeiss, 2019). Diese Tatsache drückt daher den Fokus dieser Richtungen auf Funktion und Zweckmäßigkeit aus (Slovník-cizích-slov.abz.cz, 2021). Diese zwei folgenden ausgewählten Lerntheorien konzentrieren sich dann in einer ähnlichen und angewandten Richtung auf die in dieser Diplomarbeit vorgestellten Thesen und anknüpfenden Methoden zum *Zweitspracherwerb* im Kontext der modernen Technologien.

Der Kognitivismus selbst ist dann mit der Entwicklungspsychologie verbunden. Die ursprüngliche Voraussetzung ist, dass die Sprachentwicklung im Rahmen der allgemeinen kognitiven Entwicklung betrachtet wird. Es dargestellt daher eine eng verwandte Entwicklung der Sprache und der kognitiven Fähigkeiten. In dieser Richtung gibt es keine Art von angeborenem Spracherwerbmechanismus, wie in Chomskys Theorie, aber in diesem Fall ist es der *Spracherwerb*, der eng mit der *ständigen kognitiven Auseinandersetzung mit Umwelt* bezüglich Menschen und Dingen verbunden ist (Jung und Günther, 2016, S. 90, 91).

Diese Richtung zeigt eine bestimmte Basis und Wurzeln der menschlichen Sprache in der *sensomotorischen Phase*, d. h. in sensorischer Wahrnehmung und Bewegung. Und in einer Kombination dieser beiden Aspekte kann man dann über die Entwicklung der menschlichen Sprache sprechen. Diese Lerntheorie bezieht sich auch auf die Verbindung von Sprache und Denken und deren gemeinsame Beeinflussung (Jung und Günther, 2016, S. 91).

In diesem Sinne handelt es sich in erster Linie um *Sprachinput* (Armster, 2016), der aus konkreten ganzheitlichen Erfahrungen der Umwelt mithilfe aller Sinne gewonnen wird. Es ist also eine Art Wahrnehmung und Vorstellung von Gegenständen, die allmählich von der Erfahrung zur Symbolisierung des geladenen Bewusstseins in Form von Worten gelangt. Insofern kann auf die obige Prämisse zurückgegriffen werden, dass Sprache hier eng mit Denken verwandt ist, im engeren Sinne des Wortes ist Sprache daher auch eine gewisse Voraussetzung für die Weiterentwicklung zum abstrakten Denken (Leist-Villis, 2020). Mit anderen Worten, es ist auch eine Sicht auf Sprache in Bezug auf die Bedeutung (Armster, 2016), die Sprache im Fokus hat eine implizite Bedeutung für das Individuum (beim *Erstspracherwerb*) und eine explizite (beim *Zweitspracherwerb*), diese Tatsache spiegelt sich auch teilweise in der vom Autor zusammengestellten Tabelle 1 in Unterkapitel 2.1 wider.

Die Phasen der kognitiven Entwicklung lassen sich anhand von zwei Prozessen näher beschreiben, die von *Erstspracherwerb* bei Kindern beschrieben werden, aber auch auf *ungesteuerten Zweitspracherwerb* bei Erwachsenen anwendbar sind. Die erste Phase besteht darin, neu geladene Bewusstsein auf das bereits vorhandene Wissen zu einordnen. Dieses folgende Wissen beeinflusst, wie das Kind seine Umgebung wahrnimmt. Terminologisch ist dies in der ersten Phase die sogenannte *Assimilation* und *Anpassung*. In der zweiten Phase geht es um weitere Erfahrungen durch das Kind seinen Horizont erweitert – terminologisch handelt es sich um *Akkommodation* und *Anpassung*. Das Ergebnis dieser Phasen ist ein Gleichgewicht, das als *Äquibration* bezeichnet wird (Eisenbeiss, 2019).

Der Kognitivismus weist somit auf komplexe Prozesse hin, die mit den kognitiven Prozessen selbst verbunden sind und die Sprachentwicklung und die Wahrnehmung der Sprachumwelt, die mit einem möglichen Sprachinput besitzt, betreffen. Gleichzeitig beeinflusst die Sprache das Denken und umgekehrt.

Mit anderen Worten kann gesagt werden, dass die Sprache hier bis zu einem gewissen Grad das Denken strukturiert und Denken die Sprache (Jung und Günther, 2016, S. 91).

2.4.4 Interaktionismus

Die zuletzt gewählte Richtung, die auch in oben genannten Funktionalismus steht, ist der Interaktionismus, der die Bedeutung der Sprachumwelt und vor allem die Interaktion mit ihr in gewissem Maße weiter betont. Der Hauptfaktor hierbei ist *der Kontakt mit anderen und die gegenseitige soziale Interaktion*, aus der die Fähigkeit zum Erwerb der Sprache abgeleitet wird. Es ist daher ein Prinzip, das dem von Chomsky im Nativismus angegebenen entgegengesetzt ist (Leist-Villis, 2020).

Am Beispiel der Erstsprache ergibt sich der *Spracherwerb* selbst eher aus einer engen, aktiven und dynamischen Wechselseitigkeit von Kindern und ihrer Sprachwelt als aus bestimmten sprachlichen Strukturen oder Regeln. Im Fokus steht dabei die sogenannte *Bezugsperson* (z. B.: Mutter), die die Quelle des Sprachinputs (Armster, 2016) repräsentiert, der auch beim kognitiven Ansatz auftritt, in diesem Fall aber eng mit situativem und sozialem Kontext verbunden ist. In dieser Hinsicht ist Sprache somit fest mit Kommunikation verbunden. Und in der Kommunikation spielen dann zwei wichtige Aspekte eine Rolle: Erstens ist es die Kommunikationssituation, die *emotional motiviert* ist, und zweitens ist es eine *intentional gesteuerte* Situation. Mit anderen Worten, Sprache ist ein Element zum Aufbau sozialer Beziehungen und ihrer gegenseitigen Interaktion. Es ist daher von entscheidender Bedeutung, Kindern Situationen zu bieten, in der der *Spracherwerb* durch die Schaffung eines *Interaktionsumfelds* mit vielseitigen Sprachinputs unterstützt werden kann (Jung und Günther, 2016, S. 91, 92). Die Sprache bzw. der *Spracherwerb* kann dann unter bestimmten Gesichtspunkten auch als eine Kompetenz angesehen werden, die als sozial verteiltes und sozial strukturiertes Wissen bezeichnet werden kann (Feilke, 2018. S. 261).

Im Zusammenhang mit den oben genannten Interaktionsumfeld kann dann angegeben werden, um welche Art und Weise von Aktivitäten es sich handelt. Am fortlaufenden Beispiel des *Erstspracherwerbs* liegt die Rolle der Mutter auch darin, dass sie mit einfacheren Ausdrücken, Phrasen und Sätzen, die sich meist interaktiv in Form von Spiel und gegenseitigem Handeln wiederholen, mit dem Kind spricht. Dieser Verlauf hat normalerweise den gleichen und stabilen Charakter, bei dem sich das Kind immer aktiver engagiert und die erlernten Tatsächlichkeiten dann auf reale Situationen überträgt (Leist-Villis, 2020). Eine solche strukturierte Wiederholung kann dann anschließend zu einer verständlichen und relativ einfachen Verarbeitung des Sprachinputs führen (Eisenbeiss, 2019). Dieser Ansatz kann dann im *Zweitspracherwerb* und ausgewählten modernen Ansätzen angewendet werden, die beispielsweise auf mobilen Anwendungen basieren, die im praktischen Teil dieser Diplomarbeit gezeigt werden.

Es ist also klar, dass der Interaktionismus ähnliche Aspekte wie der Kognitivismus behandelt, so dass er unter denselben Oberbegriff Funktionalismus fällt, aber noch mehr Wert auf Interaktion und Kommunikation mit Menschen in einer bestimmten Sprachumgebung legt. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass Sprache hier durch Interaktionen und Wechselbeziehungen erworben wird (Jung und Günther, 2016, S. 91).

Im Rahmen der Zusammenfassung dieser vier ausgewählten Lerntheorien hat der Autor erneut Tabelle 3 zusammengestellt, um zu zeigen, wie konkret die Richtung mit dem Phänomen *Spracherwerb* zusammenhängt und wie sie auf den Prozess selbst angewendet werden kann. Ziel ist es auch, die spezifischen Aspekte zu erfassen, die aus der Perspektive verschiedener Theorien kombiniert oder ergänzt werden können, und eine funktionale Grundlage für spezifische praktische Anwendungen und Methoden zu schaffen, die in den folgenden Kapiteln erläutert werden.

Tabelle 3 (vom Autor erstellt):

Spracherwerb		
Empirismus (Sprachinput bezogen)	In Spracherwerb spielt die eigene Erfahrung, basierend auf der sensorischen Wahrnehmung, die Hauptrolle.	
Nativismus	Der Spracherwerb ist aufgrund angeborener Fähigkeit angelegt.	
Funktionalismus (Sprachinput bezogen)	Kognitivismus	Der Spracherwerb ist eng mit Sinnwahrnehmung, Bewegung und Denken verbunden.
	Interaktionismus	Der Spracherwerb heißt vor allem die Kommunikation und aktiven Interaktionen mit Sprachumwelt.

Aus der obigen Tabelle 3 folgt, dass jede Richtung eine bestimmte Meinung darstellt, die auf den *Spracherwerb* und verwandte Prozesse angewendet werden kann, die sich hauptsächlich im *Erstspracherwerb* widerspiegeln, aber sowohl den *Zweitspracherwerb* als auch die in Kapitel 2.2 genannten Hypothesen in breiten Kontext bringen.

Dieses Kapitel schließt den ersten Teil der theoretischen Einheit dieser Diplomarbeit ab, in dem das Phänomen des *Zweitspracherwerbs* unter terminologischen, hypothetischen und theoretischen Gesichtspunkten erläutert ist, damit diese Prämisse in den konkreten Methoden im Kontext modernen Technologien in Kapiteln 4 und 5 dieser Diplomarbeit weiterentwickelt werden kann.

3 AUTONOMES SELBSTGESTEUERTES LERNEN (ASL)

Der zweite Teil der theoretischen Einheit stellt weitere Prinzipien und theoretische Grundlagen dar, die sich auf die Sprache im Kontext der Didaktik beziehen, und kann wieder in gewissem Maße das Prinzip aufzeigen, das für *Spracherwerb* bzw. *Zweitspracherwerb* auch funktioniert. Es basiert auf der ersten theoretischen Einheit, insbesondere auf den Lerntheorien, die in der Praxis im Rahmen des *Fremdspracherwerbs*, aber auch im Kontext des *ungesteuerten Zweitspracherwerbs* angewendet werden können. Das Kapitel ist daher

in zwei Unterkapitel unterteilt, in denen im ersten Kapitel (3.1 Autonomes Lernen und Binnendifferenzierung) Terminologie und Hauptprinzipien skizziert werden und im anderen (3.2 Lernerautonomie und *Lernstrategien*) diese Prinzipien im Rahmen von konkreten Kontexten und Strategien erläutert werden.

3.1 Konzeptualisierung des ASL und Binnendifferenzierung

Das ASL ist wie *Spracherwerb* ein weiteres Phänomen, das sich stets entwickelt und noch keine einheitlichen Hypothesen, Prinzipien und keine einheitliche Definition aufweist. Dieses Phänomen umfasst mehrere Disziplinen, insbesondere Pädagogik, Andragogik und Psychologie (Deitering *et al.*, 1991, S. 240). Und im Zusammenhang mit anderen Wissenschaften werden durch dieses Phänomen auch andere Perspektiven ergänzt und ausgewogen – wie in der Linguistik bzw. Psycholinguistik, d. h. auch im Fokus auf dem *Spracherwerb*.

Die grundlegende Essenz und Bedeutung dieses Phänomens ist der Ausgangspunkt, an dem der Lernende *die Verantwortung für den Lernprozess übernimmt* und die daraus resultierenden Aspekte, Prinzipien und Strategien bestimmt. Die Hauptaspekte sind vor allem *Lernort*, *Lernzeit* und *Lernrhythmus*. Und der Lehrende fungiert hier eher als *Moderator*, *Berater* und auch als Person, die die Reflexion des gesamten Prozesses in dem konkreten Bereich ermöglicht (Pavelka, 2016). Weitere wichtige Aspekte dieses Prozesses sind die Festlegung des *Lernziels*, des *Lerninhalts*, der *Lernmethoden* und *Lernpartner* sowie die Fähigkeit, den *Lernerfolg* selbst zu bewerten. Die Organisation dieses Lernprozesses umfasst auch den Aspekt der sogenannten *Lernumwelt*, die die anregenden *Lernmaterialien* enthalten sollte. Diese Lernmaterialien sollen auch wie eine Plattform für die Experimente und aktives Handeln in der Lernumwelt dienen. Dies schließt auch die Verwendung *externer Lernquellen* ein (Deitering *et al.*, 1991, S. 241). Dies spiegelt im Wesentlichen das Beispiel des *ungesteuerten Zweitspracherwerbs* wider, der vom Autor im vorigen Kapitel theoretisch

beleuchtet und in den Kapiteln 5 und 6 dieser Diplomarbeit weiter und konkret am Beispiel von modernen Technologien angewendet wird.

Das Prinzip einer solchen Lernumwelt ist auch die Tatsache, dass es Raum für effektives Lernen gibt, das der Lernende selbst will und das auch dank authentischen Lernmaterialien (De.wikipedia.org, 2017) Freude bringen kann (Janíková, 2003, S. 91) und auch Raum für Fehler lässt. Zusammenfassend kann eine solche *Lernmaterial-Einstellung* als *Lernquellenpool* bezeichnet werden, d. h. als leicht zugängliches „Lernquellen-System“, das anhand verschiedener Kriterien wie Medien, Themenbereiche, Lerntechniken unterschieden werden kann und das attraktive sowie relevante Inhalte für Lernende bringt. Die oben genannten Aspekte in Bezug auf die Interessen, Fähigkeiten und die Übertragung der Verantwortung des Lernprozesses auf den Einzelnen bringen und fördern auch die Lernmotivation. Das ASL kann daher als komplexer Lernprozess beschrieben werden, der im Wesentlichen mehrere gleichzeitig wirkende Prozesse auch gleichzeitig integriert: *kognitiv, emotional, motivierend, sozial* und *kommunikativ* (Deitering *et al.*, 1991, S. 242, 246).

Ein weiterer Begriff, der eng mit dem oben genannten Phänomen und den daraus resultierenden Aspekten verbunden ist, heißt *Binnendifferenzierung*. Dieses Konzept bezieht sich auf dem ASL im Sinne eines individuellen Ansatzes eines bestimmten Individuums, weil jeder sein eigenes Lerntempo, seine eigene Lernkapazität, seinen eigenen Lernrhythmus und eigene Lerngeschwindigkeit hat. Und damit verbunden sind auch die oben genannten Faktoren in Bezug auf Motivation und Interesse. In dieser Hinsicht spielt auch der sogenannte *Lerntyp* eine Rolle, bei dem sich das Individuum möglicherweise eher auf den audiovisuellen, haptischen oder sozialen Ansatz konzentriert (Pavelka, 2016). Im Sinne vom ASL spielt das *Selbst* somit eine wichtige Rolle und ist daher „eine Sicherung“, um die Individualisierung des Lernprozesses und der weiteren konkreten Strategien weiterentwickeln zu können. Die Individualisierung kann dann beispielsweise durch

Variation der Lernziele, Lernmethoden oder der oben genannten Lernmaterialien innerhalb des *Lernquellenpools* charakterisiert werden (Deitering *et al.*, 1991, S. 242). Es ist daher klar, dass ein selbstständiger und individueller Lernansatz mit der Selbstregulierung verbunden ist. Und dies spiegelt das Monitoring und die Regulierung kognitiver, aber auch motivationaler und emotionaler Prozesse wider. Diese Aspekte liegen daher nahe an den Lernergebnissen, die in spezifischen Aktivitäten und in spezifischen Situationen stattfinden. Andererseits basiert das „traditionelle“ Lernmodell eher auf Aktivitäten und Situationen, die abstrakt sind, und daher ist das auf diese Weise erworbene Wissen in gewissem Sinne nicht mit dem situativen Lernen vereinbar: „*It can be recalled from the memory but cannot be put into practice i.e. it remains inert.*“¹ (Steffens, 2006, S. 355, 360).

Bei *Deutschspracherwerb* (einschließlich *Zweitspracherwerb* und *Fremdspracherwerb*) handelt es sich – nach oben genannten Zusammenhängen – um diesen individuellen Prozess, der auf spezifischen kognitiven Strukturen und individuellen Lernvoraussetzungen basiert, der unterschiedlich ablaufen und somit zu unterschiedlichen Ergebnissen führen kann (Altmayer, 2002, S. 13).

Unter einem anderen Gesichtspunkt kann der *Fremdspracherwerb* im Kontext der modernen Gesellschaft als eine der Grundkompetenzen eines Individuums wahrgenommen werden, wobei es sich um einen lebenslangen Prozess oder eine lebenslange Aufgabe handelt, deshalb sind die Prinzipien des autonomen Lernens in dieser Hinsicht von großer Bedeutung. Dies bedeutet auch, dass der Lernende, wenn er oder sie effektive Strategien zum Lernen der deutschen Sprache verwenden kann (ein konkretes Beispiel kann auch die Fähigkeit sein, die Bedeutung eines unbekanntes Ausdrucks durch den Kontext abzuleiten), dieselben Strategien verwenden kann, um andere Sprachen zu lernen. Im zweiten Fall, dem oben erwähnten traditionellen Modell, bleibt der Lernende von

¹ Es kann aus dem Gedächtnis zurückgerufen werden, kann aber nicht in die Praxis umgesetzt werden, also bleibt es inert.

der Lehrenden und dem Kontext abhängig, und *Lernquellenpool* zeigt daher einen sehr begrenzten Charakter (Janíková, 2003, S. 90, 100, 101).

Terminologisch kann ein Lernansatz, der auf den dominierenden Rollen der Lehrenden und der eher passiven Rolle von Lernenden als *industriegesellschaftlich* geprägte Bildung, und ein Lernansatz, der auf den oben genannten Prinzipien des autonomen Lernens basiert, als *informationsgesellschaftlich* bezeichnet wird, wo neue Medien und sogenanntes *E-Learning* im größeren Umfang eingesetzt werden können. In anderen Zusammenhängen kann man also von einem möglichen fremdsprachendidaktischen *Paradigmawechsel* sprechen, der im Sinne des ASL von *instruktivistischer* zu *konstruktivistischer* Anschauung übergeht und zum Teil die lerntheoretischen Prinzipien von Kognitivismus und Konstruktivismus widerspiegelt.

Der Konstruktivismus ist somit eine weitere mögliche Lerntheorie, die im Zusammenhang mit dem ASL die gegebenen Prinzipien und in einem engeren Kontext auch die Prinzipien des *Spracherwerbs* widerspiegelt. Autonomes Lernen basiert somit auf dieser Tatsache, dass es auf einer der Grundideen des Konstruktivismus basiert, dass Lernen hier als *ein Konstruktionsprozess* wahrgenommen werden kann, der von außen nur insoweit beeinflusst werden kann, um dem Lernenden mögliche Lehrmethoden aufzuzeigen, aus welchen er oder sie sich selbst dann entscheiden kann. Das Lernen in diesem Sinne kann also auch die kognitiven Phasen ausdrücken, die oben im Unterkapitel 2.4.3 erwähnt wurden. Dies ist eine Assimilation sowie Akkommodation. In diesem Fall können die Prozesse jedoch immer noch individuell wahrgenommen werden, so dass Wissen nicht eindeutig auf ein anderes Individuum „übertragen“ werden kann, sondern innerlich integriert und eigenständig weiterentwickelt wird. Dies sind daher solche Prozesse, die eher intuitiv wahrgenommen werden (Altmayer, 2002, S. 9, 10, 11, 13).

Um die Ergebnisse in diesem Unterkapitel zusammenzufassen, wird im Folgenden die Tabelle 4 (Deitering *et al.*, 1991, S. 244) dargestellt, in der die Merkmale der industriegesellschaftlichen und informationsgesellschaftlichen geprägten Bildungen gegenübergestellt werden, die zum Teil auch einen Vergleich von *gesteuerten* und *ungesteuerten Zweitspracherwerb* widerspiegeln.

Tabelle 4 (Deitering *et al.*, 1991, S. 244):

Merkmale	Traditionelles Unterrichtskonzept	Autonomes Selbstgesteuertes Lernen
<i>Lernzielformulierung</i>	Festlegung der Lernziele durch den Ausbilder	Lernvertrag über Inhalte und Bewertungskriterien
<i>Vorbereitung</i>	Stoffaufbereitung, Methodenauswahl, Programmplanung	Materialsammlung, Handbibliothek, Alternativensammlung
<i>Methodisches Vorgehen</i>	Ideen und Lösungsansätze zur Verfügung stellen	Potential mobilisieren
<i>Verwendung des Fachwissens</i>	unmittelbar über Lehreinheit	mittelbar über Hilfestellung
<i>Motivation</i>	extrinsisch	intrinsisch
<i>Selbstverständnis</i>	lehren, unterweisen	beraten, helfen

Zusätzlich zu den oben genannten Perspektiven, die im traditionellen Ansatz den eher passiven und im ASL eher aktiven Lernansatz widerspiegeln, wird in der Tabelle 4 auch der Punkt *Methodisches Vorgehen* hinzugefügt. Innerhalb des ASL drückt dies die sogenannte Mobilisierung von Potenzialen aus, bei der der Lernende auf der Grundlage eines selbstständigen Lernansatzes und des *Lernquellenpools* seine Fähigkeiten weiter ausbauen kann, beispielsweise beim Erwerb der deutschen Sprache. Es ist daher klar, dass das ASL und verwandte Prinzipien und Verfahren auch im Zusammenhang mit dem Erwerb einer zweiten Sprache bzw. der deutschen Sprache relevant sind. Im engeren Sinne können diese Verfahren in der Ebene der Regionalsprachen bzw. der Dialekte angewendet werden, auf die der Autor im fünften Kapitel dieser Diplomarbeit eingehen wird. Das ASL ist ferner mit den sogenannten *Lernstrategien* verbunden, die die praktische Implementierung dieses

Lernansatzes weiter spezifizieren. Ein weiterer Überblick über diese Lernstrategien stellt einen Bestandteil des folgenden Unterkapitels dar.

3.2 Lernstrategien im Kontext der Lernerautonomie

Das vorige Unterkapitel führte das Konzept des ASL in den Kontext des *Zweitspracherwerbs* und der damit verbundenen Prinzipien ein, zu denen auch die *Lernstrategien* gehören, die in diesem Unterkapitel im Kontext der sogenannten *Lernautonomie* näher erläutert werden.

Lernautonomie ist ein weiteres Konzept, das in den thematischen Fokus des ASL und der damit verbundenen Prinzipien fällt. Dieses Konzept kann in dieser Konnotation als Synonym verstanden werden, da dieses Prinzip wie im ASL den Lernenden zu eigenverantwortlichem Handeln führt. Im Vordergrund steht wieder der Lernende selbst, der seine Lernziele, Lerninhalte, Lernmethoden, Evaluationsformen sowie zeitliche und räumliche Umwelt bestimmt. Mit anderen Worten, der Lernende schafft im Zusammenhang mit dem Konstruktivismus eine Lernumgebung, in der Inhalte *aktiv* konstruiert werden. Sowohl das ASL als auch Lernerautonomie können somit zur konstruktivistischen Lerntheorie zugeordnet werden (De.wikipedia.org, 2017). Dieser aktive Konstruktionsprozess lässt sich auch in den vier Hauptkompetenzen zusammenfassen. Zuerst handelt es sich um *Planen* und *Steuerung des eigenen Handelns* in der zielbewussten Richtung. Der nächste Schritt ist das *Verbinden* neuen Wissens mit dem bereits Bekannten. Darauf folgt das *Denken* über die ausgeführten Aktivitäten. Und die letzte Phase beinhaltet die *Reflexion* oder die Fähigkeit, die Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen konkreter Aktivitäten zu ziehen (Sidiropoulou, 2016).

Nach dem im vorigen Kapitel erwähnten *Lernquellenpool* können auch die Konsequenzen erwähnt werden, die im Zusammenhang mit den Lernmaterialien innerhalb des ASL bzw. Lernerautonomie auftreten können. Dies ist in erster Linie eine Konsequenz in Bezug auf authentische Materialien, die mittlerweile auch mithilfe neuer Medien in mehr als einer großen Anzahl verfügbar sind. So kann der Lernende

innerhalb des ASL auf die Tatsache stoßen, dass beispielsweise moderne Technologien und das Internet heute ein unerschöpfliches Angebot an Lernmaterialien bieten (Sidiropoulou, 2016). Daher ist es wichtig, *Lernstrategien* bereitzustellen, die einerseits ein konkretes *Rückgrat* dieser Lernmaterialien darstellt, andererseits Lernenden nicht mit Inhalten „übersättigen“ lässt. Der Autor befasst sich in den Kapiteln 4 und 5 dieser Diplomarbeit weiter mit dieser Frage in der Praxis.

Für die weitere praktische Anwendung dieser Lerntheorien ist es zunächst erforderlich, sich auf ihre Definition und Unterteilung zu konzentrieren. Und so die Hervorhebung verschachtelter Prinzipien im Kontext des *Zweitspracherwerbs* zu skizzieren. In diesem Kontext wird Lernstrategie als ein spezifisches *mentales Verfahren* wahrgenommen, das angewendet werden muss, um ein bestimmtes Ziel zu erreichen (Janíková, 2003, S. 93). Mit anderen Worten, es kann auch als *mentaler Handlungsplan* definiert werden, der es dem Lernenden ermöglicht, selbst etwas zu lernen (Sidiropoulou, 2016). In dieser Definition ist daher erkennbar, dass *Lernstrategien* im Sinne von Plänen eine bewusste Tätigkeit darstellen. Und wenn diese Strategien Teil des Lernprozesses sind, dann ist es ein Lernprozess mit bewusstem und kognitivem Charakter (Janíková, 2003, S. 93).

In dieser Definition ist es auch möglich, eine Situation zu unterscheiden, in der es sich nicht direkt um bewusste *Lernstrategien* handelt, sondern eher um *Lernhandlungen*, die nicht direkt beobachtbar sind und die im Kopf des Lernenden stattfinden. Für eine engere Fokussierung und didaktische Unterscheidung kann auch der Begriff *strategische Lernhandlungen* eingeführt werden. Mit anderen Worten, es geht darum, Individuen zu lernen, spezifische *Lernstrategien* zu generieren oder strategische Lernhandlungen *effektiv umzusetzen*, oder diese beide Prozesse können auch gleichzeitig involviert sein. Die *Lernstrategien* im Kontext der Lernerautonomie und des Fremdsprachenlernens bzw. *Fremdspracherwerb* können dann als das gleichzeitige Zusammenspiel mehrerer Faktoren und Variablen

verstanden werden (z. B. *Lernstrategien*, Motivation oder Einstellungen für die Zielsprache, die Lernmaterialien). Daraus folgt, dass der Prozess des Erwerbs einer Fremdsprache eine komplexe Angelegenheit ist, die die gesamte Persönlichkeit des Lernenden berücksichtigt. Die Rolle des Lernenden in dieser Hinsicht ist daher zweifach: zum einen das *mentale Management* kognitiver Prozesse (indirekte Strategien bzw. metakognitive Strategien) und zum anderen die Anwendung spezifischer strategischer Lernhandlungen (direkter Strategien) (Bimmel, 2012, S. 4, 5, 6) (Sidiropoulou, 2016). Für die Zwecke dieser Diplomarbeit werden strategische Lernhandlungen in die direkten *Lernstrategien* einbezogen und diesbezüglich synonym wahrgenommen. Die folgende Tabelle 5 (Sidiropoulou, 2016) verdeutlicht die Aufteilung der *Lernstrategien* weiter, die in den folgenden Absätzen durch eine detailliertere Beschreibung der einzelnen Aufteilungen ergänzt wird:

Tabelle 5 (Sidiropoulou, 2016):

Lernstrategien	
Direkte Strategien	Indirekte Strategien
Gedächtnisstützende	Metakognitive Strategien
Kognitive Strategien	Affektive Strategien
Kompensationsstrategien	Soziale Strategien

Der untere *indirekte* Zweig könnte bis zu einem gewissen Grad als „Dach“ für den gesamten „Lernstrategien-Prozess“ bezeichnet werden, da er den selbstständigen Lernprozess bzw. Selbststeuerung widerspiegelt.

Metakognitive Strategien umfassen die Planung des Lernens, die Entwicklung der Fähigkeit, Probleme zu identifizieren und Lernverfahren zu ändern (Janíková, 2003, S. 96) und die Reflexion und Bewertung des Lernprozesses selbst (Bimmel, 2012, S. 5). *Affektive Strategien* konzentrieren sich dann auf die Gefühle der Lernenden - ihre Äußerung und Besprechung (Sidiropoulou, 2016). Diese Strategien basieren daher auf der Annahme, dass die emotionale Ebene eine wichtige Rolle im gesamten Lernprozess spielt. *Soziale Strategien* konzentrieren sich dann darauf, die Fähigkeit zur Interaktion und damit zur Zusammenarbeit zu entwickeln (Janíková, 2003, S. 96). Dies gilt auch für die

Zusammenarbeit mit dem Lehrenden selbst (z. B. Frage stellen). Der affektive und soziale Bereich ist somit eine ergänzende, aber wichtige Komponente zu den hier enthaltenen Grundprinzipien der kognitivistischen Lerntheorie (Bimmel, 2012, S. 6).

Der obere Zweig umfasst dann die oben genannten strategischen Lernhandlungen, d. h. die spezifischen Abläufe eines möglichen mentalen Handlungsplans innerhalb des ASL und am Beispiel des *Fremdspracherwerbs*.

Gedächtnisstützende Strategien konzentrieren sich auf Gedächtnistechniken im Wortschatz, den Aufbau von Assoziationen, Wortgruppen und auf das Erkennen des Sprachkontexts (Sidiropoulou, 2016). Ein Teil dieser Strategie ist beispielsweise auch die effektive Wiederholung des Wortschatzes (Janíková, 2003, S. 96).

Kognitive Strategien manifestieren sich dann beispielsweise in der Fähigkeit, Hypothesen aus dem Text zu bilden und aus dem Kontext eine Bedeutung abzuleiten – sie können daher als Strategien mit Fokus auf Rezeptionsfähigkeiten (Lesen, Hören) bezeichnet werden. *Kompensationsstrategien* umfassen andererseits auch nonverbale Mittel (Mimik, Gestik) zur Umschreibung gegebener sprachlicher Tatsachen. Insofern handelt es sich um produktive Fähigkeiten, an der das Schreiben und Sprechen beteiligt sind. Beispielsweise die Möglichkeit, Gespräche und Texte zu erstellen und bestimmte Textmusterkenntnisse zu verwenden. Wie aus der obigen Beschreibung aus der Tabelle 5 ersichtlich ist, weisen die auf Unterkapitel 3.1 basierenden Prinzipien auf die charakteristischen Eigenschaften vom ASL bzw. Lernerautonomie hin und sind eng mit den *Lernstrategien* selbst verbunden. Denn bei diesen Strategien geht es nicht nur darum, bestimmte Lernziele zu identifizieren, sondern auch darum, passende Lernziele zu generieren, die an individuellen „Lernende-Präferenzen“ gebunden sind und die Auswahl von Lernmaterialien aus einem breiten Angebot ermöglichen. Damit ist der Prozess verbunden, bei dem die Vermittlung von *Lernstrategien*

beispielsweise innerhalb des *Fremdspracherwerbs* stattfindet, wenn z. B. der Lehrende mithilfe einer Online-Umfrage dem Lernenden einen besseren Überblick vermitteln kann, welche spezifischen Strategien angewendet werden können, um den individuellen Ansatz entsprechend weiter zu modifizieren. Die *Lernstrategien* mit dem Schwerpunkt Zweitsprache können somit auch beim Erwerb anderer Fremdsprachen helfen, da die erlernten und „verwendeten“ strategischen Lernhandlungen dann auf ein anderes Sprachsystem angewendet werden können (Bimmel, 2012, S. 5, 7, 9).

Diesem Prinzip folgt bis zu einem gewissen Grad Kapitel 6 dieser Diplomarbeit, in dem auf der Grundlage der Online-Umfrage, die vom Autor erstellt wurde, in bestimmter Zielgruppen (Befragte im aktiven Arbeitsalter, die in regemäßigen Kontakt mit der deutschen Sprache oder auch den bairischen Dialekten kommen) *Lernstrategien* und *Lernquellenpool* der Befragten aufgezeigt, also ein aktuelles Bild der Ergebnisse davon erstellt werden, die den Hypothesen im theoretischen Teil dieser Diplomarbeit (Kapitel 2, 3) und angewandte Methoden mithilfe moderner Technologien (Kapitel 4, 5) entspricht.

Die oben genannten *Lernstrategien* im Rahmen des *Zweitspracherwerbs* können auch mit dem Begriff *language awareness* im Sinne einer metakognitiven Reflexion über das Lernen von Fremdsprachen kombiniert werden. *Lernstrategien* dann widerspiegeln: die Reflexion des Sprachniveaus (Reflexion deklarativen Wissens), d. h. Sprachsystem selbst, dann die Ebene der Kommunikation und damit die Reflexion des sogenannten exekutiven Wissens und des Bereichs des Lernprozesses selbst, d. h. des prozeduralen Wissens betreffen (Janíková, 2017, S. 98).

Die *Lernstrategien* und die damit zusammenhängenden Prinzipien spielen also für das ASL bzw. Lernerautonomie eine wichtige Rolle. Diese Strategien unterstützen und bereiten im Wesentlichen den ALS-Prozess selbst vor, da sie nötige Hilfe und nötiges Wissen über den

Lernenden liefern. Alle höheren Aspekte und damit die Essenz, die in diesem Unterkapitel enthalten waren, können durch das folgende Zitat des chinesischen Philosophen Konfuzius zusammengefasst werden (Sidiropoulou, 2016): „*Wenn du einem Menschen einen Fisch gibst, dann gibst du ihm für einen Tag zu essen. Wenn du einem Menschen das Fischen beibringst, dann gibst du ihm für sein Leben lang zu essen.*“

Die zweite theoretische Einheit dieser Diplomarbeit fasst somit den Prozess zusammen, der in den Bereich der Didaktik fällt, aber nach den Aspekten des ASL und verwandten *Lernstrategien* ist klar, dass er eng mit dem *Zweitspracherwerb* bzw. *Fremdspracherwerb* (teilweise auch mit Dialekterwerb) verwandt ist und auch mit den Techniken, die im nächsten Teil dieser Diplomarbeit vorgestellt werden, die sich auf eine Kombination dieser beiden theoretischen Einheiten **im Kontext des Deutscherwerbs** konzentriert und damit effektive und praktische Methoden unter Verwendung moderner Technologien einführt.

4 MODERNE TECHNOLOGIEN ALS MITTEL DES DEUTSCHSPRACHERWERBS

Das vierte Kapitel öffnet den praktischen Teil dieser Diplomarbeit, in dem sich der Autor mit den angewandten Methoden befasst, die im ersten theoretischen Teil deklariert wurden. Die Begriffe, Prinzipien, Einteilungen, Hypothesen, Lerntheorien zum *Zweitspracherwerb* und Autonomem Lernen finden daher in den folgenden Unterkapiteln praktische Anwendung im Kontext des Deutscherwerbs und moderner Technologien.

In diesem Kapitel konzentriert sich der Autor auf derzeit verfügbare Technologien: (4.2.1 Online-Seiten, 4.2.2 Online-Plattformen und 4.2.3 Mobilplattformen, die einerseits den Unterricht innerhalb des *gesteuerten Zweitspracherwerbs* (Deutschlernen) unterstützen und erweitern und andererseits auch den Raum für den *ungesteuerten Zweitspracherwerb*

(Deutscherwerb) bieten. Das Verbindungsmittel in dieser Hinsicht ist das Internet und die damit verbundene Kommunikation (4.1 Hardware und Software: Internet als leitendes und verbindendes Mittel), die zusammen mit der verwendeten Hardware und Software in diesem Zusammenhang das „Tor“ zu den *Deutschspracherwerb* in diesem Kontext darstellen.

4.1 Hardware und Software: Internet als leitendes und verbindendes Mittel

Wie in der obigen Einleitung dargelegt, dient dieses Unterkapitel als Einführung in das Phänomen des Internets im Deutscherwerb, das hier als Verbindungselement und die erste Annahme zu den angewandten Methoden dient, die in den weiteren Kapiteln folgen werden. Dies schließt auch den Aspekt der Kontextualisierung des Internets in Bezug auf die verwendete Hardware und Software ein, da der technologische Fortschritt und die technologische Entwicklung exponentiell wachsen und damit die aktuellen Möglichkeiten des Internets und so auch beispielsweise seine Anwendung innerhalb des *Zweitspracherwerbs* bzw. Deutscherwerbs steigen.

Im Zusammenhang mit diesem Phänomen steht die Terminologie im Vordergrund, die sich auf dieses Thema konzentriert und es auf bestimmte Ebenen verteilt. Insbesondere handelt es sich um das Konzept des *E-Learnings* und verwandte Definitionen, Entwicklungen, Aspekte und Prinzipien.

Das *E-Learning* kann als Prozess beschrieben werden, der den Lernprozess digitalisiert. Dies betrifft zum einen den Bereich der Organisation von Lernen selbst und zum anderen die Methoden innerhalb von modernsten Technologien zur Optimierung von Lernprozessen und Lernzyklen über das Internet, digitale Medien, Informations- und Kommunikationstechnologien. In dieser Hinsicht gibt es viele andere Definitionen, aber wichtig ist die Tatsache, dass sie alle mit der ursprünglichen Idee übereinstimmen, nämlich mit dem Gedanken der Kombination von Lernprozessen und digitalen Technologien bzw.

elektronischen Medien. Beispielsweise können in diesem Zusammenhang auch die Begriffe Online-Lernen, E-Education, internetbasiertes Lernen oder Multimedia-Lernen synonym verwendet werden (Sakowski, 2018, S. 65, 66). Das *E-Learning* ist somit zum Teil ein Ausgangspunkt für die Verschmelzung theoretischer Prinzipien bezüglich *Zweitspracherwerbs* bzw. Deutscherwerbs und das ASL, die im theoretischen Teil dieser Diplomarbeit erwähnt sind.

Die allgemeine technologische Entwicklung ist auch beim *E-Learning* wichtig, die chronologisch in vier Phasen unterteilt werden kann. Die erste Phase umfasst den Zeitraum von den 1970er Jahren bis zum Anfang der 1990er, in dem ein Personal Computer (PC) in vielen Versionen allmählich auf den Markt kommt. Im Kontext des *Sprachlernens* kann man die Anfänge dieser Entwicklung vor der Ära der Personal Computer finden, zum Beispiel in Audiolaboratorien in den Schulen. **Die erste Phase** ist daher hauptsächlich durch Lernprogramme gekennzeichnet, die neben dem Text allmählich auch kontextualisierter waren und somit andere audiovisuelle Formen von Lernmaterialien umfassten. **Die zweite Phase** (1995–2005) begann man dann, mehr Zugang und Zugänglichkeit des Internets zu reflektieren und daher auch die Prinzipien der ersten Phase und des „Offline“ Modus mehr auf die Online-Umgebung zu übertragen, was neue Möglichkeiten und Verfahren mit sich brachte, zum Beispiel innerhalb des *Sprachlernens* und *Spracherwerbs*. Dies öffnete den audiovisuellen Lernmaterialien einen noch größeren Raum, und allmählich verschwand die Notwendigkeit, inhaltliche Änderungen in den physischen Medien wie CDs widerzuspiegeln. **Die dritte Phase** (2005–2012) stellt noch eine größere Umkehrung und ein tieferes Verständnis des gesamten Konzepts von Lernen und Erwerb in der Online-Umgebung dar, hier kommen dann die Begriffe Web 2.0 und *E-Learning 2.0* vor (Sakowski, 2018. S. 68). In diesem Stadium stellt sich auch heraus, dass die Lernprogramme, die in der ersten und zweiten Phase zum Teil dominiert haben, bereits zurückbleiben und keine ausreichende Aktualität bieten, da

zusammengefasst werden kann, dass sie ursprünglich die Essenz von Textübungen in Papierform kopiert haben (Biebighäuser et al., 2012, S. 33, 34). Dank der neu erstellten Plattformen mit Stichpunkt Kommunikation (z. B. Wikis, Blogs, Foren, soziale Netzwerke, Videoplattformen wie YouTube) tauchen sogenannte *User Generated Content* immer häufiger auf, wenn Benutzer bzw. Lerner selbst Online-Lernmaterialien erstellen. Mit dem anschließenden Aufkommen Smart Devices hat die Bedeutung des Internets noch mehr zugenommen. Die aktuelle, d. h. **die vierte Phase**, ist nach 2012 die Zeit, in der beispielsweise Smartphones zu einem gewissen Grad zur Grundausstattung geworden sind, und daher gibt es eine wachsende Generation junger Menschen, die bereits Zugang zu diesen modernen Technologien und den damit verbundenen Kommunikationsmitteln haben (z. B. über WhatsApp oder Facebook). Die Lebenswelt wird immer mehr digitalisiert. Bei dieser enormen Menge an Inhalten, Möglichkeiten und individuellen Ansätzen stellt sich auch die Frage der Qualität der verfügbaren Online-Materialien (Sakowski, 2018, S. 68, 69) die sichergestellt werden soll und die der Autor in den folgenden Unterkapiteln genauer spezifizieren wird.

Ebenso wichtig ist die Klassifizierung der Grundkomponenten des *E-Learnings*. Die Wichtigkeit der Klassifizierung in dieser Hinsicht konzentriert sich auf die spezifische Definition der verfügbaren Medien, mit denen relevante Lerninhalte bzw. *Lernquellenpool* generiert werden können. Die Elemente dieser Klassifikation können in sechs Zweige unterteilt werden (Sakowski, 2018, S. 69): *Text, Video, Audio, digitale Lernkarten, Videokonferenzen, Vorgehensweise wie beim Spielen*. In den folgenden Unterkapiteln wird der Autor die oben genannten Elemente in Lernmaterialien über derzeit verfügbare Online-Seiten und Online-Plattformen sowie mobile Anwendungen präsentieren, die immer in gewissem Maße durch einen der oben genannten Aspekte hervorgehoben werden. Meistens handelt es sich jedoch um eine

Kombination oder Verschachtelung von Bestandteilen eines Elements in ein anderes (z. B. innerhalb der Vorgehensweise wie beim Spielen).

In diesem Zusammenhang sollte auch der in Kapitel 2.1 beschriebene implizite Unterschied beim Lernen und Erwerb einer Fremd- bzw. Deutschsprache berücksichtigt werden. Einerseits gibt es Lernmaterialien, die näher an den ersten Phasen der Entwicklung des *E-Learnings* liegen, d. h. am expliziten (direkten) Üben von Sprachkenntnissen und damit an grammatikalischen Strukturen (Deutschlernen). Zum anderen existieren die Lernmaterialien, die die unbewussten (indirekt) Sprachkenntnissen aktivieren und damit zur kontextuellen Entwicklung des Deutscherwerbs beitragen (Hess, 1998, S. 64).

Damit ist ein weiterer möglicher Gesichtspunkt innerhalb der Klassifizierung von *E-Learning* verbunden, der das *CALL* (Computer Assisted Language Learning) betrifft. Die Methodik, die auf den oben genannten Entwicklungsstadien des *E-Learnings* basiert und den Lernenden in die Lage versetzt, computergestützte Programme zum Lernen einer Sprache zu verwenden. Mit der intensiven Blütezeit des Internets und den damit verbundenen Möglichkeiten des Inhaltsaustauschs wurde *CALL* spezifischer in den sogenannten *integrativen CALL*, zu denen ein Schwerpunkt auf Multimedia und Hypermedia (Hess, 1998, S. 56) im Internet gehört. Der praktische Teil dieser Diplomarbeit ist dann eng mit diesem Begriff verbunden. Das Prinzip der Integration wird hier also im Sinne vom ASL und damit mit dem Selbststudium und den Möglichkeiten interaktiver Übungen und Tutorials in der Online-Umgebung kombiniert. Dazu gehören die oben erwähnte Klassifikation des *E-Learnings* und die damit verbundene Visualisierung in Form von Animationen, Videos oder Texten (Sakowski, 2018, S. 66).

Das *E-Learning* stellt somit ein Konzept dar, das selbst die Botschaft vermittelt, dass es nun möglich ist, mithilfe von Computern und

anderen modernen Technologien selbstständig zu lernen. Dies ist jedoch kein klares Signal dafür, dass der Computer die Lehrenden vollständig ersetzen kann (Sakowski, 2018, S. 73). *E-Learning* stößt somit innerhalb einer anderen, eher kritischen Sichtweise auf bestimmte Grenzen. Zum Beispiel in Bezug auf die Zugänglichkeit moderner Technologien für bestimmte Alterskategorien. Die ältere Generation verfügt möglicherweise nicht über die Erfahrungen im Umgang mit diesen Technologien (unter einem anderen Gesichtspunkt kann dies jedoch auch noch eine offene und relevante Prämisse sein, dies ist zum Beispiel in der merklichen Beteiligung der Gruppe von Befragten von 47 oder mehr Jahren in der Online-Umfrage im Kapitel 6 dargestellt), weshalb die Verwendung dieser Methoden möglicherweise andere Hindernisse aufweist. Obwohl das *E-Learning* und andere verwandte Kommunikationsplattformen die Kommunikation zweier Personen in gewissem Maße ersetzen können, können sie den persönlichen Kontakt nicht vollständig ersetzen, und die Verwendung bestimmter Sinne (Tast- und Riechsinn) ist ebenfalls eingeschränkt, was in einem bekannten Modell (Bildschirm – Tastatur – Maus) nicht vollständig genutzt werden kann. Aus diesen Schlussfolgerungen lässt sich die Hypothese ableiten, dass es sich in Zukunft in erster Linie um eine Synthese der persönlichen und digitalen Ansätze handelt – die sogenannte hybride Lernform (Spahič, 2012, S. 14). Obwohl die Pandemiesituation, in der sich der Autor dieser Diplomarbeit mit diesem Phänomen befasst, auf die große Bedeutung vom Deutscherwerb und ASL bei selbstständigem, funktionalem und effektivem Kontext mithilfe des Internets und moderner Technologien hinweist.

Eine Gruppe von Lernenden, die mit der deutschen Sprache anfangen, mag auch in dieser Hinsicht problematisch erscheinen, weil die Umwandlung von Grammatikübungen in technologische Form nicht unbedingt die gleiche Effizienz haben muss, wie eine Besprechung mit der Lehrenden oder einem Muttersprachler. Es geht vielmehr darum, einen Weg zu finden, Grammatik und eine Sprache für verschiedene

Zielgruppen in einem neuen, angemessenen Ansatz darzustellen, den das Internet zulässt (Rösler, 1998, S. 15). In diesem Sinne kann jedoch die Bedeutung des *ungesteuerten Zweitspracherwerbs* nicht übersehen werden, der dank der verfügbaren digitalen Medien und modernen Technologien auf einer völlig separaten Basis funktionieren kann, wie der Autor später in diesem Unterkapitel am Beispiel der hyperpolyglotten Person darstellen wird.

Aus theoretischer Sicht stellt sich unter den oben genannten Aspekten die Frage, wie Aspekte des natürlichen Kontexts in den *gesteuerten Zweitspracherwerb* einbezogen werden können und umgekehrt. Die Kombination dieser beiden Phänomene verbindet somit folgende Forschungsfelder: Zweitspracherwerbsforschung und Fremdsprachdidaktik in neuen Kontexten (Rösler, 1998, S. 18). Bis zu einem gewissen Grad geht es auch darum, den Lernenden über das Internet mögliche Wege aufzuzeigen, die sowohl vom traditionellen Unterricht als auch von Übungen in digitalen Lernprogrammen unabhängig sind. Insofern ist das Internet eine *unerschöpfliche Quelle* authentischer Medien, in der sich die Lernenden nicht nur innerhalb der Sprachkompetenzen, sondern auch in den Lernkompetenzen allgemein verbessern können (Braun, 1998, S. 78). Diese Entwicklung und der damit verbundene Trend hängen auch mit der technologischen Entwicklung zusammen, die die Grundlage für die heutige Entwicklung der Lernmedien bildet (Sakowski, 2018, S. 61).

Das *E-Learning* und die damit verwandten Elemente bringen somit neue Möglichkeiten der Präsentation und Arbeit mit Lerninhalten, einschließlich beispielsweise interaktiver Sequenzen (genauer in Unterkapitel 4.2.2). In dieser Hinsicht bringen sie aufgrund ihrer *Unabhängigkeit von Ort und Zeit* mehr Freiräume für Lernende (Sakowski, 2018, S. 65). Weitere wichtige Faktoren sind hier auch die Menge und schnelle Verfügbarkeit dieser Lerninhalte sowie *der Zeitfaktor bei der Handhabung*, der ebenfalls eine wichtige Rolle spielt (Hess, 1998, S. 69). Moderne Technologien und das damit verbundene *E-Learning*

stellen somit zahlreiche Möglichkeiten zur Individualisierung dar. Nach den im theoretischen Teil dargelegten Prinzipien kann dieses Phänomen als Unterstützung des Selbstwertgefühls, das autonomen und konstruktiven Lernens beschrieben werden. Zu den oben genannten Faktoren gehören die Möglichkeiten der weltweiten Vernetzung, Kommunikation und des Informationsaustauschs sowie die Möglichkeit des Zugriffs auf die aktuellsten authentischen Quellen und Lernmaterialien (Chardaloupa et al., 2013, S. 3).

Aus komplexerer Sicht und zur Konkretisierung der angewandten Methoden für folgende Unterkapitel kann die Klassifizierung innerhalb des *E-Learnings* auch im Rahmen der Sinneswahrnehmung und der zusammenhängenden Kompetenzen betrachtet werden. Wie oben erwähnt, können moderne Technologien nicht alle Sinne vollständig ansprechen, aber sie können eine effektive Kombination schaffen, um die primären zu verwenden, die am meisten zum *Zweitspracherwerb* und ASL beitragen (das Gehör, Der Sehsinn, der Tastsinn).

Im *Hörverstehen* hat in den letzten Jahren ein Multimedia-Phänomen zunehmend an Bedeutung gewonnen: *Podcasts*, die für Lernzwecke genutzt werden können und beispielsweise häufig Interviews oder Berichte widerspiegeln. Es gibt auch eine Form von gesprochenen Nachrichten im langsamen Sprechtempo, oft mit transkribiertem Text. Weitere Möglichkeiten sind die Teilung eigener generierter Inhalte (*User Generated Content* oben genannt) über bestimmte Online-Plattformen (z. B.: Audio-Lingua oder YouTube) (Chardaloupa et al., 2013, S. 3, 4). Der Vorteil dieser Erwerbsmethode besteht auch beispielsweise darin, dass sie während anderer Aktivitäten wie das Autofahren praktiziert werden kann (Sakowski, 2018, S. 71). Insofern ist dann die *Lesekompetenz* ein Element, das alle anderen Möglichkeiten der Nutzung audiovisueller Lernmaterialien kombiniert und damit zusammen mit dem Hörverstehen die grundlegenden rezeptiven Annahmen von weiterer Produktion (beispielsweise in Internetdiskussionsbeiträgen) demonstriert. Diese Kompetenz spiegelt auch das Element *Hypertexte* und *Hypermedien*

wider, das seit den Anfängen des Internets aufgetreten ist (Chardaloupa et al., 2013, S. 3, 4).

Hypertext kann als Verknüpfung von Texten über *Links* (sogenannte aktive Fußnote) realisiert werden, wodurch es möglich ist, innerhalb des Netzwerks von einem Text zum anderen zu klicken (Braun, 1998, S. 74). Oberhalb von Hypertext können dann Hypermedia angeordnet werden, d. h. audiovisuelle Inhalte, die multi-sequentiell ausgeführt werden können und die in einer größeren Datenmenge miteinander verbunden sind (Hess, 1998, S. 59). Der Beitrag von Hypertexten und Hypermedien ist im *Fremdspracherwerb* in der Regel beträchtlich, da diese Mittel es ermöglichen, damit über die nicht-linearen Texte in einem autonomen, konstruktiven Ansatz zu arbeiten und so weitere Informationen im Kontext eines bestimmten Themas zu erhalten (beispielsweise in Wikipedia) (Chardaloupa et al., 2013, S. 4). Mehr zu diesem *hypertextischen* Ansatz am Beispiel der bairischen Dialekte im Kontext der Wikipedia im Kapitel 5. Es unterstützt auch die Individualisierung des gesamten Lernprozesses, bei dem der Lernende das Thema entsprechend seinem Weg durchläuft, und dies motiviert auch natürlich seinen weiteren Lernfortschritt (Rösler, 1998, S. 16). Dieser Prozess erfordert, wie die Arbeit mit anderen Internetquellen im Allgemeinen, eine Bewertung der Qualität (Chardaloupa et al., 2013, S. 5) und eine Bewertung der Nützlichkeit dieser Internetquellen, was einer der Grundbausteine des Autors in den folgenden Unterkapiteln ist.

Wenn es dann um produktive Fähigkeiten im *Sprechen* geht, bietet das Internet eine Vielzahl von Möglichkeiten. Diese Tatsache wird auch durch höhere technische Fortschritte bei der Verbindungsgeschwindigkeit und durch Breitbandnetze unterstützt. Dies schafft mehr Platz für die sogenannte *synchrone Kommunikation*. Innerhalb der oben genannten Klassifikation vom *E-Learning*, dann beispielsweise innerhalb von einer Videokonferenzen. Aber auch innerhalb der sogenannten *asynchronen Kommunikation*, wo es beispielsweise im Rahmen des Online-Unterrichts möglich ist, eine bestimmte Audioaufnahme oder audiovisuelle

Aufzeichnung aufzunehmen und weiter zu teilen und beispielsweise auf das YouTube zu präsentieren. Mit Sprechen hängt andere produktive Kompetenz zusammen – das *Schreiben*. Dies wird als eine sehr wichtige Kompetenz angesehen, da der Text in gewissem Maße die Interpretation des Gelernten darstellt. In dieser Hinsicht bietet das Internet eine reichhaltige Gelegenheit, diese Kompetenz einzusetzen, sei es beispielsweise E-Mail-Kommunikation oder Instant Messaging im Rahmen der informellen Kommunikation oder die Möglichkeit, sich zu bestimmten Themen mit Hilfe von Beiträgen oder Kommentaren ausdrücken (Chardaloupa et al., 2013, S. 5, 6). Die obige Klassifizierung vom *E-Learning* und die Teilung auf der Grundlage der Sinne und der damit verbundenen Kompetenzen verweisen auf ähnliche spezifische Schlussfolgerungen und Methoden und verwandte Plattformen, auf die der Autor in den folgenden Unterkapiteln dieser Diplomarbeit speziell eingehen wird.

Wie oben belegt, sind das Internet und die modernen Technologien jetzt auch für Anfänger „ein mögliches Tor“ für den *Fremdspracherwerb* bzw. *ungesteuerten Zweitspracherwerb*, wie auch die Hyperpolyglotte Eva Spekhorstová in einem Interview für das Tschechische Fernsehen beschreibt, die 17 Sprachen beherrscht. Spekhorstová gibt die Dauer des *Spracherwerbs* für den praktischen Gebrauch als relativ an (z. B. Spanisch: 3 Monate, Koreanisch: 1 Jahr). Was jedoch gleich bleibt, ist ihr System, das sie seit Beginn des Erwerbs in der neuen Sprache praktiziert. Ihr System spiegelt alle oben genannten Zusammenhänge in Bezug auf das Konzept vom *Zweitspracherwerb* und ASL in Kombination mit dem Einsatz verfügbarer moderner Technologien und den daraus resultierenden möglichen Verfahren und Ansichten in diesem Unterkapitel klar wider: „*První týden, když se začnu učit jazyk, poslouchám jenom filmy nebo hudbu, abych si to naposlouchala a naposlouchala si fonetiku, protože to je nejdůležitější složka jazyka, si myslím, pak se kouknu na 250 nejdůležitějších slovíček a 100 nejdůležitějších sloves a takhle jdu postupně, a pak začnu mluvit a je mi*

*jedno jestli dělám chyby, protože chyby postupem času mizí a jenom mluvím, první měsíc dva se pokouším mluvit, pokouším se nahrávat a, no, učebnice vůbec nepoužívám, já si když tak najdu YouTube video a z toho si zkouším vytahovat slovíčka, která si myslím, že se používají pořád, protože v učebnicích se někdy učí i slovíčka, které se moc nepoužívají, a tím bych se ze začátku nechtěla moc zabývat.*² Sie weist auch darauf hin, dass sie jeden Tag versucht, Sprachen aktiv zu verwenden, mindestens 15 Minuten am Tag, egal ob es sich um Schreiben oder Anrufen handelt, damit sie diese Sprachen nicht vergisst. Und sie betont weiter, dass es für erfolgreiche produktive Fähigkeiten in einer bestimmten Sprache angebracht ist, *Fehler zu machen*, sonst merkt man nicht, was man falsch sagt, und sagt immer wieder die gleichen Dinge. In diesem Zusammenhang geht es auch darum, die Komfortzone zu verlassen (Ct24.ceskatelevize.cz, 2020).

Spekhorstová also hebt zuerst den Beitrag von Musik und Filmen als erstes Mittel für den *Spracherwerb* hervor und beschreibt erst in der nächsten Phase ihren eigenen Produktionsprozess. Es ist daher klar, dass ihr System zuerst auf dem *Zweitspracherwerb* (z. B.: YouTube) und dann auf dem *Fremdspracherwerb* (*Sprachlernen*) basiert - auch unter Bezugnahme auf die von ihm selbst ausgewählten Lernquellen innerhalb des Vokabulars (auch z. B.: YouTube).

Wie aus diesem einleitenden Unterkapitel hervorgeht, hat das Internet einen großen Einfluss auf die Herangehensweise an *Zweitspracherwerb* bzw. *Deutscherwerb* und weist während seiner Expansion auf Trends in der Entwicklung und Herangehensweise an diese Möglichkeiten hin. Im Kontext von der Kapitel 3 und dem ASL kann

² In der ersten Woche, in der ich anfangen, eine Sprache zu lernen, höre ich nur Filme oder Musik zu, um sie durch Hören zu lernen und Phonetik durch Hören zu lernen, weil sie meiner Meinung nach dem wichtigsten Bestandteil der Sprache ist. Dann schaue ich mir die 250 wichtigsten Wörter und die 100 wichtigsten Verben an und ich gehe so, und dann fange ich an zu reden und es ist mir egal, ob ich Fehler mache, weil die Fehler mit der Zeit verschwinden und ich rede nur. Ich versuche die ersten ein oder zwei Monate zu reden, ich versuche aufzuzeichnen und verwende überhaupt keine Lehrbücher, eventuell finde ich ein YouTube-Video, um Wörter daraus zu extrahieren, von denen ich denke, dass sie immer verwendet werden, da Lehrbücher manchmal Wörter beinhalten, die nicht so häufig verwendet werden, und ich würde mich zunächst nicht so viel damit beschäftigen wollen.

das Internet als Anwendungsfeld für *Lernstrategien* beschrieben werden. Dies bietet auch neue Strategiemöglichkeiten für Suche, Auswahl und Navigation. Das Internet ermöglicht somit ein unabhängiges autonomes Lernen, das thematisch und spezifisch auf die Interessen der Lernenden ausgerichtet werden kann. Basierend auf der oben genannten Klassifizierung im *E-Learning* bietet das Internet als Medium verschiedene Möglichkeiten zur Darstellung von Informationen und deren gegenseitige Kombination (z. B. Bild / Grafik) zur Unterstützung der Wahrnehmungsmodalitäten des Lernens (Braun, 1998, S. 73), die in diesem Kapitel beispielsweise im Kontext der Sinnwahrnehmung auch beschrieben sind. Dank des raschen Fortschritts in diesem Bereich können wir mithilfe moderner Technologien ein ständig wachsendes Angebot an Online-Lernquellen auch in Bezug auf *Zweitspracherwerb* erwarten, die einerseits für die spezifischen Interessen von Lernenden erheblich individualisiert werden können, andererseits aber dank dieses „Meer“ von Angeboten der verfügbaren Lernquellen leicht den Überblick verlieren können (Chardaloupa et al., 2013, S. 8).

Aus diesem Grund konzentriert sich der Autor im folgenden Kapitel 4.2 auf angewandte Methoden innerhalb von spezifischen Beispielen für Webservern, Plattformen und mobile Anwendungen, die auf den oben genannten Klassifikationen, Prinzipien und Essenzen basieren, so dass es möglich ist, ein *Rückgrat* zu erstellen, das zur Aufrechterhaltung eines Überblicks über das derzeit reiche Angebot an Lernquellen und modernen Technologien.

4.2 Angewandte Methoden

Wie bereits am Ende des vorherigen Unterkapitels angegeben, konzentrieren sich die folgenden drei Unterkapitel auf bestimmte angewandte Methoden, die auf den Grundsätzen, Prinzipien und Konzepten der vorherigen Kapitel und Unterkapitel basieren und dazu beitragen können, die deutsche Sprache effektiv zu lernen und zu erwerben. Die Methoden werden dann vom Autor implizit aufgeteilt, um

einen umfassenden *Lernquellenpool* für eine komplexe Wahrnehmung der deutschen Sprache zu schaffen. Das Unterkapitel **4.2.1 Online-Seiten** konzentriert sich daher auf Webservers, die dem Deutschlernen (bzw. dem gesteuerten Deutscherwerb) gewidmet sind, sowie auf Quellen von deutschen und tschechischen Webservern. **Kapitel 4.2.2 Online-Plattformen** baut dann auf diesem Prozess auf und weist auf ein mögliches weiteres Deutschlernen über ausgewählte audiovisuelle Plattformen und soziale Netzwerke hin und konzentriert sich in diesem Zusammenhang auch auf den ungesteuerten Deutscherwerb. Es gibt auch Beispiele für Online-Deutschlehrer, die diese Plattformen verwenden, um *User Generated Content* zu erstellen und weitere Tipps für Deutscherwerb geben. Die Essenzen und Verfahren in diesen beiden Kapiteln werden dann im Unterkapitel **4.2.3 Mobilplattformen** widerspiegeln, in dem Beispiele im Zusammenhang mit mobilen Anwendungsplattformen gegeben werden, die in dieser Hinsicht wirksam sein können und auch diesem Zweck dienen.

4.2.1 Online-Seiten

Wie bereits zu Beginn dieses Kapitels erwähnt, konzentriert sich dieses Unterkapitel hauptsächlich auf das Deutschlernen im Rahmen der konkreten Online-Seiten. Die Beispiele werden vom Autor aus Sicht der Lernenden, d. h. im Allgemeinen (deutsche Online-Quellen) und aus der konkreten Sicht der Lernende als tschechischer Muttersprachler (tschechische Online-Quellen) ausgewählt. Der Ausgangspunkt und Schwerpunkt sind dann drei Ebenen: die Formen der **Online-Wörterbücher und deren Hypertext- und Multimedia-Variationen, die Online-Seiten deutscher Grammatik und Informationsmedien.**

Die Beispiele auf der ersten Ebene sind daher die Formen von Online-Wörterbüchern. Der Beiname *Form* hat in diesem Kontext seine Rechtfertigung.

Die Entwicklung moderner Technologien und verwandter digitaler Medien hat den Ansatz zur Verarbeitung von Sprachdaten innerhalb der

Lexikografie bzw. der pädagogischen Lexikografie verändert, ein Bereich, der wichtige Impulse für den Fokus der Wörterbuchbenutzungsforschung im Sinne des Anwenders und auch im Sinne der lernerorientierten Didaktik und verwandten Prinzipien (Enčeva, Jazbec, 2014, S. 46) gab, die im Kapitel 3 dieser Diplomarbeit skizziert wurden.

Relevant ist, dass es bei der Wahrnehmung dieses Fokus nicht in erster Linie darum geht, Papierwörterbücher in elektronischer Form umzuwandeln, sondern neue Perspektiven und programmierbare Strukturen zu entwickeln, die nur diese elektronische Plattform bieten kann. Dies impliziert die Verwendung des Begriffs *Formen der Online-Wörterbücher*, da der Begriff *Online-Wörterbuch* selbst diese Beziehung zwischen unterschiedlichen Ansätzen in Bezug auf Papierwörterbücher zwar unterscheidet, jedoch nicht die Natur der digitalen Entwicklung und die damit verbundenen Möglichkeiten und Strukturen eines digitalen Wörterbuches umfasst. Diese Strukturen basieren viel mehr auf den sogenannten Sprachdatenbanken, die einen interaktiven Zugriff ermöglichen und nach einer bestimmten Handlung von Lernenden den Datensatz und die zugehörigen Informationen direkt für einen bestimmten Benutzer oder eine bestimmte Benutzergruppe aufrufen. Man kann also auch von sogenannten hypertextuellen Strukturen (Enčeva, Jazbec, 2014, S. 46, 55, 62) sprechen, deren Prinzip im vorigen Kapitel skizziert wurde und die somit einen nicht linearen Zugriff ermöglichen.

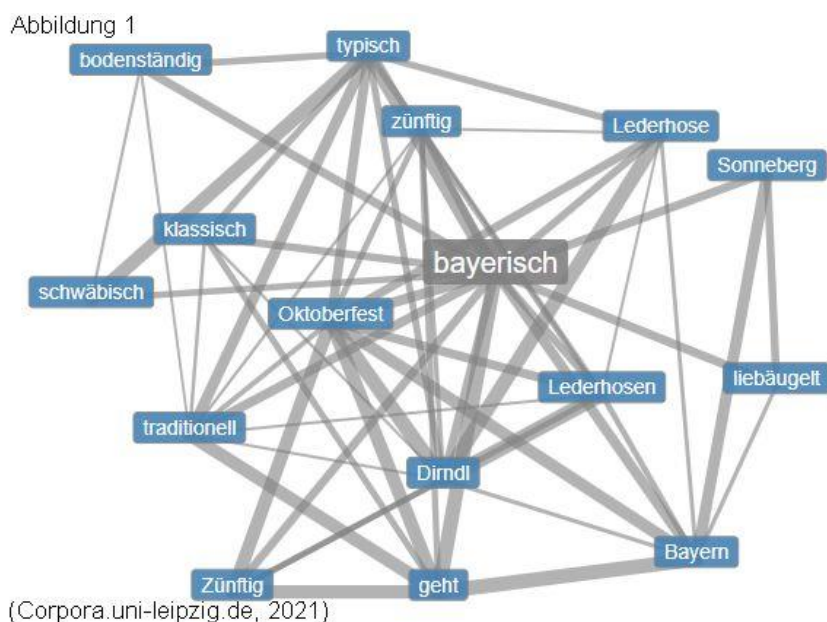
Diese Strukturen ermöglichen auch die Implementierung grammatikalischer Strukturen und anderer konnotativer Bedeutungen, die nach und nach zum Standard für Lernwörterbücher geworden sind (Enčeva, Jazbec, 2014, S. 53, 60). Die Begriffe *Online-Wörterbuch* bzw. die *Formen von Online-Wörterbüchern* bieten daher mehr Potenzial als einen „bloßen digitalen Spiegel“ von Papierwörterbüchern, wie die obigen Prinzipien nahelegen. Basierend auf den oben genannten Prinzipien wird der Autor jetzt spezifische Beispiele für Online-Seiten im konkreten Kontext in der deutschen und tschechischen Umgebung vorstellen, die diese Merkmale aufweisen.

Das erste Beispiel ist der Webserver *Duden.de*, der neben dem Wörterbuch beispielsweise auch die Möglichkeit der Textprüfung oder Sektion des Sprachwissens anbietet: Die Artikel mit weiteren Informationen, z. B. zu den Rechtschreibregeln. Nachdem man ein bestimmtes Lemma eingegeben hat, kann man im Fall vom Lemma „bayerisch“ auch aus einer Liste verwandter Wörter auswählen, sodass Duden.de beispielsweise auch das Lemma „bajuwarisch“ anbietet. Nach dem Öffnen des Datensatzes stehen die grundlegenden Wörterbuchinformationen zur Verfügung, und im Fall vom Lemma „bayerisch“ auch alternative Schreibweisen und ein Hypertext-Link zur Sektion Sprachwissen zur weiteren Erläuterung der grammatikalischen Regeln. Die konnotative Bedeutung zwischen den Begriffen „bayerisch“ (die Bayern betreffend) und „bairisch“ (die bairischen Dialekte) wird hier auch erläutert. Wie in der Einleitung dieses Unterkapitels erwähnt, ermöglicht die digitale Umgebung die Einbeziehung grammatikalischer Strukturen in einen bestimmten Datensatz, sodass es auch eine Tabelle mit der Flexion des Lemmas „bayerisch“ gibt. Am Ende gibt es noch einen „weiteren Mehrwert“ innerhalb der digitalen Form. Dies sind computergenerierte typische Kollokationen. Je nach Auswahl kann man Verben, Adjektive oder Substantive oder alle zusammen auswählen. Zum Beispiel die Verbindung: „Bayerischer Rundfunk“ (Duden.de, 2021).

Im Kontext des Lemmas „bayerisch“ ist es auch möglich, ein zweites Beispiel einer Online-Seite zu darstellen, die sich dem Konzept eines Wörterbuchs und eines Datensatzes aus einer anderen bzw. korpusbasierten Perspektive nähert: *Corpora.uni-leipzig.de*. Hier findet man wieder grundlegende Wörterbuchdaten, aber vor allem dank des „Korpushintergrunds“ gibt es spezifische Daten zur Häufigkeit des Auftretens – insbesondere die Nummer „Häufigkeitsklasse“, die bei Nummer 16 bei „bayerisch“ steht und deren abnehmender Wert zeigt ein höheres Vorkommen des Lemmas an.

Auch hier gibt es Wörter, die sich die häufigen Kollokationen darstellen: erstens in Form eines Hypertext-Wortgraphen (Abbildung 1

unten) und zweitens in Form einer Namensliste (wiederum mit Hypertext-Links) und das angegebene Lemma im Kontext authentisch gesammelter Sätze. Häufige Kollokationen werden hier als „Signifikante Nachbarn“ bezeichnet, bei Lemma „bayerisch“ handelt es sich dann um das Wort „typisch“ (Corpora.uni-leipzig.de, 2021). Der Online-Korpus und das dazugehörige Datenbanksystem der Universität Leipzig helfen somit, Informationen über ein bestimmtes Lemma mit zusätzlichen Metadaten und Datenbankinformationen zu verbreiten und den Begriff im Kontext anderer Wörter und Sätze zu verstehen, in denen er am häufigsten verwendet wird. Dieser Prozess erhöht somit die Effizienz und Kontextualisierung vom Deutschlernen und auch vom Deutscherwerb.



Die Universität Leipzig bietet dann mit dem Webserver *Wod.corpora.uni-leipzig.de* einen weiteren Online-Datenbankzugriff an, der speziell mit dem Phänomen „Wort des Tages“ verknüpft ist, in diesem Fall der „Wörter des Tages“. Dies sind die aktuellsten Begriffe, die aus Quellen wie Tageszeitungen oder Newsdiensten stammen. Neue Wörter sind immer ab ca. 7 Uhr verfügbar, und die Aktualität des Ausdrucks hängt von der Aktualität des Tages im Vergleich zur durchschnittlichen

Häufigkeit über einen längeren Zeitraum ab (Wod.corpora.uni-leipzig.de, 2021).

In der Anlehnung an das Phänomen „Wort des Tages“ kann man das Beispiel des Webservers *Transparent.com* anführen, der auch einen Unterabschnitt enthält, der sich mit diesem Prinzip befasst. So kann der Lernende jeden Tag die angegebene Online-Seite besuchen, um das angegebene Wort zu lernen. Zusätzlich gibt es hier auch die Möglichkeit, die Aussprache anzuhören und das Wort in den Kontext eines bestimmten Satzes (auch mit der Aussprache) zu lernen. Der Vorteil ist auch beispielsweise die Möglichkeit der täglichen Zustellung an die E-Mail-Box und die Möglichkeit, aus mehreren Sprachen zu wählen (Transparent.com, 2020). Diese Methode kann somit unbewusst wirken und sowohl den *gesteuerten Zweitspracherwerb* als auch den *ungesteuerten Zweitspracherwerb* unterstützen.

Eine mögliche Erweiterung im Sinne von Online-Wörterbüchern und Sprachdatenbank in Bezug auf authentischen Tonaufnahmen ist der Webserver *Audio-lingua.eu*, der auf dem in dieser Diplomarbeit bereits erwähnten Begriff *User Generated Content* basiert. Es ist eine Datenbank, die Tondateien in 13 verfügbaren Sprachen enthält, einschließlich Deutsch. Die Gesamtzahl der deutschsprachigen Tondateien beträgt dann 1040 (Audio-lingua.eu, 2021). Neben dem Titel enthält jeder Eintrag auch die Benotung, das Datum und die Informationen zum Sprecher, d. h. den Namen und das Land (oder die Stadt) sowie die Schlagwörter (für die mögliche kontextuelle Suche) und einen zusammenfassenden Satz über die Tonaufnahme. Im rechten Teil der Seite gibt es Möglichkeiten zum Suchen nach Datensätzen in der Datenbank basierend auf ausgewählten Parametern. Diese Parameter umfassen die Auswahl des konkreten Lemmas, des Sprachniveaus und in der erweiterten Suche auch des Alters, männlicher oder weiblicher Stimme oder der Dauer der Audioaufnahme. Die Themen der Aufnahmen beziehen sich auf verschiedene Bereiche, persönliche Erfahrungen und Meinungen und variieren in unterschiedlicher Klangqualität. Das Portal

dient daher als guter Ausgangspunkt für das authentische Hören von Muttersprachlern aus dem deutschsprachigen Gebiet, enthält jedoch keine zusätzlichen Übungen (Šeruga, 2017, S. 38, 39). Der Vorteil ist jedoch auch die Möglichkeit, Audioaufnahmen im MP3-Format herunterzuladen, damit sie auch im „Offline-Modus“ wiederholt angehört werden können. Im Rahmen des Lemmas „bayerisch“ findet dieser Webserver keine Tonaufnahmen. Nach der Eingabe von Lemma „Bayern“ werden dann 92 Datensätze gefunden (Audio-lingua.eu, 2021), so dass dieser Server nicht nur innerhalb des Deutscherwerbs verwendet werden kann, sondern beispielsweise auch zur Vertiefung des Wissens über die regionalen bzw. bayerischen Realien.

Eine weitere Ebene, in dem die konkreten Methoden des Deutschlernens bzw. Deutscherwerbs innerhalb der Online-Seiten angewandt werden können, sind Webservern mit Schwerpunkt: deutsche Grammatik. Auf dieser Ebene wählte der Autor zwei Beispiele aus, die sich der deutschen Grammatik aus zwei Perspektiven nähern.

Die erste Perspektive ist die sogenannte „implizite“ Perspektive, die die deutsche Sprache als Muttersprache und als Fach mit verbundenen Unterrichtsinhalten umfasst, die im deutschsprachigen Raum bis zur 10. Klasse unterrichtet werden. Ein Beispiel für diese Perspektive kann man auf dem Webserver *Lernhelfer.de* im Unterabschnitt „Schülerlexikon“ finden. Hier kann der Lernende einen umfassenderen Überblick über die deutsche Sprache und ein Verständnis ihrer Strukturen aus einer breiteren Perspektive gewinnen. Insgesamt gibt es 5 Sektionen mit insgesamt 369 Artikeln und 4 Hauptthemen, in denen es möglich ist, sich auf mehreren Ebenen auf die deutsche Sprache zu konzentrieren. Die erste thematische Einheit betrifft *Lern- und Arbeitstechniken*, die sich auf germanistische Linguistik und verwandte Themen im Deutschunterricht konzentrieren. Es gibt hier auch Tipps zum Zitieren oder Anordnen von Strukturen zum Schreiben eines Referats (Lernhelfer.de, 2021).

Die zweite Einheit befasst sich mit der *Sprachgeschichte und Kommunikation*, d. h. der Entwicklung der Sprache und ihrer Funktion bei ihrer Verwendung als Kommunikationsmittel. Dieser Themenbereich umfasst auch Informationen über Althochdeutsch, Mittelhochdeutsch und Neuhochdeutsch. Ein dritter Themenbereich ist die *Grammatik und Rechtschreibung*. Somit fasst dieser Abschnitt die grammatikalischen Strukturen der deutschen Sprache zusammen, sei es im Bereich der Morphologie, Lexikologie, Syntax oder auch Kenntnisse aus dem Bereich Textlinguistik (in Zusammenhang mit dem Abschnitt: Darstellungsformen von Texten). Es gibt hier auch Untersektion zu den Zeichensetzungsregeln mit Beispielen und Ausnahmen. Die letzte thematische Einheit betrifft dann *Literatur und Medien*. Hier findet der Lernende also Informationen zur literarischen Klassifikation und zur Literaturgeschichte (Lernhelfer.de, 2021). Alle thematischen Abschnitte vermitteln somit Kenntnisse der deutschen Sprache zur Unterstützung des Deutschlernens und im Rahmen deutscher Artikel auch des Deutscherwerbs. Es sollte jedoch hinzugefügt werden, dass dieses „implizite“ Verfahren insofern spezifisch ist, als es aufgrund seiner Komplexität möglicherweise nicht für Anfänger mit grundlegendem Vokabular geeignet ist, aber dennoch mindestens einen Informationsraum, einen Rahmen und einen Ausgangspunkt für das Verständnis von Deutsch in einen breiteren Kontext bietet.

Die zweite Perspektive konzentriert sich dann direkt auf das Lernen und Beherrschen von Deutsch als Fremdsprache. Das zweite Beispiel kann auch als „die Hypermedia-Erweiterung“ des ersten Beispiels des Webservers Lernhelfer.de verstanden werden.

Dies ist ein umfangreiches Online-Projekt, *Easygerman.org*, das auf viele andere Online-Plattformen (YouTube, Facebook, Instagram) und auch Mobilplattformen (mobile Anwendung – Seedlang) zum Lernen und Erwerb von Deutsch verteilt ist. Der grundlegende Ausgangspunkt von Easygerman.org ist die YouTube-Plattform bzw. das Prinzip, die Sprache von der Straße zu lernen, das auf authentischen

Videointerviews basiert. Die spezifischen Aspekte des Projekts innerhalb der YouTube-Onlineplattform und auch der anderen Online- und Mobilplattformen werden im folgenden Unterkapitel ausführlicher beschrieben. Die praktische Funktion des unteren Teils der Einführungswebseite des Projekts besteht jedoch darin, basierend auf dem Sprachniveaus direkt auf die YouTube-Plattform sich durchzuklicken (Easygerman.org, 2021).³

Die Entwicklung des Projekts hat ihre Wurzeln im Fokus auf die deutsche Sprache, wurde jedoch schrittweise auf andere Sprachen ausgeweitet, die dank Easy German ein Netzwerk von insgesamt 30 Sprachen (Easy Languages) bilden. Das ursprüngliche erste Video, das in der Mittelschule während eines Medienworkshops gedreht wurde, hat sich somit zu einem Projekt entwickelt, das nicht nur zum *Spracherwerb*, sondern auch zum interkulturellen Austausch und zum gegenseitigen Verständnis dient. Die Videos dieses Projekts wurden mehr als 180 Millionen Mal abgespielt (Easygerman.org, 2021).⁴ Wie bereits oben erwähnt, wird der Autor die Merkmale der Unterplattformen dieses Projekts und ihre Funktionsweise in den folgenden Unterkapiteln skizzieren.

Die dritte Ebene der Herangehensweise an das Deutschlernen in der Online-Umgebung ist die Konzentration auf Online-Informationsmedien. In Kombination mit der oben genannten zweiten Ebene ist der Webserver *Dw.de – Deutsche Welle*, dessen Unterabschnitt direkt dem Deutschlernen gewidmet ist, eine effektive Online-Lernquelle in diesem Bereich. Das Angebot dieser Online-Seiten ist breit (auch nach Sprachniveaus unterteilt) und bietet auch Deutschkurse auch in anderen Sprachen an. Innerhalb der Komplexität des Inhalts, den diese Webseite bietet, können Sie schnell anhand von vier großen Unterabschnitten navigieren:

³ Easygerman.org. 2021. Easy German [online].

⁴ Easygerman.org. 2021. About Easy German [online].

Der erste Unterabschnitt „Deutschkurse“ ist direkt Deutschkursen gewidmet, die die Prinzipien des *E-Learnings* mit einem Computer und Multimedia-Inhalten in der Form von Videos, Audios und Podcasts anwenden. Es besteht aber auch die Möglichkeit traditioneller Übungen für die Presse und für das Unterrichten von Lektoren im DaF-Unterricht (Dw.com, 2021).⁵

Der zweite Unterabschnitt ist „Deutsch XXL“, der sich direkt auf authentische Artikel konzentriert, die in leicht verständlicher Form verfasst sind und zusätzliche ergänzende Hypermedia-Inhalte wie Audioaufnahmen, Sprachübungen, Glossare oder andere Hyperlinks enthalten (Dw.com, 2021).⁶ Der dritte Unterabschnitt wird dann als „Community D“ bezeichnet. Es konzentriert sich auf die Möglichkeit, Fragen zu stellen und mit anderen Lernenden in Kontakt zu treten. Dies ist beispielsweise mithilfe der Facebook-Kommunität möglich, was das ASL in diesem Zusammenhang zu einem mehr interaktiveren Prozess macht (Dw.com, 2021).⁷ Der vierte Unterabschnitt befasst sich dann ausführlicher mit der Verwendung von Online-Materialien dieses Webservers für den traditionellen DaF-Unterricht. Zum Beispiel die Verwendung vieler Audiokurse oder eines Kurses namens „Deutsch Interaktiv“, der es den Lernenden ermöglicht, deutsche Sprache außerhalb des Unterrichts zu lernen (Dw.com, 2021).⁸ Der Webserver Dw.com kombiniert sowohl das Niveau der deutschen Grammatik als auch das Informationsmedium und kombiniert im gewissen Maß gleichzeitig auch die in der Tabelle 4 aufgeführten Aspekte, die die Merkmale des Traditionellen Unterrichtskonzept und des ASL zeigen.

In Anlehnung an die Informationsmedien und den Unterabschnitt mit authentischen Artikeln kann man auch den Webserver *Nachrichtenleicht.de* erwähnen, der sich direkt auf diesen Bereich spezialisiert hat. Auf dieser Seite finden Lernende Artikel zu aktuellen

⁵ Dw.com. 2021. Deutschkurse | DW [online].

⁶ Dw.com. 2021. Deutsch XXL | DW [online].

⁷ Dw.com. 2021. Community D | DW [online].

⁸ Dw.com. 2021. Deutsch unterrichten | DW [online].

Nachrichten, Kultur, Sport oder Nachrichten mit der Aufschrift „Vermischtes“ oder das Wörterbuch, das auf dem Wortschatz einzelner Artikel basiert. Diese Artikel sind in einer verständlichen und einfacheren Version der deutschen Sprache verfasst. Zum Beispiel kann der Lernende im Artikel „Sprach-Preis für Lock-Down“ erfahren, dass der Begriff „Lock-Down“ aufgrund der aktuellen Situation zum Anglizismus des Jahres 2020 in Deutschland geworden ist. Ein wichtiges Element des Artikels ist neben den Informationen selbst auch die Kontextualisierung innerhalb des zugehörigen Wörterbuchs der verwendeten Begriffe (hier beispielsweise „Pandemie“) und die Möglichkeit, eine Audioaufnahme des Artikels zu hören oder herunterzuladen. Es gibt hier auch einen Hyperlink zum Podcast (Nachrichtenleicht.de, 2021), den der Autor im nächsten Unterkapitel erwähnen wird.

Der Autor wird jetzt die tschechischen Online-Quellen, im Kontext des Deutschlernens, im gleichen Rahmen wie im Fall der deutschen Online-Quellen erwähnen. Aus Sicht der tschechischen Lernenden und im Kontext von Online-Wörterbüchern und verwandten Sprachdatenbanken ist *Slovník.seznam.cz* einer der effektiven Webserver, der nach Eingabe des ausgewählten Lemmas „bayerisch“ auch Informationen zu grammatikalischen Kontexten wie in dem Fall von Duden.de liefert (Slovník.seznam.cz, 2021). Aber im Gegensatz zu Duden.de wird hier, auch im Kontext dieses regionalen Adjektivs, die Tabelle der Steigerung dargestellt.

In Bezug auf das Gebiet der deutschen Grammatik im tschechischen Online-Umfeld behält der Autor erneut eine ähnliche Methodik bei, d. h. das erste Beispiel bot eine Grundlage und einen festen Punkt für das Auffinden grammatikalischer Strukturen und im zweiten Beispiel die Möglichkeit, sie interaktiv zu üben. Obwohl beide Beispiele für einfaches Grafikdesign sind, haben beide eine lange Tradition und folgen daher der vom Autor festgelegten Methodik. Der von Tomáš Hnilička erstellte Webserver *Nemeckagramatika.wz.cz* bietet somit die Möglichkeit, praktische Grammatikregeln effektiv zu finden und

sich schnell auf den Online-Seiten zurechtzufinden. Der zweite dargestellte Hyperlink ist der Link „Sitemap“, der die Struktur dieser Webseite in den spezifischen Kontext der Grammatikregeln stellt, sodass der Lernenden die benötigte Problematik schnell finden kann. Hnilička bietet auch die Möglichkeit, diese grammatischen Regeln im Internet in eine Textdatei, in Teilen oder als vollständige Einheit herunterzuladen (Hnilička, 2008), was die weitere Mobilität für der Lernenden erhöht.

Ein erweitertes und zweites Beispiel in Bezug auf grammatikalische Strukturen ist der Webserver *Nemcina-zdarma.cz*, der unter das Projekt *Helpforenglish.cz* fällt. Diese Online-Seite bietet eine große Anzahl von Lernmaterialien für verschiedene Alterskategorien und alle Sprachniveaus. Im Rahmen der Orientierung auf dieser Webseite stehen Lernende zwei grundlegende Arten von Materialien zur Verfügung. Zuerst sind dies die statischen Artikel, die Grammatik, der Wortschatz oder bestimmte Tipps innerhalb des Deutschlernens. Zweitens handelt es sich um interaktive Übungen, die andere Hypertextmöglichkeiten und interaktive Möglichkeiten innerhalb des Artikels bieten, z. B. innerhalb von Textfeldern, Dropdown-Menüs oder Auswahl von Möglichkeiten. Einzelne Artikel werden außerdem mit Informationen ergänzt, für welches Sprachniveau sie bestimmt sind. Basierend auf einer großen Anzahl von Materialien wird auch empfohlen, sich diesen Materialien nicht linear zu nähern, d. h. beispielsweise auf der Grundlage der hier verfügbaren Testmöglichkeiten kann man einen bestimmten grammatikalischen Bereich bewerten, in dem eine weitere Suche erforderlich ist und ihn mithilfe der integrierten Suchmaschine auf der Webseite finden. Mit anderen Worten, es ist ein Verfahren, das das Deutschlernen und den Deutscherwerb kombiniert, wobei es auch empfohlen wird, grammatikalische Kenntnisse über weiteren Wortschatz, das Lesen oder die Unterhaltung zu integrieren. Eine praktische Funktion ist beispielsweise auch eine „versteckte Übersetzung“, die in einem bestimmten Beispielsatz erscheint, wenn der Lernende die Maus darüber bewegt. Andere Funktionen bieten auch die Möglichkeit, an der lokalen

Kommunität teilzunehmen, d. h. die Artikel zu kommentieren und in der weiteren Kontextualisierung gegebener Fragen teilzunehmen. Einige Artikel enthalten auch eine „englische Ecke“, in der man die Kontextualisierung von Deutsch mit einem Vergleich mit Englisch in Bezug auf die konkrete Problematik finden kann. Es gibt hier auch Hyperlinks zu den relevanten Artikeln des Webservers Helpforenglish.cz (Nemcina-zdarma.cz, 2018).

Ein Beispiel für den Webserver *Deutsch.radio.cz* kann in den Bereich der Informationsmedien aufgenommen werden, der neben beispielsweise Englisch oder Französisch auch Artikel in deutscher Sprache veröffentlicht. Die Artikel bieten keine weiteren Übungsmöglichkeiten, wie z. B. innerhalb von Dw.com, sondern bringen wiederum einen lokalen Informationswert. In dem Beispielartikel „Absatz von Hörbüchern in Tschechien“ wird dieser Informationswert deutlich, die kann auch im Rahmen des *Zweitspracherwerbs* auf einen wachsenden Trend bei der Verwendung von Hörbüchern in diesem Zusammenhang hinweisen. Der tschechische Markt für Audiobücher wuchs damit 2020 um 12,4 % und dieser positive Trend setzt sich fort (Deutsch.radio.cz, 2021).

Dieses Unterkapitel weist daher auf die Möglichkeit hin, bestimmte Online-Seiten für Deutschlernern zu nutzen, die zum Teil auch zum Deutscherwerb beitragen, weil sie authentische Inhalte liefern (Informationsmedien) oder diese übersichtlich und effektiv widerspiegeln (Formen der Online-Wörterbücher, Online-Seiten deutscher Grammatik). Die vom Autor in diesem Unterkapitel angewandte Methodik, zu kompakten *Lernquellenpool* zu schaffen, findet somit ihre Beispiele sowohl auf dem Gebiet der deutschen als auch der tschechischen Online-Seiten.

4.2.2 Online-Plattformen

Das vorige Unterkapitel befasste sich mit spezifischen Methoden innerhalb der Online-Lernkurse mit Schwerpunkt auf gesteuerten

Deutscherwerb. Ein ähnlicher Ansatz wird auch in diesem Kapitel skizziert und auch auf die Wahrnehmung der deutschen Sprache im Rahmen des ungesteuerten Deutscherwerbs, also mithilfe ausgewählter Online-Plattformen, ausgeweitet. Im Rahmen der Methodik dieser Diplomarbeit teilte der Autor spezifische Beispiele innerhalb einzelner Plattformen nach den vorherrschenden sensorischen Kompetenzen ein. Der erste Teil, im Rahmen vom *E-Learning*, konzentriert sich also auf die Rezeptivität, d. h. auf *ausgewählte audiovisuelle Plattformen*: YouTube, Spotify und Netflix. Der zweite Teil befasst sich dann mit Online-Plattformen, die auch mehr produktive Kompetenzen in Kauf nehmen, d. h. mit *ausgewählten Kommunikationsplattformen*: Facebook, Instagram, Skype, Zoom und WhatsApp. Der Autor wendet eine ähnliche Methodik wie im vorherigen Kapitel an, d. h. die Kontextualisierung konkreter Beispiele in deutschen und dann tschechischen „Online-Lernquellenumgebung“ bzw. „der Umgebung der Spracherwerbquellen“. Das Ziel ist es daher, darzulegen, wie diese Online-Plattformen innerhalb des *gesteuerten* und *ungesteuerten Zweitspracherwerbs* eingesetzt werden können, um einen Rahmen für den *Lernquellenpool* zu schaffen, damit diese innerhalb des ASL für das effiziente und regelmäßige Deutschlernen und den Deutscherwerb genutzt werden können.

In der ersten Phase werden konkrete Beispiele innerhalb einer Online-Plattform YouTube vorgestellt, die seit 2005, als sie ursprünglich als Videoarchiv eingerichtet und anschließend von Google erworben wurde, so stark gewachsen ist, dass man sie jetzt als die erfolgreichste Videoplattform bezeichnen kann. Dieser Erfolg beruht nicht auf spezifischen neuen Technologien, sondern auf der Implementierung bekannter Strukturen in einem neuen Kontext, die hauptsächlich auf einem einfachen und benutzerfreundlichen Konzept basieren. Das YouTube ist nicht nur eine sehr beliebte Online-Plattform für das Teilen von Videos, sondern auch ein Ort für den Aufbau und die Kommunikation der Gemeinschaften, sowohl in sozialer als auch in wirtschaftlicher Hinsicht. Somit gibt es hier einen Trend, der die Wahrnehmung des

Online-Medienraums verändert und auf ein Phänomen stößt, das bereits in dieser Diplomarbeit erwähnt wurde, nämlich *User Generated Content*. Somit verschwimmt eine bestimmte Grenze zwischen Videoproduzenten und Zuschauern. Viele Studien weisen daher darauf hin, dass der allgemeine Einfluss des Internets sowie vom YouTube zunimmt. Im Laufe der Zeit tauchen hier auch Videos auf, die sich auf Studien- und Wissenschaftsbereiche konzentrieren, die als „Lehr-Lern-Videos“ bezeichnet werden können. Diese Videoart von Videos hat in den letzten Jahren auf den Wissenskanälen auf dem YouTube an Qualität und Popularität gewonnen und die Wissenschaft ist in dieser Hinsicht zu einer Art Popkultur geworden (Ebel, 2018, S. 5, 7). Im Rahmen des Deutscherwerbs wird der Autor in diesem Unterkapitel auf diesen speziellen Videotypen noch hinweisen.

Der Begriff Lehr-Lern-Videos ist zum Teil auch mit einem anderen Begriff verbunden, von dem auch in diesem Unterkapitel die Beispiele vorgestellt werden. Dies ist der Begriff „Podcast“ oder „Podcasting“, der ein Kompositum aus dem Namen des Apple-Produkts „iPod“ und dem englischen Begriff „broadcast“ (Sendung) ist und der sich auf Audio- oder Videodateien bezieht, die zum Austausch von digitalen Informationen über das Internet verwendet werden (jetzt nicht nur im ursprünglichen Kontext der Marke Apple). Dieses Format ähnelt daher der Radio- oder Fernsehsendung, der Unterschied besteht jedoch darin, dass der Benutzer es nach seinen eigenen Vorlieben für Ort und Zeit abspielen kann. Ein weiterer Vorteil ist, dass Podcasts in einem regelmäßigen Rhythmus erscheinen und normalerweise nicht für didaktische Zwecke erstellt werden (Ünal, 2015, S. 105) und daher auch zum Deutscherwerb effektiv dienen können. Der Autor verweist aber auch auf Podcasts (z. B. auf der Online-Plattform Spotify), die derzeit auch direkt dem Deutschlernen gewidmet sind.

Unabhängig davon, ob es sich um eine Art von Lehr-Lern-Videos oder Podcasts handelt, gibt es ähnliche Schlüsselaspekte und -merkmale, die in drei miteinander verbundenen Ebenen unterteilt werden

können: didaktisches Potenzial, die Authentizität und narrative Merkmale. In diesem Zusammenhang dienen diese Aspekte daher als Anfangsparameter der Methodik, auf deren Grundlage der *Lernquellenpool* des Deutschlernens bzw. des Deutscherwerbs für dieses Unterkapitel ausgewählt wurden.

Die erste Ebene ist das didaktische Potenzial, das je nach spezifischer Wahrnehmung weiter in fünf Perspektiven unterteilt werden kann. Die erste Perspektive konzentriert sich auf die *technologischen* Merkmale, die zum Beispiel innerhalb der Online-Plattform YouTube, aber auch unter anderem den Aspekt der Benutzerfreundlichkeit umfasst, d. h. der Zugang zu diesen Plattformen erfordert immer weniger technologisches Wissen und spiegelt auch die Mobilität wider, die die modernen Technologien bieten. Dieser Ansatz ist dann auch zum Teil automatisiert, wenn der Benutzer bzw. der Lernende die Möglichkeit nutzt, bestimmte Kanäle für bestimmte Online-Lerninhalte zu abonnieren, die dann auch tagesaktuelle Informationen einfach, effektiv und individuell liefern können. Das Element der Individualisierung spiegelt auch die zweite *inhaltliche* Perspektive wider, zu der beispielsweise landeskundliche Infos gehören, die in einem Beispiel Bayern im Rahmen des Projekts Easy German auf dem YouTube darstellen wird. Im Rahmen der technologischen Perspektive ist es auch angebracht, die Texttranskriptionen als Ergänzungen für bestimmte audiovisuelle Inhalte zu erwähnen und die Möglichkeit, das Video zu stoppen, zurückzugeben (Ünal, 2015, S. 106) oder die Geschwindigkeit zu ändern (Ebel, 2018, S. 6).

Dritte Perspektive ist *sprachlich-formal*. Der oben genannte Schlüsselaspekt der Authentizität kann hier aufgenommen werden. Dies ist eine gewisse positive Herausforderung für Lernende, die sich in den Muttersprachlern und ihrer Kommunikation innerhalb der authentischen Situationen und Texte innerhalb der audiovisuellen Präsentation widerspiegelt (Ünal, 2015, S. 107). Die Frage nach den Details der Authentizität bleibt offen, d. h. dass keine klare Grenze gibt, wann

beispielsweise die Verwendung einer dialektalen Form oder anderer Mittel für die Authentizität ausreicht (Ebel, 2018, S. 7). Weitere Aspekte sind die audiovisuellen Konzepte selbst, die zur „Mehrkanal-Rezeptivität“ beitragen, sowie die wichtige Rolle dieses medialen Inhalts beim Aufbau des Wortschatzes, beim Üben der Aussprache oder beim Kontextualisieren grammatikalischer Strukturen spielen (Ünal, 2015, S. 107).

Die vierte ist dann die *methodisch-didaktische* Perspektive. Hier ist es auch möglich, die Individualisierung bei der Auswahl des geeigneten Sprachniveaus zu berücksichtigen, z. B. im Kontext von Videos. Es handelt sich auch um den Wissensaustausch über die Medienkompetenz. Das letzte ist die *allgemein-pädagogische und lernpsychologische* Perspektive. Dies spiegelt anschließend die im dritten Kapitel dieser Diplomarbeit erwähnten Elemente wider, in denen der Lernende die Verantwortung für seinen Lernprozess übernimmt und damit seine Lernmotivation erhöht, da der Lernende Inhalte auswählt, die vielfältig sind und keinen linearen oder monotonen Charakter bilden. Mit anderen Worten, die Möglichkeit, eigene Lerninhalte zu wählen, erhöht die intrinsische Motivation. Unabhängig davon, ob es sich um Lerninhalte in Form von Lehr-Lern-Videos oder Podcasts handelt, verbessert der Lernende auch die Fähigkeit, den eigenen Fortschritt zu bewerten, da der Rezeption von audiovisuellen Inhalten im Laufe der Zeit immer leichter werden kann (Ünal, 2015, S. 107, 108).

Neben dem didaktischen Potenzial und der damit verbundenen Authentizität treten auch die narrativen Merkmale in den Vordergrund ein. Diese hängen mit der spezifischen Bereitschaft des zentralen Sprechers im jeweiligen Video oder Audio zusammen z. B.: ein flüssiges Tempo, ein kreatives Format, eine Inszenierung oder ein unterhaltsames Drehbuch.

Die oben erwähnten Schlüsselaspekte, die aus fünf verschiedener Perspektiven beschrieben wurden, weisen daher darauf hin, dass beispielsweise schon ein einmaliges Anschauen von Videos beider oben

genannten Typen zu didaktischen (z. B.: Deutschlernen) und auch außerdidaktischen (z. B.: Deutscherwerb) Lernsituationen führen können. Folgende Faktoren bleiben in dieser Hinsicht entscheidend: die Motivation, Lerneffektivität und Authentizität.

Die Implementierung von Videos und Podcasts als konkretes elektronisches Lernmedium erweist sich dann als sinnvolles Mittel, weil den Lernenden im nächsten Lernprozess effektiv motivieren und unterstützen werden können. Es ist daher bis zu einem gewissen Grad auch möglich, sie im Rahmen des Unterrichts der deutschen Sprache zu verwenden (Ünal, 2015, S. 15, 16). Dies wird auch durch die Antworten der Befragten innerhalb der Online-Umfrage in Kapitel 6 bestätigt, wo die Befragten eine eher positive Einstellung zu modernen Technologien haben, z. B. im Rahmen der Verwendung der Online-Wörterbücher.

Wie oben erwähnt, spiegeln die fünf Perspektiven spezifische Beispiele auf ausgewählten Online-Plattformen wider, einschließlich bestimmter Arten von Videos und Podcasts. Gemäß der zu Beginn dieses Unterkapitels erklärten Methodik werden die folgenden ersten Beispiele und die angewandten Methoden den rezeptiven sensorischen Kompetenzen innerhalb audiovisueller Online-Plattformen gewidmet. Wie oben erwähnt, ist die Unterteilung in deutschen und tschechischen Lernquellen auch in der Methodik dieses Unterkapitels implementiert.

Die erste Online-Plattform ist das oben eingeführte YouTube, auf dem eine große Auswahl der Lehr-Lern-Videos und Podcasts in Deutschlernen erscheint. Das erste Beispiel ist der Kanal „*Deutsch lernen mit der DW*“, der auf den im vorherigen Unterkapitel beschriebenen Abschnitt mit Schwerpunkt – Deutschlernen des Webservers Dw.com verweist. Dieser YouTube-Kanal kann als eine Erweiterung dieses Mediums selbst dienen und bietet die Möglichkeit, Deutsch durch spezifische Berichte zu lernen, die auch durch die Möglichkeit ergänzt werden, deutsche Untertitel einzuschalten. Oder es gibt hier auch die sogenannten „Deutschtrainer“ Videos, die sich auf audiovisuelles Üben

der deutschen Sprache im Kontext einer anderen Fremdsprache konzentrieren. In der Beschreibung unter konkretem Video sind auch Hyperlinks beispielsweise zum Dw.com vorhanden, in denen man zugehörige interaktive Übungen für bestimmte Videoberichte finden kann (YouTube.com, 2010).

Weitere Beispiele auf der Online-Plattform von YouTube akzentuieren die oben erwähnte Parameter im Rahmen der narrativen Merkmale, d.h. *User Generated Content*, bei denen der Protagonist oder Protagonistin des Kanals beim Online-Deutschlernen hilft und auch hierbei die „Lernende-Kommunität“ erstellt.

Zu dieser Gruppe gehört der YouTube-Kanal „24h Deutsch“, der zum Gewinner des Wettbewerbs des Goethe-Institutes „Deutsch lernen auf YouTube? - Zeig uns wie das geht!“ wurde. Dank dieses Gewinns wird der Kanal vom Goethe-Institut sowohl finanziell als auch technisch unterstützt. Die Protagonistin des Kanals ist Ida, die im ersten Teil der Videos die deutsche Grammatik und den deutschen Wortschatz im Kontext jeder Stunde eines Tages und verwandter Aktivitäten präsentiert, in denen die deutsche Sprache auch im Kontext der deutschen Kultur erklärt wird. Der zweite Teil der Videos besteht dann aus Fragen der Lernenden, die Ida aus den Kommentaren auswählt. Dies sind hauptsächlich Fragen zum deutschen Sprachsystem und Vokabeln, bei denen die Lernenden die größten Inkonsistenzen aufweisen, und werden dann anhand von Beispielen erläutern. Im Videoinhalt dieses Kanals wird daher der Schwerpunkt auf sprachliche Phänomene gelegt, die im Kontext der alltäglichen Kommunikation auftreten und neben den morphologisch-syntaktischen Aspekten auch die pragmatisch-stilistischen Faktoren umfassen. So manifestieren sich hier die Perspektiven des didaktischen Potenzials im kontextuellen Lernen, was im Hinblick auf den *Zweitspracherwerb* viel Input bringt (Efimova, 2019, S. 43, 44, 45).

Ein weiteres Beispiel für einen YouTube-Kanal, in der Visualisierung und narrative Merkmale im Vordergrund stehen, ist der

Kanal „*Schrecklich Deutsch*“. In dem Kurzvideoformat verwendet der Protagonist Rutger eine farbige Visualisierung und konzentriert sich auf bestimmte grammatikalische Aspekte. In dem Video mit dem Titel „*Computer sprechen besser deutsch als du (und Kinder auch)*“ beschäftigt er sich dann direkt mit der intrinsischen Motivation (z. B., dass man genauso schnell wie Computer übersetzen kann) und mit den Unterschieden zwischen dem gesteuerten und ungesteuerten Deutscherwerb. Im Deutscherwerb weist er auf einen ähnlichen Prozess wie beim *Erstspracherwerb* bei Kindern hin, der auch im zweiten Kapitel dieser Diplomarbeit beschrieben wurde. Das heißt, es geht hauptsächlich darum, die deutsche Sprache eher in einem umfassenden Kontext wahrzunehmen und viel zu lesen und zu hören, anstatt sich nur auf grammatikalische Regeln und verwandte Übungen zu konzentrieren. Bei der Kontextualisierung der deutschen Sprache werden dann die grammatikalischen Regeln schrittweise automatisch adoptiert. Also ähnlich wie Kinder und *Erstspracherwerb*, aber mit der Möglichkeit und Erfahrung aus anderen Sprachen zu schöpfen, d. h. mit einer größeren Auswahl an Quellen, zum Beispiel im Internet bzw. Online-Audiodateien (YouTube.com, 2021). Die visuelle Inszenierung und das kurze Videoformat tragen in diesem Fall somit zur Effizienz dem Deutschlernen und Deutscherwerbs bei. Die Aspekte der Kontextualisierung, die der Protagonist Rutger beim Lesen und Hören erwähnt, spiegeln auch den im Unterkapitel 4.1 erwähnten Ansatz von der Hyperpolyglotte Eva Spekhorstová wider.

Ein weiteres Beispiel für den YouTube-Kanal ist „*DeutschLera*“, wo sich die Protagonistin Valeryia Müller auf die Integration grammatikalischer Strukturen der deutschen Sprache ab Sprachniveau B1 und die damit verbundene Erweiterung des Wortschatzes konzentriert. Wie die Protagonistin selbst feststellt, ist es ihr Ziel, eine Gemeinschaft der Lernenden der deutschen Sprache auf der ganzen Welt zu schaffen und sich nicht nur im Zusammenhang mit dem Lernen

auf Prüfungen, sondern auch auf deren Verwendung für das Leben auf die deutsche Sprache zu konzentrieren (Youtube.com, 2019).⁹

In dem ausgewählten Video auf diesem Kanal „*Buchempfehlungen zur Wortschatzerweiterung (Teil2) | Deutsch lernen B2, C1, C2*“ präsentiert die Protagonistin spezifische Lesetipps zur Erweiterung des Wortschatzes und im Rahmen der Präsentation des Buches „Motiviert Studiert“ von Dr. Daniel Hunold visualisiert auch das damit verbundene Vokabular (Youtube.com, 2021)¹⁰, das sich zum Teil auch auf das ASL bezieht, und verbindet in diesem Video zum Teil die beiden Teile der theoretischen Einheit dieser Diplomarbeit. Dieser spezielle Zusammenhang (mit angezeigten Untertiteln) ist in Abbildung 2 unten dargestellt.



Die Protagonistin schafft damit wieder einen effektiven Online-Lerninhalt für das Deutschlernen und auch den Deutscherwerb auf Basis der Visualisierung, narrativen Merkmalen und Kontextualisierung der deutschen Sprache. Die Protagonistin ist auch auf einer anderen Online-Plattform Instagram aktiv, wo sie regelmäßig Beiträge von Lerninhalten erstellt, auf die der Autor weiter in diesem Unterkapitel hinweist.

⁹ Youtube.com. 2019. DeutschLera - YouTube [online].

¹⁰ Youtube.com. 2021. Buchempfehlungen zur Wortschatzerweiterung (Teil2) | Deutsch lernen B2, C1, C2 - YouTube [online].

Im letzten Beispiel aus der oben (in deutschen Online-Quellen) definierte Gruppe wird nun der YouTube-Kanal des Projekts Easy German angedeutet, den der Autor im vorherigen Unterkapitel vorgestellt hat. Auf diesem Kanal kann man sich Videos aus der Produktion von Easy German anschauen, die im regulären Modus veröffentlicht werden. Jeden Sonntag ist ein neues Video verfügbar, das sich auf das fortgeschrittenere Sprachniveau der Deutschkenntnisse bezieht, und am Mittwoch ein Video, das sich mit den grundlegenden Sprachphänomenen für die unteren Sprachniveaus befasst. An beiden Tagen wird das Video auf die gleiche Weise veröffentlicht, d. h. um 19:00 Uhr Berliner Zeit. Ein anderes Format von Online-Lerninhalten, d. h. Podcasts, wird im Rahmen des Projekts am Dienstag, Donnerstag und Samstag um 11:00 Uhr Berliner Zeit veröffentlicht. Der Autor wird Podcasts dieses Projekts weiter in diesem Unterkapitel innerhalb der Online-Plattform Spotify erwähnen. Es ist auch möglich, dieses Projekt auf der Webseite Patreon.com zu unterstützen und so einen erweiterten Zugang zu anderen Lernmaterialien, Transkripten und interaktiven Übungen zu erhalten (Youtube.com, 2015).¹¹ Dieser Kanal hat mehrere Protagonisten. In dem Beispielfideo „*Die 16 Bundesländer | Easy German 384*“ erscheint Hauptprotagonistin Cari, die in diesem Video im Rahmen des oben beschriebenen didaktischen Potenzials hauptsächlich inhaltliche Perspektiven präsentiert, die landeskundliche Informationen betreffen.

In Abbildung 3 ist ein Beispiel für die Erwähnung Bayerns und eine Beschreibung des charakteristischen Merkmals dieses Bundeslandes zu sehen, in diesem Fall die Förderung der bayerischen Dialekte. Die technische Perspektive ist auf einem sehr hohen Niveau, da Easy German ein wesentliches Element in seinen Videos zeigt, nämlich die implementierten Untertitel in Deutsch und Englisch, die eine noch stärkere Kontextualisierung des Gebrauchs und der Wahrnehmung der deutschen Sprache ermöglicht. Das Video ist auch nach Bundesländern

¹¹ Youtube.com. 2015. Easy German - YouTube [online].

in den Zeiteinheiten enthalten, die in der Videobeschreibung zusammen mit anderen verwandten Links zum Projekt Easy German „hypertextiert“ sind (Youtube.com, 2021).¹² Der YouTube-Kanal des Projekts Easy German ist somit eine inhaltliche und technisch hochwertige Quelle für das Deutschlernen und den Deutscherwerb, da er die Möglichkeit eines weiteren interaktiven Übens der deutschen Sprache über mehrere Plattformen hinweg ermöglicht.



Die oben genannten Beispiele des deutschen YouTube-Kanals, drücken dann das didaktische Potenzial aus unterschiedlichen Perspektiven aus. Und jeder Kanal ist durch andere Merkmale charakteristisch und liefert sowohl für das Deutschlernen als auch für den Deutscherwerb einen ausreichenden Input.

Aus Sicht der tschechischen YouTube-Kanäle kann der Kanal „mitJitka“ auch in diese Gruppe angewandter Methoden im Deutschlernen und Deutscherwerb auf dieser Online-Plattform aufgenommen werden. Die Protagonistin dieses Kanals, Jitka, versucht in ihren Videos, die wichtigsten grammatikalischen Phänomene ins Visier zu nehmen. Ein Teil des Videos ist immer eine Erklärung des grammatikalischen Phänomens von Grund auf bis zu seiner Kontextualisierung in konkreten Beispielen. Die Protagonistin bietet auch den Überblick der konkreten Problematik in einer PDF-Datei, die der Lernende herunterladen und ohne Internet zur Verfügung haben kann (Youtube.com, 2015).

¹² Youtube.com. 2021. The 16 German Federal States | Easy German 384 - YouTube [online].

Eine weitere angewandte Methode wird in der Online-Plattform YouTube in Verbindung mit zwei spezifischen ausgewählten YouTube-Kanälen vorgestellt, die nicht direkt auf Deutschlernen, sondern auf Deutscherwerb abzielen, da sie das didaktische Potenzial in eine andere Richtung nutzen.

Das erste Beispiel in dieser Gruppe ist der YouTube-Kanal: „*Dinge Erklärt – Kurzgesagt*“, der sich in animierter und verständlicher Form auf bestimmte wissenschaftliche Phänomene in den Bereichen Raumfahrt, Physik, Biologie, Politik und Philosophie konzentriert. Alle zwei Wochen erscheint hier ein neues Video mit deutschen Untertiteln. Dieser Kanal wird seit 2017 von der Arbeitsgemeinschaft der Rundfunkanstalten der Bundesrepublik Deutschland (ARD) und des Zweiten Deutschen Fernsehens (ZDF) – „funk“ angeboten (YouTube.com, 2014). Dieser Kanal präsentiert somit Allgemeinwissen in deutscher Sprache in farbenfroher visueller Form und kann so dank der narrativen Merkmale effektiv zum Deutscherwerb beitragen.

Das zweite Beispiel ist der YouTube-Kanal „*explainity*® *Erklärvideos*“, der sich wie der erstgenannte Kanal auf bestimmte komplexe Phänomene konzentriert und versucht, diese einfach und klar zu erklären. Es ist auch möglich, den Videoproduzenten zu kontaktieren, um eigene Themen vorzuschlagen (Youtube.com, 2011). Die Themen der Videos auf diesem Kanal berühren auch gesellschaftspolitische Themen oder die deutschen Realien, daher auch die Lexik und der Deutscherwerb in diese Richtung erweitert werden.

Die oben genannten angewandten Methoden und Beispiele für bestimmte Kanäle und Videos auf der Online-Plattform YouTube verweisen auf bestimmte Verfahren und Prinzipien für den Deutscherwerb gemäß den zuvor dargelegten Perspektiven innerhalb des didaktischen Potenzials, die sich hier widerspiegeln. Der Autor hat sich in dieser Online-Plattform mehr auf Lehr-Lern-Videos konzentriert.

Die folgende Online-Plattform Spotify wird sich mehr mit dem Format der Podcasts befassen.

Wie oben erwähnt, ist die Audioplattform Spotify eine weitere Online-Plattform, auf der das didaktische Potenzial zu finden ist und die auch für den Deutscherwerb bestimmt ist. In diesem Sinne sind auf Spotify zwei Hauptarten von Lerninhalten und der daraus resultierende *Lernquellenpool* zu finden. In Bezug auf den *gesteuerten Zweitspracherwerb* ist dies eine Online-Plattform für das oben beschriebene Konzept von Podcasten, und für den *ungesteuerten Zweitspracherwerb* stehen hier auch einzelne Interpreten und deren Songs zur Verfügung.

Das erste Beispiel einer deutschen Quelle auf dieser Plattform im Kontext des Deutschlernens ist der im vorherigen Unterkapitel beschriebene Podcast „*nachrichtenleicht - Wochenrückblick in einfacher Sprache*“ von Webserver Nachrichtenleicht.de. Dieser Podcast bietet daher eine Erweiterung des jeweiligen Webservers in Form eines ca. 10-minütigen Podcasts, der jeden Freitag veröffentlicht wird und die Berichte von vergangener Woche zusammenfasst. Die Zusammenfassung umfasst die wichtigsten Ereignisse in Deutschland und auch weltweit. In der Podcast-Beschreibung werden diese Nachrichten als „Barrierefreie Nachrichten“ definiert (Spotify.com, 2021).¹³ Neben dem Deutschlernen und auch Deutscherwerb, die vor allem durch die langsamen und verständlichen narrativen Merkmale an Lernende angepasst sind, bringt dieser Podcast auch den aktuellen Informationswert.

Ähnliche narrative Merkmale, die direkt auf das Deutschlernen angepasst sind, findet man auch im Podcast der Protagonistin Annik Rubens mit dem Titel „*Slow German*“. Die Protagonistin konzentriert sich in jeweils ca. 10-minütigen Podcast auf Themen aus dem Bereich des Alltags in Deutschland, daher ist das Angebot in dieser Hinsicht vielfältig. Weitere Materialien und andere Informationen kann man auf der

¹³ Spotify.com. 2021. Spotify – nachrichtenleicht [online].

zugehörigen Webseite *Slowgerman.com* finden. Dort stehen auch vollständige Transkripte einzelner Episoden (Spotify.com, 2021).¹⁴ Aus Sicht der inhaltlichen Perspektive (landeskundliche Infos) ist dieser Podcast ein reicher Lerninhalt, ähnlich wie das Projekt Easy German.

Das bereits mehrmals erwähnte Projekt Easy German präsentiert auch seine Podcasts auf dieser Plattform. Dieses Projekt erstellt somit beide ausgewählten Formen von Online-Lerninhalten, die am Anfang dieses Unterkapitels beschrieben werden. Auf dem YouTube sind es hauptsächlich Lehr-Lern-Videos und auf der Spotify-Plattform etwa eine halbe Stunde lang Podcasts. In diesem Podcast konzentrieren sich die Protagonisten dieses Projekts auf Themen aus Deutschland und der ganzen Welt, erklären bestimmte Begriffe, Ausdrücke und beantworten Fragen aus der Kommunität. Transkripte, zusätzliche Wörter und Bonusmaterial stehen Mitgliedern dieser Kommunität ebenfalls zur Verfügung (Spotify.com, 2021).¹⁵ Easy German füllt damit den Platz auf bekannten Online-Plattformen und bringt effektive audiovisuelle Inhalte für das Deutschlernen bzw. den Deutscherwerb. Dieses Projekt wird auch später in diesem Unterkapitel im Rahmen der ausgewählten Kommunikationsplattformen erwähnt.

Auf der zweiten Ebene, d. h. in Bezug auf tschechische Podcasts auf dieser Online-Plattform, sind dies zwei Protagonistinnen, die Online-Lerninhalte mit spürbarem didaktischem Potenzial schaffen werden. Beide Protagonistinnen werden in diesem Unterkapitel auch in Rahmen ausgewählten Kommunikationsplattformen weiter erwähnt.

Der erste Podcast heißt „*Kika's German*“. Die Protagonistin „Kika“ Šrédlová ist eine Deutschlehrerin über Skype, die auch bei Nutzung anderer Online-Plattformen versucht, ihre Interessen (Fremdsprachen, Reisen und Schreiben) zu vereinen und beim Deutschlernen zu helfen

¹⁴ Spotify.com. 2021. Spotify – Slow German [online].

¹⁵ Spotify.com. 2021. Spotify – Easy German [online].

(Spotify.com, 2021).¹⁶ Im Rahmen ihrer Podcasts konzentriert sich die Protagonistin auf ausgewählte grammatikalische Erscheinungen und Phänomene im Alltag und ergänzt sie auch beispielsweise durch ihre Reisegeschichten, die neue inhaltliche Perspektiven einbringen und den Podcast auch in Richtung Deutscherwerb erweitern.

Die zweite Protagonistin ist Barbora Zíková, die einen Podcast namens „*Tak Trochen*“ erstellt, in dem sie auch beim Deutschlernen hilft, sich auf die häufigsten grammatikalischen Phänomene im Kontext des Alltags konzentriert und auch Episoden hat, in denen sie Interviews mit Gästen führt. In ihrer Folge mit dem Titel „*14. Wie integriert man Deutsch in den Alltag? Interview mit @kikas.german*“ führt sie ein Interview mit der oben genannten Protagonistin und gibt Tipps und Ratschläge zum Deutscherwerb auch im Zusammenhang mit modernen Technologien. Beide Protagonistinnen sind derzeit in Spanien ansässig und unterrichten Deutsch über Skype. Die Protagonistin Kika erwähnt auch die Methodik für das Ansehen von Filmen in Deutscherwerb. Ihre angewandte Methode besteht darin, zunächst die bekannten Filme abzuspielen, die der Lernende bereits in seiner Muttersprache gesehen hat, damit er Vokabeln im Kontext der deutschen Sprache und Filmszenen effektiver kombinieren kann (Spotify.com, 2021).¹⁷

Lehr-Lern-Videos und Podcasts, die aufgrund der Online-Umfrage in Kapitel 6 auch in dieser Hinsicht neben Videos eine wichtige Rolle spielen, bilden somit wichtige Bausteine in Deutschlernen und Deutscherwerb (innerhalb des oben genannten didaktischen Potenzials und der damit verbundenen fünf Perspektiven), und die Online-Plattformen YouTube und Spotify tragen dazu bei, diese Online-Lerninhalte für Bedürfnisse der Lernende zugänglich und individualisierbar zu machen.

¹⁶ Spotify.com. 2021. Spotify – Kika's German [online].

¹⁷ Spotify.com. 2021. Spotify – 14. Jak zapojit němčinu do každodenního života? Rozhovor s @kikas.german – Tak Trochen [online].

Spotify bietet auch die Möglichkeit, Musiker zuzuhören, was den Deutscherwerb auch fördern kann. Zum Beispiel findet hier der Lernende die bekannte deutsche Band „*Rammstein*“ (Spotify.com, 2021)¹⁸, die in ihren Texten verständlich die deutsche Sprache verwendet. Und bei der möglichen Untersuchung verwandter Liedtexte ist es dann möglich, diesen Ansatz (auf der Grundlage des Beitrags innerhalb des Deutscherwerbs im Rahmen der Empirie des Autors) als angewandte Methode innerhalb des Deutscherwerbs wahrzunehmen. Im nächsten Unterkapitel wird eine mobile Anwendung erwähnt, die diese spezielle angewandte Methode im Rahmen einer umfassenderen Arbeit mit Liedtexten erweitert.

Wie oben erwähnt, bietet Spotify dank der Präsentation der Podcasts und der benutzerfreundlichen Bedienoberfläche auch innerhalb des Deutschlernens und Deutscherwerbs ein großes Potenzial.

Innerhalb der ausgewählten audiovisuellen Plattformen wird noch eine weitere Plattform erwähnt, die sich direkt mit der Kontextualisierung der deutschen Sprache bei der Produktion von Filmen und Serien befasst, d. h. direkt mit dem ungesteuerten Deutscherwerb. Dies ist die Online-Plattform Netflix, die eine kostenlose Testversion nach der Registrierung für einen Monat und somit einen vollständigen Katalog mit Filmen und Serien bietet. Nach einem Monat ab dem Zeitpunkt der Registrierung ist es möglich, den Zugang auf der Grundlage monatlicher Gebühren aufrechtzuerhalten oder das Konto zu kündigen (Help.netflix.com, 2021). Dies ist daher eine weitere mögliche angewandte und intensive Methode, die mehrere mögliche Ansätze direkt innerhalb des Deutscherwerbs umfasst, da der Lernende diese Ansätze innerhalb dieser Online-Plattform kostenlos ausprobieren und dann selbst entscheiden kann, ob sie effektiv sind oder nicht. In den folgenden Absätzen wird der Autor die Methodik im Kontext von zwei spezifischen Ansätzen bzw. Kategorien und zusammenhängenden Beispielen für

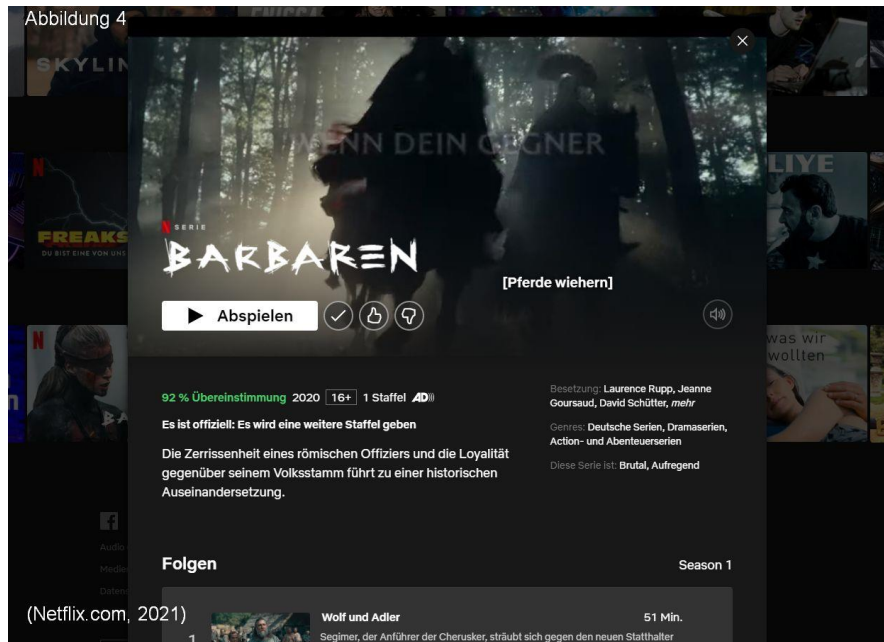
¹⁸ Spotify.com. 2021. Rammstein [online].

audiovisuelle Inhalte auf dieser Online-Plattform beschreiben, die für ungesteuerten Deutscherwerb verwendet werden können. Anfangsparameter sind hier die Originalproduktion aus den deutschsprachigen Ländern, deutsche Untertitel und die Synchronisation.

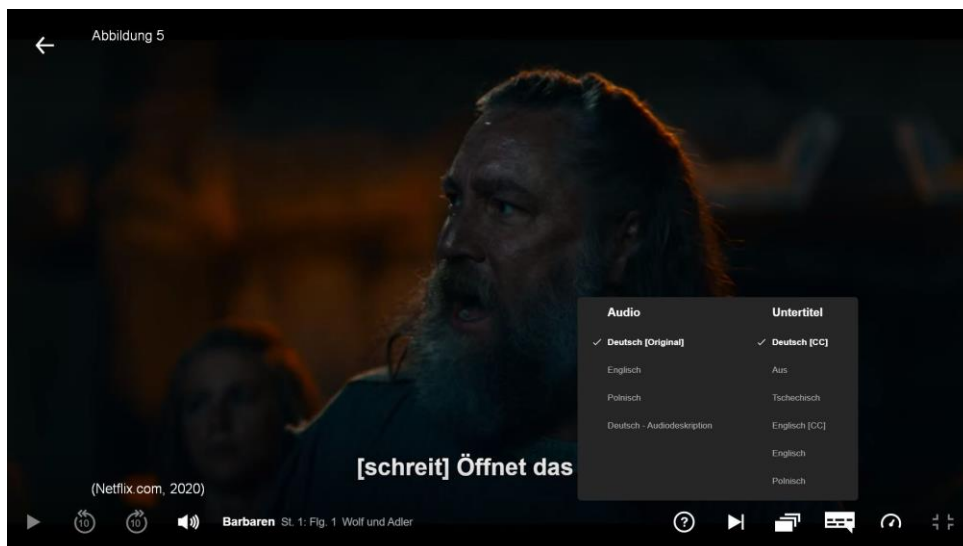
Zuerst nach dem Einloggen kann der Lernende die implementierte Kontextsuchmaschine auf der Hauptseite dieser Online-Plattform verwenden, wo nach Eingabe des spezifischen Begriffs „*German-language movies & TV*“ ein Katalog von Filmen und Serien primär aus der Produktion deutschsprachiger Länder erscheint. Insbesondere handelt es sich um einen Katalog mit 42 Titeln verschiedener Genres und Typen, die durch Produktionen aus den deutschsprachigen Ländern erstellt wurden. Somit gibt es hier auch die Aspekte einer methodisch-didaktischer Perspektive, die es dem Lernenden ermöglicht, die verfügbaren audiovisuellen Inhalte auszuwählen und zu individualisieren. Und das sind Titel in Form entweder von Filmen oder Serien. Vor dem eigentlichen Start eines bestimmten Titels ist es auch möglich, die Karte des jeweiligen Titels zu entfalten, wo der Trailer gleichzeitig gestartet wird und wo bereits ein möglicher Deutscherwerb einschließlich deutscher Untertitel demonstriert wird.

Die Abbildung 4 zeigt diese Fakten innerhalb einer Karte anhand einer ausgewählten deutschen Netflix Originalserie „*Barbaren*“, in der auch deutlich ist, dass die gesamte Bedienoberfläche auf Deutsch umgestellt werden kann, was auch Deutsch kontextualisiert und zusätzlichen Raum für ungesteuerten Deutscherwerb schafft. Diese Karte enthält auch eine kurze Beschreibung und Informationen zur Serie und unten auch Hypertext-Links zum Starten einzelner Episoden. Aus Sicht der inhaltliche Perspektive hat diese Serie auch den Wert, dass dem Lernenden nicht nur zu dem Deutscherwerb helfen kann, sondern auch die Sprache bei der Interpretation der spezifischen historischen

Ereignisse der germanischen Stämme in der Schlacht im Teutoburger Wald kontextualisiert (Netflix.com, 2021).¹⁹



Ähnlich wie bei der Online-Plattform YouTube kann man mit dem Player die Geschwindigkeit der Videowiedergabe, die Untertitel und auch die Synchronisation selbst ändern, wie in der Abbildung 5 der ersten Folge dieser Serie dargestellt ist (Netflix.com, 2020).



Der zweite mögliche Ansatz besteht darin, den Begriff „Audio in Deutsch“ in die Kontextsuche einzugeben, wo wiederum 42 Titel

¹⁹ Netflix.com. 2021. Titles in: German-language Movies & TV [online].

verfügbar sind, die nicht nur aus der deutschen Originalproduktion stammen sondern auch die Möglichkeit der deutschen Synchronisation bzw. Untertiteln bieten (Netflix.com, 2021).²⁰ Es gibt auch Titel, die nur deutsche Untertitel enthalten, aber die beiden oben genannten Methoden betonen das didaktische Potenzial und vor allem eine effektivere Herangehensweise an den Deutscherwerb. Dieser Ansatz ist für Anfänger möglicherweise nicht ganz effektiv, da er nicht das Sprachniveau widerspiegelt, aber auf jeden Fall Online-Lerninhalte bzw. der *Lernquellenpool* bringt und stellt die deutsche Sprache in einen Kontext und kann beispielsweise den spezifischen Wortschatz erweitern und weitere Recherchen anspornen.

Der erste Teil dieses Unterkapitels, der sich auf die angewandte Methodik und Beispiele ausgewählter audiovisueller Plattformen YouTube, Spotify und Netflix konzentriert, verweist auf ein umfassendes Angebot von Online-Lerninhalten, das gemäß den skizzierten fünf Perspektiven didaktisches Potenzial für das ASL innerhalb vom Deutschlernen und vom Deutscherwerb bietet. Der zweite Teil dieses Unterkapitels wird sich auf ausgewählte Kommunikationsplattformen konzentrieren, wodurch das Spektrum der angewandten Methoden in Bezug auf Produktivkompetenzen und verwandte Möglichkeiten, die weiter auf audiovisuellen Aspekten basieren, erweitert wird.

Wie oben erwähnt, befasst sich der zweite Teil mit dem Deutschlernen und Deutscherwerb innerhalb der Kommunikationsplattformen. Dies sind sowohl soziale Netzwerke als auch Plattformen, die auf Online-Kommunikation spezialisiert sind.

Der Begriff soziales Netzwerk verbirgt ursprünglich eine sozialwissenschaftliche Bedeutung und drückt einen gemeinsamen Raum für den Aufbau von Beziehungen zwischen Individuen, aber auch zwischen Institutionen aus. Dieser Begriff, der auch synonym als soziale Medien oder soziale Netzwerkseiten bezeichnet wird, beschreibt

²⁰ Netflix.com. 2021. Titles in: Audio in German [online].

gemeinsam einen Webservertyp, der nach dem Prinzip der Integration von Informationen und Daten und deren Teilung zwischen Benutzern arbeitet. Dazu gehören grundsätzlich auch die drei Komponenten interaktiver Funktionen. Die ersten sind die sogenannten *Kommunikationstools*, die sich beispielsweise im Chat oder in Kommentaren manifestieren. Die zweiten sind die sogenannten *Unterhaltungstools*, die sich auf Interaktivität in integrierten Spielen oder verschiedenen Tests und Quiz konzentrieren. Die letzte Gruppe sind die *Präsentationstools*, z. B. das Teilen eigener Beiträge, audiovisueller Inhalte oder Gruppenkommunikation (Hofmann, 2018, S. 27, 38). Insbesondere die letztere Gruppe hat in den letzten Jahren bei den Benutzern an Popularität und Beliebtheit gewonnen und beginnt in gewissem Maße, die beiden vorherigen Komponenten zu kombinieren. Dieser Trend wird sich in den Methoden zeigen, die folgend in diesem Unterkapitel innerhalb der Online-Plattform Instagram angewendet werden. Die erste Online-Plattform, die diesbezüglich erwähnt wird, ist das soziale Netzwerk Facebook.

Das erste deutsche Beispiel hierfür ist die Facebook-Seite „*DW Deutsch lernen*“, die dem im Unterkapitel 4.2.1 genannten Unterabschnitt des Webservers Dw.com „Community D“ folgt und diesen erweitert. Diese Seite wurde im August 2009 gegründet und wird von der Redaktion von Dw.com verwaltet. Die Redakteure erstellen Beiträge, die Lernende ermutigen, die dieser Seite folgen, in deutscher Sprache zu interagieren. Und die Redaktion beantwortet hier die Fragen von Lernenden und schaffen so eine interaktive Kommunität. Geteilte Beiträge auf dieser Facebook-Seite können in mehreren Kategorien unterteilt werden. Dies sind beispielsweise audiovisuelle Beiträge, Erklärungen grammatikalischer Phänomene oder Vokabeln. Sehr oft basieren die Beiträge auf Bildmaterialien oder auf Form von Mehrfachauswahl. Alle Aspekte dieser Beiträge unterstützen die gegenseitige Interaktivität auch durch das Teilen innerhalb von Bildern, die explizit oder implizit offene Fragen enthalten (Hofmann, 2018, S. 55).

Das zweite deutsche Beispiel ist wieder das im Rahmen der audiovisuellen Plattformen erwähnte Projekt Easy German, das dank Facebook die Kommunität unter weitere Lernende erweitert. Die meisten geteilten Beiträge basieren auf Links zu aufgezeichneten Lehr-Lern-Videos auf dem YouTube oder Podcasts auf Spotify. Es gibt hier auch spezifische Auszüge aus den Videos, denen die integrierte Funktion deutscher und englischer Untertitel nicht fehlt. Wenn Lernende nicht genug Zeit haben, kann ihnen bereits ein einminütiger audiovisueller Auszug einen Anteil am Deutschlernen und Deutscherwerb bringen. Und wie bei der Facebook-Seite Dw.com entsteht hier dank der intuitiven integrierten Kommentarfunktion Raum für mögliche Diskussionen und Fragen zwischen Lernenden und der Redaktion (Facebook.com, 2021).²¹

Ein Beispiel für eine tschechische Quelle auf dieser Online-Plattform ist die Facebook-Seite der Protagonistin des oben genannten Podcasts Kika's German. In ihren Beiträgen auf der Facebook-Seite teilt die Protagonistin eine breite Palette von Lerninhalten, die sich auf Links zu Episoden ihrer Podcasts oder auf visuelles Material beziehen, das Grammatik, Vokabeln, Zitate oder Witze berücksichtigt. In einem ihrer Beiträge macht sie auch auf ihre Aktivitäten in Zusammenarbeit mit dem oben genannten Protagonisten des Podcasts Tak Trochen im neu aufkommenden sozialen Netzwerk Clubhouse aufmerksam, das jetzt als die mobile Anwendung auf Apple-Plattformen verfügbar ist. In ihrem angehefteten Beitrag erwähnt die Protagonistin einen Überblick über ihre Aktivitäten auf Online-Seiten, d. h. einen Podcast, der auch auf Spotify verfügbar ist, und über ihre Aktivitäten auf Instagram, wo sie zusätzliche Lerninhalte zu Sprichwörtern, Vokabeln oder Aussprache teilt. Die Protagonistin bietet auch die Möglichkeit des Einzelunterrichts über die Plattform Skype, die in diesem Unterkapitel noch weiter erwähnt wird, aber sie weist auf die ausgelasteten Kapazitäten hin, aber kann die anderen Kollegen aus den Reihen der Online-Lektoren empfehlen. In diesem Artikel teilt sie auch Kenntnisse aus dem Bereich des ASL, wo sie

²¹ Facebook.com. 2021. Easy German | Facebook [online].

auch spezielle Lektionen für das Mentoring in diesem Bereich anbietet. Sie merkt an, dass dieser Prozess möglicherweise nicht ganz effektiv ist, wenn der Lernende nicht genau weiß, was er lernen soll, d. h. aus welchem *Lernquellenpool* er schöpfen soll, da Lehrbücher zum Selbststudium möglicherweise nicht so effektiv und interessant zum Deutscherwerb sind. Andererseits kann dieser Prozess ohne das Feedback von Lehrenden ineffizient sein, da nicht bewertet wird, ob der produzierte Text fehlerhaft ist oder welcher Progression im Deutschlernen und Deutscherwerb im letzten Monat ableistet wurde (Facebook.com, 2021).²² Die Protagonistin macht damit auf andere Fallstricke vom ASL im Deutschlernen und Deutscherwerb aufmerksam, die sie jedoch durch das Mentoring unterstützen will, was auch in diesem Bereich ein neuer und effektiver Ansatz ist, weil die Online-Lerninhalte bzw. *Lernquellenpool* direkt auf die Bedürfnisse der Lernenden individualisiert werden können.

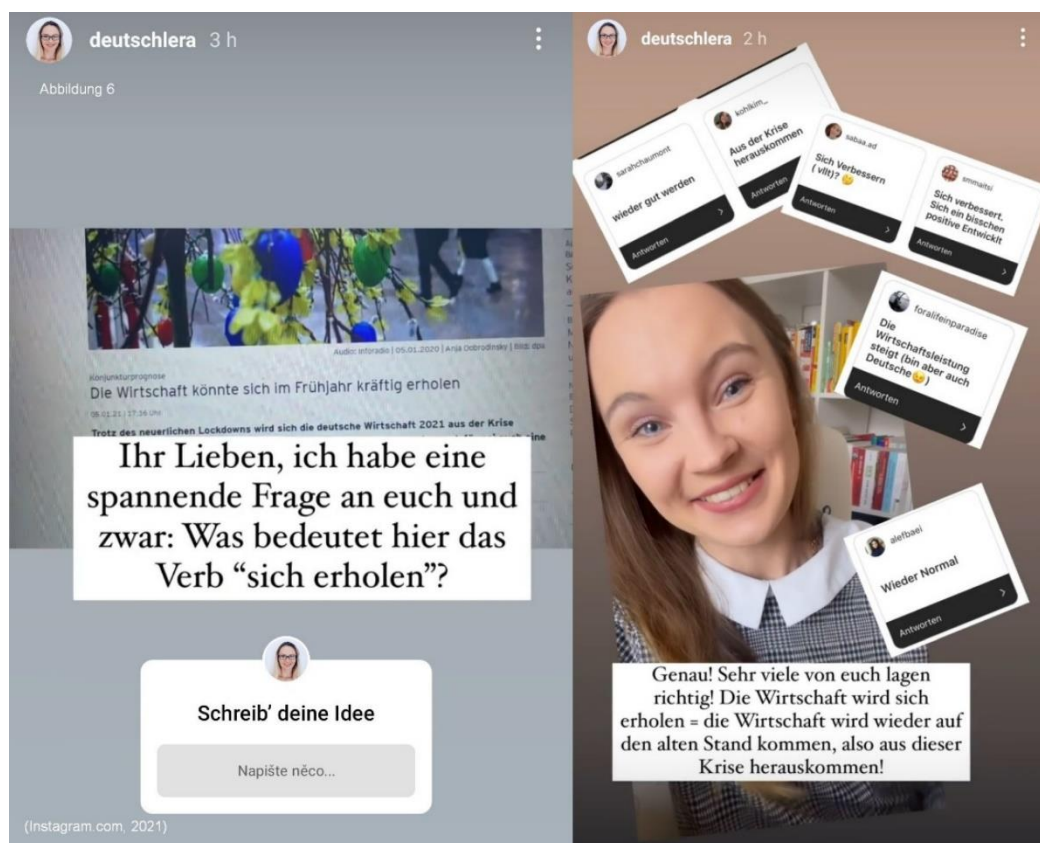
Aus Sicht vom ASL, Deutschlernen und Deutscherwerb bietet das soziale Netzwerk Facebook somit ein authentisches Umfeld, das in diesem Zusammenhang die Interaktion von Lernenden mit außerunterrichtlichen Lerninhalten und den Kontakt mit der deutschen Sprache und anderen Lernenden ermöglicht (Hofmann, 2018, S. 101). Ähnliche Aspekte bietet auch die Online-Plattform Instagram, die sie innerhalb der visuellen oder audiovisuellen Inhalte, die diese Plattform im Rahmen der verfügbaren Mittel bereitstellt, weiterentwickelt. Auf dieser Plattform werden erneut deutsche und tschechische Profile vorgestellt, die einen effektiven *Lernquellenpool* bilden können.

Das erste Beispiel ist das Profil der Protagonistin „*DeutschLera*“, deren YouTube-Kanal oben in diesem Unterkapitel erwähnt wurde.

Auf Instagram kann man nicht nur visuelle Beiträge hinzufügen, sondern auch ein implementiertes Tool namens „Instagram Stories“ verwenden, mit dem man visuelle oder audiovisuelle Inhalte für einen

²² Facebook.com. 2021. Kika's German – Příspěvky | Facebook [online].

begrenzten Zeitraum von 24 Stunden teilen kann. Das ermöglicht auch die Implementierung anderer interaktiver Elemente wie eines Quiz (Abbildung 7 unten) oder offener Fragen (Abbildung 6 unten), die einen weiteren Beitrag zum Deutschlernen und Deutscherwerb leisten können. Im Fall des Instagram Profils DeutschLera gibt es hier audiovisuelle Beiträge mit Untertiteln, sowie Inhalte innerhalb von Instagram Stories, was die weitere Interaktivität mit der Kommunität und das direkte Üben der deutschen Sprache erweitert, d. h. das Surfen auf dieser Online-Plattform kann für Deutscherwerb effektiv werden. Abbildung 6 weist daher auf dieses besondere Phänomen hin, bei dem die Protagonistin im Rahmen einer Story anhand eines integrierten Antwortfensters eine Frage zur Bedeutung eines Verbs stellte und anschließend die ausgewählten Antworten der Lernende teilte (Instagram.com, 2021).²³



Dieses Tool erweitert die Interaktivität vom Deutschlernen und Deutscherwerb weiter und dient gleichzeitig als Erweiterung der Lehr-Lern-Videos der Protagonistin auf dem YouTube. Das oben erwähnte

²³ Instagram.com. 2021. DeutschLera (@deutschlera) [online].

Projekt Easy German hat auch ein eigenes Profil auf Instagram. Auch hier gibt es kurze Videos von der Plattform YouTube, ergänzt durch zweisprachige Untertitel sowie verwandte Inhalte in Form anderer Beiträge über Informationen vom Drehen (Instagram.com, 2021)²⁴.

Das Projekt Easy German hat hier auch ein Profil bezüglich der Online-Lernplattform „Seedlang“, die im folgenden Unterkapitel in Form einer mobilen Anwendung vorgestellt wird. Dieses Profil erstellt auch regelmäßig interaktive audiovisuelle Inhalte, die als Demonstration für Lernplattform Seedlang dienen. Bereits hier auf Instagram wird jedoch eine interaktive Form des Übens der deutschen Sprache bereitgestellt, beispielsweise dank der Quiz in Stories in Bezug auf die Wortschatzübungen, die auch in den Beiträgen selbst erscheint (Instagram.com, 2021).²⁵

Der Vorteil der Plattform Instagram ist auch eine weitere Möglichkeit der angewandten Methode, die für die intuitive kontextbezogene Suche auf dieser Plattform mithilfe von Hashtags gilt, die an einen bestimmten Text oder ein bestimmtes Wort im Titel des Beitrags oder der Story angehängt werden. Unter einem bestimmten Hashtag ist es dann möglich, alle Beiträge und Stories, die sich auf das konkrete Thema beziehen, zu finden und sie auch als Benutzerprofile zu folgen. Auf dieser Weise ist es auch möglich, den Hashtag „#deutschlernen“ auf dieser Online-Plattform zu finden, der Beiträge zu diesem Thema gruppiert. Das Angebot an Einzelbeiträgen ist dann komplex (Instagram.com, 2021)²⁶ und nur „zufälliges“ Surfen und Erkunden dieser Beiträge kann effektiv für das Deutschlernen bzw. den Deutscherwerb sein.

Darüber hinaus werden Beispiele von zwei tschechischen Quellen auf dieser Online-Plattform vorgestellt, die sich auf das Deutschlernen

²⁴ Instagram.com. 2021. Easy German (@easygermanvideos) [online].

²⁵ Instagram.com. 2021. Seedlang (@seedlang) [online].

²⁶ Instagram.com. 2021. Hashtag #deutschlernen [online].

und den Deutscherwerb konzentrieren, deren Protagonistinnen auch oben in den bereits erwähnten Plattformen erwähnt wurden.

Das erste Beispiel ist die Protagonistin Kika, die auch in diesem sozialen Netzwerk aktiv ist. Wie oben erwähnt, arbeitet die Protagonistin interaktiv auf dieser Plattform mit Sprachwörtern, Vokabeln oder mit der Aussprache. Sie teilt auch Beiträge über die Grammatik, Synonyme, Quizfragen und das Konzept des „Wortes des Tages“, das im vorherigen Unterkapitel eingeführt wurde. Das einheitliche Design und Bezeichnung des sprachlichen Phänomens, auf das sich der konkrete Beitrag bezieht, hilft, sich effektiv an diesem Profil zu orientieren. Die Protagonistin produziert auch aktiv ihre eigenen Lerninhalte innerhalb der Instagram Stories. Abbildung 7 unten verweist auf ein bestimmtes Element der Interaktivität, das hier angewendet wird, nämlich das Quiz, das sich auf den im Hintergrund dargestellten audiovisuellen Inhalt bezieht. Nach dem Klicken auf eine der Möglichkeiten erhält der Lernende sofort eine Rückmeldung, ob die Antwort richtig war oder nicht (Instagram.com, 2021).²⁷



²⁷ Instagram.com. 2021. Kika Šředlová (@kikas.german) [online].

Ein weiteres Beispiel ist der im ersten Teil dieses Unterkapitels erwähnte Podcast Tak Trochen, der auch ein Profil auf dieser Online-Plattform hat. Die Protagonistin ist auch hier sehr aktiv und teilt im Rahmen des Farbdesigns grammatikalische Phänomene und solche, die sich auch auf den Wortschatz beziehen. Mit dieser Aktivität entwickelt sie den Lerninhalt ihrer Podcasts auf die nächste audiovisuelle Ebene.

Abbildung 8 verweist auf einen bestimmten Beitrag aus diesem Profil, der die Tipps zu Titeln für Deutscherwerb von der Online-Plattform Netflix enthält, die oben im ersten Teil dieses Unterkapitels beschrieben wurden.



Rechts sind auch ein Kommentar und eine Beschreibung dieses Beitrags beobachtbar, in der der Protagonistin das zugehörige Vokabular präsentiert (Instagram.com, 2021).²⁸ Der spezifische Titel zum Oktoberfest wird im nächsten Kapitel dieser Diplomarbeit weiter vorgestellt.

Im bisherigen Teil dieses Unterkapitels wurde auf Online-Plattformen geachtet, die auf visuellen, auditiven oder audiovisuellen Online-Lerninhalten basierten, die auch durch produktive Kompetenzen

²⁸ Instagram.com. 2021. Tak Trochen (@tak_trochen_podcast) [online].

(insbesondere Schreiben) in sozialen Netzwerken ergänzt wurden. Die letzten ausgewählten angewandten Methoden werden hauptsächlich produktiven Kompetenzen innerhalb „reiner“ Kommunikationsplattformen gewidmet sind. Die erste Plattform aus dieser Gruppe ist die Kommunikationsplattform *Skype*, die auch als online Individualisierung des Deutschlernens dienen kann, wie bereits am Beispiel vom Mentoring von der Protagonistin Kika erwähnt wurden.

Diese Plattform besteht seit 2003 und ist in Bezug auf Hardware auf mehreren Plattformen verfügbar. Es ist ein bereits etabliertes Programm, das die Konferenzvideoanrufe sowie eine hohe Qualität im Bereich der Audio- und Datenübertragung ermöglicht. Wie schon im Beispiel der Online-Plattform Netflix dargestellt war, ist es auch möglich, die Skype-Benutzeroberfläche auf die deutsche Sprache umzustellen, was wesentlich zur Kontextualisierung der deutschen Sprache beiträgt, d. h. sie mehr zu lesen und zu verwenden (Eddiki, 2019, S. 4, 5).

Die großen Vorteile, die der individualisierte Online-Unterricht auf Basis dieser Online-Plattform bringen kann, sind die Möglichkeit, einen bestimmten Lektor zu wählen und die Wahl des Lernraumes und auch Lerntempus. Diese Aspekte unterstützen daher auch den Prozess des ASL selbst, der sich mehr auf einen eigenständigen Ansatz und den individuellen Lernprozess der Lernenden konzentriert, was die Funktion der Lehrende verändert, der damit zum Teil mehr in die Rolle des Mentors übergeht. Deutschlernen ermöglicht auch den direkten Austausch von audiovisuellen digitalen Lerninhalten über Skype, der oben in diesem Unterkapitel erwähnt wurde. Dies hilft daher, die Kompetenzen der Lernenden im spezifischen Kontext des Online-Lernens zu entwickeln. Es gibt hier also eine Änderung in der Lernsituation und in Lernmaterialien bzw. *Lernquellenpool* (Eddiki, 2019, S. 2). Dank Videokonferenzen ist es heutzutage möglich, eine gegenseitige Zusammenarbeit aufzubauen (Sakowski, 2018, S. 72). In Gruppen-Online-Deutschkursen können beispielsweise auf dieser Weise auch kommunikativ-interkulturelle Kompetenzen innerhalb vom

Deutschlernen und vom Deutscherwerb entwickelt werden. Unter bestimmten Gesichtspunkten kann gesagt werden, dass hier es möglicherweise an direktem Kontakt zwischen dem Lernende und Lehrende mangelt, aber Lernprozess kann innerhalb dieser Kommunikationsplattform dennoch Erfolg haben, wenn ein bestimmtes wirksames Verfahren und eine bestimmte Motivation der Lernenden angewendet werden (Eddiki, 2019, S. 8).

Die oben genannten Aspekte innerhalb der Plattform Skype können dann auf die Online-Kommunikationsplattform *Zoom* im gewissen Maße übertragen und weiterentwickelt werden, die aufgrund der aktuellen Pandemiesituation, in der der Autor diese Diplomarbeit schreibt, heutzutage mehr in Vordergrund steht. Die Kommunikationsplattform *Zoom* ermöglicht auch eine qualitativ hochwertige Video- und Audiodatenübertragung, eine intuitive Bedienung und eine schnelle Bildschirmfreigabe der Geräte verbundener Benutzer. Einzelne Videokonferenzen können ebenfalls mit Transkripten aufgezeichnet werden (Explore.zoom.us, 2021). Dieses Tool kann sowohl für den Einzel- als auch für den Gruppenunterricht des Deutschlernens effektiv eingesetzt werden. Es ist somit ein vollwertiger Ersatz für Skype, der auch innerhalb vom Deutschlernen, Deutscherwerb und ASL heute an Bedeutung gewinnt. Was auch der Autor anhand der empirischen Erkenntnisse aus dem Online-Unterricht bestätigen kann.

Die zuletzt ausgewählte Kommunikationsplattform, auf der auch der Zugriff auf das Deutschlernen und den Deutscherwerb angewendet werden kann, ist *WhatsApp*. Diese Form der Kommunikation ist seit 2009 verfügbar und hat sich allmählich von der privaten Kommunikation auch in den anderen Bereichen entwickelt und damit an Bedeutung gewonnen. Zu den Hauptaspekten dieser Plattform gehört der Sprachgebrauch innerhalb der digital-dialogischen Schreibkompetenz, wobei die Texte im Alltag in Kombination mit audiovisuellen Inhalten oder auch Bildzeichen (Emojis) im Vordergrund stehen. Diese Schreibweise entwickelt daher auch die Medienkompetenz. Diese Plattform kann somit unterschiedliche

Schreibpraktiken in unterschiedlichen Situationen bereitstellen, die in einem bestimmten Maßstab unterschiedlicher Angemessenheit oder Wirksamkeit aufweisen können (Bonderer und Dürscheid, 2019, S. 147, 148, 152). Es ist daher klar, dass WhatsApp sich mehr auf produktive Kompetenzen im Zusammenhang mit dem Schreiben konzentriert, wo es auch im Deutschlernen oder Deutscherwerb verwendet werden kann, z. B. in der zusätzlichen oder auch Hauptkommunikation (die Möglichkeit der Videokonferenzen existiert hier auch) mit dem Lektor oder in der digitalen Korrespondenz mit einem Muttersprachler. In Kapitel 6 weisen die Befragten der Online-Umfrage im Allgemeinen auf die Bedeutung der Kommunikation in der deutschen Sprache hin, so dass diese Tools daher dies noch zugänglicher machen können.

Das Ziel der in diesem umfangreicheren Unterkapitel verwendeten Methodik, die sich auf die derzeit häufig verwendeten Online-Plattformen konzentriert, ist es daher, den Rahmen für einen kompakten und effizienten *Lernquellenpool* innerhalb vom Deutschlernen und Deutscherwerb auf der Grundlage spezifischer Eingabekriterien festzulegen. Und es besteht hauptsächlich aus zwei Teilen, wobei der erste darin besteht, funktionale Aspekte des didaktischen Potenzials zu finden, einschließlich fünf verschiedener Perspektiven und narrativer Merkmale im Kontext von audiovisuellen Inhalten auf ausgewählten Online-Plattformen, die sich direkt auf diese Inhalte konzentrieren (YouTube, Spotify, Netflix). Und zweitens gibt es um Kommunikationsplattformen (Skype, Zoom, WhatsApp), einschließlich sozialer Netzwerke (Facebook, Instagram), die die oben genannten Perspektiven mit anderen für diese Plattformen spezifischen Tools kombinieren, die auch produktive Kompetenzen wie das Schreiben und Sprechen mehr widerspiegeln können.

Daher werden hier ähnliche angewandte Methoden und Beispiele für mehrere Online-Plattformen und von identischen Protagonisten und Protagonistinnen genannt, damit diese Lernquellen für die *effektive Integrität* von *Lernquellenpool* miteinander verbunden werden können, da

in der heutigen Internetumgebung ein eher größerer Überschuss dieser Lernquellen im Rahmen des Deutschlernens und Deutscherwerbs vorhanden ist.

Im nächsten Kapitel wird diese Methodik durch ein Richten auf mobile Anwendungen ergänzt und bildet zusammen mit den Unterkapiteln 4.2.1 und 4.2.2 eine kompakte Einheit und einen Rahmen für einen möglichen *Lernquellenpool* für gesteuerten und ungesteuerten Deutscherwerb im Kontext des ASL und moderner Technologien. Diese Methodik wird dann in gleichem Umfang auf Kapitel 5 übertragen, das sich in demselben Kontext auf einen spezifischeren Teil der deutschen Sprache konzentriert, nämlich auf die bairischen Dialekte.

4.2.3 Mobilplattformen

Im vorherigen Unterkapitel wurden angewandte Methoden und Beispiele für ausgewählte Online-Plattformen vorgestellt, die heutzutage auch auf mobilen Plattformen weit verbreitet sind. Dies erhöht die Mobilität und die *effektive Integrität* innerhalb des Deutschlernens und Deutscherwerbs. Das folgende Unterkapitel listet bestimmte interaktive mobile Anwendungen auf, die für vernetzten Endgeräte verfügbar sind, die auf Online-Plattformen basieren, aber auch funktional für den mobilen Einsatz angepasst sind, d. h. auch für mobiles Deutschlernen und den Deutscherwerb.

In diesem Zusammenhang wird der im Unterkapitel 4.1 eingeführte Begriff E-Learnings und sein Konzept weiter ergänzt, das in den angewandten Methoden und Beispielen in den Unterkapiteln 4.2.1 und 4.2.2 näher spezifiziert wurde. Im Sinne der Mobilplattformen kann es als sogenanntes *M-Learning* (mobiles Lernen) verstanden werden, das in aktuellen Studien keine einheitliche Definition findet, aber einen zusätzlichen Raum zum Verständnis des Konzepts des *E-Learnings* bietet. Die Tatsache, dass moderne Technologien in den letzten Jahren große Fortschritte erzielt haben, spielt auch eine Rolle bei der Definition dieses Konzepts sowie die Tatsache, dass Mobilplattformen naturgemäß

eine komplexe didaktische Umgebung darstellen, die wissenschaftlich schwer zu sichern ist (Adamczak-Krysztofowicz et al., 2015, S. 16). Insofern steht hier der Buchstabe „M“ im Sinne von „mobil“, d. h. unabhängig von einer bestimmten Zeit oder einem bestimmten Ort. Dies kann gewissermaßen auch andere mobile Medien umfassen (z. B. sogar ein gedrucktes Buch). Insofern ist der Begriff und daher die Definition nicht eindeutig (Hayircil, 2018, S. 4).

Im Rahmen von Mobilplattformen kann dieser Begriff als Überbegriff für alle Lernprozesse definiert werden, die in miteinander vernetzten Endgeräten (z. B. multimedialfähige Smartphones) noch verfügbar und übertragbar sind und mit anderen Worten das *E-Learning* innerhalb und außerhalb normaler Lernprozessräume ermöglichen. Dies hängt auch mit fünf spezifischen Merkmalen zusammen, deren Aspekte in der Konzeptdefinition weiterentwickelt wurden. Das erste Merkmal ist die Tatsache, dass das *M-Learning* auf einem Ansatz basiert, der sich direkt auf der Lernende konzentriert und somit Aspekte des konstruktiven Lernens innerhalb des ASL kombiniert. Zweitens ist es auch möglich, das didaktische Potenzial und die damit verbundenen Perspektiven hier zu erwähnen, insbesondere die sprachlich-formale Perspektive, die auch die Authentizität betrifft. Es sind daher vor allem die Informationen, die in einem authentischen Kontext präsentiert werden. Neben dem ASL umfasst das *M-Learning* auch kooperatives Lernen innerhalb des dritten Merkmals, das beispielsweise mit der mobilen Nutzung sozialer Netzwerke zusammenhängt. Das vierte Merkmal ist bereits in der Konzeptdefinition selbst enthalten, die die Flexibilität und Mobilität dieser Plattform im Kontext des interaktiven Lernens widerspiegelt. Im letzten Merkmal verschiebt das *M-Learning* die Grenzen im Vergleich zum *E-Learning* im Sinne des Lernens außerhalb des formalen Unterrichts noch weiter, da sich die Rolle des Lernenden erheblich ändert, die in gewissem Maße als Impulseempfänger, Entdecker, Forscher und Netzwerker im Kontext einer anderen Lernumgebung auftritt (Adamczak-Krysztofowicz et al., 2015, S. 17, 18).

Die oben genannten Aspekte im Zusammenhang mit dem *M-Learning* können bis zu einem gewissen Grad unter dem Begriff „didaktische Aspekte“ zusammengefasst werden. Ein weiterer Gesichtspunkt in diesem Fall kann die technologischen Aspekte sein. Der Hauptaspekt, der bereits oben erwähnt wurde, ist der aktuelle Zustand von Smartphones, die sich gegenüber tragbaren Geräten, die sich zunächst auf Sprach- und dann auch Textkommunikation konzentrierten, erheblich verändert haben. Damit verbunden ist die Miniaturisierung im Bereich der Computerhardware, die auch für das *M-Learning* spricht. Die technischen Aspekte beziehen sich jedoch auch auf die Softwareseite und im Bezug auf die Bereitstellung von audiovisuellen Inhalten können in dieser Hinsicht keine wesentlichen Unterschiede zwischen das *E-Learning* und *M-Learning* festgestellt werden. Einer der möglichen Hauptunterschiede ist die Tatsache, dass Mobilplattformen bzw. mobile Anwendungen aufgrund der Größe des mobilen Bildschirms über eine angepasste Benutzeroberfläche verfügen (Mitschian, 2010, S. 13). Dies hat jedoch keinen Einfluss auf die Funktionalität und Effizienz für das Deutschlernen oder den Deutscherwerb. Im Gegenteil, regelmäßige Aktualisierungen dieser mobilen Anwendungen machen diese Benutzeroberfläche eher intuitiver und benutzerfreundlicher.

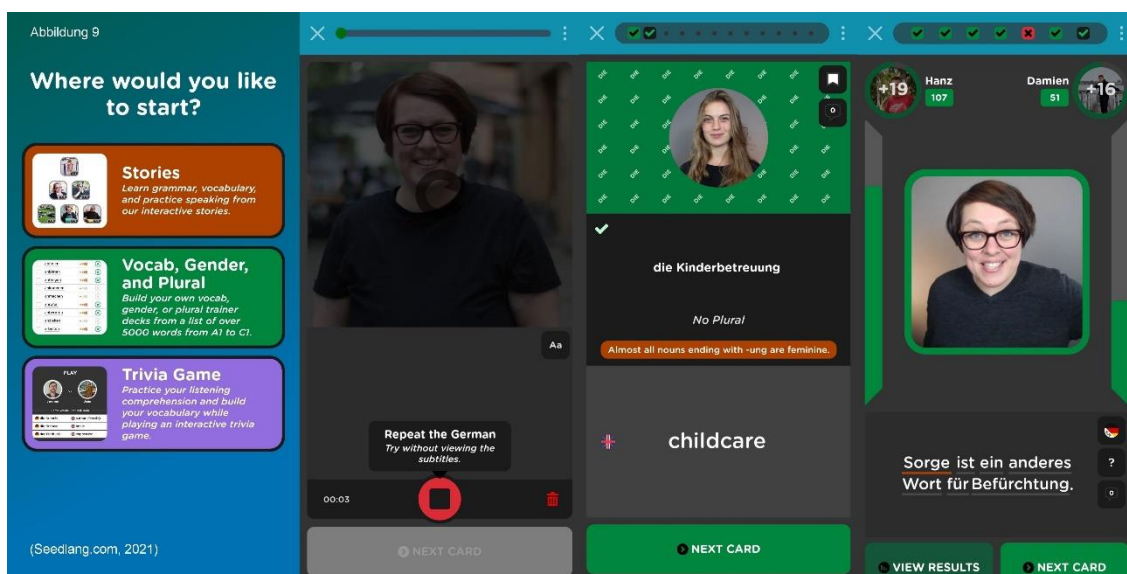
In der Referenz zurück zum Unterkapitel 4.1 und zu den sechs genannten Zweigen im Rahmen der Klassifizierung der Grundkomponenten des *E-Learnings* (Text, Video, Audio, digitale Lernkarten, Videokonferenzen, Vorgehensweise wie beim Spielen)²⁹ d. h. audiovisuellen und textuellen Inhalten und Kommunikationsplattformen, die im *E-Learning* eine herausragende Rolle spielen und in den beiden vorherigen Unterkapiteln ausgearbeitet wurden, berühren Mobilplattformen und das damit verbundene *M-Learning* auch mehr verschiedene Aspekte digitaler Lernkarten und Vorgehensweise wie beim Spielen.

²⁹ mehr Details auf S. 40, 41 (4.1 Hardware und Software: Internet als leitendes und verbindendes Mittel)

Das Prinzip der digitalen Karten basiert auf der originalen Papierform, die beispielsweise im formalen Unterricht verwendet wird. Beim Deutschlernen geht es darum, den Wortschatz spielerisch zu wiederholen und zu erweitern. Mit den in Unterkapitel 4.1 aufgeführten Entwicklungsphasen des *E-Learnings* taucht dieses Prinzip heutzutage auch in modernen Technologien auf, die weiter modifiziert, aktualisiert und erweitert werden können. In gewissem Sinne werden daher auch die kooperative Zusammenarbeit und das Lernen weiter gefördert. Dies implementiert auch das Phänomen *User Generated Content*. In Bezug auf die Spielelemente während des Trainings kann nach bestimmten wissenschaftlichen Studien der Schluss gezogen werden, dass während dieses Übungsprozesses die Kompetenzen in einer solchen Intensität entwickelt werden, dass das Ergebnis in gewissem Maße dem Training von Profisportlern, Schachspielern oder anderen Konzertmusiker ähnelt. Aufgrund der hohen Motivation bei der Beteiligung am Spiel kann es zu einer kontinuierlichen Verbesserung und Verfeinerung spezifischer rezeptiver und produktiver Kompetenzen kommen, einschließlich *gesteuerten* und *ungesteuerten Zweitspracherwerbs* (Sakowski, 2018, S. 72, 73). In den folgenden Beispielen werden die Kombination und Funktionalität dieser beiden Aspekte, aber auch des anderen, textuell und audiovisuell, auf dem Beispiel des *M-Learnings* veranschaulicht.

Die oben genannten Aspekte des *M-Learnings* und die daraus resultierenden Effekte werden somit im ersten Beispiel der mobilen Anwendung *Seedlang* deutlich, deren Beispielfunktionen innerhalb der Online-Plattform Instagram im vorherigen Unterkapitel skizziert wurden. Diese Mobilplattform basiert auf dem Projekt Easy German und erweitert es in dieser interaktiven Anwendung weiter. In dieser mobilen Anwendung finden sich 3 Hauptteile mit authentischen audiovisuellen Lerninhalten: zuerst die „*Stories*“ (interaktive Lernkarten), bei denen grammatikalische Phänomene und Vokabeln in bestimmten Geschichten erklärt werden, wodurch die deutsche Sprache in einen Kontext gestellt und somit der Deutscherwerbsprozess unterstützt wird. Jede Karte kann

dann weiter angeklickt werden, um weitere Informationen über das gegebene grammatikalische Phänomen zu erhalten, und die Funktion des Aufzeichnens einer Stimme zum Wiederholen eines geübten Satzes ist ebenfalls eingeführt. Der zweite Teil der Anwendung ist „Vocab“, der sich auf das Üben des Wortschatzes konzentriert. Zum Beispiel bei der Bestimmung des Plurals oder des Genus. Im dritten Teil „Trivia“ gibt es ein starkes Element der Vorgehensweise wie beim Spielen, bei dem Lernende mit einer anderen Lernende im einen Quiz konkurrieren kann, wo die wichtige Rolle die richtigen Antworten und Schnelligkeit im Bereich der deutschen Sprache oder des Allgemeinwissens spielt (Seedlang.com, 2021). Abbildung 9 unten zeigt drei Hauptteile und ihre konkreten Anwendungen innerhalb der mobilen Anwendung.



Im linken Teil der Abbildung wird einer der Einführungsbildschirme der Anwendung (nach Auswahl des Sprachniveaus und der Muttersprache) beschrieben, die der Lernende dann in einen der drei beschriebenen Teile überträgt. Bis zu einem gewissen Grad ist die Anwendung weiter gesperrt und wird in der kostenpflichtigen Lizenz (z. B. einer begrenzten Anzahl von Spielen in Trivia) fortgesetzt, bietet aber auch in der kostenlosen Basislizenz (z. B. im Teil Stories) genügend audiovisuelle Inhalte, die von den Protagonisten und Protagonistinnen des Projekts Easy German gedreht wurden. Die mobile Anwendung

bietet auch eine Auswahl der tschechischen Sprache in den Muttersprachen, daher können die ursprünglichen Einstellungen der Anwendung in englischer Sprache auch beispielsweise durch Übersetzungen aus der tschechischen Sprache ergänzt werden.

Eine weitere mobile Plattform, die auch in der funktionalen Online-Plattform verfügbar ist, ist *Lyrics Training* (Abbildung 10). Diese Plattform kann bis zu einem gewissen Grad als Erweiterung von Spotify dienen, die im vorherigen Kapitel erwähnt wurde, da sie die interaktive Arbeit mit Liedtexten erweitert. Das Prinzip der Kontextualisierung der deutschen Sprache basiert hier auf die Spielelementen im Sinne des Ausfüllens der Lücken des fehlenden Liedtextes und Karaoke, wobei der abgespielte Videoclip des Songs automatisch angehalten wird, um die angegebenen Wörter auszufüllen, und eine bestimmte Anzahl falsch eingegebener Wörter bedeutet das Ende des Spiels. Neben Deutsch stehen 12 weitere Sprachen zur Verfügung. Es ist möglich, aus mehreren Schwierigkeitsgraden zu wählen und die Anzahl der zu vervollständigenden Wörter anschließend entsprechend zu generieren. Wie im Beispiel auf Abbildung 10 gezeigt, enthält diese Plattform auch Lieder von Rammstein (Lyricstraining.com, 2021), was eine umfassendere Arbeit mit eingebettetem Wortschatz und die Entwicklung weiterer Deutschkompetenzen ermöglicht.

Wie im letzten Unterkapitel in einem Teil des Podcasts Tak Trochen erwähnt, ist es angebracht, zuerst aus Filmen zu lernen, die man gut kennt³⁰, so dass genau dieses Prinzip beispielsweise innerhalb der Mobilplattform *Mooveez* weiter ausgebaut werden kann. Bis zu einem gewissen Grad ist diese Plattform auch eine Erweiterung von Netflix, da sie eine weitere und komplexere Arbeit mit einzelnen Filmen ermöglicht. Das Prinzip dieser Plattform basiert auf dem skandinavischen Phänomen, bei dem die Bürger dieser Länder seit ihrer Kindheit eine enge Beziehung zur englischen Sprache haben, da sie sich Filme in ihrer

³⁰ mehr dazu S. 74 (4.2.2 Online-Plattformen)

Originalversion und mit englischen Untertiteln ansehen. Von Anfang an wird der *Zweitspracherwerb* unterstützt und im formalen Unterricht wird dann das erlernte passive Vokabular „aktiviert“. Dieses passive Vokabular basiert auf dem regelmäßigen Kontakt mit einer Fremdsprache, die in einem bestimmten Kontext präsentiert wird. Neben den anderen vier Sprachen ermöglicht diese Anwendung auch Deutscherwerb als Teil des Filmangebots (Mooveez.com, 2020). Diese mobile Anwendung bietet somit nicht nur für die Lernenden, sondern auch für die Lehrenden didaktisches Potenzial. Bis zu einem gewissen Grad arbeitet es auch an den oben genannten Prinzipien digitaler Lernkarten, audiovisuellen Inhalten und Vorgehensweise wie beim Spielen.

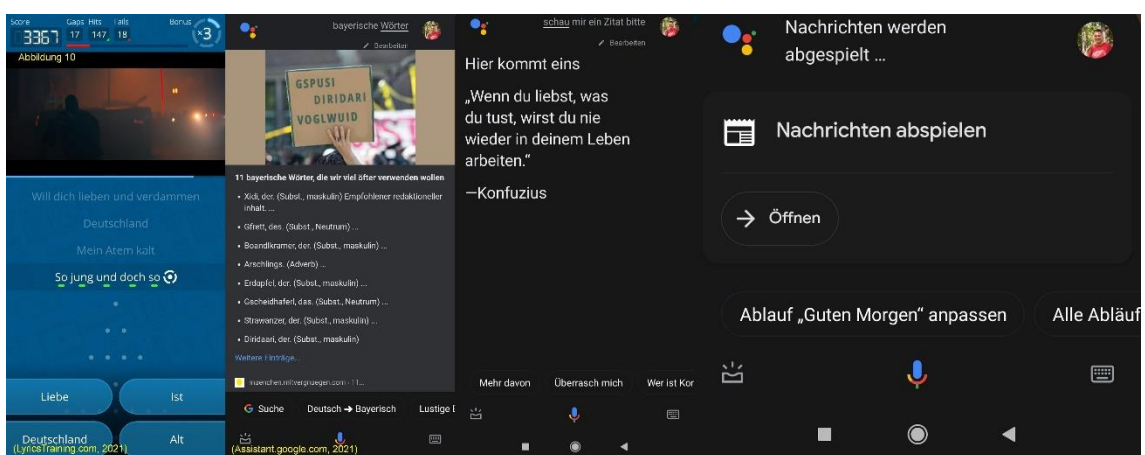
Es ist daher möglich, Filmszenen wiederholt abzuspielen, zwischen Übersetzungen innerhalb von Untertiteln zu wechseln, Audio-Lernkarten zu erstellen und Filme innerhalb von Quiz zu erstellen, wodurch der formale Unterricht enger mit dem ASL verknüpft werden kann. Und durch anschließende Wiederholung der bereits im konkreten Film erfüllten Lektionen ist es dann möglich, ein langfristiges Ergebnis innerhalb der *Zweitspracherwerb* bzw. Deutscherwerb zu erzielen (Mooveez.com, 2020).

Eine weitere Mobilplattform ist *Busuu*, die oben genannte mobile Anwendung Seedlang etwas ähnelt, jedoch einige andere Funktionen der Kommunität zulässt. Im Wesentlichen befindet sich die Sprachlerngemeinschaft auf dieser Plattform, auf der man 12 Sprachen lernen kann, darunter die deutsche Sprache. Hier kann man also ein kostenloses Konto erstellen, das Sprachniveau auswählen und aus den 150 verfügbaren Lerninhalten und Vokabelübungen lernen, die allen registrierten Benutzern zugänglich sind. Die einzelnen Lektionen werden dann thematisch aufgeteilt. Der Mehrwert dieser Anwendung ist die Möglichkeit eines integrierten Video-Chats mit Muttersprachlern, wodurch die Deutschkenntnisse weiter vertieft werden. Weitere Funktionen dieser Mobilplattform werden dann mit einer Premium-Mitgliedschaft eröffnet, z.

B. der Zugriff auf andere Übungen und Podcasts innerhalb dieser Plattform, die Möglichkeit, Lernmaterialien zu drucken oder ihre eigene Aussprache für einen Muttersprachler aufzuzeichnen (Šeruga, 2017. S. 26, 27).

So wie die Online-Plattform Instagram eine alternative angewandte Methode des Deutscherwerbs im Rahmen des im vorherigen Unterkapitel beschriebenen Hashtags #deutschlernen bietet, bietet auch Mobilplattformen eine alternative angewandte Methode innerhalb des Deutscherwerbs: die Verwendung von Sprachassistenten. Diese Methode ermöglicht es beispielsweise, die korrekte Aussprache nach einer bestimmten Frage zu überprüfen und eine interaktive Konversation im Kontext eines bestimmten Themas und einer bestimmten Information weiterzuentwickeln. Der Lernende kann dann die Informationen in der Zweitsprache bzw. in der deutschen Sprache in dem Bereich, der ihn oder sie am meisten interessiert, „googeln“ und dort ein passives Vokabular aufbauen.

Die Abbildung 10 zeigt drei angewandte Möglichkeiten zur Arbeit mit Assistenten Google.



Das Bild ganz links zeigt die oben erwähnte mobile Anwendung LyricsTraining am Beispiel der Interaktion mit dem Lied Deutschland von Rammstein. Das ist ein Beispiel für die Ergänzung von Wörtern in den Liedtexten. Um das Spiel erfolgreich abzuschließen, ist es erforderlich, das Verständnis mit fast simultanen Reaktionen zu harmonisieren, wenn

bestimmte Wörter angeklickt werden. Das zweite Bild zeigt bestimmte Suchmaschinenergebnisse mit Hyperlinks und einer Vorschau nach der Eingabe eines bestimmten Sprachbegriffs „bayerische Wörter“. Das dritte Bild zeigt auch die Ergebnisse nach der Eingabe eines Sprachausdrucks. Diesmal werden die Ergebnisse jedoch ausgeführt, indem eine bestimmte Sequenz direkt in der mobilen Anwendung ausgeführt wird. Das Bild ganz rechts zeigt das Ende des Ablaufs nach der Eingabe des Sprachausdrucks „Guten Morgen“, der über die aktuelle Uhrzeit, das Wetter, Kalenderereignisse und den aktuellen Nachrichten in der Form eines Podcasts informiert. Alle folgenden drei Bilder von Assistent Google zeigen zusätzliche alternative Möglichkeiten, die man im Kontext dieses Suchbegriffs auswählen kann. Für alle diese Funktionen ist es nötig, in den Einstellungen die deutsche Sprache für die Stimme des Assistenten Google auswählen.

In diesem Unterkapitel wurden fünf spezifische mobile Anwendungen im Rahmen des Konzepts des *M-Learnings* beschrieben, die das Konzept des interaktiven Deutschlernens und den Deutscherwerbs auf Basis moderner Technologien weiterentwickeln. Es stellt sich heraus, dass diese mobilen Anwendungen die 5 Grundkomponenten des *E-Learnings* in geeigneter Weise kombinieren und produktive Kompetenzen bei der Implementierung digitaler Lernkarten und Vorgehensweise wie beim Spielen weiterentwickeln können. Der Online-Umfrage in Kapitel 6 weist auf eine eher ergänzende, aber dennoch nutzbringende Rolle bei der Nutzung mobiler Anwendungen im Deutschlernen und Deutscherwerb hin.

Methodisch bildet dieses Unterkapitel zusammen mit anderen Unterkapiteln eine einheitliche Methodik der angewandten Methoden in Kapitel 4.2, die im Rahmen einer *effektiven Integrität* einen möglichen Rahmen für Deutschlernen und Deutscherwerb durch moderne Technologien bildet.

Kapitel 4 (4.1) zeigt die Prinzipien auf, die basierend auf dem Phänomen des Internets und dem aktuellen Stand der modernen Technologie spezifische methodische Verfahren (basierende auf rezeptive und produktive Kompetenzen) und Beispiele für Deutschlernen und Deutscherwerb innerhalb des ASL übertragen können. Es ist auch klar, dass einige Beispiele (4.2) (z. B. Online-Wörterbücher, Podcasts oder Mooveez) auch im formalen Unterricht anwendbar sind und somit bestimmte verbindende Elemente in dieser Hinsicht mit der Welt des Selbststudiums der deutschen Sprache bilden können. Aber auch in den modernen Technologien sind für einen effektiven *Lernquellenpool* innerhalb des gesteuerten und ungesteuerten Deutscherwerbs dieselbe Hauptaspekten wichtig, wie bei anderen Mitteln – unter anderem: die Authentizität, Interaktivität, Kontextualisierung und angemessene Auswahl der Lerninhalte auf Basis des aktuellen Sprachniveaus des Lernenden. Das Kapitel 4 bildet somit den Hauptbestandteil des praktischen Teils dieser Diplomarbeit, der die zuvor skizzierten theoretischen Konzepte widerspiegelt. Im folgenden Kapitel wird dieselbe Methodik in den Online-Lerninhalten angewendet, wobei der Schwerpunkt auf bairischen Dialekten liegt. Das Kapitel 6 wird dann die in den Kapiteln 4 und 5 angewandten Methoden widerspiegeln, die auf der entsprechenden Online-Umfrage basieren.

5 MODERNE TECHNOLOGIEN: ANGEWANDTE METHODEN FÜR DEN ERWERB DER BAIRISCHEN DIALEKTE

Wie oben erwähnt, wird in diesem Kapitel auf die Methodik der *effektiven Integrität* im Kontext vom Deutschlernen und vom Deutscherwerb innerhalb moderner Technologien, die im vorherigen Kapitel skizziert wurden, hingewiesen. Auch hier werden im Rahmen von Online-Seiten, Online-Plattformen und Mobilplattformen konkrete Beispiele angeführt, die beim Lernen und Erwerb bairischer Dialekte helfen können. Diese Methodik wird vom Standardniveau der deutschen Sprache auf die regionale bairische Variante ausgedehnt, die sich auch

auf dem österreichischen Gebiet erstreckt. Die Ergebnisse basieren zum Teil auf der Empirie des Autors, der aufgrund einer Pandemiesituation eine bestimmte Art Methodik entwickeln musste, um zu ermöglichen, auch bairische Dialekte innerhalb der ASL stabil einzuüben.

Nach den mehreren konnotativen Unterschieden innerhalb des im Unterkapitel 4.2.1 genannten Begriffs „bayerisch“.³¹, konzentriert sich dieses Kapitel dann auf den Erwerb von Dialekten durch moderne Technologien, die als „bairisch“ bezeichnet werden und die in der Dialektgruppe südöstlichen Teils des deutschsprachigen Raums vorkommen. Insbesondere handelt es sich um das Gebiet des historischen Altbayerns (Oberpfalz, Niederbayern, Oberbayern), d. h. Nordbairisch und Mittelbairisch sowie bestimmte Gebiete Österreichs, d. h. Mittelbairisch (De.wikipedia.org, 2021).

Dies hängt auch mit einer weiteren Konkretisierung des Begriffs Mehrsprachigkeit zusammen. Dieses Konzept kehrt teilweise zu den Hypothesen und Konzepten zurück, die im zweiten Kapitel dieser Diplomarbeit vorgestellt wurden. In den vorangegangenen Kapiteln konzentrierte sich der Autor auf die sogenannte *äußere Mehrsprachigkeit*, die unterschiedliche Kompetenzen in einer oder mehreren Fremdsprachen zum Ausdruck bringt. In Verbindung mit diesem Begriff erscheint auch der Begriff *innere Mehrsprachigkeit*, der die Kompetenz eines Muttersprachlers oder Muttersprachlerin in einer bestimmten Muttersprache zum Wechseln zwischen einzelnen Standards, einschließlich Dialekten oder beispielsweise Fach- oder Umgangssprache oder subjektivem oder objektivem Ausdruck, äußert. Diese Verbindung zwischen den beiden Konzepten könnte bis zu einem gewissen Grad in direkter Proportionalität ausgedrückt werden, d. h. bewusste Kompetenz im Umgang mit verschiedenen muttersprachlichen Standards ist Ausgangsvoraussetzung für das Lernen und der Erwerb einer Fremdsprache. Mit anderen Worten, diejenigen, die differenzierte

³¹ Der Begriff erklärt auf S. 51 (4.2.1 Online-Seiten)

Kompetenzen in ihrer Muttersprache entwickeln, können ihre Kompetenzen auch effektiv in einer Fremdsprache entwickeln (Bräuer, Ruch et al., 2015, S. 56, 81).

Man kann daher sagen, dass dies zum Teil auch indirekt für Lernende gilt, die deutsche Sprache als Zweitsprache lernen. Die Anfangsvoraussetzungen der Muttersprache und die erlernte grammatische Struktur der deutschen Sprache helfen anschließend bei der Orientierung in den konkreten regionalen Varianten der deutschen Sprache.

Der Dialekt kann daher synonymisch als Regiolekt oder Mundart bezeichnet werden, der hauptsächlich als gesprochene Sprachform in einer regional begrenzten Rechtsweite vorkommt. Aus historischer Sicht ist auch klar, dass die deutschen Dialekte selbst älter sind als die neuhochdeutsche Standardsprache, die sich auf der Grundlage der mittel- und oberdeutschen Dialekte entwickelt hat (Zehetner, 1989, S. 105).

Die folgenden drei Unterkapitel beschreiben daher mögliche ausgewählte angewandte Methoden zum Lernen und Erwerb der bairischen Dialekte. In dieser Hinsicht konzentriert sich der Autor dieser Diplomarbeit mehr auf den ungesteuerten Erwerb der bairischen Dialekte, da der gesteuerte Erwerb der bairischen Dialekte eher ein neues Feld in dem formalen Unterricht ist und aufgrund der regionalen Spezifität der bairischen Dialekte und der Grundlagen in der gesprochenen Form die rezeptiven Kompetenzen im Vordergrund stehen. Weil der Kontakt mit Muttersprachlern (Nichtübertragbarkeit eines bestimmten Situationskontexts) unersetzlich ist und es komplex ist, Sprachvarietäten und Mündlichkeit in eine formale Unterrichtsumgebung umzuwandeln.

5.1 Online-Seiten

Ähnlich wie im Unterkapitel 4.2.1 werden hier spezifische Online-Seiten vorgestellt, die in zwei Ebenen unterteilt werden können: die Formen der Online-Wörterbüchern einschließlich bairischer Grammatik und konkreten Informationsmedium.

Das erste Beispiel aus der ersten Ebene ist der Webserver *Bairisches-Wörterbuch.de*. Diese Seiten sind in den Worten des Autors Rupert Frank „ein reines Liebhaber-Projekt“, in seinen Worten handelt es sich also um eine grundlegende Sammlung von Vokabeln, die nicht auf erweiterten wissenschaftlichen Aspekten basiert. Der Wortschatz konzentriert sich hier hauptsächlich auf die Region Oberbayern, aber es gibt hier auch aktuelle Ausdrücke aus der Jugendsprache. Die Webseite ist einfach und funktional grafisch verarbeitet, was eine schnelle und effiziente Navigation und damit auch das Lernen und den Erwerb der bairischen Dialekte erleichtert. Diese Seite hat zwei Hauptunterabschnitte. Im ersten Teil bietet der Autor Übersetzungen vom geschriebenen Deutsch ins Bairische an, die er in bestimmten Situationen auf Beispieltexten präsentiert, diese Texte kann man auch zum kontextuellen und interkulturellen Lernen und Erwerb verwenden. Der zweite Teil besteht aus dem Abschnitt „Bairisch lernen“ oder mit anderen Worten dem Autor „Bairisch verstehen lernen“, der einen kleinen kompakten Leitfaden zu den bairischen Dialekten in insgesamt 19 Artikeln darstellt (*Aussprache, Bairisch schimpfen und fluchen, Bairische Begrüßung, Bairische Grammatik, Bairische Redewendungen, Bairische Verabschiedung, Bairische Vornamen, Bairisches Deutsch Zehetner, Bayerisch flirten, Bayerisch Liebe und Zuneigung, Bayerische Lebensmittel, Bayerische Uhrzeit, Bayerische Witze, Bayerisches Wörterbuch Schmeller, bayrisch genießen – essen und trinken, Bayrische Sprüche, Das bayerische Jahr, Oktoberfest – Wiesn, Zahlen – Ziffern – Geld*). So erklärt der Autor in einzelnen Artikeln, die mehrere linguistische Ebenen verbinden, einzelne Sprachphänomene im Kontext von Alltagssituationen aus dem bayerischen Umfeld. Gleichzeitig wird nach

dem Klicken auf diesen Teil oben auf der Webseite ein auf Hyperlinks basierendes Alphabet angezeigt, sodass man unter einem bestimmten Buchstaben zu zusammenhängendem Vokabular in den bairischen Dialekten gelangen kann. Gleichzeitig gibt es hier auch eine kontextuelle Datenbanksuche, so dass ein bestimmter dialektaler Ausdruck mit der Beschreibung oder Artikel zur bairischen Grammatik gefunden werden kann (Bayrisches-woerterbuch.de, 2020). Dank seines einfachen Designs und des funktionalen übersichtlichen Informationslayouts kann dieser Webserver somit als der Ausgangspunkt und das Sprungbrett für Einblicke in die bairische Grammatik und die Verwendung spezifischer regionaler Vokabeln dienen.

Alternativ basiert das zweite Beispiel *Deutsch-bairisch.de* auch auf diesem Prinzip der Kombination der Form eines Online-Wörterbuchs und der Präsentation der Grammatik. Dieser Webserver bietet insgesamt 6 Abschnitte (*Grundsätzliches, Aussprache, Grammatik, Vokabeln, Bayrisch für Anfänger, Weiterführendes*). Auf diese Weise ist es hier auch möglich, Informationen über bairische Dialekte und verwandte sprachliche Phänomene auf mehreren linguistischen Ebenen zu erhalten. Auch hier steht unter den einzelnen Hypertext-Links zu einem bestimmten Buchstaben des Alphabets ein Online-Wörterbuch zur Verfügung, das bereits auf der Hauptseite dieser Online-Seiten verfügbar ist. Für einige Lemmas wird auch ein Beispielsatz angegeben (Deutsch-bairisch.de, 2021). Auch dieser Server dient als grundlegende effektive Orientierung innerhalb der bairischen Dialekte, aber im Vergleich zum ersten Beispiel gibt es hier keine Möglichkeit einer integrierten Kontextsuche.

Ein weiterer Webserver der in die erste Ebene gehört, ist das Projekt *Ostarrichi.org*. Das Ziel dieses Webservers ist es, eine offene Benutzerplattform in Form einer Online-Datenbank mit Lemmata zu schaffen, die in Österreich vorkommen. Dieser Webserver besteht aus drei Hauptteilen (*Wörterbuch, Forum, Blog*). „Top Wörter des Tages“, „Beste Bewertungen“ und „Letzte Einträge“ aus der Datenbank der

Lemmata werden direkt auf der Homepage angezeigt. Nach dem Klicken eines bestimmten Lemmas wird ein bestimmter Datensatz angezeigt, der grundlegende lexikografische Informationen, den Namen des Benutzers, der den Datensatz erstellt hat, das Erstellungsdatum, die Bekanntheit und auch Bewertungen von anderen Benutzern enthält. Andere Teile eines bestimmten Datensatzes bilden dann ähnliche zusammenhängende Wörter und eventuelle Kommentare von anderen Benutzern. Im Abschnitt des Benutzerforums kann man auch einen Abschnitt, der sich mit grammatikalischen Phänomenen finden. Im Abschnitt „Blog“ stehen dann zusätzliche Informationen z. B. zu den österreichischen Ausdrücken in der Europäischen Union und zur Funktionsweise dieses Webservers (Ostarrichi.org, 2021). Im Gegensatz zu den beiden oben genannten Beispielen entwickelt dieser Webserver nicht nur eine „statische Benutzeroberfläche“ für das Online-Datenbankwörterbuch, sondern auch dynamische BenutzerplatfORMelemente, mit denen nicht nur regionale bairische Ausdrücke, sondern auch die deutsche Sprache selbst erworben werden können.

In der zweiten Ebene handelt es sich um ein spezifisches Informationsmedium, das auf dem Prinzip von Wikipedia basiert. Diese Form des Webservers kann dann als wertvolle Quelle für authentische Texte dienen, mit denen Lesekompetenzen sowie interkulturelle Kompetenzen entwickelt werden können (Chardpaloupa et al., 2013, S. 5). Dieses spezielle Informationsmedium ist die Website *Boarische Wikipedia*, die sich auf Artikel konzentriert, die in die bairischen Dialekte verfasst wurden. Die Vielschichtigkeit dieser Website spiegelt sich somit im Beispiel des Artikels „Boarisch“ über den Dialekt selbst wider. Es zeichnet sich hauptsächlich durch eine große Menge an Informationen aus, die im Kontext konkreter Problematik angegeben werden und direkt im Dialekt verfasst sind. So kann man beispielsweise in diesem Artikel die bairische Grammatik direkt im Dialekt lesen. Die Boarische Wikipedia zählt insgesamt 31.574 Artikel und bietet meist auch die Möglichkeit, die

Darstellung anderer implementierter Übersetzungen derselben Problematik in einer anderen Sprache bzw. in der hochdeutschen Sprache (Bar.wikipedia.org, 2021). Der Artikel über das Bairische selbst ist in 65 Weltsprachen verfügbar und verknüpft daher in gewissem Maße den *gesteuerten* und *ungesteuerten Zweitspracherwerb* im Rahmen der *äußeren* und *inneren Mehrsprachigkeit*. Diese Annahme, die auf der Tatsache beruht, dass nicht nur Phänomene, die die bairischen Dialekte selbst, die bayerische Kultur und andere Aspekte betreffen, in der Boarischen Wikipedia zu finden sind, ermöglicht somit das Lesen in einem breiteren interaktiven (hypertextuellen) Kontext und Struktur anderer Sprachen. Diese Methodik basiert auch auf der Empirie des Autors, der diese Seiten als Ergänzung zum formalen Unterricht zur Kontextualisierung von Kenntnissen in bairischen Dialekten verwendete. Dieser Aspekt weist somit auf die individuelle Herangehensweise im Rahmen des Erwerbs der deutschen Sprache und der bairischen Dialekte hin, die im folgenden Kapitel anhand einer Online-Umfrage weiter reflektiert wird.

Die obigen vier ausgewählten Beispiele und angewandten Methoden weisen auf das mögliche Lernen und den Erwerb bairischer Dialekte innerhalb moderner Technologien hin. Es ist hauptsächlich die Entwicklung der Lesekompetenz, die durch andere interaktive Elemente wie hypertextuelle Strukturen oder Plattform der Kommunität ergänzt wird. Das nächste Unterkapitel wird daher die Möglichkeit des Kontakts mit bairischen Dialekten innerhalb der ausgewählten Online-Plattformen sowie innerhalb audiovisueller und visueller Inhalte entwickeln.

5.2 Online-Plattformen

Wie oben erwähnt, konzentriert sich dieses Unterkapitel mehr auf audiovisuelle Inhalte, die im Internet verfügbar sind, sowie auf moderne Technologien zum Lernen und Erwerb bairischer Dialekte, die einen Rahmen für Aktivitäten in diese Richtung bieten können. Im Rahmen der in Unterkapitel 4.2.2 verwendeten Methodik werden hier die

audiovisuellen Plattformen YouTube, Bayerischer Rundfunk und Netflix genannt und das soziale Netzwerk Instagram unter den Kommunikationsplattformen erwähnt.

Der Kanal „*Dahoam is Dahoam*“ ist seit 2015 auf YouTube verfügbar. Dies ist eine Erweiterung des audiovisuellen Inhalts der gleichnamigen Serie des Bayerischen Rundfunks. Es gibt hier Videos der Protagonisten und Protagonistinnen aus dieser Serie, wie beispielsweise Kathis Videoblog „Dahoam in Bayern“, „Gscheid“-Blogs oder Outtakes. Einige Videos enthalten auch die Untertitel, so dass man den bairischen Dialekt hören und gleichzeitig die geschriebene Variante in Hochdeutsch mit dialektalen Elementen sehen kann. Ein häufiges Thema der Videos sind Haushaltstipps und Rezepte für typisch bayerisches Essen (Youtube.com, 2015), wie in der Abbildung 11 aus dem Video „*Gscheid guad: Sarahs Reiberdatschi*“ unten dargestellt wird (Youtube.com, 2020).

Wie oben erwähnt, basiert dieser YouTube-Kanal auf der Originalserie des Bayerischen Rundfunks.

Die Abbildung 11 enthält auch ein Beispiel aus dem Online-Videoarchiv für den Webserver *Br.de*, auf den einzelnen Folgen innerhalb von drei Monaten nach der ersten Sendung abgespielt werden können. Die fünfte Serie und ausgewählte Folge der vierten Serie sind ebenfalls hier erhältlich (Br.de, 2021).³²

Mit diesem Player kann man auch Untertitel spielen lassen, sodass die Ausdrucksweise der Schauspieler und Schauspielerin in dem bairischen Dialekt nicht nur in konkreten Situationen, sondern auch in der hochdeutschen Sprache kontextualisiert ist und auch regionale Ausdrücke enthält. Das in Folge 2707 gegebene Beispiel zeigt die Verwendung des Begriffs „nix“ (hd. nichts) (Br.de, 2021).³³

³² Br.de. 2021. Sendung verpasst?: Alle verfügbaren "Dahoam is Dahoam" -Folgen [online].

³³ Br.de. 2021. Dahoam is Dahoam: Bist das Vertrauen bricht (2707) [online].



Als Teil einer anderen audiovisuellen Plattform Netflix wird ein Beispiel gegeben, das auf das Unterkapitel 4.2.2 verweist³⁴, in dem ein Instagram-Beitrag mit Bezug auf eine Netflix Originalserie „*Oktoberfest: Beer & Blood*“ vorgestellt wurde. Die Handlung der Serie ist im Jahr 1900 eingesetzt, als Brauer Curt Prank sein Ziel erreichen will, eine Bierburg im Rahmen des Oktoberfestes zu bauen. Diese Serie basiert auf historisch wahren Begebenheiten. Die Protagonisten und Protagonistinnen nutzen auch hier die regionalen bairischen Ausdrücke und die Handlung findet in der historischen und kulturellen Ebene Bayerns statt, so dass sich hier auch der wichtige kulturelle und traditionelle Aspekt Bayerns – die Bierkultur – widerspiegelt (Netflix.com, 2020).

Abbildung 12 zeigt auf eine bestimmte Szene, in der die Protagonisten den bairischen Dialekt verwenden. Die Untertitel kontextualisieren die Mundart in der hochdeutschen Sprache.



³⁴ mehr Details auf S. 85 (4.2.2 Online-Plattformen)

Die obigen Beispiele können somit als effektiver audiovisueller Erwerb der bairischen Dialekte dienen.

Innerhalb der Kommunikationsplattformen konzentriert sich der Autor auf die Plattform Instagram. Es gibt hier auch visuelle Lerninhalte innerhalb konkreter Profile, die für den Spracherwerb verwendet werden können, aber auch mehr für das Lernen bzw. haben didaktisches Potenzial innerhalb der bairischen Dialekte.

Das erste Beispiel ist das Profil „*sprichbeidl*“, das in visueller Form die Sprüche in Bairisch aus verschiedenen Lebensbereichen reflektiert. Die einzelnen Sprüche in den Artikeln enthalten keine exakte Übersetzung, sondern eine Beschreibung in der hochdeutschen Sprache mit möglichen bairischen Ausdrücken oder eine rein bairische Beschreibung. Zum Beispiel: „*A blinde Heena findet a amoi a Keandl.*“ (Jeder hat mal Glück) (Instagram.com, 2021).³⁵ Dieses Profil basiert hauptsächlich auf der Visualisierung regionaler Ausdrücke mit einem verwandten Bild und einer Motivation innerhalb des ASL für die weitere Sprachforschung. Ein weiteres interaktives Beispiel für die Arbeit mit bairischen Dialekten ist das Profil „*MundART WERTvoll*“. Es ist eine Initiative der Jugend des Bayerischen Trachtenverbands zur Unterstützung der bairischen Dialekte. Das Prinzip besteht darin, die Beiträge mit einem bestimmten bairischen Ausdruck zu teilen, der dann im nächsten Beitrag in der Beschreibung und Übersetzung in die hochdeutsche Sprache kontextualisiert wird (Instagram.com, 2021).³⁶

Ein weiteres Profil, in dem das Lernen und der Erwerb bairischer Dialekte weiterentwickelt werden können, ist das Profil „*alma.bayer.autorin*“ der Autorin Alma Bayer, die sich neben dem Schreiben von Büchern auch auf Bairisch spezialisiert. Sie produziert thematische visuelle und audiovisuelle Beiträge und kontextualisiert im Rahmen der sogenannten „Bairisch für alle“-Beiträge einen bestimmten

³⁵ Instagram.com. 2021. Bayerische Unterhaltung (@sprichbeidl) [online].

³⁶ Instagram.com. 2021. MundART WERTvoll (@mundartwertvoll) [online].

bairischen Regionalausdruck in eine hochdeutsche Beschreibung (Instagram.com, 2021).³⁷

Ein weiteres Profil bezieht sich auf die Form des Online-Wörterbuchs Ostarrichi.org, das im vorherigen Unterkapitel erwähnt wurde. Dieses Projekt hat auch ein Profil auf Instagram, in dem bestimmte regionale österreichische Ausdrücke in den Beiträgen mit visuellem Hintergrund und Übersetzung ins Hochdeutsche geteilt werden (Instagram.com, 2021).³⁸

Die obigen Profile arbeiten daher hauptsächlich mit der visuellen Komponente, die dazu beiträgt, den gegebenen regionalen Ausdruck für die weitere Recherche und den Erwerb innerhalb der bairischen Dialekte zu kontextualisieren. Die Abbildung 13 zeigt ausgewählte spezifische Beiträge aller vier oben genannten Instagram-Profile, die chronologisch von links angeordnet sind. Der Lernende kann dann durch die Abonnieerung dieser Profile einen kompakten *Lernquellenpool* erstellen.



Eine weitere Möglichkeit dieser Online-Plattform ist die im Unterkapitel 4.2.2 beschriebene Methodik³⁹, bei der neben den Benutzern selbst auch Hashtags überwacht werden können, die Beiträge eines bestimmten Themas gruppieren. Auf diese Weise ist es auch möglich, den Hashtag „bairisch“ zu finden, unter dem man 4155 (Nummer bezieht sich auf das Datum – 24.03.21, an dem das Hashtag vom Autor angezeigt wurde) thematische Beiträge anzeigen kann (Instagram.com,

³⁷ Instagram.com. 2021. Alma Bayer (@alma.bayer.utorin) [online].

³⁸ Instagram.com. 2021. Österreichisches Wörterbuch (@oesterreichisch) [online].

³⁹ mehr zu dieser Methodik auf S. 83 (4.2.2 Online-Plattformen)

2021).⁴⁰ Auf diese Weise ist es möglich, den spezifischen *Lernquellenpool* für den Erwerb der bairischen Dialekte noch kompakter zu erstellen.

In diesem Unterkapitel wurden daher visuelle und audiovisuelle Inhalte auf ausgewählten Online-Plattformen vorgestellt, die zum Lernen und Erwerb der bairischen Dialekte in modernen Technologien regelmäßig verwendet werden können. Die Prinzipien und anwendbaren Methoden aus dem Unterkapitel 4.2.2 sind somit auch auf bairische Dialekte übertragbar.

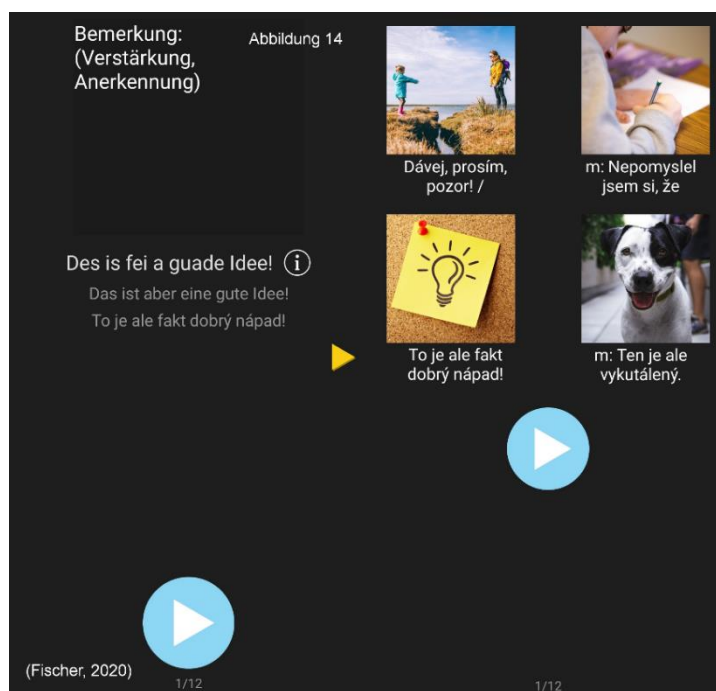
5.3 Mobilplattform: „Welcome to Bavaria“

Der letzte Teil dieses Kapitels ist der mobilen Anwendung gewidmet: *„Welcome to Bavaria - Ein digitaler Sprachführer für das Bayerische“*. Diese mobile Anwendung wurde von Studierenden an der Universität Marburg im Sommersemester 2019 und im Wintersemester 2019/20 unter Koordination und Betreuung Dr. Hanna Fischer, Prof. Dr. Christoph Bockisch und Dr. Peter Kaspar erstellt. Diese mobile Anwendung wurde dann auf der Grundlage des Sprachführers aus dem Schuljahr 2016/17 von Kelheimer Schülern entwickelt, um Neuankömmlingen in Bayern den Erwerb der bairischen Dialekte, Gebräuche und des regionalen Lebensstils zu erleichtern. Dieser Sprachführer war dann in der digitalisierten Version der mobilen Anwendung durch Sprachaufnahmen von bairischen Ausdrücken und Idiomen und Übersetzungen (Englisch, Arabisch, Tschechisch) ergänzt. Mgr. Andrea Königsmarková, Ph.D., Leiterin des Lehrstuhls für Germanistik und Slawistik der Philosophischen Fakultät der Westböhmischen Universität in Pilsen, nahm an der Übersetzung ins Tschechische teil. Diese mobile Anwendung kann im Google Play Store kostenlos downgeloadet werden und die Benutzeroberfläche besteht aus zwei Teilen: „Lernmodus“ und „Abfragemodus“. Beide Teile sind thematisch identisch und decken die gleiche Anzahl von 22

⁴⁰ Instagram.com. 2021. Hashtag #bairisch [online].

Themenbereiche der bayerischen Realien (Gruß- und Höflichkeitsformen, Im Alltag, Tageszeiten, Jahreszeiten, Wochentage, Uhrzeiten, Wegbeschreibung, Unterwegs mit, Zahlen, Geld, Trinken, Essen 1, Essen 2, Unter Freunden, Sprichwörter und Redensarten, Körperteile, Bayerische Alltagsregeln, Schimpfwörter, Kleine Rufnamenkunde – Männernamen, Kleine Rufnamenkunde – Frauennamen, Universalausdruck „fei“, Universalausdruck „Basst scho.“) ab. Im Lernmodus stehen Bilder, Audioaufnahmen, eine Bemerkung und Übersetzung in hochdeutsche Sprache sowie eine Übersetzung in die ausgewählte verfügbare Sprache zur Verfügung. Anschließend wird der ausgewählte Themenbereich in Form eines Quiz im Abfragemodus kontextualisiert, der die Bilder, die Audioaufnahme und Übersetzung in der ausgewählten verfügbaren Sprache bietet (Fischer, 2020).

Abbildung 14 unten stellt beide Teile dieser mobilen Anmeldung im Themenbereich: Universalausdruck „fei“ dar. In einem einfachen Design und einer einfachen kontextuellen Funktionalität wendet diese mobile Anwendung daher spezifische Methoden zum effektiven Lernen und Erwerb der bairischen Dialekte an.



Das Beispiel dieser konkreten mobilen Anwendung zeigt, dass Erwerb der bairischen Dialekte auch auf eine ausgewählte mobile Mobilplattform Android angewendet werden kann. Insofern wurde das ursprüngliche Universitätsprojekt im Rahmen des Erwerbs der deutschen Sprache und bairischen Dialekte zu einem funktionalen Werkzeug für das ASL.

Dieses Kapitel folgte dann der im Kapitel 4 verwendeten Methodik, die auf moderne Technologien fokussierte und ist daher neben der *äußeren Mehrsprachigkeit* (DaZ) im gewissen Maße auch auf die *innere Mehrsprachigkeit* (bairischen Dialekte) anwendbar. Aufgrund der regionalen Spezifität der bairischen Dialekte kann nicht der Erwerb der Dialekte im Verhältnis 1:1 durch andere Mittel wie beim persönlichen Besuch in diesem Bundesland vollständig ersetzt werden, aber dank des Internets und moderner Technologien kann im Rahmen einer *effektiven Integrität* und eines *Lernquellenpools*, der regelmäßig funktionieren kann, erstellt werden. Im folgenden und letzten Kapitel dieser Diplomarbeit wird diese Methodik in einer entsprechenden Online-Umfrage zum Thema individuelle Methoden des Deutschlernens und Deutscherwerbs reflektiert.

6 INDIVIDUELLE METHODEN DES DEUTSCHSPRACHERWERBS IM SPIEGEL EINER ONLINE-UMFRAGE

Wie am Ende des vorherigen Kapitels erwähnt, konzentriert sich das letzte Kapitel dieser Diplomarbeit auf individuelle Methoden zum Lernen und Erwerb der deutschen Sprache (bzw. bairischer Dialekte) als Zweitsprache (theoretische Grundlage zur DaF und DaZ in Kapitel 2). Diese individuellen Methoden stellen das ASL und den *Lernquellenpool* und die damit verbundenen angewandten Methoden und Beispiele der Befragten innerhalb des Bereichs *moderne Technologien* dar, die in den Kapiteln 3, 4 und 5 vorgestellt wurden. Das Ziel dieser Online-Umfrage ist

es herauszufinden, ob diese Methoden den Befragten helfen, mit der Sprachbarriere umzugehen, und welche Hilfsmittel oder moderne Technologien sie dabei nutzen und was sie für effektive und im Gegenteil für ineffektive Methoden halten. Individuelle Methoden einzelner Befragten wurden in genaue empirische Daten innerhalb der Online-Umfrage gesammelt, die vom Autor direkt zu diesem Zweck erstellt wurde.

6.1 Online-Umfrage im Rahmen konkreter ausgewählter Zielgruppe

Der Autor hat die Online-Umfrage „*Individuální metody osvojování si německého jazyka a bavorských dialektů v rámci samostudia a volného času*“ innerhalb der Online-Plattform Google Forms in der tschechischen Umgebung erstellt. Alle Daten, Diagramme und Analysen in diesem Unterkapitel basieren direkt auf dieser Online-Umfrage. Die Online-Umfrage war vom 02.03.2021 bis 29.03.2021 geöffnet (Blažek, 2021).⁴¹

Trotz der Ungunst der pandemischen Situation nahmen insgesamt 66 Befragte an der Online-Umfrage teil. Die logische Struktur und Folge der Online-Umfrage wurde so zusammengestellt, dass Teilerfahrungen zu konkreten individuellen Methoden für ein effektives Lernen und einen effektiven Erwerb der deutschen Sprache oder der bairischen Dialekte erfasst werden können, um diese Sprachressourcen nachfolgend für den persönlichen oder beruflichen Bereich zu reflektieren. Dies bedeutet, dass, wenn der Befragte in der Online-Umfrage negativ geantwortet hat (er erwerbe die deutsche Sprache nicht), die Reihenfolge für bestimmte individuelle Methoden übersprungen wurde. Umgekehrt wurde eine andere entsprechende Sequenz angezeigt, die Teilerfahrungen mit der deutschen Sprache dieser Befragten einfiel.

Die Online-Umfrage ist somit in vier kompakte Phasen unterteilt. In der ersten Phase handelt es sich um eine allgemeine (gemeinsame)

⁴¹ BLAŽEK, J. 2021. Individuální metody osvojování si německého jazyka a bavorských dialektů v rámci samostudia a volného času. Google Forms [online].

Ebene von Fragen, in der zweiten Phase werden dann die Erfahrungen von Befragten erfasst, die die deutsche Sprache oder die bairischen Dialekte aktiv erwerben, die dritte Phase beschreibt dagegen die oben beschriebene Reihenfolge, d. h. die Teilerfahrungen der Befragten, die einen passiven Kontakt mit der deutschen Sprache oder den bairischen Dialekten haben, und in der letzten wieder gemeinsamen Phase stehen die schriftlichen Aussagen einiger Befragten zu diesem Thema in eigenen Worten.

Wie oben erwähnt, ist die erste Phase der Fragen auf einer gemeinsamen Ebene und die Zielgruppe dieser Online-Umfrage selbst folgt direkt aus der ersten Frage zum Alter. *Dies sind daher Befragte, die im Laufe ihrer Beschäftigung (einschließlich Deutschlehrer und Deutschlehrerinnen) im engen Kontakt mit der deutschen Sprache oder den bairischen Dialekten kommen oder direkt in Deutschland (Bayern) arbeiten oder eine authentische Erfahrung mit dieser Arbeit haben oder die deutsche Sprache täglich verwenden.* Die häufigste Gruppe sind Befragte im Alter von 19 bis 26 Jahren (19 Antworten - 28,8 %), 47 oder mehr Jahren (19 Antw. - 28,8 %) und 27 bis 35 Jahren (17 Antw. - 25,8 %). Es folgen die Gruppe im Alter von 36 bis 46 Jahren (10 Antw. - 15,2 %) und eine Befragte im Alter von 18 Jahren oder jünger. Die einzelnen Altersgruppen und ihre Häufigkeit spiegeln somit die individuellen Aspekte der Zielgruppe wider, bei denen die deutsche Sprache im Vordergrund steht, sei es beispielsweise im beruflichen Bereich oder beim Studium.

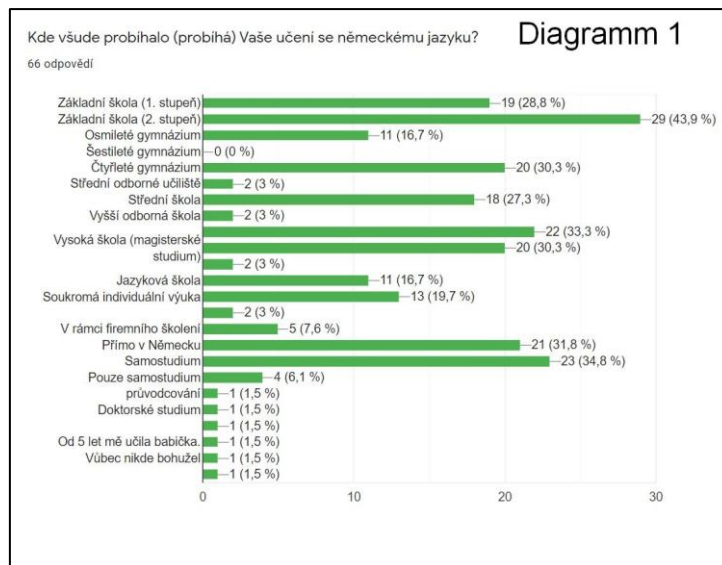
Darauf folgt die zweite Frage, die die Erfahrung mit der Rolle der deutschen Sprache im Rahmen der Beschäftigung erfasst. Die häufigste Antwort ist, dass die deutsche Sprache in der aktiven Arbeitssprache enthalten ist (24 Antw. - 36,4 %). Die zweithäufigste Antwort spiegelt jedoch das gegenteilige Phänomen wider, bei dem die deutsche Sprache in der Beschäftigung nicht benötigt ist (22 Antw. - 33,3 %). In einem geringeren Anteil gibt es Antworten, bei denen die deutsche Sprache nur passiv (7 Antw. - 10,6 %) oder als zweite Arbeitssprache (z. B. nach der

englischen Sprache) verwendet wird (6 Antw. - 9,1 %) oder handelt es sich nur um Verwendung der deutschen Terminologie (5 Antw. - 7,6 %). Zu der häufigsten Antwort können auch individuelle Antworten zum Lehren der deutschen Sprache im Unterricht zugewiesen werden (6 Antworten).

Was die gleiche Frage betrifft, so gibt es gerade innerhalb der bairischen Dialekte eine eher entgegengesetzte Tendenz, wobei diese Dialekte in der Beschäftigungsleistung nicht vorkommen (27 Antw. - 40,9 %). Oder sie erscheinen ganz außergewöhnlich (15 Antw. - 22,7 %) oder eher unregelmäßig (12 Antw. - 18,2 %). Der aktive Gebrauch bairischer Dialekte und damit die Minderheitentendenz spiegeln dann die Antworten wider, wenn sie eher regelmäßig (6 Antw. - 9,1 %) oder intensiv (5 Antw. - 7,6 %) erscheinen. Aus diesen beiden Fragen lässt sich auch ableiten, dass die deutsche Sprache in der Arbeitskommunikation hauptsächlich in der hochsprachlichen Form verwendet wird, der Kontakt mit bairischen Dialekten jedoch beispielsweise innerhalb der regionalen Besonderheiten des Unternehmens oder der geschäftlichen Partner nicht ausgeschlossen ist.

Der Gebrauch der deutschen Sprache bzw. bairischen Dialekte in der Beschäftigung hängt auch mit dem früheren oder aktuellen Studium der Befragten zusammen. In diesem Zusammenhang gibt es in der ersten Phase eine weitere Frage, wo die Befragten die deutsche Sprache gelernt haben. Die häufigsten Antworten sind hier im Unterricht der deutschen Sprache in der zweiten Stufe der Grundschule (29 Antw. - 43,9 %), dann im Selbststudium (23 Antw. - 34,8 %), an der Universität (Bachelorstudium: 22 Antw. - 33,3 %, Magisterstudium: 20 Antw. - 30,3 %), am vierjährigen Gymnasium (20 Antw. - 30,3 %) und das Lernen direkt in Deutschland (21 Antw. - 31,8 %). Die Gruppe mit einer geringeren Anzahl von Antworten umfasst dann beispielsweise die erste Stufe der Grundschule (19 Antw. - 28,8 %), die Mittelschule (18 Antw. - 27,3 %), der Privatunterricht (13 Antw. - 19,7 %) oder die Sprachschule (11 Antw. - 16,7 %). Minderheits- oder Einzelantworten der Befragten

sind dann unten im Diagramm 1 dargestellt. Dies sind beispielsweise andere Bildungseinrichtungen oder der Deutschunterricht im Rahmen der Unternehmensschulung (5 Antw. - 7,6 %).

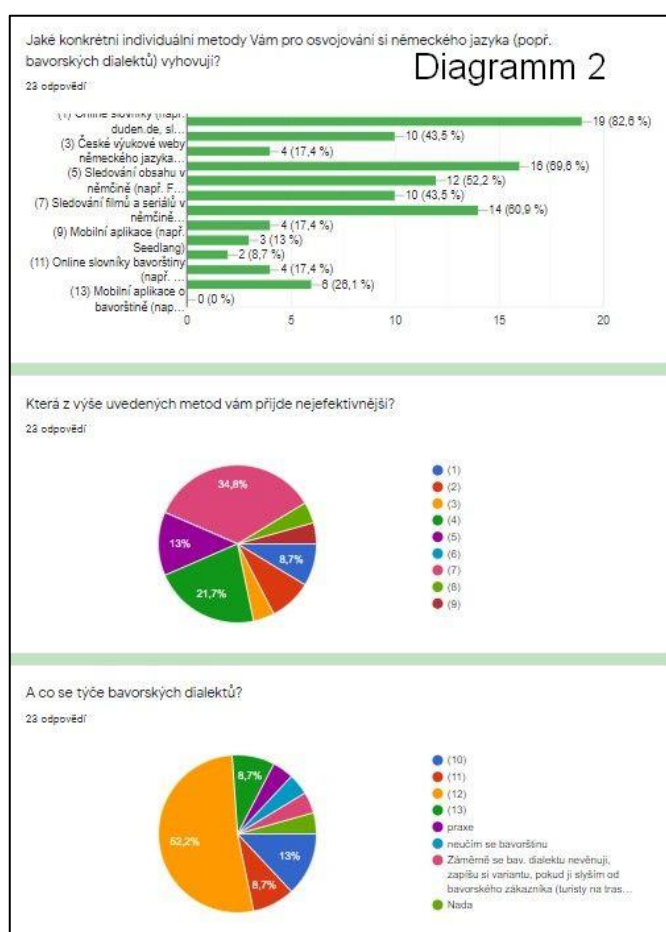


Aus diesen Antworten folgt, dass neben dem formalen Unterricht (dem Deutschlernen) auch Selbststudium (der Deutschwerb innerhalb des ASL, des Privatunterrichts oder Besuch Deutschlands) eine wichtige Rolle spielt.

Im Zusammenhang damit steht eine weitere Frage in der ersten Phase der Online-Umfrage, in der nach dem Sprachniveau der deutschen Sprache gefragt wird. Hier ist die häufigste Antwort (21 Antw. - 21,2 %) Sprachniveau C1. Und die zweithäufigste Antwort ist mit der gleichen Anzahl von Antworten 12 (insgesamt 36,4 %) Sprachniveaus B1 und A2. Gefolgt von Sprachniveaus A0 (10 Antw. - 15,2 %), C2 (8 Antw. - 12,1 %), B2 (6 Antw. - 9,1 %) und A1 (4 Antw. - 6,1 %). Hier ist so die gesamte Bandbreite der Sprachniveaus des gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen vertreten. Dies entspricht der unterschiedlichen Weisen des Lernens und Erwerbs der deutschen Sprache in der vorherigen Frage und der Häufigkeit ihres Einsatzes in der Beschäftigung in den Einführungsfragen der ersten Phase dieser Online-Umfrage.

Die erste Phase der Online-Umfrage ist dann mit der Frage abgeschlossen, ob der Befragte derzeit deutsche Sprache bzw. bairische Dialekte im Selbststudium und in der Freizeit lernt. Hier antworteten mehr Befragte mit „Nein“ (38 Antw. - 57,6 %). Dies kann auch die heutige Bedeutung der englischen Sprache als Lingua franca widerspiegeln. Einige Befragte bejahten dies jedoch (28 Antw. - 42,4 %), weshalb für diese Gruppe eine Folge von Fragen (die zweite Phase der Online-Umfrage) durchgeführt wurde, in denen individuelle Methoden zum Lernen und Erwerb der deutschen Sprache verzeichnet wurden.

Die zweite Phase enthält auch noch einen logischen Wegweiser, auf dem die Befragten gefragt wurden, ob sie moderne Technologien zum Deutscherwerb verwenden. 23 Befragte (82,1 %) antworteten hier „Ja“ („Nein“: 5 Antw. - 17,9 %). Die Gruppe, die mit „Ja“ geantwortet hat, wurde dann nach einer Folge von drei Fragen gefragt, die in Diagramm 2 dargestellt sind.



Die erste Frage konzentrierte sich auf individuelle Methoden zum Erwerb der deutschen Sprache in modernen Technologien, wobei die einzelnen Möglichkeiten, die angewandten Methoden des Autors im praktischen Teil (in den Kapiteln 4 und 5) dieser Diplomarbeit vorgestellt waren, widerspiegelten.

Der Autor hat diese Methoden in der ersten Frage nummeriert, die Methoden (1) - (9) betreffen den Erwerb der deutschen Sprache und die Fragen (10) bis (13) den Erwerb bairischer Dialekte. Die häufigsten Antworten auf die erste Frage sind: (1) die Verwendung von Online-Wörterbüchern (19 Antw. - 82,6 %), (4) das Ansehen von Videos in der deutschen Sprache (16 Antw. - 69,6 %) und (7) das Ansehen von Filmen und Serien in der deutschen Sprache (14 Antw. - 60,9 %). Darauf folgt die Antwort (5) Inhalte in der deutschen Sprache anzusehen (z. B. auf Facebook) (12 Antw. - 52,2 %) und die Antwort (6) Musik und Podcasts in der deutschen Sprache zu hören (10 Antw. - 43,5 %). Ähnliche Situation beobachtet man bei bairischen Dialekten. Die häufigste Antwort ist (12) das Ansehen von Videos auf Bairisch (6 Antw. - 26,1 %) oder (11) Online-Wörterbücher auf Bairisch (4 Antw. - 17,4 %). Diese häufigsten Antworten weisen somit auf die Tendenz hin, die der Autor in den Unterkapiteln 4.2.1, 4.2.2, 5.1 und 5.2 angesprochen hat, d. h. Online-Seiten und Online-Plattformen im Kontext vom Deutschlernen, vom Deutscherwerb und vom Erwerb der bairischen Dialekte.

Diese Tendenz und Auswahl dieser Online-Lerninhalte werden auch durch die folgenden zwei verwandten Fragen bestätigt, die sich direkt auf die *effektive Integrität* auswirken, die auf diesen angewandten Methoden basiert, bei denen die Befragten eine der oben nummerierten Möglichkeiten auswählen können (oder ihre eigenen schreiben können), die sie für das Lernen und den Erwerb der deutschen Sprache und bairischen Dialekte als am effektivsten betrachten. Für die deutsche Sprache stimmen die häufigsten Antworten in verschiedener Reihenfolge mit den häufigsten Antworten in der vorherigen Frage überein. Daher wird die Methode, die Filme und Serien in deutscher Sprache anzusehen,

als die effektivste (7) angesehen, (8 Antw. - 34,8 %), (4) Videos in deutscher Sprache anzusehen (5 Antw. - 21,7 %), (5) Inhalte in der deutschen Sprache anzusehen (z. B. auf Facebook) (3 Antw. – 13 %) und (1) Online-Wörterbücher (2 Antw. - 8,7 %) oder Webservers mit Online-Lerninhalte (2 Antw. - 8,7 %).

Bei bairischen Dialekten ist die Situation ähnlich. Die häufigste Antwort ist dieselbe Nummer (12), Videos auf Bairisch anzusehen (12 Antw. - 52,2 %), gefolgt von (10) Webservers mit bairischen Online-Lerninhalten (3 Antw. - 13 %). und dann Methode (11) bairische Online-Wörterbücher (2 Antw. - 8,7 %), hier erscheint auch (13), das sich auf die Verwendung Mobilplattformen beim Erwerb bairischer Dialekte bezieht (2 Antw. - 8,7 %). Es gibt auch eigene Antworten, die der Erwerb der bairischen Dialekte in der Praxis oder keine direkte Konzentration auf diese Dialekte widerspiegeln. Diese Methoden, die als am effektivsten eingestuft werden, spiegeln auch den im Unterkapitel 4.1 beschriebenen Ansatz von Hyperpolygotte Eva Spekhorstová wider.⁴²

Im nächsten Teil der zweiten Phase waren die Fragen für beide Gruppen gleich, d. h. wie der Erwerb der deutschen Sprache und der bairischen Dialekte außerhalb der modernen Technologien erfolgt. Hier kommt die praktische Erfahrung beim Aufbau dieser Sprachkompetenzen zum Tragen: Kommunikation mit Muttersprachlern (13 Antw. - 46,4 %), Reisen (13 Antw. - 46,4 %), Kommunikation mit Freunden oder Familie (12 Antw. - 42,9 %), Deutsche Fernsehkanäle zu sehen (12 Antw. - 42,9 %), Lehrbücher und Unterrichtsmaterialien in der deutschen Sprache (12 Antw. - 42,9%) oder Kommunikation mit deutschen Kollegen (11 Antw. - 39,3 %) oder deutsches Radio zu hören (11 Antw. - 39,3 %).

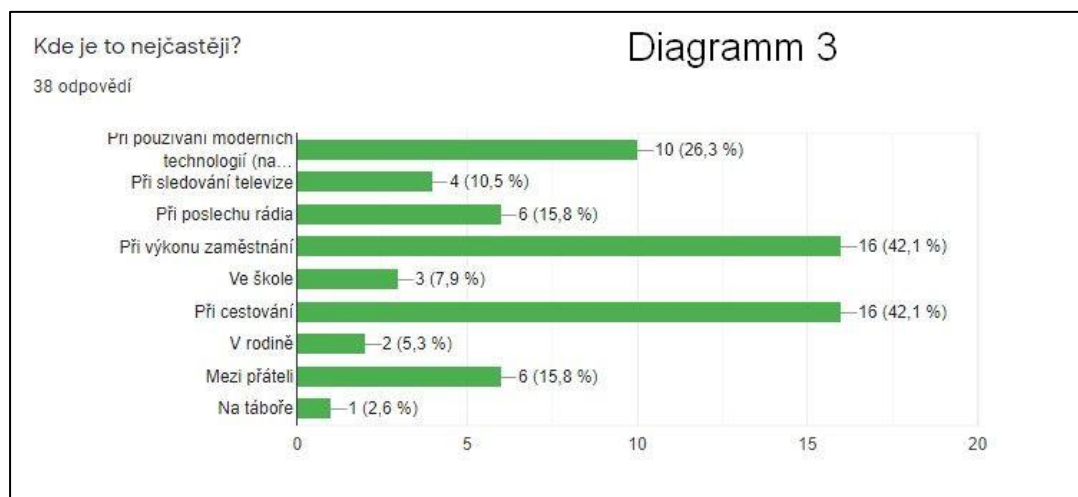
Im Zusammenhang damit steht eine weitere Frage, wie oft Befragte während des Deutscherwerbs in direkten Kontakt mit dieser Sprache kommen. Die häufigsten Antworten sind: täglich (16 Antw. - 57,1 %),

⁴² mehr Details auf S. 46, 47 (4.1 Hardware und Software: Internet als leitendes und verbindendes Mittel)

mehrmals pro Woche (8 Antw. - 28,6 %) und mehrmals pro Monat (3 Antw. - 10,7 %). In der zweiten Phase dieser Online-Umfrage wurde daher auf die Korrelation innerhalb der vom Autor vorgestellten angewandten Methoden und der von den Befragten für das Deutschlernen und den Deutscherwerb verwendeten Methoden hingewiesen.

Die dritte Phase der Online-Umfrage, die einer Gruppe von Befragten gewidmet ist, sich auf den Deutscherwerb nicht aktiv konzentrieren, beginnt ebenfalls mit derselben Frage. Hier rückte die Antwort „täglich“ auf den zweiten Platz (7 Antw. - 18,4 %) und die Antwort „mehrmals pro Jahr“ auf die erste Stelle (14 Antw. - 36,8 %). Häufig vertreten sind hier auch Antworten mehrmals pro Woche (6 Antw. - 15,8 %) und mehrmals pro Monat (3 Antw. - 7,9 %). In Verbindung mit der gleichen Frage aus der zweiten Phase des Fragebogens zeugt diese Tatsache von der Nähe der deutschen Sprache in der tschechischen Umgebung, in der sowohl der Lernende als auch der „Nicht-Lernende“ ihren Erscheinungsformen ausgesetzt sein können, was auch auf die Eignung zum Aufbau von Sprachkenntnissen im alltäglichen Kontext dieser Sprache führt.

Die zweite Phase der Online-Umfrage spiegelt sich auch in der folgenden Frage wider, wo diese Befragten am häufigsten mit der deutschen Sprache in Kontakt kommen. Die Ergebnisse sind in Diagramm 3 unten dargestellt.



Am häufigsten sind hier übereinstimmend: Reisen (16 Antw. - 42,1 %) und Beschäftigung (16 Antw. - 42,1 %). Und dann folgt der Punkt der modernen Technologie (10 Antw. - 26,3 %), der möglicherweise auf die Bedeutung ihrer effektiven Implementierung im ASL im Rahmen des Deutschlernens und des Deutscherwerbs hinweist und sich in den angewandten individuellen Methoden im vorherigen Teil der Online-Umfrage widerspiegelt. Darauf folgt die letzte Frage der dritten Phase der Online-Umfrage, in der die Wahrscheinlichkeit gefragt wird, ob das Interesse am Deutscherwerb nach der Integration der modernen Technologien in den Unterricht und dem Selbststudium zunehmen würde. Die meisten Einzelantworten befinden sich in der neutralen Position (14 Antw. - 36,8 %). Und in der Summe der Antworten ist die Mehrheit „eher Ja“ (15 Antw. - 39,5 %) als „eher nicht“ (9 Antw. - 23,7 %). Auch in der dritten Phase der Online-Umfrage besteht eine klare Tendenz, dass der Einsatz moderner Technologie die audiovisuellen Formen der deutschen Sprache indirekt einem breiteren Spektrum potenzieller Lernender näherbringt und ihr Einfluss auf das Deutschlernen und den Deutscherwerb heute erheblich ist.

Der letzte vierte Teil der Online-Umfrage ist ebenfalls relevant, in dem der Autor den Befragten die Möglichkeit gab, ihre eigenen Antworten zu diesem Thema zu äußern. Drei der aufgezeichneten Antworten (siehe die direkten Zitate unten) stimmen darin überein, dass die wichtigste Komponente beim Erwerb der deutschen Sprache die Praxis und das Gespräch mit Muttersprachlern ist. Ob es sich um ein informelles Treffen handelt (zum Beispiel innerhalb der ähnlichen kulturellen Werte wie z. B. Bierkultur – da die Kommunikation – die eigene authentische Erfahrung – außerhalb des formalen Umfelds und Online-Welt für diese Zielgruppen in dieser Hinsicht eine wichtige Rolle spielt) oder im direkten Kontakt oder im Rahmen eines Aufenthalts in Deutschland. Innerhalb des ASL wird hier auch der Prozess der E-Mail-Kommunikation oder des täglichen Lesens deutscher belletristischen Texte erwähnt.

„Doporučuji zajít na pivo, pak jde osvojování mnohem lépe.“

„Nejdůležitější je trénovat němčinu s rodilými mluvčími. Teorie je samozřejmě také důležitá, ale sama praxe hraje větší roli.“

„zásadní pobyt v Německu, přímý kontakt s rodilým mluvčím, emailová komunikace, každodenní četba německých textů (beletrie)“

Eine eigene Antwort wurde dann für spezifische Erfahrungen mit bairischen Dialekten angegeben, die sich aus unterschiedlichen Ausgangspositionen von deutschen Sprachkompetenzen ergeben können. In einer Position kann eine Person, die über fortgeschrittene Deutschkenntnisse verfügt und in der Lage ist, normal am hochsprachigen Niveau zu kommunizieren, überrascht sein, wenn nach Bayern zu kommen, bevor sie sich an die Form regionaler dialektaler Ausdrücke gewöhnt und Vertrauen auf diesem Niveau gewinnt. Im Gegenteil, Pendlers, die sich innerhalb eines bestimmten Unternehmens hauptsächlich mit bayerischen Kollegen treffen und daher über besser entwickelte Sprachkenntnisse im Bereich der bayerischen Dialekte verfügen, können daher Schwierigkeiten mit der deutschen Standardsprache haben. Dieses Phänomen kann auch bei Muttersprachlern auftreten, die in ihrer täglichen Kommunikation hauptsächlich den bayerischen Dialekten verwenden.

„(...) Moje zkušenost: člověk, který mluví německy velice slušně a domluví se bez problémů, může být přesto po příjezdu do Bavorska zaskočen, než si zvykne zejména na zvukovou stránku dialektu a než nabyde jistoty i v této oblasti jazyka, naopak např. český řemeslník-pendler, který jezdí do Bavorska a setkává se výhradně s kolegy-Bavory, může být schopný se velmi dobře dorozumět bavorským dialektem a může mít naopak velké problémy se spisovnou němčinou (se kterou mají problémy i někteří obyvatelé Bavorska-rodilí mluvčí využívající při každodenní komunikaci výhradně bavorský dialekt).“

Die eigenen Antworten in der vierten Phase der Online-Umfrage haben somit auch einen gewissen Wert und weisen auf die Bedeutung

der Praxis hin, aber auch auf anderen angewandten Methoden des Deutscherwerbs im Selbststudium.

Aus allen vier Phasen der Online-Umfrage folgt, dass die deutsche Sprache im tschechischen Umfeld integriert ist, dass moderne Technologien die Häufigkeit ihres Auftretens erhöhen und dass die vom Autor im praktischen Teil dieser Diplomarbeit vorgestellten angewandten Methoden effektiv sind auch innerhalb individueller Methoden der Befragten.

Ein ausgewähltes vereinigendes Beispiel im Kontext der Erwerb deutscher Sprache und auch bairischen Dialekte, kann die Beobachtung von audiovisuellen Inhalten sein, sei es in Form von Videos (z. B. YouTube), Filmen oder Serien. In dieser Hinsicht spielen die modernen Technologien daher eine wichtige Rolle in der heutigen Welt und auch innerhalb konkreter ausgewählter Zielgruppe dieser Online-Umfrage, das ASL nicht nur innerhalb des Deutschlernens und des Deutscherwerbs unterstützt, sondern auch in vielerlei Hinsicht „eine Brücke“ (beispielsweise innerhalb der Kommunikationsplattformen) zwischen dem formalen Unterricht und Selbststudium schlagen kann.

7 ZUSAMMENFASSUNG

In der Zusammenfassung dieser Diplomarbeit ist es angebracht, die grundlegenden Ausgangspunkte zu nennen, auf denen der gesamte theoretische und praktische Teil basieren. Es ist ein komplexer Prozess des Lernens und Erwerbs der Zweitsprache bzw. der deutschen Sprache und bairischen Dialekte. Die Komplexität dieses Prozesses wird anhand der im Kapitel 2 (insbesondere dann im Unterkapitel 2.1) verwendeten Terminologie erläutert. Somit wird der Unterschied zwischen dem Lern- und dem Erwerbsprozess betont, die sich in ihren Mitteln unterscheiden, und gleichzeitig wird hier die zusammenhängenden theoretischen Grundlagen weiterentwickelt, die sowohl das zugrunde liegende

psycholinguistische Phänomen (Kapitel 2) als auch das didaktische Phänomen des autonomen Lernens berührt (Kapitel 3).

Die Komplexität dieses Ansatzes spiegelt sich daher in der Terminologie des eigentlichen *Spracherwerbs* wider, weshalb in dieser Diplomarbeit die Begriffe *gesteuerter Zweitspracherwerb* (Deutschlernen) und *ungesteuerter Zweitspracherwerb* (Deutscherwerb) verwendet wurden. Der Schwerpunkt des zweiten Kapitels liegt auf, die Grundsteine für eine solche angewandte Methodik zu legen, die nicht nur die deutsche Sprache und die bairischen Dialekte aus formaler Sicht des „Labors“ betrachten, sondern auch Interpretationen und Relationen in der natürlichen Umgebung und im Kontext authentischer elektronischer Materialien liefern (Kapitel 4 und 5).

Detailliertere Aspekte und Faktoren des Zweitspracherwerbsprozesses, (z. B. in den Intentionen des Interesses und der Motivation) sowie fünf spezifische Hypothesen, die den Zusammenhang mit der Erstsprache weiter widerspiegeln und den Erwerbsprozess selbst genauer darstellen, sind im Unterkapitel 2.2 weiter beschrieben. Diese allgemeineren Prinzipien werden auch im Kapitel 2.3 im Kontext der deutschen Sprache (Deutsch als Fremdsprache, Deutsch als Zweitsprache) und auch aus der neurolinguistischen Sicht näher erläutert, wo beispielsweise Sprachinhalte, die in einem positiven Kontext erworben werden, auf einer anderen Stelle gespeichert werden und einfacher zugänglich sind. Dieses hängt auch mit dem sogenannten *Immersions-Prinzip* zusammen, das auf authentischen Kommunikationssituationen und einem langfristigen Kontakt mit der Sprache basiert.

Im zweiten Teil des zweiten Kapitels werden mögliche Lerntheorien vorgestellt, die das Spektrum des *Zweitspracherwerbs* in einem breiteren Kontext und mit mehr Perspektiven präsentieren. Obwohl jede Lerntheorie ihre eigene Sichtweise vertritt, stimmen sie in gewissem Maße (abgesehen vom Nativismus) darin überein, dass die Erst- bzw.

Zweitsprache ein soziales Element ist, das mithilfe Kommunikationssituationen, kognitiver Fähigkeiten, eigener Erfahrungen und interaktiven vielseitigen Sprachinputs entwickelt wird.

Im zweiten Teil des theoretischen Teils wird die didaktische Seite dieser Problematik, die sich auf *Zweitspracherwerb* bezieht, nämlich *Autonomes Selbstgesteuertes Lernen* (ASL), mehr berücksichtigt. Im Unterkapitel 3.1 ist die Schlüsselansicht, die den Lernenden in die Lage versetzt, Verantwortung für den Lernprozess zu übernehmen, nicht nur in Bezug auf das Lernen und den Erwerb selbst, sondern auch in Bezug auf das „Meta-Lernen“, d. h. die Lernplanung des Lernens selbst. Auch hier werden mehrere Prozesse integriert (z. B. kognitiv, emotional, motivierend, sozial oder kommunikativ), die auch beispielsweise an die Lernmotivation, Lernkapazität, Lerngeschwindigkeit oder Lerninhalte bzw. den *Lernquellenpool* gebunden sind. Innerhalb des ASL geht es darum, mehrere Potenziale gleichzeitig zu mobilisieren, die sich innerhalb eines wichtigen Begriffs *Lernquellenpool* treffen: der im weiteren Sinne auch angewandte Methoden in den Kapiteln 4 und 5 sowie verwandte individuelle Methoden in den Kapiteln 6 umfassen kann.

Eine vertiefte, weiterführende Erläuterung der Begriffe in diesem Bereich wird im Unterkapitel 3.2 näher spezifiziert, in dem die Begriffe Lernautonomie und *Lernstrategien* (bzw. Lernhandlungen) im gleichen Kontext erwähnt werden, die den ASL-Prozess selbst weiter spezifizieren und somit auf die Komplexität, aber auch auf die Bedeutung dieses Prozesses innerhalb des *Zweitspracherwerbs* hinweisen (*Lernstrategien* oder mit anderen Worten auch mentale Verfahren oder Handlungspläne dieses Prozesses). Im theoretischen Teil dieser Diplomarbeit wird die Bedeutung vom Deutschlernen und Deutscherwerb aus mehreren konzeptionellen Grundlagen hervorgehoben, die zusammen auf die Bedeutung der Sprachkontextualisierung in authentischen Situationen, Lerninhalte und den Prozess des Selbststudiums (ASL) hinweisen, die die damit verbundene *effektive Integrität* unterstützt und im gewissen Maße verwalten.

Auf den vorgestellten theoretischen Begriffen und Konzepten basiert dann direkt der folgende praktische Teil, der aus den Kapiteln 4 und 5 besteht. Die Ausführungen werden durch empirische Daten aus einer Online-Umfrage gestützt, die für die Zwecke dieser Diplomarbeit erstellt und im Kapitel 6 vorgestellt wurde.

Das Unterkapitel 4.1 bildet die Grundlage für die spezifischen angewandten Methoden, die der Autor in den folgenden Unterkapiteln vorstellt. Dies ist in der ersten Linie das Konzept des Internets und später des *E-Learnings* (in anderen Wörtern: Digitalisierung von Lernprozessen), dessen chronologische Entwicklung in den vier Phasen zeigt, welche Online-Lerninhalte für den Lernenden heute verfügbar sind. Der aktuelle Stand den modernen Technologien spiegelt vor allem den *User Generated Content* und die sechs Elemente dieser Klassifikation wider: Text, Audio, Video, digitale Lernkarten, Videokonferenzen und Vorgehensweise wie beim Spielen. Diese Klassifizierung spiegelt sich dann in den spezifischen angewandten Methoden (auch in konkreten Typen von Lerninhalten: Lern-Lehr-Videos und Podcasts) wider, die in den einzelnen Unterkapiteln der Weitergliederung gezeigt werden.

Dieses Unterkapitel verweist somit auf das Internet als unerschöpfliche Quelle (zum Beispiel dank des Hypertext-Links) und andererseits auf die Möglichkeit seiner effektiven Nutzung beispielsweise als Anwendungsfeld für *Lernstrategien* (d. h. auch für *Zweitspracherwerb*). Die Realität dieses Potenzials im *Zweitspracherwerb* im Rahmen der modernen Technologien und Zugang zu den Online-Lerninhalten wird durch das Beispiel der Erfahrungen der Hyperpolygotte Eva Spekhorstová gestützt. Dieses Unterkapitel erläutert auch sensorische, rezeptive und produktive Kompetenzen und wie sie in modernen Technologien reflektiert werden können, was auch später in den folgenden Unterkapiteln ausgeführt wird.

Kapitel 4.2 und drei folgende Unterkapitel zeigen dann direkt spezifische Beispiele und angewandte Methoden über Online-Seiten (die

Formen von Online-Büchern, ihre Hypertext- und Multimedia-Variationen, Online-Seiten der deutschen Grammatik und Informationsmedien) Online-Plattformen (YouTube, Spotify, Netflix, Facebook, Instagram, Skype, Zoom, WhatsApp) und Mobilplattformen bzw. des *M-Learings* (Seedlang, LyricsTraining, Mooveez, Busuu, Assistent Google).

Insbesondere der *Lernquellenpool* bei Online-Plattformen und Mobilplattformen spiegeln audiovisuelle Inhalte wider, die auf Schlüsselaspekten basieren und das didaktische Potenzial, hohe Authentizität und narrative Merkmale innerhalb des Deutscherwerbs reflektieren. Dies weist daher auch auf den theoretischen Teil und die Faktoren zurück, die Motivation, Lerneffektivität oder Authentizität beschreiben und die nach eigener Wahl der Lerninhalte auch die Effektivität des *Zweitspracherwerbs* selbst beeinflussen können. Die Beispiele auf den Online-Seiten repräsentieren eher das Deutschlernen selbst. Alle drei Unterkapitel berücksichtigen jedoch die Online-Lerninhalte sowohl aus allgemeiner als auch Sicht der tschechischen Lernenden.

Dies hängt auch mit der Auswahl spezifischer Protagonistinnen und Protagonisten zusammen, auf ihren Lerninhalten über mehrere Plattformen (z. B. das Projekt Easy German) hingewiesen wird und dank ihrer Aktivitäten diese Beispiele der Online-Lerninhalte dazu beitragen, eine *effektive Integrität* innerhalb eines bestimmten *Lernquellenpools* des Deutscherlernens und Deutscherwerbs aufzubauen. Dank modernen Aktivitäten wird „Mehrkanal-Rezeptivität“ in ausgewählten audiovisuellen Plattformen erstellt, und ausgewählte Kommunikationsplattformen im Unterkapitel 4.2.2 helfen auch dabei, produktive Sprachkompetenzen anzuwenden. Die Mobilplattformen können dann dieses Potenzial durch mehr Mobilität weiter ausbauen.

Kapitel 4 schafft somit einen spezifischen Rahmen der angewandten Methoden (*effektive Integrität* innerhalb des *Lernquellenpools*), der nicht nur innerhalb der *äußeren Mehrsprachigkeit*,

sondern auch innerhalb der *inneren Mehrsprachigkeit* anwendbar ist, auch aus Sicht der Lernenden. Im Kapitel 5 wird dies am Beispiel der bairischen Dialekte präsentiert.

Auch hier werden Online-Seiten (die Formen von Online-Büchern einschließlich bairischer Grammatik und spezifischer Informationsmedium), Online-Plattformen (YouTube, Bayerischer Rundfunk, Netflix, Instagram) und die spezifische mobile Anwendung „Welcome to Bavaria“ vorgestellt, die das Deutschlernen, den Deutscherwerb und Erwerb der bairischen Dialekte direkt in audiovisuellen Inhalten kombiniert. Auch hier zeigt das Beispiel des Bairischen, dass moderne Technologien es ermöglichen, den *Zweitspracherwerb* in gewissem Maße auf regionale Dialekte auszudehnen, obwohl die regionale Spezifität der Ausdrücke mehr die Bedeutung des persönlichen Aufenthaltes in der Region zeigt als beispielsweise die standardsprachliche Ebene. Der praktische Teil dieser Diplomarbeit beinhaltet somit eine kompakte Methodik, die beim Erwerb einer zweiten Sprache im Kontext moderner Technologien nicht nur mit der deutschen Standardsprache, sondern auch mit den bairischen Dialekten helfen kann.

Der letzte Teil der vorliegenden Diplomarbeit ist die Auswertung der verwirklichten Online-Umfrage, die die angewandten Methoden in den Kapiteln 4 und 5 reflektiert, in der die Antworten der Befragten auf die individuelle Überwindung von Sprachbarrieren innerhalb der deutschen Standardsprache oder der bairischen Dialekte hinweisen. Die Online-Umfrage wies daher darauf hin, dass die audiovisuellen Online-Lerninhalte, die auch die Verbindungspunkte in den Kapiteln 4 und 5 sind, einen starken Einfluss auf das Deutschlernen, den Deutscherwerb und Erwerb der bairischen Dialekte haben und dass die Anwendung dieses komplexen Lernprozesses in den modernen Technologien nicht nur aufgrund der aktuellen Pandemiesituation sinnvoll ist, sondern auch aus der Sicht der tschechischen Arbeitenden und Lernenden in der westböhmisches Region. Dort kann der aktive und gemeinsame Prozess

vom Deutschlernen, Deutscherwerb und Erwerb der bairischen Dialekte innerhalb einer ähnlichen Methodik (*effektive Integrität*) via moderne Technologien in Bezug auf sprachliche, interkulturelle Kompetenzen und deutsch-tschechische Beziehungen eine wichtige Rolle spielen.

Die oben beschriebenen Aspekte der einzelnen Kapitel und Unterkapitel in der Zusammenfassung weisen darauf hin, dass in dieser Diplomarbeit im ersten Teil Ausgangspunkte („Ackerland“) für die Schaffung von funktionalen theoretischen Grundlagen auf der Basis des Phänomens des *Zweitspracherwerbs* und der verwandten Terminologie vorbereitet wurden. Die Begriffe *Sprachlernen* und *Spracherwerb* sowie die einzelnen methodischen Unterschiede dazwischen fallen ebenfalls in die zugehörige Terminologie.

Der Autor versuchte daher, eine feste Verbindung in einer umfassenden theoretischen Grundlage im Kontext des Lernens und Erwerbs der deutschen Standardsprache und bairischen Dialekte zu finden, was zur Anwendung von spezifischen Beispielen innerhalb moderner Technologien in den Kapiteln 4 und 5 führt. Zu diesen theoretischen Ausgangspunkten gehören auch die ausgewählte Lerntheorien, die zum Teil den *Zweitspracherwerb* widerspiegeln und auf ausgewählte gemeinsame wichtige Elemente für die Effektivität dieses komplexen Prozesses hinweisen können: eine eigene Erfahrung auf der Grundlage sensorischer Wahrnehmung, die Zusammenhänge zwischen Erst- und Zweitsprache, kognitive Prozesse innerhalb der Sprachumwelt mit potenziellem Sprachinput, Interaktion und Kommunikation innerhalb der spezifischen Sprachwelt und die Beeinflussung der Sprache auf das Denken und umgekehrt.

Diese ausgewählten theoretischen Ausgangspunkte in ihrer Kombination führten zur Entstehung des konkreten Kontextes, auf den sich der Autor im praktischen Teil dieser Diplomarbeit konzentrierte: die Anwendbarkeit und Widerspiegelung dieser Ausgangspunkte in spezifischen, effektiven und praktischen Methoden innerhalb moderner

Technologien, die über das Internet verbunden sind. Daraus folgt, dass der *Zweitspracherwerb* und das ASL eng miteinander verbunden sind und dass die damit verbundenen Prinzipien und Hypothesen dann direkt auf eine bestimmte Anwendung (moderne Technologie) angepasst werden können.

Moderne Technologien können dann im Rahmen der spezifischen Interessen der Lernenden individualisierte Inhalte in diesem Bereich bereitstellen, sei es das Deutschlernen (z. B.: das *E-Learning* oder *M-Learning*) oder der Deutscherwerb (im Allgemeinen: Online-Seiten, Online-Plattformen und Mobilplattformen). Das Schlüsselwort in dieser Hinsicht ist „Inhalt“, das in dieser Umgebung effektive „aktivierende“ Elemente innerhalb des *Zweitspracherwerbs* in mehreren multimedialen Kombinationen darstellen kann, insbesondere in der audiovisuellen Konzeption. Die Vorteile dieses Prozesses und die zusammenhängenden Möglichkeiten werden auch durch die Aussage von Hyperpolygotte Eva Spekhorstová (Kapitel 4.1) bestätigt.

Weitere wichtige Aspekte bei der Auswahl dieser Online-Lernmöglichkeiten sind: die Authentizität, Interaktivität, Kontextualisierung und der ausgewählte Umfang der Lerninhalte auf der Grundlage des aktuellen Sprachniveaus der Lernende.

Und in diesem Zusammenhang zielte der Autor in den praktischen Kapiteln dieser Diplomarbeit dazu, in einem breiten und auch möglicherweise verwirrenden Angebot („Meer“) der Online-Lerninhalte einen solchen *Lernquellenpool (Rückgrat)* zu erstellen, der Online-Seiten, Online-Plattformen und Mobilplattformen kompiliert, um ein kompaktes funktionales Ausgangsrahmen, also *effektive Integrität* zu schaffen. Die wichtigen Auswahlkriterien sind hier auch das didaktische Potenzial oder die narrativen Merkmale innerhalb konkreter Online-Lerninhalte. Eine auf *effektiver Integrität* basierende Methodik, die in dieser Hinsicht auch auf vorgestellten theoretischen Prinzipien, Klassifikation, Terminologie und

Essenzen basiert, kann in gewissem Umfang (innerhalb konkreter Beispiele) auch im formalen Unterricht anwendbar sein.

Die Effektivität dieser Methodik zeigt sich auch in der möglichen Anwendung auf die *innere Mehrsprachigkeit* (auch aus Sicht der Lernende), die in dieser Diplomarbeit am Beispiel bairischer Dialekte demonstriert wird. Dies zeigt sich beispielsweise im Zusammenhang mit der Einführung der mobilen Anwendung „Welcome to Bavaria“, die in dieser Hinsicht zum Teil als funktionales Tool des ASL angesehen werden kann. „Zum Teil“, weil moderne Technologien dank regionaler Besonderheiten einen persönlichen Besuch in Bayern nicht vollständig ersetzen können, sondern einen *Lernquellenpool* schaffen können, der den Erwerb der bairischen Dialekte regelmäßig unterstützt.

Die oben genannten Aspekte spiegeln sich auch in den individuellen Methoden der Befragten in der Online-Umfrage wider. Es liegt hier auf der Hand, dass der Schwerpunkt hauptsächlich auf der Kommunikationssituationen mit der deutschen Sprache oder bairischen Dialekten außerhalb des formalen Unterrichts bzw. außerhalb der offiziellen Kurse liegt. Dazu gehören zum einen das Lernen und der Erwerb mithilfe moderner Technologien, zum anderen der persönliche Kontakt zu Muttersprachlern.

In jedem Fall wird darauf hingewiesen, dass moderne Technologien eine wichtige Komponente und „eine Brücke“ in diesem Prozess bilden (z. B. das Ansehen von Videos, Filmen oder Serien) und dass ihre angemessene Verwendung (*effektive Integrität*) in diesem Prozess die langfristige Einwirkung auf das Lernen und den Erwerb der deutschen Sprache und bairische Dialekte unterstützen kann.

Die Darstellung dieser Nützlichkeit moderner Technologien im Phänomen des *Zweitspracherwerbs* respektive Deutschererwerbs und Erwerbs der bairischen Dialekte und ihre Umwandlung in konkrete

anwendbare Methoden für eine weitere mögliche Verwendung ist das Hauptziel und die Botschaft dieser Diplomarbeit.

8 LITERATURVERZEICHNIS

Gedruckte Quellen

BIEBIGHÄUSER, Katrin, ZIBELIUS Marja, SCHMIDT, Torben. *Aufgaben 2.0: Konzepte, Materialien und Methoden für das Fremdsprachenlehren und -lernen mit digitalen Medien*. Narr Francke Attempto Verlag Tübingen: 2012. ISSN 0175-7776. ISBN 978-3-8233-6676-8.

JUNG, Britta, GÜNTHER, Herbert. *Erstsprache, Zweitsprache, Fremdsprache Eine Einführung*. 3. Auflage. Weinheim, BELTZ: 2016. ISBN 978-3-407-25731-4.

KLEIN, Wolfgang. Typen und Konzepte des Spracherwerbs. In: L. Götze, G. Helbig, G. Henrici & H.-J. Krumm (Eds.), *Deutsch als Fremdsprache*, 1, Berlin: de Gruyter: 2001, 604-616, ISBN 978-3-110-16940-9.

MERTINS, Barbara. Denken L2-Sprecher in Ihrer Muttersprache, Wenn Sie Die L2 Sprechen?. In: *Sprache Und Kognition Ereigniskonzeptualisierung Im Deutschen Und Tschechischen*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH: 2018. ISBN 978-3-11-055789-3.

ROHDE, Andreas, STEINLEN, Anja K. *Mehrsprachigkeit in bilingualen Kindertagesstätten und Schulen*. Berlin, dohrmannVerlag.berlin: 2013. ISBN 978-3-938620-28-1.

ZEHETNER, Ludwig. Die bairische Mundart in Bayern. In: Hacker, Gerhard, (ed.) *Heimat und Schule : Fortbildungsmodell*. Auer, Donauwörth, S. 104-111. ISBN 3-403-01987-X.

Elektronische Quellen

ALTMAYER, Claus. *Lernstrategien und autonomes Lernen Teilaspekte eines 'konstruktivistischen' Fremdsprachenunterrichts?* [online]. Babylonica: 2002, S. 7-13. ISSN 1420-0007 [Zugriff am: 09.02.2021]. Verfügbar unter: http://babylonia.ch/fileadmin/user_upload/documents/2002-2/Baby2_02x.pdf#page=7.

ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ, Sylwia, STORK Antje, und TROJAN, Katarzyna. „Mobiles Fremdsprachenlernen Mit Podcasts“ [online]. *MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie Und Praxis Der Medienbildung* (Occasional Papers): 2015, S. 15-30 [Zugriff am: 16.03.2021]. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.21240/mpaed/00/2015.02.27.X>.

ARMSTER, Andreas. *Nativismus, Kognitivismus, Interaktionismus | Deutsch als Zweitsprache* [online]. 2016 [Zugriff am: 02.02.2021]. Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=18XdytMFp8s&ab_channel=studybreak.

Assistant.google.com. *Google Assistant, your own personal Google* [online]. 2021 [Zugriff am: 17.03.2021]. Verfügbar unter: <https://assistant.google.com/>.

Audio-lingua.eu. *Deutsch – Audio Lingua* [online]. 2021 [Zugriff am: 03.03.2021]. Verfügbar unter: <https://audio-lingua.eu/spip.php?rubrique3>.

Bar.wikipedia.org. *Boarisch – Boarsiche Wikipedia* [online]. 16.03.2021 [Zugriff am: 22.03.2021]. Verfügbar unter: <https://bar.wikipedia.org/wiki/Boarisch>.

Bayrisches-woerterbuch.de. *Bairisches Wörterbuch* [online]. 2020 [Zugriff am: 22.03.2021]. Verfügbar unter: <https://www.bayrisches-woerterbuch.de/>.

BERNAYS, Paul. "VON DER SYNTAX DER SPRACHE ZUR PHILOSOPHIE DER WISSENSCHAFTEN." [online]. *Dialectica* 11, N. 3/4: 1957, S. 233-46 [Zugriff am: 27.01.2021]. Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/42964612>.

BLAŽEK, Jan. *Individuální metody osvojení si německého jazyka a bavorských dialektů v rámci samostudia a volného času* [online]. Google Forms: 2021 [Zugriff am: 30.03.2021]. Verfügbar unter: <https://forms.gle/z8UdsQZCURaeL8tj9>.

BRÄUER, Siegfried, RUCH, Hermann, et al. *Dialekte in Bayern Handreichung für den Unterricht*. Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst München, MDV Maristen Druck & Verlag, Furth: 2.,

erw. u. aktual. Aufl.: 2015 [Zugriff am: 21.03.2021]. Verfügbar unter:
https://www.km.bayern.de/download/12707_broschuere_dialekt_2013_k.pdf.

BIMMEL, Peter. *Lernstrategien: Bausteine der Lernerautonomie* [online].
Fremdsprache Deutsch, 46: 2012 S. 3-10 [Zugriff am: 10.02.2021]. Verfügbar
unter:
[https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4490230/mod_resource/content/3/Bim
mel%202012.PDF](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4490230/mod_resource/content/3/Bimmel%202012.PDF).

BONDERER, Larissa, DÜRSCHEID, Christa. „What’s Up, Students?“
Beschäftigung Mit WhatsApp Im Deutschunterricht – Pro Und Contra. [online].
In: *Soziale Medien in Schule Und Hochschule: Linguistische, Sprach- Und
Mediendidaktische Perspektiven*, Berlin; Bern; Bruxelles; New York; Oxford;
Warszawa; Wien: Peter Lang AG: 2019, S. 145-64 [Zugriff am: 15.03.2021].
Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/j.ctvnp0hrq.7>.

BRAUN, Angelika. „Die Nutzung des Internet für den DaF-Unterricht“ [online].
Informationen Deutsch als Fremdsprache, vol. 25, N. 1: 1998, S. 72-84 [Zugriff
am: 27.02.2021]. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/infodaf-1998-0106>.

Br.de. *Dahoam is Dahoam: Bist das Vertrauen bricht* (2707) [online].
23.03.2021 [Zugriff am: 23.03.2021]. Verfügbar unter:
[https://www.br.de/mediathek/video/dahoam-is-dahoam-bis-das-vertrauen-
bricht-2707-av:602137c5b69127001349413a](https://www.br.de/mediathek/video/dahoam-is-dahoam-bis-das-vertrauen-bricht-2707-av:602137c5b69127001349413a).

Br.de. *Sendung verpasst?: Alle verfügbaren "Dahoam is Dahoam" -Folgen*
[online]. 2021 [Zugriff am: 23.03.2021]. Verfügbar unter: [https://www.br.de/br-
fernsehen/sendungen/dahoam-is-dahoam/aktuelle-folgen/index.html](https://www.br.de/br-fernsehen/sendungen/dahoam-is-dahoam/aktuelle-folgen/index.html).

CHARDALOUPA, Johanna, PERPERIDIS, Georgios, BUCHBERGER,
Gerlinde, HECKMANN, Verena, LACKNER, Elke, FREY, Jennifer:
Fremdsprachen im Schulunterricht. Mit Technologien Sprachen lernen und
lehren [online] In: Ebner, Martin [Hrsg.]; Schön, Sandra [Hrsg.]: L3T. Auflage.
2013, [8] S. - URN: urn:nbn:de:0111-opus-83850 *Lehrbuch für Lernen und*

Lehren mit Technologien. 10.12.2013 [Zugriff am: 22.03.2021]. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=83852.

Corpora.uni-leipzig.de. *bayerisch* [online]. 2021 [Zugriff am: 02.03.2021]. Verfügbar unter: https://corpora.uni-leipzig.de/de/res?corpusId=deu_newscrawl-public_2018&word=bayerisch.

Ct24.ceskatelevize.cz. *Bez učebnice se dá naučit i 17 jazyků, ukazuje hyperpolyglotka, která dělala „trapné chyby“ v korejštině* [online]. 08.02.2020 [Zugriff am: 27.02.2021]. Verfügbar unter: <https://ct24.ceskatelevize.cz/domaci/3044913-bez-ucebnice-se-da-naucit-i-17-jazyku-ukazuje-hyperpolyglotka-ktera-delala-trapne>.

DEITERING, Franz, KURTZ, Hans-Jürgen, GEILHARDT, Thomas. „Autonomes Selbstgesteuertes Lernen (ASL).“ [online]. *Zeitschrift Für Personalforschung / German Journal of Research in Human Resource Management* 5, N. 3: 1991), S. 239-58 [Zugriff am: 09.02.2021]. Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/23283117>.

De.wikipedia.org. *Bairisch – Wikipedia* [online]. 2021 [Zugriff am: 21.03.2021]. Verfügbar unter: <https://de.wikipedia.org/wiki/Bairisch>.

De.wikipedia.org. *Lernerautonomie und Lernstrategien* [online]. 05.10.2017 [Zugriff am: 09.02.2021]. Verfügbar unter: <https://de.wikipedia.org/wiki/Lernerautonomie>.

Deutsch-bairisch.de. *Deutsch-Bairisch* [online]. 2021 [Zugriff am: 22.03.2021]. Verfügbar unter: <https://deutsch-bairisch.de/>.

Deutsch.radio.cz. *Absatz von Hörbüchern steigt in Tschechien* [online]. 2021 [Zugriff am: 06.03. 2021]. Verfügbar unter: <https://deutsch.radio.cz/absatz-von-hoerbuechern-steigt-tschechien-8710725>.

Duden.de. *bayerisch, bayrisch* [online]. 2020 [Zugriff am: 02.03.2021]. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/bayerisch>.

Dw.com. *Community D | DW* [online]. 2021 [Zugriff am: 06.03. 2021].
Verfügbar unter: <https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/community-d/s-9035>.

Dw.com. *Deutschkurse | DW* [online]. 2021 [Zugriff am: 06.03. 2021].
Verfügbar unter: <https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/deutschkurse/s-2068>.

Dw.com. *Deutsch unterrichten | DW* [online]. 2021 [Zugriff am: 06.03. 2021].
Verfügbar unter: <https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/deutsch-unterrichten/s-2233>.

Dw.com. *Deutsch XXL | DW* [online]. 2021 [Zugriff am: 06.03. 2021]. Verfügbar
unter: <https://www.dw.com/de/deutsch-lernen/deutsch-xxl/s-12376>.

Dwds.de. *Empirismus* [online]. 2021 [Zugriff am: 27.01.2021]. Verfügbar unter:
<https://www.dwds.de/wb/Empirismus>.

Easygerman.org. *Easy German* [online]. 2021 [Zugriff am: 03.03.2021].
Verfügbar unter: <https://www.easygerman.org/>.

Easygerman.org. *About Easy German* [online]. 2021 [Zugriff am: 06.03.2021].
Verfügbar unter: <https://www.easygerman.org/about>.

EBEL, Alexandra. Lehr-Lern-Videos auf YouTube als sprechwissenschaftlicher
Analysegegenstand [online]. *sprechen Zeitschrift für Sprechwissenschaft*: Heft
65: 2018, S. 5-11, ISSN 0724-1798 [Zugriff am: 08.03.2021]. Verfügbar unter:
http://www.bvs-bw.de/SPRECHEN/sprechen_65_2018_1.pdf.

EDDIKI, Amina. *Deutsch via Skype : Eine optimale Alternative* [online].
Universität Oran 2: 19.12.2018 [Zugriff am: 15.03.2021]. Verfügbar unter:
<https://ds.univ-oran2.dz:8443/handle/123456789/2656?mode=full>

EFIMOVA, Maria. *“Deutsch Lernen Mit YOUTUBE: EVALUATION DES
LERNANGEBOTES Am BEISPIEL DES Kanals ‘24H DEUTSCH,’”* [online].
2019 [Zugriff am: 09.03.2021]. Verfügbar unter: <https://refubium.fu-berlin.de/handle/fub188/25991>.

EISENBEISS, Sonja. *Spracherwerbtheorien & Spracherwerbsforschung* [online]. 2019 [Zugriff am: 02.02.2021]. Verfügbar unter: <https://www.sprache-spiel-natur.de/2019/09/16/spracherwerbtheorien/>.

ENČEVA, Milka und JAZBEC, Saša. „*Wie multifunktional und wie individualisiert können und sollten Online-Lernwörterbücher sein.*“ [online]. *Jezikoslovlje* 15, br. 1: 2014, S. 45-66. [Zugriff am: 02.03.2021]. Verfügbar unter: <https://hrcak.srce.hr/118452>.

Explore.zoom.us. *Zoom Meetings - Zoom* [online]. 2021 [Zugriff am: 15.03.2021]. Verfügbar unter: <https://explore.zoom.us/meetings>.

Facebook.com. *Easy German | Facebook* [online]. 2021 [Zugriff am: 14.03.2021]. Verfügbar unter: <https://www.facebook.com/easygermanvideos>.

Facebook.com. *Kika's German – Příspěvky | Facebook* [online]. 2021 [Zugriff am: 14.03.2021]. Verfügbar unter: https://www.facebook.com/kikasgerman/?ref=page_internal.

FEILKE, Helmuth. „Schrift – Sprache – Können: Wie Entsteht Literale Kompetenz?“ [online]. In: *Sprache Im Kommunikativen, Interaktiven Und Kulturellen Kontext*, edited by Deppermann Arnulf and Reineke Silke, Berlin/Boston, De Gruyter: 2018, S. 245-68 [Zugriff am: 02.02.2021]. Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/j.ctvbkjxpb.14>.

FISCHER, Hanna (Hrsg.): „*Welcome to Bavaria*“ - *Ein digitaler Sprachführer für das Bayerische*. Bearbeitet von Benedikt Batton, Lester Brühler, Christian Ferstl, Lea Fischbach, Hanna Fischer, Hannah Greß, Milena Gropp, Peter Kaspar, Andrea Königsmarková, Clara Mikhail, Jeffrey Pheiff, Anh-Thy Truong, Qi Yu. Mit Unterstützung durch Christoph Bockisch und Peter Kaspar. Marburg. Version 1.0: 25.03.2020 [Zugriff am: 24.03.2021]. Verfügbar unter: <https://www.uni-marburg.de/de/fb09/dsa/einrichtung/personen/wissenschaftler/fischer/app-welcome-to-bavaria>

FLECKENSTEIN, Johanna, GEBAUER, Sandra Kristina, MÜLLER, Jens. *Fremdsprachenerwerb* [online]. Dorsch Lexikon der Psychologie: 26.04.2019 [Zugriff am: 12.10.2020]. Verfügbar unter: <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/fremdsprachenerwerb>.

GORNIK, Dominika Paula und JUNGSMANN, Tanja. *Erstspracherwerb* [online]. socialnet Lexikon, Bonn socialnet: 25.05.2020 [Zugriff am: 12.10.2020]. Verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Erstspracherwerb>.

GORNIK, Dominika Paula und JUNGSMANN, Tanja. *Fremdsprachenerwerb* [online]. socialnet Lexikon, Bonn socialnet: 25.05.2020 [Zugriff am: 31.12.2020]. Verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Fremdsprachenerwerb>.

GORNIK, Dominika Paula und JUNGSMANN, Tanja. *Zweitspracherwerb* [online]. socialnet Lexikon, Bonn socialnet: 25.05.2020 [Zugriff am: 29.12.2020]. Verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Zweitspracherwerb>.

HAYIRCIL, Selmin. *Die Rolle des Smartphones beim Lernen des Deutschen als Fremdsprache* [online]. 2018 [Zugriff am: 16.03.2021]. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/329912935_Die_Rolle_des_Smartphones_beim_Lernen_des_Deutschen_als_Fremdsprache.

Help.netflix.com. *Netflix Free Trial* [online]. 2021 [Zugriff am: 13.03.2021]. Verfügbar unter: <https://help.netflix.com/en/node/16282>.

HESS, Hans Werner. „DaF-Software in der Anwendung – »Alter Quark noch breiter«?“ [online]. Informationen Deutsch als Fremdsprache 25, N. 1: 1998, S. 54-71 [Zugriff am: 24.02.2021]. Verfügbar unter: <https://doi.org/10.1515/infodaf-1998-0105>.

HNILIČKA, Tomáš. *Souhrn německé gramatiky* [online]. 2008 [Zugriff am: 06.03. 2021]. Verfügbar unter: <http://www.nemeckagramatika.wz.cz/mapawebu.htm>.

HOFMANN, Katrin. *Potenziale autonomen Fremdsprachenlernens auf der Sozialen Netzwerkseite Facebook am Beispiel der Seite „DW – Deutsch lernen“* [online]. Masterarbeit, Universität Wien: Schramm, Karen. 2018 [Zugriff am: 14.03.2021]. Verfügbar unter: <https://othes.univie.ac.at/51670/>.

IBBOTSON, Paul, TOMASELLO, Michael. *Kritik an der Universalgrammatik* [online]. 23.02.2017 [Zugriff am: 31.01.2021]. Verfügbar unter: <https://www.spektrum.de/news/kritik-an-der-universalgrammatik-von-chomsky/1439388#>.

Instagram.com. *Alma Bayer (@alma.bayer.autorin)* [online]. 2021 [Zugriff am: 24.03.2021]. Verfügbar unter: <https://www.instagram.com/alma.bayer.autorin/>.

Instagram.com. *Bayerische Unterhaltung (@sprichbeidl)* [online]. 2021 [Zugriff am: 23.03.2021]. Verfügbar unter: <https://www.instagram.com/sprichbeidl/>.

Instagram.com. *DeutschLera (@deutschlera)* [online]. 2021 [Zugriff am: 14.03.2021]. Verfügbar unter: <https://www.instagram.com/deutschlera/>.

Instagram.com. *Easy German (@easygermanvideos)* [online]. 2021 [Zugriff am: 14.03.2021]. Verfügbar unter: <https://www.instagram.com/easygermanvideos/>.

Instagram.com *Hashtag #bairisch* [online]. 2021 [Zugriff am: 24.03.2021]. Verfügbar unter: <https://www.instagram.com/explore/tags/bairisch/>.

Instagram.com *Hashtag #deutschlernen* [online]. 2021 [Zugriff am: 14.03.2021]. Verfügbar unter: <https://www.instagram.com/explore/tags/deutschlernen/>.

Instagram.com. *Kika Šrédlová (@kikas.german)* [online]. 2021 [Zugriff am: 15.03.2021]. Verfügbar unter: <https://www.instagram.com/kikas.german/>.

Instagram.com. *MundART WERTvoll (@mundartwertvoll)* [online]. 2021 [Zugriff am: 23.03.2021]. Verfügbar unter: <https://www.instagram.com/mundartwertvoll/>.

Instagram.com. *Österreichisches Wörterbuch (@oesterreichisch)* [online]. 2021 [Zugriff am: 24.03.2021]. Verfügbar unter: <https://www.instagram.com/oesterreichisch/>.

Instagram.com. *Seedlang (@seedlang)* [online]. 2021 [Zugriff am: 14.03.2021]. Verfügbar unter: <https://www.instagram.com/seedlang/>.

Instagram.com. *Tak Trochen (@tak_trochen_podcast)* [online]. 2021 [Zugriff am: 15.03.2021]. Verfügbar unter: <https://www.instagram.com/p/CMCOflCAwdV/>.

JANÍKOVÁ, Věra. Autonomní učení, strategie učení a cizojazyčná výuka [online]. *Pedagogická orientace*, N. 4: 2003 S. 89-102, ISSN 1211-4669 [Zugriff am: 10.02.2021]. Verfügbar unter: <https://journals.muni.cz/pedor/article/view/7886/7171>.

KINSIZ, Mustafa. *MUTTER- UND FREMDSPRACHERWERB IN DER SPRACHENENTWICKLUNG BEI KINDERN* [online]. Universität Mugla Sıtkı Kocman, SBE Dergisi Bahar: 2001, N. 3 [Zugriff am: 12.10.2020]. Verfügbar unter: <http://sobbiad.mu.edu.tr/index.php/asd/article/view/58/63>.

KLEIN, Wolfgang, DIMROTH, Christine. Der ungesteuerte Zweitspracherwerb Erwachsener: Ein Überblick über den Forschungsstand [online]. In: U. Maas & U. Mehlem (Eds.), *Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern* (Heft 21). Osnabrück: 2003, IMIS 21, S. 127-161 [Zugriff am: 24.11.2020]. Verfügbar unter: https://pure.mpg.de/rest/items/item_60447_2/component/file_77197/content.

KRIENER-NEUMANN, Mareike und JUNGSMANN, Tanja. *Spracherwerb* [online]. socialnet Lexikon, Bonn socialnet: 17.04.2019 [Zugriff am: 11.10.2020]. Verfügbar unter: <https://www.socialnet.de/lexikon/Spracherwerb>.

LEIST-VILLIS, Anja. *Wie erwerben Kinder Sprache(n)?* [online]. 2020 [Zugriff am: 02.02.2021]. Verfügbar unter: <http://www.sprachfoerderung.info/spracherwerb.htm>.

Lernhelfer.de. *Deutsch | Schülerlexikon | Lernhelfer* [online]. 2021 [Zugriff am: 03.03.2021]. Verfügbar unter: <https://www.lernhelfer.de/schuelerlexikon/deutsch>.

Lyricstraining.com. *LyricsTraining* [online]. 2020 [Zugriff am: 17.03.2021]. Verfügbar unter: <https://lyricstraining.com/>.

MEISEL, Jürgen Michael, CLAHCEN, Harald, PIENEMANN Manfred. "On Determining Developmental Stages in Natural Second Language Acquisition." [online]. *Studies in Second Language Acquisition* 3, N. 2: 1981, S. 109-35 [Zugriff am: 31. 12. 2020]. Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/44487208>.

MITSCHIAN, Haymo. *m-Learning - die neue Welle? Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache*. London: Kassel University Press: 2010 [Zugriff am: 17.03.2021]. Verfügbar unter: <https://library.oapen.org/handle/20.500.12657/34784>.

Mooveez.com. *Mooveez* [online]. 2020 [Zugriff am: 17.03.2021]. Verfügbar unter: <https://www.mooveez.com/>.

Nachrichtenleicht.de. *Sprach-Preis für Lock-Down* [online]. 05.02.2021 [Zugriff am: 06.03. 2021]. Verfügbar unter: https://www.nachrichtenleicht.de/sprachpreis-fuer-lock-down.2045.de.html?dram:article_id=491976.

Nemcina-zdarma.cz. *Jste tu poprvé? – Mein Deutsch* [online]. 9. 5. 2018 [Zugriff am: 06.03. 2021]. Verfügbar unter: <https://nemcina-zdarma.cz/article/2018032203-jste-tu-poprve>.

Netflix.com. *Barbarians* [online]. 2020 [Zugriff am: 13.03.2021]. Verfügbar unter: <https://www.netflix.com/watch/81045614?trackId=14277283&tctx=-97%2C-97%2C%2C%2C%2C>.

Netflix.com. *Oktoberfest: Beer & Blood* [online]. 2020 [Zugriff am: 23.03.2021]. Verfügbar unter: <https://www.netflix.com/title/81249469>.

Netflix.com. *Titles in: Audio in German* [online]. 2021 [Zugriff am: 13.03.2021].

Verfügbar unter:

https://www.netflix.com/search?q=german&suggestionId=1400045_merch.

Netflix.com. *Titles in: German-language Movies & TV* [online]. 2021 [Zugriff

am: 13.03.2021]. Verfügbar unter:

https://www.netflix.com/search?q=german&suggestionId=100379_genre.

Ostarrichi.org. = *Das Österreichische Wörterbuch* [online]. 2021 [Zugriff am:

22.03.2021]. Verfügbar unter: <https://www.ostarrichi.org/>.

PAVELKA, Ulrike. *Autonomes Lernen und Binnendifferenzierung* [online].

Prezi.com: 23.06.2016 [Zugriff am: 09.02.2021]. Verfügbar unter:

<https://prezi.com/fbqck0a9kkri/autonomes-lernen-und-binnendifferenzierung/>.

PRATNEMER-SPAHIĆ, Denis. „*SPIELEND DEUTSCH LERNEN MITHILFE*

VON ONLINE-LERNSPIELEN“ [online]. Diplomarbeit, Universität Maribor:

2012 [Zugriff am: 27.02.2021]. Verfügbar unter:

<https://dk.um.si/lzpisGradiva.php?lang=slv&id=22316>.

Prirucka.ujc.cas.cz. *Internetová jazyková příručka – empirismus* [online]. 2021

[Zugriff am: 27.01.2021]. Verfügbar unter:

<https://prirucka.ujc.cas.cz/?slovo=empirismus>.

RÖSCH, Heidi, AHRENHOLZ, Bernt, AHRENS, Ruth, GRASSAU, Ulrike,

RÖHNER-MÜNCH, Karla, THIMM, Mathias. *Handreichung Deutsch als*

Zweitsprache [online]. Berlin: 2001 [Zugriff am: 29.12.2020]. Verfügbar unter:

http://www.berlin.de/sen/bildung/schule/foerderung/sprachfoerderung/daz_han dreichung.pdf.

RÖSLER, Dietmar. „Autonomes Lernen? Neue Medien und ›altes‹

Fremdsprachenlernen“ [online]. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 25,

N. 1: 1998, S. 3-20. [Zugriff am: 23.02.2021]. Verfügbar unter:

<https://doi.org/10.1515/infodaf-1998-0102>.

SAKOWSKI, Matthias. Digitalisierung in der Hochschullehre „Substitution oder Komplement?“ Chancen und Risiken am Beispiel des Seminars „Kommunikationsmodelle“ [online]. Die SW/SE im Spannungsfeld zwischen Tradition und Innovation. *sprechen Zeitschrift für Sprechwissenschaft*, Heft 65: 2018, S. 59-77. ISSN 0724-1798 [Zugriff am: 17.03.2021]. Verfügbar unter: http://www.bvs-bw.de/SPRECHEN/sprechen_65_2018_1.pdf.

Seedlang.com. *Seedlang* [online]. 2021 [Zugriff am: 17.03.2021]. Verfügbar unter: <https://seedlang.com/>.

SIDIROPOULOU, Renate. *Lernerautonomie und Lernstrategien* [online]. Prezi.com: 14.01.2016 [Zugriff am: 10.02.2021]. Verfügbar unter: <https://prezi.com/0yejugvkegqh/lernerautonomie-und-lernstrategien/>.

Slovník-cizich-slov.abz.cz. *funkcionalizmus, funkcionalismus* [online]. 2021 [Zugriff am: 01.02.2021]. Verfügbar unter: <https://slovník-cizich-slov.abz.cz/web.php/slovo/funkcionalizmus-funkcionalismus>.

Slovník.seznam.cz. *bayerisch* [online]. 2021 [Zugriff am: 06.03. 2021]. Verfügbar unter: https://slovník.seznam.cz/preklad/nemecky_cesky/bayerisch?strict=true.

Spotify.com. *Spotify – 14. Jak zapojit němčinu do každodenního života? Rozhovor s @kikas.german – Tak Trochen* [online]. 07.02.2021 [Zugriff am: 13.03.2021]. Verfügbar unter: https://open.spotify.com/episode/0J0A0GaknKQhly04L9itMJ?si=271cQ28iTWCy__FnA1GHWw&nd=1.

Spotify.com. *Spotify – Easy German (@easygermanvideos)* [online]. 2021 [Zugriff am: 12.03.2021]. Verfügbar unter: <https://open.spotify.com/show/2rnCPyV8A9J80QtmGj2pAx>.

Spotify.com. *Spotify – Kika's German* [online]. 2021 [Zugriff am: 13.03.2021]. Verfügbar unter: https://open.spotify.com/show/0F8ThJKuTTFBaa8wlizf3r?si=jMRknNetRSinWh_fs4QJvw&nd=1.

Spotify.com. *Spotify – nachrichtenleicht* [online]. 2021 [Zugriff am: 12.03.2021]. Verfügbar unter: <https://open.spotify.com/show/54SpUsXkAvg4mrvw8qcKVb>.

Spotify.com. *Spotify – Slow German* [online]. 2021 [Zugriff am: 12.03.2021]. Verfügbar unter: <https://open.spotify.com/show/1LjZv4vFFBWfFPH8bHczGb>.

Spotify.com. Rammstein [online]. 2021 [Zugriff am: 13.03.2021]. Verfügbar unter: <https://open.spotify.com/artist/6wWVKhxIU2cEi0K81v7HvP>.

STANGL, Werner. *Grundbegriffe des Empirismus* [online]. 2021 [Zugriff am: 27.01.2021]. Verfügbar unter: <https://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/Logischer-Empirismus.shtml>.

STEFFENS, Karl. *“Self-Regulated Learning in Technology-Enhanced Learning Environments: Lessons of a European Peer Review.”* [online]. *European Journal of Education* 41, N. 3/4: 2006, S. 353-79 [Zugriff am: 09.02.2021]. Verfügbar unter: <http://www.jstor.org/stable/4543062>.

ŠERUGA, Sandra. *„Die Rolle vom Internet im Selbststudium der deutschen Sprache.“* [online]. Diplomarbeit, Universität Osijek: 2017 [Zugriff am: 06.03.2021]. Verfügbar unter: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:142:440690>.

TERBORG, Roland. *„Interesse Und Motivation Im Zweitspracherwerb: Eine Vorläufige Klassifizierung Der Situativen Kontexte Im Sprachunterricht.“* [online]. *Die Unterrichtspraxis / Teaching German* 29, N. 1: 1996, S. 42-51 doi:10.2307/3531640. [Zugriff am: 30.12.2020]. Verfügbar unter: <https://www.jstor.org/stable/3531640>.

THOMMEN, Jean, Paul. *Empirismus Definition | Gabler Wirtschaftslexikon* [online]. 2018 [Zugriff am: 27.01.2021]. Verfügbar unter: <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/empirismus-36895>.

Transparent.com. *German Word of the Day* [online]. 2020 [Zugriff am: 03.03.2021]. Verfügbar unter: <https://www.transparent.com/word-of-the-day/today/german.html>.

ÜNAL, Dalim, Cigdem. *Video-Podcasts zum Deutschlernen: Eine Untersuchung zum didaktischen Potenzial* [online]. Hacettepe Universität, Bd. 109, N. 2: 2015, ISSN: 2000-3560 [Zugriff am: 09.03.2021]. Verfügbar unter: <http://ub016045.ub.gu.se/ojs/index.php/modernasprak/article/view/3194/2825>.

Wod.corpora.uni-leipzig.de. *Wörter des Tages* [online]. 2021 [Zugriff am: 02.03.2021]. Verfügbar unter: <https://wod.corpora.uni-leipzig.de/>.

Youtube.com. Buchempfehlungen zur Wortschatzerweiterung (Teil2) | Deutsch lernen B2, C1, C2 - YouTube [online]. 14.02.2021 [Zugriff am: 10.03.2021]. Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=SPSHK-k7y6k&ab_channel=DeutschLera.

Youtube.com. *Computer sprechen besser deutsch als du (und Kinder auch)* [online]. 24.02.2021 [Zugriff am: 10.03.2021]. Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=OZywMc5QUUI&ab_channel=SchrecklichDeutsch.

Youtube.com. *Dahoam is Dahoam - YouTube* [online]. 02.11.2015 [Zugriff am: 22.03.2021]. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/c/dahoamisdahoam/about>.

Youtube.com. *DeutschLera - YouTube* [online]. 22.08.2019 [Zugriff am: 10.03.2021]. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/c/DeutschLera/about>.

Youtube.com. *Deutsch lernen mit der DW - YouTube* [online]. 2010 [Zugriff am: 09.03.2021]. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/user/dwlearnrgerman/videos>.

Youtube.com. *Dinge Erklärt – Kurzgesagt - YouTube* [online]. 16.01.2014 [Zugriff am: 10.03.2021]. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/c/KurzgesagtDE/about>.

Youtube.com. *Easy German – YouTube* [online]. 07.09.2015 [Zugriff am: 10.03.2021]. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/c/EasyGerman/about>.

Youtube.com. *explainity® Erklärvideos* [online]. 28.03.2011 [Zugriff am: 10.03.2021]. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/c/explainity-erklaert/about>.

Youtube.com. *Gscheid guad: Sarahs Reiberdatschi – YouTube* [online]. 07.08.2020 [Zugriff am: 22.03.2021]. Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=Tn6T-DHswrs&ab_channel=DahoamisDahoam.

Youtube.com. *mitJitka - YouTube* [online]. 01.08.2015 [Zugriff am: 10.03.2021]. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/c/mitJitka/about>.

Youtube.com. *The 16 German Federal States | Easy German 384 - YouTube* [online]. 17.01.2021 [Zugriff am: 10.03.2021]. Verfügbar unter: https://www.youtube.com/watch?v=rRJScqIcilU&ab_channel=EasyGerman.

9 RESÜMEE

Das Ziel dieser Diplomarbeit ist, die Möglichkeiten des Lernens und Erwerbs der deutschen Sprache der bairischen Dialekte im Kontext moderner Technologien und aktueller technologischer Plattformen aufzuzeigen. Der theoretische Teil basiert auf verschiedenen konzeptionellen Grundlagen und befasst sich mit der Definition der Begriffen Fremd-, Zweit- und *Deutschspracherwerb*, zusammenhängenden ausgewählte Lerntheorien und *Autonomen Selbstgesteuerten Lernen* (ASL). Der praktische Teil dieser Diplomarbeit besteht aus Hypothesen, die auf der angewandten Methodik des Lernens und Erwerbs der deutschen Sprache und der bairischen Dialekte mithilfe moderner Technologien via Internet basieren, und die von konkreten Beispielen (*effektive Integrität*) begleitet werden. Der letzte Teil ist dann von der Datenausgabe der Online-Umfrage gebildet, die vom Autor für die Absicht dieser Diplomarbeit erstellt wurde, und die sich auf individuelle Methoden des Lernens und Erwerbs der deutschen Sprache und der bairischen Dialekte durch ausgewählte Zielgruppen konzentriert.

10 RESUMÉ

Cílem této diplomové práce je poukázat na možnosti učení a osvojování si německého jazyka a bavorských dialektů v kontextu moderních technologií a současných technologických platforem. Teoretická část je založena na více koncepčních základech a věnuje se vymezení termínů osvojování si cizího jazyka, druhého jazyka a německého jazyka, souvisejícím vybraným teoriím učení a autonomnímu učení (ASL). Praktickou část této diplomové práce pak tvoří hypotézy založené na aplikované metodice učení a osvojování si německého jazyka a bavorských dialektů za pomoci moderních technologií skrz internet, které jsou doprovázeny konkrétními příklady (efektivní integrita). Závěrečnou část pak tvoří výstup dat z online dotazníkového šetření, které autor vytvořil speciálně pro účely této diplomové práce a které se zaměřuje na individuální metody učení a osvojování si německého jazyka a bavorských dialektů vybranými cílovými skupinami.

11 ABSTRACT

This diploma thesis aims to show the possibilities of the German language and Bavarian dialects learning and acquisition in the context of modern technologies and current technological platforms. The theoretical part is based on more various conceptual bases and deals with the definition of the terms foreign/second and German language acquisition, related selected learning theories and autonomous self-directed learning (ASL). The practical part of this diploma thesis consists of hypotheses based on the applied methodology of the German language and Bavarian dialects learning and acquisition using modern technologies via the internet, that is accompanied by concrete examples (effective integrity). The last part consists of the data output of the online questionnaire created by the author specifically for this thesis that focuses on individual methods of the German language and Bavarian dialects learning and acquisition by selected target groups.