

Birgit Spies

LERNEN IM SOCIAL WEB

Eine Vergleichsstudie mit deutschen und
amerikanischen Studierenden



Birgit Spies

Lernen im Social Web

Eine Vergleichsstudie mit deutschen und
amerikanischen Studierenden

Diese Publikation wurde 2013 als Dissertation unter dem Titel „*Informelles Lernen in Sozialen Online Netzwerken – Eine Vergleichsstudie mit deutschen und amerikanischen Studierenden*“ an der Ludwig-Maximilians-Universität München, Fakultät für Psychologie und Pädagogik, angenommen.

(Datum der Disputation: 27. Juni 2013)

Kontakt: birgit.spies@thinktime.de

www.thinktime.de

Diese Datei unterliegt der Creative-Commons-Lizenz



Für die Printversion gilt:

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8442-6206-3

Druck und Verlag: epubli GmbH, Berlin, www.epubli.de

Titelbild: CandyBox Images | fotolia.com

Umschlaggestaltung: Corinne Brockmüller

© Birgit Spies, Juli 2013

Anmerkung: Der Inhalt dieses Buches ist im Web unter einer Creative-Commons-Lizenz verfügbar unter www.lernen-im-social-web.com

*We need to lay aside the desire to know,
And embrace instead the desire to continue to learn.*

George Siemens, 2005

Danksagung

Wenn ein so großes und umfangreiches Projekt wie eine Dissertation begonnen wird, dann stehen am Anfang viele Ideen und nur eine ungefähre Ahnung davon, was auf einen zukommt. Theorien und Modelle wollen diskutiert sein, Forschungsansätze geprüft und verworfen werden, jede Menge Literatur will gelesen sein. Und bei all dem darf das Ziel – und die Zeit – nicht aus dem Blick verloren werden. Und bei dieser nicht immer leichten Aufgabe konnte ich mich zu jeder Zeit der wertvollen Unterstützung Herrn Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Herthas versichern. In den vielen theoretischen Verzweigungen, die sich im Verlaufe der Arbeit zeigten, in den zahlreichen Möglichkeiten, mit denen man bei der Konzeption einer Studie konfrontiert wird, lenkte er den Blick immer wieder zurück zum Ausgangspunkt, zum Ziel, welches mit dieser Arbeit verfolgt wurde. Die zahlreichen Gespräche und Treffen mit ihm waren stets geprägt von einer konstruktiven und diskursiven Arbeitsweise und trugen so wesentlich zum Entstehen der Arbeit in vorliegender Form bei. Für diese wunderbare Unterstützung bedanke ich mich bei Herrn Prof. Dr. Bernhard Schmidt-Hertha außerordentlich.

Ebenfalls sehr herzlich bedanke ich mich bei Dr. Julia Parra von der New Mexico State University in Las Cruces, NM, USA, für Ihre Kooperation. Sie unterstützte mich vor Ort bei meinem Forschungsvorhaben und half, in den vielen Formalien nicht den Überblick zu verlieren.

Mein Dank gilt ebenso den zahlreichen Studierenden aus Deutschland und den USA, die sich bereitwillig an der Erstellung der Tagebücher, an den Interviews und an der Umfrage beteiligt haben. Ohne sie wären heute keine Ergebnisse vorzuzeigen.

Das Entstehen dieser Arbeit begleitet haben zudem in zahlreichen Kolloquien auch die Doktoranden Gertrud Müller, Kathrin Winkler, Veronika Thalhammer, Larissa Schönknecht, Anika Klein und Margaretha Müller. Die Diskussion der Arbeitsergebnisse, die vielen anregenden Gespräche zeigten verschiedene Sichtweisen auf das Thema auf und boten so wertvolle Ansatzpunkte für die weitere Arbeit. Ihnen danke ich dafür sehr herzlich.

Ebenfalls sehr herzlich danke ich Frau Melanie Medla für die Korrektur dieser Arbeit. Hat sie doch so manchem Satz den letzten sprachlichen Feinschliff gegeben, um ihn am Ende verständlicher und lesbarer zu machen.

Und nicht zuletzt danke ich meiner Familie, die das Projekt über die gesamte Zeit begleitet und mich zum Durchhalten ermutigt hat: Meinen Eltern Ingrid und Heinz Lampe, die es geschafft haben, Wissendurst und Neugier in mir zu entfachen und aufrechtzuerhalten, meinem Mann Hans-Jörg, der besonders die letzte Phase dieser Arbeit verständnisvoll mitertragen hat, und meinen Töchtern Maria und Johanna, die mir so manchen Einblick in das Denken und Handeln Studierender gewährten und das Entstehen der Arbeit mit stets kritischem Blick begleiteten.

Ihnen und euch allen meinen herzlichsten Dank.

Birgit Spies, im April 2013

Inhalt

1	Einführung.....	11
2	Ausgangslage und Zielsetzung.....	13
2.1	Persönliche Ausgangslage	13
2.2	Forschungsinteresse	14
2.3	Ziel der Studie	15
2.4	Potentiale und Grenzen der Studie	15
3	Theoretische Annäherung	17
3.1	Lernen	17
3.1.1	Lernbegriff	17
3.1.2	Informelles Lernen.....	21
3.1.3	Soziales Lernen.....	28
3.1.4	Lernen in vernetzten Welten	31
3.2	Soziale Online Netzwerke	36
3.2.1	Begriffliche Einordnung.....	36
3.2.2	Partizipation und Interaktion.....	41
3.3	Individuum und vernetzte Welten	43
3.3.1	Kommunikation	43
3.3.2	Vernetzte Gemeinschaften.....	48
3.3.3	Identität und Selbstthematisierung	50
3.3.4	Handeln.....	53
3.3.5	Modell vernetzten Lernens	57
3.4	Lernen, Medien und Gesellschaft.....	58
3.4.1	Individuum und Medien	58
3.4.2	Information und Wissen	61
3.4.3	Gesellschaft und Medien	65
4	Stand der Forschung.....	73
4.1	Lernstrategien im Studium.....	73
4.2	Medienausstattung und -nutzung.....	77
4.3	Mediale Aktivitäten.....	81
4.4	Mediennutzung in formalen Lernkontexten	88
4.5	Informelles Lernen im Studium	89
4.6	Partizipation und Gemeinschaft	91
5	Methode	93
5.1	Methodologische Annäherung	93
5.2	Studienteilnehmer	97
5.3	Selbstbeobachtung mittels Tagebuch.....	103
5.4	Qualitatives Interview	111
5.5	Online-Befragung	121
5.6	Theoretisches Modell der Auswertung	129
5.7	Darstellung von Thesen und Hypothesen.....	130
5.8	Qualität der Stichprobe.....	134

6	Ergebnisse.....	136
6.1	Lernen, Wissen und Information.....	138
6.1.1	Lernen.....	138
6.1.2	Lernstrategien.....	142
6.1.3	Wissen und Fähigkeiten.....	147
6.1.4	Umgang mit Informationen.....	156
6.2	Handeln und Verhalten.....	168
6.2.1	Rahmenbedingungen.....	168
6.2.2	Lösungssuche und Entscheidungsfindung.....	177
6.2.3	Das Selbst im Netz.....	180
6.3	Beziehungen und Vernetzung.....	183
6.3.1	Vertrauen.....	184
6.3.2	Gewohnheiten.....	188
6.3.3	Vernetzung.....	194
6.4	Diskussion der Ergebnisse.....	199
7	Zusammenfassung und Ausblick.....	211
7.1	Zusammenfassung der Studie.....	211
7.2	Herausforderungen für künftige Lern- und Bildungsprozesse.....	216
7.3	Reflexion und Ausblick.....	218
	Anhang zur Studie.....	221
A1	Tagebuch (deutsche Fassung).....	222
A2	Tagebuch (englische Fassung).....	223
A3	Interviewleitfaden (deutsche Fassung).....	224
A4	Interviewleitfaden (englische Fassung).....	225
A5	Theoretisches Modell zur Datenauswertung.....	226
A6	Quantitative Ergebnisse (Online-Befragung).....	227
	Literaturverzeichnis.....	243
	Abbildungsverzeichnis.....	252
	Tabellenverzeichnis.....	253

Vorwort

Lernen mit Medien wird seit vielen Jahren immer wieder diskutiert und in Frage gestellt. Es wird versucht mit neuen Lernansätzen das unzweifelhaft vorhandene Potential von Medien in tradierte Lehrformen zu integrieren. Einige Ansätze scheitern, andere werden durch technische Veränderungen obsolet. Und manchmal hat es den Anschein, als dass sich technische und mediale Entwicklungen völlig losgelöst von Lernen und Bildung vollziehen, indem sich diese davon wenig berührt zeigen. Mit der fast allgegenwärtigen Vernetzung und Nutzung Sozialer Netzwerke treten neue Diskussionspunkte in das Bewusstsein unserer Gesellschaft, in der Leben, Lernen und Arbeiten schon lange nicht mehr getrennt betrachtet werden können, in der sich Kommunikation und Interaktion durch Medien verändern und auch die Entwicklung eines Menschen davon nicht unberührt bleibt. Aufgaben werden komplexer und es sind morgen Herausforderungen zu bewältigen, für die es heute möglicherweise noch keine Lösungswege gibt.

Doch die medialen Entwicklungen drängen geradezu in die Bildung und fordern ihren Platz neben bewährten Methoden ein. Sie bieten Spielraum für zusätzliche Erfahrungen, erweitern bestehende Kommunikationsmöglichkeiten und erlauben es, Grenzen zu überschreiten – sowohl im Raum als auch im Denken. Mit der Nutzung Sozialer Netzwerke für Lernprozesse bieten sich viele Chancen, diese Grenzen zu überschreiten und inwieweit dies bereits gelingt, wird auf den nächsten Seiten herauszufinden sein.

Wrist/Holstein, im April 2013

Birgit Spies

1 Einführung

„Wissen Suchmaschinen schon in naher Zukunft mehr als wir? Wird die Welt ein besserer Ort, wenn es mehr Wissen gibt? Sind wir noch kreativer, wenn wir Computer benutzen?“ Diese Fragen stellt Bunz (2012, S. 11) ihrer Diskussion um den Stellenwert von Medien, von Digitalisierung voran. Und man kann ergänzen: Was können und was sollen wir lernen, wenn viele Informationen online verfügbar sind? Wie weiß ich, was relevant für mich ist? Welche Bedeutung haben ausgefeilte Curricula, wenn sich ein Mitarbeiter im Unternehmen einen Großteil seines Wissens informell aneignet (vgl. Cross 2007, S. 243)? Fragen über Fragen, mit denen sich Lehrende und Bildungspolitiker auseinanderzusetzen haben. Und manchmal – so scheint es – überholt die Zeit mühsam errungenen Konsens, denn: Medien sind allgegenwärtig und bestimmen scheinbar unseren Lebensrhythmus. Sie verändern unsere Kommunikation, lassen Grenzen zwischen Beruflichem und Privatem verschwimmen und – sie nehmen direkt Einfluss darauf, wie wir unsere Lebenswelt und das Handeln in ihr gestalten. Aber es sind zwei Seiten einer Medaille: *„Die Entwicklung der Gesellschaft und die Entwicklung der Medien“* (Krotz 2010, S. 91) bedingen einander und wirken aufeinander zurück. Davon bleibt Lernen nicht unberührt. Der Mensch als soziales Wesen vernetzt sich nicht erst, seit es Soziale Online Netzwerke gibt. Doch diese bieten nun eine Erweiterung von Kommunikation und Vernetzung und – sie scheinen sich still und leise in die Bildungslandschaft zu drängen, denn sie werden genutzt, ohne dass jemand dazu auffordert. Sie sind einfach präsent. Und damit geraten sie in das Blickfeld von Lernen. Lernen kann nun auch außerhalb formalen Kontextes interaktiv und partizipativ gestaltet werden. Es kann die räumlichen Grenzen hinter sich lassen und Anschlusspunkte an vielfältige informelle Lerngelegenheiten suchen und – es kann wieder zurückwirken auf das formale Lernen. Damit gewinnt es in seiner Bedeutung. Beides kann nicht mehr getrennt gedacht werden und der Weg, formales Lernen und informelles Lernen nebeneinanderzustellen, scheint einmal mehr gegangen werden zu müssen. Wird Lernen nun in Zusammenhang mit Vernetzung gesehen, so scheint auch die Betrachtung des sozialen Aspekts des Lernens aus neuer, anderer Perspektive möglich. Die Pflege von Beziehungen und der Aufbau eines umfassenden Netzwerkes können nun in der Online-Welt ihre Erweiterung erfahren und die Kontakte eines solchen Netzwerkes als Ressourcen im Lernprozess zur Verfügung stehen. Das Wissen in einem Netzwerk kann zu ganz persönlichem Wissen werden bzw. aus Informationen konstruiert werden. Und – es kann seinen Weg wieder zurückfinden in das Netzwerk und dieses seinerseits bereichern. Es kann also mehr sein als bloßer Informationsspeicher, auch

motivationale und emotionale Unterstützung Lernender sind vorstellbar. Dieses wird aber unweigerlich an Grenzen stoßen, wenn Lernen seiner tradierten Form verhaftet bleibt und sich nicht öffnet für ein Lernen, welches sich an Sinnbezügen orientiert, welches der bloßen Nutzung von Medien die Befähigung zu reflektiertem und wertebezogenem Handeln entgegensetzt. Ein Lernen, welches auch im Kontext von Hochschulen zu einem Miteinander von Studierenden und Dozenten anregt, um vom Be-Lernen in der Vor-Lesung hinzukommen zu einer Vernetzung der handelnden Personen, einer Vernetzung von Ideen, einer Vernetzung von Wissen, damit sich junge und neugierige Menschen mit Begeisterung fachliche Inhalte erschließen, diese hinterfragen und mit Experten diskutieren können, um am Ende Neues entstehen zu lassen – unterstützt durch informelles Lernen in Sozialen Online Netzwerken. Und wie weit sich Lernen an den Hochschulen schon auf einen solchen Weg begeben hat, das versucht die vorliegende Arbeit zu ergründen.

Anmerkungen zur Schreibweise: In dieser Arbeit wird auf die geschlechtliche Dopplung im Text verzichtet und nur die männliche Schreibweise verwendet, um den Lesefluss zu erleichtern. Zitationen werden im Weiteren in kursiver Schreibweise dargestellt. Wenn von amerikanischen Studierenden die Rede ist, dann sind – in Anlehnung an die umgangssprachliche Verwendung – stets US-amerikanische Studierende gemeint. In der Unterscheidung von Arbeit und Leben wird mit Leben die Zeit außerhalb beruflicher Tätigkeit umschrieben, wissend, dass Arbeit Leben beinhaltet. Und weiter wird differenziert nach realer und virtueller Welt, um begriffliche Eindeutigkeiten herzustellen. Reale Welt, auch Offline-Welt, meint Welt außerhalb von Digitalisierung und beruht auf persönlichen Kontakten. Virtuelle Welt, auch Online-Welt, meint insbesondere das Geschehen im Internet und mit ihr die so entstehenden Online-Beziehungen. Aber auch hier wissend, dass virtuelle Welten auch real sind.

2 Ausgangslage und Zielsetzung

Im folgenden Kapitel werden zunächst die persönliche Ausgangslage und das Forschungsinteresse des Verfassers dargelegt, um anschließend die Ziele der Untersuchung zu erläutern. Das Kapitel schließt ab mit den Erwartungen, die an die vorliegende Arbeit gestellt werden können und beschreibt, welche Möglichkeiten und Potentiale innewohnen, aber auch welche Grenzen dieser Arbeit gesetzt sind.

2.1 Persönliche Ausgangslage

Diese Arbeit entstand aus dem Wunsch heraus zu untersuchen, wie Medien – und hier insbesondere Soziale Online Netzwerke – Lernen verändern und welche Veränderungen in unserem Denken über Lernen und darüber, wie Bildung erfolgreich sein kann, notwendig sind. Die ersten Gedanken und Vorarbeiten zu diesem Thema sind bereits längere Zeit vorher entstanden und erfahren in vorliegender Dissertationsschrift ihre Auseinandersetzung mit wissenschaftlichen Konzepten und Theorien, erweitert um ein eigenes Forschungsdesign.

Meine beruflichen Anfänge sind geprägt durch die Arbeit im IT-Umfeld. Zunehmend verlagerte sich meine Tätigkeit auf die Aus- und Weiterbildung im IT-Bereich und damit verstärkte sich mein Interesse zu ergründen, wie Lehren so gestaltet werden kann, dass Lernen erfolgreich ist. Viele Jahre hatte ich als Dozent die Gelegenheit, verschiedenste Ansätze in der Praxis zu erproben, und immer stand die Frage im Mittelpunkt, wie Medien das Lernen sinnvoll bereichern und ergänzen können. In der Bildungslandschaft kristallisierte sich inzwischen der Ansatz des E-Learnings heraus. Und dies war für mich der ideale Ansatzpunkt, um die Erfahrungen aus IT und der Bildungstätigkeit in Theorie und Praxis miteinander zu verbinden. Die technischen Möglichkeiten zu nutzen, um Lerninhalte leicht zugänglich zu machen und medial aufbereitet gut im Gedächtnis zu verankern, schien verlockend: Der Lehrende erstellt digitale Lerninhalte, mit denen der Lerner zu jeder Zeit und an jedem Ort lernen kann. Für den Erfolg des Lernens ist dann der Lerner selbst verantwortlich. Ernüchterung machte sich breit, denn u. a. verfügten längst nicht alle Lerner über die Motivation und Selbstorganisation, um besonders längere Lernangebote auch durchzuhalten. Was also fehlte war u. a. die soziale Komponente des Lernens, die Gelegenheit sich auszutauschen, Rückmeldung zu erhalten und Kompetenz zeigen zu können.

Nun ist Social Media in aller Munde und es gibt die Chance, das, was vergangenen E-Learning-Angeboten fehlte, durch eine soziale Komponente zu ergänzen:

nämlich Wissen UND Personen zu vernetzen und sich so gegenseitig unterstützen und motivieren zu können. Mit einer erstaunlichen Leichtigkeit agieren inzwischen Personen fast aller Altersstufen in sozialen Netzwerken, wenn auch mit unterschiedlicher Intensität und unterschiedlichem Ziel. Aber was genau passiert in diesen Netzwerken? Lässt sich diese Leichtigkeit auch für das Lernen nutzen? Vielleicht nebenbei und unbewusst, vielleicht bewusst und unterstützend? Dies genauer zu ergründen ist meine persönliche Motivation zu vorliegender Arbeit.

2.2 Forschungsinteresse

Zu meiner gegenwärtigen Tätigkeit gehört die Aufgabe, mediale Lernszenarien zu entwickeln, die gut umsetzbar und erfolgreich sind. Und auch in meiner Arbeit mit Studierenden geht es stets darum, wie es gelingen kann, all die zur Verfügung stehenden Ressourcen, wie Dokumente, Medien, aber auch Personen und Zeit so zu verbinden, dass ein größtmöglicher Lernerfolg entsteht. Das heißt aber auch zu verstehen, welche Mittel und Wege warum und wie eingesetzt werden, um studienbezogene Aufgaben bewältigen zu können.

Wenn davon ausgegangen wird, dass Lernen immer und überall möglich ist (und sich nicht vermeiden lässt, wofür im Verlaufe dieser Arbeit zahlreiche Belege erbracht werden), dann müssten auch Anhaltspunkte für Lernen in Sozialen Online Netzwerken zu finden sein. Es scheint, dass diese Netzwerke bisher in der Regel nicht bewusst in regulären, formalen Bildungsangeboten genutzt werden, so dass zu vermuten ist, dass, wenn es Lernen in Sozialen Online Netzwerken gibt, dieses eher informell stattfindet, und darauf liegt mein hauptsächliches Forschungsinteresse. Damit gehen weitere Fragen einher, die untersucht sein wollen: Haben Soziale Online Netzwerke überhaupt einen Einfluss auf das Lernen? Verändern sie die Lernkultur? Verändern sie Kommunikation und Interaktion im Lernen? Wenn es Lernen oder Anhaltspunkte für Lernen in Sozialen Online Netzwerken gibt, wie entsteht es: eher zufällig oder bewusst? Gibt es Kooperation und Zusammenarbeit in diesen Netzwerken? Welchen Einfluss haben bereits vorhandene Kommunikationsmuster und Problemlösestrategien auf die Nutzung der Netzwerke? Wie vernetzen sich Studierende untereinander und mit ihren Dozenten? Welchen Einfluss hat diese Art von Lernen auf formale Bildungsprozesse und wie ist deren Bedeutung in der Zukunft einzuordnen? Viele Fragen wollen geklärt sein und die vorliegende Arbeit unternimmt den Versuch, den Antworten darauf ein Stück näher zu kommen.

2.3 Ziel der Studie

Ziel der Untersuchung ist es herauszufinden, ob in Sozialen Online Netzwerken Anhaltspunkte für Lernen ausgemacht werden können. Dazu können Informationsrecherchen ebenso zählen wie gemeinsame Wissenskonstruktion oder Aktivitäten zur Aufrechterhaltung von Motivation. Wenn es denn Anhaltspunkte für Lernen in Sozialen Online Netzwerken gibt, dann ist es weiter das Ziel herauszufinden, unter welchen Bedingungen Lernen in Sozialen Online Netzwerken entsteht, ob es eher ein Zufallsprodukt ist oder bewusst eingesetzt wird. Zudem gilt es aufzuzeigen, ob Soziale Online Netzwerke überhaupt geeignet sind, Lernprozesse zu unterstützen und welche Faktoren den Erfolg beeinflussen. Dahinter verbirgt sich auch die Frage, ob sich durch die Nutzung Sozialer Online Netzwerke eine Veränderung der Lernkultur ausmachen lässt. Wenn dem so ist, dann hat (informelles) Lernen in Sozialen Online Netzwerken unmittelbar Einfluss auf formale Bildungsprozesse und es muss dem Verhältnis von formalem und informellem Lernen nachgegangen werden.

Die vorliegende Arbeit soll einen Beitrag leisten, um Lern- und Bildungsprozesse erfolgreicher, praxisorientierter und nachhaltiger als bisher gestalten zu können. Wenn es durch zunehmende Onlinevernetzung auch zunehmend informelles Lernen in Sozialen Online Netzwerken gibt, dann sollten formale Lern- und Bildungsprozesse Raum und Zeit dafür zu schaffen. Wie dieses gelingen kann, wird aufzuzeigen sein.

2.4 Potentiale und Grenzen der Studie

Diese Studie gibt Einblick in das Handeln und Verhalten Studierender in Sozialen Online Netzwerken und fokussiert dabei auf informelle Lernanstöße, die sich aus formalem Kontext ergeben. Im Vergleich deutscher und amerikanischer Studierender bietet sich die Chance, den Blick von eigenen Erfahrungen im mittel- und unmittelbaren privaten und beruflichen Umfeld auf Ähnlichkeiten und Unterschiede im jeweils anderen Land zu lenken. Zudem werden in dieser Studie Differenzierungen hinsichtlich Geschlecht und Studienrichtung vorgenommen, um Anknüpfungspunkte an bestehende und Ausgangspunkte für weitere Forschungen zu bieten. Es wird aufgezeigt, welche studienbezogenen Aktivitäten Studierende beider Länder durchführen, welche Lösungsmöglichkeiten sie dabei aus welchen Beweggründen heraus nutzen, wie sie sich vernetzen, mit ihren Kommilitonen und Dozenten kommunizieren und diese und das Soziale Online Netzwerk als Ressource im Lernprozess einsetzen.

Diese Studie führt am Ende eine Vielzahl von Einzelergebnissen zusammen und erhebt dabei keinen Anspruch auf die vollständige Erfassung sämtlicher den Lernprozess beeinflussender Faktoren. Es wird in der Diskussion der Ergebnisse der Versuch einer Erklärung unternommen, soweit dies mit den zuvor diskutierten Theorien und Modellen möglich ist. Ein vollständiges Ergründen von Ursachen soll weiteren wissenschaftlichen Forschungen vorbehalten bleiben.

3 Theoretische Annäherung

Im nun folgenden Kapitel wird eine theoretische Einordnung der mit dem Thema der Arbeit verbundenen Begrifflichkeiten, Zusammenhänge, Theorien und Modelle vorgenommen. Es werden Teilaspekte aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet und deren Bedeutung für die folgende Studie herausgearbeitet.

3.1 Lernen

Sich mit dem Begriff des Lernens auseinanderzusetzen, bedeutet zunächst Aussagen darüber zu machen, wie die Annäherung an diesen Begriff erfolgt und aus welcher Perspektive das Lernen betrachtet wird. Bezogen auf das Thema der Arbeit wird zunächst der hier verwendete Lernbegriff definiert, anschließend Lernen in informellem Kontext und als sozialer Prozess untersucht, um schlussendlich die Einordnung von Lernen in vernetztem Kontext zu beschreiben.

3.1.1 Lernbegriff

Die begriffliche Verwendung des Wortes Lernen war in den vergangenen Jahren, und auch Jahrhunderten, immer wieder Änderungen unterworfen. Soziale, gesellschaftliche, wirtschaftliche und nicht zuletzt auch kulturelle (Ver-)Änderungen hatten und haben Einfluss darauf, wie Lernen definiert wird und welchen Stellenwert es für eine Person selbst oder innerhalb einer Gesellschaft hat. Innerhalb dieser Gegebenheiten, und diese Grenzen auch überschreitend, tragen die verschiedensten wissenschaftlichen Disziplinen durch ihre Forschungen und Erkenntnisse dazu bei, dass sich Sichtweisen auf und Bedeutungen von Themengebieten oder auch Begriffen verändern.

Ist Lernen denn zu beschreiben als Aufnahme, Verarbeitung und Speicherung von Informationen, als Konstruktion von Wissen, als Veränderung von Verhalten? Ja – ist es überhaupt zu beschreiben?

Aus psychologischer Perspektive wird Lernen beschrieben als eine „*relativ dauerhafte Veränderung im Verhalten eines Lebewesens, die auf Erfahrung zurückgeht*“ (Myers 2008, S. 342). Der Mensch nimmt die Reize, die ihm die Umwelt bietet, bewusst wahr, verarbeitet diese und kann zu neuen Einsichten, zu neuem Verständnis und/oder zu neuen Erfahrungen gelangen. Die daraus folgenden Veränderungen im Denken, Fühlen

und/oder Handeln können letztlich in einer Veränderung von Verhalten sichtbar werden. Lernen wird hier als ein bewusster Vorgang eingeordnet. Das heißt aber auch, all die Veränderungen, die durch unbewusste und nicht beeinflussbare Bedingungen zu Veränderungen führen, nicht als Lernen zu betrachten und somit auszuschließen, dass durch sie Veränderungen von Wissen und/oder Verhalten möglich sind.

In dem Versuch, Lernen zu verstehen und zu erklären, beschreiben kognitivistische Modelle – in Anlehnung an die uns umgebende technisierte Welt mit ihren Technologien, Prozessen und Abläufen, denen wir uns manchmal eher unterwerfen als diese zu gestalten – Lernen als einen mehrstufigen Prozess, der sich gleichsam auch technisch abbilden lässt:

Auf die Aufnahme von Informationen, hier die Bereitstellung und Darbietung von Lernmaterial, folgt die Verarbeitung der Informationen, das eigentliche Lernen. Daran schließt sich durch Wiederholung und Festigung die Sicherung der gelernten Informationen an, um diese schließlich „in konkreten Problemstellungen“ anzuwenden. Auch das Vergessen der gelernten Informationen, hier als Informationsverlust bezeichnet, wird in den Prozess des Lernens einbezogen (Holzinger 2001, S. 106).

Lernen fokussiert hier weniger auf die Veränderung von Verhalten als Ergebnis von Lernen, sondern wird beschrieben „als einen Ressourcen beanspruchenden Prozess des Aufbaus mentaler Konstruktionen auf der Basis der Integration neuer Informationen in bereits vorhandene kognitive Strukturen.“ (Brünken, Seufert, 2006, S. 28); einem mehrstufigen Prozess also, bei dem Informationen wahrgenommen, ausgewählt und in bereits vorhandene kognitive Wissensnetzwerke eingebunden werden. Im Mittelpunkt kognitivistischer Modelle steht somit eher die kognitive Verarbeitung von Informationen als der Prozess des Lernens selbst.

Die kognitivistische Perspektive ist aber insofern für diese Arbeit interessant, als dass Lernen – wenn es denn als Prozess und nicht als einmaliger Vorgang betrachtet wird – in Sozialen Online Netzwerken schwerlich in seiner Gesamtheit, über alle Stufen hinweg, wieder zu finden sein wird, sich aber womöglich einzelne Phasen abbilden und näher untersuchen lassen. In der Reduzierung von Lernen auf die Aufnahme, Verarbeitung, Integration und Anwendung von Informationen jedoch bleiben die Bedingungen, unter denen Lernen stattfindet und die es beeinflussen, unberücksichtigt und der Erfolg des Lernens liegt in der Verantwortung des Lernalers.

Für die vorliegende Arbeit muss also ein umfassenderer Lernbegriff gefunden werden. Vom Thema ausgehend, sind sowohl der Kontext, in dem Lernen stattfindet, zu berücksichtigen (hier informelles Lernen) als auch der soziale Aspekt des Lernens, wenn es denn um Soziale Online Netzwerke geht.

Lernen an sich ist ein nicht beobachtbarer Vorgang, der in vorhergehenden Definitionen in der Veränderung von Verhalten sichtbar wird. Dieses „*Verhalten des Individuums bildet die einzige Brücke für den Austausch zwischen Umgebung und Individuum*“ (Straka 2000, S. 17) und kann sehr wohl beobachtbar (entäußert) als auch nicht beobachtbar (verinnerlicht) sein. In Anlehnung an Gagné benennt Straka darauf aufbauend drei Ebenen, die auf Verhalten zurückwirken bzw. auf denen Verhalten sichtbar wird:

(1) Da ist zunächst, vom Blickpunkt des Lernalers aus, die soziale Ebene zu nennen; greifbar in den Umgebungsbedingungen, die auf den Lerner, den Lernprozess und am Ende auch auf den Lernerfolg einwirken. Hier sind die Personen zu nennen, mit deren Handeln und/oder Verhalten er sich im Verlaufe des Lernprozesses auseinander setzen muss, wie Familie, Freunde, Lehrende u. a. m. Der Lerner ist dabei eingebunden in Kontexte, die sozialer, informationeller oder auch gegenständlicher Art sein können. Diese wirken auf ihn zurück und beeinflussen damit sein Lernen.

(2) Weiter ist die individuelle Ebene zu nennen, zunächst abbildbar durch das Verhalten des Lernalers „*auf etwas bezogen*“ (Straka 2000, S. 18), was sich im Betrachten, Nachvollziehen und auch Bearbeiten von Inhalten, Sachverhalten, Lerngegenständen und Informationen äußern kann.

Hier wird der Begriff des Lernens sehr deutlich erweitert, indem Teile des Lernprozesses bereits als zu Lernen zugehörig betrachtet werden und nicht erst nach Abschluss einer längeren „Lern-Phase“ überhaupt von Lernen gesprochen wird. Es werden weiter die Informationen, Motivationen und Emotionen im Lernprozess als Ausprägungen der zweiten Ebene zugeordnet. Welche Informationen der Lerner wann und wie erhält, kann somit ebenso wenig unberücksichtigt bleiben wie die Motivation eines Lernalers, ein bestimmtes Handeln und/oder Verhalten zu zeigen (oder auch nicht zu zeigen), wie bestimmte Situationen und Ereignisse zu ermöglichen oder zu vermeiden. Dem subjektiven Erleben während des Lernprozesses, der Freude, der Angst u. a. m. im Lernen wird hier ebenfalls Raum gegeben. Dass es hier zu einem Wechselspiel, einer gegenseitigen Beeinflussung von Information, Emotion, Motivation und Verhalten kommt, ist sicher unbestritten.

Womit die dritte Ebene zutage tritt: (3) Die inneren Bedingungen, die dem Lerner eigen sind, ermöglicht durch sein Wissen und seine Fähigkeiten sowie die Motive und die emotionale Disposition, die ihn antreiben bzw. die auf ihn einwirken.

Die beschriebenen Ebenen bedingen und beeinflussen einander. Sie sind somit nicht als Abgrenzung, sondern als Dimensionen zu verstehen, die in durchaus unterschiedlicher Ausprägung im Verlaufe des Lernprozesses, der aus mehreren „Lernepisoden“ bestehen kann, zutage treten.

Das Ergebnis von Lernen ist, entsprechend vorheriger Ausführungen, somit nicht allein auf die Konstruktion von Wissen und/oder eine Veränderung von Verhalten (durch veränderte Motive, Fähigkeiten und emotionale Dispositionen) zu beschränken. Es kann sich vielmehr auch ausdrücken in verändertem Wissen über sich selbst und über die Welt. Und es kann ebenso bezogen sein auf das Selbstbild des Lerners und/oder das Wissen, welches entsteht, ob nun explizit oder implizit (vgl. Straka 2000, S. 16-21).

Die mehrdimensionale Betrachtung des Lernbegriffes durch Straka bildet zugleich auch die zuvor beschriebenen Perspektiven ab und kann als Ergänzung bzw. Erweiterung, als einander jedoch nicht ausschließend, aufgefasst werden. Die umfassende Betrachtung von Lernen, aus der inneren, der sozialen und der Verhaltensperspektive heraus, die Einbettung in einen Prozess, der durch verschiedene „Lernepisoden“ gekennzeichnet ist und die weitgefasste Beschreibung dessen, was denn nun das Ergebnis von Lernen sein kann, bilden ein gutes Fundament, um mit einem solchen Lernbegriff Lernen in sozialem und gleichzeitig medialem Kontext, wie in hier vorliegender Arbeit, zu untersuchen.

Dieser Lernbegriff erlaubt eine Sicht auf die Interaktion von Lernern mit ihrer Umwelt, auf die Vernetzung der handelnden Personen untereinander. Er erlaubt ebenfalls, Lernen in seinen kleinsten Einheiten in Sozialen Online Netzwerken, sofern denn vorhanden, zu entdecken und Zusammenhänge zwischen den Ebenen herauszuarbeiten. Als Anhaltspunkte für Lernen können somit alle Vorgänge betrachtet werden, die zur Veränderung der inneren Bedingungen führen und letztlich als „gelernt“ zutage treten. Dazu kann die Informationssuche, sowohl offline (mit Hilfe von Freunde, Kollegen, Mentoren usw.) als auch online (in Datenbanken, Soziale Online Netzwerke usw.) genauso zählen wie die Konstruktion von Wissen, wie Maßnahmen zur Aufrechterhaltung von Motivation, wie bspw. das Setzen von Zielen und der soziale Austausch (offline und online), und nicht zuletzt die Reflexion des Gelernten mit der Umwelt und die dabei angewendete Strategie.

Die untenstehende Abbildung 1 fasst die wichtigsten Dimensionen des Lernbegriffes nach Straka (2000) zusammen, um das spätere Verständnis in der Zusammenführung mit Sozialen Online Netzwerken zu erleichtern.

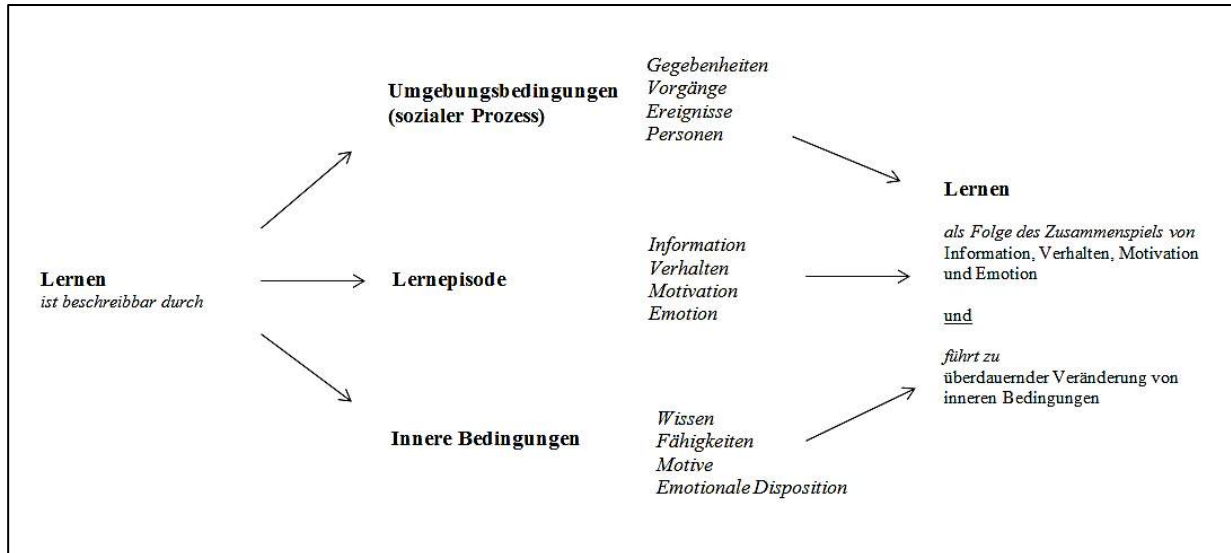


Abbildung 1: Dimensionen des Lernbegriffes
(nach Straka 2000, S. 15-21 in eigener Darstellung)

3.1.2 Informelles Lernen

Das Thema der vorliegenden Arbeit fokussiert den informellen Aspekt des Lernens bezogen auf Soziale Online Netzwerke. Hier liegt die Annahme zugrunde, dass Soziale Online Netzwerke per se (bisher) nicht entwickelt und eingesetzt wurden, um Lernprozesse zu ermöglichen oder gar zu unterstützen.

Begrifflich erfahren formales und informelles Lernen derzeit mit stärkerer Bewusstwerdung und Verwendung in der Gesellschaft eine teils veränderte Bedeutung, wobei die Grenzen zwischen beiden Begriffen mehr und mehr verschwimmen. Deshalb soll nun eine Definition für deren Verwendung im Kontext der Arbeit vorgenommen werden.

Die europäische Kommission (2002, S. 57f) unterscheidet im Zusammenhang mit der Thematik des lebenslangen Lernens drei Bereiche: das formale, das nicht formale und das informelle Lernen. Diese Dreiteilung fußt auf dem Bemühen, insbesondere Kompetenzen, die außerhalb regulärer Bildungsangebote erworben worden sind, anzuerkennen.

Formales Lernen wird hier, in Bezug auf Lernziele und Lernzeit, als strukturiert und, aus der Sicht des Lernenden, als zielgerichtet beschrieben. Es findet üblicherweise in einer Bildungseinrichtung stattfindet und schließt mit einer Zertifizierung ab.

Nicht formales Lernen wird ebenso wie formales Lernen als strukturiert und zielgerichtet betrachtet. Es findet jedoch zumeist nicht in Bildungseinrichtungen statt und schließt auch nicht mit einer Zertifizierung des Gelernten ab.

Informelles Lernen hingegen ist weder strukturiert, noch findet es in einer Bildungseinrichtung statt, noch führt es zu einer Zertifizierung. Hier wird eher auf das Lernen im Alltag, in der Freizeit oder im Familienkreis abgezielt, welches meist beiläufig (inzidentell), jedoch auch zielgerichtet, geschehen kann.

Die durch die EU-Kommission gewählte Dreiteilung (formales, nicht formales und informelles Lernen) weicht aufgrund ihrer Unschärfe auch im deutschsprachigen Raum immer häufiger einer Zweiteilung in formales und informelles Lernen, sind doch im englischsprachigen Raum die Begriffe „formal learning“ und „informal learning“ gebräuchlich. Das Verständnis über formales Lernen ist in beiden Sprachräumen relativ ähnlich. Für informelles Lernen sind einige andere Akzentuierungen auszumachen.

Bereits an dieser Stelle soll die Frage erlaubt sein, wie hilfreich und weiterführend eine solche Unterteilung in der Einordnung von Lernprozessen ist. Diese Frage wird unten noch einmal aufgegriffen.

Zunächst sei auf das Argument von Straka (2000, S. 23) verwiesen, der festhält, dass Lernen eher personen- denn ortsgebunden ist und deshalb von „*Lernen unter formellen Bedingungen*“ und „*Lernen unter informellen Bedingungen*“ spricht. Hier wird also nicht die Art und Weise, wie was mit welchem Erfolg gelernt wird, in den Vordergrund gerückt, sondern die Bedingungen, unter den es stattfindet, unter denen es sich entwickeln kann und er verweist darauf, dass „*nur eine graduelle Abgrenzung*“ der Begriffe möglich und die Übergänge eher fließend sind (Straka 2000, S. 26). Diese Sichtweise erscheint sinnvoll, wenn man die verschiedensten Ausführungen in der Literatur zu diesem Thema einzuordnen versucht. Vereinfachend werden im Weiteren trotz Zustimmung zu Strakas Ausführungen die Begriffe „formales Lernen“ und „informelles Lernen“ verwendet, wissend, dass diese sich auf die Bedingungen zur Ermöglichung von Lernen beziehen.

Die relativ einheitliche Sichtweise auf das, was formales Lernen ausmacht und wie es sich definieren lässt, benennt als wichtigstes Kriterium den (realen) Ort (oder auch dessen mediale Erweiterung bspw. in Form virtueller Lernräume), an dem es stattfindet und in dessen Kontext es eingebettet ist: nämlich die organisierte Bildung in dafür vorgesehenen Bildungseinrichtungen und -institutionen. Hier ist Lernen gerahmt von bestehenden Curricula (entwickelt von Lehrenden oder vergleichbaren Personen), die zu vermittelnden Lerninhalte sind festgeschrieben, die Lernziele vorgegeben. Lernen erfolgt hier planmäßig und strukturiert. Die Einhaltung der Curricula wird kontrolliert. Der Erfolg von Lernen wird bewertet, was sich letztlich die Abschlüssen und Zertifikaten ausdrückt, die nach außen hin belegen, was und mit welchem Erfolg gelernt wurde (vgl. Straka 2000, Livingstone 1998, Dehnbostel 2003; Wurm 2006).

Die Abgrenzung des Begriffes “informelles Lernen” indes gestaltet sich ein wenig schwieriger. Ausgehend von Dohmens Feststellung, dass informelles Lernen „*eine, natürliche‘ Grundform menschlichen Lernens*“ (Dohmen, 1998, S. 19) darstellt, erscheint Lernen somit als Grundbedürfnis überall möglich: in jeder Situation, in jedem Kontext, an jedem Ort. Lernen findet einfach statt, ob geplant oder auch nicht. Informelles Lernen kann folglich aus dem formalen Lernen nicht ausgeschlossen werden, sondern wird auch hier in der einen oder anderen Ausprägung zutage treten; die Grenzen verschwimmen.

Doch wie kann nun informelles Lernen beschrieben werden? Ist es ausreichend, es einfach als das Gegenteil formalen Lernens anzusehen?

Wann immer der Lerner vor Schwierigkeiten steht, er neue Herausforderungen zu bewältigen und Probleme zu lösen hat, wird er sich (in der Regel) Hilfe suchen. Er wird versuchen, diese Situationen (mehr oder weniger kompetent) zu bewältigen. Dabei ist jedes Mittel, jede Person, jeder Ort willkommen, egal ob in formalem Rahmen eingebettet oder nicht. Diese Suche nach einer Lösung wird zur Triebfeder, die – bewusst oder auch unbewusst – und auch als Folge formalen Lernens greift. Informelles Lernen kann nun aus zwei Perspektiven betrachtet werden: der Perspektive des Lerners und der Perspektive der Umgebung. In informellen Lernprozessen kann die Initiative zunächst vom Lerner ausgehen. Er erschließt sich neue Zusammenhänge und neue Inhalte. Da er aber konfrontiert wird mit Erlebnissen und mit dem Geschehen in seiner Umwelt, da er sich mit seiner Umgebung und den ihn umgebenden Personen auseinandersetzen muss, so wirft diese Umgebung ebenso Fragen auf und fordert auf, Probleme zu lösen und Geschehnisse einzuordnen. Damit wird das Verschwimmen der Grenzen von formalem und informellem Lernen erneut sichtbar, kann

doch eine formale Umgebung zu informellem Lernen anregen und zugleich auch in ihr stattfinden. Der Lerner kann die ihn umgebenden Personen, wie Lehrende, Mentoren, andere Lerner oder andere aus seiner Sicht kompetente Personen, für seinen informellen Lernprozess nutzen. Er kann jeglichen Rahmen, der sich ihm bietet, nutzen, wie formales Setting in einer Bildungseinrichtung, Veranstaltungen wie Netzwerkabende und Konferenzen, die Arbeit in Teams oder Gruppen oder auch mediale Räume, die bspw. einen Austausch mit Gleichgesinnten oder Experten zulassen (vgl. auch Cseh, Watkins, Marsick, 2000; Dehnbostel 2003; Dohmen 1998; Lave, Wenger 1991; Livingstone 1998; Rohs 2009; Sommerlad, Stern, 1999; Straka 2000; Overwien 2005, 2009).

Ein weiteres, aus meiner Sicht bedeutendes Kriterium, um informelles Lernen einordnen zu können, beschreibt Straka (2000, S. 29), wenn er nach dem Verständnis von Cseh, Watkins und Marsick ausführt, dass „*der Lernprozess selbst [...] im Einflussbereich des Individuums [verbleibt]*.“ Dem Lerner obliegt die Verantwortung für das Aufsuchen informeller Lerngelegenheiten oder doch zumindest die Bereitschaft, sich von seiner Umgebung zu einem Lernen in dieser anregen zu lassen (was gleichzeitig zu Schwierigkeiten führen kann; vgl. unten). Ziel informellen Lernens ist die „*Anpassung der eigenen Fähigkeiten, um [den] veränderten Anforderungen der Umwelt gerecht zu werden.*“ (Rohs, Schmidt 2009, S. 8). Hier wird noch einmal deutlich, dass Lernen, und insbesondere informelles Lernen, ein das Leben begleitender Prozess ist.

Mit Bezug auf das Thema dieser Arbeit, dem informellen Lernen in Sozialen Online Netzwerken, in vernetzten Welten also, sei auch auf die Arbeiten von Digenti (2000) verwiesen, wo eine Einordnung von formalem und informellem Lernen in Verbindung mit realen und virtuellen Lerngelegenheiten vorgenommen wird und somit eine Erweiterung um netzbasierte Lernmöglichkeiten erfolgt (vgl. Abbildung 2).

Diese ist mit Sicherheit nicht als abschließend zu betrachten, sondern mit fortschreitender technischer Entwicklung – und hier insbesondere der Entwicklung der Informations- und Kommunikationstechnik – weiteren (Ver-)Änderungen und Erweiterungen unterworfen, wie der Auflösung von Grenzen zwischen formalen und informellen sowie realen (Face-To-Face) und virtuellen Lerngelegenheiten.

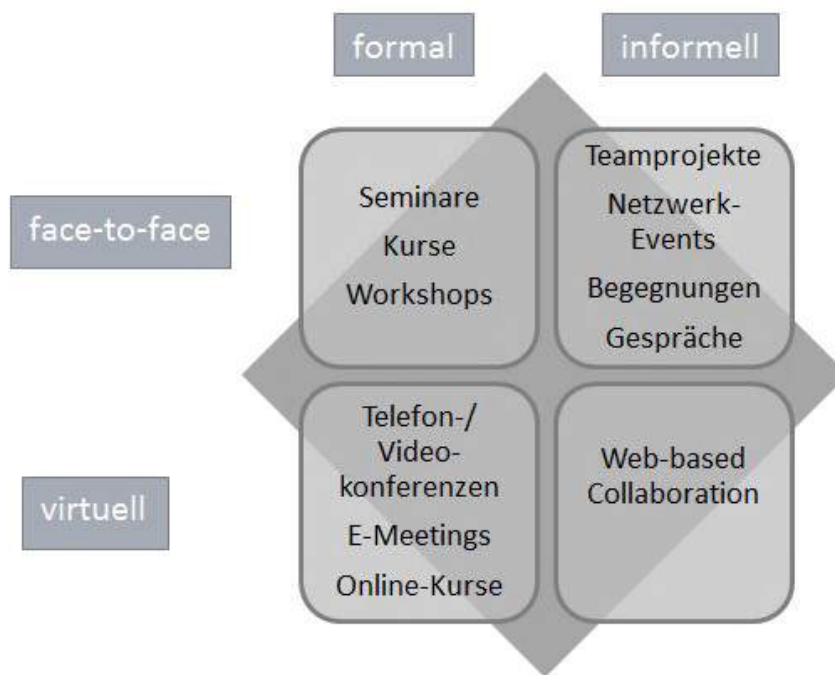


Abbildung 2: Lerngelegenheiten
(nach Digenti, 2000)

An dieser Stelle sei es erlaubt, noch einmal zurückzukommen auf die Frage nach der Sinnfälligkeit der Unterscheidung von formalem und informellem Lernen und ihrer Bedeutung für den Lerner.

Gegenwärtig erleben wir in unserer Gesellschaft eine zunehmende mediale Durchdringung unserer Arbeits-, Lern- und auch Lebenswelten. Dies mag teils angenehm, teils unerwünscht sein. Aber es bleibt festzustellen, dass es so ist und die in der Vergangenheit übliche räumliche, zeitliche und auch inhaltliche Trennung von Arbeit, Lernen und Leben nicht mehr länger aufrechtzuerhalten ist. Lebensentwürfe werden flexibler. Leben findet globaler statt als es noch vor wenigen Jahren der Fall war. Und, wie Spanhel formuliert, die „*Ambivalenz zunehmender Wahlfreiheiten bei gleichzeitig wachsenden Entscheidungszwängen stellt die größte Herausforderung für die Lebensführung und Lebensbewältigung in unserer Zeit dar.*“ (Spanhel 2010, S. 86). Und ein solches Leben erfordert auch veränderte Formen von Kommunikation und Lernen, letztlich auch von Arbeit (was hier aber nicht erörtert werden soll). Mobile Kommunikation fragt nicht danach, in welchem Kontext sich ein Lerner gerade befindet, wo er sich aufhält oder welchen Fragen oder Problemen er gerade nachspürt. Lerner finden sich nicht mehr zwangsläufig räumlich am gleichen Ort oder gar zur gleichen Zeit zusammen. Sie können sich ebenso, unseren mobilen Lebenswelten geschuldet, auf der Welt räumlich verteilt und doch gemeinsam in einem virtuellen Raum treffen, forciert durch die

Konvergenz der Medien, die sich, wie Krotz ausführt, in einem „*Prozess der zunehmenden Entgrenzung und Vermischung der vorher vorhandenen Einzelmedien, die von den begrenzten und relativ erwartungsstabilen sozialen Zwecken entkoppelt werden*“ befinden (Krotz 2010, S. 108). Lerner können zu unterschiedlichen Zeiten und doch gemeinsam an Aufgaben und Projekten arbeiten, die durch die vernetzte Welt abgebildet werden können. Und sie werden dazu die Gelegenheiten nutzen, die sich ihnen bieten, gleich ob real oder virtuell, ob formal oder informell. Dem Lerner obliegt es hier lediglich, die Kommunikation zuzulassen und Lerngelegenheiten zu nutzen oder sich dem zu verweigern (vgl. auch Dehnbostel 2003; Overwien 2005, S. 339ff).

Ein andere Betrachtungsweise auf das Verhältnis von formalem und informellem Lernen wirft der seit einigen Jahren in der Literatur diskutierte Aspekt auf, informelles Lernen trage (insbesondere mit Blick auf das Lernen am Arbeitsplatz) einen weit größeren Teil zur Aneignung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten bei als formales Lernen (vgl. de Vries, Brall, Lukosch, 2009, S. 123f; Rohs 2009, S. 35ff; Overwien 2005, S. 348, Cross 2007, S. 235). Wenn dem so ist, so muss an dieser Stelle die Frage ausdrücklich erlaubt sein, wie formales und informelles Lernen in der Zukunft eingeordnet werden können, welchen Stellenwert sie haben werden (ohne formales Lernen selbst grundsätzlich in Frage zu stellen, erfüllt es doch noch weitere Aufgaben als die der „bloßen Wissensvermittlung“).

Dem formalen Lernen kann beispielsweise künftig stärker die Aufgabe zukommen, informelles Lernen zu fördern und sowohl äußere als auch innere Bedingungen zu schaffen, unter denen es sich entwickeln kann: Es kann bewusst Zeiten und Gelegenheiten für informelles Lernen – und dies durchaus in formalem Kontext – schaffen. Es kann für eine vertrauensvolle Umgebung sorgen, in der der Lerner gleichsam ausprobieren, entdecken, verwerfen und Fehler machen kann. Es kann eine Umgebung schaffen, die zur Reflexion des Lerners hinsichtlich seiner Person, aber auch seiner (Lern-)Arbeit anregt. Es kann weiter eine Umgebung schaffen, die die Zusammenarbeit – und damit auch den informellen Austausch – fördert. Dies ist umso wichtiger, je vielschichtiger und komplexer Lerninhalte sind und sich damit in formalem Kontext umso schwieriger beschreiben, erfassen und untersuchen lassen (vgl. Lave, Wenger, 1991; Marsick, Volpe, 1999).

Bei Betrachtung aller zuvor genannten und das informelle Lernen beschreibenden Aspekte, so ist dieses bei weitem kein Selbstzweck oder gar zwangsläufig dem Lerner gegeben. Es wirft erneut die Frage nach der Verantwortung im Lernprozess auf. Ist es der Lerner, der hier eigenverantwortlich agieren und sich auf die Suche nach Lerngelegenheiten begeben muss,

oder ist es die Gesellschaft, der Staat, vertreten durch die Bildungseinrichtung, die verantwortlich ist, Lernen, wie auch immer, zu organisieren, zuzulassen und erfolgreich zu gestalten? Je mehr Lernen informellen Charakter trägt, desto eher liegt die Verantwortung dafür beim Lerner selbst. Doch hier muss gefragt werden, ob der Lerner per se die Kompetenz, dieser Verantwortung gerecht zu werden, besitzt. Geißler (2003, S. 127) spricht in diesem Zusammenhang von einer Kolonialisierung der Lebenswelten durch Lernen. Wenn denn Lernen, wie zuvor ausgeführt, als ein das Leben begleitender Prozess begriffen wird, so heißt es damit doch auch, dass der Lerner zu keiner Zeit „fertig gelernt“ hat, er stets, sobald er sich Neues angeeignet und neue Erfahrungen gemacht hat, sich wieder auf die Suche nach Vervollständigung und Verfeinerung des Gelernten machen muss und sich dabei gleichsam als immer weniger kompetent erlebt. Denn gleich, was er macht, wie er sich organisiert oder welche Möglichkeiten er nutzt, es wird ihm nie mehr gelingen, sich in einem Fachgebiet dauerhaft umfassendes und tiefergehendes Wissen anzueignen. Verwiesen sei hier auf die ständig wachsende Menge verfügbarer Informationen und den immer kürzer werdenden Zeitraum, in dem diese Informationen aktuell sind. Der Lerner kann sich „nur“ noch „kurzzeitig“ als Experte für einen sehr abgegrenzten Bereich betrachten. Das lebenslange Lernen kann zu Zwang und Belastung werden. Der Lerner ist „verdammte“ zu lernen, um sich an die (viel zu schnell) ändernde Umwelt anzupassen – und das ein Leben lang (vgl. Kap. 3.4.3) (vgl. Kirchhof, Kreimeyer, 2003; Geißler 2003).

Wenn Lernen zukünftig erfolgreich sein soll, erfolgreich im Sinne von „in seiner (Arbeits- und Lebens-)Welt kompetent zu agieren“, so dürfen der formale und der informelle Aspekt des Lernens nicht weiter getrennt betrachtet werden. Beide Ausprägungen des Lernens gehören zusammen und ergänzen einander. Entscheidend ist die Lernerfahrung, die es dem Lerner ermöglicht, kompetent im täglichen Leben, in dem Lernen, Arbeiten und Leben ineinander übergehen, agieren zu können.

Und – um zum Thema der vorliegenden Arbeit zurückzukommen – genau dies wird hier berücksichtigt: Es werden informelle Lernprozesse untersucht, die durch formales Lernen initiiert werden, nämlich die Bewältigung von Studienaufgaben durch informelles Lernen.

Zusammenfassend sei festgehalten, dass im Kontext der vorliegenden Arbeit Lernen begriffen wird als zwischen den Kontinua formales Lernen und informelles Lernen liegend. Ein Lernen also, bei dem in einem fließenden Übergang mal die Seite des formalen Lernens, mal die des informellen Lernens stärker ausgeprägt ist. Es wird als Lernen nach Bedarf beschrieben,

durch Beobachtung, Versuch und Irrtum, als Austausch mit Kollegen und Freunden, als Reflexion von Arbeiten und Leben unter Ausnutzung aller sich bietenden Möglichkeiten. Informelles Lernen ist, in Ergänzung formalen Lernens, ein ständiger Prozess und Soziale Online Netzwerke bieten zusätzliche, weiterführende Lerngelegenheiten an. Der Lerner kann sich aktiv beteiligen, er kann auf Expertenwissen zurückgreifen und er kann die Kommunikation aus der realen Welt in der vernetzten Welt fortführen (vgl. Cross 2007; de Vries, Brall, Lukosch, 2009).

In der nachfolgenden Abbildung 3 wird die Vernetzung formaler und informeller Aspekte des Lernens schematisch dargestellt (ohne einen Anspruch auf Vollständigkeit zu erheben), um die Einordnung beider Begrifflichkeiten im Kontext dieser Arbeit zu erleichtern:

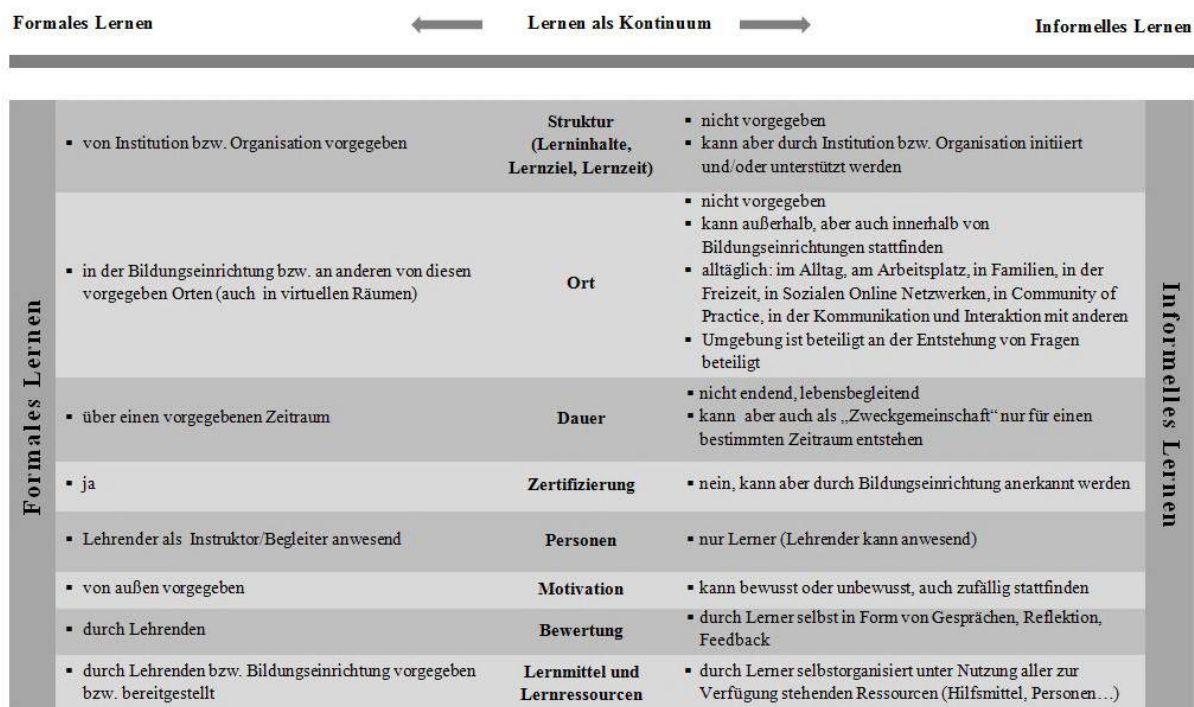


Abbildung 3: Lernen als Kontinuum zwischen formalem und informellem Lernen

3.1.3 Soziales Lernen

Eine der drei Ebenen des in dieser Arbeit verwendeten mehrdimensionalen Lernbegriffes (vgl. Kap. 3.1.1) beschreibt die Umgebungsbedingungen vom Standpunkt des Lerners aus, hier soziale Ebene genannt. Diese Ebene umfasst die Bedingungen, die auf den Lerner einwirken, mit denen er sich auseinanderzusetzen hat, beschreibbar durch Ereignisse die stattfinden, durch Personen mit denen Interaktionen erfolgen, und die von Personen geschaffenen Gegebenheiten gegenständlicher, informationeller oder sozialer Art, die den

Lernprozess rahmen. Lernen erfolgt in der Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt und ist somit als sozialer Prozess zu betrachten (vgl. Straka 2000, S. 17).

Dass Personen voneinander lernen durch Beobachten, Nachmachen und Verändern, hat bereits Bandura (1977) ausgeführt. Es werden Einstellungen gelernt, es wird Verhalten gelernt und auch welches Ergebnis das gelernte Verhalten hervorbringt. Um hier erfolgreich zu sein, werden die Bedingungen Aufmerksamkeit, Behalten, Wiedergeben und Motivation genannt. Bandura geht von einem *reciprocal determinism* aus, d. h. Mensch und Umwelt bedingen und beeinflussen einander. Der Mensch interagiert mit seiner Umwelt, mit anderen Personen. Aus ihr erhält er Rückmeldungen; sie bietet die Möglichkeit zur Auseinandersetzung mit eigenem Wissen und wirft dabei neue Fragen auf.

Diese Auseinandersetzung des Lernalers mit seiner Umwelt – die Interaktion mit anderen Personen, ob nun Lehrende, andere Lerner, Freunde oder Familie – beschreibt den sozialen Aspekt, der beim Lernen zutage tritt. Und diese Auseinandersetzung muss beileibe nicht auf real stattfindende Face-To-Face- Situationen beschränkt sein. Sie kann ihre Erweiterung im virtuellen Raum erfahren: beim Lernen mit Online-Simulationen, in virtuellen Lerntreffs, dem Austausch auf Online-Plattformen oder in Sozialen Online Netzwerken. Gleich wie sie stattfindet, sie bietet immer auch die Möglichkeit, die eigene Wissenskonstruktion zu hinterfragen, zu ergänzen und zu erweitern und damit einen neuen oder anderen Blick auf beispielsweise ein Themengebiet oder auch die praktische Anwendung dessen (in Form erlernter Fähigkeiten und Fertigkeiten) zu erlangen. Und dass dieses Lernen in aktiver Weise geschehen muss, als aktive Wissenskonstruktion, findet seinen Ausdruck in konstruktivistischen Lerntheorien, wo davon ausgegangen wird, dass der Lerner sein Wissen selbst konstruiert. Neue Ideen und Konzepte werden, an Vorwissen anknüpfend, in bereits bestehende „*mentale kognitive Landkarten*“ integriert (Holzinger 2001, S. 149). Damit dies gelingt, sollte Lernen möglichst anhand authentischer und komplexer Situationen stattfinden. Der Lehrende als Coach regt Lernprozesse in einer herausfordernden Umgebung an. Der Lerner tritt in die Interaktion mit der Umwelt und anderen Lernern, um gemeinsam eine Problemlösung zu finden.

So sehr diese Auffassungen dem Lerner auch entgegenkommen in einem Lernen, wie es in früher Kindheit stattgefunden hat (nämlich Lernen aus dem – oft unbewussten – Wunsch heraus, eine reale Situation zu meistern), so schwer erscheint es, solche Lernumgebungen und

-bedingungen explizit zu schaffen und in ihnen erfolgreich zu lernen, erfordern sie doch eine ausgeprägte Kompetenz und Motivation für selbst gesteuertes Lernen beim Lerner und bedürfen – damit der Transfer des Gelernten auf andere Situationen erfolgreich ist – einer komplexen Lernumgebung, welche zu schaffen einen hohen Entwicklungsaufwand für den Lehrenden bedeutet. Somit stellt der soziale Aspekt des Lernens, so unumstritten bedeutend er ist, hohe Anforderungen insbesondere an den Lerner und legt auch einen großen Teil der Verantwortung für den Lernerfolg in seine Hände, wie Knowles formuliert, wenn er sagt, dass ein solches selbst gesteuertes Lernen ein *„Prozess [ist], in dem Individuen die Initiative ergreifen, um mit oder ohne Hilfe anderer ihren Lernbedarf festzustellen, ihre Lernziele zu formulieren, personale und materielle Lernressourcen zu ermitteln, angemessene Lernstrategien auszuwählen und umzusetzen sowie ihre Lernergebnisse zu steuern“* (Knowles 1975, S. 18 in Übersetzung von Straka 2006, S. 390).

An den Lerner werden also Anforderungen gestellt, die er möglicherweise erst erwerben muss – und dies wiederum in der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt: Von ihm verlangt wird, die zur Verfügung stehenden sozialen Ressourcen (wie Lehrende, andere Lerner usw.) aktiv zu nutzen, um eigene Lernprozesse zu unterstützen; seine Lernmotivation auch über einen längeren Zeitraum aufrechtzuerhalten unter Einfluss der ihn umgebenden Bedingungen; Lerngelegenheiten aktiv aufzusuchen; Lern-, Wissensnutzungs- und metakognitive Strategien zu entwickeln und bewusst anzuwenden und schließlich auch noch verantwortungsvoll mit Ressourcen, wie Zeit und Medien, umzugehen (Friedrich 2003, S. 57). Dies gelingt umso mehr, je eher der Lerner sich als autonom, kompetent und sozial eingebunden erlebt. Im Verlaufe des Lernprozesses sollten ihm Handlungsspielräume und Wahlfreiheiten eröffnet werden; er sollte die Chance haben, Lernfortschritte zeigen und Feedback erhalten zu können und schließlich gemeinsam mit anderen Personen an Lösungen zu arbeiten, diese zu diskutieren und sich so ein Netzwerk zu schaffen, welches künftige Lernprozesse aktiv unterstützen kann (Deci, Ryan, 1993).

Und hier sind in der Umsetzung sowohl herkömmliche als auch mediale (Online-) Lösungen denkbar: Präsentationen vor der Gruppe oder/und bei einem Online-Meeting im Web; Zusammenarbeit in Lern- und Expertenteams vor Ort oder/und im virtuellen Raum; Feedback von Lehrenden, anderen Lernern oder Experten direkt Face-To-Face oder/und per Online-Befragung usw. usf.

Lernen als sozialer Prozess ist herausfordernd und vielfältig und beschreibbar durch gemeinsames Handeln, die gemeinsame Suche nach Problemlösungen, eingebettet in die Lebenswelt des Lerners und der Kommunikation und Interaktion des Lerners mit seiner Umgebung.

3.1.4 Lernen in vernetzten Welten

Die zuvor beschriebenen Sichtweisen fokussieren auf die Auseinandersetzung des Lerners mit der Umwelt bzw. mit Situationen, die meist vom Lehrenden „vorgedacht“ bzw. arrangiert sind oder sich, vom Lerner ausgehend, aus informellen oder formellen Lerngelegenheiten ergeben und zumeist in der realen Welt stattfinden. Mit der Nutzung von Lernmöglichkeiten im virtuellen Raum wird der soziale Aspekt des Lernens „lediglich“ um weitere Varianten erweitert. Aber diese „Erweiterung“ ist womöglich weitreichender, durchgreifender und verändernder als – der Tradition klassischer Lerntheorien folgend – es uns gegenwärtig begreifbar erscheint. Gibt es sie vielleicht wirklich, „Die stille Revolution“, der Bunz (2012), entsprechend ihrem Buchtitel, mit der Digitalisierung unserer Zukunft ähnlich „dramatische Veränderungen“ voraussagt wie zu Zeiten der industriellen Revolution im 19. Jahrhundert?

Bisherige Theorien und Modelle berücksichtigen zu wenig, dass die gegenwärtigen technologischen Veränderungen unser Leben deutlich verändert haben und weiter verändern werden, sei es die Art wie wir arbeiten, wie wir unsere Freizeit gestalten und insbesondere – wie wir miteinander kommunizieren. Ob dies auch Auswirkungen auf das Lernen hat, soll im Verlaufe dieser Arbeit näher untersucht werden.

Die enorme Steigerung der Menge des verfügbaren Wissens lässt die berechtigte Frage zu, ob es überhaupt sinnvoll ist, sich heutiges Wissen umfassend anzueignen; ob es überhaupt noch möglich ist, all das zu lernen, was später notwendig sein wird, um kompetent in der sich verändernden Lebenswelt, in der Lernen, Arbeiten und Freizeit immer mehr in einander greifen, agieren zu können; ob wir überhaupt wissen können, was zukünftig an Wissen, Können und Fähigkeiten erforderlich sein wird und – wie aktuell unser heute erworbenes Wissen morgen sein wird.

Nun kommen Veränderungen, gleich ob gesellschaftlicher, technologischer, sozialer oder anderer Art, nicht überraschend. Sie sind in vielen Kleinigkeiten bereits sichtbar lange bevor sie von der Allgemeinheit in ihrer Bedeutung erkannt werden. So hat bereits Peccei (1979, S. 25) in seinem Bericht an den „Club of Rome“ von einem menschlichem Dilemma gesprochen, nämlich der *„Dichotomie zwischen der wachsenden selbstverschuldeten*

Komplexität [von Ereignissen; Anm. des Autor] und der nur schleppenden Entwicklung unserer eigenen Fähigkeiten“ und aufgefordert, Lernen als Chance für unsere Zukunft zu begreifen. Aber es ist ein anderes Lernen als bisher gemeint. Ausgehend davon, dass „traditionelles Lernen“ dem Erwerb bereits bekannter Auffassungen, Methoden und Regeln dient, also den Status Quo aufrecht erhält, wird darauf hingewiesen, dass ein solches Lernen nicht ausreicht, um zukünftige Probleme zu lösen. Die vielfältigen neuen Entwicklungen auf allen Gebieten, mit denen unser Leben verbunden ist, lassen neue Probleme entstehen, die wir nicht zu lösen gelernt haben, lassen Komplexitäten entstehen, die wir mit herkömmlichen Mitteln nicht mehr erfassen können. Probleme vernetzen sich untereinander, geraten in Abhängigkeit zueinander und die kleinste Veränderung in einem solchen komplexen Gefüge beeinflusst eine Vielzahl verbundener „Subsysteme“, die beherrschbar, ausrechenbar sein wollen. Nun muss die Frage gestellt werden, wie dies gelingen kann und ob ein einzelner Mensch dies überhaupt zu bewältigen in der Lage ist.

In einem innovativen Lernen muss der Lerner in die Lage versetzt werden, in neuen, bisher unbekannten Situationen neue Lösungswege zu suchen, er muss Problemlagen erkennen und deren Folgen abschätzen können. Es ist also ein „Weg-Von“ auf eine Reaktion auf bereits Geschehenes, einer unbewussten Anpassung, und ein „Hin-Zu“ einer bewussten Vorwegnahme möglicher Folgen, einem antizipativen Verhalten. Aber dies kann einem einzelnen Menschen wohl nur schwer gelingen. Und so ist der Einzelne aufgefordert sich zu beteiligen an Entscheidungen, aufgefordert am Austausch von Informationen teilzunehmen, ja Teilnehmer an der Problemlösung selbst zu sein. Er muss sich zwangsläufig vernetzen. Er muss sein Lernen stärker als zuvor in eine vernetzte Welt, ob nun real oder virtuell, verlagern Peccei (1979, S. 30f).

Und damit wird vernetztes Lernen nicht nur einfach eine Handlungsoption unter vielen, sie wird ein Erfordernis, um mit der Komplexität sich vernetzender Welten Schritt zu halten. Bisherige Lerntheorien scheinen nicht geeignet, die derzeitigen einschneidenden Veränderungen zu erfassen, und so stellt Siemens mit der Theorie des Konnektivismus Netzwerke in den Mittelpunkt allen Lernens. Das Netzwerk mit dem ihm zugrunde liegenden Informationssystem bestehend aus Daten als *„raw element or small meaning neutral element“*, Informationen als *„data with intelligence applied“*, Wissen als *„information in context and internalized“* und Bedeutung als *„comprehension of the nuances, value, and implications of knowledge“* ist damit Ausgangspunkt und Ergebnis von Lernen zugleich.

Er führt weiter aus, dass „*learning is the process that occurs then knowledge is transformed into something of meaning (and will generally result in something that can be acted upon). During this process, learning is the act of encoding and organizing nodes to facilitate data, information, and knowledge flow.*” (Siemens 2005b).

Aber genau dies stellt den Lerner auch vor vielfältige Herausforderungen: er muss sich stärker selbst organisieren, informelle Strukturen nutzen, mit der Umwelt interagieren, falls nötig Entscheidungen korrigieren, verborgene Muster und deren Bedeutung erkennen, lernen Wichtiges von Unwichtigem zu unterscheiden. Dazu sind der Aufbau und die Pflege eines Netzwerkes nicht nur unverzichtbar, es ist der Mittelpunkt allen Geschehens. Der Lerner bringt Wissen in sein Netzwerk ein und ist gleichzeitig selbst Ausgangspunkt für Wissen weiterer Netzwerkverbindungen. Die Fähigkeit, Verbindungen in Netzwerken zu sehen, zwischen Arbeitsfeldern, Ideen und Konzepten wird zu einer Kernkompetenz, um komplexe Probleme zu lösen, gleich ob in der realen Welt, in der sich Menschen persönlich begegnen, oder in der virtuellen Welt, unter Zuhilfenahme verschiedenster technischer Mittel. (vgl. Siemens 2005a).

Einhergehend mit der Entgrenzung unserer Lebenswelten, in denen zuvor Lernen, Arbeiten und Leben (im Sinne von Zeit außerhalb der Arbeit) getrennt gedacht waren, nähern sich auch die Netzwerke dieser Welten an. Netzwerke, die zuvor ausschließlich in der realen Welt Bestand hatten, können nun ihre Erweiterung in der virtuellen Welt finden. Netzwerke, die in der virtuellen Welt aufgebaut wurden, können sich auf die reale Welt ausdehnen. Und so wird es schwieriger – und auch fragwürdiger – hier eine (begriffliche) Trennung weiter aufrechtzuerhalten. Aber es wird umso bedeutender, Lernen im Zusammenhang von Netzwerken zu betrachten, denn sie sind ein Bestandteil unserer Lebenswelt und Lernen wird, insbesondere in seinem informellen Charakter, nicht danach fragen, wo es stattfinden darf. Es wird einfach stattfinden.

Wie sehr Lernen und die Nutzung von (Web-) Technologien für dasselbe miteinander verzahnt sind, tritt auch in der Aussage von Witt und Czerwionka (2006, S. 87) zutage, wenn sie ausführen, dass Lernen „*ein Sich-Verfügbar-Machen von Informationen und Wissensbeständen bei aktuellen Problemen*“ ist, welches inzwischen beileibe nicht mehr beschränkt ist auf Printausgaben von Zeitungen, Lehrbüchern u. a. m., sondern seine Erweiterung findet in Online-Foren, Online-Nachschlagewerken u. a. m. Und möglicherweise ist hierfür auch Potential in Sozialen Online Netzwerken zu entdecken. Die Nutzerzahlen von

Sozialen Online Netzwerken und ähnlichen Plattformen steigen (vgl. Kap. 4.2). Menschen tauschen sich zunehmend online aus und vernetzen einander. Und warum sollten dann in diesen Netzwerken nicht auch Wissen und Verbindungen zutage treten, die auch für das Lernen wertvoll sein könnten?

Die Merkmale und das Potential dieser Art sozialen Lernens – und hier verbinden sich Netzwerke und der zuvor betrachtete soziale Aspekt des Lernen – beschreiben Kerres et al. (2011) so: Andere Lerner dienen als eigene Wissensressource. Verfügbare Wissensbestände können aufgegriffen, neu verknüpft und rekonstruiert werden. Die Netzwerkbildung und –partizipation ist als Lernaktivität anzusehen, wobei der individuelle Wissenserwerb zurücktritt zugunsten einer Re-Konstruktion von Wissen. Und in Übereinstimmung mit Siemens (2005a) stellen Kerres et al. weiter fest, dass die Vernetzung eines Lerners und die Fähigkeit sich Wissen zu erschließen für diesen bedeutender sein wird als sein individuell verfügbares Wissen. Siemens bringt dies in den von ihm formulierten „Prinzipien des Konnektivismus“ zum Ausdruck: *„Learning and knowledge rests in diversity of opinions. Learning is a process of connecting specialized nodes or information sources. Learning may reside in non-human appliances. Capacity to know more is more critical than what is currently known. Nurturing and maintaining connections is needed to facilitate continual learning. Ability to see connections between fields, ideas, and concepts is a core skill. Currency (accurate, up-to-date knowledge) is the intent of all connectivist learning activities. Decision-making is itself a learning process.“* (Siemens 2005a). Spätere Ausführungen werden zeigen, inwieweit im Rahmen der vorliegenden Arbeit Anhaltspunkte für diese Prinzipien gefunden werden können.

Das Vernetzen eines Individuums in der virtuellen Welt ist beileibe kein selbstlaufender Prozess. In der Auseinandersetzung mit seiner Umwelt, mit den mit ihm in der virtuellen Welt vernetzten Personen, in der Interaktion mit ebendiesen, treten all die Aspekte zutage, die bereits bei der Beschreibung des Lernbegriffes nach Straka (vgl. Kap. 3.1.1) und der Einordnung von Lernen als sozialem Prozess (vgl. Kap. 3.1.3) zutage traten. Dies führen auch Kerres et al. (2011) noch einmal explizit aus, wenn sie auf die Merkmale von und den Umgang mit Sozialen Online Netzwerken und ähnlichen Plattformen hinweisen, die durchaus Einfluss auf die Vernetzung und das Lernen haben. Hierzu zählt, inwieweit es gelingt, Vertrauen zu anderen Personen im Netzwerk aufzubauen, Motivation zur Interaktion bzw. Partizipation zu unterstützen, Gruppen zu bilden und somit private, teilweise private oder öffentliche Lernaktivitäten zuzulassen, Rückmeldungen aus dem Netzwerk zu erhalten usw.

usf. Auch das Management von Identitäten, Beziehungen und Informationen wird hier als bedeutend hervorgehoben, worauf später noch einzugehen sein wird (vgl. Kap. 3.3.4).

In der Anerkennung der benannten Trends und Veränderungen offenbaren sich die gewaltigen Veränderungen, vor denen Bildungsinstitutionen, und auch die Lerner selbst, eingebettet in formale und informelle Bildungs- und Lernprozesse, stehen. Die teilweise Hilflosigkeit, nicht mehr über „Herrschaftswissen“ zu verfügen, nicht mehr kontrollieren zu können, welchen Weg welche Informationen gehen, was und wie gelernt wird und wie Kompetenzen – und vor allem welche – erworben werden sollen, tritt offen zutage. Hier sei beispielhaft auf die kulturkritische Sichtweise der Pädagogik verwiesen (vgl. Kap. 3.4.3). Das Management von Identitäten, Beziehungen und Informationen entzieht sich zunehmend dem Einfluss bisher „führender“ Personen wie beispielsweise Eltern und Lehrenden. Es findet einfach ohne sie statt. Und dies kann nicht ohne Einfluss auf das Lernen, auf die Kultur des Lernens bleiben.

Wenn das Netzwerk einen so bedeutenden Raum für Informationen, Kommunikation und persönliches Wissensmanagement darstellt, dann obliegt dem Lerner die nicht einfache Aufgabe der Bedeutungsbildung von Verbindungen im Netzwerk durch einen komplexen Prozess der Reflexion und Evaluation, der Verbindung von Informationen mit Kontexten, mit Situationen und Personen, aus denen heraus sie entstanden sind.

Nur so kann es letztlich überhaupt gelingen, durch Informationen zu Wissen zu gelangen, wie Breidbach (2008, S. 26) meint, wenn er ausführt, dass *„Wissen [darauf abzielt] [...], die in den einzelnen Informationsbeständen abgebildeten Konturen eines Gesamtbildes dessen, was wir wissen können, dazustellen, um dieses Ganze dann auch im Erfassen des Einzelnen in den Blick zu bekommen.“* und weiter beschreibt, dass *„Wissen [...] strukturierte Information [ist], es ist der Kontext, aus dem heraus und in dem ich Fragen stellen und Antworten finden kann.“* (zum Verhältnis von Wissen und Information vgl. Kap. 3.4.2). Auch Landauer und Dumais (1997) greifen diesen Gedanken aus der Perspektive der Netzwerktheorie heraus auf und sehen die Schwierigkeit dieser Aufgabe ähnlich: *„People have much more knowledge than appears to be present in the informationen to which they have been exposed.“*

Das lernbezogene Arbeiten mit und in Sozialen Online Netzwerken – wenn es denn stattfindet – setzt folglich das Wissen voraus, wo und bei wem beispielsweise passende Informationen gefunden werden können. Es setzt die Fähigkeit voraus, mit dem Netzwerk umgehen zu können und durch innere oder äußere Impulse motiviert zu sein, dies auch zu tun. Die

Personen, mit denen der Lerner vernetzt ist, gewinnen an Bedeutung, was Stephenson so ausdrückt: *„Experience has long been considered the best teacher of knowledge. Since we cannot experience everything, other people’s experiences, and hence other people, become the surrogate for knowledge. ‘I store my knowledge in my friends’ is an axiom for collecting knowledge through collecting people.”*

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass wir uns im Übergang befinden von einer bisher durch traditionelles Lernen geprägten Welt hin zu einer Welt, in der die soziale Ausprägung des Lernens mit seinen vielfältigen informellen Lerngelegenheiten nach neuem und innovativem Lernen sucht, danach sucht, die Komplexität von Welt (und damit auch von Wissen) zu ordnen, einzuordnen in Bestehendes und beherrschbar zu machen. Und hier erhalten Netzwerke, sowohl in der realen Welt als auch in der virtuellen Welt, eine völlig neue Bedeutung.

3.2 Soziale Online Netzwerke

Wenn über Lernen in Sozialen Online Netzwerken gesprochen wird, dann muss auch der Begriff des Sozialen Online Netzwerkes selbst, zumal sprachlich durchaus unterschiedlich genutzt, und seine Verwendung in vorliegender Arbeit näher beschrieben werden.

Das nun folgende Kapitel betrachtet Soziale Online Netzwerke aus verschiedenen theoretischen Perspektiven heraus, beschreibt die Merkmale eines solchen Netzwerkes und definiert die für den Kontext dieser Arbeit verwendete Begrifflichkeit. Weiter wird ausgeführt, welche Möglichkeiten Soziale Online Netzwerke zu Interaktion und Partizipation bieten und wie diese in alltägliches Handeln einzuordnen sind.

3.2.1 Begriffliche Einordnung

Der Begriff des Sozialen Online Netzwerkes ist keineswegs einheitlich definiert. Zum einen wird er sprachlich, zum anderen aber auch inhaltlich unterschiedlich verwendet. Im deutschsprachigen Raum sind die Begriffe Soziales Netzwerk (Social Network) und Social Software gebräuchlich. Unterschiedliches meinend, werden sie aber oft synonym verwendet. Im englischsprachigen Raum wird unterschieden zwischen Social Network Site und Social Software.

Die Verwendung des Begriffes *Social Software* ist recht einheitlich und bezeichnet die Software, die innerhalb eines Sozialen Online Netzwerkes eingesetzt wird. Sie dient der Nutzung des Netzwerkes und stellt verschiedene Funktionsmöglichkeiten zur Verfügung.

Der Begriff „Soziales Netzwerk“ lässt sich aus verschiedenen Perspektiven betrachten, wie der soziologischen, der systemtheoretischen oder auch der informationstechnischen Perspektive und wird hier später um die Online-Komponente solcher Netzwerke erweitert.

Lernen ist zuvor als sozialer Prozess beschrieben worden, in dem der Lerner mit seiner Umwelt in den Austausch tritt, das Gelernte in Frage gestellt, erweitert oder ergänzt wird, neue Fragen oder Perspektiven aufgeworfen und untersucht werden und – bei dem sich die handelnden Personen untereinander vernetzen; einem Prozess also, bei dem zwangsläufig Netzwerke entstehen, gleich ob in der realen oder virtuellen Welt. Diese Netzwerke bilden gleichsam Strukturen innerhalb menschlicher Gruppen, Gemeinschaften oder Gesellschaften ab, womit die soziologische Perspektive eines Netzwerkes näher zu beleuchten wäre.

Aus dieser Perspektive heraus beschreibt der Begriff des Sozialen Netzwerkes eine soziale Interaktion zwischen Personen, wobei die Personen eines solchen Netzwerkes durchaus unterschiedliche Ziele verfolgen können. Hier lassen sich Soziale Netzwerke beschreiben durch den Umfang und die Dichte des Netzwerkes, durch die Qualität der Beziehungen innerhalb des Netzwerkes und durch die Ziele, die mit dem Netzwerk verfolgt werden (vgl. Clausen 2007, S. 456f). Sind die Personen in einem Sozialen Netzwerk eng miteinander verbunden, kennen sie sich sehr gut und interagieren häufig miteinander, so wird das Netzwerk als sehr „dicht“ bezeichnet und eher als eine verlässliche, und damit auch vertrauenswürdige, Ressource angesehen, auf die zurückgegriffen werden kann (zur Bedeutung von Vertrauensbildung in einem Netzwerk vgl. auch Kerres, Hölterhof und Nattland, 2011; Stephenson, Kleiner, 2002).

Der Umfang eines Netzwerkes, also die Anzahl der miteinander verbundenen Personen, ist, je nach Lebensphase, unterschiedlich und von verschiedensten Bedingungen beeinflusst. Ob ein Soziales Netzwerk letztlich wirklich eine Ressource darstellt, die in ihrem Geben und Nehmen – ganz im Sinne des reziproken Determinismus Banduras – der eigenen weiteren Entwicklung, der Erlangung neuer Informationen u. a. m. dient, hängt nicht zuletzt ab von der Qualität der Beziehungen innerhalb eines solchen Sozialen Netzwerkes, die wiederum zurückwirkt auf die Interaktion und das Vertrauen im Netzwerk selbst. Hier sind schwache Beziehungen (weak ties), also eher Bekanntschaften, und starke Beziehungen (strong ties), also eher langandauernde Beziehungen, zu unterscheiden, die aber je ihren eigenen Beitrag leisten. Messbar ist die Qualität der Beziehungen beispielsweise durch den Zeitraum, über den

Personen miteinander verbunden sind, durch die entstandene Vertrautheit und/oder Intimität, die sich in den Interaktionen, Gesprächen u. a. widerspiegelt und der empfangenen oder selbst weitergegebenen Informationen, Beiträge u. a. m. (vgl. Granovetter 1973, S. 1361).

Soziale Netzwerke sind weiter unterscheidbar in dem von den vernetzten Personen verfolgten Ziel, mit dem sie einem Netzwerk beitreten und in ihm interagieren. So kann gelegentlicher Austausch über beispielsweise sportliche, fachliche, gesundheitliche oder partnerschaftliche Themen genauso eine Motivation sein, sich in einem Netzwerk zu engagieren, wie die Erwartung, Unterstützung für das berufliche Fortkommen zu erhalten. Mit Hilfe von Netzwerkanalysen, wie sie Weyer (2011) für die Sozialwissenschaft beschreibt, können Strukturen und Verbindungen sichtbar gemacht werden, beispielsweise durch mathematische Modelle.

An dieser Stelle soll Erwähnung finden, dass in einem Sozialen Netzwerk, auch in einem (relativ) abgrenzbaren realen Kontext oder, wie in der virtuellen Welt, unter einem (relativ) einheitlichen (technischen) Aufbau „versteckt“ gleichsam mehrere Netzwerke existieren, die einander beeinflussen und in denen Personen, ob bewusst oder unbewusst, unterschiedliche Rollen wahrnehmen. Dies konnte beispielsweise Stephenson (vgl. Kleiner 2002) anhand vieler Studien in Unternehmen nachweisen und dabei, bezogen auf das Wissen, in einem Sozialen Netzwerk weitere „Subnetzwerke“, „*each with its own informal network of people exchanging conversation*“, ausmachen. So werden das Arbeitsnetzwerk genannt („*With whom do you exchange information as part of your daily routines?*“), das Soziale Netzwerk („*With whom do you “check in”, inside and outside the office, to find out what is going on?*“), das Innovationsnetzwerk („*With whom do you collaborate or kick around new ideas?*“), das Expertenwissen-Netzwerk („*To whom do you turn for expertise or advice?*“), das Karriere- oder strategische Netzwerk („*Whom do you go to for advice about the future?*“) und das Lern-Netzwerk („*Whom do you work with to improve existing processes or methods?*“) (Kleiner 2002, S. 11). Diese Ausführungen verdeutlichen, wie vielfältig, ja komplex die Beziehungen in Sozialen Netzwerken sein können, die sich möglicherweise erst unter Anwendung verschiedenster Methoden und Modelle offenbaren.

Die aus der Interaktion von Personen entstehenden Sozialen Netzwerke lassen die Akteure in diesem Netzwerk Teil eines Ganzen, eines Systems, werden, welches wiederum zu anderen Netzwerken, Systemen, in Beziehung steht. Aus der Makroperspektive heraus betrachtet beeinflussen die Interaktionen einzelner Personen das System als Ganzes und definieren

dadurch die Eigenschaften des Systems oder, um es mit Aristoteles auszudrücken: „*Das Ganze ist mehr als die Summe seiner Teile*“.

Daraus ergibt sich auch der Anspruch von Sozialen Netzwerken, durch die Vernetzung von Personen in ebendiesen untereinander neue Impulse für die Entwicklung sowohl der eigenen Persönlichkeit als auch von Organisationen und Unternehmen zu erhalten und sogenannte synergetische Effekte zu erzielen.

Ein Soziales Netzwerk bezeichnet in diesem Sinne ein System vernetzt handelnder Akteure, wobei nach Weyer (2011, S. 60ff) die Verzahnung von Personen und Institutionen bzw. Organisationen und deren gegenseitiges Zurückwirken auf verschiedenen Ebenen betrachtet werden kann (vgl. Abbildung 4).

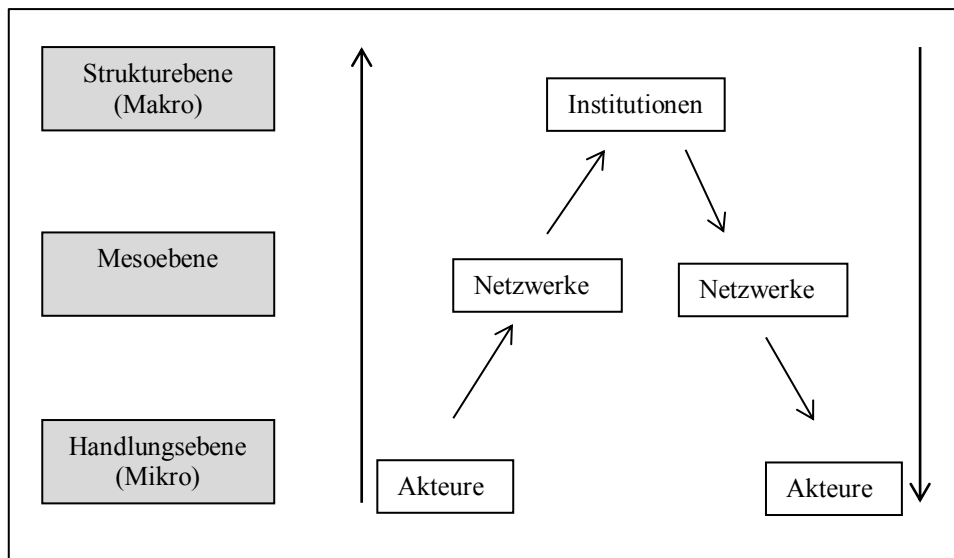


Abbildung 4: Netzwerke als Mikro-Makro-Struktur
(nach Weyer 2011, S. 63)

Die zuvor gemachten Ausführungen begründen sich auf – nach wie vor aktuellen – Untersuchungen vergangener Jahre und fokussieren zumeist auf Soziale Netzwerke in realen Welten. Wenn denn nun Soziale Netzwerke ihre Erweiterung im virtuellen Raum erfahren können, also zuvor bestehende soziale Beziehungen der Ausgangspunkt für Verbindungen in virtuellen Netzwerken sind, um diese zu erhalten und zu stärken (vgl. Boyd und Ellison, 2007), dann müssten letztlich die oben beschriebenen Beziehungen, Interaktionen usw. auch hier zu finden sein, was im Verlaufe dieser Arbeit weiter herausgearbeitet wird. Um nun aber die Sozialen Netzwerke der realen Welt (vorerst begrifflich) abzugrenzen von

denen, die in virtuellen Welten zu finden sind, wird eine neue oder zumindest erweiterte Perspektive des Begriffes Soziales Netzwerk erforderlich.

Aus der informationstechnischen Perspektive betrachtet, findet die Vernetzung der Personen webbasiert, also online, statt, womit der Zusatz „online“ im Begriff Soziales Netzwerk eine passende Abgrenzung bietet (englischsprachiges Äquivalent ist die Bezeichnung Social Network Sites, SNS). Hier ist nun weiter eine Abgrenzung zu anderen Diensten und Anwendungen nötig, um den Untersuchungsgegenstand dieser Arbeit genauer zu umreißen. Soziale Online Netzwerke erlauben es den Mitgliedern, halb-öffentliche oder öffentliche Profile zu erstellen, eine durchsuchbare Kontaktliste anzeigen zu lassen, aus der ersichtlich ist, mit wem die Person vernetzt ist, sowie Inhalte (User-Generated-Content) zu erstellen und die eigenen und die Inhalte anderer Personen mit diesen zu teilen und diese zu kommentieren (Boyd und Ellison, 2007).

An dieser Stelle soll eine Abgrenzung von Anwendungen vorgenommen werden, die wohl einzelne der oben genannten Merkmale aufweisen, bei denen aber die Vernetzung nicht im Fokus der Anwendung steht, sondern lediglich ein Erweiterungsmerkmal darstellt wie beispielsweise Learning Management Systeme oder Foren.

Basierend auf dem soziologischen und systemtheoretischen Verständnis, erweitert um die informationstechnische Perspektive, wird der Begriff Soziales Online Netzwerk im Kontext dieser Arbeit verstanden als webbasiertes Netzwerk, welches durch Interaktion von Personen entsteht. Die Akteure in diesem Netzwerk werden als Teil eines Systems begriffen, welches wiederum zu anderen Netzwerken (Systemen) in Beziehung steht und diese dadurch beeinflusst. Soziale Online Netzwerke sind beschreibbar durch den Umfang und die Dichte des Netzwerkes, durch die Qualität der Beziehungen innerhalb dieses Netzwerkes und die Ziele, welche das Netzwerk hat. Es erlaubt den Mitgliedern Profile zu erstellen, Kontaktlisten anzeigen und durchsuchen zu lassen, eigene Inhalte zu erstellen und diese, sowie die Inhalte anderer Personen, zu teilen und zu kommentieren.

3.2.2 Partizipation und Interaktion

Wurde zuvor der Begriff des Sozialen Online Netzwerkes definiert, so soll an dieser Stelle Raum sein, um die Chancen zu Partizipation und Interaktion in diesen Netzwerken einzuordnen, Aussagen zur Aktivität in Gruppen vernetzter Welten zu machen und den Mehrwert Sozialer Online Netzwerke herauszuarbeiten.

Das Agieren in vernetzten Welten unterliegt (aufgrund der hypertextuellen Vernetzungsstruktur) einer gewissen Eigendynamik. Beginnend mit der Informationsrecherche in einer Suchmaschine, fortführend mit dem Anschauen und Kommentieren eines Videos auf einer Videoplattform und sich schließlich in einer Diskussion in einem Sozialen Online Netzwerk befindend, ist wenig vorhersagbar, welche Anwendungen und Dienste in welchen Kontexten zum Ziel führen und wie diese genutzt werden. Anwendungen wie Wikis, Foren, Blogs und YouTube u. a. ergänzen die reinen Informationsdienste im Netz und verquicken sich mit Aktivitäten in Sozialen Online Netzwerken (in vorheriger Definition). Doch alle gemeinsam bieten sie dem Nutzer die Gelegenheit nicht nur zu konsumieren, sondern auch mitzugestalten und daraus Nutzen zu ziehen.

Schaut man auf die Funktionen, welche die verschiedenen Anwendungen im Netz erfüllen, so wird deutlich, wie sehr die Anwendungen miteinander verwoben sind und wie wenig sich einzelne Funktionen – hier seien stellvertretend das Verbreiten von Inhalten, das Ermöglichen von Diskussion und Zusammenarbeit und der Aufbau von Netzwerken selbst genannt – auf bestimmte Anwendungen begrenzen lassen. Soziale Online Netzwerke (als Teil von Social Media) können Funktionen von anderen Social Media Anwendungen enthalten, und andererseits entwickeln sich Social Media Anwendungen, bei denen bisher nicht die Vernetzung im Fokus stand, genau dort hin. Denn die Durchlässigkeit von Daten und Informationen ist das Rückgrat all dieser Anwendungen (vgl. Michelis 2012b, S. 40).

Doch wie aktiv ist nun ein Nutzer im Netz? Hierzu lohnt sich ein Blick auf das Verhalten von Personen in Gruppen. Wie in Face-To-Face-Situationen, so sind auch im Netz unterschiedliche Aktivitätsgrade festzustellen und in individuelles oder kollaboratives Verhalten unterscheidbar. Einhergehend werden Rollenmuster aktiviert, die vom Beobachter über den Mitmacher bis hin zum kreativen Gestalter reichen (vgl. Abbildung 5).

Kollaboratives Verhalten	aktiv	Gruppenaktivitäten werden von einzelnen Individuen konsumiert. <i>Rollen:</i> Zuschauer, Beobachter, Leser, Sammler	Individuum nimmt an Aktivität der Gruppe teil. <i>Rollen:</i> Kritiker, Mitmacher, Prosument, Co-Innovator, Co-Autor
	passiv		Individuelle Aktivitäten werden von der Gruppe konsumiert. <i>Rollen:</i> Individuum als „Medienunternehmer“, Kreativer
		passiv	aktiv
Individuelles Verhalten			

Abbildung 5: Kategorisierung von Gruppenaktivitäten
(Michelis 2012b, S.35)

Entsprechend der Nielsen-Regel sind in den sozialen Medien 90 % der Nutzer passiv, also bloße Konsumenten, die vorerst keine eigenen Inhalte bereitstellen, nicht bewerten, beurteilen oder teilen. Weitere 9 % der Nutzer werden als reaktiv bezeichnet, also Nutzer, die eher auf Inhalte reagieren, beispielsweise mit Kommentaren und seltener selbst Inhalte erstellen. Bleibt noch 1 % der Nutzer, die selbst aktiv Inhalte erstellen (vgl. Michelis 2012a, S. 20f).

Diese vereinfachte Einordnung von Aktivitäten der Nutzer im Netz wird, besonders in medienkritischen Positionen, gern herangezogen, um zu betonen, wie wenig das Netz mit seinen sozialen Medien geeignet ist, Bedürfnisse und Erfordernisse aus der realen Welt zu kompensieren, da sich nur wenige Personen aktiv beteiligen. Aber mit Blick auf Interaktion und Verhalten in (realen) Face-To-Face-Situationen offenbart sich, dass hier, abhängig von Kontexten, ähnliche Verteilungen von Aktivität festzustellen sind und Nutzer sowohl in realen als auch in virtuellen Welten ihre Rollen wechseln, sich mal passiv, mal aktiv verhalten, weshalb eine quantitative Abgrenzung wenig hilfreich ist, verstellt sie doch den Blick auf die Dynamik der sozialen Medien und der in ihr agierenden Personen. Auch ein Blick auf die im Alltag erforderliche Menge an Partizipation und Interaktion, ob nun offline oder online, würde zu einer Einordnung obiger und anderer Daten aus diversen Studien beitragen, verlangt doch ein großer Teil alltäglicher Arbeit nicht nach Auseinandersetzung und Diskussion, sondern ist auf die rein kognitive Verarbeitung von Informationen oder gar deren Beschaffung beschränkt.

Social Media, und die in ihr enthalten Sozialen Online Netzwerke, offerieren mehr als das Bereitstellen und Teilen von Inhalten, mehr als das Weitersenden von Links. Hier können Menschen zusammenkommen, sich austauschen, miteinander arbeiten, gemeinsam Neues schaffen, genauso wie Lernen funktioniert. Hier findet die Fortsetzung von Kommunikation aus dem realen Leben statt bzw. geht aus der Online-Welt in die reale Welt über. Hier haben Personen sich vernetzt mit anderen, zumeist bekannten Personen, deren Empfehlungen sie vertrauen und die möglicherweise ihre Entscheidungen beeinflussen. Inhalte können mit Personen in Beziehung gesetzt und eingeordnet werden. Sie sind nicht länger entkontextualisierte leblose Informationen in Datenbanken. Es entsteht so nicht nur eine neue und andere Dimension von Vernetzung, sondern auch eine andere Dimension im Umgang mit Informationen und Wissen (vgl. Breidbach 2008, Cross 2007, Shih 2009).

3.3 Individuum und vernetzte Welten

Im nun folgenden Kapitel sollen die Merkmale von Kommunikation in der realen und virtuellen Welt herausgearbeitet und der Blick auf vernetzte Gemeinschaften und die Beziehungen in diesen geworfen werden. Es wird weiter ausgeführt, welchen Einfluss Soziale Online Netzwerke auf Identitäten haben und wie sich das Handeln in diesen Netzwerken beschreiben lässt.

3.3.1 Kommunikation

Kommunikation ist wesentlicher Bestandteil von Lernen, wenn Lernen denn als sozialer Prozess gedacht und im Sinne des hier verwendeten mehrdimensionalen Lernbegriffes verstanden wird (vgl. Kap. 3.1). Mittels Kommunikation kann der Lerner – verschiedene Kommunikationsmittel mit unterschiedlichen Modalitäten nutzend – mit den ihn umgebenden Personen in Austausch treten, das Gelernte hinterfragen und reflektieren. Er kann dazu die sich ihm in der realen Welt bietenden direkten Kommunikationsmöglichkeiten nutzen oder seine Handlungen auf den virtuellen Raum, somit auch auf Soziale Online Netzwerke, ausdehnen.

Der Begriff Kommunikation wird, ähnlich wie Lernen, je nach Perspektive unterschiedlich beschrieben, jedoch stets in der Verbindung mit Interaktion und Handeln gesehen. So lässt sich Kommunikation beschreiben als einen *„Prozess zwischen zwei und mehr Beteiligten [...], in dem die Akteure durch Zeichen oder Symbole verschiedener Modalitäten direkt [...] oder indirekt über Medien in Verbindung treten.“* (Six et al. 2007, S. 21) und

zusammenfassen als „*soziale[m] Interaktionsprozess zwischen Menschen unter Nutzung von Zeichen*“ (Beck 2006, S. 30). Kommunikation lässt sich weiter beschreiben durch eine Reihe von Randbedingungen wie dem Kontext, in dem die Kommunikation stattfindet, dem verwendeten Kommunikationsmittel, den Modalitäten, die den Empfänger erreichen, der Aktivität und Interaktivität der Beteiligten, deren Intentionalität und nicht zuletzt auch durch die an der Kommunikation beteiligten Personen selbst. Kommunikation äußert sich in Interaktionen, die wiederum in Verhalten oder Handlungen sichtbar werden können bzw. auf diese zurückwirken. In Anlehnung an soziologische Handlungstheorien sei hier auf den Unterschied zwischen Verhalten und Handeln, insbesondere sozialem Handeln, hingewiesen, wonach nicht jede Aktivität einer Person bereits als Handlung gewertet werden kann, denn Handeln setzt Bewusstsein voraus, also eine Absicht oder den Entschluss, etwas Bestimmtes zu tun. Eine soziale Handlung wird so denn auch als bewusste Aktivität des Handelnden bezogen auf einen anderen Menschen verstanden und die darauf folgende Reaktion als Interaktion eingeordnet (vgl. Beck 2006, S. 30ff; Six et al. 2007, S. 21f).

Will man Kommunikation anhand der Kommunikationsform, aus der sich Kommunikationsmittel, Modalitäten u. a. m. ableiten lassen (vgl. oben), beschreiben, so sind je nach Perspektive verschiedene kategoriale Einteilungen zu finden. Hier seien beispielhaft die Unterscheidungen in Direkt- und Medienkommunikation oder Individual- und Massenkommunikation genannt (vgl. Beck 2006, S. 30; Six et al. 2007, S. 25).

Nun ist zuvor bereits darauf hingewiesen worden, wie sehr Lernen, Arbeiten und Leben ineinander übergehen, ja zum Teil kaum erkennbar zu trennen sind. Mit veränderten Lebensweisen und Lebensmöglichkeiten verändert sich auch die Art und Weise unserer Kommunikation. Die geforderte größere Mobilität einer Person im Beruf lässt sich über einen längeren Zeitraum vermutlich nur erreichen, wenn sich, wie auch immer, ein Gefühl von Nähe zu Personen, Orten und Regionen herstellen lässt, denen man bisher verbunden war. Gefordertes lebenslanges Lernen lässt sich vermutlich ebenso nur bewerkstelligen, wenn es gelingt, Formen zu finden, die sich unabhängig von der Zeit und dem Ort, an denen das Lernen stattfinden soll, durchführen lassen, um es letztlich in die verschiedenen Facetten des Lebens integrieren zu können. Die sich derzeit in beispielloser Weise ändernden Lebenswelten erfordern geradezu eine Veränderung von Kommunikation, von Kommunikationsformen, in dem Versuch, bisher Bestehendes an anderen Orten, in anderen Situationen und Kontexten verfügbar zu machen. An dieser Stelle sei die Frage erlaubt, wie weiterführend die oben beschriebene bisher gebräuchliche Einteilung von

Kommunikationsformen im Kontext dieser Arbeit ist, denn die Übergänge zwischen diesen scheinen fließend, was sich auch noch einmal bestätigt, wenn man den Blick auf die (medialen) Randbedingungen von Kommunikation lenkt (s. u.). Ist denn ein Videotelefonat per Skype (bei exzellenter Verbindung) nicht auch direkter interpersonaler Kommunikation zuzuordnen? Denn trotz Nutzung eines Computers gelingt es mir durchaus, Tonfall, Mimik und Gestik meines Gegenübers – wenn auch nicht vollständig und umfassend – wahrzunehmen. Sind denn mit massenmedialen Formaten wie dem Radio oder auch Web-Radio nicht auch interpersonale Kommunikationen möglich durch die gleichzeitige Nutzung mehrerer Medienkanäle wie beispielsweise Social Media, wo Radiohörer und -moderator unmittelbar miteinander in Kontakt treten und aufeinander Bezug nehmen können?

Kommunikation ermöglicht Interaktion, die in Handlungen zutage tritt bzw. auf sie zurückwirkt. Bleibt die Frage, was sich durch die Nutzung von Medien verändert, ob Face-To-Face-Kommunikation per se vorteilhafter ist und Medien die Kommunikation nur dürftig, mit Einschränkungen einhergehend, unterstützen können.

Zunächst sei festgehalten, dass, wie oben ausgeführt, die zuvor genannten Kommunikationsformen nicht klar voneinander abzugrenzen sind. Hinzu kommt, dass sich, vergleichbar mit der Entstehung und Entwicklung von (realen und virtuellen) Sozialen Netzwerken, auch die Kommunikation in der realen Welt entwickeln und in der virtuellen Welt fortsetzen kann oder umgekehrt, aus dieser entstehen und in die reale Welt getragen werden kann. Wird zudem angenommen, dass der Kette Kommunikation – Interaktion – Handeln ein zeitlich längerer Prozess zugrunde liegt, so ist es sehr wahrscheinlich, dass sich Kommunikation zwischen beiden Welten hin- und herbewegt und letztlich nur in bestimmten Phasen medienunterstützt ist oder eben nicht. Damit stellt sich aus Sicht der Akteure nur noch die Frage, ob das Ziel der Kommunikation erreicht wird, ob die Intentionen des Senders beim Empfänger angekommen und verarbeitet worden sind. Dem kann man sich mit Bezug auf die Medientaxonomie von Clark und Brennan (1991) nähern, wenn in ihrem Verständnis davon ausgegangen wird, dass es für erfolgreiche Kommunikation eines Common Ground bedarf und sich Face-To-Face- und mediale Kommunikation durch Eigenschaften wie Kopräsenz, gegenseitige Sichtbarkeit, gegenseitige Hörbarkeit, Kotemporalität, Sequenzialität, Simultanität, Vorbereitbarkeit und Speicherung der Inhalte beschreiben lassen. Six et al. führen aus, dass die *„direkte Kommunikation von Angesicht zu Angesicht (Face-To-Face) [...] die für uns natürlichste Form der Kommunikation [darstellt]“* (Six et al. 2007, S. 59). Stellt man diese direkte (non-mediale) Kommunikation medial unterstützter Kommunikation

gegenüber, so lässt sich mitunter nicht genau herausarbeiten, ob die eine oder andere Eigenschaft eher zum Vorteil oder zum Nachteil in kommunikativen Situationen gereicht. Bezogen auf Face-To-Face-Situationen bezeichnet, in verkürzter Darstellung, Kopräsenz die gemeinsam wahrgenommene Umgebung, in der die Kommunikation stattfindet und ermöglicht es, den Raum mit in die Kommunikation einzubeziehen und sich auf ihn zu beziehen. Die gegenseitige Sichtbarkeit der Beteiligten erlaubt es, insbesondere nonverbale Signale, aber auch Hinweise auf Alter, Geschlecht usw. der Kommunikationspartner wahrzunehmen und darauf zu reagieren. Gegenseitige Hörbarkeit erlaubt Rückschlüsse aus der Modulation der Sprache, den Pausen in der Kommunikation usw. Kotemporalität ist gegeben, wenn die Kommunikationspartner synchron, also zur selben Zeit, miteinander kommunizieren und sich somit auf denselben Kontext, in dem die Kommunikation stattfindet, beziehen können. Die Sequenzialität in der Face-To-Face-Kommunikation beschreibt den (geregelten) Wechsel vom Senden und Empfangen von Informationen, womit eine gewisse Verlässlichkeit gegeben ist. Simultan in einer kommunikativen Situation reagieren zu können, erleichtert das gemeinsame Verstehen, denn der Partner erhält durch verbale oder non-verbale Signale vom Gegenüber sofort Rückmeldung darüber, wie seine Mitteilungen ankommen, das Gespräch beispielsweise zu schnell oder zu langsam ist, nicht verständlich genug oder Gesagtes wiederholt werden muss (Six et al. 2007, S. 59ff).

Dies alles sind zweifelsfrei sehr wertvolle Eigenschaften in einer direkten Kommunikation, in der sich die Gesprächspartner gegenüber stehen, aufeinander eingehen und direkten Bezug nehmen können. Sie sind jedoch nicht für jede Kommunikationsaufgabe gleichermaßen weiterführend. So kann beispielsweise gerade die direkte Begegnung, das gegenseitige Sehen und Hören, durchaus von einem Partner unerwünscht oder einfach nicht erforderlich sein; so können gesprochene Worte weniger reflektiert und durchdacht sein als verschriftlichte Gedanken; so kann es für weniger komplexe Kommunikationsaufgaben unnötig erscheinen, kotemporal zu kommunizieren. Schaut man auf medienunterstützte Kontexte, so lässt sich Kommunikation vorbereiten, also beispielsweise eine E-Mail durchdacht formulieren oder ein Gesprächsleitfaden für das Telefonat verwenden. Ferner kann die Kommunikation aufgezeichnet, aufbewahrt und später noch einmal vergegenwärtigt werden (vgl. auch Six et al. 2007, S. 59ff).

Der Komplexität von Kommunikation geschuldet, stellt sich so weniger die Frage, ob direkt oder medial kommuniziert werden soll, sondern welche Wahl für die Kommunikationspartner

in der jeweiligen Situation zielführend ist. Und da führen zum einen die zuvor genannten Eigenschaften direkter und medialer Kommunikation weiter und zum anderen der genauere Blick auf die Kommunikationsaufgabe selbst, wie dies beispielsweise die Media-Richness-Theory beschreibt. Ausgehend davon, dass der Mensch bestrebt ist, Unsicherheiten in der Kommunikation zu vermeiden, wird er, die Komplexität der Kommunikationsaufgabe berücksichtigend, sich für das Medium entscheiden, welches ihm gerade so viel Reichhaltigkeit (Modalitäten und Eigenschaften) bietet, wie benötigt, um die Aufgabe effektiv zu erledigen (vgl. Abbildung 6).

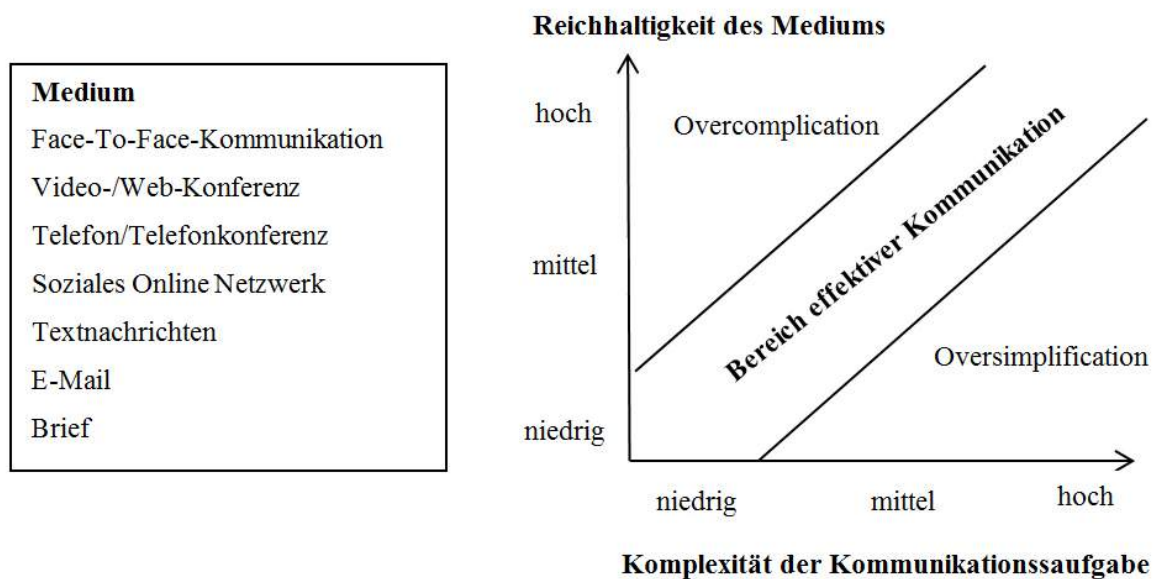


Abbildung 6: Media-Richness-Theory
(nach Winterhoff-Spurk 2004, S. 176, in eigener Ergänzung)

Die vorherigen Betrachtungen können mit Blick auf normative Theorien, die Gewohnheiten, Fähigkeiten und soziale Wertungen einbeziehen, und interpersonale Theorien, welche die medialen Präferenzen des jeweiligen Kommunikationspartners berücksichtigen, abgerundet werden.

Hingewiesen sei hier auch auf die Ausführungen von Döring, nach denen die Face-To-Face-Kommunikation nicht unbedingt als die „höchste“ aller Formen anzusehen ist und sich beispielsweise anhand von Studien nachweisen ließ, dass (schriftliche) medienbasierte Diskussion in bestimmten Kontexten durchaus effektiver als direkte Kommunikation war, da die verfassten Beiträge der Teilnehmer länger und informativer waren in dem Bemühen, Missverständnissen vorzubeugen (vgl. Döring 2003, S. 164ff; Fischer 2008; Winterhoff-Spurk 2004, S. 175f).

Zusammenfassend sei festgehalten, dass es an dieser Stelle nicht das Ziel war, die Entscheidung für eine Face-To-Face-Kommunikation oder mediale Kommunikation anhand diverser Theorien zur Medienwahl zu beschreiben, sondern vielmehr herauszuarbeiten, dass nicht ein Entweder-oder hier weiterführend ist, sondern eher die Situation, die Randbedingungen und die Aufgabe der Kommunikation zu betrachten sind, mit einer Kommunikation, die sowohl in der realen als auch in der virtuellen Welt stattfinden kann, beide Welten ineinander übergreifend und sich durchaus ergänzend.

3.3.2 Vernetzte Gemeinschaften

Ohne an dieser Stelle auf die (aus soziologischer Betrachtungsweise anzuerkennenden) Bedeutungsunterschiede von Gruppe und Gemeinschaft einzugehen, lässt sich virtuelle Gemeinschaft (oder auch Virtual Community) durchaus im Sinne von Porter (2004) definieren als *"as an aggregation of individuals or business partners who interact around a shared interest, where the interaction is at least partially supported and/or mediated by technology and guided by some protocols or norms."*

Mit den dimensionalen Ausprägungen virtueller Gemeinschaften kann eine Einordnung vorgenommen werden, die sowohl eine technische und wirtschaftliche als auch eine soziale Betrachtungsweise von virtuellen Gemeinschaften zulässt. Zu nennen sind hier der Zweck (virtuelle Gemeinschaften haben geteilte Themen und Inhalte in Kommunikation und Interaktion), der Ort (die stattfindenden Interaktionen sind räumlich gebunden und können online, offline oder auch beides sein), die Plattform (die Struktur der Interaktion kann synchron, asynchron oder eine Mischung daraus sein), die (Bindungs-)Struktur der Beteiligten (virtuelle Gemeinschaften können aus Kleingruppen mit starken Bindungen untereinander bestehen, aus – größeren – sozialen Netzen mit schwachen Bindungen und aus offenen Netzen mit unterschiedlich starken Interaktions- und Bindungsformen) und schließlich das Erlösmodell (sie können kommerziell oder nicht-kommerziell betrieben werden) (vgl. Porter 2004).

Nun soll, mit Fokus auf das Thema der Arbeit, die soziale Perspektive betrachtet und den Fragen nachgegangen werden, wie sich die Gemeinschaften im Netz herausformen und welche Beziehungen sich unter den Nutzern entwickeln.

Wie an anderer Stelle ausgeführt, sehen wir uns heute mit sich entgrenzenden Lebenswelten, mit stärker individualisierten und pluralisierten Lebensentwürfen konfrontiert. Damit

einhergehend ist auch das Anwachsen des sozialen Netzwerkes einer Person, sowohl in der realen als auch in der virtuellen Welt, verbunden. Persönliche Beziehungen, basierend auf geteilten Werten, Vertrauen u. a. m., und formale Beziehungen, beispielsweise durch Rollen in der Arbeitswelt definiert, überschneiden sich und finden insbesondere in virtuellen Gemeinschaften, also in den Sozialen Online Netzwerken, sichtbaren Ausdruck mit wechselseitiger Kommunikation und Interaktivität nicht nur im „eigenen Netzwerk“, sondern übergreifend auf das Netzwerk der untereinander verbundenen Personen. Den so entstehenden Netzwerken müssen nicht zwingend tiefe Freundschaften zugrunde liegen. Sie konstituieren sich vielmehr aus dem Bemühen heraus, interpersonale Kommunikation aufrechtzuerhalten, um an bestehende (reale) soziale Beziehungen anzuknüpfen. Virtuelle Gemeinschaften bieten so eine passende Ergänzung zur (nicht immer verfügbaren) direkten Kommunikation.

Die Beziehungen in den virtuellen Gemeinschaften sind geprägt durch eine größere Anzahl unverbindlicher und schwacher Verbindungen und eine kleinere Anzahl persönlicher und stärkerer Verbindungen, deren Gestaltung jedoch durch den eigenen Umgang mit dem medialen Netzwerk geprägt wird. Hier sei auf die mediale Kompetenz eines Nutzers hingewiesen, auf die zeitlichen Ressourcen, die er für ein solches Netzwerk bereitstellt und das eigene Engagement, anknüpfend an (beispielsweise reziproke) Erwartungen an ein solches Netzwerk. Die Verschränkung des persönlichen sozialen Netzwerkes und des virtuellen Netzwerkes lässt sich nach Döring (2003) anhand der Qualität der Netzwerk-Kontakte, des Grades der Virtualisierung und des kommunikativen Verhaltens untersuchen (vgl. Beck 2006, S. 174ff; Döring 2003, S. 403-440).

Kulturkritische Annahmen, wie die zunehmende Vereinsamung und soziale Isolation durch Soziale Online Netzwerke, lassen sich nicht bestätigen. Mediale Interaktion muss keineswegs a priori zu flüchtigen und defizitären sozialen Beziehungen führen, sondern kann durchaus die Grundlage für dauerhafte soziale Netze, gleich ob in der realen oder virtuellen Welt oder beide vermischend, sein, einschließlich ihrer eigenen Ausdifferenzierungen durch unterschiedliche Verwendungsbereiche. Sie sind weniger ein Ersatz für „Verlorengegangenes“ denn eine Weiterführung sozialer Beziehungen in stärker unverbindlichem Rahmen und – sie erweitern die Interaktionen der realen Welt um weitere Möglichkeiten. Netzbasierte Interaktivität kann zwar zunächst einen höheren Aufwand für den Nutzer darstellen und diesen durch die Komplexität von Wahlmöglichkeiten herausfordern, aber es ergeben sich auch neue Möglichkeiten. So können beispielsweise

Informationen durch den Nutzer hinzugefügt, weitergeleitet, aufgezeichnet, bewertet, verändert und bearbeitet werden (vgl. Beck 2006, Schmidt 2009).

Mit Bezug auf das Lernen lässt sich feststellen, dass das Teilen von Inhalten, die Kommunikation und die Kollaboration untereinander die vorherrschenden Kommunikationsformen in virtuellen Gemeinschaften sind und sich die Kommunikationsweise durch den Grad der Offenheit, die Kontextinformation über andere Mitglieder und die Interaktionen beschreiben lässt. Die Nutzer virtueller Gemeinschaften können sich gegenseitig in ihrer Arbeit unterstützen, sie können ihre Erfahrung weitergeben und diese (online) verfügbar machen, Beiträge bewerten und weiterempfehlen u. v. a. m. (vgl. Schön et al. 2011).

So sind virtuelle Gemeinschaften, die Soziale Online Netzwerke beinhalten können (aber nicht müssen) geeignet, aus lerntheoretischer Sicht das Lernen unterstützen. Lerner sind untereinander vernetzt, tauschen sich aus und stellen sich gegenseitig über ein Netzwerk Information zur Verfügung u. a. m. Der soziale Konstruktivismus betont die Aktivität des Lernalers beim Aufbau von Wissen, wozu er in Sozialen Online Netzwerken und anderen virtuellen Gemeinschaften Gelegenheit hat.

Insgesamt ist festzuhalten, dass Soziale Online Netzwerke die interpersonale Kommunikation unterstützen können und eine Alternative bzw. Erweiterung der Offline-Kommunikation, und damit auch der Lernmöglichkeiten, darstellen. Je erfahrener eine Person mit der Kommunikation im Netz ist, desto besser gelingt es ihr auch, Online-Beziehungen aufzubauen und über netzbasierte Kommunikation das eigene Soziale Online Netzwerk zu nutzen und dieses im Bedarfsfall zu aktivieren.

3.3.3 Identität und Selbstthematisierung

Werden bestehende Kommunikations- und Vernetzungsformen auf Soziale Online Netzwerke ausgedehnt, so wird dieses Auswirkungen auf die Person selbst haben, auf die Art und Weise miteinander in Kontakt zu treten, sich mitzuteilen und zu interagieren. Mit der Nutzung von Sozialen Online Netzwerken bilden sich u. a. durch ähnlich gelagertes Interesse und geteilte Erwartungen hinsichtlich des Nutzens virtuelle Gemeinschaften heraus, innerhalb derer das Individuum nun vor der Herausforderung steht, seinen Platz und seine Rolle zu finden und dies in Einklang mit seiner realen (offline) Lebenswelt zu bringen (vgl. Schmidt 2006).

Da, wie zuvor beschrieben, Lernen mit Kommunikation und Vernetzung einhergeht, kann nicht unberücksichtigt bleiben, ob und welchen Veränderungen sich ein Individuum durch stärker vernetzte Welten und insbesondere die Nutzung Sozialer Online Netzwerke ausgesetzt sieht.

Unsere heutige Gesellschaft hat deutlich an Flexibilität und Dynamik zugenommen. Medien sind im Alltag gegenwärtig und beschleunigen Information und Kommunikation. Lernen, Arbeiten und Leben (hier ist mit Leben die Zeit außerhalb von Lernen und Arbeit gemeint) entgrenzen sich zunehmend und der Einzelne ist gefordert, hier Schritt zu halten und Vielfalt und Veränderung eher als Chance denn als Bedrohung zu sehen. In dieser Welt wechselt das Individuum beständig von einem Lebenskontext in einen anderen, einhergehend mit der Aktivierung unterschiedlicher Rollen in diesen Kontexten und dem Versuch, trotz allem ein kongruentes ICH aufzubauen.

War Identität in der Vergangenheit noch definiert durch Individualität (sich von anderen zu unterscheiden), Kontinuität (über einen Zeitraum hinweg) und Konsistenz (in verschiedenen Situationen derselbe zu bleiben) und war es das Ziel, in der Auseinandersetzung mit sich selbst und den Wahrnehmungen und Reaktionen aus der Umwelt zu einem stabilen und einheitlichen Selbst zu finden, so sieht sich das Individuum gegenwärtig einer Vielzahl von (Teil-)Identitäten ausgesetzt (vgl. Döring 2003, S. 325). Vormalige Regeln und Traditionen werden in Frage gestellt oder gar ausgesetzt und zwingen dazu, innerhalb bestehender Strukturen und Gegebenheiten einen eigenen Platz zu finden und eine unverwechselbare Identität aufzubauen. Gleichzeitig nimmt die Individualisierung des Selbst zu bei steigender Pluralität von Lebenswelten (vgl. Schmidt 2009, S. 74).

Dieses Dilemma lässt sich mit Schroer so ausdrücken: *„Das Ideal moderner Identitätsvorstellungen ist [...] ein starkes, stabiles und einheitliches Selbst, das allen Herausforderungen und Gefahren seiner Fragmentierung oder gar Auflösung zum Trotz stets mit sich identisch bleibt.“* (Schroer 2006, S. 49). Damit wird der Aufbau von Identität zu einem lebenslangen Prozess, in dem Medien eine zunehmend wichtige Rolle spielen, bieten sie doch Möglichkeiten zur Selbstreflektion und Selbstthematisierung, ermöglichen Aufmerksamkeit und regen eine kreative, ja gleichsam spielerische, Auseinandersetzung mit den (Teil-)Identitäten des Selbst an. Und – sie nehmen Einfluss auf die Ausgestaltung der (Teil-)Identitäten, wie Döring feststellt, wenn sie ausführt: *„Welche Identitäten wir entwickeln [...]hängt [...]davon ab, in welchen medialen Umgebungen wir auf welche Weise mit anderen Menschen in Kontakt treten.“* (Döring 2003, S. 337).

Massenmedien bieten mit ihren Angeboten Raum für individuelle und kollektive Identitätskonstruktionen, Individualmedien ermöglichen Kommunikation und Vernetzung, in denen wiederum (Teil-)Identitäten zum Ausdruck gebracht werden können. Und schaut man näher auf Online-Medien, so wird deutlich, wie vielfältig die Handlungsmöglichkeiten sind, die dem Individuum hier zur Verfügung stehen, um die eigene Person im Netz zu präsentieren und zu thematisieren: von eigenen Webseiten, Blogs, Foren und Wikis über Online-Rollenspiele bis hin zur Nutzung Sozialer Online Netzwerke u. a. m. Es werden eigene Inhalte bereitgestellt, Informationen über das Selbst, andere Personen und Ereignisse weitergegeben, bewertet und in neuen Zusammenhängen dargestellt. Geschehnisse aus der realen (offline) Welt finden ihren Ausdruck im Netz ebenso wie neue, im virtuellen Raum entstandene Beziehungen, Ereignisse u. a. m. War die Thematisierung von Personen, Ereignissen und insbesondere des Selbst zuvor nur abgegrenzten Personengruppen vorbehalten (u. a. aufgrund sozialer, gesellschaftlicher und auch technischer Randbedingungen), so ist sie heute in allen gesellschaftlichen Schichten zu finden und hat einen festen Platz im Alltag eingenommen, was sich beispielsweise an den Studien zur Nutzung des Internets und besonders der Sozialen Online Netzwerke festmachen lässt. Stand früher eher die Frage „wer man ist“ oder „wer man sein will“ im Vordergrund, so ist heute entscheidend „wie man wirkt“ oder „wie man gesehen werden will“.

Das Individuum ist gefordert, das Streben nach größtmöglicher Individualität in Einklang zu bringen mit dem Wunsch nach kollektiver Zugehörigkeit, wie es auch in der Theorie der Sozialen Identität zum Ausdruck gebracht wird. Die sich nun konstituierenden Online-(Teil-)Identitäten verlangen nach Kongruenz mit den (Teil-) Identitäten aus der realen Welt. Eine bewusste Aktivierung der Online-(Teil-) Identitäten kann die Ausdrucksmöglichkeiten des Individuums erweitern, das Bedürfnis nach sozialer Zugehörigkeit und Anerkennung unterstützen, Informationen ermöglichen und zu einer realistischeren Selbsteinschätzung und Selbstwerterhöhung beitragen. Jedoch bleibt festzuhalten, dass es das Individuum selbst ist, welches sich entscheidet die medialen Möglichkeiten in zuvor beschriebenem Sinne zu nutzen oder, wie es Döring formuliert: *„Welche Identitäten ein Mensch [letztlich]entwickelt, und wie er sie mit anderen Teilidentitäten verknüpft, hängt von seinen Handlungsfeldern und sozialen Kontakten ab.“* (Döring 2003, S. 400) und sie führt an anderer Stelle weiter aus: *„Weder bei Identitäten noch bei sozialen Beziehungen und [...] Gemeinschaften stehen sich Online- und Offline-Varianten diametral gegenüber. Vielmehr verändern sich bestehende Identitäten, soziale Beziehungen und Gemeinschaften durch Integration von Online-Kontakten.“*

Umgekehrt expandieren Online-Kontakte aus dem Netz heraus.“ (Döring 2010, S. 179) (vgl. Döring 2003, 2010; Schmidt 2009; Schroer 2006).

Da Lernen, wie an anderer Stelle ausgeführt, nun längst nicht mehr auf eine Welt außerhalb von Medien beschränkt ist – und hier sei noch einmal verwiesen auf die soziale Ebene von Lernen und das Ineinanderübergehen von realen und virtuellen vernetzten Welten, auf die individuelle Ebene, der Informationen, Motivationen und Emotionen als Ausprägung zugeordnet werden und auf die inneren Bedingungen, beschreibbar durch Wissen, Fähigkeiten, Motive und emotionale Disposition – ist es unumgänglich, die Aktivitäten einer Person im Netz im Zusammenhang mit Lernprozessen zu betrachten, gleich ob sie der unmittelbaren Lösung von Lernaufgaben dienen oder erst später als Fragment zu einem größeren Ganzen zusammengesetzt werden. Als Mitglied einer Gruppe in einem sozialen Netzwerk können andere Personen mit Informationen, der Weitergabe von Wissen oder auch motivational unterstützen werden, was selbstwertsteigernd und anerkend wirken kann. Anwendungen, die eine aktive Partizipation erfordern (wie Wikis u. a.) ermöglichen es, sichtbar Wissen zum Ausdruck zu bringen. Kommentare und vernetzte Informationen fordern zu Auseinandersetzung mit Inhalten und/oder Personen auf usw. usf.

Die Aktivitäten eines Individuums und die Thematisierung der eigenen Person im Netz, einhergehend mit dem ständigen Bemühen, die (Teil-)Identitäten der realen und virtuellen Welten in Einklang zu bringen, haben somit durchaus Einfluss auf Lernprozesse oder zumindest auf Teile davon, sei es die Art und Weise der Informationsbeschaffung, das Eingebundensein in (reale oder virtuelle) Gemeinschaften oder das Zurückwirken von Aktivitäten auf Motivationen und Emotionen.

3.3.4 Handeln

Wenn Lernen in Sozialen Online Netzwerken beschrieben werden soll, dann ist es bedeutend zu untersuchen, welche Erwartungen, Strategien und Routinen der Lerner mit diesem Netzwerk verbindet und in welchen Handlungen sich dies äußert, um am Ende Lernen in veränderter Reflexions- und Handlungskompetenz beschreiben zu können.

Lernen, eingeordnet als sozialer Prozess, in dem sich der Lerner mit seiner Umwelt auseinander setzen muss und das Gelernte reflektiert, erhält mit dem Sozialen Netzwerk die Plattform dafür. In Abhängigkeit von Motiven, gesuchten Gratifikationen und der Einbindung in weitere soziale Zusammenhänge bilden sich im Sozialen Online Netzwerk Regeln für den

Umgang mit der Software heraus: Gemeinsame Routinen und geteilte Erwartungen bestimmen die Nutzung der Software, anknüpfend an bereits bestehende mediale Nutzungsmuster. Gerahmt von den Bedingungen, welche die Software selbst vorgibt, kann der Nutzer im Sozialen Online Netzwerk interagieren und kommunizieren und damit aktiv gestaltend handeln. Die Grenzen zwischen virtueller und realer Welt werden für den Nutzer durchlässiger und verlangen von ihm, neben seinem realen Leben nun auch sein virtuelles Leben zu managen. Und dies schließt eine persönliche Weiterentwicklung durch Lernen – mit Hilfe der virtuellen Welt – mit ein.

Bezogen auf das Handeln in Sozialen Online Netzwerken sind nach Schmidt (2009) drei einander beeinflussende und teils ineinander übergehende Komponenten des Handelns auszumachen: das Identitäts-, das Beziehungs- und das Informations-management: Das Identitätsmanagement in Sozialen Online Netzwerken beschreibt die Präsentation des Selbst im Netz. Dazu zählen das bewusste und aktive Veröffentlichen von Inhalten ebenso wie zeitliche und örtliche Anhaltspunkte und die Qualität der Veröffentlichung. Sichtbar werden diese Aktivitäten u. a. durch Eintragungen auf Profilseiten, Beiträge in Blogs und das Bereitstellen eigener Videos und Musikstücke. All diese Aktivitäten (und auch NICHT-Aktivitäten) lassen Rückschlüsse zu auf das Individuum selbst, auf seine Meinungen, seine Vorlieben und Interessen. Gerahmt wird Identitätsmanagement durch die Erwartungen Anderer und durch (herausgebildete) Regeln über die Anzahl der Kontakte, die Besuchshäufigkeit und die Aktualität von Seiten im Sozialen Online Netzwerk. Auch der Software-Code selbst begrenzt die möglichen Handlungen, in dem sich das Individuum mit seiner Identität der Struktur von vorprogrammierten Datenbanken und Datenfeldern unterwerfen muss. War es in der realen (offline) Welt schon eine Herausforderung, seine eigene Identität zu managen, so ist dies in der virtuellen (online) Welt noch weit schwieriger. Hier können Inhalte durchsucht, sortiert und in einen anderen Kontext gesetzt werden. Informationen über Aktionen, die eine Person durchgeführt hat, über Wissen, das sie mit anderen geteilt hat, müssen nicht per se im eigenen Netzwerk verbleiben und können (in anderem Kontext) andere Rückschlüsse und Bewertungen durch Personen außerhalb des Netzwerkes zulassen. Die so entstehenden *Teilöffentlichkeiten* lassen eine vollständige Kontrolle des Identitätsmanagements ist nicht mehr zu, was übrigens auch in der „off-line“-Welt nicht absolut möglich ist (vgl. Schmidt 2009).

Unter Beziehungsmanagement in Sozialen Online Netzwerken sind der Aufbau und die Pflege von Netzwerken durch beispielsweise Postings, Verlinkungen, das Annehmen neuer

Kontakte und die aktive Kontaktsuche selbst zu verstehen. Das Managen von Identitäten und Beziehungen ist eng miteinander verbunden, entsteht doch die Identität eines Individuums durch die vielfältigen Rollenbeziehungen, die es eingeht und durch die es sich definiert. Gegenwärtig konstituiert sich der Mensch als „vernetztes Individuum“ geprägt durch Interaktionsmuster sozialer, zeitlicher und räumlicher Art. Die Entgrenzung von Lern-, Arbeits- und Lebenswelten bringen ständig wechselnde Bezugsgruppen der Personen in diesen Welten mit sich. Das zieht sowohl zeitlich als auch räumlich ein ständiges Aktiv-Sein- und Verfügbar-Sein-Wollen – die ständige Beziehungspflege von möglichst überall aus – nach sich. In der realen (offline) Welt bestehende Netzwerke werden auf die virtuelle (online) Welt ausgedehnt und wirken wieder zurück. Dies hat aber auch eine Verkomplizierung des Beziehungsmanagements zur Folge: Abhängig von der Art der Beziehung, der Kommunikationssituation, dem Ort und der Zeit und vom Netzwerk selbst gelten unterschiedliche Regeln wie Beziehungen zu „managen“ sind. Auch der Software-Code des Sozialen Online Netzwerkes selbst bestimmt – und beschränkt – das Beziehungsmanagement des Individuums. Das vielschichtige Konstrukt der „off-line“-Beziehung wird – und muss – einem vorgedachten Rahmen der Online-Beziehung unterworfen werden. Dem steht die fast uneingeschränkte Vernetzung mit Personen und Inhalten gegenüber, die jederzeit und überall verfügbar sind (vgl. Schmidt, 2009).

„Wenn Individualisierung und vernetzte Individualität die Leitbilder für Identitäts- und Beziehungsmanagement liefern, stellen Diagnosen wie Informations- oder Wissensgesellschaft den Kontext für das Informationsmanagement dar.“ (Schmidt 2009, S. 47). Ohne an dieser Stelle eine Auseinandersetzung mit den Begriffen Informations- und Wissensgesellschaft führen zu wollen, sei festgehalten, dass Informationen und Wissen in gegenwärtiger Gesellschaft inzwischen zu einem wichtigen wirtschaftlichen Faktor geworden sind und als immaterielle Ressource auch in Unternehmen an Bedeutung gewinnen.

Und so steigt nicht mehr nur die Menge an Informationen, sondern auch die Anzahl der Personen in einem Sozialen Online Netzwerk. Diese stellen Informationen bereit, bearbeiten, teilen, verbreiten und bewerten diese. Kommunikationsrollen (Sender und Empfänger) verschwimmen und auch eine Unterscheidung zwischen *Öffentlichkeit* und *Privatheit* ist kaum mehr möglich, was, wie zuvor ausgeführt, zur Entstehung von *Teilöffentlichkeiten* führt. Basierend auf geteiltem Wissen und geteilten Themen bilden sich immer mehr und immer kleinere Gruppen heraus. Pluralisierung und Fragmentierung können die Folge sein.

Letztlich jedoch ist das Individuum nicht nur gezwungen, einen großen Strom von Informationen zu verarbeiten, sondern auch seine eigene „teilöffentliche“ Identität aktiv zu

managen. Informationsmanagement kann zutage treten bei der Suche nach relevanten Informationen und bei deren Verschlagwortung und Bewertung. Mit dem Nutzen eigener Beziehungen als Informationsressource, sowohl als Quelle als auch als Ziel, tritt ein weiterer Handlungsbereich von Informationsmanagement zutage (vgl. Schmidt 2009).

Abschließend sein festgehalten: Wenn ein Individuum ein Soziales Online Netzwerk – bewusst oder unbewusst – für Lernen oder Anhaltspunkte davon einsetzt, dann ist sein Handeln, und damit auch das Ergebnis dessen, ausgerichtet an den (äußeren) Bedingungen des Sozialen Online Netzwerkes, welches damit einen unmittelbaren Einfluss auf die dem Lerner eigenen (inneren) Bedingungen, wie Motivation, Verhalten, Information und Emotion hat (vgl. Straka 2000). Somit ist es relevant zu untersuchen, wie ein Individuum mit seiner Identität im Sozialen Online Netzwerk umgeht, wenn herausgefunden werden soll, ob Lernen in Sozialen Online Netzwerken stattfindet und unter welchen Bedingungen es entsteht.

Und weiter ist festzuhalten: Wenn es dem Individuum gelingt, die passende Person oder die passende Information in seinem Netzwerk zur benötigten Zeit ausfindig zu machen und zur eigenen Zielerreichung zu nutzen, dann kann ein Soziales Online Netzwerk das Lernen, bzw. Anhaltspunkte dafür, unterstützen. Dies setzt aber eine aktive Auseinandersetzung mit Identität, Beziehungen und Informationen und mit den Welten voraus, was es in vorliegender Arbeit zu hinterfragen gilt (vgl. Abbildung 7).

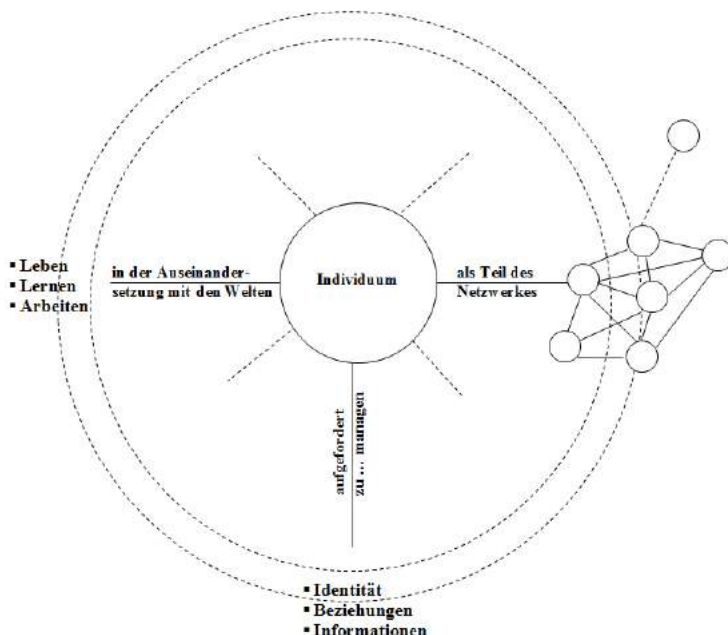


Abbildung 7: Skizze: Aktionsrahmen eines Individuums

3.3.5 Modell vernetzten Lernens

In vorherigen Kapiteln wurden der Lernbegriff basiert auf Straka (2000) und das Handeln im Social Web basierend auf Schmidt (2009) beschrieben. Diese Modelle können das Fundament bilden, um Lernen in vernetzten Welten beschreibbar zu machen.

Davon ausgehend, dass Lernen beschrieben werden kann durch die inneren Bedingungen und das Verhalten des Lernalers und einzuordnen ist als sozialer Prozess, lässt sich der Lernprozess über die Wissens-, Handlungs- und Beziehungsebene abbilden und mit dem Handeln im Social Web verknüpfen (dargestellt durch das Management von Informationen, Identitäten und Beziehungen). Die so entstehenden vernetzten Lern- und Handlungsfelder beeinflussen und bedingen einander:

- (1) Die Fähigkeiten, das verfügbare Wissen und die genutzten Lernstrategien der Wissensebene zeigen sich im Umgang mit Informationen, deren Bewertung, Selektion und Verwaltung. Die Erfahrungen hier wiederum beeinflussen die Kompetenzen, die sich durch die Wissensebene abbilden lassen.
- (2) Die Handlungsebene ist beschreibbar durch die Bedingungen, die den Lernprozess rahmen, die Möglichkeiten, die zur Lösungssuche eingesetzt werden und durch Entscheidungen, die getroffen werden. Dies kann seinen Ausdruck finden im Sozialen Online Netzwerk und zutage treten in der Präsentation des Selbst bezogen auf die Person oder auch auf die Informationen/das Wissen, welches weitergegeben wird. Diese Aktivitäten und die Reaktionen darauf beeinflussen zukünftige Handlungen.
- (3) Auf der Beziehungsebene schließlich aktiviert das Vertrauen in das Netzwerk und die in ihm agierenden Personen den Umgang mit dem Netzwerk, die Pflege und das Knüpfen neuer Kontakte einschließend. Somit ist der Umgang mit den Beziehungen im Netzwerk wiederum die Basis für die Nutzung des Netzwerkes im Lernprozess und wirkt damit unmittelbar auf die Beziehungsebene zurück.

Vorherige Ausführungen werden in der folgenden Abbildung 8 grafisch dargestellt und sind als Modellskizze zu verstehen, unter die weitere Modelle und Theorien subsumierbar sind. Gleichzeitig kann das Modell vernetzten Lernens als Grundlage für die weitere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit diesem Thema dienen.

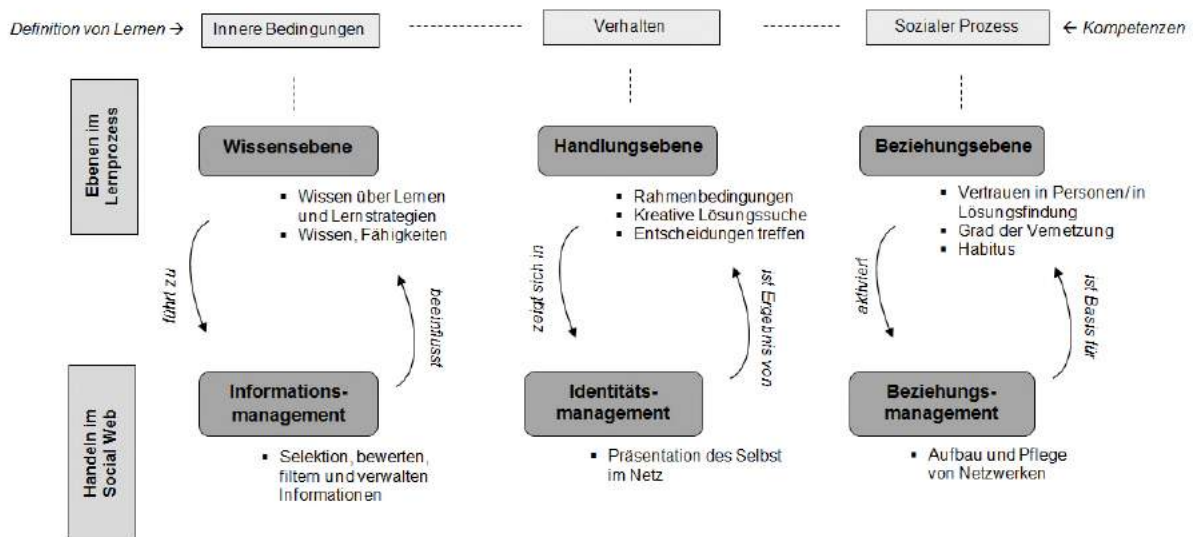


Abbildung 8: Modell vernetzten Lernens
(basierend auf den Ausführungen von Straka 2000 und Schmidt 2009)

3.4 Lernen, Medien und Gesellschaft

Bisher wurde Lernen betrachtet und in Beziehung gesetzt zu Medien und vernetzten Welten. Im nun folgenden Kapitel soll eine Verortung des Themas in übergeordnetem Kontext erfolgen: Es wird im Verhältnis von Individuum und Medien in Zusammenhang mit Medienkompetenz, im Verhältnis von Informationen und Wissen eingeordnet in eine vernetzte Welt. Mit einer kritischen Reflektion auf Medien wird abschließend der Zusammenhang mit gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Erfordernissen hergestellt.

3.4.1 Individuum und Medien

Nach Siemens können Netzwerke, Komplexität und Chaos in der Welt nicht ohne Auswirkungen auf das Lernen bleiben. Wenn Lernen nicht länger „linear“ erfolgt und bestimmte kognitive Anforderungen durch Technologien übernommen werden, wie können dann Lernaufgaben definiert werden, zumal Wissensfelder immer komplexer und vernetzter werden? Wie kann sich ein Lerner kompetent in der sich stetig verändernden technologischen Welt bewegen und wie soll er handeln, wenn in (komplexen) Situationen Entscheidungen gefragt sind, der Lerner aber das Thema nicht (oder noch nicht) vollständig erfassen kann?

Lernen wird sich zukünftig verändern. U. a. werden viele Lerner im Laufe ihres Lebens auf unterschiedlichen und möglicherweise einander nicht ähnlichen Gebieten tätig sein. Damit kann formale Bildung nicht länger die Hauptlernquelle sein. Lernen wird zu einem

kontinuierlichen und lebenslangen Prozess, bei dem informelles Lernen an Bedeutung gewinnt, also Lernen in Communities, im persönlichen on- und offline Netzwerk, durch Aufgaben im Arbeitsleben usw. Lernen und Arbeiten sind nicht länger als getrennt voneinander zu betrachten. In vielen Situationen verschmelzen sie miteinander. Wissensmanagement erfährt eine stärkere Bedeutung (vgl. Siemens 2005a, 2005b).

Diesen Prozess erfolgreich zu gestalten verlangt sowohl vom Lerner, der stärker selbst verantwortlich und lebenslang zu lernen gefordert ist, als auch von der Gesellschaft, die durch das Schaffen von Rahmenbedingungen für eben dieses herausgefordert ist, ein Neudenken und Neubewerten von Lernen und Bildung – und dies nicht nur in Form freier gestaltbarer Curricula. Lernen und Bildung erfordern einen neuen Platz, und zwar in der Mitte der Gesellschaft, einer Gesellschaft, in der Informationen und Wissen bereits heute einen großen Anteil zum wirtschaftlichen Erfolg von Unternehmen beitragen.

Der Lerner seinerseits ist in dieser zunehmend vernetzten Welt, die Vernetzung von Personen und Informationen miteinander hergehend, aufgefordert Schritt zu halten, Informationen zu filtern, zu bewerten und zu verarbeiten, mit andern Informationen in Beziehung zu setzen, um am Ende beispielsweise die Komplexität von Fachgebieten überblicken und entsprechend handeln zu können. Diesen Schritt kann er nicht mehr ohne die Nutzung von Medien vollziehen. Selbst der Versuch dazu wäre zum Scheitern verurteilt, denn sobald er sich mit seinen (außerhalb von Medien erworbenen) Erkenntnissen der Diskussion eines Expertennetzwerkes stellen würde, würde die Begrenztheit seiner Informationen, seines Wissen aufgrund mangelnder Aktualität und eingeschränkter Sichtweisen zutage treten.

Der Lerner muss sich folglich zu einer Person entwickeln, die Medien entsprechend eigener Erfordernisse kompetent nutzen, einsetzen und in den Alltag integrieren kann.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass der Begriff Medium keineswegs einheitlich verwendet wird. Aus dem Lateinischen stammend, wird Medium sprachlich als das „in der Mitte Befindliche“ bezeichnet, also etwas, das eine Vermittlung zwischen beispielsweise Personen ermöglicht. Vom universalen Medienbegriff nach McLuhan (das Medium als Mittel) über den technischen Medienbegriff (Primär- bis Quartärmedien mit Sender und Empfänger), dem soziologischen Medienbegriff (Medien in der Wechselbeziehung mit der Gesellschaft beruhend auf Individual- und Massenkommunikation) und dem systemischen Medienbegriff

(Medien als Voraussetzung und Ergebnis von Kommunikation) ist die Perspektive für das Verständnis des Medienbegriffes entscheidend (vgl. Batinic 2008, Six et al. 2007).

Für diese Arbeit ist das Verständnis eines Medienbegriffes aus soziologischer und technischer Sicht hilfreich, geht es doch auf der einen Seite um Lernen als einem sozialen Prozess, in dem Kommunikation und Interaktion eine bedeutende Rolle spielen, und auf der anderen Seite um die Nutzung technologischer Mittel, um ebendieses zu ermöglichen. Und so sollen Medien hier verstanden werden als auf Technologien basierende Mittel zur Kommunikation und Interaktion.

Medien an sich und besonders in vernetzten Welten kompetent einzusetzen wird also zu einem Erfordernis, um, wie an anderer Stelle ausgeführt, den sich wandelnden Lebens- und Arbeitswelten begegnen zu können, sie mitgestalten und teilhaben zu können im Sinne einer selbstwussten Partizipation einer Individuums. Doch wie kann ein Lerner nun in dieser Weise medienkompetent werden?

Medienkompetenz selbst ist, ähnlich wie der Begriff des Mediums, schwer zu verorten. Theoretische Bezüge und Debatten aus den Perspektiven verschiedenster Wissenschaften beleuchten je andere Dimensionen des Begriffes, was eine Einordnung, um im Alltag handhabbar damit umgehen zu können, erschwert. Um sich dem Begriff Medienkompetenz zu nähern, sei zunächst Kompetenz im Sinne von Weinert definiert als *„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.“* (Weinert 2001, S. 27f). In dem Versuch nun eine Brücke zu Medien-Kompetenz zu schlagen, führen Modelle weiter, die sozial- und medienwissenschaftliche Sichtweisen verbinden, was Baacke gelingt, in dem er davon ausgeht, dass der Mensch grundsätzlich ein kompetentes Wesen ist und Medienkompetenz als besondere Form von kommunikativer Kompetenz (alle Sinnesakte der Wahrnehmung einschließend) und Handlungskompetenz (im Sinne von „Weltermächtigung“ und handelnder „Weltveränderung“) angesehen wird. Das von ihm erarbeitete Konzept ist im thematischen Sinne dieser Arbeit weiterführend, da es durch seine mehrdimensionale Ausprägung die Kompetenz eines Individuums nicht nur auf das Wissen und Können, Nutzen und Einsetzen von Medien beschränkt, sondern zugleich Raum lässt für einen kritischen, reflektierten und gestalterischen Umgang mit diesen. Medienkompetenz ist so beschreibbar durch die Dimensionen Medienkunde (das informative Wissen über Mediensysteme und Wissensbestände und die technische Fertigkeit, mit Medien umgehen zu können), durch

Mediennutzung (die Fähigkeit, Gesehenes verarbeiten, einordnen und interaktiv handeln zu können), durch Medienkritik (eigenes Handeln reflektieren, Wissen und Prozesse analysieren sowie ethisch verantwortungsvoll handeln zu können) und schließlich durch Mediengestaltung (als kreative und innovative Veränderung und Weiterentwicklung von Mediensystemen) (Baacke 1996).

Medienkompetenz „*meint also grundlegend nichts anderes als die Fähigkeit, in die Welt aktiv aneignender Weise auch alle Arten von Medien für das Kommunikations- und Handlungsrepertoire von Menschen einzusetzen.*“ (Baacke 1996, S. 119).

Wenn denn, wie Baacke meint, alle Menschen grundsätzlich mit der Fähigkeit ausgestattet sind, sich in der Welt erfolgreich und sozial zu bewegen und nur ihre Fähigkeit gefördert werden muss, sich dahingehend zu entwickeln und diese Fähigkeiten auch zeigen zu können, so ist dies ein Aufruf an die Gesellschaft, sich der Entwicklung eines Individuums noch ernsthafter als bisher anzunehmen. Sie muss Möglichkeiten zur Entfaltung des Individuums schaffen, um am Ende, rückwirkend auf die Belange der Gesellschaft, mit (medien-) kompetenten Individuen eine Gesellschaft gestalten zu können, in der Komplexität und Vernetzung von Problemen und Ereignissen durch Antizipation und Partizipation der Mitglieder dieser Gesellschaft beherrschbar sind, unterstützt durch mediale Anwendungen, die Informationsströme filtern und bewerten können und die Experten global und nicht nur lokal verbinden.

3.4.2 Information und Wissen

In vorherigen Kapiteln wurde der Lernbegriff ausführlich definiert, in seinen verschiedenen Dimensionen beschrieben und mit Medien und vernetzten Welten in Verbindung gesetzt. Lernen wurde weiter als Prozess betrachtet, der über einen längeren Zeitraum, letztlich lebenslang, aus „Lernepisoden“ besteht, wie Straka einzelne Abschnitte von Lernen bezeichnet, deren Bestandteile u. a. das Aufsuchen und Bearbeiten von Informationen und Inhalten sein können, sich u. a. in der Konstruktion von Wissen offenbarend und als Ergebnis von Lernen in verändertem Wissen über sich selbst und die Welt zutage treten kann. Und mit Siemens wurde die Frage gestellt, welche Lernaufgaben überhaupt definiert werden können, wenn Informationen außerhalb des Menschen (medial) verfügbar und speicherbar gemacht werden und Wissensfelder komplexer und vernetzter werden. Worin kann dann Wissen bestehen und wie ist es von Informationen abgrenzbar?

Zunächst seien mit Holzinger (2001, S. 54) die Begrifflichkeiten aus kognitiver Sicht hierarchisch geordnet und mit den erforderlichen Funktionen versehen, die notwendig sind, um auf eine jeweils höhere Stufe zu gelangen:

Daten werden aufgenommen, gesammelt und organisiert, so dass sie als Informationen mit anderen Informationen verbunden und zu Wissen verarbeitet werden können, welches wiederum hilft, Probleme zu lösen und intelligente Entscheidungen zu treffen, deren Wirkungen schließlich reflektiert werden können. Die einzelnen Schritte lassen sich den Aufgaben von Informations- und Wissensmanagement zuordnen.

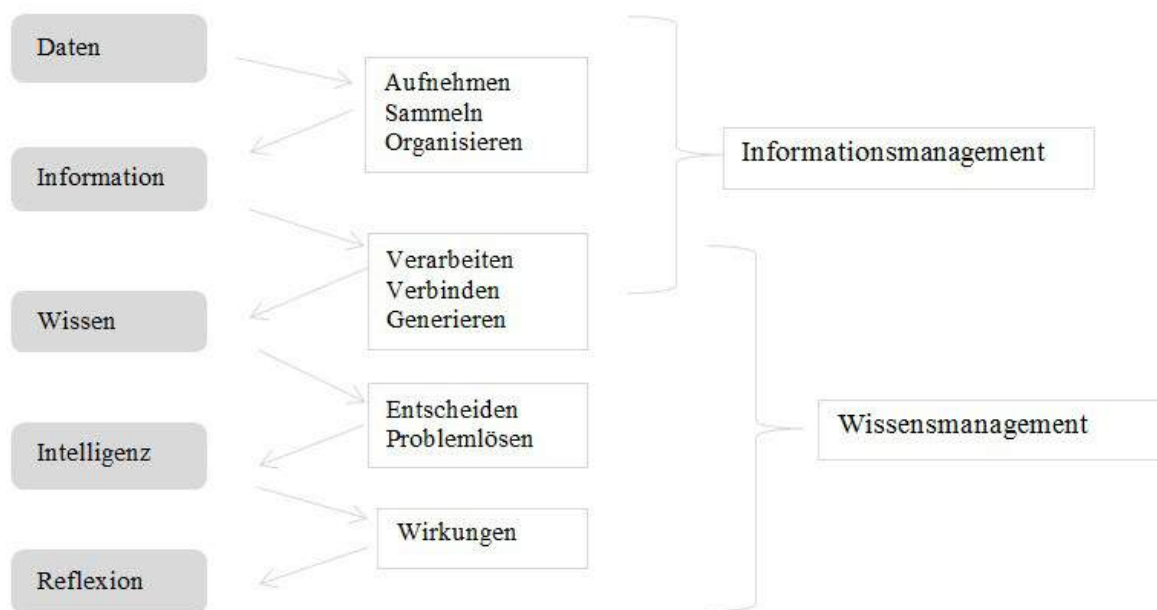


Abbildung 9: Aufgaben von Wissens- und Informationsmanagement
(Holzinger 2001, S.54)

Die Begriffe Information und Wissen fest zu verorten gelingt kaum, da sie u. a. aus informationstechnischer Sicht, aus kommunikations- und kognitionswissenschaftlicher, aus kulturwissenschaftlicher und nicht zuletzt aus pädagogischer Sicht betrachtet werden können. Übereinstimmend lässt sich jedoch festhalten, dass Information Wissen vorgelagert ist, Wissen aus Informationen konstruiert wird oder, um es mit Breidbach auszudrücken, dass *„Informationen [...] Einprägungen der Außenwelt in unser Erfahrungsgefüge [sind], sie kommen von außen. Erst dann, wenn wir sie in eine Ordnung eingebunden haben, sind sie uns so verfügbar, dass wir sie bewerten und dann an ihnen und mit ihnen weitere Reaktionen, Planungen und Handlungen ausrichten können. [...] Wissen wäre somit interpretierte Erfahrung.“* (Breidbach 2008, S. 11f).

Nun haben Menschen seit Jahrhunderten, ja seit Jahrtausenden, versucht, ihr Wissen weiterzugeben, für nachfolgende Generationen aufbewahrbar und verfügbar zu machen. Nicht zuletzt mit dem Entstehen von Enzyklopädien im 18. und 19. Jahrhundert wurde versucht, Wissen systematisch zu organisieren, nach Mustern und Strukturen abzulegen, dem Wissen eine Ordnung zu geben, die wahrhaftige Gültigkeit in Anspruch nahm; ein System übrigens, nachdem auch heute noch Bestände in Bibliotheken organisiert sind. Aus den in solchen Werken enthaltenen, zumeist universalen Informationen konnte, durch Einordnung und Verweise innerhalb des enzyklopädischen Werkes, Wissen generiert werden (vgl. Breidbach 2008, S. 103).

Die solchermaßen aufgebauten kognitiven Netze erlaubten es uns in der Vergangenheit mehr oder weniger gut, durchs Leben zu navigieren, Entscheidungen auf der Basis von Informationen zu treffen, die so eintretenden Ereignisse zu reflektieren, mit anderen Ereignissen abzugleichen und beim nächsten Mal vielleicht anders zu handeln und auch zu wissen, warum. Aber diese Verlässlichkeit kommt mehr und mehr abhanden. Das statische, in Büchern fixierte Wissen wird in Frage gestellt, von der Aktualität von Informationen im Netz überholt und mit einer Vielzahl von Perspektiven und Deutungen überschüttet. Im obigen Verständnis ausgeführt, dass Wissen interpretierte Erfahrung darstellt, kann hier die Frage gestellt werden, ob es überhaupt gelingen kann, Informationen so zu strukturieren, zusammenzufassen und zu verarbeiten, dass aus ihnen Wissen werden kann. In kulturwissenschaftlichem Verständnis ist Wissen immer an Personen gebunden und erhält erst durch diese Verbindung Deutung, um überleben zu können, was nebenbei gesagt, vor der „systematischen Erfassung“ von Wissen das Selbstverständnis einer jeden Kultur war. Was also den so aufgebauten Netzen fehlte, war die Verbindung mit dem Kontext, in dem die Informationen zutage traten und aus dem heraus Wissen entstanden ist. Damit einhergehend wird die universale Gültigkeit von Wissen in Frage gestellt, die nämlich zu allererst nur für den „beobachteten“ Kontext erlaubt sein kann. Über Jahrhunderte systematisch erfasstes Wissen, in den letzten Jahrzehnten verbunden mit informationstechnischer Erfassung, und hier eingezwängt in die Starrheit technischer Systeme, hat Wissen zu etwas (technisch) Reproduzierbarem und Eindimensionalem werden lassen, dessen man sich versichern konnte mit dem Anspruch von Allgemeingültigkeit. Doch es gelingt uns immer weniger, „*uns irgendwo im Absoluten zu sichern. [...] [Denn] Objektivität lässt sich nicht einfach durch den Verweis auf die Stimmigkeit unserer Vorstellung von der Außenwelt sichern.*“ (Breidbach 2008, S. 123) oder, um es mit Siemens auszudrücken:

„Knowing is no longer a destination. Knowing is a process of walking in varying degrees of alignment with a dynamic environment.“ (Siemens 2005b).

Wenn Wissen interpretierte Erfahrung ist, basierend auf verarbeiteten und miteinander verbundenen Informationen, dann hat Wissen etwas mit Menschen zu tun, mit dem, was sie erleben, lernen, erfahren, wie sie handeln, interagieren, kommunizieren, sich mit anderen austauschen, wie sie leben und arbeiten. *„Wissen entsteht und vermehrt sich vor allem durch und im sozialen Austausch, und damit rücken die Bedingungen und Möglichkeiten des Austauschs und der Kommunikation in den Mittelpunkt.“*, wie Döbler schreibt (Döbler 2010, S. 389). Und bezüglich der Möglichkeiten des Austauschs und der Kommunikation stößt unsere Gesellschaft gegenwärtig in Dimensionen vor, deren Entwicklung bisher noch nicht zu überschauen ist: Es gelingt nun nicht nur rund um den Erdball zu fliegen, technologiebasiert miteinander zu reden oder sich gar zu sehen, sondern es gelingt sich zu vernetzen. Es vernetzen sich Menschen und mit ihnen das Wissen, es vervielfachen sich Informationen und mit ihnen wächst das Wissen und – Wissen bleibt damit nicht mehr auf das subjektiv Konstruierte beschränkt, sondern findet sich in der Auseinandersetzung mit einer Vielfalt von Meinungen wieder. Und in diesem Zwiespalt finden sich nicht nur Experten wieder, die bisher für sich in Anspruch nehmen konnten, ein Fachgebiet vollständig und umfassend durchdrungen zu haben (dies kann nur noch für einen mehr oder weniger kurzen Zeitraum gelten), sondern auch der Lerner, für den es schwieriger wird, Informationen einordnen und zu beurteilen, welches Wissen für ihn relevant ist und zu erkennen, dass nicht mehr alles Verfügbare zu erlernen ist. Es ist das von Peccei beschriebene neue, innovative Lernen, was hier weiterführt und in welchem insbesondere dem Metalernen eine neue Bedeutung zukommt. Wenn der Lerner schon nicht mehr alles lernen kann und auch nicht mehr sicher sein kann, was er zukünftig brauchen wird und heute Gelerntes morgen vielleicht schon veraltet sein kann, dann ist es seine Aufgabe zu lernen, relevante Informationen zu finden, in Beziehung zu anderen Informationen und zu seinem (Vor-)Wissen zu setzen, um Handeln und Entscheidungen treffen zu können, die letztlich in Wissen münden, wobei Wissen letztlich das ist, *“was uns befähigt, zu erkennen, was wir an Informationen nötig haben, was wir wann und wo nachzuschlagen haben, was wir offenlassen können und was es bedeutet, das eine oder andere Detail registriert zu haben.“* (Breidbach 2008, S.11) (vgl. Breidbach 2008, Peccei 1979, Siemens 2005a, 2005b).

3.4.3 Gesellschaft und Medien

Wie lassen sich nun Leben, Lernen und Arbeiten eines Individuums und die Interessen einer Gesellschaft, die zunehmend medial geprägt ist, zusammenbringen und welche Rolle spielen dabei Sozialen Online Netzwerke?

Zwischen Kulturkritik und Euphorie

Wie bereits mehrfach ausgeführt, verschmelzen gegenwärtig Lebens-, Lern- und Arbeitswelten. Private Netzwerke werden in beruflichem Kontext genutzt, berufliche Kommunikation im privaten Bereich fortgeführt, Lerngelegenheiten (insbesondere informeller Art), unabhängig von der (kontextualen) Umgebung genutzt, in der sich das Individuum gerade befindet. Und bei all dem spielen Medien eine große Rolle, ja scheinen bisweilen sogar den Alltag zu dominieren, verändern vielleicht sogar Gewohnheiten, Kommunikation und Interaktion. Nun hat der Mensch jedoch ein Bedürfnis nach sozialer Sicherheit, und das nicht erst seit Maslow. Er versucht Unsicherheiten zu vermeiden und Stabilität zu erlangen. Für Veränderungen ist hier wenig Platz. Sie machen Angst und können sogar eine Bedrohung für ihn darstellen. Blickt man zurück auf die Entwicklung von Medien als (Ver-)Mittler zwischen etwas, und an dieser Stelle kann durchaus mehrere Jahrtausende bis zur Entstehung der Schriftkultur zurückgegangen werden, so ist die Entwicklung von Medien – und vielleicht ist dies nicht an Medien an sich festzumachen, sondern an den damit einhergehenden gesellschaftlichen Umbrüchen – stets von Kritik begleitet gewesen. Stellvertretend genannt sei hier Platon, der die Schrift, verglichen mit mündlicher Überlieferung, als nicht gleichwertig in Frage stellt und im 4. Jh. v. Chr. in einem Dialog eine Reihe von Einwänden formuliert: *„Denn wer dies lernt, dem pflanzt es durch die Vernachlässigung des Gedächtnisses Vergesslichkeit in die Seele, weil er im Vertrauen auf die Schrift von außen her durch fremde Zeichen, nicht aber von innen her aus sich selbst die Erinnerung schöpft. Nicht also für das Gedächtnis, sondern für das Erinnern erfandest du ein Mittel. Von der Weisheit aber verleihst du deinen Schülern den Schein, nicht die Wahrheit.“* (Platon, S. 86f). Man könnte die Reihe hier fortführen: Die Erfindung des Radios, des Fernsehens, des Computers und nun das weltumspannende Internet – stets wird Neues kritisch hinterfragt, übrigens mit ähnlichen Argumenten wie bei Platon, aber durchaus auch zu Recht, wie einige unrühmliche Entwicklungen der Vergangenheit gezeigt haben. Mit Blick auf die mediale Entwicklung des 20. und 21. Jahrhundert sind die bewahrpädagogischen Ansätze zu nennen, deren Vertreter darauf zielen, Menschen, und hier meist Kinder und Jugendliche, vor möglichen negativen Einflüssen zu schützen und Bewährtes zu erhalten. Dieses Verständnis

ist durchaus positiv zu sehen, führte es doch in der Vergangenheit zur Entwicklung von Medien- und Jugendschutzgesetzen und pädagogisch wertvollen Medieninhalten. Kritisch ist anzumerken, dass im Zentrum dieses Denkens unmündige, defizitäre (zumeist junge) Menschen stehen, die anscheinend nicht die Verantwortung für ihr Handeln übernehmen können. Nun entsteht ein solches Denken ja nicht losgelöst von Werten und Normen in einer Gesellschaft, von der Stellung eines Individuums in ihr, was sich beispielsweise auch in unserem veränderten Bildungsverständnis äußert: War es früher erstrebenswert, Fakten möglichst getreu wiedergeben zu können, so sollen nun Lerninhalte selbstständig erarbeitet werden.

Auf der einen Seite stehen die Kritiker von (Medien-)Entwicklung, auf der anderen Seite diejenigen, die fast euphorisch jede Neuentwicklung als Allheilmittel preisen. Vertretend seien hier die bildungstechnologischen Ansätze, beginnend in den 60er Jahren des letzten Jahrhunderts, genannt, die in den 90er Jahren mit der Etablierung von E-Learning für Ernüchterung sorgten, hatte man doch schlicht den Faktor Mensch bei allem digitalen Lernen vergessen. Informationen wurde in Datenbanken abgelegt oder in Lernprogramme gegossen, automatisch entstehendes Wissen als Folge des Informationsabrufes erwartet. Die Diskussion um das Für und Wider der Medien kann mit Krotz so zusammengefasst werden: *„Wohin die Reise geht, hängt [...] nicht von den Medien ab, sondern davon, wie sie in sozialen und kulturellen Zusammenhängen verwendet und in welche Richtung sie entwickelt und organisiert werden.“* (Krotz 2010; S. 112).

Zwischen Kritik und Euphorie soll nun der Blick darauf gelenkt werden, wie insbesondere Kinder und Jugendliche heute durch und in Medien und Sozialen Online Netzwerken sozialisiert werden. Nach Paus-Hasenbrink et al. (2009) sind vier Merkmale medienorientierter Sozialisierung ausmachen: (1) Es findet ein Prozess der Enthierarchisierung statt, in dem Kindheit und Jugend nicht mehr als von Eltern geführter Schutzraum fungieren, Eltern nicht mehr über das Wissensmonopol verfügen und mit dem Zugang zu globalen (medialen) Angeboten erweiterte Handlungsspielräume entstehen. (2) Kinder und Jugendliche erhalten direkte Beteiligungsmöglichkeiten in einem Netz, in dem nicht mehr die Eltern als „Filter“ dienen. Sie werden zu Produzern, die aktiv Inhalte erstellen und teilen. (3) Medien dienen zur Selbst- und Fremderfahrung und bieten Raum zum Ausprobieren und Erfahrungen sammeln und tragen damit zur Herausbildung von (Teil-) Identitäten bei. (4) Es findet eine Entschulung und Entpädagogisierung statt. Medien bieten Erfahrungs- und Lernräume, die sich pädagogischer und sozialer Kontrolle entziehen. Sie

eröffnen aber gleichzeitig Möglichkeiten zum Selbstlernen in informeller Art und Weise (nach Paus-Hasenbrink et al. 2009, S. 18ff).

Auf der Suche nach Orientierung können Eltern, Lehrende u. a. den Kindern und Jugendlichen Halt und Unterstützung bieten. Voraussetzung ist allerdings, dass es ihnen gelingt, sich in diese Welt einzudenken, ja selbst Teil von ihr zu werden, um so kritisch reflektierend Potentiale und Chancen möglichen Risiken gegenüberzustellen.

Wir sind also schon mittendrin in Veränderungen. Und wir leben, ob wir wollen oder nicht, in einer digitalen Gesellschaft. Der Mensch als soziales Wesen, Lernen als sozialer Prozess und Wissen entstehend und sich vermehrend im sozialen Austausch. Machten noch im Zeitalter der Industrialisierung den Menschen die Maschinen Angst, weil sie (scheinbar oder vorübergehend) deren Existenz bedrohte, so sind es heute digitale Entwicklungen mit ihrer Vernetztheit, deren Ausmaße wir nicht mehr überblicken, deren Komplexität wir nicht mehr erfassen und deren Entwicklung wir nicht mehr kontrollieren können. Drängten uns später die Maschinen aus den Hallen an die Schreibtische, zu kognitiver Arbeit aufgerufen, so wird ein großer Teil ebendieser nun in Rechenzentren und Netze verlagert und schneller und präziser ausgeführt, als es der Mensch je zu tun im Stande wäre. Was bleibt ist die Frage „Was bleibt (uns)?“ Unsere Rolle als Experte von etwas wird in Frage gestellt, da Informationen/Wissen im Netz abrufbar sind. Kognitive Arbeit kann und muss nicht mehr in gewohnter Weise erledigt werden. Maschinen steuern sich selbst und Produkte können vom Entstehen bis zum Versenden automatisch geortet und kontrolliert werden. *„Digitalisierung geschieht, und es ist nicht an uns Menschen zu entscheiden, ob das Wissen automatisiert werden soll oder nicht. Die Logik der Technologie [...] entzieht sich unserem Zugriff.“* (Bunz 2012, S. 63). Aber es ist an uns, die Digitalisierung zu gestalten, endlich beginnen zu begreifen, dass wir aktiv teilhaben können, dass wir Medien, zumal vernetzte, nutzen können, um unsere Möglichkeiten zu Kommunikation und Interaktion zu erweitern, um aus verfügbaren Informationen selbst neues, kontextualisiertes Wissen entstehen zu lassen und etwas zu tun, zu dem Technologien nicht fähig sind: nämlich zu reflektieren, antizipieren und entscheiden auf der Basis von umfassendem Wissen – nicht von Informationen. Und wir haben endlich zu begreifen, dass wir es sind, die bestimmen, wie Technologien genutzt werden, die es in der Hand haben, Geräte ein- und auszuschalten und in verantwortungsvoller Weise zu nutzen. Wir – der Mensch, ein medienkompetentes Wesen (vgl. Bunz 2012).

Gesellschaft und Lernen

Wenn zuvor gefordert wurde, sich dem Wandel zu stellen, ihn zu akzeptieren und nicht zu verdammen, so kann dies der Einzelne selbstverantwortlich annehmen, versuchen, seinen Platz zu finden. Um dies aber in Einklang zu bringen mit dem von Dohmen (1998) formulierten lebenslangen Lernen, „*um geistige Selbstbehauptung, soziale Partizipation und [...]politische Mitgestaltung*“ (Dohmen 1998, S. 9) zu ermöglichen, und dem von Peccei (1979) geforderten innovativem Lernen, welches auf kompetentes Agieren in unbekannten Situationen, auf Erkennung von Problemlagen und Antizipation künftiger Ereignisse abzielt, bedarf es eines anderen Verständnisses von Lernen in der Gesellschaft, eines anderen Stellenwertes und anderer Anerkennungsformen. Lernen muss sich wieder in die Mitte der Gesellschaft bewegen und nicht hinter Türen und in Curricula eingeschlossen bleiben (diese ohne Zweifel anerkennend). Es muss weiter anerkannt werden, dass Lernen nicht die Sache Einzelner ist, sondern in der Verantwortung der gesamten Gesellschaft liegt. Dafür muss sich Lernen öffnen für die vielfältigsten Gelegenheiten, unter denen es stattfinden kann, öffnen für die vielfältigsten Möglichkeiten zu Kommunikation, Interaktion und Vernetzung und hinbewegen zu einem begleitenden Lernen auf Augenhöhe zwischen Lerner und führenden Personen wie Eltern und Lehrende.

Hier ist nicht der Raum, gesellschaftliche Lern- oder Bildungsdebatten zu führen. Jedoch kann, anknüpfend an die Ausführungen des vorherigen Kapitels, Lernen – insbesondere Lernen mit Medien und Lernen in vernetzten Welten – nicht losgelöst von den Entwicklungen unserer heutigen Gesellschaft betrachtet werden.

Die Ausführungen dieser Arbeit ergänzend und Anhaltspunkte für einen veränderten Blick auf das Lernen bietend, ermöglicht die untenstehende Tabelle 1 einen Vergleich von Lernkulturen.

Lernkultur / Kriterium	Tradiertes Lernen	Technologiebasiertes Lernen	Vernetztes Lernen
<i>Lernverständnis</i>	fremdorganisiert, fremd- bzw. gesellschaftlich gefordert	selbstorganisiert und selbstverantwortet	kollaborativ, organisiert, selbstverantwortet, partizipativ (Community)
<i>Lerninhalte und -ziele</i>	instrumentell und qualifikatorisch, Lernkanon	kompetenzorientiert, problemorientiert, Handlungsfähigkeit fördernd, individuelles Lernarrangements	Community-orientiert, kompetenzorientiert, persönliche Lernumgebungen
<i>Lernbereiche</i>	fachspezifisch	fachübergreifend, integrierend	Community-spezifisch
<i>Aneignungsformen</i>	formell, instruktiv	informell, erfahrungsbasiert, konstruktivistisch, reflexiv	informell, konnektivistisch, kollaborativ, Peer-Interaktion und -Bewertung
<i>Einordnen in den Lebenslauf</i>	phasenorientiert	lebenslang	lebenslang
<i>Zertifizierung</i>	abschlussorientiert	kontinuierlich	kontinuierlich, E-Portfolios
<i>Verhältnis Lehrperson, Lernende</i>	vermittelnd, hierarchisch	selbstständig, kollaborativ, beratend, begleitend	kollaborativ, begleitend

Tabelle 1: Vergleich von Lernkulturen
(nach Kimpeler 2010, S. 367, in eigener Ergänzung und Änderung)

Gesellschaft und Wirtschaft

Individuelle Ziele, die eine Person verfolgt, sind für eine Gesellschaft insofern von Bedeutung, als diese die Individuen braucht, um eigene Ziel zu erreichen. Individuelle und gesellschaftliche Ziele können also nicht als voneinander getrennt gedacht werden.

Nun ist es naturgemäß schwierig (weil nicht direkt messbar), den Nutzen von Lernen und Bildung ökonomisch darzustellen. Dennoch erlaubt die Sichtweise verschiedener Konzepte, einen übergeordneten Nutzen von Lernen und Bildung für Individuum und Gesellschaft zu erfassen. Wissen ist inzwischen zu einem Wirtschaftsfaktor geworden und fließt in immer kürzeren Abständen zurück in Produktion und Wertschöpfung. Overwien stellt gar die Frage, „ob nicht Lernen als ständiger Teil von Arbeit direkt wertschöpfend sei“ (Overwien 2005). Lernen, Wissen und der wirtschaftliche Erfolg eines Unternehmens sind also miteinander verquickt (vgl. Döbler 2010, S. 388f).

Und so lassen sich mit Bynner et al. die (nicht-ökonomischen) Effekte von Lernen und Bildung auf das Individuum und die Gesellschaft, basierend auf den Konzepten Humankapital, Soziales Kapital und Identitätskapital beschreiben und direkte Zusammenhänge zwischen individuellen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Interessen herstellen:

Der Begriff Humankapital bezeichnet aus wirtschaftswissenschaftlicher Sicht die „*personengebundenen Wissensbestandteile in den Köpfen der Mitarbeiter*“ (Jaeger (2004, S. 1). Wenn das Wort „Kapital“ aus sprachlicher Sicht als „Vermögen“ definiert wird, so lässt sich Humankapital durchaus als das dem Menschen innewohnende (immaterielle) Vermögen benennen und im Sinne von Bynner et al. als Fähigkeiten und Qualifikationen bezeichnen, die ein Individuum infolge organisierten Lernens erworben hat. Es sind die „offensichtlichen“ Lernerfolge, die eine Person bereits erzielt hat und die durch Abschlüsse, Zertifikate u. a. m. dokumentiert werden können. Und Shih (2009, S. 43) ergänzt, dass auch das Talent, der Intellekt, das Charisma und die formale Autorität, die eine Person genießt, dazu-zuzählen sind. Ein Individuum kann nun aus ganz persönlichen Gründen nach neuem Wissen streben, neuen Fähigkeiten und Qualifikationen. Es kann diese bewusst als wettbewerblichen Vorteil auf dem Arbeitsmarkt einsetzen wollen. Dies muss aber nicht das originäre Ziel seines individuellen Lernens und seines Bildungsstrebens sein. Aus gesellschaftlicher Sicht orientieren sich Lernen und Bildung an dem Ziel, das langfristige Wachstum einer Volkswirtschaft zu sichern. Aus (betriebs-)wirtschaftlicher Sicht dient die Entwicklung von Humankapital in Unternehmen der Gewinnmaximierung. Mit Bezug auf Lernen in Sozialen Online Netzwerken können sich das Wissen und die Fähigkeit, Personen und Informationen des Netzwerkes zur eigenen Zielerreichung zu nutzen, als eine Facette von Humankapital zeigen (vgl. Bynner et al. 2003).

Soziales Kapital meint sämtliche gegenwärtige und zukünftige Ressourcen, die nötig sind, damit ein Individuum in Netzwerken sozialer Beziehungen aktiv sein und davon auch profitieren kann (im Sinne von Kennen und Anerkennen). Es kommt in den Beziehungen, die zwischen Individuen oder Gruppen bestehen, zum Ausdruck. Diese sind durch Normen und Netzwerke bestimmt und lassen sich ausdrücken im Grad des gegenseitigen Vertrauens, der Partizipation und Reziprozität im Netzwerk selbst. Vertrauen in einem Netzwerk bildet die Basis, damit Personen überhaupt miteinander kooperieren, sich unterstützen, aktiv partizipieren und reziprok agieren (vgl. Bourdieu 1983, Bynner et al. 2003, Putnam 2000). Bezogen auf Soziale Online Netzwerke benennt Lin (1999) Information, Einfluss, Empfehlung und Verstärkung als Gründe, warum sich Investitionen in soziales Kapital lohnen:

(1) Information: Soziale Beziehungen und Positionen in Organisationen und Unternehmen können genutzt werden, um bestimmte Informationen zu erhalten. Zudem werden, wie bereits oben erwähnt, Interessen und Fähigkeiten von Individuen sichtbar und damit nutzbar.

(2) Einfluss: Über Soziale Online Netzwerke können Personen in bestimmten Positionen erreicht werden und selbst wieder als Brücke zu anderen Netzwerken dienen. Damit kann beispielsweise Einfluss auf Entscheidungen genommen werden.

(3) Empfehlung: Die Netzwerkressourcen, über die eine Person verfügt, werden durch diese erst für eine Organisation oder ein Unternehmen nutzbar (anderenfalls würde das Netzwerk ja nicht zur Verfügung stehen). Da eine persönliche Weiterempfehlung bereits einen gewissen Grad an Vertrauen beinhaltet, kann das eigene Netzwerk leichter erweitert und genutzt werden.

(4) Verstärkung: Ein soziales Netzwerk bietet einem Individuum emotionale Unterstützung und öffentliche Anerkennung. Es verstärkt so die Identität einer Person und verschafft dieser Aufmerksamkeit.

Die für das Soziale Kapital wichtigen Dimensionen Vertrauen, Partizipation und Reziprozität können in Sozialen Online Netzwerken sichtbar werden durch die Art und Weise, wie im Netzwerk agiert wird, wie Kontakte aufgebaut und gepflegt werden und ob beispielsweise bei angeforderter Unterstützung diese gegeben werden und darauf vertraut wird. Und so steht das Soziale Online Netzwerk dem Nutzer auch als Soziales Kapital zur Verfügung. Es kann zu jeder Zeit aktiviert werden, um an Informationen zu gelangen oder diese weiterzugeben. Durch das Gefühl „dazuzugehören“, zu einer Gruppe zu gehören, bietet das Netzwerk Unterstützung auf sozialer, emotionaler und motivationaler Ebene.

Identitätskapital schließlich beschreibt das Selbstkonzept einer Person. Es schließt persönliche Merkmale wie Selbstwertgefühl, persönliche Stärke und interne Kontrollüberzeugungen mit ein. Es ist bedeutend für die Bildung des Selbstvertrauens eines Individuums und kann nicht unabhängig definiert werden von den Kompetenzen einer Person und dem Netzwerk, zu dem sie gehört. Und da Identitätsbildung zunehmend in Sozialen Online Netzwerken stattfindet, ist selbstredend auch diese Dimension im Kontext von Lernen zu berücksichtigen (vgl. Bynner et al. 2003; Döring, 2003, 2010; Schmidt 2006, 2009).

Das oben beschriebene Modell stellt den Bezug von Lernen und Bildung mit und in Sozialen Online Netzwerken zu künftigen Lern- und Bildungsprozessen her und unterstreicht seine Bedeutung. Lernen, Leben und Arbeiten spielen sich zunehmend im Netz ab und Soziale Online Netzwerke haben sich längst als Teil dieses Lebens etabliert. Und ein Teil dieses Lebens sind die persönlichen Lernerfahrungen eines Menschen, die mit und im Netz stattfinden können oder hier sichtbar werden. Interaktionen im Sozialen Online Netzwerk haben stets kommunikative und soziale Dimensionen, die im Management von Identität,

Beziehung und Information zutage treten. Hier reflektiert und kompetent zu handeln und zu interagieren wirkt unmittelbar auf das Individuum zurück im Sinne einer Stärkung von Selbstverständnis und Identität. Somit muss es ein pädagogisches Anliegen sein zu untersuchen, wie Lernen in Sozialen Online Netzwerken stattfindet, unter welchen Bedingungen es erfolgreich sein kann und welche Auswirkungen dies auf bestehende Lern- und Bildungsprozesse haben kann.

4 Stand der Forschung

Während zu schulischem Lernen und Lernen in der Weiterbildung eine große Anzahl von Studien vorhanden ist, ist Lernen im Kontext von Hochschule bisher weniger untersucht worden. Da im Studium aber beispielsweise Interesse, Motivation und Wahlfreiheiten anders gelagert sind als in zuvor genannten Kontexten und „[...] *die Lernsituationen in einem Studium freier und selbstbestimmter, aber auch deutlich komplexer als in der Schule sind*“ (Streblow, Schiefele 2006, S. 353), lassen sich die Studien aus Schule und Weiterbildung nicht ohne weiteres übertragen, können jedoch Anhaltspunkte für das Lernen im Studium bieten.

Im Fokus des nun folgenden Kapitels stehen weniger die theoretischen Modelle und Erklärungsversuche des „Wieso? Weshalb? Und warum?“, diese werden im späteren Teil der Arbeit, sofern weiterführend, zu finden sein, sondern die Einordnung von relevanten Studien in den Kontext dieser Arbeit, also das Lernen im Studium, die Vernetzung, Partizipation und Interaktion sowie die Ausstattung und Nutzung von Medien in diesem Zusammenhang. Weiterhin wird die Forschungslage, sofern möglich, nach Differenzierungen hinsichtlich Altersgruppe, Geschlecht und Studienrichtung für deutsche und amerikanische Studierende untersucht, um spätere Ergebnisse aus dieser Arbeit einordnen zu können.

4.1 Lernstrategien im Studium

Wenn ein Lerner sein Studium beginnt, so hat er bereits viele Jahre in der schulischen oder/und auch beruflichen Bildungswelt zugebracht, die ihn, insbesondere mit Blick auf das Lernen, geprägt hat. Er hat möglicherweise Vorlieben für bestimmte Themengebiete entwickelt; er hat es gelernt, Lösungen für Aufgaben zu suchen und Strategien einzusetzen, die ihm helfen erfolgreich zu sein; er hat es gelernt, mit anderen Lernern und Lehrenden in den Austausch zu treten, um seine Ziele zu erreichen u. v. a. m. Kurz: Ein Studierender kann bereits auf mehr oder weniger erfolgreiche Strategien zurückgreifen und diese für das Lernen im Studium aktivieren.

Da im Rahmen dieser Arbeit untersucht wird, ob Anhaltspunkte für Lernen in Sozialen Online Netzwerken zu finden sind und Lernen hier als mehrdimensionaler Prozess definiert worden ist (vgl. Kap. 3.1.1), sollten letztlich Aussagen darüber möglich sein, welche Studienaufgaben auf welche Weise mit welchen Mitteln gelöst werden bzw. welche Strategien dazu eingesetzt

werden. Und so ist es hilfreich, an dieser Stelle den Blick auf Untersuchungen zu Lernstrategien zu lenken.

Studium und Lernstrategien

Lernstrategien sollen hier beschrieben werden durch „(a) eine Abfolge von effizienten Lerntechniken, die (b) zielführend und flexibel eingesetzt werden, (c) zunehmend automatisiert ablaufen, aber (d) bewusstseinsfähig bleiben.“ (Streblow, Schiefele 2006, S. 353). Um später auszuführende Forschungsergebnisse einordnen zu können, gibt die untenstehende Tabelle einen Überblick über Lernstrategien.

Kognitive Lernstrategien	Ressourcen orientierte Lernstrategien	Metakognitive Lernstrategien
<i>Wiederholung von Lerninhalten</i> wie bspw. ▪ memorieren ▪ zusammenfassen	<i>Anstrengungen, Aufmerksamkeit und Zeit managen</i> wie bspw. ▪ Interesse und Motivation aufrechterhalten ▪ aufmerksames und zielgerichtetes Lernen ermöglichen ▪ Zeitplan einhalten	<i>Planung von Lernaktivitäten</i> wie bspw. ▪ Analyse von Anforderungen ▪ Formulierung von Lernzielen ▪ Auswahl geeigneter Strategien
<i>Elaboration von Lerninhalten</i> wie bspw. ▪ Vorwissen aktivieren und zu Neuem in Beziehung setzen ▪ eigene Beschreibung von Lerninhalten ▪ hinterfragen/ erweitern	<i>Lernen mit anderen</i> wie bspw. ▪ Nutzen anderer Lerner, Lehrender and anderer Personen zur eigenen Zielerreichung	<i>Überwachung von Lernaktivitäten</i> wie bspw. ▪ eigenes Verhalten hinsichtlich Zielerreichung überprüfen
<i>Organisation von Lerninhalten</i> wie bspw. ▪ Inhalte neu strukturieren ▪ Mindmaps und Tabellen anfertigen	<i>Verwendung von Hilfsmitteln</i> wie bspw. ▪ Einsatz von Literatur ▪ Einsatz von Medien	<i>Regulation von Lernaktivitäten</i> wie bspw. ▪ Verständnislücken erkennen ▪ Maßnahme zur Abhilfe ergreifen ▪ ggf. Verhalten ändern

Tabelle 2: Überblick Lernstrategien

(in Anlehnung an Streblow, Schiefele, 2006, S.354; in eigener und erweiterter Darstellung)

Hinsichtlich des kognitiven Anspruches sind zudem die oberflächliche Verarbeitung von Lerninhalten (Surface-Level-Approach) und die tiefergehende Verarbeitung (Deep-Level-Approach) zu unterscheiden. Die oberflächliche Verarbeitung, zu der Wiederholungs-

strategien zu zählen sind, fokussiert auf einzelne inhaltliche Bereiche, die wiedergegeben werden sollen, und stellt die Lerninhalte weniger in Beziehung zueinander oder hinterfragt diese, wie es bei einer tiefergehenden Verarbeitung, zu der Techniken aus Elaboration und Organisation gezählt werden können, der Fall wäre (vgl. Marton, Säljö 1984; Streblow, Schiefele 2006).

Schaut man nun auf die Forschungen zu Lernstrategien, so fällt zunächst auf, dass Studien durchaus unterschiedliche Ergebnisse zu gleichgelagerten Forschungsthemen aufweisen und die Befunde aus qualitativen Studien in quantitativen Studien nicht immer nachgewiesen werden konnten, was auf die Methoden der Datenerfassung zurückzuführen sein könnte (vgl. Artelt 1999).

So lassen sich mit dem deutschsprachigen Instrument „Lernstrategien im Studium“ (LIST), erarbeitet von Wild und Schiefele (1994), basierend auf „Motivated Strategies for Learning Questionnaire“ (MSLQ) (Pintrich et al. 1991), Lernstrategien per quantitativem Fragebogen erfassen und auswerten. Werden die Daten jedoch mit qualitativen Methoden wie der Beobachtung erhoben, so lassen sich z. B. *„stärkere Beziehungen zwischen dem Einsatz von Lernstrategien und dem erzielten Lernerfolg belegen“* (Strebelow und Schiefele, 2006, S.355) als dies per Fragebogen der Fall war (vgl. Artelt 1999).

Betrachtet man die Bedingungen, unter denen Lernstrategien eingesetzt werden, wie Lernmotivation, Studieninteresse, Lernkontext u. a. m., so ist anhand verschiedener Studien festzustellen, dass Studieninteresse, intrinsische Motivation und interaktives Lernen einhergehen mit kognitiven Strategien, die eine tiefergehende Verarbeitung von Lerninhalten erfordern (vgl. Pintrich et. al., 1991; Schiefele, Schreier, 1994; Wild 2000). Ebenso lässt sich ein positiver Zusammenhang zwischen interaktivem Lernen und dem Einsatz von Strategien zur tieferen Verarbeitung von Lerninhalten feststellen (Gow, Kember 1993).

Weiter konnte nachgewiesen werden, dass Lerner, für die Wissen eher aus einzelnen Fakten besteht, eher Wiederholungsstrategien und weniger tiefergehende Verarbeitungsstrategien einsetzen als Lerner, die Wissen eher als komplex wahrnehmen und stärker elaborierte Lerntechniken verwenden (Schommer, Crouse, Rhodes, 1992).

Einfluss der Studienrichtung

Wild (2000) untersuchte den Einfluss der gewählten Studienrichtung und die Studiendauer auf die Auswahl von Lernstrategien und verglich dazu Studierende sozialwissenschaftlicher

Fachrichtungen mit Studierenden aus den Ingenieurwissenschaften. Er konnte bei den Studierenden der Sozialwissenschaften eine stärkere Nutzung von Strategien nachweisen als bei den Studierenden aus den Ingenieurwissenschaften. Zusammenhänge mit der Studiendauer konnte er nicht feststellen. Artelt und Lombscher (1996) fanden heraus, dass Studierende des ersten Semesters Studienmaterial stärker kritisch prüften, also verstärkt elaboriert arbeiteten, als Studierende höherer Semester (vgl. Strebelow, Schiefele, 2006, S. 355ff).

Studium und Gender

Die Forschungslage zu Geschlechterunterschieden im Einsatz von Lernstrategien, der Leistungsmotivation usw. ist mit Blick auf das Ergebnis als sehr unterschiedlich einzuordnen, was ebenfalls auf die Erfassungsmethoden der Daten zurückzuführen sein kann.

Einige Studien, basierend auf Fragebogenerhebungen, konnten nachweisen, dass weibliche Lerner im schulischen Kontext häufiger Wiederholungsstrategien einsetzen als männliche Lerner (vgl. Rozendaal et. al., 2003 in einer Stichprobe mit 310 Berufsschülern). Die PISA-Studie 2009 bestätigte eine häufigere Nutzung von Wiederholungsstrategien und Kontrollstrategien für 15-jährige weibliche Lerner. (vgl. Klieme 2010; die Ergebnisse der PISA-Studie 2012 lagen noch nicht vor). Studien, die offene Antwortformate zur Erhebung der Daten verwendeten, konnten hingegen keinen häufigeren Gebrauch von Wiederholungsstrategien bei weiblichen Lernern nachweisen (vgl. Ablard, Lippschultz, 1998 mit 222 Schülern der 7. Klassenstufe).

Ziegler und Dresel formulieren für diese gegensätzlichen Befunde, dass „*durch die in Fragebogenitems vorgegebenen Wiederholungsstrategien das Geschlechterrollenstereotyp aktiviert wird, wonach Schülerinnen im Gegensatz zu Schülern lediglich „auswendig pauken“, nicht aber verstehen.*“ (Ziegler, Dresel 2006, S. 380).

Mit Bezug auf das mediengestützte Lernen von Medizinstudenten konnte auch mit offenen Frageformaten nachgewiesen werden, dass weibliche Studierende häufiger als männliche Studierende Wiederholungsstrategien einsetzen (vgl. Dresel, Rapp, 2004).

Bei Elaborationsstrategien, die dem Deep-Level-Approach zuzuordnen sind, wie der Aktivierung von Vorwissen, dem Einordnen neuen Wissens in bereits vorhandene Strukturen u. a. m., ist die Forschungslage ebenfalls uneinheitlich. Laut PISA-Studie 2009 nutzen männliche Lerner häufiger Elaborationsstrategien als weibliche (Klieme 2010, PISA-Studie

2009). Dem steht die Studie von Pokay und Blumenfeld (1990) mit 283 US-amerikanischen High-School-Schülern entgegen: Weibliche Lerner setzten hier Elaborations- und Organisationsstrategien häufiger ein als männliche Lerner. Dresel et al. (2004) konnten bei der Elaborationsstrategie „Vorwissen aktivieren“ keine geschlechterspezifischen Unterschiede, wohl aber bei der Elaborationsstrategie „Paraphrasieren“ und der Organisationsstrategie „Zusammenfassen und Skizzen erstellen“ feststellen.

Betrachtet man die metakognitiven Lernstrategien, so zeigt sich die Forschungslage hier einheitlicher. Es ließ sich nachweisen, dass weibliche Lerner häufiger Lernstrategien im Lernprozess einsetzen als männliche Lerner (vgl. Pokay, Blumenfeld 1990; Dresel et al. 2004) und auch über ein ausgeprägteres Strategiewissen als diese verfügen (Klieme 2010, PISA-Studie 2009). Ein Zusammenhang zwischen der Häufigkeit des Einsatzes von Lernstrategien und deren Art, also ob es sich um Wiederholungs-, Elaborations- oder Kontrollstrategien handelt, konnte nicht gefunden werden (Klieme 2010, PISA-Studie 2009). Befragungsverfahren mit dem SRLIS-Instrument zeigten, dass Mädchen ihren Lernprozess stärker planen, die Angemessenheit der Lerntechniken und den Lernfortschritt in größerem Maße überwachen und öfter auf Hilfe anderer zurückgreifen als Jungen. Dies konnte auch in der bereits erwähnten Studie mit Medizinstudenten nachgewiesen werden (vgl. Dresel, Rapp, 2004; Ziegler, Dresel, 2006, S. 378-387).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Forschungslage zu Lernstrategien im Zusammenhang mit Gender und Studienrichtung durchaus uneinheitlich ist. Mit Blick auf den Kontext dieser Arbeit stellt sich die Frage, inwieweit die klassischen „Lerntechniken“, wie beispielsweise das wiederholende Lernen mit Lernkarten, das Markieren von Textstellen und deren anschließende Be- bzw. Verarbeitung mit medialen Möglichkeiten einhergehen, diese ergänzen oder vielleicht sogar ersetzen. Schaut man auf den inzwischen stark gestiegenen Vernetzungsgrad von Studierenden, so ist zu vermuten, dass bisherige Lerntechniken als ein Bestandteil unter vielen in einem vernetzten Lernprozess zu finden sein werden.

4.2 Medienausstattung und -nutzung

Wird das Lernen in Sozialen Online Netzwerken untersucht, so ist es bedeutend, Aussagen über die mediale Ausstattung und Nutzung machen zu können. Nur so sind die Ergebnisse aus dieser Arbeit einzuordnen. Da Studien zu diesem Thema zumeist keine Aussagen zu einzelnen Teilgruppen (wie den Studierenden) erheben, sondern auf Altersgruppen allgemein fokussieren, werden nachfolgend auch Studien zu Jugendlichen, als potentiell künftige

Studierende, und jungen Erwachsenen, als mögliche Studierende, untersucht, was mit einer Studienanfänger-Quote von 54,7 % für Deutschland im Studienjahr 2012 und von über 70 % in den USA (2010) sowie einem typischen Studieneintrittsalter von 18 Jahren in den USA und 19 bis 21 Jahren in Deutschland legitim erscheint (vgl. BMBF OECD-Bericht 2012; Statistisches Bundesamt 2012).

Medienausstattung Jugendlicher und junger Erwachsener in Deutschland

Die jährlich veröffentlichte JIM-Studie (Jugend, Information und (Multi-)Media) befragte 2012 repräsentativ 1201 12- bis 19-Jährige telefonisch nach ihrer medialen Ausstattung und ihren sowohl medialen als auch non-medialen Aktivitäten. Danach kann man in Deutschland im Jahre 2012 von einer Vollversorgung der Haushalte mit Computern oder Laptop und Internetanschluss ausgehen. Die Medienausstattung ist insgesamt und auch mit Blick auf die Bildungsgruppen (Haupt-, Realschule, Gymnasium) sehr hoch. Für die Verfügbarkeit von Internetanschluss, Computer bzw. Laptop und Mobiltelefonen kann von einem ähnlich hohen Ausstattungsniveau über die Bildungsgruppen hinweg gesprochen werden.

Hier scheint bereits eine Sättigung eingetreten zu sein, während bei der mobilen Nutzung des Internets und der Ausstattung mit Smartphones und Tablets eine deutlich Steigerung zu verzeichnen ist. Die Hälfte der Jugendlichen nutzt das Internet bereits per Flatrate und mobil per Handy bzw. Smartphone. (vgl. Behrens, Rathgeb 2012: JIM 2012). Tabelle 3 zeigt die Medienausstattung im Detail:

Medienausstattung in %	Gesamt Deutschland	12-19-Jährige		18-19-Jährige
		männlich	weiblich	
Internetanschluss	98	99	96	99
Internetanschluss im eigenen Zimmer	-	88	85	93
Computer bzw. Laptop	100	85	79	89
Handy	98	95	98	99
Smartphone	68	51	43	64
Tablets bzw. iPad	19	8	6	k.A.

Tabelle 3: Medienausstattung Jugendlicher und junger Erwachsener in Deutschland 2012
(Daten nach Behrens, Rathgeb, 2012: JIM 2012; in eigener Darstellung)

Die Nutzung des Internets mit mobilen Geräten scheint im Alltag der Jugendlichen angekommen zu sein. Die Anzahl der Smartphones steigt beständig an und in naher Zukunft wird hier eine ähnlich hohe Ausstattung wie derzeit bei herkömmlichen Handys erreicht sein, schon aufgrund auslaufender Handyverträge und damit anstehender Neuanschaffungen und kürzerer Produktzyklen. Die Nutzung von Tablets bzw. iPads ist bisher eher bei älteren

Erwachsenen zu finden, was dem derzeit noch hohen Anschaffungspreis geschuldet sein wird. Aber auch hier ist durch fallendes Preisniveau mittelfristig eine Änderung zu erwarten.

Mediennutzung Jugendlicher und junger Erwachsener in Deutschland

Regelmäßig erfragen die JIM-Studie (Behrens, Rathgeb 2012: JIM 2012), die ARD/ZDF-Online-Studie (Repräsentative Befragung der 20- bis 29-Jährigen) und der (N)Onliner-Atlas (Initiative D21: repräsentative telefonische Befragung von 30.195 Personen ab 14 Jahren) unter anderem die Mediennutzung in Deutschland. Tabelle 4 gibt einen Überblick über die erhobenen Daten. Lt. (N)Onliner-Atlas geben 90,7 % der befragten Personen mit Studienabschluss an, das Internet zu nutzen.

Studien 2012	Erfragter Nutzungszeitraum	Altersgruppe	Internetnutzung (in %)	Internet (in min)	Fernsehen (in min)
JIM-Studie	Mo-Fr	12-19 J.	96	131 min	111 min
ARD/ZDF Online-Studie	gelegentlich	14-19 J.	98,6	150 min	138 min
		20-29 J.	100		
(N)Onliner-Atlas	Internet und	14-19 J.	97,7	k.A.	k.A.
	E-Mailnutzung	20-29 J.	96,9		

Tabelle 4: Mediennutzung Jugendlicher und junger Erwachsener in Deutschland 2012

Schaut man nun genauer auf die Gruppe der Studierenden, so zeigen sich ähnliche, teils stärkere Tendenzen. Das Internet nutzen 73 % für 1 bis 3 Stunden pro Tag, 23 % für 4 bis 6 Stunden pro Tag, 1,3 % für 10 bis 12 Stunden pro Tag und 0,3 % weniger als 1 Stunde pro Tag (vgl. Kleimann et al. 2008: HISBUS-Studie, repräsentative Online-Befragung von 4.400 deutschen Studierenden).

Ein immer wieder ernst zu nehmendes Thema ist auch die Beurteilung der Glaubwürdigkeit von Medien und der Schutz der persönlichen Daten im Netz. Werden die 12- bis 19-Jährigen danach befragt, so geben sie an, dass sie zu 48 % den Tageszeitungen vertrauen, zu 22 % dem Fernsehen, zu 17 % dem Radio und zu 11 % dem Internet (vgl. Behrens, Rathgeb 2012: JIM 2012). Studierende nach ihrem Vertrauen in Wissens- und Informationsplattformen gefragt, geben an, dass Wikipedia bei ihnen das höchste Vertrauen unter den Wissens- und Informationsplattformen genießt: 52 % halten die Informationen hier für verlässlich bis sehr verlässlich, 49 % halten das Online-Wörterbuch Leo für vertrauenswürdig. Bei anderen Portalen (Microsoft Encarta, Meyers, Lexikon online, Wissen.de, Spiegel Wissen, Zeit

Online) wird mehrheitlich angegeben, die Verlässlichkeit nicht beurteilen zu können. Dies lässt den Schluss zu, dass Plattformen mit User-Generated-Content eine hohe Akzeptanz genießen. Unter den Studierenden ist aber auch durchaus Skepsis gegenüber Datenmissbrauch und Datensicherheit, insbesondere Social Communities gegenüber, festzustellen. Hier äußern 58 % der Studierenden große bis sehr große Bedenken (63 % männlich, 53 % weiblich; vgl. Kleimann et al. 2008).

Medienausstattung Jugendlicher und junger Erwachsener in den USA

88 % der Erwachsenen besitzen ein Mobiltelefon, 57 % einen Laptop, 19 % nennen einen E-Book-Reader ihr Eigen und 19 % verfügen über einen Tablet-Computer (vgl. Zickuhr, Smith, 2012: PEW Digital Differences; repräsentative telefonische Befragung unter 2260 amerikanischen Erwachsenen älter als 18 Jahren). Insgesamt 74 % der 12- bis 17-Jährigen besitzen einen eigenen Computer oder Laptop (PEW Trend Data 2011).

Eine weitere Studie von Smith ergab, dass bei den jüngeren Erwachsenen von 18 bis 24 Jahren 49 % ein Smartphone ihr Eigen nennen können, bei 25- bis 34-Jährigen sind es 58 % (vgl. Smith, 2011: PEW Americans and Their Cell Phones; Smith, 2011: PEW Smartphone Adoption and Usage. Beide: repräsentative telefonische Befragung unter amerikanischen 2277 Erwachsenen älter als 18 Jahre).

Interessant ist hier, dass die Befragten aufgefordert waren, den Besitz ihres Smartphone mit passenden Worten zu beschreiben. Auffallend oft wurden die Beschreibungen „*awesome, great, satisfied, convenient, love, necessary, good, excellent, useful*“ genannt, die zum Ausdruck bringen, wie sehr das Smartphone, durchaus in einer angenehmen und zufriedenstellenden Art und Weise, den Alltag der Besitzer begleitet.

Mediennutzung Jugendlicher und junger Erwachsener in den USA

Schaut man sich zunächst die Gesamtheit der amerikanischen Bevölkerung an, so lässt sich feststellen, dass 2011 78 % der Erwachsenen und 95 % der Teenager (und hier 94 % der 18- bis 29-Jährigen und 94 % der Personen mit Collegeabschluss) angeben, das Internet zu nutzen (vgl. Zickuhr, Smith, 2012: PEW Digital Differences).

Die am häufigsten genannten Aktivitäten der Jugendlichen im Internet waren im Jahr 2009: Neuigkeiten über Veranstaltungen oder aus der Politik erhalten (62 %), Online einkaufen (Bücher, Musik..., 48 %), Informationen über Gesundheit, Fitness usw. erhalten (31 %) (vgl. Lenhart et.al. 2010: PEW Social Media & Mobile Internet Use Among Teens and Young

Adults; repräsentative telefonische Befragung von 2253 Erwachsenen 18 Jahre und älter und von 800 Jugendlichen).

Es ist zusammenfassend festzustellen, dass die Nutzungsdauer des Internets die des Fernsehens nun überholt hat. Dies ist sicher auch auf die verstärkte Online-Nutzung von Inhalten zurückzuführen, die bisher klassischen Massenmedien vorbehalten waren. Hier sind Film-mediatheken, das Online-Radio, die Online-Zeitung und weitere Online-Musik- und Audioangebote zu nennen. Es kann weiter, bezugnehmend auf vorliegende Arbeit, davon ausgegangen werden, dass Studierende, als für in dieser Studie relevante Zielgruppe, zu (fast) 100 % Zugang zum Internet haben und dieses (zumindest gelegentlich) zu 100 % nutzen, wobei eine stärkere Tendenz zu mobiler Nutzung festzustellen ist (vgl. auch Grosch, 2011).

Größere Unterschiede zwischen den jüngeren deutschen und amerikanischen Erwachsenen hinsichtlich der Medienausstattung und der Nutzung von Internet und mobilen Geräten sind nicht bemerkbar.

Anzumerken ist, dass die von Kleimann et al. erhobenen Daten, insbesondere die Angaben zur Nutzung von Social Communities, aktuell sicher deutlich höher liegen, haben sich doch in den vergangenen fünf Jahren starke Veränderungen gerade in diesem Bereich vollzogen.

Mit Blick auf die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit scheint die Verfügbarkeit von Medien und Internet nicht mehr in Frage zu stehen. Die Studierenden sind insgesamt sehr gut medial ausgestattet und haben (fast) an jedem Ort die Möglichkeit auf das Internet zuzugreifen und nutzen dies auch. Interessant sind vielmehr Fragestellungen, die das „Was?“ und „Warum?“ der Aktivitäten im Internet ergründen (vgl. dazu das nun folgende Kapitel).

4.3 Mediale Aktivitäten

Allein die Ausstattung mit Medien und die Angabe, wie häufig oder wie lange ein solches genutzt wird, lassen noch keinen Schluss darüber zu, wozu Medien genutzt werden und welchen Raum diese, verglichen mit anderen Aktivitäten, einnehmen. Aussagen hierzu sind bedeutend, um ein umfassenderes Bild eines jungen Erwachsenen oder Studierenden zu seinen medialen und auch non-medialen Aktivitäten zu erhalten und seine, im Rahmen dieser Arbeit untersuchten, studienbezogenen Aktivitäten später einordnen zu können.

Mediale Aktivitäten Jugendlicher und junger Erwachsener in Deutschland

Schaut man auf die medialen und non-medialen Aktivitäten der Jugendlichen, die als Trendgruppe für weitere Entwicklungen herangezogen werden können, so zeigt sich, dass sich beide nicht ausschließen, sondern wohl eher ergänzen. Mobile Aktivitäten werden genutzt, um in der realen Welt besser vernetzt zu sein, u. a. Kontakt zu Freunden zu haben und sich zu verabreden. Ein Verdrängen non-medialer Aktivitäten ist nicht festzustellen. Interessant ist auch, dass die Lesehäufigkeit in den letzten 10 Jahren stabil geblieben ist. Die JIM-Studie 2012 gibt dazu detailliert Auskunft (vgl. Tabelle 5).

Aktivität (in %)	weiblich	männlich
mit Freunden treffen	79	81
Sport treiben	67	78
im Internet surfen	90	92
Fernsehen	90	92
Handy nutzen	95	87
Bücher lesen	35	35
E-Books lesen	3	2

Tabelle 5: Aktivitäten in der Freizeit
(Aktivitäten täglich oder mehrmals in der Woche der 12- bis 19-Jährigen,
Daten nach Behrens, Rathgeb 2012: JIM 2012; in eigener Darstellung)

Ein genauerer Blick auf die Nutzung von Handys oder Smartphones zeigt, wie wichtig den Jugendlichen und jungen Erwachsenen die mobile Vernetzung ist. Neben der klassischen Nutzung des Handys als Telefon oder für Textnachrichten nimmt das Surfen im Internet und die mobile Nutzung von Sozialen Online Netzwerken deutlich zu. Unter der Vielzahl an Apps, die auf den mobilen Geräten installiert sind, wird der Zugang zu den Sozialen Online Netzwerken als der wichtigste benannt (vgl. Behrens, Rathgeb 2012: JIM 2012).

Tabelle 6 bietet einen genaueren Überblick:

Aktivität	in %
SMS schicken/ bekommen	82
Angerufen werden/ anrufen	82
Musik hören	66
Weckfunktion nutzen	54
Communities nutzen	40
im Internet surfen	40
Fotos/ Filme machen	37
Video im Internet anschauen	20
E-Mail abrufen/ versenden	19

Tabelle 6: Aktivitäten per Handy
(Aktivitäten täglich oder mehrmals in der Woche der 12- bis 19-Jährigen,
Daten nach Behrens, Rathgeb 2012: JIM 2012; in eigener Darstellung)

Befragt nach den genutzten Online-Anwendungen, dominieren bei den 14- bis 29-Jährigen Suchmaschinen und E-Mail-Nutzung (vgl. Tab. 7; ARD/ZDF-Studie 2012). Mit Blick auf die Gruppe der Studierenden ist festzustellen, dass insbesondere Wikipedia und die Nutzung von Social Communities herausragen (vgl. Kleimann et. al., 2008). Lt. ARD/ZDF-Studie 2012 nutzen 75 % der jungen Erwachsenen Soziale Online Netzwerke, während im Vergleich über alle Altersgruppen hinweg die befragten Deutschen dies nur zu 43 % angaben.

Online-Anwendung	in %
Suchmaschinen nutzen	96
E-Mails senden/ empfangen	81
Online-Communities nutzen	75
zielgerichtete Informationssuche	69
Chat oder Gesprächsforen nutzen	56

Tabelle 7: Genutzte Online-Anwendungen
(ARD/ZDF-Studie 2012: Genutzte Online Anwendungen der 14- bis 29-Jährigen;
mindestens 1x wöchentlich, n= 1366; in eigener Darstellung)

Unterscheidet man die genutzten Internet-Anwendungen hinsichtlich ihres Zweckes, so führen Musik- und Videoportale, Online-Communities und Suchmaschinen die Hitliste an. Bei der Frage nach der Nutzung von Videoportalen zeigt sich gar, dass hier 1/3 der 12- bis 19-Jährigen ein eigenes Konto besitzen. Unter den Sozialen Online Netzwerken ist Facebook mit 88 % die am häufigsten und mehrmals pro Woche genutzte Internetanwendung. (vgl. Behrens, Rathgeb 2012: JIM 2012) Einen Überblick über die TOP 3 der genutzten Internet-Aktivitäten nach Sparten bietet Tabelle 8.

Unterhaltung	(in %)	Kommunikation	(in %)	Information* (in %)	w	m
Musik hören	71	Online Communities nutzen	83	Suchmaschinen	80	84
Videoportale nutzen	68	E-Mail senden/ empfangen	73	Informations-recherche	37	45
in Community-Profilen stöbern	66	Chatten	48	Wikis	34	37

Tabelle 8: TOP 3 der zweckgebundenen Internetnutzung
(Aktivitäten täglich oder mehrmals in der Woche der 12- bis 19-Jährigen; Daten nach vgl. Behrens, Rathgeb, 2012: JIM 2012; in eigener Darstellung; * für die Informationssuche sind keine expliziten Daten für 18- bis 19-Jährige ausgewiesen, da sich kein Unterschied über die Altersgruppen zeigte)

Schaut man auf die Zeit, die für die verschiedensten Anwendungen im Internet aufgewendet wird, so weisen Mädchen insgesamt höhere Anteile für Kommunikation, Unterhaltung und Information auf als Jungen. Interessant ist hier wieder, dass die Nutzungsanteile im Zeitraum der letzten fünf Jahre relativ stabil geblieben sind und zwar über die Alters- und

Bildungsgruppen hinweg. (vgl. Behrens, Rathgeb 2012: JIM 2012) Einen Überblick gibt untenstehende Abbildung 10:

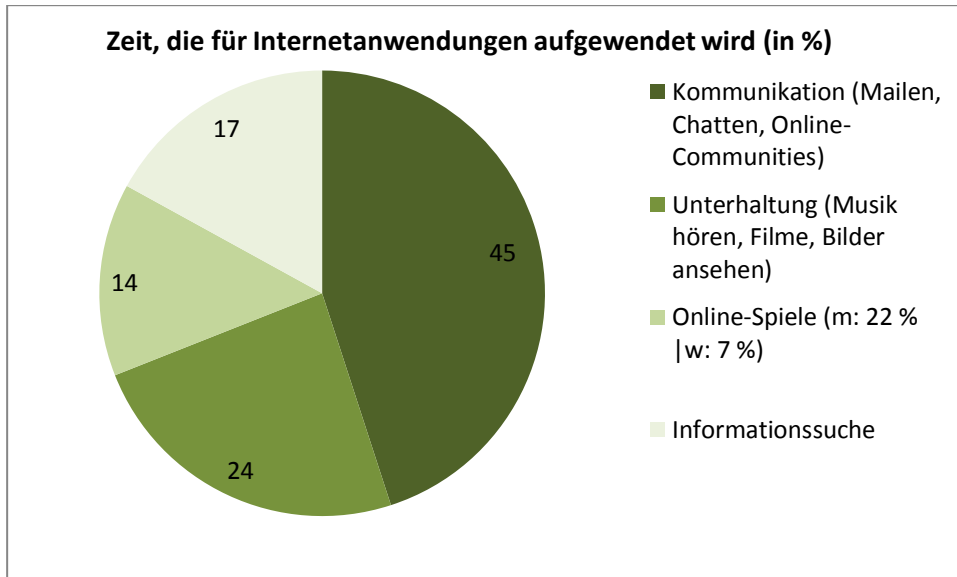


Abbildung 10: Zeit, die für Internetanwendungen aufgewendet wird
(18- bis 19-Jährige, Daten nach Behrens, Rathgeb, 2012: JIM 2012; in eigener Darstellung)

Und ein genauerer Blick auf die Aktivitäten in einer Online-Community zeigt, dass die 12- bis 19-Jährigen als häufigste genutzte Funktionen das Verschicken von Nachrichten (75 %) und das Chatten (74 %) angeben. Deutlich angestiegen ist hier die Anzahl der Freunde in einer Online-Community von 206 im Jahr 2011 auf 272 im Jahr 2012, von denen ca. 1/3 durch regelmäßige persönliche Zusammenkünfte vertraut ist (vgl. Behrens, Rathgeb 2012: JIM 2012).

Interessant ist ein vertiefender Blick auf die Web-2.0-Aktivitäten der 18 bis 19-Jährigen: 10 % aller Jugendlichen diesen Alters schreiben täglich oder mehrmals in der Woche in Foren, 9 % stellen Fotos oder Videos ein und 4 % verfassen Artikel in Weblogs (vgl. Behrens, Rathgeb, 2012: JIM 2012). Auch die ARD/ZDF-Studie kommt zu dem Schluss, dass die 14- bis 29-Jährigen insgesamt deutlich aktiver als andere Altersgruppen im Web 2.0 sind (vgl. Tabelle 9).

Web 2.0 Nutzung	14-19 J. (in %)	20-29 J. (in %)
Wikipedia	96	87
Videoportale (YouTube u.a.)	90	85
Soziale Netzwerke	88	74
Weblogs	12	11
Twitter	5	8

Tabelle 9: Web 2.0 Nutzung
(Daten nach ARD/ZDF-Online-Studie 2012: Web 2.0 Nutzung, n=1366; in eigener Darstellung)

Jugendliche und junge Erwachsene sind stärker als andere Altersgruppen auf Videoportalen aktiv. Alle Befragten, die sich auf Videoportalen Videos anschauen, sehen sich zumeist Musikvideos an (95 % der 14- bis 19-Jährigen und 82 % der 20- bis 29-Jährigen). Danach folgen selbstgedrehte Videos und Film- oder Fernsehtrailer mit jeweils 46 % bei den 14- bis 19-Jährigen und 39 % bei den 20- bis 29-Jährigen. Bildungsvideos/Tutorials rangieren auf Platz sechs (28 % der 14- bis 19-Jährigen und 25 % der 20- bis 29-Jährigen; ARD/ZDF-Studie 2012: Inhalte der auf Videoportalen angeschauten Videos, Teilgruppe n= 805 aus Gesamtgruppe n= 1366).

Doch nun noch einmal ein genauerer Blick auf die Gruppe der Studierenden: Befragt nach ihren Aktivitäten im Internet, führt Wikipedia die Liste der meist genutzten Anwendungen an. So lesen 80 % entsprechende Artikel. Jedoch haben 77 % der Studierenden noch nie einen Artikel überarbeitet, 83 % noch nie diskutiert, 85 % noch nie einen Artikel beigesteuert (vgl. auch Tabelle 10; Kleimann et al. 2008).

Aktivitäten im Internet (Studierende)	(in %)
Wikipedia	60
Social Communities	51
Chatten, Austausch von Nachrichten	36
Video-Communities nutzen	16
andere Wikis	15
Online-Spiele	9
Blogs	6

Tabelle 10: Aktivitäten Studierender im Internet
(Daten nach Kleimann et al.2008; in eigener Darstellung)

Gefragt, wie häufig bestimmte Aktivitäten in Social Communities durchgeführt werden, so ergibt sich folgendes Bild: Am häufigsten werden diese von Studierenden genutzt zur Kommunikation mit Freunden (72 %) und zum Wiederfinden alter Freunde (52 %), dann folgen die Erinnerung an Geburtstage (38 %), der Austausch zu Studienangelegenheiten (34 %), das Beobachten des Verhaltens der Community-Mitglieder (20 %) und das Kennenlernen neuer Leute (10 %). Schaut man auf die studienbezogenen Aktivität in Social Communities, so wird hier die Kontaktpflege am häufigsten angegeben (vgl. auch Tabelle 11; Kleimann et al. 2008).

Gründe für Social Community Nutzung	in %
Kontakte pflegen/ knüpfen	66
Klärung von Fragen für das Selbststudium	59
Prüfungsvorbereitung	55
Austausch von Literatur und Dokumenten	49
Hilfe bei lebenspraktischen Aufgaben (z.B. Suche nach Wohnung oder Arbeit)	46

Tabelle 11: Gründe für die Nutzung von Social Communities
(Daten nach Kleimann et al.2008; in eigener Darstellung)

Mediale Aktivitäten Jugendlicher und junger Erwachsener in den USA

Wenn die 18- bis 29-Jährigen im Internet aktiv sind, dann nutzen sie zu 91 % E-Mails, suchen zu 96 % etwas oder kaufen zu 70 % Produkte. Soziale Online Netzwerke werden zu 87 % genutzt und das Onlinebanking zu 61 % (vgl. Zickuhr, Smith 2012: PEW Digital Differences; repräsentative telefonische Befragung unter 2260 amerikanischen Erwachsenen älter als 18 Jahre).

Schaut man auf die Nutzung von Mobiltelefonen, so geben 51 % der befragten Gerätebesitzer an, dieses zu nutzen, um Informationen zu erhalten. Interessanterweise gaben 27 % der Nutzer an, im letzten Monat Schwierigkeiten gehabt zu haben, weil das Mobiltelefon nicht verfügbar war. Trotzdem schalten 29 % das Gerät für bestimmte Zeiten aus und 13 % geben zu, dass Mobiltelefon als Vorwand zu nutzen, um nicht mit anderen Personen interagieren zu müssen. Das Mobiltelefon wird weiter zu 73 % benutzt, um Textnachrichten zu versenden und Fotos zu machen, zu 54 % um Videos oder Fotos zu versenden und zu 44 % um Zugang zum Internet zu erhalten (vgl. Smith 2011: PEW Americans and Their Cell Phones. Repräsentative telefonische Befragung unter 2277 amerikanischen Erwachsenen älter als 18 Jahre).

Ein großer Teil der amerikanischen Erwachsenen ist im Internet auch sehr aktiv, wenn es darum geht, selbst etwas beizutragen: Insgesamt stellen 56 % entweder eigenes Material bereit oder reposten Material anderer Nutzer (auf 32 % trifft beides zu). Aufgeschlüsselt heißt dies, dass 46 % der Internetnutzer eigene Fotos und Videos posten und 41 % Fotos und Videos von anderen Seiten reposten (vgl. Rainie et al. 2012: PEW Photos and Videos as Social Currency Online. Repräsentative telefonische Befragung unter 1005 amerikanischen Erwachsenen älter als 18 Jahre).

Befragt zu ihren Aktivitäten auf Videoportalen und den bevorzugten Videosparten gaben 69 % der erwachsenen Internetuser (52 % aller Amerikaner) an, dass sie sich Videos im Internet ansehen oder diese downloaden. Hier führen Humor- und Comedy-Videos die Rangliste mit 50 % an. Es folgen Bildungsvideos mit 38 %, Filme oder Fernseh-Shows mit 32 % und schließlich politische Videos mit 30 %. Alle Zahlen sind im Vergleich zu 2007 deutlich gestiegen (vgl. Purcell, 2010: PEW The State of online Videos. Repräsentative telefonische Befragung unter 2009 amerikanischen Erwachsenen älter als 18 Jahre).

15 % der amerikanischen Erwachsenen sind aktiv, wenn es um die Nutzung von Twitter geht. Unter den 18- bis 29-Jährigen nutzen 26 % Twitter aktiv (vgl. Smith, Brenner. 2012: PEW Twitter Use 2012. Repräsentative telefonische Befragung unter 2253 amerikanischen Erwachsenen älter als 18 Jahre). Bei den Jugendlichen insgesamt hat Twitter allerdings nicht so eine große Bedeutung. 2009 nutzten nur 8 % der 12- bis 17-Jährigen diese Anwendung (vgl. Lenhart et al. 2010: PEW Social Media & Mobile Internet Use Among Teens and Young Adults. Repräsentative telefonische Befragung von 2253 Erwachsenen 18 Jahre und älter und von 800 Jugendlichen).

Es ist weiter ersichtlich, dass die Zahl der Personen, die einen Blog betreiben, bei den Jugendlichen deutlich gefallen ist (28 % in 2006 gegenüber 14 % in 2009), während sie bei der Gesamtheit der Erwachsenen mit ca. 10 % stabil geblieben ist. Auch die Angaben, wie häufig Blogs kommentiert werden, ist bei den Jugendlichen von 76 % in 2006 auf 52 % in 2009 gesunken. Sieht man jedoch genauer auf die Altersgruppen, so geht die fallende Anzahl der Blogbetreiber der jüngeren Erwachsenen einher mit einer steigenden Anzahl der älteren Erwachsenen (2007: 18-29 J.: 24 %; 7 % 30 J. und älter; 2009: 18-29 J.: 15 %, 11 % 30 J. und älter).

Gleichzeitig ist die Anzahl der Nutzer Sozialer Online Netzwerke gestiegen, wobei Facebook das populärste Soziale Online Netzwerk unter den Erwachsenen ist (vgl. Lenhart et al. 2010: PEW Social Media & Mobile Internet Use Among Teens and Young Adults. Repräsentative telefonische Befragung von 2253 Erwachsenen 18 Jahre und älter und von 800 Jugendlichen).

Zusammenfassend sei festgehalten, dass Information und Kommunikation einen sehr breiten Raum in der Anwendung des Internets einnehmen und insbesondere die Informationsrecherche mit Google und Wikipedia von den Studierenden genutzt wird (vgl. auch Grosch, 2011). Auch Soziale Online Netzwerke (und hier ist Facebook das mit Abstand

am meisten genutzte Netzwerk) haben sehr großen Zuspruch und sind bereits im Alltag etabliert.

Vergleicht man die Aktivitäten der jungen deutschen und amerikanischen Erwachsenen miteinander, so ist auffällig, dass die jungen Amerikaner im Netz deutlich aktiver sind, häufiger Beiträge bereitstellen und stärker in Sozialen Online Netzwerken zu finden sind.

Über alle Altersgruppen hinweg ist der Unterschied zwischen der Nutzung von Sozialen Online Netzwerken am deutlichsten zu sehen: Gaben 2012 43 % der Deutschen an, diese zu nutzen, so sind die Amerikaner hier zu 87 % vertreten. Ein Blick auf die Nutzung von Videoplattformen zeigt, dass bei den Amerikaner Bildungsvideos mit 38 % bereits an zweiter Stelle genannt werden, während diese bei den Deutschen erst an vierter Stelle mit 29 % (und bei den jungen Erwachsenen sogar erst an 6. Stelle) rangieren.

Interessant ist es nun herauszufinden, inwieweit studienbezogene Aktivitäten im Internet und in Sozialen Online Netzwerken wiederzufinden sind und insbesondere welche Aktivitäten dies sind und in welchem Zusammenhang diese durchgeführt werden.

4.4 Mediennutzung in formalen Lernkontexten

Da in dieser Arbeit informelles Lernen im Studienkontext betrachtet wird und zuvor festgestellt wurde, dass formales Lernen und informelles Lernen ineinander übergehen und häufig nicht voneinander abzugrenzen sind, soll an dieser Stelle auch Raum sein, um den Blick auf den Einsatz von medienunterstützten Angeboten an den Hochschulen zu lenken.

In der bereits mehrfach zitierten Studie von Kleimann et al. (2008) wurden Trends zu Vorhandensein, Nutzung und Nützlichkeit von medienunterstützten Angeboten an Hochschulen herausgearbeitet und mit den Daten des Jahres 2004 verglichen.

Das Vorhandensein digitaler Lernmaterialien wurde 2004 mit 84 % und 2008 mit 86 % angegeben. Die Zahl der interaktiven Lehrangebote stieg von 24 % im Jahr 2004 auf 35 % im Jahr 2008, was u. a. wahrscheinlich durch eine erhöhte Anzahl von Online-Tests erklärbar ist. Die Zahl virtueller Seminare und Tutorien ist fast unverändert (2004 13 %, 2008 12 %). Auch Live-Vorlesungen per Internet finden eher unverändert und weniger statt (2004 7 %, 2008 8 %). Virtuelle Praktika und Labore sind noch seltener zu finden (2004 6 %, 2008 5 %).

Gefragt nach der Nutzung, scheinen sich die studienbegleitenden Materialien großer Beliebtheit zu erfreuen: Nutzten 2004 68 % der Studierenden solche Angebote, so waren es

2008 bereits 93 %. Die interaktiven Lehrangebote der eigenen Hochschule nutzten 2004 16 % und 2008 22 % der Studierenden. Die Nutzung interaktiver Angebote anderer Hochschulen wurde gleichbleibend mit 13 % angegeben.

Schaut man auf die Nützlichkeit der medienunterstützten Angebote, so geben 58 % der Studierenden an, Aufzeichnungen von Online-Vorlesungen und Videos als nützlich bis sehr nützlich zu empfinden, 52 % halten Online-Tests und Online-Übungen für hilfreich, 46 % Wikis, 45 % Web-Based-Trainings, 39 % Audioaufzeichnungen von Veranstaltungen. Allerdings geben mehr als die Hälfte der Studierenden an, dass diese Angebote bei ihnen nicht zur Verfügung stehen (vgl. Kleimann et al. 2008).

Hier ist nun festzustellen, dass die Zahl der Online-Angebote in formalem Lernkontext deutlich gestiegen ist, wohl aber eine Diskrepanz zwischen Vorhandensein und benannter Nützlichkeit durch die Studierenden auszumachen ist. Auf der einen Seite finden Studierende interaktive Lernangebote durchaus sinnvoll, nutzen sie aber nicht in demselben Umfang. Und auf der anderen Seite wird Online-Vorlesungen eine hohe Nützlichkeit bescheinigt, welche aber nur in geringem Maße zur Verfügung stehen. Anknüpfende Fragestellung ist nun, inwieweit formale Lernangebote und informelle Lerngelegenheiten ineinander übergehen, sich ergänzen oder ggf. sogar im Wettbewerb miteinander stehen.

4.5 Informelles Lernen im Studium

Nun wird in vorliegender Arbeit Augenmerk darauf gelegt, ob informelles Lernen bei Studierenden in Sozialen Online Netzwerken zu finden ist und welche Mittel und Medien bei welchen studienbezogenen Aktivitäten genutzt werden.

Entsprechend der Studie von Jadin und Zöserl (2009; Online-Befragung unter 770 österreichischen Studierenden) lassen sich Lernprozesse formulieren und informelle Lernkontexte einordnen und nach der Häufigkeit ihres Auftretens und der Relevanz des Mediums bewerten. Die informellen Lernprozesse „Etwas lesen“ (17,5 %), „Mit anderen diskutieren“ (17,1 %), „Praktische Erfahrungen sammeln“ (16,2 %) und „Vorbereitung auf eine Prüfung“ (11,2 %) wurden von den Studierenden am häufigsten genannt. Schaut man nun genauer auf die eben benannten Lernprozesse, so zeigt sich eine unterschiedliche Relevanz für die Nutzung von Medien. Dominieren beim informellen Lernprozess „Etwas lesen“ die traditionellen Medien, so werden Online-Anwendungen beim informellen Lernprozess „Mit anderen diskutieren“ eher als nicht bedeutend eingestuft. Bei den

informellen Lernprozessen „Praktische Erfahrungen sammeln“ und „Vorbereitung auf eine Prüfung“ kann die Relevanz von Online-Anwendungen gegenüber den traditionellen Medien bzw. keiner Mediennutzung eher als ausgewogen bezeichnet werden (vgl. Tabelle 12).

"Etwas lesen"	Relevanz (in %)	"praktische Erfahrungen sammeln"	Relevanz (in %)
Buch	87,4	Suchmaschinen	36,8
Zeitschrift	70,4	E-Mails	33,6
Zeitung	69,8	Medien nicht relevant	33,6
Suchmaschinen	45,2	Office-Programme	30,4
Wiki/ Wikipedia	44,4	Bücher	28
Online-Bibliotheken/ Archive	34,1	Wiki/ Wikipedia	19,2
"Mit anderen diskutieren"	Relevanz (in %)	"Vorbereitung auf eine Prüfung"	Relevanz (in %)
Medien nicht relevant	43,9	Bücher	46,5
E-Mail	22,7	Suchmaschinen	41,9
Chat	18,2	Wiki/ Wikipedia	31,4
Social Communities	8,3	E-Mail	25,6
Wiki/ Wikipedia	7,6	Office-Programme	25,6

Tabelle 12: Medienrelevanz informeller Lernprozesse
(Daten nach Jadin und Zöserl, 2009; in eigener Darstellung)

Für fast alle Lernprozesse wird von den angegebenen Web-2.0-Anwendungen Wiki bzw. Wikipedia als relevantestes Medium benannt. Ausnahmen bilden hier der Lernprozess „Mit anderen diskutieren“ (dort sind von den Web-2.0- Anwendungen Community Plattformen mit 8,3 % am häufigsten benannt) und „Eine Präsentation verfolgen“. Bei letzterem werden Community Plattformen, Podcast/Video/Audio und Wiki bzw. Wikipedia gleich häufig (11,1 %) genannt (vgl. Jadin, Zöserl, 2009).

Suchmaschinen und Wikipedia scheinen also auch bei informellen Lernprozessen eine große Rolle zu spielen, aber traditionelle Medien wie Bücher und Zeitschriften (noch) nicht verdrängt zu haben. Soziale Online Netzwerke treten noch nicht sehr hervor.

Es stellt sich zusammenfassend aber die Frage, inwieweit die Art der studienbezogenen Aufgaben die Favourisierung des einen oder anderen Mediums impliziert, d. h. beinhalten die zu lösenden Aufgaben bspw. eher informative Anteile oder Anteile, die einer Kooperation oder gar Kollaboration bedürfen; stehen zu den zu lösenden Aufgaben Materialien oder andere unterstützende Formate online zur Verfügung oder sind sie eher im klassischen Lehrbuch zu finden; bedürfen die zu lösenden Aufgaben eines partizipativen oder eher rezeptiven Handelns. Denn erst mit einer Bewertung der zu bewältigenden studienbezogenen

Aufgaben im Rahmen notwendiger Interaktion und Partizipation lässt sich eine Einordnung der erhobenen Daten hinsichtlich Relevanz bzw. medialer und non-medialer Akzeptanz vornehmen.

4.6 Partizipation und Gemeinschaft

In vorherigen Kapiteln wurden Gedanken ausgeführt, die sich mit Lernen, mit Lernen als sozialem Prozess und mit Lernen in vernetzten Welten auseinandersetzen. Weiter wurden Kommunikation und vernetzte Gemeinschaft betrachtet. An dieser Stelle soll anhand einer Studie der gegenseitige Bezug zwischen realen und virtuellen Welten hervorgehoben und der wechselseitige Einfluss beider Welten auf die Interaktion und Partizipation in Gemeinschaften oder Gruppen beschrieben werden.

Ende 2010 wurden Amerikaner zu ihren Aktivitäten im Internet und ihrer Partizipation in gemeinnützigen Gruppen befragt, um den Einfluss von Internet und Social Media auf die Aktivität und die Kommunikation in sozialen Gruppen, Verbänden, Vereinen u. a. m., zu untersuchen zu können (Rainie, 2011: PEW Research Center; 2.303 über 18-Jährige US-Amerikaner in einem repräsentativen telefonischen Interview).

Es konnte gezeigt werden, dass 75 % aller befragten Amerikaner in gemeinnützigen Gruppen oder Organisationen aktiv sind. Von denen, die das Internet nutzen, sind gar 80 % hier aktiv gegenüber 56 % der Nicht-Internetnutzer. Noch etwas höher ist der Anteil derjenigen, die Social Media-Nutzer (82 %) oder Twitter-Nutzer (85 %) sind.

Es wurde weiter sichtbar, dass Internet und Social Media sowohl auf die Gruppenaktivitäten als auch auf die Aktivität einer einzelnen Person selbst Einfluss haben. Für Gruppenaktivitäten werden hier insbesondere Kommunikation und Kontakt mit anderen Mitgliedern genannt, die Diskussion von Fragestellungen, der öffentliche Einfluss und die Organisation von Aktivitäten. Für den Einzelnen scheint es bedeutend zu sein, informativ „auf dem Laufenden“ zu bleiben, überhaupt eine Gruppe zu finden, die den eigenen Interessen entspricht, Freunde in diese Gruppe einzuladen und selbst Gruppen zu bilden.

Interessant ist weiter, dass 49 % der Internetnutzer angaben, Vertrauen in andere Personen zu haben, während dem nur 21 % der Nicht-Internetnutzer zustimmen konnten. Auch das Gefühl, Einfluss auf die Gruppe zu haben, wird unterschiedlich wahrgenommen: 33 % der Internetnutzer und 21 % der Nicht-Internetnutzer meinen, dass sie dort etwas bewegen können.

Befragt nach ihrer persönlichen Aktivität im Internet gaben 62 % der Internetnutzer an, Facebook zu nutzen, 12 % nutzen Twitter und 74 % versenden Textnachrichten per Mobiltelefon.

Für die Altersgruppe der 18- bis 29-Jährigen lässt sich feststellen, dass 68 % der in Gruppen aktiven Befragten eine eigene Seite in einem Sozialen Online Netzwerk wie Facebook haben, 56 % Textnachrichten nutzen um Gruppenaktivitäten zu organisieren, 39 % ihren eigenen Blog haben und 24 % per Twitter mit Gruppenmitgliedern kommunizieren. In dieser Gruppe lesen 75 % die Neuigkeiten im Sozialen Online Netzwerk und 40 % posten Neues über die Gruppe.

Wenn Gruppen im Internet aktiv sind, dann werden alle verfügbaren Anwendungen und Dienste genutzt und miteinander verbunden. So haben, laut Aussage der befragten Personen, 48 % der Gruppen eine eigene Facebook-Seite, 42 % der Gruppen nutzen Textnachrichten, 30 % haben einen eigenen Blog und 16 % setzen Twitter ein (vgl. Rainie, 2011).

Insgesamt lässt sich festhalten, dass Internetnutzer, und hier insbesondere die Nutzer von Sozialen Online Netzwerken und von Twitter, wesentlich aktivere Teilnehmer in ihren Gruppen sind als andere Erwachsene und vergleichsweise mehr Stolz auf das Erreichte empfinden. Das Internet hat hier bereits einen festen Stellenwert in der Arbeit der Gruppen erreicht, ist es so doch leichter neue Mitglieder zu werben, die Gruppe aktiv zu halten, in dieser mitzuarbeiten und von ihr zu partizipieren; aber auch anders herum: Es ist einfacher, die Gruppen wieder zu verlassen, wenn sie nicht mehr mit den eigenen Interessen übereinstimmt.

5 Methode

Anliegen dieser Studie ist es herauszufinden, ob es in Sozialen Online Netzwerken Hinweise auf informelles Lernen gibt und diese somit geeignet sind, Lernprozesse zu unterstützen. Es ist weiter Ziel herauszufinden, ob sich, bezogen auf die Lösung studienbezogener Aufgaben, Veränderungen in der Kommunikation und im Lernen durch die Nutzung Sozialer Online Netzwerken zeigen und damit eine Veränderung von Lernkultur einhergeht. Zudem ist es interessant zu untersuchen, welchen Einfluss informelles Lernen in Sozialen Online Netzwerken damit auf formale Bildungsprozesse hat und ob diese bewusst Raum lassen können für informelles Lernen in Sozialen Online Netzwerken.

Es ist der wohl herausforderndste Teil dieser Arbeit, aus der Vielzahl von Möglichkeiten und Methoden diejenigen auszuwählen, die eine größtmögliche Klarheit an Aussagen und Verallgemeinerungen zulassen. Wohl wissend, dass durch die zu treffende Auswahl bereits Einschränkungen vorgenommen werden, aus der sich Grenzen dieser Studie ergeben, so führt doch kein Weg daran vorbei, genau dies zu tun. Und so wurde, um der komplexen Fragestellung dieser Arbeit gerecht zu werden, die vorliegende Studie als dreistufige Vergleichsstudie konzipiert. Aufeinander aufbauend werden folgende Methoden eingesetzt: (1) die Selbstbeobachtung mittels Tagebuch, (2) das problemzentrierte qualitative Interview und (3) die Online-Befragung.

Nach einer methodologischen Annäherung und Betrachtungen zum Teilnehmerkreis der Studie wird in den nun folgenden Abschnitten die Auswahl der Methoden begründet, die Entwicklung der jeweils benötigten Erhebungsinstrumente beschrieben und der Ablauf des Forschungsprozesses dargelegt.

5.1 Methodologische Annäherung

Ziel des zu entwickelnden Forschungsdesigns ist es, herauszufinden, ob Anhaltspunkte für informelles Lernen in Sozialen Online Netzwerken gefunden werden können, unter welchen Bedingungen Lernen in diesen Netzwerken entsteht und ob sich eine Veränderung der Lernkultur ausmachen lässt. Darüber hinaus soll das (studienbezogene) Handeln und Interagieren von Personen in Sozialen Online Netzwerken untersucht werden.

Eine so komplexe und vielschichtige Fragestellung, wie die hier vorliegende, muss sich auch im Forschungsdesign widerspiegeln. Eine einfache Reduzierung auf die Beantwortung der Frage, ob denn nun qualitativ oder quantitativ geforscht werden solle, führt hier nicht weiter.

Nun möchte ich mich in nicht Diskussionen um Vor- und Nachteile des einen oder anderen Forschungsansatzes begeben (die können an anderer Stelle geführt werden). Dennoch soll herausgearbeitet werden, welchen Beitrag der jeweilige Ansatz für die vorliegende Studie leisten kann.

Das zu untersuchende Forschungsfeld lässt sich beschreiben durch die (1) individuellen Lernmuster und Lernpräferenzen des Lerner, (2) die Beziehungen der Lerner untereinander und zu anderen Unterstützung bietenden Personen und schließlich (3) durch seine Interaktion mit dem Netzwerk, hier fokussiert auf die Aktivitäten im Sozialen Online Netzwerk. Es sind Muster herauszuarbeiten, nach denen Lernen organisiert und durchgeführt wird; Muster, nach denen nach Lösungen gesucht wird; und es sind Hinweise zu finden über den Einfluss des Umfelds auf die Aktivitäten des Lerner – und hier sowohl mit Blick auf die Personen, mit denen der Lerner vernetzt ist, als auch auf das Netzwerk selbst, welches den Rahmen für Vernetzung darstellt. Es ist also ein Ansatz zu finden, der es erlaubt, ein bisher wenig untersuchtes, weil relativ junges, Forschungsfeld explorativ zu entdecken, dennoch aber theoriegeleitet Daten zu erheben, zu verifizieren und gleichzeitig Raum für neue Theoriebildung zu lassen.

Für den qualitativen Aspekt im vorliegenden Forschungsdesign spricht das bisher wenig untersuchte Forschungsgebiet: [Qualitative research] *“[have been advocated] the best strategy for discovery, exploring a new area, developing hypotheses“* (Miles, Huberman 1994, S. 10). Qualitative Forschung bietet sich an, wenn Gedanken und Meinungen erfasst werden sollen, um eine Grundlage für spätere Entscheidungen zu haben, denn [qualitative research] *„focus on naturally occurring, ordinary events in natural settings, so that we have a strong handle on what „real life is like.“* (Miles, Huberman 1994, S. 10). Sie hat weiter *„den Anspruch [hat], Lebenswelten von innen heraus aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“* und damit *„zu einem besseren Verständnis sozialer Wirklichkeit(en) beitragen und auf Abläufe, Deutungsmuster und Strukturmerkmale aufmerksam machen.“* (Flick et al., 2003, S. 14). Es wird erforscht, warum bestimmte Entscheidungen getroffen werden und wie der Entscheidungsprozess zustande gekommen ist, um ein möglichst aussagekräftiges (Verhaltens-, Handlungs-) Muster des Studienteilnehmers zu erhalten. Basierend auf bereits vorhandenen Theorien können nun Daten erhoben und untersucht werden.

Das bisher wenig untersuchte Forschungsfeld muss nun aber auch Spielraum für exploratives Arbeiten lassen, denn eine zu frühe Fokussierung auf bestehende Theorien als alleinigen Anhaltspunkt lässt möglicherweise wichtige Aspekte außer Acht. Bisher (noch) nicht gedachte Muster wollen entdeckt und erkannt sein und möglicherweise muss der Forscher sein bisheriges Gedankengerüst an das neu Entdeckte anpassen. Dies bedeutet, auf die Generierung von Hypothesen im Vorfeld zu verzichten und stattdessen im Verlaufe der Arbeit aus den (Teil-) Ergebnissen heraus Thesen zu generieren und diese einer weiteren Überprüfung zu unterziehen. Dies bedeutet aber auch, das Forschungsthema selbst „relativ“ offen zu betrachten und mögliche Richtungsänderungen, die sich aus der Untersuchung selbst ergeben, zuzulassen. Weiterhin ist eine möglichst große Varianz hinsichtlich der Perspektiven der Studie (wie verwendete Methoden, Studienteilnehmer, Zeit und Situation der Studie und erhobene Daten selbst) anzustreben, um die Erforschung sehr komplexer Muster zu unterstützen (vgl. Kleining und Witt 2001).

Ist das Forschungsfeld nun theoriegeleitet untersucht worden, mit hinreichend Raum für explorative Ansätze, so zeigen sich Muster und Handlungsweisen, aus denen Hypothesen generiert und in einer erneuten Datenerhebung verifiziert werden können. Und hier ist der quantitative Forschungsansatz wertvoll, lässt er doch Aussagen darüber zu, wie viele Personen auf eine bestimmte Art und Weise denken, handeln oder fühlen, ob die zuvor gefundenen Muster allgemeingültig sind und die Hypothesen sich so bestätigen oder widerlegen lassen.

Dass sich verschiedene Forschungsansätze nicht ausschließen, betonen Glaser und Strauss (2005, S. 26), wenn sie ausführen, [dass] „jede Form von Daten sowohl für die Verifizierung als auch zur Generierung von Theorie taugt“. Und mit Marshall (1996) kann noch einmal hervorgehoben werden, dass jeder Ansatz aber durchaus unterschiedliche Fragen beantwortet: „*The aim of the quantitative approach is to test pre-determined hypotheses and produce generalizable results. Such studies are useful for answering more mechanistic ‘what?’ questions. Qualitative studies aim to provide illumination and understanding of complex psychosocial issues and are most useful for answering humanistic ‘why?’ and ‘how?’ questions.*“

Jeder dieser Forschungsansätze impliziert die Verwendung der ihm eigenen Methoden und fordert, wenn einem gemeinsamen Ziel untergeordnet, die Auswahl aufeinander abgestimmter

und aufeinander aufbauender Methoden, so dass ein Gesamtkonzept entsteht, welches geeignet ist, die formulierten Forschungsfragen zu beantworten.

Beginnend mit inhaltlichen Recherchen aktueller Literatur und Studien konnten die Grundgedanken zum Thema der vorliegenden Arbeit herausgearbeitet und spezifiziert werden. Hier standen insbesondere das Verhältnis von Medien und Lernen und die Nutzung medialer und internetbasierter Anwendungen im Fokus. Die Ergebnisse dieser Recherchen finden ihren Ausdruck in der Konzeption und Durchführung zu dieser Studie. Es wurde ein Tagebuch entwickelt, welches die Selbstbeobachtung der Teilnehmer ermöglicht, um erste Aussagen zu individuellen Lernmustern und -präferenzen ableiten zu können. Daran anschließend wurden in einem problemzentrierten Interview, aufbauend auf den im Tagebuch verzeichneten Aktivitäten, die Fragen nach dem „Wieso? Weshalb? Warum?“ gestellt, um zu tieferen Erkenntnissen zu gelangen über das Verhältnis von Lerner und Medien, von Beziehungen des Lerners zu anderen Personen seines On- und Offline Netzwerkes sowie der sich ergebenden Interaktionen. Hier treten (möglicherweise) erste Widersprüche zwischen Tagebuchaufzeichnungen und qualitativem Interview auf, erste Muster zeichnen sich ab und Hypothesen können formuliert werden. Um diese nun untersuchen zu können, schließt sich eine Online-Befragung mit einem umfangreicheren Teilnehmerkreis an, basierend auf den Erkenntnissen aus zuvor angewendeten Methoden.

Jede der zuvor benannten Methoden wurde mit Fachexperten und Personen der Zielgruppe diskutiert und anschließend einem Pre-Test unterzogen. Die so gewonnenen Anhaltspunkte flossen ein in die jeweiligen finalen Erhebungsinstrumente. Bleibt nun noch die Bestimmung der Zielgruppe der Studie und die Gewinnung der Teilnehmer offen. Wie sich die Annäherung an diese Frage vollzog, dass beantwortet das folgende Kapitel 5.2.

5.2 Studienteilnehmer

Für das zuvor benannte Forschungsdesign ist nun eine Zielgruppe zu finden, die möglichst facettenreich Aufschluss zu den gestellten Forschungsfragen geben kann und es sind Überlegungen anzustellen, wie die Teilnehmer für diese Studie gewonnen werden können. Beide Aspekte werden nachfolgend in diesem Kapitel betrachtet.

Zielgruppe

Zunächst stellt sich die Frage nach der Zielgruppe, in der für die Studie geeignete Teilnehmer zu finden sein werden:

Zum einen sollten es Personen sein, die Medien bereits als „normalen“ Bestandteil ihres Lebens definieren, die aufgeschlossen sind in ihrem Denken und Handeln und durchaus experimentierfreudig hinsichtlich der eigenen Lebensgestaltung, denn Soziale Online Netzwerke sind in der Medienwelt ja noch nicht allzu lange etabliert.

Zum anderen sollen aus dieser Studie Erkenntnisse gewonnen werden für die künftige Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen. Und so ist eine vergleichsweise junge Altersgruppe hilfreich, um Tendenzen gegenwärtiger Lernmuster in Verbindung mit Medien, und hier insbesondere der Sozialen Online Netzwerke u. a. m. abbilden zu können.

Jung, am Lernen durchaus (mehr oder weniger) interessiert und Medien gegenüber (relativ, wenn auch unterschiedlich) aufgeschlossen: Da erscheint die Gruppe der Studierenden als ein geeigneter Teilnehmerkreis.

Was aber, wenn die ausgewählte Zielgruppe u. U. aufgrund ihrer Sozialisation oder der (vorgegebenen) Rahmenbedingungen ein Muster in Bezug auf Lernen und der Nutzung von Medien bevorzugt, in welchem sich aktuelle mediale Entwicklungen, in pädagogischer und technischer Hinsicht, nicht widerspiegeln? Deshalb erscheint es wertvoll, eine vergleichbare Personengruppe aus einem Land in die Studie mit einzubeziehen, welches im globalen Vergleich möglicherweise Vorreiter ist für internetbasierte Entwicklungen und deren Etablierung im Alltag. Eine Vergleichsgruppe also, bei der technische Entwicklungen (wahrscheinlich) längst ihren Platz im alltäglichen Leben, Studieren und Arbeiten gefunden haben.

Die Realisierbarkeit einer solchen Vergleichsstudie berücksichtigend – hinsichtlich sprachlichem und kulturellem Verständnis sowie Ansprechpartner und Kontaktmöglichkeiten – habe ich mich entschieden, eine Vergleichsstudie mit deutschen und US-amerikanischen Studierenden durchzuführen. Wissend, dass die Auswahl der Teilnehmer und das Bereit-

stellen vergleichbarer Rahmenbedingungen während der gesamten Studie durchaus das Ergebnis der Studie beeinflusst, ist eine Vergleichsstudie dennoch gut geeignet, wenn eine „*Vielzahl von Fällen im Hinblick auf bestimmte Ausschnitte*“ hin untersucht werden soll (vgl. Flick, 2008a, S. 254).

Auswahl der Teilnehmer

Wie können nun geeignete Teilnehmer rekrutiert werden? Nach welchen Kriterien erfolgt die Auswahl? Und wie groß sollte die Stichprobe sein? Wie schon zuvor diskutiert, hat die Beantwortung dieser Fragen Einfluss auf das Ergebnis der Studie und will deshalb wohl begründet sein.

Teilnehmerkreis

Verschiedene Studien geben Auskunft über das Mediennutzungsverhalten der gewählten Zielgruppe (vgl. Kap. 4). Nahezu 100 % der Studierenden haben die Möglichkeit einen Internetanschluss zu nutzen, entweder privat oder in der Studieneinrichtung. Des Weiteren ist die Zielgruppe gefordert, zumindest für organisatorische Aufgaben, wie das Eintragen in Kurse oder die Anmeldung zu Prüfungen, einen Computer zu nutzen. Somit wird ein Mindestmaß an Fähigkeit zur Nutzung von Computer und Internet bei der Zielgruppe der Studenten insgesamt vorangenommen. Folglich ist jeder (deutsche und amerikanische) Student geeignet, potentieller Teilnehmer der Studie zu sein in dem Versuch, Aussagen über das studienbezogene Handeln und Verhalten in Sozialen Online Netzwerken machen zu können.

Für die nähere Auswahl der Teilnehmer für das Tagebuch und das qualitative Interview wird im Rahmen dieser Studie ein Profilsampling gewählt. Beim Profilsampling wird davon ausgegangen, dass bereits Kenntnisse über potentielle Studienteilnehmer vorhanden sind und es so am ehesten gelingt, für die Studie geeignete Teilnehmer zu finden. Die für das Forschungsgebiet relevanten Merkmale werden in einem Teilnehmerprofil beschrieben. Nachteilig bleibt anzumerken, dass eine auf diese Weise gewählte Stichprobe stark vom Vorwissen des Forschers abhängig ist und sich somit, falls relevante Auswahlkriterien übersehen wurden, nachteilig auf das Ergebnis der Studie auswirken kann. Allerdings kann so auch eine große Varianz in der Stichprobe erreicht werden, auf deren Bedeutung Kleining und Witt (2001) mit dem Prinzip der Varianzmaximierung hinweisen. (vgl. auch Reinders 2005, S. 136; Patton 2002, S. 209ff; Myers 2008, S. 28).

Die obigen Ausführungen zugrunde legend, sind verschiedene Kriterien für die Auswahl der Teilnehmer anzulegen: Um überhaupt Einsichten in das studienbezogene Handeln und Verhalten in Sozialen Online Netzwerken gewinnen zu können, sollten die Teilnehmer zumindest über einen Zugang zu einem Sozialen Online Netzwerk verfügen, was hier zum ersten Kriterium des Teilnehmerprofils führt und vorab erfragt wurde.

Es wird weiterhin davon ausgegangen, dass weibliche und männliche Teilnehmer unterschiedliche Präferenzen hinsichtlich Lernen, Kommunizieren und Vernetzen haben und sich dieses auch noch einmal innerhalb der gewählten Studienrichtungen unterscheidet (vgl. Kap. 4). Um die Größe der Stichprobe noch handhabbar zu gestalten, wird die gewählte Studienrichtung im ersten Schritt (für Tagebuch und qualitatives Interview) zunächst zwischen technischer/naturwissenschaftlicher Studienrichtung und nicht technischer/nicht naturwissenschaftlicher Studienrichtung unterschieden.

Bei allen Teilnehmern sollten zudem ausreichend Zeit und die Bereitschaft vorhanden sein, um an der Studie teilzunehmen, was zuvor erfragt wurde. Eine hinreichende Fähigkeit zu reflektieren und sich zu artikulieren wird für die Zielgruppe der Studenten vorangenommen (vgl. Merkens 2008, S. 294).

Die folgende Tabelle 13 bietet einen zusammenfassenden Überblick der Kriterien, folgend aus den getroffenen Vorannahmen und weiteren Anforderungen lt. aktuellem Forschungsstand, denen ein Teilnehmer dieser Studie genügen muss:

<i>Organisatorisch-technisch</i>	deutsche und amerikanische Studierende (möglichst Gleichverteilung)
	Zeit und Bereitschaft zur Teilnahme
	Zugang zu Sozialem Online Netzwerk
<i>Vorannahmen</i>	Zugang zu Computer und Internet
	Hinreichende Fähigkeit zur Nutzung von Computer und Internet (zumindest zur Erledigung studentischer Angelegenheiten und Organisation)
	hinreichende Fähigkeiten zu reflektieren und sich zu artikulieren
<i>Präferenzen hinsichtlich Lernen, Kommunizieren und Vernetzen</i>	Varianz hinsichtlich Geschlecht der Teilnehmer (möglichst Gleichverteilung von weiblichen und männlichen Teilnehmern)
	Größtmögliche Varianz hinsichtlich der Studienrichtungen (möglichst Gleichverteilung von Teilnehmern aus technischer/naturwissenschaftlicher und nicht technischer/ nicht naturwissenschaftlicher Studienrichtung)

Tabelle 13: Vorannahmen und Teilnehmerprofil
(für Tagebuch und qualitatives Interview)

Für den dritten Teil der Studie, die Online-Befragung, wurde das Kriterium „Student“ angelegt. Eine weitere Filterung der Teilnehmer im Vorwege würde bei der Verteilung der Befragung selbst wohl eher zu Verwirrung führen und potentielle Teilnehmer möglicherweise abschrecken. Die zuvor getätigten Vorannahmen behalten ihre Gültigkeit.

Umfang der Stichprobe

Wie viele Teilnehmer sollte die Studie nun umfassen? Bezogen auf den qualitativen Teil der Studie weisen Glaser und Strauss (2005, S. 68ff) in ihrem Konzept der theoretischen Sättigung darauf hin, dass die Stichprobe so umfangreich sein sollte, dass durch neue Daten, beispielsweise durch weitere Befragungen, keine neuen Erkenntnisse hinsichtlich des Untersuchungsgegenstandes mehr zu erwarten sind. Marshall (1996) beschreibt dies so: *„An appropriate sample size for a qualitative study is one that adequately answers the research question.“*

Für Tagebuch und qualitatives Interview muss also eine Stichprobengröße gefunden werden, die zum einen groß genug ist, um eine größtmögliche Varianz untersuchter Fällen zu erreichen, auf der anderen Seite aber auch noch handhabbar hinsichtlich der Datenauswertung ist (vgl. auch Helfferich, S. 174).

Aus dem zuvor beschriebenen Teilnehmerprofil ergibt sich, jeweils eine Dopplung der Möglichkeiten zugrunde legend, eine Stichprobengröße mit acht deutschen und acht amerikanischen Studierenden. In Erwartung sich wiederholender oder sich ähnelnder Handlungsmuster wird für diese Stichprobengröße eine Sättigung der Daten erwartet, was sich im Verlaufe der Studie bestätigt hat. Anderenfalls wäre eine Erweiterung der Stichprobe vorgenommen worden und auch möglich gewesen.

Für den quantitativen Teil der Studie, die Online-Befragung, wird, gerahmt von der Dauer des Befragungszeitraumes, eine möglichst umfangreiche Stichprobe angestrebt, welches durch Einsatz verschiedener Wege zur Kommunikation der Umfrage unterstützt wird (vgl. Abschnitt Online-Befragung). Eine Stichprobe von 30 bis 50 Teilnehmern je Auswertungskriterium erscheint erstrebenswert, um Tendenzen sichtbar machen zu können.

Rekrutierung der Teilnehmer

Das für Tagebuch und qualitatives Interview herausgearbeitete Teilnehmerprofil und die Stichprobengröße von 2 x 8 Teilnehmern zugrunde legend, lässt sich folgendes Setting abbilden:

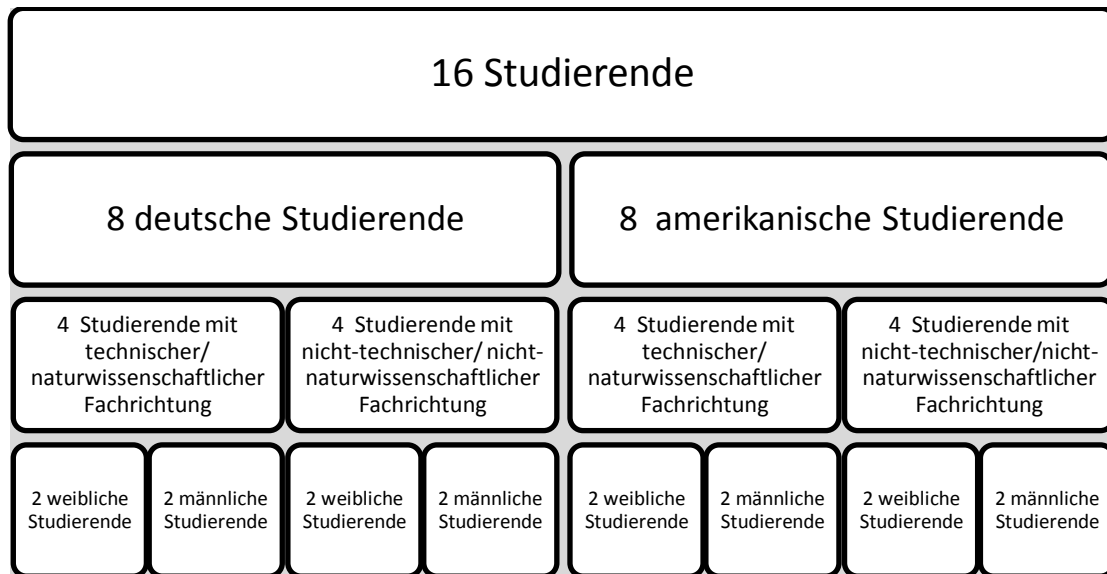


Abbildung 11: Profil der Teilnehmersauswahl für Tagebuch und qualitatives Interview

Die deutschen Teilnehmer konnten durch persönliche Ansprache, per Telefon, E-Mail oder Facebook aus dem eigenen Arbeitsumfeld gewonnen werden und gaben ihrerseits weitere Empfehlungen geeigneter Teilnehmer. Um amerikanische Studierende zu gewinnen, wurden bestehende Kontakte zu einer amerikanischen Universität genutzt und die Teilnehmer vor Ort ebenfalls durch persönliche Ansprache oder per Facebook und Weiterempfehlung gewonnen. Den ausgewählten Studienteilnehmern wurden zunächst Informationen über Inhalt und Zweck der Studie, meiner Person selbst und meiner Motivation, diese Studie durchzuführen, zur Verfügung gestellt. So sollte sichergestellt werden, dass sich die Teilnehmer bereits im Vorfeld mit der Studie auseinandersetzen und motiviert sind, diese engagiert zu unterstützen, durchzuhalten und dann auch zu beenden.

Die Dokumente wurden wahlweise in Papierform oder in digitaler Form zur Verfügung gestellt. Beigefügt wurde außerdem eine Einwilligungserklärung, die noch einmal detailliert über die Studie informierte und auf Vertraulichkeit, Nutzen und Risiken einging. Für den amerikanischen Teil der Untersuchung war diese Erklärung verpflichtend. Sie erwies sich aber auch für den deutschen Teil als nützlich, weil zur Auseinandersetzung zwingend, und wurde deshalb entsprechend übernommen.

Um den Verlauf der Forschung nicht durch ungeplante Ausfälle zu gefährden, wurden vier Teilnehmer mehr als ursprünglich geplant mit in die Studie einbezogen (jeweils zwei deutsche und zwei amerikanische Studierende). Dies erwies sich als sehr hilfreich, da gleich zu Beginn der Studie drei Studierende ausfielen, weil ihnen nach eigenem Ermessen nicht ausreichend Zeit zur Teilnahme zur Verfügung stand.

So steht nach Durchführung der Selbstbeobachtung mittels Tagebuch und dem sich anschließenden qualitativen Interview Datenmaterial von insgesamt 17 Teilnehmern zur Verfügung. Die rekrutierten Teilnehmer setzen sich zusammen aus neun deutschen Studierenden (fünf davon weibliche und vier männliche Teilnehmer) und acht amerikanischen Studierenden (fünf davon weibliche und drei männliche Teilnehmer) und kamen aus den Studienrichtungen Biologie, Ingenieurwissenschaften, Journalismus, Maschinenbau, Medien- und Kommunikationsmanagement, Physik, Sprachwissenschaften, Soziologie, Wirtschaftsingenieurwesen, Wirtschaft und Tourismus. Ein Teilnehmer, so stellte sich später heraus, war ein in den USA studierender australischer Student und wird – die Studie ergänzend – miteinbezogen, seinen Aussagen jedoch zu keinem Zeitpunkt ausschlaggebend Gewicht verliehen.

Die entsprechenden Bestimmungen zur Einhaltung des Datenschutzes beachtend, wurde zur Anonymisierung der Daten folgender Identifizierungsschlüssel entwickelt:

Verschlüsselung

1 .. 9 → *laufende Nummer der Teilnehmer*

D oder A → *D = deutscher Studierender; A = amerikanischer Studierender*

w oder m → *w = weiblich; m = männlich*

T oder N → *T = technisches/ naturwissenschaftliches Studium*

N = nicht technisches/ nicht naturwissenschaftliches Studium

Teilnehmer:

1DwT 2DwT 3DwN 4DwN 5DwN 6DmT 7DmT 8DmN 9DmN

1AwT 2AwT 3AwN 4AwN 5AwN 6AmT 7AmT 8AmN

Abbildung 12: Identifizierungsschlüssel für Teilnehmer

Für die Online-Befragung wurde eine möglichst umfangreiche Stichprobe angestrebt. Da die Fragestellung dieser Arbeit auf das Verhältnis von Lernen und Medien, insbesondere auf Soziale Online Netzwerke, fokussiert, und ein Mindestmaß an medialer Kompetenz vorangenommen wird (s. o.), ist die Verbreitung einer solchen Befragung über mediale Kanäle legitim. Die Teilnehmer für die Befragung wurden durch Verbreitung des Links zur Befragung per E-Mail, Webseite, Soziale Netzwerke wie Facebook, XING und LinkedIn und durch persönliche Ansprache gewonnen. Hierzu wurden sämtliche verfügbaren privaten wie beruflichen Kontakte und Verbindungen genutzt (ausführlich dazu vgl. Kap. 5.5).

5.3 Selbstbeobachtung mittels Tagebuch

Bei Vorgesprächen mit Studierenden zum Thema dieser Arbeit stellte ich immer wieder fest, dass für meine Gesprächspartner Lernen und Soziale Online Netzwerke anscheinend nicht zusammen passen. Häufig hieß es in etwa: „*Ja, ich nutze soziale Netzwerke, aber Lernen mache ich so wie immer. Das hat nichts miteinander zu tun.*“ Meine Beobachtungen, sowohl in formalem als auch in informellem Kontext ließen jedoch darauf schließen, dass beides, zumindest ab und zu, doch etwas miteinander zu tun hatte.

So war relativ schnell klar, dass mit einem Interview als alleiniger Methode wohl weniger Hinweise auf Lernen in Sozialen Online Netzwerken zu finden sein würden, weil Lernen in diesem Setting eher nicht wahrgenommen bzw. unterschiedlich definiert wird. Eine Selbstbeobachtung mittels Tagebuch schien hier der erste Schritt, um sichtbar zu machen, was überhaupt im Studienalltag an Aufgaben anfällt und mit welchen Mitteln diese gelöst werden.

Methode

Ein Tagebuch [is] „*capturing life as it is lived*“, wie Bolger, Davis und Rafaelli (2003) in ihrem Buchtitel festhalten und gibt „*little experiences of everyday life that fill most of our working time and occupy the vast majority of our conscious attention*“, wie Wheeler und Reis (1991) anmerken.

Als Forscher erhalte ich durch die Aufzeichnungen des Teilnehmers Einblick in einen zuvor definierten Bereich seines Lebens ohne selbst gegenwärtig zu sein und das Forschungsfeld durch meine Anwesenheit möglicherweise zu verfälschen. Das Tagebuch ist vorteilhaft, da die ursprünglichen und alltäglichen Gegebenheiten und Gepflogenheiten im Leben des Teilnehmers nicht verändert oder an das zu Untersuchende angepasst werden müssen. Die Aufzeichnungen können so die Ereignisse in natürlichem Kontext des Teilnehmers widerspiegeln und werden auch in diesem, mit möglichst großer Nähe zum Auftreten des aufzuzeichnenden Ereignisses, getätigt.

Und genau dies ist für die vorliegende Studie von Bedeutung: möglichst genau zu erfahren, wie der Teilnehmer in seinem Umfeld handelt, ohne die alltäglichen Bedingungen für dieses Handeln zu verändern. Und es ist weiter wichtig, dieses Handeln ohne größeren zeitlichen Zwischenraum aufzuzeichnen und damit eine durch rückblickende Betrachtungsweise u. U. entstehende Abweichung in der Aufzeichnung von tatsächlichem und verzeichnetem Handeln zu minimieren.

Doch wie sollte ein für diese Studie passendes Tagebuch aufgebaut sein und welchen Ansprüchen muss es genügen?

Alaszewski (2006) benennt u. a. eine zeitlich strukturierte Aufzeichnung von Ereignissen und Aktivitäten über einen längeren Zeitraum, die regelmäßig und mit zeitlicher Nähe zu ihrem Auftreten erfolgt, als charakteristisch für ein Tagebuch. Er führt weiter aus, dass die verwendete Aufzeichnungsform (z. B. schriftlich, auditiv oder visuell bzw. manuell oder digital), der Zugang zum Aufzeichnungsmedium und dessen Handhabung sowie die zu erwartende Eigenmotivation des Teilnehmers, dieses Tagebuch überhaupt zu führen, die Rahmenbedingungen für die Entwicklung eines Tagebuches darstellen.

Mit Blick auf größtmögliche Akzeptanz und Handhabung des Tagebuches wird für diese Studie ein tabellarisches Tagebuch erstellt, welches über einen Zeitraum von 14 Tagen zu führen ist. Das Tagebuch enthält für jedes Ereignis bzw. jede Aktivität Kategorien, aus denen die entsprechende Subkategorie durch Ankreuzen ausgewählt werden kann. Es sind nicht alle Eventualitäten abgebildet, um die Handhabbarkeit zu unterstützen. Das Tagebuch ermöglicht weiterhin die Eingabe von Freitext als Notizfunktion, um später die Eintragung leichter rekapitulieren und im Interview verwenden zu können.

Die Vorgabe eines Rasters für die Eintragungen erleichtert die Aufzeichnung und die Auswertung der Daten. Der Zeitraum von 14 Tagen erscheint zumutbar, weder zu kurz noch zu lang, und ist geeignet, um Aussagen über das Handeln der Studienteilnehmer machen zu können. Das Tagebuch ist in Schriftform und in digitaler Form verfügbar. So ist es dem Teilnehmer überlassen, die für ihn passende Form auszuwählen und das Tagebuch auch mobil (in Papierform oder elektronisch), unabhängig vom Aufenthaltsort, bei sich zu haben und führen zu können.

Nun muss beim Führen eines Tagebuches davon ausgegangen werden, dass die Aufzeichnungen mit größter Sorgfalt und gewissenhaft getätigt werden. Dies verlangt ein hohes Maß an eigener Reflexion und auch ein gewisses Maß an Zeit. Die Qualität der erhobenen Daten wird in die Verantwortung des Teilnehmers übergeben und genau dies erfordert einen kritischen Blick auf die Methode des Tagebuches: Der Teilnehmer ist aufgefordert, sich selbst zu beobachten und zu (be-)werten und dies in ein vom Forscher vorgegebenes Raster einzutragen.

Und hier gibt es Spielraum für Ungenauigkeiten, Missverständnisse u. a. m. Es entstehen Fragen, wie: Welche Maßstäbe legt der Teilnehmer für sein Handeln an? Lässt er (von ihm

selbst erdachtes bzw. erwünschtes) Verhalten mit in das Tagebuch einfließen? Welche Gefühle entstehen bei ihm durch die Selbstreflexion während der Bearbeitung des Tagebuches, die möglicherweise Auswirkungen auf die Motivation haben, dass Tagebuch (weiter) zu führen? Ordnet er Kategorien u. a. in der vom Forscher erdachten Art und Weise zu? Führt er das Tagebuch auch wirklich gewissenhaft oder werden nicht getätigte Aufzeichnungen aus der Erinnerung oder gänzlich frei vervollständigt? Auf der einen Seite müssen diese Risiken bei der Erstellung des Tagebuches möglichst minimiert werden. Auf der anderen Seite muss das Tagebuch aber das Handeln nachvollziehbar machen zu können und darf nicht zu oberflächlich bleiben, weil zwingend leicht handhabbar.

Ziel

Das Tagebuch ist zum einen Mittel, um zu erfassen, welche Ereignisse während des Aufzeichnungszeitraumes anfallen, mit welchen Aktivitäten eine Lösung gesucht wird und ob der Teilnehmer dabei erfolgreich war.

Zum anderen dient das Tagebuch als Mittel zur Sensibilisierung für das darauf folgende Interview, da bei alleinigem Einsatz von Interviews als Datenerhebungsmethode allzu pauschale Aussagen zu erwarten sind (vgl. oben). Es ist weiter als Impulsgeber für das Interview selbst hilfreich: Man kann auf die Eintragungen im Tagebuch zurückgreifen und sie hinterfragen und einordnen.

Ableitung des Tagebuches

Die im theoretischen Teil dieser Studie beschriebenen Modelle und Theorien bilden die Basis für die Entwicklung des Tagebuches. Insbesondere aus der Definition des Lernbegriffes in Anlehnung an Straka (vgl. Kap. 3.1.1) ergibt sich eine kategoriale Dreiteilung, die Rückschlüsse zulässt (1) WAS, (2) WOMIT und (3) FÜR WEN studienbezogen recherchiert, organisiert, gelernt usw. wurde. Jede dieser Kategorien wird nun durch Subkategorien näher definiert, um ein möglichst nachvollziehbares „Bild des Geschehens“ zu erhalten.

Die drei zuvor benannten Kategorien werden ergänzt durch die Kategorien „Hilfreich“ und „Inhalt“. Die Kategorie „Hilfreich“ gibt Aufschluss über den (selbst bewerteten) Erfolg der Handlung. Die Kategorie „Inhalt“ lässt per Freitexteingabe Raum für einen kurzen thematischen Hinweis, der es im späteren Interview erlaubt, diese Situation noch einmal zu durchdenken, zu reflektieren und ggf. durch andere Aspekte zu ergänzen (vgl. Abbildung 13).

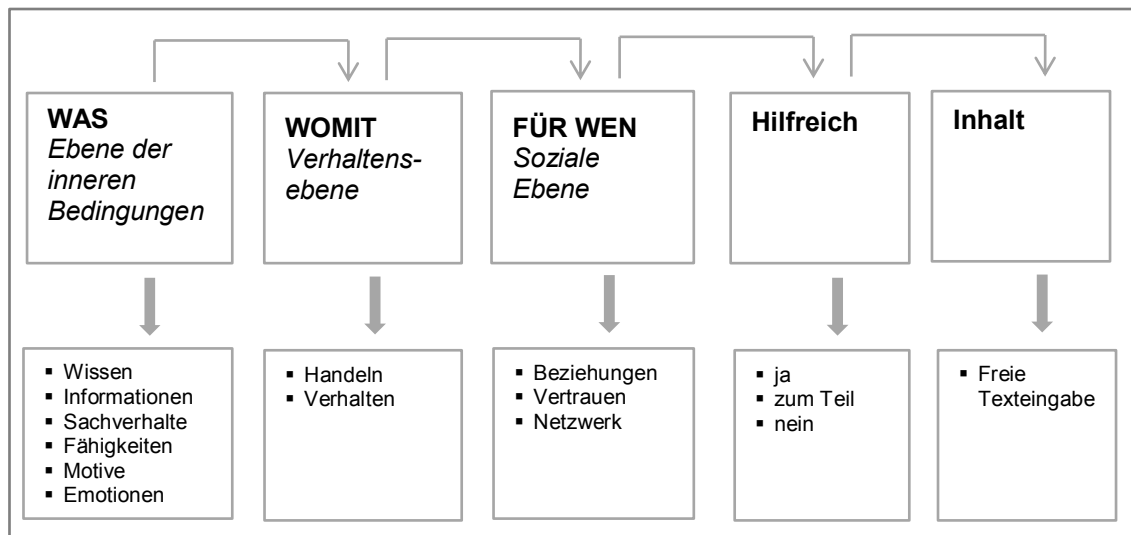


Abbildung 13: Ableitung der Kategorien des Tagebuches
(auf der Basis des Lernbegriffes von Straka)

Die *Kategorie WAS* bildet mit ihren Subkategorien die Aktivitäten ab, die wahrscheinlich auftreten können und beschränkt sich dabei nicht nur auf das Beschaffen von Informationen oder deren Verarbeitung, sondern bezieht die mögliche Interaktion mit anderen Personen genauso mit ein wie die Organisation von Lernen, das Treffen von Absprachen und die Unterstützung von eigener und fremder Motivation. Die Subkategorie ANDERE erlaubt die Zuordnung von zuvor nicht aufgeführten Aktivitäten und – so wird es bei der Einweisung an den Teilnehmer weitergeben – erfordert einen zusätzlichen Vermerk im Freitextfeld der Kategorie INHALT. Dieses Vorgehen unterstützt die leichtere Handhabbarkeit des Tagebuches. Ziel der Verwendung dieser Kategorie ist es herauszufinden, welche Aktivitäten in Bezug auf das Studium während des Datenerhebungszeitraumes aufgetreten sind.

Die *Kategorie WOMIT* beschreibt, welche Mittel für eine entsprechende Aktivität genutzt werden und bezieht in den Subkategorien sowohl klassische Lernmittel wie Bücher, als auch Medien und den persönlichen Kontakt mit ein. Die Subkategorien sind bewusst umfassend gehalten, um ein möglichst genaues Bild vom Vorgehen des Teilnehmers zu erhalten. An dieser Stelle eine Fokussierung auf Medien vorzunehmen, würde wahrscheinlich nur einen sehr kleinen Ausschnitt des tatsächlichen Handelns offenbaren.

Hier gibt es ebenfalls eine Subkategorie ANDERE ONLINE TOOLS bzw. ANDERES. Beide Subkategorien erlauben die Zuordnung von zuvor nicht aufgeführten Mitteln, ebenfalls mit einem zusätzlichen Vermerk im Freitext der Kategorie INHALT verbunden. Neben der Handhabbarkeit ist hier auch die Motivation des Teilnehmers im Blick: Je mehr Auswahl er hat, desto schwieriger – und möglicherweise auch ungenauer – werden die Eintragungen, was

ihn zunehmend demotivieren und zu Nachlässigkeit verleiten könnte. Ziel der Verwendung dieser Kategorie ist es aufzuzeichnen, welche Mittel für die zuvor verzeichnete Aktivität eingesetzt werden.

Die Kategorie FÜR WEN bezieht sich auf die soziale Ebene, auf das Netzwerk, mit dem gearbeitet wird, und auf die Beziehungen, die hier bestehen. Die Subkategorien ermöglichen das Verzeichnen der eigenen Person, enger Freunde und Verwandte sowie bekannter und unbekannter Personen. Ausgehend davon, dass ja gerade ein Nutzen des Netzwerkes darin bestehen kann, das Netzwerk anderer Personen zu nutzen, um seine Ziele zu erreichen, kommt diesen Subkategorien eine besondere Bedeutung zu, wenn es gilt heraus zu finden, welchen Mustern der Teilnehmer in seinem Handeln folgt. Ziel dieser Kategorie ist es demzufolge zu verzeichnen, für welche Person die jeweilige Aktivität durchgeführt wird.

Die Kategorie HILFREICH umfasst mit den Subkategorien JA, ZUM TEIL und NEIN eine für den Studienteilnehmer leicht zu beschreibende Bewertung. Ziel der Verwendung dieser Kategorie ist es zu vermerken, ob die durchgeführte Aktivität aus Sicht des Teilnehmers zum Erfolg geführt hat.

Die Kategorie INHALT verzeichnet keine Subkategorie und lässt Raum für zusätzliche Bemerkungen und Notizen. Zum einen wird dieses Feld genutzt, um Hinweise auf die Subkategorien ANDERE zu geben. Zum anderen ist hier ein kurzer gedanklicher Hinweis vorgesehen, um im folgenden Interview noch einmal an ausgewählte Stellen des Tagebuches zurückkehren zu können und Nachfragen zu ermöglichen. Ziel der Verwendung dieser Kategorie ist somit die Unterstützung von Rekapitulation.

Im Folgenden sind die Kategorien mit ihren jeweiligen Subkategorien aufgeschlüsselt:

Kategorie	Subkategorien	Ziel
Was	- Information - Weitergabe von Wissen - Hilfestellung bei Lösung - Unterstützung von Motivation - Organisation und Absprache - Andere	Ermitteln, welche studienbezogenen Aktivitäten im Zeitraum der Tagebuchführung aufgetreten sind
Womit	- persönlicher Kontakt - Buch/ Zeitung/ Zeitschrift - Soziales Online Netzwerk - Internetrecherche - andere Online-Tools - anderes	Ermitteln, welche Medien oder anderen Hilfsmittel für die Aktivität genutzt wurden
Für wen	- eigene Person - enge Freunde/ Verwandte - bekannte Person - nicht bekannte Person	Ermitteln, für welche Person die Aktivität durchgeführt wurde
Hilfreich	- ja - zum Teil - nein	Ermitteln, ob die Aktivität zum (selbst bewerteten) Erfolg geführt hat
Inhalt	(freies Feld für Texteingabe)	Inhaltliche Gedankenstütze

Tabelle 14: Kategorien und Subkategorien des Tagebuches

Das Tagebuch wurde in einem Pre-Test mit einer Masterstudentin auf seine Handhabbarkeit hin geprüft. Um eine inhaltliche Vergleichbarkeit des deutsch- und des englischsprachigen Erhebungsinstrumentes sicherzustellen, wurde die englischsprachige Version des Tagebuches durch eine deutsche Masterstudentin (in den USA studierend) überprüft.

Aufbau des Tagebuches

Das Tagebuch besteht aus 14 DIN-A4-Seiten bzw. Seiten im Letter-Format (für die amerikanischen Teilnehmer) und bietet im Querformat Platz für fünf Zeilen und fünf Spalten. Für jede Aktivität ist eine separate Zeile vorgesehen und für jeden Tag kann ein neues Blatt genutzt werden. Sollten die Seiten nicht ausreichend sein, so war zu jeder Zeit ein Nachdruck möglich. Hier ein Auszug aus einem Originalbeispiel:

	What?	How?	For whom?	Helpful?	Content?
1	☒ looking for information ☐ passing knowledge ☐ finding a solution or help ☐ supporting or giving motivation ☐ organizing and arranging sth. ☐ other	☐ face to face ☐ book/ magazine ☒ social network site ☐ searching on the internet ☐ other online tools ☐ other	☐ for yourself ☒ for friends/ relatives ☐ for somebody you met in person ☐ for somebody you never met in person	☒ yes ☐ partially ☐ no	pictures for slideshow

Abbildung 14: Auszug aus einem Tagebuch

Die Vorlage für das Tagebuch ist in der deutschen und englischen Fassung dem Anhang A1 und A2 zu entnehmen. Bevor das Tagebuch eingesetzt wurde, wurde es im Kreis von

Studierenden und Fachexperten diskutiert und anschließend einem Pre-Test mit zwei Bachelorstudenten unterzogen.

Ablauf der Datenerhebung

Die acht amerikanischen Studierenden fertigten die Tagebücher im März 2012 an, die neun deutschen Studierenden im Zeitraum von April bis Mai 2012. Der gewählte Zeitraum fällt bei beiden Teilnehmergruppen in eine vergleichbare Studienphase mitten im Semester, also nicht in eine Zeit der Prüfungsvorbereitung o. ä. (zu Auswahl und Rekrutierung der Teilnehmer vgl. Kap. 5.2).

Die Studienteilnehmer wurden im persönlichen Gespräch oder, wenn anders gewünscht, telefonisch in die Handhabung des Tagebuches eingewiesen. Gemeinsam wurde ein Zeitraum von 14 Tagen vereinbart, in dem der Teilnehmer sich in der für ihn üblichen Weise dem Studium widmen und das Tagebuch auch gewissenhaft führen konnte. So wurde sichergestellt, dass die Tagebuchaufzeichnungen nicht durch nicht alltägliche Ereignisse, wie mehrtägige sportliche Wettkämpfe, vorhersehbare Krankenhausaufenthalte, Feiertage oder anderes mehr verfälscht wurden. In diesem Gespräch wurde auch dargelegt, welchen Vorteil der Teilnehmer selbst durch seine Mitarbeit an der Studie hat, um die Motivation zu gewissenhafter Führung des Tagebuches zu unterstützen. Hier wurde insbesondere darauf verwiesen, dass dies eine gute Möglichkeit sei, die persönliche Art und Weise des Studierens einmal zu reflektieren und mögliche Ressourcen zu entdecken, was von den meisten Teilnehmern auch gern angenommen und im Interview als persönlichen positiven Effekt benannt wurde.

Alle Teilnehmer erhielten das Tagebuch sowohl in digitaler als auch in Papierform, um die Art und Weise und auch den Ort der Bearbeitung möglichst flexibel halten zu können. Die Teilnehmer konnten das Tagebuch per Hand oder digital ausfüllen. Diese Entscheidung wurde ihnen selbst überlassen. Die meisten Teilnehmer bevorzugten die handschriftliche Bearbeitung in Papierform.

Einige Tage nachdem die Teilnehmer begonnen hatten, das Tagebuch zu führen, erfolgte ein kurzes persönliches oder telefonisches Zwischengespräch, um möglichen Schwierigkeiten beim Ausfüllen des Tagebuches begegnen zu können und gleichzeitig noch einmal die Gelegenheit zu haben, motivierend die weitere Arbeit mit dem Tagebuch zu unterstützen.

Die Führung des Tagebuches verlief bei allen Studienteilnehmern ohne größere Schwierigkeiten und wurde im Nachhinein durchweg als sehr praktikabel in der Handhabung bezeichnet.

Auswertung des Tagebuches

Insgesamt sind bei den deutschen Studierenden 90 Tage mit 191 Einträgen, bei den amerikanischen Studierenden 92 Tage mit 183 Einträgen zu verzeichnen; was einem mittleren Wert von 11 Tagen mit 22 Eintragungen je Teilnehmer entspricht.

Die Anzahl der Einträge im Tagebuch variiert sehr von Teilnehmer zu Teilnehmer. Manche Studierende haben Einträge für jeden der 14 Tage mit sehr vielen Aktivitäten vorzuweisen, andere verzeichnen Tage ohne jegliche Studienaktivität bzw. Tage mit sehr wenig Aktivität. Es bleibt somit festzuhalten, dass für die Auswertung Vergleiche der Teilnehmer auf der Basis von Summen und Mittelwerten wenig hilfreich sind.

Da es ja u. a. Ziel der Studie ist, mögliche Muster bei der Bearbeitung von Studienaktivitäten zu erkennen, wurden zunächst die Aktivitäten eines jeden Teilnehmers nach wiederkehrenden Handlungen durchsucht und diese qualitativ und quantitativ erfasst.

Schritt 1: Für die inhaltliche Erfassung der Aktivitäten eines jeden Teilnehmers wurden die einzelnen Einträge im Tagebuch spaltenweise zusammengefasst, so dass genau ersichtlich ist, „was-womit-für wen“ getan wurde, wie erfolgreich die Aktivitäten waren und was genau der Inhalt bzw. Anlass war. Die Kategorie WAS steht hier im Fokus.

	What? – How? – For whom? – Helpful?	Content?
2x	Looking for information – other online tools – for yourself AND for somebody you met in person (class) – yes	- Emailed teacher asking for clarification on assignment - Used 2 scientific articles emailed by teacher to write the assignment
2x	Organizing and arranging sth. – face-to-face – for somebody you met in person - yes	- Met with teacher to get notes missed from swim meet last week - Helped to partner with lab report information/solutions
1x	Organizing and arranging sth. – face-to-face – for yourself - yes	Met with teacher to get more notes from class
3x	Finding a solution or help – book/magazine –for yourself – yes	- Used an article (scientific) to write a review for extra credit - Used textbook to look at more detailed notes from subject - Studied for exam using textbook information and previous quizzes

Abbildung 15: Inhaltliche Erfassung der Aktivitäten lt. Tagebuch
(Handlung, Inhalt, Häufigkeit)

Schritt 2: In einem nächsten Schritt wurde die Kategorie WIE in den Mittelpunkt gerückt und tabellarisch herausgearbeitet, wofür die angegebenen Mittel eingesetzt wurden. So soll herausgefunden werden, ob es einen Zusammenhang zwischen der Wahl des Mittels und der Art und Weise der Problemlösung gibt.

Schritt 3: Anschließend wurden die Einträge in jeder Subkategorie quantitativ erfasst und tabellarisch dargestellt. Diese Darstellung bot nun die Möglichkeit, vergleichende Betrachtungen mit anderen Teilnehmern auf der Basis relativer Verhältnisse anzustellen.

Statistics			
What?	How?	For whom?	Helpful?
15 looking for information 5 passing knowledge 7 finding a solution or help 1 supporting or giving motivation 2 organizing and arranging sth. 0 other	8 face to face 1 book/ magazine 10 social network site 8 searching on the internet 1 other online tools 2 other	20 for yourself 7 for friends/ relatives 2 for somebody you met in person 0 for somebody you never met in person	25 yes 5 partially 0 no
13 days with entries; total: 30 entries;			

Abbildung 16: Quantitative Erfassung der Aktivitäten lt. Tagebuch

Es zeigte sich hier, dass die Zuordnung zu den Subkategorien ANDERE und ANDERE ONLINE TOOLS in der Kategorie WIE zum Teil unterschiedlich vorgenommen wurden. In nachfolgenden Auswertungen ist deshalb eine Aufschlüsselung der Subkategorien ANDERE und ANDERE ONLINE TOOLS vorgenommen worden, um genau zu beschreiben, um welches Mittel es sich jeweils handelt und eine Verfälschung der Daten zu vermeiden.

Schritt 4: Die im Tagebuch verzeichneten Aktivitäten aller Teilnehmer wurden nun in einer Übersicht zusammengefasst, tabellarisch und inhaltlich erste Auswertungen vorgenommen, um Ansatzpunkte für weitere Auswertungen zu ermöglichen.

Wie aus den vorherigen Abbildungen und Tabellen ersichtlich, sind die im Tagebuch verzeichneten Aktivitäten nun sowohl inhaltlich als auch quantitativ erfasst und können in weitere Auswertungen einfließen. Dies gilt insbesondere für die Anreicherung dieser Daten mit den Daten aus dem qualitativen Interview und der Online-Befragung.

5.4 Qualitatives Interview

Unmittelbar an die Selbstbeobachtung mittels Tagebuch schließt sich für die Teilnehmer das problemzentrierte qualitative Interview an. Aufbauend auf den im Tagebuch verzeichneten Aktivitäten und diese reflektierend werden weitere theoriegeleitete Fragen zu Lernen, Handeln und Vernetzen im Studienkontext gestellt.

Methode

Nun lassen sich basierend auf den im Tagebuch verzeichneten Aktivitäten bereits Aussagen zu den Fragestellungen dieser Arbeit treffen. Jedoch bleiben die Motive, das „Wieso? Weshalb?

Warum?“ noch im Unklaren. Um diesen Fragen weiter nachgehen zu können, wird in der zweiten Stufe dieser Studie das qualitative Interview als Methode eingesetzt.

Qualitative Interviews, als eine Variante von Befragungen, bieten „*die Möglichkeit, Situationsdeutungen oder Handlungsmotive in offener Form zu erfragen, Alltagstheorien und Selbstinterpretationen differenziert und offen zu erheben*“, wie Hopf (2008, S. 350) beschreibt. Die erwähnte Differenziertheit und Offenheit bietet gleichsam den Rahmen für die Art und Weise des Interviews. Da bisher wenig Forschungsmaterial zu den Fragen dieser Studien vorliegt, ist es unabdingbar, ein Setting zu wählen, welches neue Sichtweisen und Erkenntnisse für den Forscher zulässt, nicht zuvor stringent durchgeplant ist und sich an einer offenen Fragestellung und dem dialogischen Wechselspiel zwischen Interviewer und Befragtem orientiert.

Und so wurde für die vorliegende Studie ein leitfadengestütztes problemzentriertes qualitatives Interview (im Englischen auch „problem focused interview“) verwendet, bei dem die Erfahrungen, das Denken und das Handeln des Teilnehmers zu einem umrissenen, aber ausreichend weitgefassten Thema – nämlich dem Lernen im Studium – reflektierend betrachtet werden kann. Der eingesetzte Leitfaden fokussiert somit auf einen bestimmten Ausschnitt aus dem Leben des Teilnehmers und lässt, durch ein weit gefasstes Fragengerüst, ausreichend Raum für Anknüpfungspunkte und Assoziationen während des Gespräches.

Die so „*angeregten Narrationen [werden] durch Dialoge ergänzt, die Resultat ideenreicher und leitfadengestützter Nachfragen sind*“, wie Witzel (2000, S. 1) beschreibt, wofür jedoch ein dies ermöglichender Rahmen geschaffen werden muss.

Und hier kommt dem Interviewer eine besondere Rolle zu: Er muss eine Situation schaffen, in der sich der Befragte offen und vertrauensvoll äußern kann, sich mit seinen Meinungen und Ansichten angenommen und akzeptiert fühlt. Dann erst kann sich auf der Basis von Leitfragen ein narrativer Dialog entwickeln, der neue Aspekte eines Themas offenbart, Korrekturen des zuvor Gesagten und erneute Interpretationen zulässt. Die so entstehenden Widersprüche, als möglicher Ausdruck einander widersprechender Interessen, Entscheidungen oder Konflikte, können thematisiert und Gegenstand eines bisher noch nicht bedachten Fragethemas sein. Um diese vertrauensvolle Situation zu verstärken bietet es sich an, biografische Elemente in das Interview einzubauen. Dies schafft einen Bezugsrahmen zur thematisierten Fragestellung, der die Einordnung gegebener Antworten in das bisherige Leben und Erleben des Interviewpartners erlaubt.

Diese Gedanken berücksichtigend, ist ein Leitfaden zu entwickeln, der Offenheit und Vertrauen ermöglicht, der die thematisierte Fragestellung in den Fokus rückt und dennoch Raum für kreatives Nachfragen und Ansatzpunkte zum thematischen Verständnis zulässt.

Trotz umfassender Vorbereitung – der gut durchdachten Auswahl der Teilnehmer, eines wohl formulierten Gesprächsleitfadens u. a. m. – ist die Interviewdurchführung selbst keineswegs frei von möglichen Problemen: Ein unpassend gewählter Ort, ein unpassender Termin (Zeitdruck oder emotionale Aufgeladenheit durch vorherige Ereignisse im Tagesverlauf seien hier stellvertretend genannt), ein zu dominantes Auftreten des Interviewers, mangelnde Geduld beim Zuhören und anderes mehr haben Einfluss darauf, was im Interview mit welcher Tiefe geäußert wird und sich letztendlich in den Daten widerspiegelt (vgl. Hermanns 2008, Hopf 2008, Witzel 2000). Bleibt anzumerken, dass ein qualitatives Interview ja stets nur einen Ausschnitt aus dem (Er-)Leben des Befragten darstellt, der diesen Ausschnitt aus der ihm eigenen Sichtweise zu einem bestimmten Zeitpunkt – nämlich dem des Interviews – betrachtet, reflektiert und bewertet. Diese (einseitige) Sichtweise kann sich – sozial oder kulturell geprägt – orientieren an Erwartungen, welches Handeln und Verhalten wann angemessen ist und sich in entsprechenden Äußerungen widerspiegeln. Kurz, die so getätigten Äußerungen können auch das Ergebnis sozialer Erwünschtheit sein (vgl. Reinders, S. 64f.). Der mehrteilige Aufbau des Forschungsdesigns dieser Studie versucht diesem Umstand zu begegnen und insbesondere durch das Tagebuch ein (relativ) zuverlässiges Abbild von studienbezogenen Aktivitäten zu erlangen.

Ziel

Das Tagebuch bot neben dem Erfassen der Aktivitäten rund um das Studium einen guten Einstieg in das qualitative Interview, sensibilisierte es doch für Fragestellungen zu Lernen, Medien, Handeln und Vernetzen. Ziel des Interviews ist es nun, dieses Handeln zu verstehen und zu hinterfragen, Motive zu erkennen und in Situationen des Alltags einzuordnen. Lag beim Tagebuch der Schwerpunkt auf dem WAS gemacht wird, so bietet das qualitative Interview nun die Gelegenheit, nach dem WARUM zu fragen. Mit der sich anschließenden Auswertung der erhobenen Daten und ihrer Anreicherung mit den Daten des Tagebuches ist gleichzeitig das Fundament bereitet für den dritten und letzten Teil dieser Studie: der Online-Befragung. Es können nun Hypothesen formuliert und in der Online-Befragung überprüft werden.

Ableitung des qualitativen Interviews

In Anlehnung an Witzel (2000) wurde die Methode „problemzentriertes Interview“ durch vier Instrumente begleitet: dem (1) Kurzfragebogen, der (2) Audioaufzeichnung, dem (3) Gesprächsleitfaden und dem (4) Postskript.

(1) Kurzfragebogen: Der Kurzfragebogen umfasst einige soziodemografische Daten des Teilnehmers, um zum einen das Interview selbst zu entlasten, aber auch um Überleitungen zu Fragen für das Interview zu schaffen. Einige Daten aus dem Kurzfragebogen waren dem Interviewer zuvor schon bekannt, beispielsweise das Studienfach, da es ja ein Auswahlkriterium für die Teilnahme an der Studie darstellte. Andere Daten wurden unmittelbar vor dem Interview erfragt. Der Kurzfragebogen diente auch als Erinnerungshilfe für die spätere Auswertung und Einordnung der Ergebnisse aus der Studie.

Kurzfragebogen	
Alter	
Studienfach	
Semester	
Voraussichtlicher Abschluss	
Facebook-Kontakte	

Abbildung 17: Kurzfragebogen

(2) Audioaufzeichnung: Per Audioaufzeichnung hat der Interviewer die Möglichkeit, sich vollständig auf das Interview selbst zu konzentrieren und situativ auf nonverbale und verbale Äußerungen zu reagieren. Die sich anschließende Transkription erlaubt die Auswertung des Interviews. Um technische Schwierigkeiten weitestgehend auszuschließen, wurden die Interviews mit einem USB-fähigen, digitalen Diktiergerät (Panasonic RR-US300) aufgenommen, welches kein unbeabsichtigtes Überschreiben zulässt und die Daten direkt wahlweise im mp3- oder wav-Format zur Verfügung stellt.

(3) Gesprächsleitfaden: Der Gesprächsleitfaden selbst ermöglicht es, (relativ) vergleichbare Interviews zu erhalten. Die vorformulierten Fragen fungieren als Rahmen während des Interviews und stellen sicher, dass alle dem Forscher wichtigen Themenkomplexe erfasst werden. Basierend auf den in Kapitel 3 beschriebenen Theorien und Modellen wurden nun Fragen entwickelt, welche die formulierten Ebenen im Modell vernetzten Lernens (vgl. Abbildung 8, Kap. 3.3.5) als Kategorien repräsentieren (vgl. Tagebuch) und durch Subkategorien mit zugehörigen Dimensionen näher beschreiben. Abgerundet wird der Interviewleitfaden durch Eingangs- und Abschlussfragestellungen, um eine offene und

vertrauensvolle Interviewatmosphäre herzustellen, in welcher es dem Interviewer gelingen kann, auch „hinter“ die geäußerten Motive und Handlungsweisen zu schauen und gegebenenfalls nachzufragen.

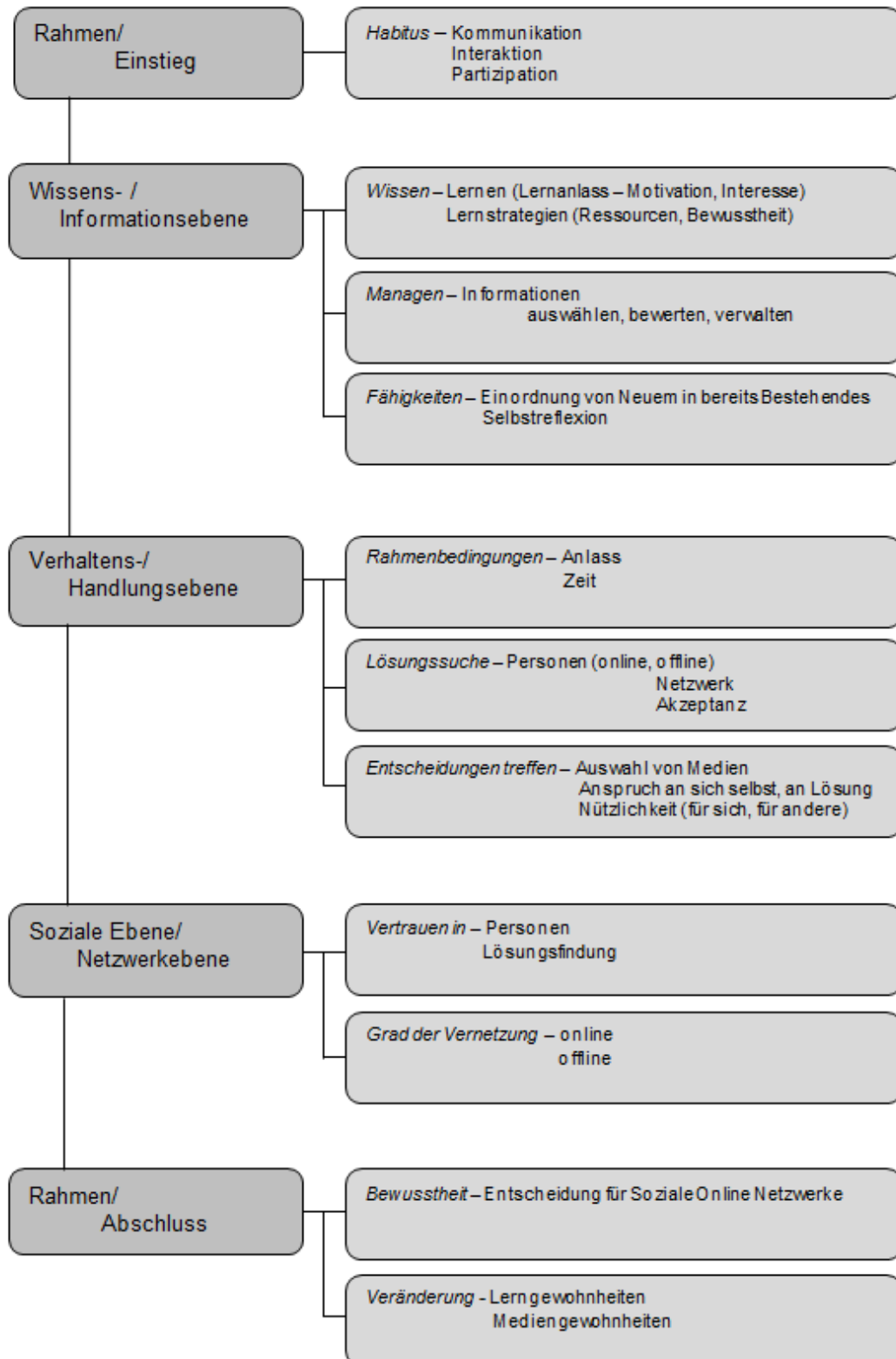


Abbildung 18: Kategorien des Gesprächsleitfadens

Aufbau des Gesprächsleitfadens

Der Gesprächsleitfaden ist, um die Handhabung während des Interviews leichter zu gestalten, tabellarisch aufgebaut. Er enthält Fragen, die den oben beschriebenen Kategorien mit ihren Subkategorien und, daraus folgend, Dimensionen zugeordnet werden können. Die Fragen dienen als Einstieg in das Thema und werden situativ vertieft. Jedem Interview liegt derselbe Leitfaden zugrunde (vgl. Abbildung 19).

Level of Knowledge/ Level of Information		Knowledge – Management – Skills
07	What kind of social network site do you use and why? What exactly are you doing there? How do you find a solution for a study problem? Can you give an example? In what situation do you prefer to look for a solution outside of social network sites? If you get information from other people: How do you know if this information is relevant to you? And what are you doing then? Can you describe a situation?	
08		
09		
10		
Level of Behavior/ Level of Action		Frame – Creativity – Decision
11	How confident are you regarding the use of social network sites? How can you know this? How much time do you spend on social network sites? How important is it to you to be present on social network sites? If you are looking for information in social network sites: How exactly are you doing this? Do you ask a certain person or the whole network?	
12		
13		
14		

Abbildung 19: Auszug Gesprächsleitfaden

Um eine inhaltliche Vergleichbarkeit der qualitativen Interviews sicherzustellen, wurde der Gesprächsleitfaden in einem Pre-Test mit zwei Bachelorstudenten einer Prüfung unterzogen. Die englischsprachige Version des Gesprächsleitfadens wurde durch eine deutsche Masterstudentin (in den USA studierend) auf sprachliche Übereinstimmung mit der deutschen Version hin geprüft. Der vollständige Gesprächsleitfaden ist in englischer und deutscher Sprache im Anhang A3 und A4 verfügbar.

(4) Postskript

Im Postskript als viertem und letztem Begleitinstrument wurden unmittelbar nach dem Interview erste Eindrücke und Interpretationsideen festgehalten, um die spätere Auswertung zu unterstützen. So kann ein erstes „Bild“ vom Interview und gegebenenfalls der Situation festgehalten werden, in der das Interview stattfand.

Postskript:

- Tagebuchaufzeichnung sehr sorgfältig (Eintragungen für 13 Tage vorhanden, 1 Tag ohne Aktivität): intensiver Facebook -Nutzer (3h täglich), geht ohne Internet und Handy gar nicht, benutzt Kindle Fire, hat eigenen YouTube-Channel, postet all ihre Arbeiten (Videos, Artikel) auf Facebook und YouTube
- Bücher haben keine Bedeutung (sind old fashioned – zu wenig interaktiv, zu wenig vernetzt), Recherche fast ausschließlich online (besonders wichtig: Google Books), für Personenrecherche besonders Facebook → wichtig, um mitzukriegen, worüber die Personen erzählen, was aktuell ist („to be in the loop“)
- Bevorzugtes Kommunikationsmittel: Facebook, Handy
- Temperament: „Hans-Dampf-in-allen-Gassen“, unterstützt aber auch andere Personen
- Zusammenarbeit wird meist über Facebook organisiert, auch Arbeiten für das Studium (soweit möglich) über Facebook
- Selektiert Facebook -Freunde nicht: könnte ja einer irgendwann wichtig sein und Kontakte haben, die sie braucht
- Benutzt keine anderen SNS, kein Twitter, Blog oder Forum..., bisher keine Notwendigkeit

Fazit: Facebook wichtigste Kommunikationsmittel privat und für Studium

Abbildung 20: Auszug aus einem Postskript

Ablauf des qualitativen Interviews

Wie zuvor bereits angemerkt, ist es bedeutend ein entspanntes Gesprächsklima zu schaffen, also eine Situation, in der sich der Interviewpartner offen äußern kann. Ein erster Baustein für ein erfolgreiches Interview war hier die Wahl des Ortes und der Zeit. Beides wurde zwischen Interviewer und Teilnehmer abgestimmt und das Interview je nach Wunsch mal in den Räumlichkeiten der Studieneinrichtung, in einem Café oder beim Teilnehmer zu Hause zu einer passenden Zeit durchgeführt, jedoch möglichst gleich nach Beendigung der Tagebuchaufzeichnungen, meist nur 1 bis 2 Tage später.

Vor Beginn des Interviews ist nochmals das Forschungsinteresse dargelegt und einiges über meine Person erzählt worden. Weiter wurden allgemeine Fragen zum Gegenüber gestellt sowie die fehlenden Angaben im Kurzfragebogen ergänzt. Häufig ergab sich ein längerer „Small-Talk“, bevor es überhaupt zum eigentlichen Interview kam, und so manches Mal hatte ich als Interviewer den Eindruck, dass die Studierenden froh waren, ihre Situation rund um das Studium endlich einmal reflektieren zu können. Es hat sich von Beginn an bei allen Teilnehmern eine ungezwungene Interviewatmosphäre entwickelt.

Noch vor dem Start der Audioaufzeichnung wurden die im Tagebuch vermerkten Eintragungen durch den Studierenden reflektiert, durchgeführte Aktivitäten erläutert und meinerseits Notizen gemacht für Nachfragen im dann folgenden Interview.

Alle Studienteilnehmer wurden nun um ihre Erlaubnis gebeten, das Interview zum Zwecke der Auswertung aufzeichnen zu dürfen – was auch alle Teilnehmer gestatteten – und erst jetzt wurde das Interview begonnen.

Der entwickelte Gesprächsleitfaden mit bewusst offen formulierten Fragen führte schnell in ein dialogisches Wechselspiel zwischen Befragtem und Interviewer und bot reichlich Gelegenheit zu freiem und assoziierendem Erzählen. Die Interviews dauerten durchschnittlich 35 Minuten und sind durchweg ohne Zeitdruck geführt worden. Unmittelbar nach jedem Interview wurde ein Postskript angefertigt, in welchem die ersten Eindrücke über den Ablauf des Interviews und ggf. die Interviewsituation festgehalten sind.

Auswertung des qualitativen Interviews

Insgesamt standen nach Abschluss der Interviews ca. 10 Stunden Datenmaterial zur Auswertung zur Verfügung. Die Audioaufzeichnungen wurden nun transkribiert und anschließend inhaltsanalytisch ausgewertet.

Transkription der qualitativen Interviews

Ziel der Transkription ist „die graphische Darstellung ausgewählter Verhaltensaspekte von Personen, die an einem Gespräch [...] teilnehmen.“, wie Kowal und O’Connell (2008, S. 438) beschreiben. Sie weisen weiter darauf hin, dass sich die Entscheidung für ein bestimmtes Transkriptionssystem an der Zielsetzung der Studie orientiert.

Für die vorliegende Arbeit wurde eine Verschriftung mit einfachen Transkriptionsregeln nach Standardorthographie gewählt. Sie lässt die Besonderheiten der gesprochenen Sprache, wie Auslassungen und Verkürzungen, außer Acht, erleichtert jedoch den Lesefluss und die Arbeit mit dem Transkript selbst. Die zugrunde liegenden Transkriptionsregeln entstammen der Arbeit von Dresing und Pehl (2011, S. 19-25), basierend auf den Arbeiten von Kukartz et al. (2008).

B: Okay, wenn du morgens aufwachst - was ist das erste Medium, was du nutzt? <u>00:00:15-9</u>
S: Um Gottes Willen. (lacht) Mein Handy, weil es auch gleichzeitig die Weckfunktion hat. Also es ist das erste, was ich in der Hand habe. <u>00:00:24-6</u>
B: Mhm. (zustimmend) <u>00:00:26-5</u>
S: Dann (..) Ja, Uhrzeit. Aber das wird eigentlich auch ganz schnell wieder weggelegt, weil, dann gehe ich erstmal ins Bad und Frühstücke und so weiter. Ja. <u>00:00:30-7</u>
B: Okay. Und was ist das letzte? <u>00:00:32-5</u>
S: Bevor ich aus der Haustür //gehe?// <u>00:00:34-8</u>
B: //Nein//, bevor du abends ins Bett gehst //das letzte Medium// <u>00:00:36-8</u>
S: //Achso// Laptop mit Internet. (lacht) Also häufig dann halt einfach im Bett auch noch (.) Laptop auf den Schoß und dann wird da (unv.) gestellt. <u>00:00:45-8</u>

Abbildung 21: Auszug Transkription der qualitativen Interviews

Inhaltsanalytische Auswertung der qualitativen Interviews

Für die Auswertung des Datenmaterials wird das Vorgehen der Inhaltsanalyse nach Mayring genutzt, denn diese ermöglicht die „systematische Bearbeitung von Kommunikationsmaterial“ und „[...] zielt dabei nicht mehr nur auf den Inhalt des verbalen Materials ab. Formale Aspekte [kann sie] ebenso wie latente Sinngehalte [...] zu ihrem Gegenstand machen.“ (Mayring, 2008). Einen solchen eher theoriegeleiteten Ansatz beschreibt auch Schmidt (2008, S. 447f) für Studien, „die einen offenen Charakter des theoretischen Vorverständnisses postulieren, jedoch nicht auf explizite Vorannahmen und den Bezug zu Theorietraditionen verzichten [wollen]“.

Als interpretatives Verfahren zur Analyse qualitativer Daten werden mit der inhaltsanalytischen Auswertung der Interviews insbesondere die Kriterien Objektivität und Systematik erfüllt (Batinic, Appel, 2008, S. 40). Vorhandenes Datenmaterial wird in zu analysierende Einheiten zerlegt, kodiert, in ein Kategoriensystem eingeordnet und ausgewertet.

Hier wurden, den Gesprächsleitfaden zugrunde legend, die Gesprächsinhalte zunächst in Analyseeinheiten unterteilt und anschließend paraphrasiert und generalisiert.

Analyseeinheiten lt. Gesprächsleitfaden			
	Wortlaut	Paraphrase	Generalisierung
1	Which medium of communication do you prefer in general? Can you describe a situation? Welche Kommunikationsmittel bevorzugen Sie im Allgemeinen, um sich auszutauschen? Können Sie Situationen dafür benennen?	Bevorzugtes Kommunikationsmittel	Bevorzugtes Kommunikationsmittel
1a	favorite way of communication	Bevorzugtes Kommunikationsmittel	Bevorzugtes Kommunikationsmittel
1DwT	[Bevorzugtes Kommunikationsmittel] Oh Gott...Eigentlich das Handy, würde ich sagen. Facebook ist zwar auch so, dass man da ziemlich viel schreibt. Aber Handy doch irgendwie eher. Gott sei Dank hab ich eine SMS Flatrate, weil, sonst wäre das ziemlich teuer. Also ich schreibe ziemlich viel am Tag, immer SMS, telefonieren "Wo bist du? Wollen wir uns vielleicht irgendwo treffen? Hier ist langweilig, komm dahin" und so...Also eigentlich das Handy.	Handy mit SMS (mit SMS-Flatrate), um Verabredungen zu treffen. Danach Facebook.	Handy mit SMS --- Handy anrufen - - Facebook
2DwT	[Bevorzugtes Kommunikationsmittel] Also wenn's wirklich was Wichtiges ist und ich weiß, dass/ Also meistens dann eher so meine Schwester, Familie oder halt welche vom Studium. Dann weiß ich, wann die Vorlesungen zu Ende sind, dann rufe ich sie an, ansonsten schreibe ich halt bei WhatsApp. Und das mache ich eigentlich auch. Also zu Hause rufe ich eigentlich meistens an. Wenn Mama zu Hause ist. ... [Handy?] Ja ... Okay bei// Mama mache ich oftmals auch Festnetz zu Hause. Aber bei meiner Schwester zum Beispiel Handy.	Wenn es was Wichtiges ist (meine Schwester, Familie oder Kommilitonen), dann weiß ich, wann die Vorlesungen zu Ende sind und rufe dann an. Ansonsten schreibe ich bei WhatsApp. Zu Hause rufe ich meistens an. Mama auch auf Festnetz. Meine Schwester auf dem Handy.	Situationsabhängig: Wichtig/dringend → rufe an (weiß, wer wann erreichbar ist) Ansonsten → WhatsApp Zu Hause → Mama auf Festnetz und Schwester auf Handy anrufen
3DwN	[Bevorzugtes Kommunikationsmittel] Kommt halt wirklich	Kommt drauf an, wie dringlich es ist. Wenn es	Situationsabhängig:

Abbildung 22: Auszug Analyseeinheiten qualitatives Interview

Die sich nun in ihrer Komplexität reduziert darstellenden Kommunikationsinhalte wurde anhand eines Kodierleitfadens in einem Kategoriensystem verortet und ausgewertet. Sämtliche Schritte in dieser Phase der Auswertung wurden in einem zeitlichem Abstand von zwölf Wochen wiederholt, um die entwickelten Analyseeinheiten und das Kategoriensystem zu prüfen und zu testen, ob eine so erneut vorgenommene Kodierung zum gleichen Ergebnis führt. Bei Widersprüchen wurden entsprechende Änderungen vorgenommen und der Kodierleitfaden (vgl. Abb. 23) weiter verfeinert.

Dimension	Definition	Ankerbeispiele	Kodierregeln
Kategorie: Definition von Lernen (Interview 26d)			
1 Informationen finden und nutzen; Skripte be-/nacharbeiten; recherchieren	Beschreibung, was Lernen aus eigener Sicht bedeutet und wie es mit eigenen Worten definiert werden kann	„Ja, dass ich mich hinsetze. Aber es ist auch/ Also recherchieren ist für mich eher so dann auch vielleicht mit PC oder Buch. Aber wirklich lernen ist für mich, dass ich sage ich mal das Skript raushole und das wirklich durchgehe und mir dann auch Lernzettel mache.“ [2D,26d]	Vorgegebenes Material nutzen und bearbeiten; ggf. durch Recherche erweitern
2 Mit bisher unbekannten Themen auseinandersetzen/ verstehen/ anwenden/ reflektieren		„Lernen ist für mich, sich mit einem Thema oder mit einem Ereignis auseinandersetzen und es verstehen und es vielleicht auch anwenden zu können. Es zu kapieren, worum es geht.“ [1D,26d]	Mit bisher Unbekanntem auseinandersetzen; über vorhandenes Wissen/ Material hinausgehen
3 Lebenserfahrung; erweiterter Horizont; neue Ein-/Ansichten: findet täglich statt		„Lebenserfahrung auf jeden Fall. Ich weiß gar nicht, aber kommt mir so als erstes in den Kopf. Also weil man lernt ja eigentlich/ "Lernen" ist so irgendwie Informationsaufnahme und Lebenserfahrung. Neue Einsichten (...), erweiterter Horizont. (lacht) (5) Verantwortung. (8) Also im Umgang mit anderen	Übertragung von Neuem auf weitere Lebensbereiche; Veränderung von Ein-/Ansichten

Abbildung 23: Auszug Kodierleitfaden

Das nun umfassend aufbereitete Datenmaterial wurde zunächst mit den Daten aus dem Tagebuch entsprechend den Fragestellungen dieser Studie theoriegeleitet weiterverarbeitet,

um dann im letzten Schritt durch die Daten aus der Online-Befragung ergänzt zu werden (vgl. Kap. 5.6).

5.5 Online-Befragung

Nach der Auswertung der im Tagebuch verzeichneten Einträge und der Audioaufzeichnungen aus dem qualitativen Interview wurden nun die Fragestellungen der Studie wieder mit dem erarbeiteten theoretischen Grundgerüst (vgl. Abb. 8 in Kap. 3.3.5) verbunden und die Antworten aus Tagebuch und qualitativem Interview der entsprechenden Fragestellung zugeordnet. So konnten erste Muster und Zusammenhänge sichtbar gemacht und Hypothesen aufgestellt werden (vgl. Kap. 5.7). Diese nun zu überprüfen, ist Ziel der dritten und letzten Stufe der Studie: der Online-Befragung.

Methode

Befragungen eignen sich vor allem dann, *„wenn subjektive, nicht beobachtbare Sachverhalte anhand von Selbstausskünften erfasst werden sollen. Typische Beispiele sind Untersuchungen zu Rezeptionserleben und -strategien [...] und zu medienbezogenem Verhalten.“* (Batinic, Appel, 2008, S. 10). Sie erlauben es, große Daten zusammenzufassen, zu analysieren und weiterzuverarbeiten. So lassen sich korrelative Zusammenhänge aufdecken und zuvor generierte Hypothesen überprüfen.

Mit Hilfe einer standardisierten Befragung lässt sich nun eine größere Anzahl von Personen mit vertretbarem Aufwand befragen. Hinsichtlich Durchführung und Auswertung ist diese Art der Befragung zudem deutlich objektiver als weniger strukturierte Befragungen, jedoch mit der Einschränkung einhergehend, dass nur das vom Forscher zuvor „erdachte“ Untersuchungsfeld erfragt werden kann und so wenig Spielraum für freie und im Fragebogen unberücksichtigte Meinungen, Gedanken usw. bleibt (vgl. Batinic, Appel, 2008, S. 12).

Da in vorliegender Studie für die Zielgruppe die Verfügbarkeit von Computer und Internet sowie ein Mindestmaß an Medienkompetenz vorangenommen wird (vgl. Kap. 4.2), wird die Online-Befragung als geeignete Form für eine standardisierte Befragung ausgewählt. Der innewohnende Nachteil einer Online-Befragung – nämlich, dass sie online zu bearbeiten ist und meist auch auf diesem Wege verbreitet wird – dürfte sich somit nicht nachteilig auf die Studie auswirken.

Die Online-Befragung ermöglicht eine automatisierte Erhebung und auch Auswertung der Befragung, was einen erheblich geringeren Aufwand an Zeit und Kosten mit sich bringt: Die Umfrage kann online versendet werden und es fällt bspw. kein Porto an. Unmittelbar nach Erhebung der Daten liegen – zu jedem Zeitpunkt über die gesamte Befragungsdauer – die Ergebnisse vor und automatisierte Auswertungstools ermöglichen einen sofortigen statistischen und grafischen Überblick. Teilnehmer können unabhängig von Ort und Zeit befragt werden. Die gesamte Befragung wird mit ihrem Beginn automatisch dokumentiert und archiviert.

Nicht nur die Erleichterungen beim Bereitstellen, Versenden und Erfassen der Online-Befragung sprechen für diese Befragungsmethode. Auch gegenüber der Bearbeitung eines „Papier-Fragebogens“ lassen sich im Kontext dieser Studie Vorzüge herausarbeiten: Der Teilnehmer erhält aufgrund zuvor gemachter Eingaben nur die für ihn relevanten Fragen (Filter blenden einzelne Fragen oder Fragenkomplexe aus). Bereits während der Eingabe werden die Antworten einer Plausibilitätsprüfung unterzogen. Der Teilnehmer kann vor der Befragung auswählen, in welcher Sprache er den Fragebogen bearbeiten möchte, während die Sprache für die Anzeige und Auswertung der Ergebnisse vom Forscher wählbar ist. Und der Teilnehmer kann die Beantwortung des Fragebogens jederzeit unterbrechen und zu einem späteren Zeitpunkt erneut wieder aufnehmen (vgl. Welker, Wunsch, 2010, S. 492f.).

Sicher muss bei der Einordnung der Ergebnisse aus der Online-Befragung berücksichtigt werden, inwieweit die befragte Person in der Lage ist, sich selbst korrekt zu beschreiben. Sowohl Art und Weise als auch Auswahl der Fragen und Formulierungen haben, wie auch die Auswahl der Teilnehmer, durchaus Einfluss auf die Untersuchungsergebnisse.

Es muss weiter berücksichtigt werden, inwieweit es überhaupt gelingt, potentielle Teilnehmer online zu erreichen und zur Bearbeitung des Fragebogens zu motivieren und auch auf welchem Wege die Teilnehmer zu erreichen sind (per E-Mail, persönlich, über Soziale Online Netzwerke usw.). Die so gegebene Freiwilligkeit der Teilnahme ist gleichzeitig auch kritisch zu betrachten, denn die Befragung konkurriert ja zum Zeitpunkt ihrer Verteilung mit einer Vielzahl anderer Kommunikationsmöglichkeiten. Gelingt es hier nicht, die nötige Aufmerksamkeit zu erreichen und zur Teilnahme zu motivieren, so bleibt das Meinungsspektrum vieler Personen verborgen.

Weiterhin ist zu berücksichtigen, dass bei einer Online-Befragung, die eine möglichst umfangreiche Stichprobe anstrebt und an nicht zuvor ausgewählte Teilnehmer verteilt wird, die Grundgesamtheit der Stichprobe unklar ist. Die Größe der Stichprobe ist ebenso wenig

beeinflussbar wie ihre Zusammensetzung, also – mit Bezug auf diese Arbeit – aus welchen Studiengängen und Hochschulen sich die Teilnehmer in welchem Umfang und Verhältnis rekrutieren werden. Es ist folglich mit einer Verzerrung der Stichprobe zu rechnen.

Ziel

Basierend auf den ausgewerteten Daten aus Tagebuch und qualitativem Interview sind Muster und Zusammenhänge sichtbar gemacht und Hypothesen formuliert worden. Diese gilt es nun mit Hilfe der Online-Befragung auf zulässige Verallgemeinerungen hin zu untersuchen und weitere Muster und Zusammenhänge aufzudecken, auch, um die formulierten Thesen dieser Arbeit im weiteren Verlauf diskutieren zu können (vgl. Kap. 5.8).

Ableitung des Fragebogens

Aus der theoriegeleiteten Entwicklung der Instrumente für die Selbstbeobachtung mittels Tagebuch und der sich anschließenden Befragung per qualitativem Interview konnten erste Erkenntnisse gewonnen und daraus folgend Hypothesen aufgestellt werden. Für die so näher zu betrachtenden Aspekte wurden entsprechende Fragen formuliert und der entwickelte Online-Fragebogen einem formalen Pre-Test mit Masterstudenten im 3. Semester (pädagogische Fachrichtung) unterzogen.

Die englischsprachige Version des Online-Fragebogens wurde sowohl durch einen Native Speaker (amerikanische Dozentin an deutscher Hochschule) als auch durch eine deutsche Masterstudentin (in den USA studierend) einer Prüfung unterzogen, um so eine größtmögliche inhaltliche Übereinstimmung der beiden sprachlichen Versionen des Online-Fragebogens zu erreichen (vgl. Abb. 24).

12. Wie häufig nutzen Sie tatsächlich das nachfolgend Aufgeführte, um Ihre Studienaufgaben zu lösen?					
	nie	mind. 1x im Semester	mind. 1x im Monat	mind. 1x in der Woche	mehrmals täglich
Skript	☐	☐	☐	☐	☐
Buch/ Zeitschrift	☐	☐	☐	☐	☐
Dozent oder Tutor befragen	☐	☐	☐	☐	☐
im Internet recherchieren	☐	☐	☐	☐	☐
E-Mail	☐	☐	☐	☐	☐
Lernplattform	☐	☐	☐	☐	☐
mit Kommilitonen treffen	☐	☐	☐	☐	☐
soziales Netzwerk	☐	☐	☐	☐	☐
Kommilitonen anrufen	☐	☐	☐	☐	☐
Textnachrichten senden (SMS, WhatsApp...)	☐	☐	☐	☐	☐

13. Inwiefern treffen folgenden Aussagen auf Sie zu?				
Wenn ich meine Studienaufgaben bearbeite, dann ...	trifft nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft vollständig zu
... bin ich meistens erfolgreich.	☐	☐	☐	☐
... finde ich immer einen Weg, um zu einer Lösung zu kommen.	☐	☐	☐	☐
... kann ich auch damit leben, eine Aufgabe mal nicht zu lösen.	☐	☐	☐	☐
... suche ich mir Unterstützung bei anderen Kommilitonen.	☐	☐	☐	☐
... ist es mir wichtig, mich mit anderen austauschen zu können.	☐	☐	☐	☐
... ist es oft erforderlich, mit anderen zusammen zu arbeiten.	☐	☐	☐	☐
... arbeite ich gern allein.	☐	☐	☐	☐

Abbildung 24: Auszug Online-Fragebogen

Aufbau

Die Struktur des Online-Fragebogens orientiert sich an der allgemeinüblichen Vorgehensweise und wurde hier wie folgt umgesetzt: Einleitungstext – soziodemografische Daten – inhaltliche Fragen – Abschlusstext.

Der Einleitungstext informiert die Teilnehmer der Befragung über Thema und Zweck der Befragung und gibt weiter Kontaktdaten für Rückfragen an. Das Thema der Befragung wurde mit „*was ein Studium erfolgreich macht und wie Studenten am besten lernen*“ bewusst nicht näher spezifiziert, um nicht bereits eingangs eventuell kritische oder euphorische Einstellungen zu Sozialen Online Netzwerken zu aktivieren.

Die nun folgende Abfrage soziodemografischer Daten beinhaltet Fragen nach Alter, Geschlecht, Tätigkeit, Herkunftsland, Studienland sowie nach der Studienrichtung, um die erhaltenen Daten später gefiltert auswerten zu können. Diese Fragen wurde gezielt zu Beginn des Fragebogen gestellt, da bei Online-Befragungen mit einer größeren Abbruchquote zu rechnen ist. Würde die Erfassung dieser Daten erst gegen Ende der Befragung erfolgen, wäre eine Filterung zuvor gemachter Angaben nicht mehr möglich. Auch sollen diese Fragen den Einstieg in die Befragung erleichtern, da einfach zu beantworten.

Die inhaltlichen Fragen sind angelehnt an die Erkenntnisse aus der Auswertung des Tagebuches bzw. des Kategoriensystems der qualitativen Interviews. Sofern hier Auffälligkeiten bzw. nicht erwartete Ergebnisse zutage traten, wurden die entsprechenden Sachverhalte als

Frage für den Online-Fragebogen formuliert. Es sind Fragen formuliert worden zu Assoziationen zum Lernbegriff, zu den genutzten Kommunikationsmitteln im Studien- und Alltag, zum Lernerfolg, zur Vernetzung und zu den Aufgaben, die im Studienalltag zu lösen sind. Da Zusammenhänge mit der intrinsischen Lernmotivation vermutet werden, wurde diese zusätzlich anhand der geprüften ASS-S-Skala erhoben (vgl. Thomas, Müller, 2011). Die Befragung wird abgerundet durch das Erfragen allgemeiner Aussagen zur Studienzufriedenheit, der Angabe darüber, wie der Teilnehmer auf die Online-Befragung aufmerksam wurde und ob er über die Ergebnisse informiert werden möchte.

Im Abschlusstext wird für die Teilnahme an der Befragung gedankt und der Studierende aufgefordert, den Link zur Befragung weiterzuleiten bzw. zu teilen.

Insgesamt beinhaltet der Online-Fragebogen 51 Fragen und es wird eine durchschnittliche Bearbeitungszeit von 15 Minuten erwartet. Die Beantwortung des Fragebogens kann unterbrochen und zu einem späteren Zeitpunkt fortgesetzt werden. Eine mehrmalige Beantwortung durch einen einzelnen Teilnehmer ist durch technische Maßnahmen ausgeschlossen.

Ablauf der Datenerhebung

Die Online-Befragung wurde vom 17. Dezember 2012 bis 03. Februar 2013 mit dem Befragungstool Netigate durchgeführt und dauerte somit insgesamt acht Wochen. Der Zeitpunkt lag sowohl für die deutschen als auch die amerikanischen Studierenden außerhalb des Prüfungszeitraumes.

Die Verteilung des Links zur Online-Befragung erfolgte per E-Mail, per Sozialer Online Netzwerke (hier Facebook und XING), telefonisch und auch im persönlichen Kontakt. Weiter war die Umfrage über eine extra Webseite und extra Facebook-Seite erreichbar, die jeweils Links zur Weiterleitung bzw. zum Teilen der Befragung boten (vgl. Abbildung 25).



Abbildung 25: Webseite und Facebook-Seite zum Verteilen der Online-Befragung
(Webseite: <http://study-and-research.eu> | Facebook-Seite: <https://www.facebook.com/studyandresearch.eu>)

Um deutsche Studierende zu erreichen wurden persönliche und berufliche Kontakte, teils in Schlüsselpositionen an Hochschulen, per E-Mail informiert und um Verteilung der Online-Befragung unter den Studierenden gebeten. Zusätzlich wurden ASTAs per E-Mail angeschrieben. Auf diversen Hochschul-Seiten auf Facebook wurde der Link gepostet und mehrfach geteilt. Alle privaten und beruflichen Facebook-Kontakte und XING-Kontakte wurden aktiviert. Vielfach wurde der Link zur Befragung unter den Studierenden selbst weiterverteilt und erreichte am Ende Teilnehmer aus allen Bundesländern.

Um amerikanische Studierende zu erreichen, wurden ebenfalls bestehende private und berufliche Kontakte genutzt. Es wurden zudem mehr als 500 E-Mails an Personen aus allen Bundesstaaten in Schlüsselpositionen, wie Head of Department, Head of Students Affairs oder Head of Research, gesendet. Weiter wurden auch hier Links auf den Facebook-Seiten der Hochschulen gepostet.

Insgesamt gestaltete es sich hier weit aufwändiger, die Befragung zu lancieren und Studierende zu gewinnen, da die meisten amerikanischen Hochschulen sehr strenge Richtlinien haben, was die Durchführung von Forschung anbelangt. Hier muss in der Regel jedes Erhebungsinstrument extra geprüft und zugelassen werden. Und so waren teils weitere Nachweise und Prüfdokumente erforderlich, um die Befragung starten zu können. Abbildung 26 informiert darüber, wie die Studierenden von der Umfrage Kenntnis erhalten haben.

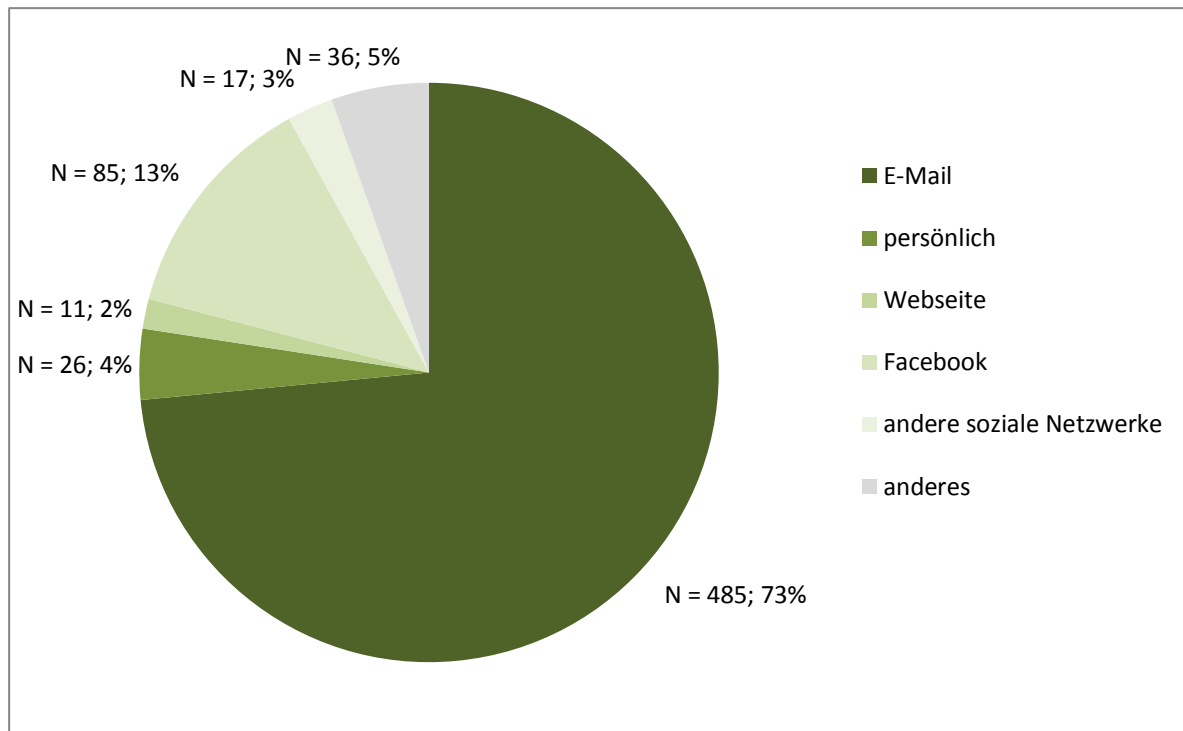


Abbildung 26: Verteilung der Umfrage (N=660)

Auswertung der Befragung

Die Auswertung der Online-Befragung wurde mit der Software SPSS, ergänzt durch das Tool der Umfragesoftware Netigate durchgeführt. Insgesamt ist der Fragebogen 1714 mal aufgerufen, von 1020 Studierenden begonnen und von 632 beendet worden. Die Abbrecherquote lag somit bei 38 %, wobei ein Teil der Befragten bereits bei der zweiten Fragen die Bearbeitung nicht fortgesetzt hat. Sicher trug die Länge des Fragebogens und die doch etwas knapp angegebene Bearbeitungszeit mit zum Abbruch der Bearbeitung bei. Der Großteil der Studierenden ist der Altersgruppe bis 25 Jahre zuzuordnen (N = 606; 65%). 26 % der Studierenden sind 26 bis 35 Jahre alt (N = 248) und weitere 9 % älter als 35 Jahre (N = 80). Hinsichtlich der Bundesländer bzw. Bundesstaaten konnte eine größere Verteilung erreicht werden (vgl. Anhang A6).

Im Fokus der Auswertung steht der Vergleich zwischen deutschen und amerikanischen Studierenden. Da davon ausgegangen wird, dass die Art und Weise zu kommunizieren, sich zu vernetzen und auch zu lernen u. a. kulturell vorgeprägt ist (vgl. Kap. 5.2), werden in der Ergebnisdarstellung nur Studierende mit Herkunftsland Deutschland (N = 460) und Herkunftsland USA (N = 352) berücksichtigt (Teilnehmer inklusive späterer Abbrecher).

Da weiter davon ausgegangen wird, dass sich Lernen hinsichtlich Geschlecht und Studienrichtung zumindest in Teilbereichen unterscheidet (vgl. Artelt 1999; Strebelow,

Schiefele 2006; Ziegler, Dresel 2006; Wild 2000; ebd. Kap. 4.1 u. a.), wird die Stichprobe, sofern es dazu eine begründete Annahme gibt, auf Unterschiede zwischen männlichen und weiblichen Studierenden und innerhalb nicht-technischer/nicht-naturwissenschaftlicher Studienrichtung und technischer/naturwissenschaftlicher Studienrichtung hin untersucht. Signifikante Unterschiede werden entsprechend ausgewiesen. In den Teilgruppen werden die Studierenden nochmals etwas genauer gefiltert und jeweils die Studierenden mit Herkunftsland und Studienland Deutschland (N=448) und Studierende mit Herkunftsland und Studienland USA (N=340) ausgewiesen. Eine tiefergehende Unterteilung hinsichtlich einzelner Studienrichtungen erscheint nicht sinnvoll, da die Stichprobe möglicherweise zu klein wird, um aussagekräftige Ergebnisse zu erhalten (vgl. Anhang A6). Es werden so für die weitere Auswertung der Online-Befragung zwei Studiengebiete definiert, wohlwissend, dass innerhalb dieser mit weiteren Unterschieden zu rechnen ist: (1) der nicht-technische/nicht-naturwissenschaftliche Bereich mit den Studienrichtungen Geistes- und Erziehungswissenschaft, Kunst, Medienwissenschaft, Medizin, Rechtswissenschaft, Sozialwissenschaft, Sprache und Kultur und Wirtschaftswissenschaft und (2) der technische/naturwissenschaftliche Bereich mit den Studienrichtungen Naturwissenschaft, Technik und technisch-wirtschaftlicher Richtung.

Bei der Einordnung der Ergebnisse aus der Online-Befragung ist sicher auch zu beachten, dass trotz aller Sorgfalt aufgrund der Zweisprachigkeit eine unterschiedliche begriffliche und inhaltliche Auslegung der formulierten Fragen nicht auszuschließen ist, was eine mögliche Verfälschung der Ergebnisse nach sich ziehen kann. Hier sei stellvertretend auf ein sowohl im Deutschen als auch im Englischen unterschiedliches Verständnis der Begriffe Spaß/Freude und fun/joy verwiesen, die im Zusammenhang mit der intrinsischen Lernmotivation erhoben wurden. Auch der Begriff der Lernplattform kann möglicherweise unterschiedlich interpretiert worden sein (Learning Management System versus Studierenden-Verwaltungssoftware), so dass die Antworten auf die Fragen nach Vorhandensein und Nutzung ebendieser möglicherweise nicht genau ermittelt werden konnten.

Die Beantwortung der Fragen nach der gewählten Kommunikationsform u. ä. könnten mitunter ebenso vom Verständnis her unterschiedlich beantwortet worden sein, da beispielsweise Applikation oder Anwendungen und dazu benutzte Medien teils nicht mehr eindeutig zuzuordnen sind und verschmelzen. Dies ist aber für die Auswertung eher unbedeutend, da aus zuvor benanntem Grund nicht das benutzte Medium oder die verwendete

Applikation im Vordergrund steht, sondern die dazu erforderliche Interaktivität. Weitere kritische Betrachtungen zur Online-Befragung und zur Studie selbst sind den Kapiteln 5.8 und 6.5 zu entnehmen.

5.6 Theoretisches Modell der Auswertung

In vorherigen Ausführungen wurden die Begriffe Lernen, informelles Lernen, soziales und vernetztes Lernen ausführlich diskutiert und das Handeln im Social Web beschrieben (vgl. Straka 2000; Schmidt 2009). Diese Erkenntnisse wurden im Modell vernetzten Lernens zusammengeführt (vgl. Abb. 8 in Kap. 3.3.5) und bildeten die Basis für die Entwicklung der Erhebungsinstrumente.

Als Erhebungsinstrumente wurden die Selbstbeobachtung mittels Tagebuch, das qualitative Interview und die Online-Befragung konzipiert, getestet und die Datenerhebung durchgeführt.

Zur Auswertung der erhobenen Daten wurde nun das zuvor entwickelte Modell vernetzten Lernens herangezogen und die durch das jeweilige Erhebungsinstrument beantwortbaren Fragen den Ausprägungen der einzelnen Ebenen zugeordnet. So ist es möglich, die untersuchten Aspekte aus verschiedenen Perspektiven heraus – im Zusammenspiel der Erhebungsinstrumente – zu betrachten.

Makroebene	Ebene	Ausprägung
Ebene der inneren Bedingungen	Wissensebene	Wissen über Lernen
		Lernstrategien
		Wissen und Fähigkeiten
	Informationsmanagement	Informationen sammeln, bewerten, selektieren, verwalten
Verhaltensebene	Handlungsebene	Rahmenbedingungen
		Kreative Lösungssuche
		Entscheidungen treffen
	Identitätsmanagement	Präsentation des Selbst im Netz
Soziale Ebene	Beziehungsebene	Vertrauen in Personen
		Vertrauen in Lösungen
		Grad der Vernetzung
		Habituelle Gewohnheiten
	Beziehungsmanagement	Aufbau und Pflege von Netzwerken

Tabelle 15: Modell zur theoriegeleiteten Auswertung
(für das vollständige Modell vgl. Anhang A6)

Die so strukturiert darstellbaren Ergebnisse werden in der späteren Diskussion durch die theoretischen Vorüberlegungen und Befunde aktueller Forschung ergänzt und auf ihre Anschlussfähigkeit hin untersucht.

5.7 Darstellung von Thesen und Hypothesen

An dieser Stelle sollen die Thesen und Hypothesen dargestellt werden, die als Zwischenschritt vor der abschließenden Einordnung und Diskussion der Ergebnisse festgehalten werden können und in die nachfolgende Darstellung der Ergebnisse einfließen.

Thesen

Den formulierten Thesen liegen die Erkenntnisse aus der theoretischen Annäherung an das Forschungsfeld unter Einbeziehung der Ergebnisse aus der Selbstbeobachtung mittels Tagebuch und den qualitativen Interviews zugrunde. Die Thesen werden in der Diskussion der Ergebnisse genauer untersucht.

These 1: Lernen findet in Sozialen Online Netzwerken statt, wird aber nicht unbedingt als solches identifiziert, da der Lernbegriff durch die Studierenden unterschiedlich definiert wird.

These 2: Soziale Online Netzwerke sind für Studierende ein Bestandteil der Alltags- und studienbezogenen Kommunikation und wirken somit auf das informelle Lernen zurück.

These 3: Der Umgang mit Informationen – die Beschaffung/Recherche, Bewertung, Selektion und Verwaltung dieser – nimmt einen breiten Raum innerhalb studien-bezogener Lernprozesse ein. Für Studierende sind die Fähigkeiten und die technischen Möglichkeit dazu bedeutend.

These 4: Eine gute Vernetzung in formalem Kontext (wie bspw. mit Dozenten und Kommilitonen) regt zu informellen Lernprozessen an und unterstützt diese.

These 5: Die mediale Unterstützung von Vernetzung (wie bspw. durch Lernplattformen und Soziale Online Netzwerke) unterstützt Lernprozesse im Studium.

These 6: Die Wahl der Kommunikationsform zur Lösung von studienbezogenen Aufgaben folgt eher persönlichen Präferenzen und einer situativen praktischen Angemessenheit. Es spielt dabei keine Rolle, welchen Inhalts die Aufgabe ist, um welches Medium es sich handelt oder gar welches Gerät dazu benutzt wird. Einfache und handhabbare Lösungen werden

sperrigen/wenig durchlässigen Lösungen in formalem Kontext vorgezogen. Eine kategoriale Einteilung von Medien ist in den Köpfen der Studierenden nicht mehr vorhanden.

These 7: Es ist für die Studierenden wichtig, im Sozialen Online Netzwerk vertreten zu sein. Sie können aber auch (zeitweise) ohne eine solche Vernetzung auskommen und würden dies dann durch andere Mittel und Wege kompensieren. Das Soziale Online Netzwerk unterstützt bei der Organisation des Studienalltags, erlaubt das Weitergeben von Wissen und bietet motivationalen Halt in Studienfragen. Deshalb kann es einen Beitrag leisten zum Erfolg des Studiums.

These 8: Die zunehmende Online-Vernetzung hat Einfluss auf formale Lern- und Bildungsprozesse. Wenn es den Entscheidungsträgern im Hochschulumfeld nicht gelingt, sich hier einzudenken, die Online-Vernetzung mitzugestalten und für Lernen in formalem Kontext nutzbar zu machen, wird dieser Prozess ohne sie stattfinden. Eine inhaltliche und zeitliche Trennung von Vernetzung (im Kontext von Lernen, Leben und Arbeiten) ist nicht mehr länger aufrechtzuerhalten.

These 9: Die Fähigkeit vernetzt zu lernen, das Netzwerk zur Lösung eigener und stets komplexer werdender Aufgaben zu nutzen, ist für die Studierenden von Bedeutung. Soziale Online Netzwerke werden so zu Ausgangspunkt und Ergebnis von Lernen.

Hypothesen

Die Hypothesen wurden formuliert auf der Basis der Aussagen in den qualitativen Interviews gestützt durch die Ergebnisse der Selbstbefragung mittels Tagebuch. Die Hypothesen werden direkt in der Ergebnisdarstellung hergeleitet und untersucht.

H1 „Die Definition des Lernbegriffes unterscheidet sich nach Herkunftsland, Geschlecht und Studienfach.“

- a) Deutsche Studierende assoziieren Lernen häufiger mit der Auseinandersetzung mit unbekannten Themen als amerikanische Studierende.
- b) Amerikanische Studierende assoziieren mit Lernen häufiger mit der Erweiterung von Lebenserfahrung deutsche Studierende.
- c) Amerikanische Studierende assoziieren Lernen häufiger mit dem Gewinnen von neuen Ein- bzw. Ansichten als deutsche Studierende.

- d) Studierende, die weiblich sind und ein nicht-technisches/nicht-naturwissenschaftliches Fach studieren, verbinden Lernen häufiger mit der Erweiterung von Lebenserfahrung und dem Gewinnen von neuen Ein- bzw. Ansichten als Studierende anderer Teilgruppen.

H2 *„Es besteht kein Zusammenhang zwischen der Wahl des Mittels zur Lösung von Studienaufgaben und dem erfolgreichen Lösen dieser Aufgaben.“*

H3 *„Es besteht kein Zusammenhang zwischen der angegebenen Sicherheit im Umgang mit dem Internet und Sozialen Online Netzwerken und dem angegebenen Erfolg bei der Lösung studienbezogener Aufgaben“.*

H4 *„Die Art studienbezogener Aktivitäten unterscheidet sich in ihrer Häufigkeit hinsichtlich des Landes.“*

- a) Deutsche Studierende führen häufiger Aktivitäten in Zusammenhang mit Organisation und Absprache aus als amerikanische Studierende.
- b) Amerikanische Studierende führen häufiger Aktivitäten in Zusammenhang mit der Weitergabe von Wissen aus als deutsche Studierende.
- c) Amerikanische Studierende führen häufiger Aktivitäten in Zusammenhang mit der Hilfestellung bei Lösung aus als deutsche Studierende.
- d) Amerikanische Studierende führen häufiger Aktivitäten in Zusammenhang mit der Motivation anderer Personen aus als deutsche Studierende.

H5 *„Die Art studienbezogener Aktivitäten in den Sozialen Online Netzwerken unterscheidet sich in ihrer Häufigkeit hinsichtlich des Landes.“*

- a) Deutsche Studierende nutzen Soziale Online Netzwerke häufiger für Organisation und Absprache als amerikanische Studierende.
- b) Amerikanische Studierende nutzen Soziale Online Netzwerke häufiger zur Weitergabe von Wissen an andere Personen als deutsche Studierende.
- c) Amerikanische Studierende nutzen Soziale Online Netzwerke häufiger, um andere Personen zu motivieren, als deutsche Studierende.

H6 *„Die Nutzung von Online-Netzwerken allgemein unterscheidet sich hinsichtlich Land und Geschlecht.“*

- a) Amerikanische Studierende sind insgesamt auf Online-Plattformen aktiver als deutsche Studierende.
- b) Weibliche amerikanische Studierende nutzen Videoplattformen wie YouTube aktiver als andere Teilgruppen.
- c) Deutsche Studierende nutzen Blogs aktiver als amerikanische Studierende.

H7 *„Amerikanische Studierende halten Medien eher für geeignet, um zwischenmenschliche Konflikte zu lösen als deutsche Studierende.“*

H8 *„Deutsche und amerikanische Studierende haben unterschiedliche Präferenzen hinsichtlich der Personen, die sie bei der Lösungssuche kontaktieren.“*

- a) Deutsche Studierende wählen häufiger Kommilitonen als unterstützende Ansprechpartner als amerikanische Studierende.
- b) Amerikanische Studierende wählen häufiger Dozenten als unterstützende Ansprechpartner als deutsche Studierende.

H9 *„Die aktive Nutzungszeit Sozialer Online Netzwerke unterscheidet sich hinsichtlich Land und Geschlecht.“*

- a) Amerikanische Studierende sind länger in Sozialen Online Netzwerken aktiv als deutsche Studierende.
- b) Weibliche Studierende sind länger in Sozialen Online Netzwerken aktiv als männliche Studierende.

H10 *„Die Anzahl der Netzwerk-Kontakte unterscheidet sich hinsichtlich Land und Geschlecht.“*

- a) Amerikanische Studierende haben mehr Online-Kontakte als deutsche Studierende.
- b) Weibliche Studierende haben mehr Online-Kontakte als männliche Studierende.

5.8 Qualität der Stichprobe

Der Weg von der theoriegeleiteten Entwicklung der Datenerhebungsinstrumente, über die Datenerhebung selbst bis hin zur Auswertung selbiger ist in vorangegangenen Kapiteln umfassend dargestellt worden. Die so erfolgte Offenlegung aller für die Studie relevanten Informationen erlaubt Aufschluss darüber, wie die Ergebnisse der vorliegenden Studie entstanden und letztlich einzuordnen sind.

Die 17 Teilnehmer der Studie für die Selbstbeobachtung mittels Tagebuch und dem sich anschließenden qualitativem Interview wurden per Profilsampling ausgewählt. Sie spiegeln eine größtmögliche Varianz hinsichtlich der Studienrichtungen und eine gleichmäßige Verteilung zwischen männlichen und weiblichen Studierenden und deutschen und amerikanischen Studierenden wider. Somit können die Ergebnisse aus dieser Stichprobe durchaus Hinweise auf die Art studienbezogener Aktivitäten, der Wahl der Mittel und Möglichkeiten zu ihrer Bearbeitung und Lösungsfindung sowie der Motive des Handelns geben.

Die Online-Befragung wurde per E-Mail, über Webseite und Soziale Online Netzwerke, telefonisch und auch persönlich verteilt. Es haben insgesamt 1020 Studierende teilgenommen (460 Studierende mit Herkunftsland Deutschland und 352 Studierende mit Herkunftsland USA; Rest andere Nationalitäten; Anzahl inklusive späterer Abbrecher). Genauer auf die Teilgruppen geschaut, so gaben 448 in Deutschland studierende deutsche Studenten (davon 282 weiblich und 116 männlich) und 340 in den USA studierende amerikanische Studenten (davon 217 weiblich und 123 männlich) Auskunft über ihr studienbezogenes Lernen.

Wie die untenstehende Tabelle 16 zeigt, entspricht in dieser Studie die Verteilung der in Deutschland studierenden deutschen Studenten hinsichtlich des Geschlechts nicht der Grundgesamtheit. Hier ist mit einer Verzerrung der Stichprobe zu rechnen. Für die Verteilung hinsichtlich des Studienganges (nicht-technischer/nicht-naturwissenschaftlicher bzw. technischer/naturwissenschaftlicher Studiengang) ist jedoch eine annähernd gleichmäßige Verteilung in der Grundgesamtheit und in der erhobenen Stichprobe festzustellen.

Für die amerikanischen Studierenden lagen keine differenzierten Daten vor. Jedoch wird deutlich, dass die Verteilung der amerikanischen Studierenden innerhalb der Stichprobe der Verteilung der deutschen Studierenden ähnelt, so dass ähnliche Folgerungen getroffen werden können.

Weiter ist aufgrund der Verbreitung der Online-Befragung anzunehmen, dass Studierende einzelner Hochschulen deutlich häufiger an der Befragung teilgenommen haben als andere. Es ist somit davon auszugehen, dass die gewonnenen Ergebnisse u. a. hinsichtlich Vernetzung im Studienkontext, Kommunikationsformen zur Lösung von Studienproblemen u. a. m. möglicherweise eher geprägt sind von den formalen Rahmenbedingungen – die sich sicherlich von Hochschule zu Hochschule unterscheiden – denn von persönlichen Vorlieben, Einstellungen oder Werten.

			gesamt	weiblich	männlich	nicht Tech/Natur	Tech/Natur
DE	deutsche Studierende (Wintersemester 2011/12)	Anz.	2.113.186	992.265	1.120.921	1.332.418	780.768
		%	-	47%	53%	63%	37%
	Teilnehmer an der vorliegenden Studie (2012)	Anz.	448	282	116	277	171
		%	-	62,9%	37,1%	61,8%	38,2%
US	Studierende in den USA (Fall 2011)	Anz.	21.600.000	k.A.	k.A.	k.A.	k.A.
	Teilnehmer an der vorliegenden Studie (2012)	Anz.	340	217	123	226	114
		%	-	63,8%	36,2%	66,5%	33,5%

Tabelle 16: Vergleich: Studierende in Deutschland und den USA und Teilnehmer der Studie
(Daten Deutschland: Statistisches Bundesamt; USA: National Center for Education Statistics)

6 Ergebnisse

Nachdem in Kapitel 5 ausführlich beschrieben wurde, wie die Studienteilnehmer ausgewählt, die Erhebungsinstrumente entwickelt und die Daten erhoben wurden, soll sich nun die Darstellung der Ergebnisse der Studie anschließen. Diese orientiert sich am theoretischen Modell der Auswertung (vgl. Kap. 5.6), welches aus dem Lernbegriff und den Dimensionen des Handelns im Sozialen Online Netzwerk abgeleitet worden ist. Das Kapitel wird fortgesetzt mit der Diskussion der Ergebnisse, ihrer Einordnung in bisherige Forschungen anknüpfend an die theoretischen Überlegungen (vgl. Kap. 3 und 4) und schließt ab mit kritischen Betrachtungen zur Studie selbst.

Leitfragen der Studie

An dieser Stelle sollen die nun folgenden Ergebnisse noch einmal in den übergeordneten Rahmen der Fragestellungen der Studie eingeordnet werden. Die Leitfragen, die zu Beginn der Arbeit formuliert wurden, waren Ausgangspunkt für die Literaturrecherche, fanden ihren Ausdruck in der Entwicklung der Erhebungsinstrumente und sind durch die nun vorliegenden ausgewerteten Daten beantwortbar.

Eingangs formulierte Leitfragen:

1. Welchen Einfluss haben Soziale Online Netzwerke auf informelles Lernen?
2. Sind Soziale Online Netzwerke geeignet, um Lernprozesse zu unterstützen?
3. Wenn es informelles Lernen in Sozialen Online Netzwerken gibt:
 - Ist es ein Zufallsprodukt oder wird es bewusst eingesetzt?
 - Verändert sich dadurch die Lernkultur?
4. Welchen Einfluss hat informelles Lernen in Sozialen Online Netzwerken auf formale Bildungsprozesse?
5. Können formale Bildungsprozesse bewusst Raum lassen für informelles Lernen in Sozialen Online Netzwerken?

Anmerkung zur Ergebnisdarstellung

Die Ergebnisse aus der Selbstbefragung mittels Tagebuch werden an entsprechender Stelle tabellarisch oder grafisch dargestellt, die Ergebnisse aus den qualitativen Interviews durch entsprechende Zitate illustriert. Die deskriptiven Ergebnisse aus der Online-Befragung werden unter Angabe von Mittelwert und Standardabweichung tabellarisch oder grafisch dargestellt. Sofern signifikante Unterschiede zwischen deutschen und amerikanischen Studierenden feststellbar sind, finden diese Erwähnung unter Angabe des verwendeten Tests. Gibt es aufgrund der theoretischen Vorüberlegungen oder der Ergebnisse aus dem qualitativen Teil der Studie eine begründete Vermutung auf Unterschiede in den Teilgruppen Geschlecht (weiblich/männlich) bzw. Studienrichtung (nicht-technische/nicht-naturwissenschaftliche Studienrichtung), so werden diese ebenfalls an entsprechender Stelle ausgewiesen.

Um die Lesbarkeit zu erleichtern wurden folgende Abkürzungen verwendet:

de = in Deutschland studierende deutsche Studenten (vereinfachend deutsche Studierende genannt)

us = in den USA studierende US-amerikanische Studenten (vereinfachend amerikanische Studierende genannt)

w = weiblich; m = männlich

n = Studierende aus nicht-technischer/nicht-naturwissenschaftlicher Studienrichtung

t = Studierende aus technischer/naturwissenschaftlicher Studienrichtung

6.1 Lernen, Wissen und Information

Eine der drei Ebenen des in dieser Arbeit verwendeten Lernbegriffes ist die Ebene der inneren Bedingungen. Es werden im Folgenden Antworten darauf geben, welche Fähigkeiten und welches Wissen der Lerner hat, welche Lernstrategien er anwendet, was ihn antreibt, welche Motive und Emotionen mit seinem persönlichen Lernprozess in Zusammenhang stehen. Diese werden hier durch die Wissenssebene abgebildet. Verbunden mit dem Lernen in Sozialen Online Netzwerken ist weiterhin der Umgang mit Informationen als eine Handlungskomponente zu berücksichtigen. Es wird hier dargestellt, was die Studierenden im Netz machen und wie aktiv sie in den Sozialen Online Netzwerken sind (vgl. Tabelle 17).

Makroebene	Ebene	Ausprägung
Ebene der inneren Bedingungen	Wissensebene	Wissen über Lernen
		Lernstrategien
		Wissen und Fähigkeiten
	Informationsmanagement	Informationen sammeln, bewerten, selektieren, verwalten

Tabelle 17: Ebene der inneren Bedingungen

6.1.1 Lernen

Zentrale Fragestellung dieser Studie war es herauszufinden, ob Anhaltspunkte für Lernen in Sozialen Online Netzwerken ausgemacht können. Da im Vorfeld davon ausgegangen worden ist, dass der Begriff des Lernens selbst durchaus unterschiedlich verwendet wird und unterschiedliche Emotionen und Motivationen hervorruft, die Einfluss auf die Wahl von Mitteln zur Lösung von studienbezogenen Aufgaben haben können, Einfluss auf die Vernetzung im Studienkontext, die Art und Weise der Kommunikation u. a. m., wurden die Studierenden zunächst dazu befragt, was sie mit dem Wort „Lernen“ verbinden und untersucht, ob Abgrenzungen oder Überschneidungen zu anderen Begrifflichkeiten erkennbar sind.

In den qualitativen Interviews (Frage 26d) wurde eine sehr breite Spanne des Verständnisses von Lernen sichtbar. Es reichte vom „bloßem“ Heraussuchen von Informationen, dem Arbeiten mit Übungsmaterialien und Skripts zu Vorlesungen, über eine thematische Auseinandersetzung mit bisher Unbekanntem, dieses anwendend und reflektierend bis hin zu allem, was zu einer Diskussion mit eigenen Ansichten auffordert und in neuem und verändertem Verständnis von fachlichem Wissen oder des eigenen Lebens mündet. So lässt sich festhalten, dass Studierende Lernen für sich entweder eher enger beschreiben (1: Finden

und Nutzen von Informationen und Be- bzw. Nacharbeiten von Skripten), etwas erweitert definieren (2: Auseinandersetzung mit bisher unbekannten Themen) oder sehr umfassend beschreiben (3: Erweiterung von Lebenserfahrung und Gewinnen von neuen Ein- bzw. Ansichten sowie dem täglichen Stattfinden von Lernen) (vgl. Tabelle 18).

Kategorie	Dimension
Lernbegriff	1 Informationen finden/ nutzen; Skripte be-/nachbearbeiten
	2 mit bisher unbekannten Themen auseinandersetzen
	3 Erweiterung von Lebenserfahrung; neue Einsichten/ Ansichten gewinnen; findet täglich statt

Tabelle 18: Dimensionen des Lernbegriffes
(Qualitatives Interview Frage 26d)

Von den im qualitativen Interview Befragten gaben in etwa je die Hälfte der deutschen und amerikanischen Studierenden an, dass Lernen für sie mit der Auseinandersetzung mit bisher unbekannten Themen, dem Verstehen, Anwenden und Reflektieren dieser verbunden ist:

„Lernen“ ist für mich einfach, ein Thema was mir selbst in dem Moment noch unbekannt ist zu erarbeiten und mir greifbar zu machen, sodass ich es verstehe und auch vernünftig wiedergeben kann, sodass ich's anderen Leuten erklären könnte und dass sie es verstehen wenn ich es in meinen eigenen Worten ausdrücke“ [3D,26d]

Für ca. ein Viertel der Studierenden ist Lernen eher mit dem Finden und Nutzen von Informationen verbunden und für ein weiteres Viertel bedeutet Lernen im umfassenderen Sinne eine Erweiterung von Lebenserfahrung und Gewinnen von neuen Ein- bzw. Ansichten. Interessant ist, dass die Studierenden, die Lernen ausschließlich umfassender definieren, alle weiblich sind und ein nicht-technisches/nicht-naturwissenschaftliches Fach studieren:

„Also „Lernen“. Lebenserfahrung auf jeden Fall[...] „Lernen“ ist so irgendwie Informationsaufnahme und Lebenserfahrung. Neue Einsichten (.), erweiterter Horizont. (5) Verantwortung. (8) Also im Umgang mit anderen Menschen halt auch/ [...]Also jeden Tag durch kleine Sachen irgendwie, kleine Entdeckungen auch lerne ich glaube ich irgendwie ja wieder irgendwas Neues oder das verändert meine Ansichten wieder“ [5D,26d]

Nach den Aussagen der qualitativen Interviews scheinen amerikanische Studierende insgesamt Lernen umfassender zu definieren als deutsche Studierende:

“I mean, to learn would be, to me, like just to gain knowledge and experience and to like, gain an understanding of things that you don't understand, you know and people are constantly seeking to better themselves and have more knowledge about the world and I think that, that is [...] Because I think it's important to learn to understand the world that we live in and to make yourself reach higher and want to learn more and gain more knowledge and you can be more productive and more useful in society if you have knowledge” [4A,26d].

Die obigen Aussagen bildeten die Grundlage für die Formulierung der Hypothese H1: „Die Definition des Lernbegriffes unterscheidet sich nach Land, Geschlecht und Studienfach.“

- a) Deutsche Studierende assoziieren Lernen häufiger mit der Auseinandersetzung mit unbekannten Themen als amerikanische Studierende.
- b) Amerikanische Studierende assoziieren mit Lernen häufiger mit der Erweiterung von Lebenserfahrung deutsche Studierende.
- c) Amerikanische Studierende assoziieren Lernen häufiger mit dem Gewinnen von neuen Ein- bzw. Ansichten als deutsche Studierende.
- d) Studierende, die weiblich sind und ein nicht-technisches/nicht-naturwissenschaftliches Fach studieren, verbinden Lernen häufiger mit der Erweiterung von Lebenserfahrung und dem Gewinnen von neuen Ein- bzw. Ansichten als Studierende anderer Teilgruppen.

In der Online-Befragung (Frage 10, Mehrfachantwortskala) wurde nun untersucht, ob sich die zuvor beschriebenen Unterschiede auch für eine größere Stichprobe zeigen lassen. Die Studierenden waren aufgefordert, ihre Assoziationen mit dem Wort „Lernen“ zu benennen und hatten mehrere Antwortmöglichkeiten zur Auswahl.

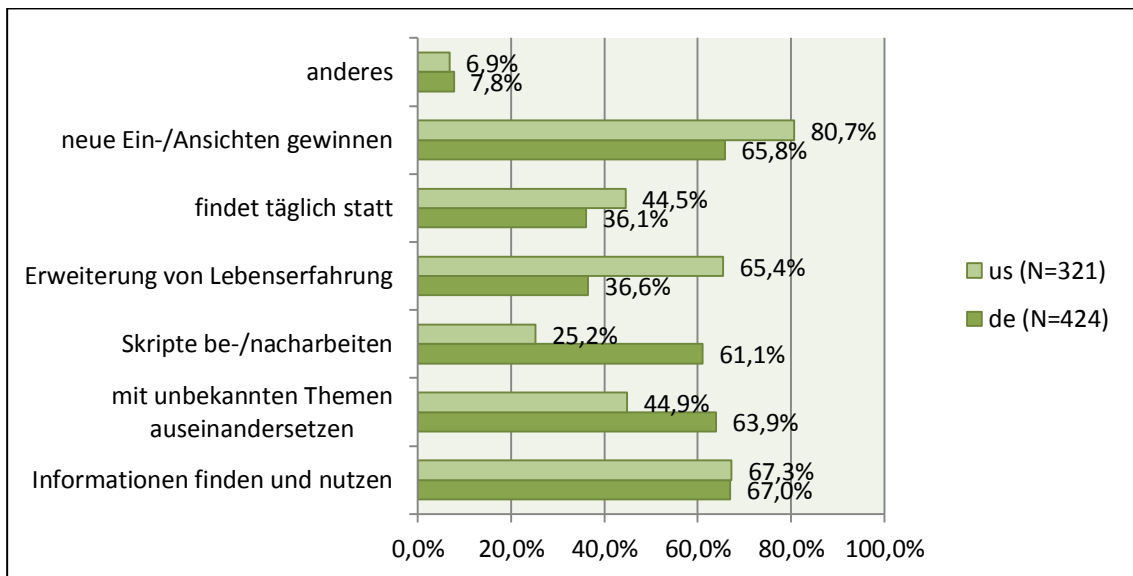


Abbildung 27: Assoziationen mit dem Wort „Lernen“
(Online-Befragung Frage 10; deutsche und amerikanische Studierende; Häufigkeiten Mehrfachantwortskala)

Ein Blick auf Abbildung 27 zeigt, dass deutsche und amerikanische Studierende Lernen in etwa gleich häufig mit dem Finden und Nutzen von Informationen assoziieren und überwiegend nicht der Meinung sind, dass Lernen täglich stattfindet.

Für deutsche Studierende scheint sich Lernen umfassend durch die vier Items Informationen finden und nutzen, mit unbekannten Themen auseinandersetzen, Skripte be-/nacharbeiten und neue Ein-/Ansichten gewinnen beschreiben zu lassen. Amerikanische Studierende verbinden mit Lernen zunächst das Gewinnen von neuen Ein- bzw. Ansichten und ebenso, aber weniger häufig, die Erweiterung von Lebenserfahrung und das Finden und Nutzen von Informationen. Näher auf die Unterschiede zwischen den Studierenden nach Herkunftsland geschaut, wird sichtbar, dass deutsche Studierende zudem Lernen häufiger mit der Auseinandersetzung mit unbekannten Themen verbinden als die amerikanischen Studierenden und deutlich häufiger mit dem Be- bzw. Nacharbeiten von Skripten. Amerikanische Studierende hingegen assoziieren Lernen deutlich häufiger mit der Erweiterung von Lebenserfahrung als die deutschen Studierenden und häufiger mit dem Gewinnen von neuen Ein- bzw. Ansichten. Die Unterschiede der Items „mit unbekannten Themen auseinandersetzen“, „Skripte be-/nacharbeiten“, „Erweiterung von Lebenserfahrung“, „findet täglich statt“ und „neue Ein-/Ansichten gewinnen“ sind für deutsche und amerikanische Studierende mittels Chi-Quadrat-Test nach Pearson und dem exakten Test nach Fisher geprüft und für $p < 0,05$ als signifikant ausgewiesen worden.

Es wurde in der Hypothese H1.a formuliert: *„Deutsche Studierende assoziieren Lernen häufiger mit der Auseinandersetzung mit unbekannten Themen als amerikanische Studierende.“* Die Unterschiede (de: 63,9 %; us: 44,9 %) sind signifikant. **Die Hypothese H1.a wird angenommen.** Ebenso wird für die Hypothese H1.b: *„Amerikanische Studierende assoziieren Lernen häufiger mit der Erweiterung von Lebenserfahrung als deutsche Studierende.“* (de: 36,6 %; us: 65,4 %) ein signifikanter Unterschied ausgewiesen. **Die Hypothese H1.b wird angenommen.** Gleiches gilt für die Hypothese H1.c: *„Amerikanische Studierende assoziieren mit Lernen häufiger mit dem Gewinnen von neuen Ein- bzw. Ansichten als deutsche Studierende.“* Hier wird ebenfalls ein signifikanter Unterschied ausgewiesen (de: 65,8 %; us: 80,7 %). **Die Hypothese H1.c wird somit angenommen.**

Die Hypothese H1.d formuliert: *„Studierende, die weiblich sind und ein nicht-technisches/nicht-naturwissenschaftliches Fach studieren, verbinden Lernen häufiger mit der Erweiterung von Lebenserfahrung und dem Gewinnen von neuen Ein- bzw. Ansichten als Studierende anderer Teilgruppen.“* Dies ist für die deutschen Studierenden vollständig zutreffend, für die amerikanischen Studierenden nur für die Assoziation von Lernen mit dem Gewinnen von neuen Ein-/Ansichten (vgl. Tabelle 19; für weitere Ergebnisse vgl. Anhang A6). Die benannten Unterschiede in den Teilgruppen sind signifikant für $p < 0,05$ und mittels

Chi-Quadrat-Test nach Pearson und dem exakten Test nach Fisher geprüft worden. **Somit wird die Hypothese H1.d für deutsche Studierende angenommen, für die amerikanischen Studierenden in vorliegender Formulierung jedoch verworfen.**

Assoziationen mit dem Wort Lernen (Mehrfachnennungen möglich)	de weiblich (N=271)		de männlich (N=153)		us weiblich (N=206)		us männlich (N=115)	
	nicht Tech/Natur	Tech/Natur	nicht Tech/Natur	Tech/Natur	nicht Tech/Natur	Tech/Natur	nicht Tech/Natur	Tech/Natur
Erweiterung von Lebenserfahrung	40,8%	32,0%	40,3%	27,2%	69,5%	71,2%	62,3%	51,9%
neue Ein-/Ansichten gewinnen	70,9%	60,0%	62,5%	61,7%	83,1%	80,8%	78,7%	75,9%

Tabelle 19: Assoziationen mit dem Wort Lernen
(Online-Befragung Frage 10; Mehrfachantwort; Vergleich Teilgruppen)

Die obigen Ausführungen zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich in den qualitativen Interviews zeigte, dass Studierende den Begriff „Lernen“ unterschiedlich assoziieren, was in der Online-Befragung bestätigt werden konnte.

6.1.2 Lernstrategien

An dieser Stelle war herauszufinden, wie die Studierenden ihre Studienaufgaben lösen, wo sie sich Hilfe holen und vor allem – welche Aufgaben sie auf welche Art und Weise bearbeiten.

Lösung von studienbezogenen Aufgaben

In den qualitativen Interviews (Fragen 3 und 8) wurden die Studierenden danach befragt, wie sie vorgehen, wenn sie Unterstützung für ein Problem ihres Studienalltags benötigen. Verschiedenste Varianten hinsichtlich Medien und Personen wurden mit unterschiedlicher Bedeutung benannt. Da eine kategoriale Einteilung von Medien wenig trennscharf schien (wie in Kap. 3.3.1 ausgeführt) und hier eher Kommunikation und Interaktion im Fokus stehen, wurden die benannten Lösungsmöglichkeiten nach dem Grad der erforderlichen Interaktion zusammengefasst (vgl. Tabelle 20).

Kategorie	Dimension
Suche von Unterstützung im Studienalltag	1 keine/ kaum Interaktion (Buch, Skript, Radio, CD/DVD, Computerprogramm)
	2 mittlere Interaktion (Internetrecherche, E-Mail, Lernplattform)
	3 viel Interaktion Telefon/ Handy, Soziales Online Netzwerk, persönlicher Kontakt

Tabelle 20: Dimensionen der Kategorie „Suche von Unterstützung im Studienalltag“
(Qualitatives Interview Frage 3 und 8)

Dabei kristallisierten sich verschiedene Gruppen heraus: (1) Nutzung von allen Interaktionsgraden (also Lösungsmöglichkeiten, die keiner/kaum, mittlerer und viel Interaktion bedürfen) – dies gaben die Hälfte der deutschen Studierenden und ein amerikanischer Studierender an; (2) Nutzung von Lösungsmöglichkeiten mit kaum/keiner und viel Interaktion (zwei amerikanische und ein deutscher Studierender); (3) Nutzung von Lösungsmöglichkeiten mit mittlerer und viel Interaktion (zwei deutsche und ein amerikanischer Studierender); (4) Nutzung von Lösungsmöglichkeiten mit viel Interaktion (zwei deutsche und zwei amerikanische Studierender). (5) Ein Studierender gab an, Lösungsmöglichkeiten zu nutzen, die keiner/kaum und mittlerer Interaktion bedürfen.

Interessant sind die Aussagen, die zur Nutzung von Büchern getroffen worden sind: Ein Teil der Studierenden gibt Bücher als Möglichkeit zur Lösung eines studienbezogenen Problems an, andere stehen diesen kritisch gegenüber:

“Yeah, textbooks. I have mine, I don't know, all my textbooks are terrible, like. .. Yeah, I don't know, they give you this like vague idea of how to do it but there's no solid example or anything, or if there is an example, it's like a super easy problem” [6A,8]

“I don't use books very much.[...]But books seem to be an outdated form of finding information more so than.” [3A,5]

Weiter interessant ist die angegebene Inanspruchnahme von Unterstützung durch Dozenten: Werden Personen benannt, die bei der Lösungssuche kontaktiert werden, so geben deutsche Studierende u. a. Dozenten an, formulieren aber bis auf eine Ausnahme auf Nachfrage, dass sie die Unterstützung dieser bisher noch nicht in Anspruch genommen haben, während amerikanische Studierende angeben, persönlichen und E-Mail-Kontakt mit ihren Dozenten zu haben und dies auch beispielhaft ausführten:

„Im ganz Notfall können wir den Dozenten auch eine Mail schreiben. Also/Aber das ist noch nicht vorgekommen“ [2D,3]

[Und dann?] „Zum Dozenten gehen. [Schon mal vorgekommen?] Gott sei Dank noch nicht, muss ich zugeben.“ [3D,3]

„I'll call a friend and if I still can't get any help with it, then I'll email the professor to see if I can get help from them.” [6A,8]

“Well, if I need help, I can go to the professors. If the one professor who is teaching the class is not available, I just go to somebody else and I've done that, so. Anytime before 5 o'clock in the afternoon on a weekday I can talk to any one of the professors at the building, so they're always available and they always can help. [...] They're all very open, I guess.” [7A,8]

Schaut man nun auf die im Tagebuch verzeichneten Aktivitäten (Spalte 2), so ergibt sich ein etwas anderes Bild hinsichtlich der Möglichkeiten, die tatsächlich genutzt worden sind, um studienbezogene Probleme zu lösen: Aus den zuvor benannten Gruppen werden zwei Gruppen: nämlich eine erste Gruppe, die Lösungsmöglichkeiten mit allen Interaktionsgraden

nutzt und eine zweite Gruppe, die Varianten mit mittlerer und viel Interaktion nutzt. Hier teilen sich deutsche und amerikanische Studierende in etwa gleich auf. Ausnahme ist ein Studierender, welcher im Tagebuch Lösungsmöglichkeiten verzeichnete, die keiner/kaum und mittlerer Interaktion bedurften. Interessant ist, dass bei fast 2/3 der Studienteilnehmer die Angaben im qualitativen Interview von den Aufzeichnungen im Tagebuch abweichen, allerdings in keinem Fall bei den Teilnehmern, die im Interview angaben, die ganze Palette an Interaktionsmöglichkeiten zu nutzen.

Die im Tagebuch verzeichneten Aktivitäten lassen eine teils deutlich unterschiedlich intensive Nutzung der einzelnen Lösungsmöglichkeiten erkennen (vgl. Abbildung 28) und es ist zumeist eine Lösungsmöglichkeit auszumachen, welche die jeweilige Person weit überdurchschnittlich nutzt: So ist bei vier Teilnehmern im Untersuchungszeitraum auf der Basis der Tagebuchaufzeichnungen eine deutliche Präferenz für die Arbeit mit Skripten festzustellen, je drei Teilnehmer favorisieren Bücher bzw. Soziale Online Netzwerke, je zwei Teilnehmer nutzen den persönlichen Kontakt bzw. die Lernplattform als Lösungsmöglichkeit, weitere zwei verbinden die Internetrecherche und das Soziale Online Netzwerk und ein Teilnehmer schließlich favorisiert die alleinige Internetrecherche. Insgesamt scheinen amerikanische Studierende Lösungsmöglichkeiten mit viel Interaktion stärker zu nutzen als deutsche Studierende (vgl. Abbildung 28).

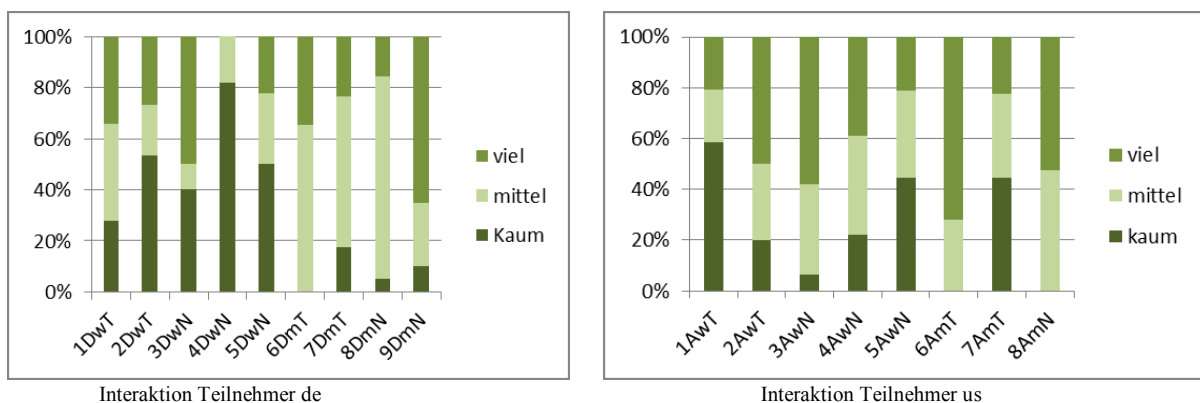


Abbildung 28: Intensität der Interaktion (in %) und Art der Interaktion bei der Lösung von Studienaufgaben (Tagebuch Spalte 2)

Legende Teilnehmer: 1..9: laufende Nummer der Teilnehmer | D o. A: D = deutscher Studierender; A = amerikanischer Studierender | w o. m: w = weiblich; m = männlich | T o. N: T = technisches/ naturwissenschaftliches Studium; N = nicht technisches/ nicht naturwissenschaftliches Studium

Bestimmung der Interaktivität:

keine/kaum Interaktivität → Buch, Skript, CD/DVD, eigenes Computerprogramm;
mittlere Interaktivität → Internetrecherche, e-jai, Uni-Lernplattform;
viel Interaktivität → Telefon/Handy, soziales Netzwerk, persönlicher Kontakt;

Bestimmung der Intensität der Interaktivität:

keine/kaum Interaktivität: < 33 %
mittlere Interaktivität: > 33 % und < 66 %
viel Interaktivität: > 66 %

Obigen Unterschieden wurde nun in der Online-Befragung nachgegangen. Die Studierenden wurden gebeten anzugeben, welche Lösungsmöglichkeiten sie wahrscheinlich nutzen würden, wenn sie die Wahl und die Zeit hätten (Frage 11; 4-stufige Likert-Skala) und welche Lösungsmöglichkeiten sie tatsächlich wie häufig nutzen (Frage 12; 5-stufige Likert-Skala). Tabelle 21 stellt in einem Ranking (1 = höchste Zustimmung bzw. häufigste Nutzung) die Lösungsmöglichkeiten dar.

Wie häufig nutzen Sie das nachfolgend Aufgeführte, um Ihre Studienaufgaben zu lösen?	Ranking			
	wahrscheinliche Nutzung		tatsächliche Nutzung	
	de	us	de	us
kaum/keine Interaktivität				
Skript	2	2	2	2
Buch/Zeitschrift	4	3	3	3
mittlere Interaktivität				
im Internet recherchieren	1	1	1	1
E-Mail	10	7	5	5
Lernplattform	7	6	10	7
viel Interaktivität				
Dozent oder Tutor befragen	5	4	6	4
mit Kommilitonen treffen	3	5	4	6
soziales Netzwerk nutzen	8	10	7	10
Kommilitonen anrufen	6	8	8	8
Textnachrichten senden	9	9	9	9

Tabelle 21: Ranking – wahrscheinliche und tatsächliche Nutzung
(Lösungsmöglichkeiten für studienbezogene Aufgaben; de: N = 399; us: N = 292; 1 = höchste Zustimmung; 10 = geringste Zustimmung)

Allgemein lässt sich zunächst feststellen, dass die Items „im Internet recherchieren“ und „Skript“ übereinstimmend die Skala der wahrscheinlich und tatsächlich genutzten Lösungsmöglichkeiten anführen. Für das Item „Skript“ ist dies für die amerikanischen Studierenden erstaunlich, da sie doch zuvor angaben, Lernen eher nicht mit dem Be- bzw. Nacharbeiten von Skripten in Verbindung zu bringen. Am wenigsten Zustimmung bzw. die geringste Nutzung erreichen bei den amerikanischen Studierenden die Items „Textnachrichten senden“ und „Soziales Netzwerk nutzen“. Die deutschen Studierenden geben an, dass sie Textnachrichten und E-Mails am wenigsten wahrscheinlich nutzen würden, was für das Item „Textnachrichten“ auch zutrifft. Das Schlusslicht bildet hier jedoch die Nutzung von Lernplattformen. Bis auf diese unterschiedliche Einschätzung sind keine größeren Abweichungen zwischen der wahrscheinlichen und tatsächlichen Nutzung festzustellen (für den detaillierten Blick auf die Mittelwerte und Standardabweichungen vgl. Anhang A6).

Um in Anlehnung an das obige Kategoriensystem (vgl. Tabelle 21) untersuchen zu können, welchen Grad an Interaktivität die Studierenden bei der Lösungssuche favorisieren, wurde eine Skalierung der Items vorgenommen, wobei sich zeigte, dass die Konsistenz der Skalen

„kaum/geringe Interaktivität“ und „mittlere Interaktivität“ sowie die Trennschärfe der Items eher im unteren Bereich liegen. Für die Items der Skala „viel Interaktivität“ wird mit Cronbachs Alpha eine interne Konsistenz von $\alpha = 0,73$ mit Trennschärfekoeffizienten der Items von je $r_{it} = 0,25$ und $r_{it} = 0,64$ ausgewiesen. Auf eine Skalenbildung insgesamt wird verzichtet, wodurch aber nicht die inhaltliche Zusammenfassung der Lösungsmöglichkeiten hinsichtlich des Grades der Interaktivität infrage gestellt wird.

An dieser Stelle sei zusammenfassend festgehalten, dass sich die von den Studierenden in den qualitativen Interviews gemachten Aussagen nur zum Teil in den Tagebuchaufzeichnungen wiederfinden lassen. Sie schätzten die von ihnen benutzten Möglichkeiten zur Lösung studienbezogener Aufgaben in den qualitativen Interviews häufig differenzierterer ein, als sich dies durch die Tagebuchaufzeichnungen bestätigen lässt. Hier ist zumeist unter einer Vielzahl von genutzten Möglichkeiten eine favorisierte Variante auszumachen. In der Online-Befragung weicht die Einschätzung der Studierenden zwischen wahrscheinlich und tatsächlich genutzter Lösungsmöglichkeit nur geringfügig voneinander ab. Die Studierenden geben häufiger an, Lösungsmöglichkeiten mit keiner/kaum und mittlerer Interaktivität zu nutzen als Lösungsmöglichkeiten mit viel Interaktivität (wobei hier Abstufungen zu erkennen sind), und hier die amerikanischen Studierenden häufiger als die deutschen Studierenden.

Lösungssuche im Sozialen Online Netzwerk

Im qualitativen Interview (Frage 14) danach befragt, wie die Studierenden vorgehen, wenn sie im Sozialen Online Netzwerk nach einer Lösung für ein studienbezogenes Problem suchen, wird in etwa je zur Hälfte angegeben, entweder gezielt einzelne Personen zu befragen oder – zumeist situations-/kontextabhängig – erst eine einzelne Person und dann das gesamte Netzwerk (vgl. Tabelle 22).

Kategorien	Dimension
Lösungssuche im Sozialen Online Netzwerk	1 gezielt einzelne Person
	2 erst einzelne Person, dann gesamtes Netzwerk

Tabelle 22: Dimensionen der Kategorie „Lösungssuche im Sozialen Online Netzwerk“
(Qualitatives Interview Frage 14)

Den Aussagen der qualitativen Interviews wurde nun in der Online-Befragung (Frage 14d, 4-stufige Likert-Skala) nachgegangen. Für die Studierenden ergibt sich ein signifikanter Unterschied hinsichtlich des Herkunftslandes: Deutsche Studierende können der Aussage,

dass sie erst eine bestimmte Person im Netzwerk fragen und anschließende größere Gruppen, signifikant häufiger zustimmen als die amerikanischen Studierenden bei insgesamt großer Varianz der Antworten (T-Test mit $t(56) = 3,13$; $p < 0,05$). Unterschiede in den Teilgruppen lassen sich nicht erkennen.

Wenn ich im Netzwerk nach einer Lösung suche, frage ich zuerst eine bestimmte Person, und dann erst eine größere Gruppe im Netzwerk.			
Land	N	M	SD
de	381	2,51	1,13
us	283	2,25	1,00

Tabelle 23: Lösungssuche im Sozialen Online Netzwerk
(Online-Befragung Frage 14d; deutsche und amerikanische Studierende
4-stufige-Antwortskala: trifft nicht zu–trifft eher nicht zu–trifft eher zu–trifft vollständig zu)

So lässt sich zusammenfassend feststellen, dass sich die in den qualitativen Interviews gezeigte unterschiedliche Vorgehensweise, Lösungen im Sozialen Online Netzwerk zu suchen, auch in der Online-Befragung dergestalt widerspiegelt, dass ein Teil der Studierenden (und hier signifikant häufiger die deutschen Studierenden) eher erst eine einzelne Person im Sozialen Online Netzwerk befragt, ein anderer die Frage gleich an das gesamte Netzwerk weitergibt.

6.1.3 Wissen und Fähigkeiten

Hier wird den Fragen nachgegangen, wie kompetent sich die Studierenden hinsichtlich des Umgangs mit dem Internet und den Sozialen Online Netzwerken einschätzen, wie erfolgreich sie sich bei der Bearbeitung ihrer Studienaufgaben sehen und ob sie für sich Veränderungen in der Kommunikation und im Lernen durch die Nutzung Sozialer Online Netzwerke ausmachen.

Sicherheit im Umgang mit Internet und Sozialen Online Netzwerken

Die Studierenden im qualitativen Interview (Frage 11) danach befragt, wie sicher sie im Umgang mit dem Internet und den Sozialen Online Netzwerken sind, gibt die Mehrheit der Teilnehmer an, sicher bis sehr sicher zu sein (vgl. Tabelle 24). Ein kleinerer Teil – und hier nur weibliche Studierende – gibt an, nicht sehr sicher zu sein, sich aber zurecht zu finden:

„Nein. Also mit dem Internet/ Ich glaube ich/ Also Webseiten finde ich immer. Und das mit/ Also ich kann auch Mails. [...] Ich kann mir auch alles so rausfiltern, dass ich am Ende genau das finde, was ich brauche. Aber so Facebook ist für mich, weil ich da auch wenig bin, glaube ich, ziemlich undurchsichtig“ [4D,11]

“Social networking sites are pretty comfortable. I don't know all of them, such as like blogs, or you know, how to maybe post a question on Yahoo! answers, I've never done that, but I do know how to look things up and definitely on Facebook I could find an answer, you know, by asking around. So, I feel comfortable in that sense, but not in a variety of those sites.” [1A,11]

Kategorie	Dimension
Sicherheit im Umgang mit Facebook und Internet	1 nicht sicher, finde mich aber zurecht
	2 (sehr) sicher

Tabelle 24: Dimensionen der Kategorie „Sicherheit im Umgang mit Facebook und Internet“
(Qualitatives Interview Frage 11)

Diesen Aussagen wurde nun in der Online-Befragung (Frage 14a, c; 4-stufige Likert-Skala) nachgegangen und die Studierenden danach befragt, wie sicher sie im Umgang mit dem Internet und Sozialen Online Netzwerken sind. Insgesamt scheinen die Studierenden sich im Umgang mit dem Internet sicherer einzuschätzen als im Umgang mit den Sozialen Online Netzwerken. Der Aussage, sicher im Internet agieren zu können, stimmen zudem häufiger deutsche Studierende zu als amerikanische Studierende. Sicher im Umgang mit den Sozialen Online Netzwerken zu sein, geben die amerikanischen Studierenden häufiger an als die deutschen Studierenden (vgl. Tab. 25). Die Unterschiede sind signifikant und mittels T-Test geprüft (Internet: $t(53) = 7,94; p < 0,05$; Soziales Online Netzwerk: $t(55) = -5,38; p < 0,05$).

Sicherer Umgang mit...		Internet		Soziales Netzwerk	
Land	N	M	SD	M	SD
de	381	3,70	0,55	2,76	0,96
us	283	3,33	0,63	3,16	0,92

Tabelle 25: Sicherheit im Umgang mit dem Internet und Sozialen Online Netzwerk
(Online-Befragung Frage 14a,c; deutsche und amerikanische Studierende
4-stufige-Antwortskala: trifft nicht zu–trifft eher nicht zu–trifft eher zu–trifft vollständig zu)

In den qualitativen Interviews gaben weibliche Studierende häufiger als ihre männlichen Kommilitonen an, nicht sehr sicher im Umgang mit dem Internet und Sozialen Online Netzwerk zu sein. Schaut man nun dahingehend auf die Teilgruppen weiblich/männlich, so sind für die deutschen Studierenden keine signifikanten Unterschiede festzustellen. Bei den amerikanischen Studierenden geben die weiblichen Studierenden häufiger als die männlichen Studierenden an, sicher im Umgang mit dem Internet und den Sozialen Online Netzwerken zu sein. Diese Unterschiede sind signifikant und mittels T-Test überprüft (Internet: $t(53) = 2,50; p < 0,05$; $t(55) = 3,00; p < 0,05$).

Sicherer Umgang mit...			Internet		Soziales Netzwerk	
Land	w/m	N	M	SD	M	SD
de	w	239	3,67	0,58	2,79	0,97
	m	133	3,77	0,50	2,70	0,97
us	w	182	3,41	0,60	3,28	0,84
	m	93	3,20	0,65	2,91	1,02

Tabelle 26: Sicherheit im Umgang mit dem Internet und Sozialen Online Netzwerk

(Online-Befragung Frage 14a,c; weibliche und männliche Studierende aus Deutschland und den USA;

4-stufige-Antwortskala: trifft nicht zu–trifft eher nicht zu–trifft eher zu–trifft vollständig zu)

Zusammenfassend ist festzuhalten: Die Aussagen aus den qualitativen Interviews, dass sich die Studierenden als sicher bzw. sehr sicher im Umgang mit dem Internet und den Sozialen Online Netzwerken einschätzen, lassen sich durch die Online-Befragung für die Studierenden allgemein belegen, wobei ein größerer Mittelwert für den sicheren Umgang der Studierenden mit dem Internet ausgewiesen wird als für den Umgang mit Sozialen Online Netzwerken. Für deutsche Studierende gibt es hinsichtlich des Geschlechts keine signifikanten Unterschiede. Amerikanische weibliche Studierende schätzen sich signifikant sicherer ein als ihre männlichen Kommilitonen.

Veränderung von Kommunikation durch Soziale Online Netzwerke

In den qualitativen Interviews (Frage 26a und 26c) danach befragt, ob Soziale Online Netzwerke die persönliche Kommunikation verändert hätten, waren drei Dimensionen erkennbar (vgl. Tabelle 27): (1) Der weit überwiegende Teil der Studierenden gab uneingeschränkt positive Veränderungen an, häufig mit der Aussage verbunden, dass ein schnellerer Kontakt zu anderen Personen und eine praktischere Organisation von Arbeitsaufgaben, Treffen u. a. m. möglich sei. (2) Zwei Teilnehmer benennen positive Veränderungen, aber auch Schwierigkeiten:

„Ja! Ich glaube auch grade, wenn ich irgendwo anrufe, [...] wusste ich gar nicht in erster Linie, wie ich mit den Leuten anfangen zu reden. [...] Das ist per E-Mail einfacher. Da schickt man einfach eine Nachricht hin. Das ist irgendwie anonym. Am Telefon ist das schon alles persönlicher finde ich. Es ist einfach immer einfacher, wenn man irgendwem was per Facebook schreibt oder per E-Mail, als anzurufen und irgendjemanden persönlich etwas zu fragen.“ [1D,26a]

„Yes. It/I think it makes it/ you able to connect with more people about a subject and get more feedback on some things than through just looking it up yourself and it kind of/ the more, that you know, more heads are better than one, I guess, kind of a thing. And, but I think it also hurts, I guess. [Why?] It hurts your learning just sometimes I feel like, because I feel like a lot of times people will just surf on Facebook as opposed to doing what they're supposed to be doing, like their homework and stuff. I think it's kind of a double edged sword.“ [4A,26a]

(3) Vier Befragte geben an, Veränderungen nicht einschätzen zu können, da sie Soziale Online Netzwerke kaum nutzen (beide weiblich) oder sie früher bereits genutzt haben und diese so schon seit längerer Zeit Bestandteil des Alltags sind (beide männlich).

Kategorie	Dimension
Veränderung von Kommunikation durch Soziale Online Netzwerke	1 positive Veränderungen
	2 ambivalent
	3 unbestimmt/ eher nicht

Tabelle 27: Dimensionen der Kategorie „Veränderung von Kommunikation durch Soziale Online Netzwerke“ (Qualitatives Interview Frage 26a , c)

Diesen Aussagen wurde in der Online-Befragung (Frage 14b, 4-stufige Likert-Skala) nachgegangen. Für die Vergleichsgruppe der Studierenden deutscher und amerikanischer Herkunft konnten keine signifikanten Unterschiede ermittelt werden (de: $N = 381$; $M = 2,68$; $SD = 1,01$ | us: $N = 283$; $M = 2,66$; $SD = 1,03$; $t(54) = 0,33$; $p < 0,05$; mittels T-Test überprüft), diese allerdings werden für alle Teilgruppen ausgewiesen (T-Test für $p < 0,05$). So werden für weibliche Studierende in beiden Ländern höhere Mittelwerte ausgewiesen (de: w: $M = 2,79$; m: $M = 2,49$ | us: w: $M = 2,85$; m: $M = 2,29$). Schaut man nun näher auf die Studienrichtungen, so wird offenbar, dass sich diese Unterschiede hier ebenfalls zeigen und Studierende aus nicht-technischen/nicht-naturwissenschaftlichen Studiengängen signifikant eher der Aussage zustimmen, dass sich ihre Art und Weise zu kommunizieren durch die Sozialen Online Netzwerke geändert hat (vgl. Tabelle 28).

Veränderung von Kommunikation									
		deutsche Studierende					amerikanische Studierende		
		N	M	SD			N	M	SD
w	n	172	2,94	0,95	w	n	136	2,94	0,96
	t	67	2,42	1,02		t	46	2,57	0,98
m	n	63	2,75	1,00	m	n	45	2,67	0,98
	t	70	2,26	0,99		t	48	1,94	0,95

Tabelle 28: Veränderung von Kommunikation durch Soziale Online Netzwerke (Online-Befragung Frage 14b; Teilgruppen der deutschen und amerikanischen Studierenden; 4-stufige-Antwortskala: trifft nicht zu–trifft eher nicht zu–trifft eher zu–trifft vollständig zu)

Veränderung von Lernen durch Soziale Online Netzwerke

Ob sich diese Veränderungen auch im Lernen widerspiegeln, war ebenfalls Gegenstand der qualitativen Interviews (Frage 26b). Hier sind, wie schon zuvor, drei Dimensionen auszumachen: (1) Ein Teil der Befragten gibt Veränderungen an:

„Aber wenn man es halt jetzt wieder mit diesem weiteren Lernbegriff irgendwie in Verbindung setzt so, ist es ja schon so, dass auch jeden Tag irgendwie was weiß ich irgendwelche Nachrichten oder Videos oder kleine Informationen da einfach präsent sind [...] Sodass man dadurch schon ich würde fast sagen indirekt, weil man das gar nicht bewusst irgendwie so als Lernen wirklich aufnimmt, aber dass sich das schon verändert hat, weil das wieder eine Plattform ist, die vorher nicht da war. Die Informationen, die jetzt da bereitgestellt sind sozusagen, die hatte ich vorher als Quelle sozusagen nicht und das ist jetzt vorhanden. Also von daher hat sich das in dem Sinne wahrscheinlich dann schon verändert. Ja.“ [5D,26b]

„Zielgerichteter würde ich sagen. Man kann das besser organisieren mit Leuten die das auch lernen müssen. Auf das Studium bezogen jetzt kann man wesentlich zielgerichteter lernen.“ [9D,26b]

“Learning how to find an answer is just as important as learning how to solve a problem. If you can't figure out where the answer would be or how it looks, then you aren't going to solve the problem.” [7A,26b]

(2) ein anderer Teil der Befragten macht die Aussage, dass Soziale Online Netzwerke für das Lernen keine Bedeutung haben und (3) eine dritte Gruppe gibt an, eher keine Veränderungen festgestellt zu haben, benennt aber teils an späterer Stelle im qualitativen Interview Beispiele für eben diese Nutzung in Zusammenhang mit Lernen:

„Ich google dann und stöbere auf diversen Internetseiten rum und sowas. Und das/ Und lese mir allerhand durch. Aber (.) Online-Plattformen oder Netzwerke (.) gerade was Facebook angeht (.) eigentlich eher nicht. (.) Nein. [Aber Sie bekommen Hilfe von Ihren //Freundinnen// ...?] //Ja.// [...] Und dann habe ich ihr so ein bisschen Deutsch beigebracht und sie mir so ein bisschen Finnisch und das war's dann auch. [...]Ja. Und sonst/ Zu lernen nein.“ [8D,26b]

„Well, I have different modes of learning. If I'm doing pure academic, social network doesn't change that. I've always/ ... I've always just read textbooks, you know, gone to class, listen to lectures. Social network hasn't changed that. In terms of contemporary learning, it has. [...]I do find out about things that are going on in the world through social networks, [...] So there are contemporary learning things that I/have been altered for me through social networks.“ [8A,26b]

Kategorie	Dimension
Veränderung von Lernen durch Soziale Online Netzwerke	1 ja
	2 nein
	3 eher nicht

Tabelle 29: Dimensionen der Kategorie „Veränderung von Lernen durch Soziale Online Netzwerke“ (Qualitatives Interview Frage 26b)

Die Frage nach Veränderungen im Lernen durch Soziale Online Netzwerke wurde den Studierenden nun auch in der Online-Befragung (Frage 14e, 4-stufige Likert-Skala) gestellt. Hier zeigte sich insgesamt wenig Zustimmung. Für die Studierenden deutscher und amerikanischer Herkunft werden mittels T-Test signifikante Unterschiede ausgewiesen (de: $N = 381$; $M = 1,73$; $SD = 0,86$ | us: $N = 283$; $M = 1,97$; $SD = 0,92$; $t(57) = -3,41$; $p < 0,05$). So ist erkennbar, dass die amerikanischen Studierenden der Aussage, dass sich Lernen durch die Sozialen Online Netzwerke verändert hat, häufiger zustimmen als die deutschen Studierenden, insgesamt lässt sich aber wenig Zustimmung für diese Aussage bei großer Varianz verzeichnen. Für fast alle Teilgruppen konnte mittels T-Test ebenfalls ein signifikanter Unterschied (für $p < 0,05$) nachgewiesen werden (Ausnahme: deutsche weibliche Studierende nach Studienrichtung). Danach geben für beide Länder die weiblichen Studierenden bei großer Varianz häufiger an, dass sich ihre Art und Weise zu lernen durch

Soziale Online Netzwerke verändert hat (de: w: $M = 1,80$; m: $M = 1,58$ | us: w: $M = 2,10$; m: $M = 1,71$). Insgesamt findet diese Aussage jedoch wenig Zuspruch. Ein genauer Blick zeigt hier, dass diese Unterschiede auch in den Studiengängen zu finden sind. (vgl. Tabelle 30).

Veränderung von Lernen									
		deutsche Studierende					amerikanische Studierende		
		N	M	SD			N	M	SD
w	n	172	1,82	0,89	w	n	136	2,19	0,95
	t	67	1,75	0,84		t	46	1,83	0,85
m	n	63	1,78	0,85	m	n	45	1,93	0,84
	t	70	1,40	0,73		t	48	1,50	0,85

Tabelle 30: Veränderung von Lernen durch Soziale Online Netzwerke
(Online-Befragung Frage 14e; Teilgruppen der deutschen und amerikanischen Studierenden)
4-stufige-Antwortskala: trifft nicht zu–trifft eher nicht zu–trifft eher zu–trifft vollständig zu)

Zusammenfassend sei an dieser Stelle vermerkt, dass die Studierenden angeben, dass sich die Kommunikation durch Soziale Online Netzwerke eher verändert, das Lernen jedoch eher nicht verändert hat. Letzterer Aussage stimmen die amerikanischen Studierenden häufiger zu als die deutschen Studierenden. Die weiblichen Studierenden und die Studierenden aus nicht-technischen/nicht-naturwissenschaftlichen Studienrichtungen können beiden Aussagen signifikant häufiger zustimmen als ihre Vergleichsgruppe.

Erfolgreiches Lernen

Im Tagebuch (Spalte 4) verzeichneten die Studierenden, ob ihre studienbezogenen Aktivitäten erfolgreich, teilweise erfolgreich oder nicht erfolgreich waren. Diese Aktivitäten in Relation zur Häufigkeit der gesamten verzeichneten Aktivitäten des jeweiligen Studierenden gesetzt, zeigen, dass die meisten Studierenden einschätzten, erfolgreich zu lernen oder – in geringerem Umfange – zumindest teilweise erfolgreich waren (vgl. Abbildung 29). Näher untersucht, ist interessant, dass bei der Hälfte der Teilnehmer kein Zusammenhang zwischen der gewählten Lösungsmöglichkeit und der Art der Aufgabe hinsichtlich erfolgreichem Arbeiten zu erkennen ist, während bei den anderen Teilnehmern teilweiser Erfolg häufiger einherging mit der Informationsrecherche im Internet und dem Nutzen Sozialer Online Netzwerke in Zusammenhang mit organisatorischen oder motivationalen Aufgaben oder der Weitergabe von Wissen. Weiter verzeichneten weibliche Studierende häufiger als männliche Studierende in ihren Tagebüchern, zumindest immer teilweise erfolgreich, also nicht nicht erfolgreich, gewesen zu sein.

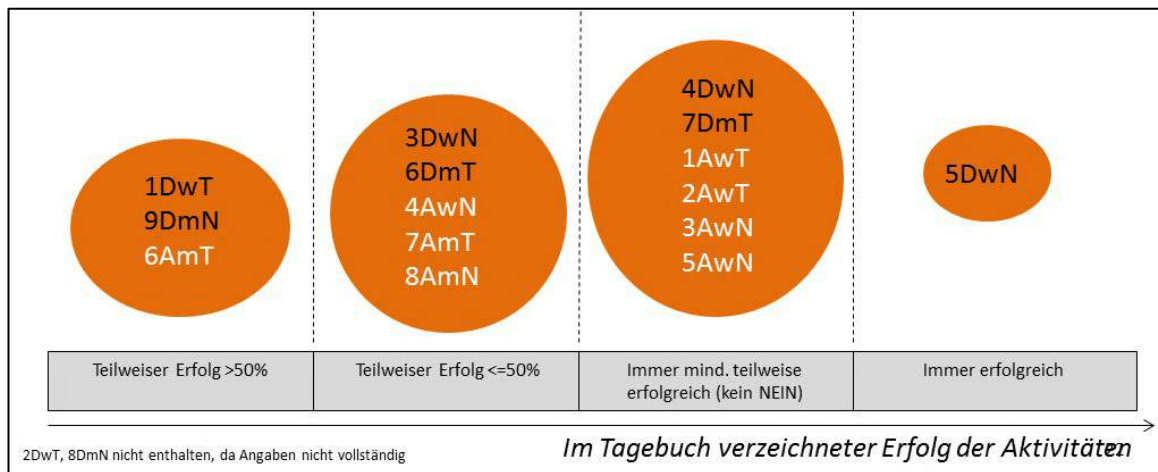


Abbildung 29: Erfolg studienbezogener Aktivitäten (Tagebuch Spalte 4)

Legende Teilnehmer: 1..9: laufende Nummer der Teilnehmer | D o. A: D = deutscher Studierender; A = amerikanischer Studierender | w o. m: w = weiblich; m = männlich | T o. N: T = technisches/ naturwissenschaftliches Studium; N = nicht technisches/ nicht naturwissenschaftliches Studium)

Um obigen Feststellungen genauer nachzugehen, wurden die Studierenden in der Online-Befragung (Frage 13a, b; 4-stufige Likert-Skala) gebeten anzugeben, wie erfolgreich sie die Bearbeitung ihrer Studienaufgaben einschätzen und ob sie immer einen Lösungsweg finden. Dem können die Studierenden – und hier die amerikanischen Studierenden signifikant häufiger als die deutschen Studierenden – eher oder sogar vollständig zustimmen (mittels T-Test für $t(46) = -8,00$ und $t(47) = 9,84$ bei $p < 0,05$; vgl. Tabelle 31).

		...bin meistens erfolgreich		...finde immer einen Weg	
	N	M	SD	M	SD
Deutschland	392	3,24	0,59	3,07	0,67
USA	289	3,60	0,56	3,53	0,55

Tabelle 31: Erfolgreiches Lösen von Studienaufgaben

(Online-Befragung Frage 13a, b; deutsche und amerikanische Studierende; 4-stufige Antwortskala: trifft nicht zu–trifft eher nicht zu–trifft eher zu–trifft vollständig zu)

Aus zuvor ausgeführten Erkenntnissen wurde die Hypothese H2 formuliert: „*Es besteht kein Zusammenhang zwischen den gewählten Möglichkeiten zur Lösung von Studienaufgaben und dem erfolgreichen Lösen dieser Aufgaben.*“

Um diese Hypothese zu überprüfen, wurde untersucht, ob es Zusammenhänge zwischen der Frage „*Wenn ich meine Studienaufgaben bearbeite, dann bin ich meistens erfolgreich*“ (Online-Befragung Frage 13a) und den gewählten Lösungsmöglichkeiten zur Bearbeitung der Studienaufgaben (Online-Befragung Frage 12) gibt. Hierzu wurde der Korrelationskoeffizient nach Pearson berechnet und die Stärke des Zusammenhanges nach Brosius (2013, S. 523) ausgewiesen. Für fast alle gewählten Lösungsmöglichkeiten wird entweder ein Korrelationskoeffizient von $r < 0.2$ (entspricht sehr schwacher Korrelation) bei p mind. $< 0,05$

ausgewiesen oder es liegt keine Signifikanz der Ergebnisse vor. Ausnahme bildet hier der Zusammenhang zwischen angegebenem Erfolg und der Nutzung von E-Mail. Hier wird ein Korrelationskoeffizient von $r = 0,83$ berechnet, was einer sehr starken Korrelation entspricht. Es besteht ein sehr schwacher Zusammenhang zwischen der gewählten Lösungsmöglichkeit und dem erfolgreichen Lösen einer Aufgabe. Für das Item „E-Mail“ wird mit $r = 0,83$ eine sehr starke Korrelation ausgewiesen. **Die Hypothese H2 wird somit verworfen.**

Weiter wurde auf der Basis vorheriger Aussagen die Hypothese H3 formuliert: *„Es besteht kein Zusammenhang zwischen der angegebenen Sicherheit im Umgang mit dem Internet und Sozialen Online Netzwerken und dem angegebenen Erfolg bei der Lösung studienbezogener Aufgaben“.*

Ob hier ein Zusammenhang besteht wurde ebenfalls mittels Korrelationskoeffizient nach Pearson geprüft. Für den Umgang mit dem Internet und dem erfolgreichen Arbeiten wurden für alle befragten Studierenden insgesamt – und entsprechend der Tagebuchaussagen mit besonderem Blick auf die weiblichen Studierenden – nicht signifikante sehr schwache Korrelationen ausgewiesen. Für den Umgang mit Sozialen Online Netzwerken und erfolgreichem Arbeiten wird für die Studierenden allgemein $r = 0,10$ und für weibliche Studierende $r = 0,12$ ausgewiesen bei $p < 0,01$. Die Korrelationen sind nach Brosius (2013, S. 523) als sehr schwach einzustufen. **Die Hypothese H3 wird für den Zusammenhang zwischen Sicherheit im Umgang mit dem Internet und erfolgreichem Lösen von Studienaufgaben angenommen.** Hier besteht kein Zusammenhang. **Für den Zusammenhang zwischen der Sicherheit im Umgang mit Sozialen Online Netzwerken und dem erfolgreichem Lösen von Studienaufgaben wird die Hypothese verworfen.** Hier besteht ein sehr schwacher Zusammenhang für die Studierenden allgemein und für weibliche Studierende.

Um ein abgerundetes Bild zu erhalten, was die Befragten selbst als besonders wichtig erachten, um erfolgreich lernen zu können, wurden diese in der Online-Befragung (Frage 44) aufgefordert, per Freitext für sie Wichtiges zu benennen. In der zweisprachigen Auswertung (die Online-Umfrage konnte in deutscher oder englischer Sprache beantwortet werden, unabhängig von Herkunfts- oder Studienland) wurden Ruhe/quiet (142 Nennungen), Zeit/time (74), Skripte/notes (63), Motivation (53) und Information (53) am häufigsten benannt. Aber auch Ressourcen wie das Internet, gutes Material und Interesse am Thema scheinen bedeutend

Netzwerken und dem erfolgreichen Lösen von Studienaufgaben für die Studierenden insgesamt und für weibliche Studierende.

Die Teilnehmer der Online-Befragung gebeten, ihre Faktoren für erfolgreiches Arbeiten im Studium zu benennen, scheint eine ruhige Lernumgebung, die motiviertes und konzentriertes Arbeiten ohne Zeitdruck erlaubt, mit Zugriff auf Informationsressourcen wie das Internet, Materialien und Skripte zum Nachschlagen, einhergehend mit Interesse am Thema und der Gelegenheit zum Austausch unter den Kommilitonen in den Kursen, die Bedürfnisse der Befragten auf den Punkt zu bringen.

6.1.4 Umgang mit Informationen

Der nun folgende Abschnitt gibt Auskunft darüber, welche studienbezogenen Aktivitäten von den Studierenden allgemein und insbesondere in Sozialen Online Netzwerken durchgeführt werden, in welchen Netzwerken sie aktiv sind und für wie geeignet sie Medien zur Lösung von Problemen halten.

Studienbezogene Aktivitäten

Die Studierenden verzeichneten im Tagebuch (Spalte 1), welcher Art die durchgeführten Aktivitäten waren (vgl. Abbildung 31). Es zeigt sich hier, dass die Informationsrecherche bei fast allen Studierenden breiten Raum einnimmt, gefolgt von der Weitergabe von Wissen und der Hilfestellung bei der Lösung von Aufgaben. Das Verhältnis dieser drei Aktivitäten ist bei den amerikanischen Studierenden weit ausgeglichener als bei den deutschen Studierenden. Letztere führten zudem im Untersuchungszeitraum häufiger Aktivitäten in Zusammenhang mit Organisation und Absprache aus und weniger häufig Aktivitäten zur Unterstützung von Motivation. Dies ist bei den amerikanischen Studierenden genau umgekehrt. (Anm.: Die Kategorie „Anderes“ bezeichnet hier zumeist lt. Tagebuch die Durchführung von Online-Tests oder das Bearbeiten von Aufgaben aus Skripten.)

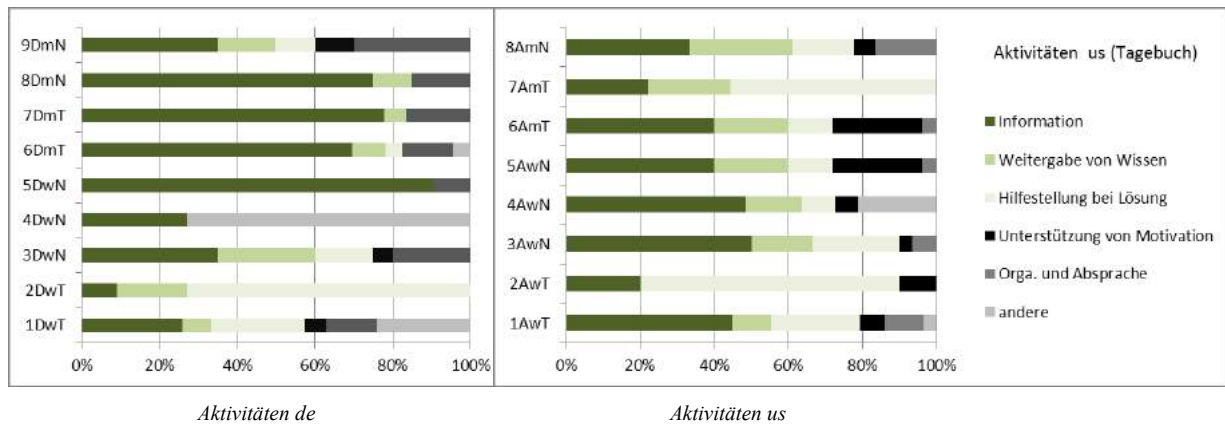


Abbildung 31: Relative Häufigkeit studienbezogener Aktivitäten (alle Lösungsmöglichkeiten)

(Tagebuch Spalte 1; Legende Teilnehmer: 1..9: laufende Nummer der Teilnehmer | D o. A: D = deutscher Studierender; A = amerikanischer Studierender | w o. m: w = weiblich; m = männlich | T o. N: T = technisches/ naturwissenschaftliches Studium; N = nicht technisches/ nicht naturwissenschaftliches Studium)

Basierend auf vorherigen Ausführungen wurde die Hypothese H4 wurde formuliert: „Die Art studienbezogener Aktivitäten unterscheidet sich in ihrer Häufigkeit hinsichtlich des Landes.“

- Deutsche Studierende führen häufiger Aktivitäten in Zusammenhang mit Organisation und Absprache aus als amerikanische Studierende.
- Amerikanische Studierende führen häufiger Aktivitäten in Zusammenhang mit der Weitergabe von Wissen aus als deutsche Studierende.
- Amerikanische Studierende führen häufiger Aktivitäten in Zusammenhang mit der Hilfestellung bei Lösung aus als deutsche Studierende.
- Amerikanische Studierende führen häufiger Aktivitäten in Zusammenhang mit der Motivation anderer Personen aus als deutsche Studierende.

Um zu prüfen, ob sich die zuvor beschriebenen Unterschiede auch in der Online-Befragung zeigen lassen, wurden den Studierenden hier entsprechende Fragen gestellt. In der Online-Befragung (Frage 16, 5-stufige Likert-Skala) wurden die Studierenden gebeten anzugeben, wie häufig sie die aufgeführten Tätigkeiten für studienbezogenen Aufgaben durchführen. Im Vergleich deutscher und amerikanischer Studierender sind – mit Ausnahme des Items „andere Personen motivieren“ – alle Unterschiede in den Mittelwerten (bei SD von 0,6 bis 1,2) signifikant (mittels T-Test geprüft). Aus Abbildung 32 ist erkennbar, dass für amerikanische Studierende in allen Items höhere Mittelwerte ausgewiesen werden als für deutsche Studierende, die Informationsrecherche insgesamt am häufigsten und „andere Personen motivieren“ am wenigsten häufig benannt wird.

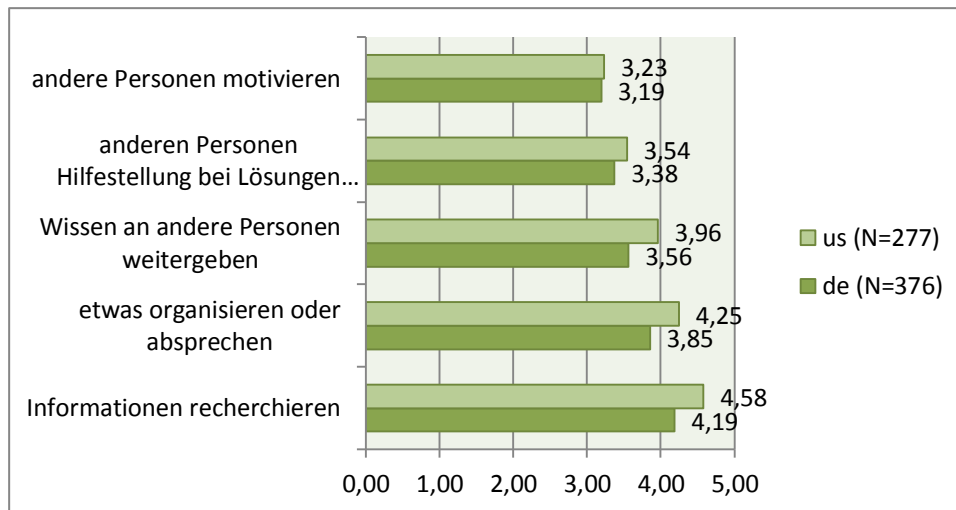


Abbildung 32: Häufigkeiten studienbezogener Aktivitäten (Mittelwerte)
 (Online-Befragung Frage 16; Studierende deutscher und amerikanischer Herkunft)
 5-stufige Antwortskala: nie–mind. 1x im Semester–mind. 1x im Monat–mind. 1x in der Woche–mehrmals täglich)

Mit Blick auf vorherige Ausführungen ist zu erkennen, dass sich die Hypothese H4.a: „*Deutsche Studierende führen häufiger Aktivitäten in Zusammenhang mit Organisation und Absprache aus als amerikanische Studierende.*“ nicht bestätigen lässt (de $M = 4,19$; $SD = 0,8$ | us: $M = 4,58$; $SD = 0,78$ bei $t(69) = -6,14$ für $p < 0,05$; T-Test). **Die Hypothese H4.a wird verworfen.** Die Hypothese H4.b: „*Amerikanische Studierende führen häufiger Aktivitäten in Zusammenhang mit der Weitergabe von Wissen aus als deutsche Studierende.*“ wird entsprechend der ausgewiesenen Mittelwerte bestätigt (de: $M = 3,56$; $SD = 0,91$ | us: $M = 3,96$; $SD = 0,85$ bei $t(70) = -0,78$ für $p < 0,05$; T-Test). **Die Hypothese H4.b wird somit angenommen.** Die Hypothese H4.c: „*Amerikanische Studierende führen häufiger Aktivitäten in Zusammenhang mit der Hilfestellung bei Lösung aus als deutsche Studierende.*“ **wird ebenfalls angenommen** (de: $M = 3,38$; $SD = 0,9$ | us: $M = 3,54$; $SD = 0,97$ bei $t(71) = -2,24$ für $p < 0,05$; T-Test). **Und ebenfalls angenommen wird die Hypothese H4.d:** „*Amerikanische Studierende führen häufiger Aktivitäten in Zusammenhang mit der Motivation anderer Personen aus als deutsche Studierende.*“ aufgrund der ausgewiesenen Mittelwerte (de: $M = 3,19$; $SD = 1,04$ | us: $M = 3,23$; $SD = 1,2$ bei $t(72) = -0,45$ für $p < 0,05$; T-Test).

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass sich die Unterschiede aus den Angaben der Tagebücher nicht in der Online-Befragung wiederfinden lassen. Zwar geben die amerikanischen Studierenden in der Online-Befragung in fast allen erfassten Tätigkeiten signifikant häufiger an, diese durchzuführen (Ausnahme: Item „andere Personen motivieren“), blickt man jedoch auf die Nutzung innerhalb der beiden Gruppen, so zeigt sich sowohl für

amerikanische als auch für deutsche Studierende für alle angegebenen studienbezogenen Tätigkeiten eine ähnliche Ausprägung: Informationsrecherche ist die häufigste Tätigkeit gefolgt von Organisation und Absprache. Beide werden mindestens einmal wöchentlich durchgeführt. Daran schließen sich die Weitergabe von Wissen und die Hilfestellung bei Lösungen an. Das Item „Andere Personen motivieren“ wird am wenigsten häufig genannt. Zwischen der Art der Aktivität und der gewählten Lösungsmöglichkeit sind zumeist nur sehr schwache bis schwache Korrelationen feststellbar. Mittlere Korrelationen werden ausgewiesen für die Aktivität „Informationen recherchieren“ in Zusammenhang mit der Nutzung des Internets ($r = 0,44$), für die Aktivität „Hilfestellung bei Lösung“ und die Lösungsmöglichkeit „Kommilitonen treffen“ ($r = 0,41$) und für die Aktivität „andere motivieren“ und „Kommilitonen treffen“ ($r = 0,4$).

Aktivitäten in Sozialen Online Netzwerken

Schaut man nun anhand der Tagebuchaufzeichnungen genauer darauf, welche der Aktivitäten im Sozialen Netzwerk durchgeführt werden, so ist zu sehen, dass auch hier alle Arten von studienbezogenen Aktivitäten wiederzufinden sind (vgl. Abbildung 33). Es sind – deutsche und amerikanische Studierende im Vergleich – ähnliche Unterschiede festzustellen wie schon zuvor: Die Sozialen Online Netzwerke wurden laut Tagebuchaufzeichnung von deutschen Studierenden stärker zur Beschaffung von Informationen und zu Organisation und Absprache genutzt. Die amerikanischen Studierenden nutzten diese am stärksten zur Weitergabe von Wissen und häufiger zu Motivationszwecken. Ein größerer Unterschied zwischen männlichen und weiblichen Studierenden hinsichtlich der Aktivitäten im Sozialen Online Netzwerk ist hier nicht auszumachen.

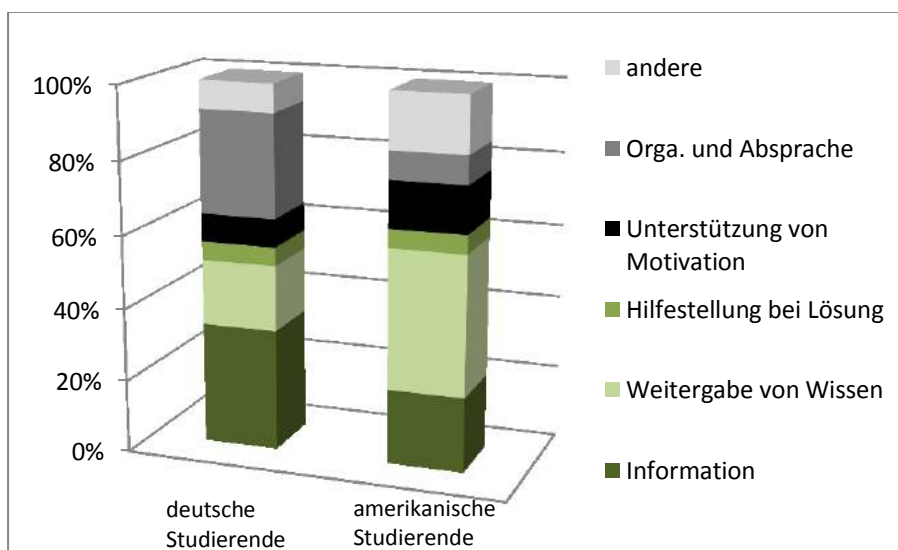


Abbildung 33: Relative Häufigkeit studienbezogener Aktivitäten im Sozialen Online Netzwerk (Tagebuch Spalte 1 und Spalte 2; deutsche und amerikanische Studierende)

Daraus ableitend wird die Hypothese H5 formuliert: „Die Art studienbezogener Aktivitäten in den Sozialen Online Netzwerken unterscheidet sich in ihrer Häufigkeit hinsichtlich des Landes.“

- a) Deutsche Studierende nutzen Soziale Online Netzwerke häufiger für Organisation und Absprache als amerikanische Studierende.
- b) Amerikanische Studierende nutzen Soziale Online Netzwerke häufiger zur Weitergabe von Wissen an andere Personen als deutsche Studierende.
- c) Amerikanische Studierende nutzen Soziale Online Netzwerke häufiger, um andere Personen zu motivieren, als deutsche Studierende.

Diesen Fragen wurde nun in der Online-Befragung (Frage 17, 5-stufige Likert-Skala) nachgegangen. Es wurde gefragt, wie häufig die Studierenden die aufgeführten Tätigkeiten im Sozialen Online Netzwerk ausführen (vgl. Tabelle 32). Für die Items „etwas organisieren und absprechen“ ($t(74) = 10,53$) und „anderen Personen Hilfestellung bei Lösung geben“ ($t(76) = 2,35$) lassen für Studierende deutscher und amerikanischer Herkunft sich mittels T-Test signifikante Unterschiede (für $p < 0,05$) ausmachen. Hier geben die Studierenden deutscher Herkunft an, diese Aktivitäten im Sozialen Online Netzwerk häufiger durchzuführen. Schaut man etwas genauer, wie groß die Gruppe derjenigen ist, die das Soziale Online Netzwerk aktiv nutzen (mind. 1x in der Woche oder gar mehrmals täglich), so ist zu erkennen, dass es bei dieser sich nicht mehr um eine kleine Minderheit, sondern um bereits ca. 15 - 25 % der Studierenden handelt, je nach Aktivität etwas unterschiedlich, und gar um 46,4 % der deutschen Studierenden, wenn es um Organisation im Netzwerk geht.

Aktivitäten in Sozialen Online Netzwerken	Gesamt				mind. 1x i.d. Woche o. mehrmals täglich	
	de (N=366)		us (N=267)		de (N=366)	us (N=267)
	M	SD	M	SD	%	%
Informationen recherchieren	2,07	1,32	2,04	1,27	20,20	15,00
etwas organisieren oder absprechen	3,16	1,26	2,09	1,25	46,40	16,10
Wissen an andere Personen weitergeben	2,49	1,28	2,44	1,31	25,40	24,30
anderen Personen Hilfestellung bei Lösungen geben	2,37	1,22	2,13	1,26	20,80	17,20
andere Personen motivieren	2,20	1,25	2,12	1,30	19,40	20,20

Tabelle 32: Häufigkeit der Aktivitäten im Sozialen Online Netzwerk

(Online-Befragung Frage 17; Studierende deutscher und amerikanischer Herkunft)

5-stufige Antwortskala: nie–mind. 1x im Semester–mind. 1x im Monat–mind. 1x in der Woche–mehrmals täglich)

In der Hypothese H5.a wurde formuliert: „*Deutsche Studierende nutzen Soziale Online Netzwerke häufiger für Organisation und Absprache als amerikanische Studierende.*“, was sich anhand der Mittelwerte mittels T-Test nachweisen lässt (de: $M = 3,16$; $SD = 1,26$ | us: $M = 2,09$; $SD = 1,25$ für $t(74) = 10,53$ und $p < 0,05$ mittels T-Test geprüft). **Die Hypothese H5.a wird somit angenommen.** Die Hypothese H5.b formuliert: „*Amerikanische Studierende nutzen Soziale Online Netzwerke häufiger zur Weitergabe von Wissen an andere Personen als deutsche Studierende.*“ Für die Hypothese H5.c: „*Amerikanische Studierende nutzen Soziale Online Netzwerke häufiger, um andere Personen zu motivieren, als deutsche Studierende.*“ Für beide Hypothesen lassen sich keine signifikanten Unterschiede ausweisen (vgl. oben). **Die Hypothesen H5.b und H5.c werden verworfen.**

Zusammenfassend ist feststellbar, dass sich die Ergebnisse aus den Tagebuchaufzeichnungen nur teilweise anhand der Online-Befragung bestätigen lassen. Hier wird ausgewiesen, dass deutsche Studierende im Sozialen Online Netzwerk hinsichtlich studienbezogener Aktivitäten insgesamt aktiver sind als amerikanische Studierende (signifikanter Unterschied für die Items „etwas organisieren und absprechen“ und „anderen Personen Hilfestellung bei Lösung geben“), sich aber innerhalb der Gruppen die vermuteten Unterschiede zeigen: Hier ist für die deutschen Studierenden das Organisieren und Absprechen mit Abstand die häufigste Tätigkeit, während dies bei den amerikanischen Studierende fast den letzten Platz einnimmt. Die häufigste Tätigkeit der amerikanischen Studierenden ist die Weitergabe von Wissen an andere Personen. Die Informationsrecherche nimmt in beiden Gruppen den letzten Platz ein.

Aktivität in Online-Netzwerken (allgemein)

Es sollte nun weiter herausgefunden werden, auf welchen Plattformen bzw. Netzwerken die Studierenden ganz allgemein aktiv sind und wie sie sich dort beteiligen. Und so wurden die Studierenden in den qualitativen Interviews (Frage 7b) gefragt, in welchen weiteren Netzwerken sie außerhalb von Facebook wie aktiv sind. Hier wurden, mit Blick auf informelle Lernprozesse, auch Foren, Blogs, Videoplattformen u. ä. eingeschlossen. Lernplattformen wurden an dieser Stelle nicht mit eingeschlossen, da ihr ursprünglicher Einsatzzweck eher formalem Lernen zuzurechnen ist (Aussagen hierzu sind an späterer Stelle zu finden).

Es konnte drei Gruppen hinsichtlich der Partizipation in Netzwerken bzw. auf Plattformen ausgemacht werden: Die Nicht-Nutzer, die Gelegenheits- bzw. Zufallsnutzer und die aktiven

Gestalter, die regelmäßig lesen und kommentieren oder gar ein eigenes Format (eigenen Blog, YouTube-Channel usw.) betreiben (vgl. Tabelle 33).

Kategorie	Dimension
Netzwerkaktivitäten außerhalb von Facebook	1 keine Nutzung
	2 gelegentliches, zufälliges Nutzen
	3 aktives Gestalten

Tabelle 33: Dimensionen der Kategorie „Netzwerkaktivitäten außerhalb von Facebook“ (Qualitatives Interview Frage 7b)

Es ist erkennbar, dass der überwiegende Teil der Befragten eher gelegentlich oder zufällig auf Foren, Blogs oder Videoplattformen stößt (hier wurde in den qualitativen Interviews nur YouTube genannt), zumeist bei der Suche nach Informationen. Auch Twitter wird eher seltener genutzt. Interessant ist, dass unter den drei Teilnehmern, die angeben, YouTube gelegentlich zu nutzen bzw. gar einen eigenen YouTube-Channel haben, nur weibliche amerikanische Studierenden zu finden sind, während unter den gelegentlichen bzw. zufälligen oder aktiven Blognutzern fast nur deutsche Studierende vertreten sind (vgl. Abbildung 34).

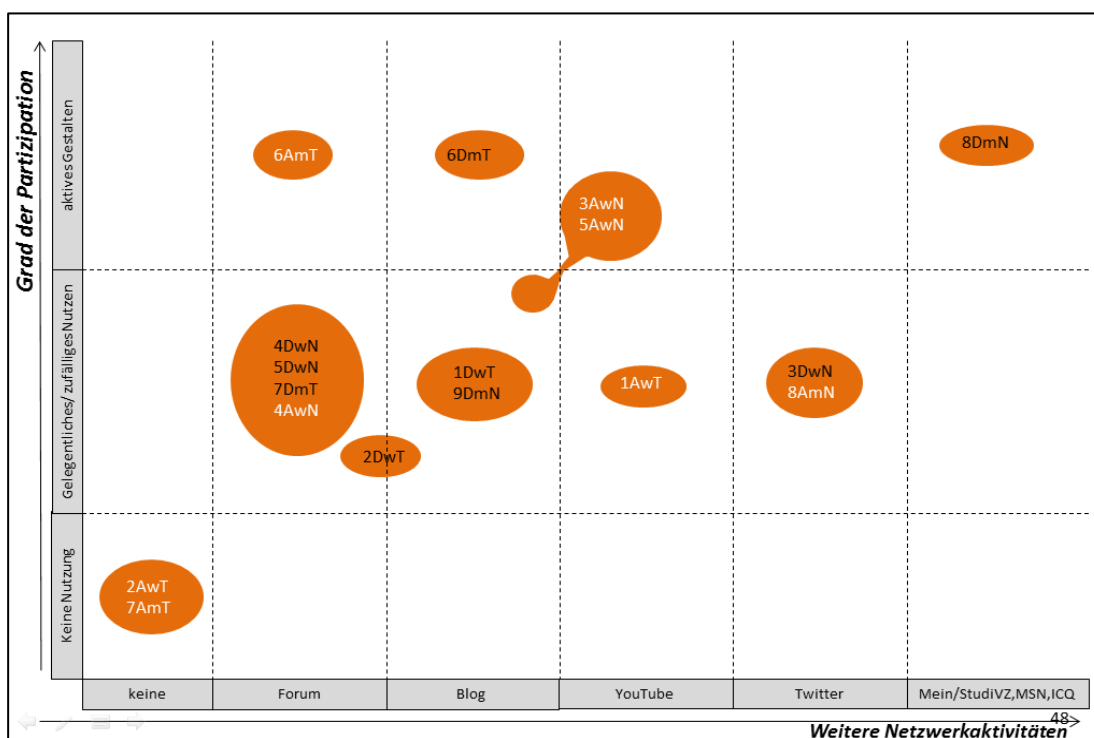


Abbildung 34: Netzwerkaktivitäten und Partizipation (außerhalb von Facebook)

(Qualitatives Interview Frage 7b; Legende Teilnehmer: 1..9: laufende Nummer der Teilnehmer | D o. A: D = deutscher Studierender; A = amerikanischer Studierender | w o. m: w = weiblich; m = männlich | T o. N: T = technisches/ naturwissenschaftliches Studium; N = nicht technisches/ nicht naturwissenschaftliches Studium)

Auf obigen Ausführungen basierend wurde die Hypothese H6 formuliert: *„Die Nutzung von Online-Netzwerken allgemein unterscheidet sich hinsichtlich Land und Geschlecht.“*

- a) Amerikanische Studierende sind insgesamt auf Online-Plattformen aktiver als deutsche Studierende.
- b) Weibliche amerikanische Studierende nutzen Videoplattformen wie YouTube aktiver als andere Teilgruppen.
- c) Deutsche Studierende nutzen Blogs aktiver als amerikanische Studierende.

Den zuvor ausgeführten Ergebnissen der qualitativen Interviews wurde nun in der Online-Befragung nachgegangen. Hier waren die Studierenden aufgefordert anzugeben, wie aktiv sie die aufgeführten Netzwerke nutzen (Frage 15, 5-stufige Likert-Skala). Für Studierende deutscher und amerikanischer Herkunft sind signifikante Unterschiede für die Nutzung von Blog, XING, LinkedIn, YouTube, Twitter und StudiVZ mittels T-Test nachzuweisen. Allgemein lässt sich festhalten, dass Facebook und YouTube am aktivsten genutzt werden, und hier stärker von den amerikanischen als von den deutschen Studierenden. Für alle anderen aufgeführten Netzwerke ist der Mittelwert kleiner als 2 und deutet somit eher auf Konsumieren als auf aktives Mitgestalten hin. (Anm.: Die Aktivitäten auf der Plattform StudiVZ haben sich inzwischen in andere Netzwerke verlagert – hier wird der prozentuale Anteil der Nutzer in Kürze wahrscheinlich gegen Null gehen. XING ist ein eher deutschsprachiges und LinkedIn eher englischsprachiges Netzwerk, so dass davon auszugehen ist, dass beide Netzwerke unterschiedliche kulturelle und sprachliche Zielgruppen haben und nicht gleich präsent sind.) Vergleiche dazu die nachfolgende Abbildung 35.

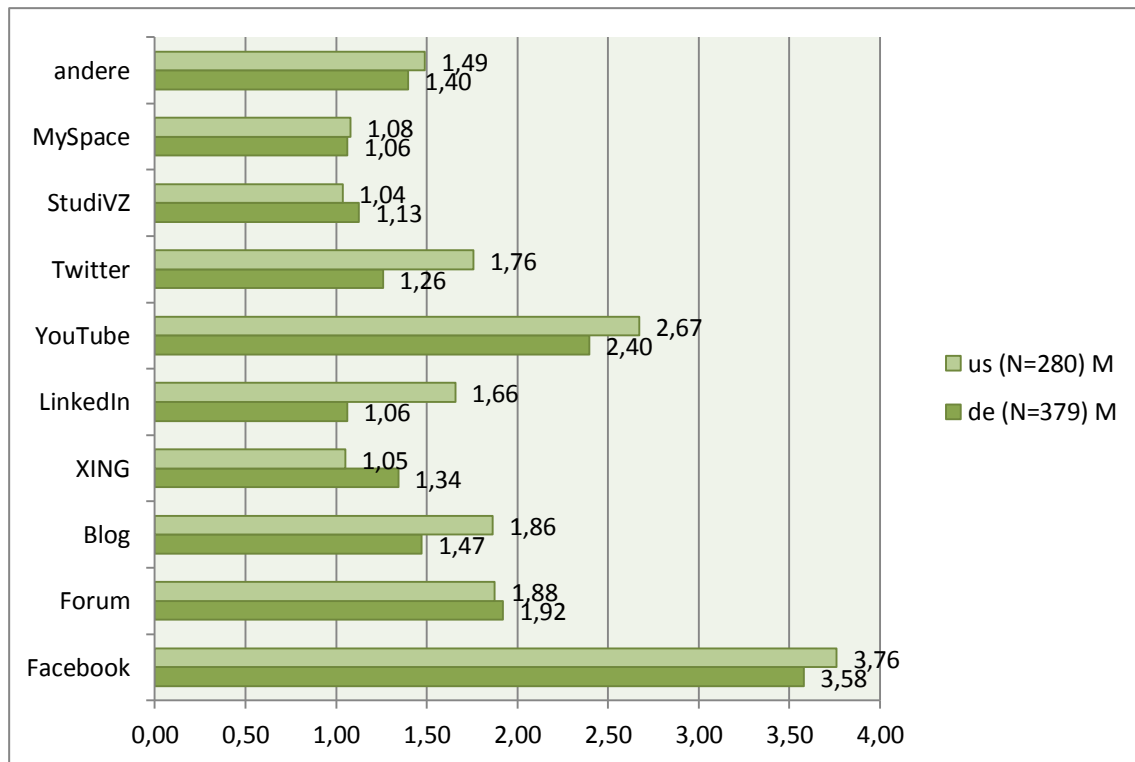


Abbildung 35: Nutzung von Online-Netzwerken (allgemein; Mittelwerte)

(Online-Befragung Frage 15; Studierende deutscher und amerikanischer Herkunft;
5-stufige Antwortskala: nutze ich gar nicht–ab und zu lese ich etwas–ab und zu kommentiere ich etwas–ich lese und kommentiere
regelmäßig–nutze ich aktiv (kommentieren und selbst Inhalte bereitstellen))

Es wurde in der Hypothese H6.a formuliert: *Amerikanische Studierende sind insgesamt auf Online-Plattformen aktiver als deutsche Studierende.* Für amerikanische Studierende werden mit Ausnahme von Foren in den Online-Netzwerken höhere Mittelwerte ausgewiesen als für deutsche Studierende, wobei die Unterschiede der Mittelwerte nur für Blog, YouTube und Twitter signifikant sind. **Somit muss die Hypothese H6.a. in ihrer allgemeinen Formulierung verworfen werden.** (Anm.: Die Netzwerke StudiVZ, XING und LinkedIn sollen für die Auswertung der Hypothese nicht weiter berücksichtigt werden (vgl. oben)). Für die Hypothese H6.b: „*Weibliche amerikanische Studierende nutzen Videoplattformen wie YouTube aktiver als andere Teilgruppen.*“ ist festzustellen, dass für die weiblichen amerikanischen Studierenden hinsichtlich der Nutzung von YouTube keine signifikanten Unterschiede auszumachen sind. **Die Hypothese H6.b wird ebenfalls verworfen.** In der Hypothese H6.c wurde formuliert: „*Deutsche Studierende nutzen Blogs aktiver als amerikanische Studierende.*“ Dies lässt sich nicht nachweisen. Mittels T-Test wird für die deutschen Studierenden ein niedrigerer Mittelwert ausgewiesen als für die amerikanischen Studierenden (de: $N = 379$; $M = 1,47$; $SD = 0,81$ | us: $N = 280$; $M = 1,86$; $SD = 1,14$ bei $t(60) = -4,91$ für $p < 0,05$) **Die Hypothese H6.c wird gleichfalls verworfen.**

An dieser Stelle ist noch festzuhalten, dass die aktiven Gestalter, also diejenigen, die Inhalte bereitstellen und auch kommentieren, zumeist unter den bis 25-Jährigen zu finden sind. Bei den amerikanischen Studierenden sind unter ihnen 44,3 % aktive Facebook-Gestalter, 7,4 % auf YouTube, 12,8 % auf Twitter und 5,4 % in Foren gestaltend aktiv. Nur in der aktiven Nutzung von Blogs sind die über 35-Jährigen mit 6,4 % ähnlich aktiv wie die jüngeren Studierenden mit 6,7 %. Die deutschen Studierenden sind insgesamt weniger gestaltend aktiv: auf Facebook zu 38,1 %, auf YouTube zu 3,8 %, auf Blogs zu 1,7 % und auf Twitter zu 2,1 %. In der aktiven Gestaltung und Nutzung von Foren sind die über 35-Jährigen mit 16,7 % allerdings deutlich aktiver als die jungen Studierenden mit 3,5 %.

Hier lässt sich nun zusammenfassend feststellen, dass sich die Ergebnisse aus den qualitativen Interviews teilweise in der Online-Befragung wiederfinden lassen. Letztere zeigt, dass Facebook mit Abstand das Netzwerk ist, in welchem sich die Studierenden aktiv beteiligen, gefolgt von YouTube (und hier sind die amerikanischen Studierenden signifikant aktiver als die deutschen Studierenden). Foren, Blog und Twitter werden eher genutzt, um ab und zu etwas zu lesen. Deutsche Studierende nutzen Blog und Twitter signifikant weniger aktiv als die amerikanischen Studierenden.

Eignung von Medien beim Lösen von Problemen

Um das so entstehende Bild zur Nutzung von Medien und insbesondere Netzwerken weiter abzurunden, wurden die Teilnehmer der Studie in den qualitativen Interviews (Fragen 5 und 9) gefragt, ob es für sie Situationen gibt, in denen Medien keine Alternative darstellen, diese also ungeeignet sind, bestimmte Situation zu bewältigen bzw. Probleme zu lösen. Vier Dimensionen konnten hier erkannt werden (vgl. Tabelle 34).

Kategorie	Dimension
Medien sind KEINE Alternative	1 bei persönlichen Problemen/zwischenmenschlichen Konflikten
	2 bei speziellen fachlichen Aufgaben
	3 bei vorgegebenen Quellen
	4 für eigene Ideen/ Gedanken

Tabelle 34: Dimensionen der Kategorie „Medien sind KEINE Alternative“
(Qualitatives Interview Frage 5 und 9)

(1) Fast alle deutschen Studierenden und drei amerikanische Studierende gaben an, dass sich Medien zur Lösung zwischenmenschlicher Konflikte bzw. bei persönlichen Problemen nicht

eignen, wiesen aber teils explizit darauf hin, dass Medien gut für das Studium bzw. das Lernen geeignet seien:

„Ja, wenn ich Probleme hab. Dann würde ich lieber eine reale Person bei mir haben als zu chatten oder in einem Forum zu schreiben "mir geht's heute so schlecht, was kann ich machen?" [1D,5]

„Medien sind halt in dem Fall keine Alternative, wenn es zum Beispiel um zwischenmenschliche Konflikte geht. Weil ich finde einfach so Sachen wie/ Man hat sich gestritten oder es ist irgendein Missverständnis aufgekommen und man klärt so was über Facebook oder über WhatsApp, irgendwelche Messenger oder irgendwie so was, das funktioniert nie. Weil der andere legt es immer anders aus. Es ist einfach die Art und Weise/ Man kann halt nicht rüberbringen, wie man irgendwas meint. [...]Was Lernen angeht ist finde ich/ Sind Medien eine super Alternative.“ [3D,5]

(2) Vier Teilnehmer, alle amerikanisch, gaben an, dass Medien ungeeignet seien, wenn spezielle fachliche Aufgaben zu lösen sein:

„I would say, maybe, solving problems in [Studienfach] because it's very specific and like all/ each problem is different and it's not/ you can't really find anything online“ [2A,5]

(3) Ein Studierender gab an, dass Medien ungeeignet seien, wenn vorgegebene Quellen benutzt werden müssten und (4) ein weiterer Studierender hält Medien für ungeeignet, wenn eigene Ideen/Gedanken zu entwickeln sind.

Daraus ableitend wird die Hypothese H7 formuliert: *„Amerikanische Studierende halten Medien eher für geeignet, um zwischenmenschliche Konflikte zu lösen als deutsche Studierende.“*

Dieser Frage ging nun die Online-Befragung (Frage18, 4-stufige Likert-Skala) nach. Es sind hier mittels T-Test signifikante Unterschiede für $p < 0,05$ für fast alle Items festzustellen (Ausnahme: Item „bei speziellen fachlichen Aufgaben“).

Der Aussage, dass Medien geeignet seien, um zwischenmenschliche Probleme zu lösen und zu lernen, können mehr amerikanische Studierende zustimmen. Der Eignung von Medien zur Organisation und zur Information stimmen häufiger deutsche Studierende zu. Innerhalb der beiden Gruppen findet die Aussage, dass Medien zur Organisation geeignet sind, die höchste und die Nutzung zur Lösung zwischenmenschlicher Konflikte die geringste Zustimmung (vgl. Tabelle 35).

Eignung von Medien, um Probleme zu lösen	de (N=357)		us (N=257)	
	M	SD	M	SD
bei zwischenmenschlichen Konflikten	1,46	0,66	1,64	0,81
bei speziellen fachlichen Aufgaben	2,34	0,86	2,46	1,05
zur Organisation	3,44	0,74	3,07	0,91
um Informationen zu erhalten	3,20	0,81	3,06	0,88
zum Lernen	2,30	0,96	2,77	0,98

Tabelle 35: Eignung von Medien, um Probleme zu lösen

(Online-Befragung Frage 18; Studierende deutscher und amerikanischer Herkunft; 4-stufige Antwortskala: ungeeignet–eher ungeeignet–eher geeignet–eher geeignet)

In den Teilgruppen lässt sich eine signifikante Aussage über die deutschen weiblichen und männlichen Studierenden hinsichtlich der Eignung von Medien zur Lösung von zwischenmenschlichen Konflikten ausmachen: Hier halten interessanterweise die männlichen Studierenden Medien für geeigneter als die weiblichen Studierenden, wenn auch insgesamt für eher ungeeignet (de: w: $N = 223$; $M = 1,39$; $SD = 0,60$; m: $N = 126$; $M = 1,56$; $SD = 0,75$ bei $t(78) = -2,22$ für $p < 0,05$; T-Test).

Für die oben formulierte Hypothese H7 „Amerikanische Studierende halten Medien eher für geeignet, um zwischenmenschliche Konflikte zu lösen als deutsche Studierende.“ ist festzustellen, dass für amerikanische Studierende ein Mittelwert von $M = 1,64$; $SD = 0,81$ und für deutsche Studierende ein Mittelwert von $M = 1,46$; $SD = 0,66$ bei $t(78) = -2,90$ (T-Test) ausgewiesen wird. **Die Hypothese H7 wird somit angenommen.**

Zusammenfassend ist festzustellen, dass sich die Ergebnisse der qualitativen Interviews in der Online-Befragung wiederfinden lassen. So halten amerikanische Studierende Medien häufiger für geeignet, um zwischenmenschliche Konflikte zu lösen als deutsche Studierende, aber insgesamt halten beide Gruppen Medien hier eher für nicht geeignet. Organisation und Information ist für deutsche und für amerikanische Studierende der passendste Einsatzzweck für Medien (und hier für die deutschen Studierenden stärker als für die amerikanischen Studierenden). In Bezug auf das Lernen halten amerikanische Studierende Medien für eher geeignet als deutsche Studierende.

6.2 Handeln und Verhalten

Die Verhaltensebene als zweite Ebene des in dieser Arbeit verwendeten Lernbegriffes ist beschreibbar durch das Handeln des Lerner, gerahmt von den Bedingungen, unter denen Lernen stattfindet. Es ist weiter beschreibbar durch die Entscheidungen, die er trifft und die Art, wie er versucht, kreative Lösungen für studienbezogene Probleme zu finden. Mit Blick auf das vernetzte Lernen ist es auf dieser Ebene ebenso bedeutend herauszufinden, wie sich der Lerner im Sozialen Online Netzwerk präsentiert, was dieses für ihn bedeutet und warum er es nutzt (vgl. Tabelle 36).

Makroebene	Ebene	Ausprägung
Verhaltensebene	Handlungsebene	Rahmenbedingungen
		Kreative Lösungssuche
		Entscheidungen treffen
	Identitätsmanagement	Präsentation des Selbst im Netz

Tabelle 36: Verhaltensebene

6.2.1 Rahmenbedingungen

In diesem Abschnitt werden die Ergebnisse der untersuchten Rahmenbedingungen vorgestellt, mit denen sich die Studierenden – mit Fokus auf das Thema der vorliegenden Arbeit – auseinanderzusetzen haben bzw. die ihre Lernprozesse rahmen. Da sind zunächst die Verfügbarkeit von Internetzugängen sowie die Verfügbarkeit von Personen und die Kommunikationsmöglichkeiten mit diesen zu nennen, weiter die Vernetzung in formalem Studienkontext und schließlich die persönliche Einschätzung der Rahmenbedingungen des Studiums durch die Studierenden selbst.

Verfügbarkeit des Internets im Studienalltag

Die Studierenden wurden im qualitativen Interview (Fragen 2a, 2c) danach befragt, wie verfügbar das Internet für sie im Studienalltag ist (vgl. Tabelle 37). Für alle Studierenden ist das Internet zumindest in der Hochschule und zu Hause in ausreichendem Maße, wenn auch nicht immer in der gewünschten Geschwindigkeit, verfügbar. Fast 2/3 der Befragten gaben an, dass sie mittels Datenflatrate per Handy/Smartphone „daueronline“ sind.

Kategorie	Dimension
Verfügbarkeit von Internet im Studienalltag	1 immer verfügbar (per WLAN) in Uni und zu Hause
	2 immer verfügbar per Handy/ Smartphone mit Datenflatrate

Tabelle 37: Dimensionen der Kategorie „Verfügbarkeit von Internet im Studienalltag“
(Qualitatives Interview Frage 2a, 2c)

Obiger Sachverhalt wurde in der Online-Befragung (Frage 19a, c, 4-stufige Likert-Skala) weiter untersucht. Insgesamt scheint das Internet an den Hochschulen für die Studierenden eher bzw. vollständig ausreichend verfügbar zu sein. Von den amerikanischen Studierenden wird eine signifikant höhere ausreichende Verfügbarkeit bei geringerer Varianz angegeben als von den deutschen Studierenden (bei $t(83) = -5,78$ für $p < 0,05$; T-Test). Für die Nutzung des Internets per Smartphone lässt sich ähnliches feststellen: Hier wird für die amerikanischen Studierenden ein signifikant höherer Mittelwert ausgewiesen als für die deutschen Studierenden (bei $t(85) = -3,13$ für $p < 0,05$; T-Test). Insgesamt ist hier bei großer Varianz weniger Zustimmung zu verzeichnen (vgl. Tabelle 38).

		Internet in Uni ausreichend verfügbar		Internet- nutzung über Smartphone	
	N	M	SD	M	SD
Deutschland	347	3,53	0,76	2,66	1,33
USA	252	3,84	0,44	3,00	1,31

Tabelle 38: Verfügbarkeit des Internets an der Hochschule und Internetnutzung per Smartphone
(Online-Befragung Frage 19a, c; Studierende deutscher und amerikanischer Herkunft;
4-stufige Antwortskala: tritt nicht zu– tritt eher nicht zu– tritt eher zu– tritt vollständig zu)

Verfügbarkeit von Personen im Studienalltag

Im qualitativen Interview (Frage 2b) wurden die Studierenden ganz allgemein danach befragt, wie verfügbar für sie Personen sind, wenn zur Lösung studienbezogener Aufgaben benötigt. Benannt wurden hier Familienmitglieder, Kommilitonen und Freunde sowie Dozenten (vgl. Tabelle 39). Übereinstimmend werden Personen als ausreichend verfügbar benannt und, situationsabhängig, zumeist per Anruf oder Textnachricht erreicht. Interessant ist hier, dass alle deutschen Studierenden als Personen, die im Bedarfsfall kontaktiert werden, Familie, Freunde oder Kommilitonen benennen, aber keine Dozenten oder Tutoren, während alle amerikanischen Studierenden Freunde, Kommilitonen und Dozenten benennen, aber keine Personen aus der Familie. Insgesamt scheinen für deutsche Studierende Kommilitonen häufiger verfügbar zu sein als für amerikanische Studierende, während für letztere Dozenten häufiger verfügbar zu sein scheinen.

Kategorie	Dimension
Verfügbarkeit von Personen im Studienalltag	1 Familie
	2 Kommilitonen/ Freunde
	3 Dozenten

Tabelle 39: Dimensionen der Kategorie „Verfügbarkeit von Personen im Studienalltag“
(Qualitatives Interview Frage 2b)

Diesen Fragen wurde nun auch in der Online-Befragung nachgegangen (Frage 19d, f, 4-stufige Likert-Skala) und hier lassen sich die Aussagen aus den qualitativen Interviews bestätigen: Deutsche Studierende stimmen der Aussage, dass Kommilitonen für sie ausreichend erreichbar sind, überwiegend und signifikant häufiger zu als amerikanische Studierende ($t(86) = 4,43$ für $p < 0,05$; T-Test). Amerikanische Studierende stimmen fast vollständig und signifikant häufiger der Aussage zu, dass Dozenten für sie ausreichend erreichbar sind ($t(87) = -6,73$ für $p < 0,05$; T-Test). Insgesamt sind für beide Gruppen die Familienmitglieder am besten erreichbar (vgl. Tabelle 40).

An dieser Stelle ist festzuhalten, dass sich die Aussagen aus den qualitativen Interviews nicht vollständig in der Online-Befragung wiederfinden lassen.

Erreichbarkeit von Personen	de (N=347)		us (N=252)	
	M	SD	M	SD
Kommilitonen	3,35	0,67	3,06	0,86
Dozenten	2,97	0,73	3,37	0,69
Familienmitglieder	3,53	0,72	3,56	0,72

Tabelle 40: Erreichbarkeit von Personen
(Online-Befragung Frage 19d-f; deutsche und amerikanische Studierende;
4-stufige Antwortskala: tritt nicht zu– tritt eher nicht zu– tritt eher zu– tritt vollständig zu)

Genutzte Kommunikationsmöglichkeiten im Studium

Inwieweit die Studierenden nun die Möglichkeiten nutzen, mit ihren Dozenten oder Kommilitonen zu kommunizieren und welchen Weg sie dabei favorisieren war Inhalt der Online-Befragung (Fragen 20 und 21, 5-stufige Likert-Skala). Wenn Studierende mit ihren Dozenten kommunizieren, so geschieht dies den Angaben zufolge am häufigsten per E-Mail. Aber auch über Lernplattformen oder mittels persönlicher Treffen scheint zumindest ab und an der Kontakt gesucht zu werden. Am wenigsten genutzt werden übereinstimmend Textnachrichten oder Anrufe. Insgesamt geben amerikanische Studierende in allen Items häufiger an, mit ihren Dozenten in Kontakt zu stehen als deutsche Studierende (mit Ausnahme des Items „Soziales Netzwerk“ sind alle Unterschiede signifikant) (vgl. Tabelle 41).

Kommunikation mit Dozenten	de (N=345)		us (N=249)	
	M	SD	M	SD
persönliches Treffen	2,04	0,89	2,33	0,94
Anruf	1,21	0,57	1,58	0,84
E-Mail	2,64	0,84	3,40	0,84
Lernplattform	1,76	1,03	2,46	1,32
soziales Netzwerk	1,09	0,48	1,14	0,55
Textnachrichten	1,07	0,47	1,25	0,74

Tabelle 41: Kommunikation mit Dozenten

(Online-Befragung Frage 20; deutsche und amerikanische Studierende;

5-stufige Antwortskala: nie–mind. 1x im Semester–mind. 1x im Monat–mind. 1x in der Woche–mehrmals täglich)

Schaut man nun auf die Kommunikation mit den Kommilitonen, so zeigt sich, dass deutsche Studierende die Kommunikation über persönliche Treffen deutlich favorisieren (wöchentlich oder mehrmals täglich) und auch dies signifikant öfter angeben als die amerikanischen Studierenden. Letztere scheinen mit ihren Kommilitonen bevorzugt per E-Mail zumindest wöchentlich zu kommunizieren. Weitere signifikante Unterschiede sind hinsichtlich der Kommunikation per Sozialem Online Netzwerk und der Lernplattform auszumachen. Erstere nutzen die deutschen, letztere die amerikanischen Studierenden häufiger (vgl. Tabelle 42).

Kommunikation mit Kommilitonen	de (N=344)		us (N=246)	
	M	SD	M	SD
persönliches Treffen	3,47	0,96	2,43	1,20
Anruf	2,51	1,16	2,39	1,21
E-Mail	3,05	1,14	3,02	1,11
Lernplattform	1,69	0,99	2,07	1,25
soziales Netzwerk	2,62	1,43	2,07	1,34
Textnachrichten	2,58	1,38	2,69	1,40

Tabelle 42: Kommunikation mit Kommilitonen

(Online-Befragung Frage 20; deutsche und amerikanische Studierende;

5-stufige Antwortskala: nie–mind. 1x im Semester–mind. 1x im Monat–mind. 1x in der Woche–mehrmals täglich)

Zusammenfassend ist festzustellen, dass für deutsche Studierende Kommilitonen, für amerikanische Studierende Dozenten besser erreichbar sind. Danach gefragt, auf welchem Wege die Studierenden diese erreichen, geben beide Gruppen an, in der Kommunikation mit ihren Dozenten die E-Mail häufiger zu nutzen. Mit ihren Kommilitonen kommunizieren die amerikanischen Studierenden am häufigsten ebenfalls per E-Mail, die deutschen Studierenden geben persönliche Treffen häufiger an. Alle Unterschiede sind signifikant.

Vernetzung in formalem Kontext

Da die gewählte Kommunikationsmöglichkeit im informellen Lernen sicher nicht unabhängig von der Vernetzung im formalen Kontext betrachtet werden kann, wurden die Studierenden hierzu im qualitativen Interview (Frage 25) befragt (vgl. Tabelle 43).

Kategorie	Dimension
Vernetzung in formalem Studienkontext	1a Facebook-Gruppe Uni
	1b Facebook-Gruppe Kurs
	2 Lernplattform
	3 E-Mail
	4 Blog
	5 Online Kurs
	6 kein Einsatz

Tabelle 43: Dimensionen der Kategorie „Vernetzung im formalen Studienkontext“
(Qualitatives Interview Frage 25)

Fast alle deutschen und ein Teil der amerikanischen Studierenden geben das Vorhandensein einer Facebook-Gruppe für die Kurse, zumeist selbst – seltener durch Tutoren – initiiert, einer hochschuleigenen Facebook-Gruppe und einer Lernplattform als Möglichkeit zur Vernetzung an. Interessant ist hier, dass fast die Hälfte der befragten deutschen Studierenden explizit darauf hinweist, dass die jeweils genutzte Lernplattform aus ihrer Sicht im Umgang wenig praktikabel ist, so dass versucht wird, die erforderliche Kommunikation und Vernetzung durch die Nutzung von Facebook auszugleichen:

„Und bei [Name der Lernplattform] ist es halt so, da/ Das funktioniert einfach nicht. Dass man keinem irgendwie direkt antworten kann, man kann sich nie sicher sein, ob derjenige die Mail jetzt bekommen hat oder nicht. Funktioniert da nicht. Aber ist natürlich schön, wenn man da eine einfachere Lösung finden würde und Facebook ist in dem Sinne einfach am einfachsten.“ [3D,25]

Zwei Teilnehmer (je ein deutscher und ein amerikanischer Studierender) haben im regulären Kurs schon einmal Facebook eingesetzt, je zwei weitere (nur amerikanische Studierende) haben Online-Kurse innerhalb des regulären Studiums an ihrer Hochschule absolviert bzw. Blogs in die Kurse integriert. Je ein Teilnehmer (beides amerikanische Studierende) gab an, E-Mails für die Arbeit im Kurs bzw. keine der insgesamt benannten Vernetzungsmöglichkeiten genutzt zu haben.

Auch in der Online-Befragung (Fragen 22 und 24; 3-stufige Antwortskala) wurden die Studierenden gebeten anzugeben, inwieweit sie über Soziale Online Netzwerke im formalen Studienkontext vernetzt sind und wie aktiv sie hier sind. Eine Vernetzung über die Hochschule ist zu 65,1 % bei den amerikanischen und zu 70,9 % bei den deutschen

Studierenden gegeben. Eine Vernetzung innerhalb der Kurse für die Studierenden zu etwas mehr als einem Drittel gegeben. Dieser Unterschied ist signifikant (vgl. Tabelle 44).

Angabe in %	N=337		N=238	
	de Uni	de Kurs	us Uni	us Kurs
nein	1,2	34,1	1,3	12,2
weiß ich nicht	27,9	27,9	33,6	53,4
ja	70,9	38,0	65,1	34,5

Tabelle 44: Vernetzung mit Facebook Uni/Kurs

(Online-Befragung Frage22, 24; deutsche und amerikanische Studierende; 3-stufige Antwortskala: nein–weiß nicht –ja)

Schaut man auf die Aktivität der Studierenden hier, so sind deutsche Studierende signifikant aktiver in den Facebook-Gruppen als amerikanische Studierende. Für die Vernetzung in der Hochschul-Gruppe beschränkt sich die Aktivität im Mittel zumeist auf das Lesen, in der Gruppe des Kurses auf das gelegentliche Kommentieren. Beide Unterschiede sind signifikant (vgl. Tabelle 45).

	de (N=344)		us (N=245)	
	M	SD	M	SD
aktiv in Facebook-Gruppe für Uni	2,87	1,10	1,93	1,03
aktiv in Facebook-Gruppe für Kurs	2,80	0,71	1,82	0,97

Tabelle 45: Vernetzung mit Facebook Uni/Kurs

(Online-Befragung Frage23, deutsche und amerikanische Studierende; 5-stufige Antwortskala: ich schaue überhaupt nicht hinein–ich schaue eher selten hinein–ich lese nur–ab und zu kommentiere ich–ich poste regelmäßig;

Online-Befragung Frage 25, deutsche und amerikanische Studierende; 4-stufige Antwortskala :ich schaue eher selten hinein–ich lese nur–ab und zu kommentiere ich–ich poste regelmäßig)

Weiter wurden die Studierenden in der Online-Befragung (Fragen 26 und 28) gebeten anzugeben, wie Lernplattformen und Online-Kurse in ihrem Studiengang verfügbar sind und wie sie diese nutzen. Es sind in beiden Ländern zu über 80 % Lernplattformen im Einsatz. Während die amerikanischen Studierenden zu 94 % angeben, dass ihre Hochschule Online-Kurse zu ihrem Studiengang anbietet, so können dem nur 13,9 % der deutschen Studierenden zustimmen (vgl. Tabelle 46). Es sind alle Unterschiede signifikant.

Gibt es an Ihrer Uni... (in %)	Lernplattform		Online-Kurs	
	de (N=337)	us (N=238)	de (N=330)	us (N=233)
nein	8,0	1,7	52,1	1,7
weiß ich nicht	8,6	12,2	33,9	4,3
ja	83,4	86,1	13,9	94,0

Tabelle 46: Verfügbarkeit von Lernplattform und Online-Kurs an der Hochschule

(Online-Befragung Frage 26, 28; deutsche und amerikanische Studierende; 3-stufige Antwortskala: nein–weiß nicht –ja)

Per Filterfrage (Online-Befragung Frage 29) wurden die Studierenden, die angegeben hatten, dass ihre Hochschule Online-Kurse zu ihrem Studiengang anbietet, danach befragt, ob sie selbst schon einmal einen solchen Kurs belegt haben (vgl. Tabelle 47). Die Ergebnisse hierzu bedürfen genauerer Interpretation: Von 330 deutschen Studierenden hatten zuvor 13,9 % (46 Studierende) angegeben, dass es an ihrer Hochschule Online-Kurse zu ihrem Studiengang gibt, wovon 39,1 % (19 Studierende) angaben, schon einmal einen solchen Kurs belegt zu haben. Dies entspricht 5,76 % aller befragten deutschen Studierenden. Dem stehen 233 befragte amerikanische Studierende gegenüber, von denen 94 % (219 Studierende) angaben, dass ihre Hochschule einen Online-Kurs zu ihrem Studienfach anbietet. Einen solchen haben bereits 70,8 % (165 Studierende) belegt, was 70,82 % aller befragten amerikanischen Studierenden entspricht. Die Unterschiede sind signifikant.

Online-Kurs belegt (in %)	de (N=46)	us (N=219)
nein	60,9	29,2
ja	39,1	70,8

Tabelle 47: Online-Kurs an der Hochschule belegt

(Online-Befragung Frage 29; deutsche und amerikanische Studierende; 3-stufige Antwortskala: nein–weiß nicht –ja)

Es wurden nun noch, die Untersuchung der Rahmenbedingungen abschließend, die Aktivitäten auf den Lernplattformen untersucht, da auch sie Hinweise auf die Vernetzung im formalen Kontext geben können. Dazu waren die Studierenden aufgefordert in der Online-Befragung (Frage 27, 5-stufige Likert-Skala) anzugeben, wie häufig sie die aufgeführten Tätigkeiten durchführen. Diese wurde hier in einem Ranking gegenüber gestellt (vgl. Tabelle 48). Die Tabelle zeigt, dass bei großen Varianzen die amerikanischen Studierenden alle Tätigkeiten häufiger ausführen als deutsche Studierende. Mindestens wöchentlich oder mehrmals täglich werden übereinstimmend der Download von Material bzw. die Information über Aktuelles genannt. Im Mittel etwas mehr als 1x im Semester nutzen die deutschen Studierenden die E-Mail-Funktion, während alle anderen Aktivitäten kaum eine Rolle spielen. Die amerikanischen Studierenden geben im Mittel an, mindestens mehrmals im Semester Material upzuloaden, Online-Tests zu absolvieren, die E-Mail-Funktion zu nutzen, Beiträge in Foren zu schreiben, ein Selbstlernmodul durchzuarbeiten und gemeinsam etwas zu erarbeiten. Das Netzwerken, das Schreiben von Lerntagebüchern und die Chat-Funktion spielen übereinstimmend kaum eine Rolle. Mit Ausnahme der Items „Download von Material“, „E-Mail-Funktion“ und „andere“ sind alle Unterschiede der Mittelwerte signifikant.

Aktivitäten auf Lernplattformen							
Ranking		de (N=281)		Ranking		us (N=205)	
		M	SD			M	SD
1	Download von Material	3,75	0,92	1	über Aktuelles informieren	3,90	1,11
2	über Aktuelles informieren	3,44	1,17	2	Download von Material	3,82	0,92
3	E-Mail-Funktion nutzen	2,27	1,31	3	Upload von Material	2,95	1,24
4	Upload von Material	1,88	1,08	4	Online-Tests absolvieren	2,74	1,34
5	Online-Tests absolvieren	1,65	0,95	5	E-Mail-Funktion nutzen	2,50	1,38
6	Selbstlernmodul durcharbeiten	1,49	0,87	6	Beiträge in Foren schreiben	2,39	1,29
7	gemeinsam etwas erarbeiten	1,44	0,83	7	Selbstlernmodul durcharbeiten	2,39	1,45
8	Kalenderfunktion nutzen	1,42	0,97	8	gemeinsam etwas erarbeiten	2,04	1,18
9	Beiträge in Foren schreiben	1,38	0,73	9	Kalenderfunktion nutzen	1,87	1,25
10	Netzwerken	1,27	0,65	10	Netzwerken	1,77	1,10
11	anderes	1,19	0,58	11	Lerntagebuch schreiben	1,48	0,96
12	Chat-Funktion nutzen	1,14	0,52	12	Chat-Funktion nutzen	1,39	0,84
13	Lerntagebuch schreiben	1,10	0,42	13	anderes	1,31	0,87

Tabelle 48: Ranking: Aktivitäten auf Lernplattformen

(Online-Befragung Frage 27; deutsche und amerikanische Studierende)

5-stufige Antwortskala: nie–mind. 1x im Semester–mind. 1x im Monat–mind. 1x in der Woche–mehrmals täglich)

Zusammenfassend lässt sich zur Vernetzung im formalen Studienkontext festhalten, dass eine Vernetzung über Soziale Online Netzwerke (hier: Facebook) durch die Hochschulen in beiden Ländern zumeist angeboten wird (de: 70,9 %; us: 65,1 %), innerhalb von Kursen zu etwas mehr als einem Drittel (de: 38 %; us: 34,5 %; signifikanter Unterschied). Lernplattformen werden an den deutschen und amerikanischen Hochschulen zu mehr als 80 % bereitgestellt, Online-Kurse für den eigenen Studiengang in Deutschland eher selten (13,9 %) und in den USA regulär (94 %). Von den befragten Studierenden haben bisher 5,76 % der deutschen und 70,8 % der amerikanischen Studierenden einen Online-Kurs belegt. Auf die Aktivitäten auf den Lernplattformen geschaut, sind für beide Länder der Download von Material und die Information über aktuelles die am häufigsten genutzten Möglichkeiten. Amerikanische Studierende nutzen alle aufgeführten Tätigkeiten häufiger als deutsche Studierende. Sie geben zudem an, häufiger im Semester Material upzuladen, Online-Tests, E-Mail und Selbstlernmodule zu nutzen, Beiträge in Foren zu schreiben oder gar etwas gemeinsam zu erarbeiten. Diese Aktivitäten spielen für deutsche Studierende kaum eine Rolle.

Sicht auf das Studium

Zur Abrundung der durch qualitatives Interview, Tagebuch und Online-Befragung erhobenen Daten und Erweiterung der Sicht auf den Untersuchungsgegenstand wurden die Studierenden am Ende der Online-Befragung (Fragen 45 und 46) gebeten, per Freitext einzuschätzen, was ihnen an ihrem jetzigen Studium besonders gut gefällt bzw. was sich ändern müsste, damit sie zufrieden sind.

In der zweisprachigen Auswertung aller insgesamt Befragten (vgl. Abbildung 36 und 37) wurden interessante/praxisnahe Inhalte/Themen/program (63 Nennungen), die Art des Lernens selbst (47) und engagierte Dozenten/professor (44) als besonders gut hervorgehoben. Benannt werden auch die Kommunikation, der Kontakt zu Kommilitonen, Dozenten und anderen Personen, die Möglichkeit zu forschen und auch online zu lernen. Zur Illustration seien typische und in ähnlicher Weise häufiger vertretene Ausführungen angefügt:

"Einblick auf die [Studienrichtung]Themen aus verschiedenen Blickwinkeln kleine Gruppen in Seminaren/Tutorien enger Kontakt zu den DozentInnen"

"I feel as if the degree I am in presents information in a concise and engaging way. It doesn't feel like there is much they are teaching us that isn't relevant."

"Die Bandbreite an fachlichen Themen. Die stark an den Studierenden orientierten Vorlesungen. Problemorientiertes Lernen in Gruppenarbeiten."

Danach befragt, was sich ändern müsste, damit sie mit ihrem Studium rundherum zufrieden wären, gaben die Studierenden insgesamt 58mal an, dass sich nichts ändern müsse und man zufrieden sei. Sie wünschen sich jedoch vielfältigere Kurse (Kurs/class 40 Nennungen) und Vorlesungen (17), besser geschulte Dozenten/Professoren (33) und eine bessere Unterstützung durch diese sowie eine bessere Organisation (19) im Studium. Auch eine sorgfältigere Auswahl von Studierenden und eine bessere Ausstattung der Hochschulen werden angegeben. Nachfolgend typische Zitate der Befragten und die Illustration dieser in den Abbildungen 36 und 37.

"In general I would recommend professors to speak and coordinate with each other so more complex and overarching projects can be undertaken."

"mehr Kommilitonen mit einem vergleichbaren thematischen Hintergrund"

"Die Betreuung durch Dozentinnen. Ich möchte nicht mehr wegen jedem Schein die Dozenten stalken müssen."

"More diversity within the required classes."



Abbildung 36: Besonders gut am jetzigen Studium
(Online-Befragung Frage 45;
Gesamtheit aller Befragten n=570, w=376, m=194;
größte Nennung: Häufigkeit=32;
kleinste Nennung: Häufigkeit=10)



Abbildung 37: Was sich ändern müsste
(Online-Befragung Frage 46
Gesamtheit aller Befragten n=547, w=360, m=187
größte Nennung: Häufigkeit=31
kleinste Nennung: Häufigkeit=10)

6.2.2 Lösungssuche und Entscheidungsfindung

An dieser Stelle sind Antworten zu finden auf die Fragen, wie kreativ die Studierenden bei der Suche nach Lösungen für ihre Studienaufgaben sind, wo sie sich Hilfe holen, wie sie vorgehen, wenn sie widersprüchliche Meinungen erhalten und wie aktiv sie sich im Netzwerk einbringen.

Vorgehen, wenn keine Lösung zu finden ist

Im qualitativen Interview (Frage 15) wurden die Studierenden gefragt, wie sie vorgehen, wenn sie keine Lösung für die studienbezogenen Aufgaben finden (vgl. Tabelle 49). Fast alle Teilnehmer gaben an, dann jemanden zu fragen, wobei vier Teilnehmer dies mit der Recherche im Internet verbinden, zwei im Falle der Erfolglosigkeit des Nachfragens angaben, die Aufgaben dann nicht weiter zu bearbeiten und bis zur nächsten Vorlesung zu warten. Je ein weiterer Teilnehmer gab an, dies mit dem Nachschauen im eigenen Skript zu verbinden bzw. Lösungen zu suchen sowohl durch die Recherche im Internet und im Lehrbuch als auch in der Bibliothek.

Hier ist interessant, dass mehr als die Hälfte der deutschen Studierenden angab, bei Dozenten nachzufragen, was aber im Widerspruch zu den Aussagen an anderer Stelle im Interview steht.

Kategorie	Dimension
Vorgehen, wenn keine Lösung zu finden ist	1 Skript/ eigene Aufzeichnungen
	2 jemanden fragen
	3 Internetrecherche
	4 es sein lassen

Tabelle 49: Dimensionen der Kategorie „Vorgehen, wenn keine Lösung zu finden ist“
(Qualitatives Interview Frage 15)

Vorgehen bei widersprüchlichen Lösungen

Die Studierenden wurde im qualitativen Interview (Frage 22) weiter gefragt, was sie denn machen, wenn sie Lösungen erhalten, die einander widersprechen. Hier konnte ungefähr ein Dreiteilung (vgl. Tabelle 50) ausgemacht werden: (1) Eine Gruppe würde jemanden fragen (Freunde, Kommilitonen, Dozenten), sich ggf. mit den Personen zusammensetzen und über die Lösungen diskutieren.

„Erst mal irgendwie darüber diskutieren. Ich glaube die meisten Fälle haben sich dann eigentlich so ergeben, dass durch das alleinige Durchsprechen der eine oder der andere dann gemerkt hat "Ah okay, da lag der Fehler und das andere macht mehr Sinn.“ [7D,22]

(2) Eine weitere Gruppe würde dies auch tun, gibt jedoch an, auch Medien (Bücher, Internet) hinziehen zu wollen:

„Ich würde erst mal mich hinsetzen und mir selber Gedanken darüber machen. Und dann vielleicht nochmal ein Buch zu Rate ziehen, was sagt das Buch dazu? Wenn das eine dritte Lösung ist, hat man ein Problem. (lacht) Wenn sie mit einer anderen Lösung übereinstimmt, ist das gut.

Ansonsten googeln. Und wenn das auch nichts bringt, sich dann nochmal eventuell mit beiden Personen zusammensetzen“ [3D,22]

(3) Und eine dritte Gruppe zieht es lt. eigener Aussage vor, sich selbst eine Meinung zu bilden, verschiedene Lösungen zu vergleichen und sich für die plausiblere zu entscheiden.

„Dann gucke ich quasi, wozu ich eher zustimme glaube ich... Das ist, glaube ich, so meine eigene Meinung.“ [4D,22]

Kategorie	Dimension
Vorgehen, wenn widersprüchliche Lösungen vorhanden sind	1 nachfragen
	2 nachfragen und Medien nutzen
	3 selbst Lösung suchen

Tabelle 50: Dimensionen der Kategorie „Vorgehen bei widersprüchlichen Lösungen“
(Qualitatives Interview Frage 22)

Interessanterweise geben nur drei Studierende an, dass es einen solchen Fall bei ihnen schon einmal gegeben hat, so dass die Angaben der meisten Studierenden eher als hypothetisch verstanden werden können.

Basierend auf obigen und vorherigen Ausführungen wurde die Hypothese H8 formuliert: *„Deutsche und amerikanische Studierende haben unterschiedliche Präferenzen hinsichtlich der Personen, die sie bei der Lösungssuche kontaktieren.“*

- a) Deutsche Studierende wählen häufiger Kommilitonen als unterstützende Ansprechpartner als amerikanische Studierende.
- b) Amerikanische Studierende wählen häufiger Dozenten als unterstützende Ansprechpartner als deutsche Studierende.

Diesen Aussagen wurde nun in der Online-Befragung (Frage 30; 4-stufige Likert-Skala) weiter nachgegangen und die Studierenden befragt, wo sie sich Hilfe holen, wenn sie nicht weiterkommen. Aus Tabelle 51 ist ersichtlich, dass für deutsche Studierende in der Reihenfolge das Internet, Kommilitonen, Skript und Buch eher wahrscheinlich bis sehr wahrscheinlich die ersten Anlaufstellen sind, wenn Aufgaben nicht gelöst werden können, für amerikanische Studierende Buch, Skript und das Internet. Mit Ausnahme des Items „Familie“ sind alle Unterschiede der Mittelwerte signifikant.

	de (N=336)		us (N=236)	
	M	SD	M	SD
Skript	3,36	0,87	3,58	0,71
Buch	3,24	0,81	3,64	0,62
Dozent oder Tutor	2,51	0,84	2,92	0,80
Kommilitonen	3,54	0,65	2,83	0,91
Familie	1,82	0,92	1,69	0,89
Freunde	2,30	0,96	2,06	0,96
Internet	3,67	0,56	3,55	0,67
Lernplattform	2,07	0,99	2,53	1,08

Tabelle 51: Hilfe bei Studienaufgaben

(Online-Befragung Frage 30; deutsche und amerikanische Studierende;

4-stufige Antwortskala: unwahrscheinlich–eher unwahrscheinlich–eher wahrscheinlich– sehr wahrscheinlich)

In der Hypothese H8.a wurde formuliert: *„Deutsche Studierende wählen häufiger Kommilitonen als unterstützende Ansprechpartner als amerikanische Studierende.“* Die Mittelwerte weisen in die entsprechende Richtung (bei $t(124) = 10,23$ für $p < 0,05$; T-Test). **Die Hypothese H8.a wird somit angenommen.** Die Hypothese H8.b formuliert: *„Amerikanische Studierende wählen häufiger Dozenten als unterstützende Ansprechpartner*

als deutsche Studierende.“ Hier weisen die Mittelwerte ebenfalls in die entsprechende Richtung (bei $t(123) = -5,96$ für $p < 0,05$; T-Test). **Die Hypothese H8.b wird angenommen.**

Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Aussagen aus den qualitativen Interviews in der Online-Befragung wiederzufinden sind. Die Studierenden geben eine breite Spanne von Möglichkeiten an, die sie wahrscheinlich nutzen würden, wenn sie mit ihren Studienaufgaben nicht weiterkommen. Deutsche Studierende favorisieren insgesamt die Hilfe von Kommilitonen. Übereinstimmend werden weiter von deutschen und amerikanischen Studierenden Internet, Bücher und Skripte als eher bis sehr wahrscheinlich benannt. Für amerikanische Studierende scheint die Inanspruchnahme von Unterstützung durch Dozenten wahrscheinlicher zu sein als für deutsche Studierende.

6.2.3 Das Selbst im Netz

Hier wurde nun den Fragen nachgegangen, wie wichtig es für die Befragten ist, im Sozialen Online Netzwerk vertreten zu sein, warum sie dieses nutzen und ob es vorstellbar wäre, ohne die Online-Vernetzung auszukommen. Die Beantwortung dieser Fragen wurde auf das Facebook-Netzwerk, als derzeit meistgenutztes Netzwerk, bezogen.

Alltag mit Facebook

Ob sie sich vorstellen könnten ohne Facebook im Alltag auszukommen, wurden die Studierenden im qualitativen Interview (Frage 4c) gefragt (vgl. Tabelle 52). Fast alle Befragten gaben an, dass es für sie vorstellbar wäre, auf die Nutzung von Facebook zu verzichten und ein Teil hatte dies auch schon probiert. Übereinstimmend gaben ebenfalls fast alle Studierenden an, dass dies aber möglicherweise schwer fallen würde, ihnen der Kontakt zu Familie und Freunden fehlen und sie sich teils ausgegrenzt, weil nicht auf dem Laufenden, fühlen würden:

„Wäre ein bisschen ungewohnt, aber ich würde es hinkriegen. [Würdest du es vermissen?] Ja schon, weil's halt schon/ (.) Ich bin jetzt nicht so Facebook-Junkie. Aber es ist schon mal angenehm sage ich mal, wenn man/ Einen irgendwas interessiert“ [2D,4c]

“I could, but it would be difficult because I would lose contact with a lot of people that I've had really close connections with” [2A,4c]

“I guess (..) my personal presence, I guess isn't as so much of a concern to me as just knowing what other people are up to and I mean, I am able to sometimes figure out things that are going on. I can, I'm able to learn about contemporary issues, I think that's one of the biggest benefits of Facebook. “ [8A,4c]

Je ein deutscher und ein amerikanischer Studierender gaben an, dass sie sich mittlerweile nicht mehr vorstellen können, ohne Facebook auszukommen, weil es einfach praktisch ist und man sich selbst vernetzter fühlt:

„Mittlerweile nicht mehr glaube ich. ... Also wie gesagt, das ist/ Ich weiß nicht, was wir früher in der Zeit gemacht haben, als es das noch nicht gab. Wir haben auch so leben können, so ist es nicht. Aber es erleichtert einfach Vieles. [...] Also man ist irgendwie präsenter. Ich habe auch das Gefühl, meine Freunde von zu Hause, selbst wenn ich mit denen nicht mal Nachrichten geschrieben habe oder so, selbst wenn ich wirklich persönlich von denen seit was weiß ich vier Wochen nichts mehr gehört habe, sind die trotzdem jeden Tag für mich präsent. (.) Das ist einfach nett. Das würde ich auch vermissen, würde ich nicht missen wollen.“ [3D,4c]

“No. No. [survive?] I could survive but. ... Yes, it'd be a hard-knock life. I hope that goes as a quote somewhere. I don't know. It would be hard. A lot of people give up Facebook for Lent or for, you know, if they're trying to focus more on school, they'll give up Facebook but I say Facebook is helpful, especially in my major. Very helpful. (..) So I don't know why you would want to do away with it completely unless you can't manage your time, that's different. I think you have a different problem if you can't handle your time. Then, that's something else. But Facebook, I/ It would be hard to deal with not having one. I feel like I would be very disconnected.” [3A,4c]

Kategorie	Dimension
Alltag ohne Facebook (Interview 4c)	1 ja, vorstellbar
	2 nein, nicht vorstellbar

Tabelle 52: Dimensionen der Kategorie „Alltag ohne Facebook“
(Qualitatives Interview Frage 4c)

In der Online-Befragung (Frage 37, 4-stufige Likert-Skala) wurde die Studierenden zudem gefragt, ob es ihnen wichtig ist, auf Facebook präsent zu sein. Dieser Aussage stimmten die Studierenden bei großer Varianz eher zu (de: $N = 295$; $M = 2,46$; $SD = 0,85$ | us: $N = 209$; $M = 2,53$; $SD = 0,90$). Die Unterschiede zwischen deutschen und amerikanischen Studierenden sind nicht signifikant.

Weiter waren die Studierenden in der Online-Befragung (Frage 40, 4-stufige Likert-Skala) gefragt anzugeben, was sie vermissen würden, wenn es Facebook nicht gäbe (vgl. Tabelle 53). Die Items „Kontakt zu anderen Personen“ und „auf dem Laufenden bleiben“ werden bei großer Varianz übereinstimmend am häufigsten benannt. Für die deutschen Studierenden ist weiter die praktische Organisation mittels Facebook wichtig, für die amerikanischen Studierenden eher Neues zu erfahren. Alle Unterschiede der Mittelwerte sind signifikant (für Ergebnisse aus den Teilgruppen vgl. Anhang A6).

Was würden Sie vermissen, wenn es Facebook nicht gäbe?				
	de (N=294)		us (N=209)	
	M	SD	M	SD
Kontakt zu anderen Personen	2,71	1,06	3,22	0,95
praktische Organisation	2,69	1,11	2,17	1,13
Neues zu erfahren	2,48	1,05	2,83	1,05
Unterhaltung	2,17	1,00	2,40	1,13
auf dem Laufenden zu bleiben	2,61	0,99	2,91	1,01
nichts	1,93	1,03	1,94	0,99

Tabelle 53: Was würden Sie vermissen, wenn es Facebook nicht gäbe?
 (Online-Befragung Frage 40; deutsche und amerikanische Studierende;
 4-stufige Antwortskala: trifft nicht zu–trifft eher nicht zu–trifft eher zu–trifft vollständig zu)

Es ist zusammenfassend festzustellen, dass sich die Studierenden den Alltag ohne Facebook wohl vorstellen können, es aber mitunter auch nicht so einfach wäre, auf dessen Nutzung zu verzichten. Es ist ihnen eher wichtig im Netzwerk vertreten zu sein und sie würden insbesondere den Kontakt zu anderen Personen und das Auf-dem-Laufenden-bleiben vermissen. Für deutsche Studierende ist hier auch die praktische Organisation mittels Netzwerk wichtig.

Gründe für die Nutzung von Facebook

Was die Studierenden nun genau bewegt, dass Soziale Online Netzwerk zu nutzen, wurden sie in der Online-Befragung (Frage 38, 4-stufige Likert-Skala) gefragt. Hier geben die Studierenden beider Länder übereinstimmend „um Kontakt mit alten Freunden zu halten“ und „um mit anderen Personen zu kommunizieren“ an. Für deutsche Studierende wird Facebook zudem genutzt „weil es einfach praktisch ist“, für die amerikanischen Studierenden ist der Zeitvertreib hier ein wichtiger Grund. Mit Ausnahme der Items „um mit anderen Personen zu kommunizieren“, „um mir interessante Links anzusehen“, „zur Unterhaltung“ und „um etwas über andere zu erfahren“ sind alle Unterschiede signifikant für $p < 0,05$.

Gründe für die Nutzung von Sozialen Online Netzwerken (hier: Facebook)					
deutsche Studierende	Rang	M	amerikanische Studierende	Rang	M
um Kontakt mit alten Freunden zu halten	1	3,37	um Kontakt mit alten Freunden zu halten	1	3,53
um mit anderen Personen zu kommunizieren	2	3,31	um mit anderen Personen zu kommunizieren	2	3,32
weil es einfach praktisch ist	3	3,19	zum Zeitvertreib	3	3,21
um auf dem Laufenden zu bleiben	4	3,08	um auf dem Laufenden zu bleiben	4	3,18
um etwas zu organisieren	5	2,86	um Kontakt mit der Familie zu halten	5	2,93
zur Unterhaltung	6	2,75	zur Unterhaltung	6	2,90
zum Zeitvertreib	7	2,66	weil es einfach praktisch ist	7	2,89
um etwas über andere zu erfahren	8	2,60	um selbst etwas zu posten	8	2,54
um mir interessante Links anzusehen	9	2,36	um etwas über andere zu erfahren	9	2,43
um mich fürs Studium zu vernetzen	10	2,22	um mir interessante Links anzusehen	10	2,31
um selbst etwas zu posten	11	1,97	um etwas zu organisieren	11	2,11
um Kontakt mit der Familie zu halten	12	1,75	um andere Sichtweisen kennenzulernen	12	2,10
um andere Sichtweisen kennenzulernen	13	1,59	um etwas über mich selbst mitzuteilen	13	1,97
um etwas über mich selbst mitzuteilen	14	1,57	um andere zu motivieren	14	1,88
um andere zu motivieren	15	1,53	um mich fürs Studium zu vernetzen	15	1,79
um mich selbst zu motivieren	16	1,40	um mich selbst zu motivieren	16	1,63
um neue Freunde zu finden	17	1,33	um neue Freunde zu finden	17	1,47

Tabelle 54: Ranking - Warum nutzen Sie Facebook?

(Online-Befragung Frage 38; deutsche und amerikanische Studierende;

4-stufige Antwortskala: trifft nicht zu–trifft eher nicht zu–trifft eher zu–trifft vollständig zu)

6.3 Beziehungen und Vernetzung

Mit der Sozialen Ebene als dritter Ebene des verwendeten mehrdimensionalen Lernbegriffes lassen sich die Beziehungen und das Management dieser in Bezug auf das Lernen und die Vernetzung beschreiben. Es sind nun Antworten zu geben auf die Frage nach dem Vertrauen in die Personen, mit denen man sich im Laufe des Lernprozesses auseinanderzusetzen hat, nach dem Vertrauen in die Lösungen, die man sich erarbeitet, nach dem Grad der Vernetzung, des Aufbaus und der Pflege von Netzwerken und welchen Einfluss hier habituelle Gewohnheiten haben (vgl. Tabelle 55).

Makroebene	Ebene	Ausprägung
Soziale Ebene	Beziehungsebene	Vertrauen in Personen
		Vertrauen in Lösungen
		Grad der Vernetzung
		Habituelle Gewohnheiten
	Beziehungsmanagement	Aufbau und Pflege von Netzwerken

Tabelle 55: Soziale Ebene

6.3.1 Vertrauen

In diesem Abschnitt wird den Fragen nachgegangen, für wen Studienaktivitäten durchgeführt werden, welche Unterstützung Soziale Online Netzwerke bieten und wie verbunden sich die Studierenden mit den Kontakten ihres Netzwerkes fühlen.

Für wen Studienaktivitäten durchgeführt werden

Bei der Führung des Tagebuches (Spalte 3) wurden die Studienteilnehmer gebeten zu vermerken, für wen die jeweils angegebenen Aktivitäten durchgeführt worden sind – für die eigene Person, für enge Freunde oder Verwandte, für bekannte Personen oder für nicht bekannte Personen. Abbildung 38 zeigt, dass die meisten Aktivitäten für die eigene Person durchgeführt werden. Ein deutscher Studierender führt mehr Aktivitäten für andere Personen durch und je ein deutscher und ein amerikanischer Studierender führen in etwa gleich oft Aktivitäten für sich und andere Personen durch. Insgesamt vermerkten die amerikanischen Studierenden im Untersuchungszeitraum deutlich häufiger Aktivitäten für andere Personen, und hier besonders für enge Freunde und Verwandte. Zwei amerikanische Studierende gaben an, Aktivitäten auch für nicht bekannte Personen durchgeführt zu haben, wenn auch deutlich weniger häufig.

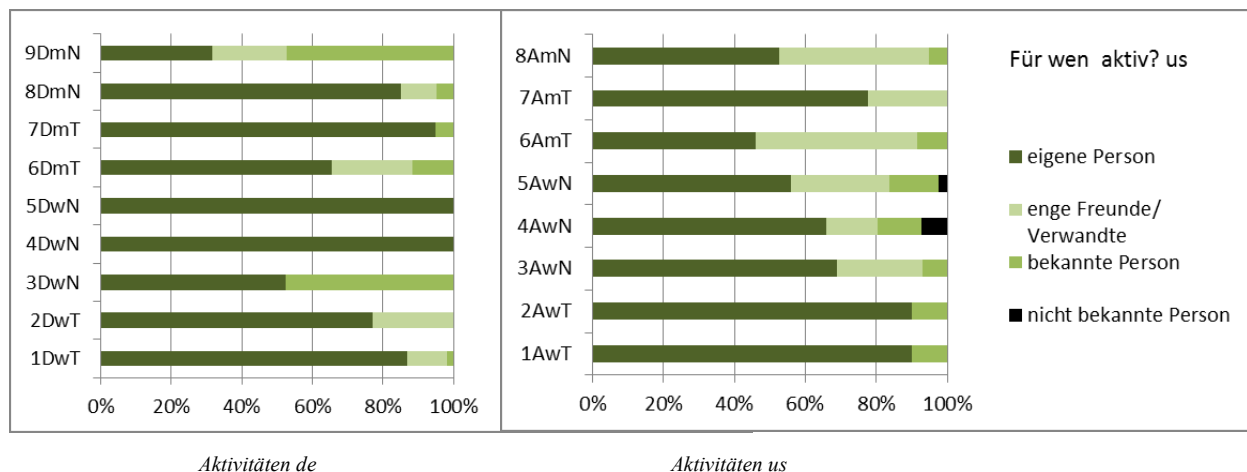


Abbildung 38: Für wen Studienaktivitäten durchgeführt werden

(Tagebuch Spalte 3; relative Häufigkeiten)

Legende Teilnehmer: 1..9: laufende Nummer der Teilnehmer | D o. A: D = deutscher Studierender; A = amerikanischer Studierender | w o. m: w = weiblich; m = männlich | T o. N: T = technisches/ naturwissenschaftliches Studium; N = nicht technisches/ nicht naturwissenschaftliches Studium)

Von Netzwerkkontakten profitieren

Die Studierenden wurden im qualitativen Interview (Frage 24) gefragt, ob sie meinen, dass sie von den Kontakten in ihrem Netzwerk in irgendeiner Art und Weise profitieren könnten (vgl. Tabelle 56). Fast alle Befragten stimmten dem zu, wenn auch aus unterschiedlicher Sicht. Ein

deutscher Studierender war hier eher ambivalent und gab an, dass das Netzwerk schon Vorteile hätte, aber für ihn eher eine Belustigung darstelle. Ein amerikanischer Studierender äußerte, dies nicht beurteilen zu können, da er nur ausgewählte Kontakte verfolge, was aber im Widerspruch zu Aussagen an anderer Stelle im Interview steht.

Kategorie	Dimension
Von anderen Personen im Netzwerk profitieren	1 ambivalent
	2 ja
	3 keine Ahnung

Tabelle 56: Dimensionen der Kategorie „Von anderen Personen im Netzwerk profitieren“
(Qualitatives Interview Frage 24)

Interessant ist, dass viele deutsche Studierende den Nutzen von Facebook verbinden mit praktischer Organisation, Unterhaltung und Zeitvertreib, Kontakt halten und kommunizieren:

„Ja, natürlich, in vielen Arten und Weisen eigentlich. Durch Unterhaltung natürlich, weil (lacht) es machen manche da ganz lustige Sachen.“ [3D,24]

„Ja, warum nicht. Ich kann Kontakt halten, ich kann (..) mir jederzeit irgendwo Hilfe holen, wenn irgendwas (unv.) nicht weiß. Bei 300 Leuten, 350 Leuten ist immer irgendwer da wenn man Langeweile hat, mit dem man sich zum Beispiel unterhalten könnte.“ [8D,24]

Drei amerikanische und ein deutscher Studierender (alle weiblich) hingegen verbanden den Nutzen des Netzwerkes mit der Anregung zum Nachdenken über sich und andere Personen und der Möglichkeit zur Selbstmotivation:

„Ich glaube schon. Z.B. eine Freundin von mir lebt richtig ihren Traum und wenn ich das so sehe, denk ich auch "halte an deinem auch fest und verwirkliche das, wozu du Lust hast" Und auch wenn man, sieht wie die Freunde im Ausland sind und reisen denk ich auch "mach das auch". Ich glaube in der Hinsicht kann man davon profitieren, wenn man sieht, was andere so machen und erleben und durchhalten. Das man dadurch dann so ein bisschen Motivation bekommt auch weiter zu machen.“ [1D,24]

“Yes, because people will post really interesting things sometimes in their status, like articles that I've not heard before or new, like news or just positive motivation, so I can benefit from what they find interesting.“ [1A,24]

“Yeah, well there's/ when you think about things, there's always something right around the other side. Like if you think yours is working really well, then you can always see what other people are doing and see if theirs will work better for you.“ [5A,24]

Diesen Aussagen wurde nun in der Online-Befragung (Frage 41a, 4-stufige Likert-Skala) nachgegangen. Hier waren die Studierenden aufgefordert anzugeben, ob sie der Aussage zustimmen, dass sie von den Kontakten in ihrem Netzwerk profitieren können, was übereinstimmend eher bejaht wurde. Die amerikanischen Studierenden stimmen dieser Aussage signifikant etwas häufiger zu als die deutschen Studierenden (de: $N = 334$; $M = 2,68$; $SD = 0,93$ | us: $N = 235$; $M = 2,88$; $SD = 0,88$ bei $t(167) = -2,54$ für $p < 0,05$; T-Test).

Emotionale Unterstützung durch Soziale Online Netzwerke

Können Soziale Online Netzwerke die Studierenden emotional unterstützen? Das wurden die Teilnehmer im qualitativen Interview (Fragen 18 und 18a) gefragt. Hier ließen sich drei Dimensionen erkennen (vgl. Tabelle 57).

Kategorie	Dimension
emotionale Unterstützung durch soziale Netzwerke	1 ja
	2 ambivalent
	3 nein

Tabelle 57: Dimensionen der Kategorie „emotionale Unterstützung durch soziale Netzwerke“
(Qualitatives Interview Frage 18, 18a)

(1) Die meisten Befragten stimmten obiger Aussage zu und gaben häufiger an, dass es im Netzwerk leichter ist Kontakt herzustellen und die Beiträge dort Mut machen können. Insbesondere amerikanische Studierende gaben dafür teils auch sehr private emotionale Beispiele an:

„Ja, klar. Wenn man mit den ganzen Leuten da so in Kontakt ist und man denkt "Mensch, ich fühl mich wohl in der Uni, es macht Spaß" und ich weiß, den anderen geht es auch so, die haben auch Probleme und kriegen auch nicht alles hin, das hilft schon. Zu wissen, wie geht es den anderen. Man selber sagt auch den Menschen "komm halt durch. Das ist bei mir genauso und nächste Woche wird's besser" [1D,18]

„Universitär klar. Also ich habe jetzt schon des Öfteren mal hier [Name] angeschrieben. [...] Ich habe gesagt "Du, ich komme damit gar nicht klar, das sind 12 Seiten auf Englisch und ich verstehe die Hälfte nicht", dann sagte [Name] "Ja, ich habe das gelesen und du kriegst das schon hin[...]und irgendwie schaffst du das schon." und dann fühlt man sich schon wieder so ein bisschen aufgebaut. Da ist schon was dran.“ [8D,18]

“Yeah, I think so. Like if I'm talking to a good friend. If I need help like, emotionally, then I can talk to a friend on Facebook and it would help. ... I guess, it's just easier to socialize. I would say in high school I was maybe a little more sheltered but when I got Facebook, it was easier for me to talk to people, but yeah, that's maybe the only thing.” [2A,18]

“Yeah, I suppose you can [...] Like someone will put like a problem that they are having in their life on there and people, you know, because you're their friend, you try to encourage them and give them hope and stuff like that. So, I/ Yeah, I'd say it's important emotionally, that's.” [6A,18]

“Yeah. I mean, (...) Facebook opens up a lot of communication opportunities and there's always going to be emotional ties or communication. Facebook allows you to congratulate people. It also allows you the ability to express grievances for maybe somebody who's gone through something tough.” [8A,18]

(2) Vier Studierende (drei deutsche und ein amerikanischer Student) waren nicht der Meinung, emotionale Unterstützung durch das Netzwerk zu erhalten bzw. erhalten zu wollen und empfanden Facebook eher als ablenkend und nicht für Emotionales geeignet:

“I would say no. To both. It's certainly not motivational. It takes... The only thing that it provides for me is a way to talk to people that are long distance or to talk to a large group of people so I don't have to text message every single one of them. If anything, it's a distracting” [7A,18]

(3) Zwei deutsche und ein amerikanischer Studierender waren hier eher geteilter Meinung und gaben an, dass das Netzwerk wohl unterstützen könne, aber nicht im universitären Zusammenhang bzw. für sich persönlich:

“Nicht in Bezug auf die Uni. Also es hat mich ein bisschen motiviert, als dieser Link da gepostet war, der hat mich zu diesem Merkblatt geführt halt. Aber für die Uni eigentlich nicht so, dass man da/ Nein [persönlich?] Ja doch, das schon. Wenn dann irgendwie jemand was hat, oder wenn man dann über irgendwas redet so. Wie es einem geht und was gerade nicht so gut klappt. Dann, dass man da schonmal/ Wie man sonst auch normal miteinander reden würde. Das ist doch wirklich praktisch für auch wenn man so weit weg ist, oder/ “ [4D,18]

Diesen Fragen wurde den Studierenden auch in der Online-Befragung (Fragen 41b, c, d; 4-stufige Likert-Skala) gestellt. Auffällig ist, dass die amerikanischen Studierenden allen Fragen hier signifikant und deutlich eher zustimmen als deutsche Studierende.

Inwiefern treffen folgende Aussagen in Bezug auf Soziale Online Netzwerke auf Sie zu?				
	de (N=334)		us (N=235)	
	M	SD	M	SD
Hier fühle ich mich als Teil einer großen Gemeinschaft.	1,85	0,86	2,46	1,00
Ich unterstütze mein Netzwerk, wenn Hilfe gebraucht wird.	2,14	0,93	2,65	0,97
Ich erhalte selbst Unterstützung, wenn ich sie brauche.	2,23	0,90	2,65	0,95

Tabelle 58: Netzwerk als Unterstützung

(Online-Befragung Frage 41a,b,c; deutsche und amerikanische Studierende;
4-stufige Antwort-Skala: trifft nicht zu–trifft eher nicht zu–trifft eher zu–trifft vollständig zu)

Zusammenfassend ist an dieser Stelle festzuhalten, dass lt. Tagebuchaufzeichnungen die amerikanischen Studierenden häufiger Aktivitäten für andere Personen durchführen als deutsche Studierende. Im qualitativen Interview wird der persönliche Nutzen des Sozialen Online Netzwerkes von den deutschen Studierenden eher mit Organisation, Unterhaltung, Zeitvertreib, Kontakt und Kommunikation benannt. Dies deckt sich mit den an anderer Stelle angegebenen Gründen zur Nutzung von Facebook. Amerikanische Studierende benennen das Netzwerk zudem auch als mögliche Quelle zur Selbstreflexion und -motivation. Dass das Netzwerk einen Beitrag zur emotionalen Unterstützung leisten kann, dem stimmen im qualitativen Interview die meisten der deutschen und amerikanischen Befragten zu. Weiter sehen sich lt. Online-Befragung die amerikanischen Studierenden im Netzwerk eher als Teil einer großen Gemeinschaft und geben und erhalten mehr Unterstützung als dies bei deutschen Studierenden der Fall ist.

Beziehungen zu den Kontakten des Netzwerkes

Wie stark sind die Beziehungen zu den Kontakten im Netzwerk, wie bedeutend die Personen? Das wurden die Studierenden im qualitativen Interview (Fragen 20b und 20c) gefragt (vgl. Tabelle 59).

Kategorie	Dimension
Bedeutung der Kontakte im Sozialen Online Netzwerk	1 eher starke Beziehungen
	2 unterschiedlich
	3 eher schwache Beziehungen

Tabelle 59: Dimensionen der Kategorie „Bedeutung der Kontakte im Sozialen Online Netzwerk“ (Qualitatives Interview Fragen 20b, 20c)

Die meisten der Befragten gaben hier an, dass die Beziehungen unterschiedlich sind:

„Ich würde sagen, vielleicht 1/3 davon super wichtig. Das sind wirklich die engen Freunde, mit denen man was macht. Die anderen sind vielleicht auch Freunde, die man noch von der Schule oder so kennt und mit denen man noch in Kontakt bleiben will. Aber eher nicht so wichtig.“ [1D,20b]

„Das teilt sich auf. Natürlich die, mit denen ich eine starke Verbindung hab, von der Uni oder in meinem generellen Umkreis. Und dann hilft Facebook über größere Distanzen weg“ [9D,20b]

„Wenn da jemand ist mit dem ich im persönlichen Leben nicht viel zu tun habe, und da kommen dann zusätzlich auch noch bei Facebook Nachrichten auf der Pinnwand, dann hau ich gleich auf blockieren. Dann ist die Sache für mich erst mal erledigt. Das heißt ja nicht, dass ich mit den Leuten im realen Leben nicht mehr klar komme, oder so. Das heißt ja dann nur, die nerven mich bei Facebook“ [6D,20b]

Drei amerikanische Studierende, mit jeweils einem in seiner Größe stark variierenden Netzwerkes, äußerten, eher starke Beziehungen zu haben und je ein deutscher und ein amerikanischer Studierender gaben an, dass die Beziehungen insgesamt eher schwach wären.

6.3.2 Gewohnheiten

Nun folgend wird dargestellt, wie sich Soziale Online Netzwerke in das alltägliche Leben der Studierenden einfügen und welchen Stellenwert sie hier haben. Die Studierenden wurde weiter danach befragt, warum sie Soziale Online Netzwerke nutzen, wie viel Zeit sie damit verbringen, wie sie selbst bevorzugt kommunizieren und welche Medien sie sonst im Alltag nutzen.

Aktivitäten im Internet

Die Studierenden wurden im qualitativen Interview (Fragen 6, 4a und 4b) befragt, was sie denn genau im Internet machen, wo sie surfen und welche Anwendungen oder Applikationen sie nutzen. Diese Aussagen, ergänzt durch die Angaben aus den Tagebüchern (Spalte 2),

zeigen, dass die Nutzung Sozialer Online Netzwerke, das Senden und Empfangen von E-Mails, das Ansehen bzw. Hören von Videos und Musik und auch die Nutzung der Lernplattform am häufigsten genannt werden. Diese Angaben danach beurteilt, wie vielfältig das Internet mit seinen verschiedenen Anwendungen oder Applikationen genutzt wird (vgl. Tabelle 60), zeigen, dass die meisten Studierenden bis sechs verschiedene Aktivitäten nennen. Vier Studierende, alles amerikanische Studierende, benennen bis drei Aktivitäten und nur ein Befragter benennt mehr als sechs Aktivitäten. Weitere Aussagen zu alltäglichen medialen und non-medialen Gewohnheiten wurden per Online-Befragung erhoben und sind im Kap. 6.4.3 beschrieben.

Kategorie	Dimension
Aktivitäten im Internet	1 geringe Vielfalt (bis 3 Nennungen)
	2 mittlere Vielfalt (bis 6 Nennungen)
	3 hohe Vielfalt (mehr als 6 Nennungen)

Tabelle 60: Dimensionen der Kategorie „Aktivitäten im Internet“
(Qualitatives Interview Frage 6, 4a, 4b)

Aktivitäten im Sozialen Online Netzwerk

In den qualitativen Interviews (Fragen 7a, 13 und 19) danach befragt, was denn für sie persönlich typische Aktivitäten im Sozialen Online Netzwerk sind, gaben die meisten Studierenden an, auf dem Laufenden bleiben und keine Neuigkeiten verpassen zu wollen, sich austauschen, verabreden – einfach kommunizieren zu können. Weitere Dimensionen (vgl. Tabelle 61) wurden eher vereinzelt genannt. Die hier dargestellten Ergebnisse sind zu ergänzen durch die bereits an anderer Stelle beschriebenen Gründe für die Nutzung von Facebook und decken sich mit diesen.

Kategorie	Dimension
Aktivitäten im Sozialen Online Netzwerk	1 Neuigkeiten/ auf dem Laufenden bleiben
	2 sich austauschen/ kommunizieren/ verabreden
	3 interessante Links anschauen (Videos/ Berichte)
	4 selbst Posten/ Dateien hochladen
	5 fürs Studium nutzen
	6 über andere informieren
	7 mit alten Freunden in Kontakt bleiben
	8 Selbstdarstellung
	9 neue Freunde finden

Tabelle 61: Dimensionen der Kategorie „Aktivitäten im Sozialen Online Netzwerk“
(Qualitatives Interview Frage 7a, 13, 19)

Aktive Zeit im Sozialen Online Netzwerk

Die Frage, wie viel Zeit sie aktiv auf Facebook verbringen, war für die Teilnehmer im qualitativen Interview (Frage 12) oft nicht leicht zu beantworten. Viele der Studierenden sind per Handy/Smartphone ununterbrochen online und die Interaktionen sind über den Tag verteilt und eher von kurzer Dauer. Dennoch konnten Unterschiede ausgemacht werden (vgl. Tabelle 62). Interessant ist hier, dass die Hälfte der insgesamt befragten weiblichen Studierenden mit 3 Stunden und mehr eine deutlich häufigere Nutzung angibt als andere Studierende und das deutsche Studierende eher weniger Zeit im Netzwerk zubringen.

Aktive Zeit auf Facebook					
kaum	bis 1/2 Stunde	bis 1 Stunde	bis 2 Stunden	bis 3 Stunden	so oft es geht
4DwN	7DmT	6DmT	5DwN	1DwT	3DwN
	9DmN	1AwT	8DmN	3AwN	5AwN
	4AwN	6AmT			
		7AmT			
		8AmN			

Tabelle 62: Aktive Zeit im Sozialen Online Netzwerk Facebook

(Qualitatives Interview Frage 12)

Legende Teilnehmer: 1..9: laufende Nummer der Teilnehmer | D o. A: D = deutscher Studierender; A = amerikanischer Studierender | w o. m: w = weiblich; m = männlich | T o. N: T = technisches/ naturwissenschaftliches Studium; N = nicht technisches/ nicht naturwissenschaftliches Studium)

Aus obigen Aussagen wurde die Hypothese H9 formuliert: „Die aktive Nutzungszeit Sozialer Online Netzwerke unterscheidet sich hinsichtlich Land und Geschlecht.“

- c) Amerikanische Studierende sind länger in Sozialen Online Netzwerken aktiv als deutsche Studierende.
- d) Weibliche Studierende sind länger in Sozialen Online Netzwerken aktiv als männliche Studierende.

Um dies nun genauer zu untersuchen, wurden die Studierenden in der Online-Befragung (Frage 39, Einfachauswahl) gebeten anzugeben, wie viel Zeit sie aktiv auf Facebook verbringen. Insgesamt lässt sich eine große Varianz feststellen und aussagen, dass die meisten Studierenden zwischen einer halben und bis zwei Stunden im Sozialen Online Netzwerk aktiv sind (vgl. Tabelle 63).

Aktive Zeit auf Facebook				
	Deutsche Studierende		Amerikanische Studierende	
in %	w	m	w	m
bin sehr selten dort	9,1	26,7	13,8	25,8
bis 1/2 Stunde	32,1	31,7	31,2	31,8
bis 1 Stunde	22,5	16,8	28,3	28,8
bis 2 Stunden	20,3	16,8	15,9	3,0
bis 3 Stunden	12,8	7,9	7,2	4,5
so viel es geht	3,2	0	3,6	6,1

Tabelle 63: Aktive Zeit auf Facebook
(Online-Befragung Frage 39; deutsche und amerikanische Studierende; Einfachantwort)

Mit knapp einer Stunde im Mittel wurde ein nicht signifikanter Unterschied bei großer Varianz zwischen den deutschen und amerikanischen Studierenden ausgewiesen (de: $N = 294$; $M = 2,85$; $SD = 1,31$ | us: $N = 209$; $M = 2,72$; $SD = 1,31$ bei $t(160) = 1,11$ für $p < 0,05$; T-Test). **Die Hypothese H9.a** „Amerikanische Studierende sind länger in Sozialen Online Netzwerken aktiv als deutsche Studierende.“ **wird somit verworfen**. Schaut man nun genauer auf die Unterschiede in den Teilgruppen weiblich und männlich, so werden für die deutschen, nicht aber für die amerikanischen Studierenden signifikante Unterschiede in den Mittelwerten ausgewiesen (de w/m: bei $t(160) = 3,66$ für $p < 0,05$; T-Test). **Die Hypothese H9.b** „Weibliche Studierende sind länger in Sozialen Online Netzwerken aktiv als männliche Studierende.“ **wird nur für die deutschen Studierenden angenommen, nicht für die amerikanischen Studierenden** (vgl. Tabelle 64).

	Aktive Zeit auf Facebook					
	weiblich			männlich		
	N	M	SD	N	M	SD
deutsche Studierende	187	3,1	1,30	101	2,5	1,27
amerikanische Studierende	138	2,83	1,27	66	2,47	1,36

Tabelle 64: Aktive Zeit auf Facebook
(Online-Befragung Frage 39; Teilgruppen weiblich/männlich für deutsche und amerikanische Studierende; Einfachauswahl)

Bevorzugte Art und Weise zu kommunizieren

Die Studierenden wurden im qualitativen Interview (Frage 1a) befragt, wie sie denn selbst am liebsten kommunizieren, welches Mittel oder welche Applikation bzw. Anwendung sie bevorzugt nutzen (vgl. Tabelle 65).

Kategorie	Dimension
bevorzugte Art und Weise der Kommunikation	1 Anruf/ Textnachrichten
	2 Facebook
	3 persönlicher Kontakt
	4 Computer allg.

Tabelle 65: Dimensionen der Kategorie „bevorzugte Art und Weise der Kommunikation“
(Qualitatives Interview Frage 1a)

Hier zeigte sich einmal mehr die Schwierigkeit, eine Trennung zwischen Mittel zur Kommunikation und verwendeter Applikation bzw. Anwendung aufrechtzuerhalten. Es spielte weniger eine Rolle, womit (Mittel) etwas gemacht wird, sondern worüber (Applikation bzw. Anwendung) Kontakt hergestellt wird. Es wird weiter sehr genau unterschieden, mit wem und in welcher Situation kommuniziert wird. So wird beispielsweise angegeben, in bestimmten Kontexten eher anzurufen oder Textnachrichten zu schreiben (bspw. in dringenden Fällen), das Soziale Online Netzwerke zu nutzen (bspw. bei Freunden) oder eine E-Mail zu schreiben (bspw. bei Dozenten). Und hierzu wird das Mittel verwendet, welches gerade verfügbar ist, ob Handy/Smartphone, Laptop oder anderes:

„Das hängt halt davon ab, wen ich erreichen will. Ich meine, es ist natürlich klar, wenn ich bei Facebook online bin und da Leute sehe, die sind auch online, dann werde ich nicht zum Telefon greifen. Also ich ruf auch mal Leute an, wenn es drauf ankommt [worauf?] Wenn sie nicht online sind, ne. Oder ich nicht online bin. [...] Es gibt ja auch Leute, die hat man bei dem einen oder anderen Medium auch nicht. Ich meine, es gibt Leute von denen kenne ich die E-Mail Adresse und die Handynummer nicht und umgekehrt. Und es gibt Leute, die hab ich bei Facebook. Und es gibt Leute, die hab ich bei Facebook nicht. Es gibt Leute die hab ich bei Skype und bei Facebook nicht [...].“ [6D,1a]

Fast alle deutschen Studierenden gaben an, dass sie Anrufe bzw. Textnachrichten bevorzugen. Amerikanische Studierende sind in der Einordnung über die Dimensionen verteilt zu finden. Zwei deutsche Studierende gaben an, sowohl Anrufe und Textnachrichten als auch Facebook zu nutzen. Zwei weitere Studierende gaben an, Facebook als bevorzugte Art der Kommunikation einzusetzen. Je ein weiblicher und amerikanischer Studierender gaben an, persönlichen Kontakt bzw. den Computer ganz allgemein in der Kommunikation zu bevorzugen.

Dazu wurden die Studierenden auch in der Online-Befragung (Frage 42, 4-stufige Likert-Skala) gebeten, Angaben zu machen. Der persönliche Kontakt ist für die Studierenden insgesamt die bevorzugte Variante der Kommunikation. Auch Textnachrichten werden eher eingesetzt. Die geringste, aber immer noch positive, Zustimmung findet die Kommunikation per Sozialem Online Netzwerk. Signifikante Unterschiede in den Mittelwerten werden für die

Items „persönlicher Kontakt“ und „E-Mail“ ausgewiesen. Schaut man näher auf die Ergebnisse aus den Teilgruppen zur Nutzung Sozialen Online Netzwerke, so ist festzustellen, dass zwar für alle Teilgruppen signifikante Unterschiede ausgewiesen werden, die Präferenzen sich jedoch mit den Aussagen der Studierenden insgesamt decken (vgl. Anhang A6).

Wie kommunizieren Sie selbst am liebsten?				
	de (N=334)		us (N=235)	
	M	SD	M	SD
Anruf	2,99	0,86	2,94	0,93
Textnachrichten	3,17	0,84	3,16	0,87
soziales Netzwerk	2,48	0,94	2,38	1,00
E-Mail	2,89	0,84	3,10	0,83
persönlicher Kontakt	3,83	0,41	3,67	0,59

Tabelle 66: Wie kommunizieren Sie selbst am liebsten?
 (Online-Befragung Frage 42; deutsche und amerikanische Studierende;
 4-stufige-Antwortskala: trifft nicht zu–trifft eher nicht zu–trifft eher zu–trifft vollständig zu)

Hier ist nun zusammenfassend festzuhalten, dass sich die Ergebnisse aus den qualitativen Interviews zum Teil in der Online-Befragung wiederfinden lassen. Die bevorzugte Nutzung von Textnachrichten lässt sich bestätigen. Hatten die Studierenden in den qualitativen Interviews zudem eher den Anruf favorisiert, so steht in der Online-Befragung der persönliche Kontakt an der Spitze. Das Soziale Online Netzwerk findet die geringste Zustimmung.

Mediale Aktivitäten im Alltag

Dazu wurden die Studierenden in der Online-Befragung (Frage 43, 5-stufige Likert-Skala) gebeten anzugeben, wie häufig sie die aufgeführten Aktivitäten im Alltag nutzen. Interessant ist hier, dass das Ranking für die deutschen und die amerikanischen Studierenden fast völlig übereinstimmt und es mit Ausnahme der Items „SMS“, „über aktuelle Nachrichten informieren“, „Bücher lesen“, „Uni-Skripte bearbeiten“ und „Lernplattform nutzen“ keine signifikanten Unterschiede gibt.

Wie häufig führen Sie folgende Aktivitäten im Allgemeinen im Alltag durch?					
Ranking de (N=333)			M	Ranking us (N=235)	
					M
1	Computer allgemein nutzen	4,91	1	Computer allgemein nutzen	4,95
2	im Internet surfen	4,88	2	im Internet surfen	4,82
3	E-Mail	4,74	3	E-Mail	4,79
4	Musik hören	4,55	4	Musik hören	4,60
5	SMS	4,40	5	SMS	4,59
6	über aktuelle Nachrichten informieren (Zeitung oder online)	4,30	6	Anruf (Festnetz, Mobil oder online)	4,39
7	Anruf (Festnetz, Mobil oder online)	4,26	7	Filme/Serien anschauen (TV o. Computer)	4,16
8	Facebook	4,18	8	Facebook	4,11
9	Filme/Serien anschauen (TV o. Computer)	4,12	9	über aktuelle Nachrichten informieren (Zeitung oder online)	4,08
10	YouTube	3,78	10	Bücher lesen	3,79
11	Bücher lesen	3,58	11	YouTube	3,63
12	Uni-Skripte bearbeiten	3,51	12	Lernplattform nutzen	3,38
13	Lernplattform nutzen	2,81	13	Online Spiele	2,31
14	Online Spiele	2,03	14	Uni-Skripte bearbeiten	1,79

Tabelle 67: Wie häufig führen Sie folgende Aktivitäten im Allgemeinen im Alltag durch?
 (Online-Befragung Frage 43; amerikanische Studierende;
 5-stufige Antwortskala: nie–mind. 1x im Semester–mind. 1x im Monat–mind. 1x in der Woche–mehrmals täglich)

6.3.3 Vernetzung

An dieser Stelle wurde untersucht, wie viele Kontakte die Studierenden im Sozialen Online Netzwerk haben, wie wichtig ihnen diese sind, ob es für die Studierenden bedeutend ist, im Netzwerk vertreten zu sein und wie aktiv sie hier sind.

Bedeutung der Anzahl der Facebook-Kontakte

Im qualitativen Interview (Frage 21) danach befragt, wie wichtig die Anzahl der Kontakte im eigenen Netzwerk für die Studierenden ist, gaben die deutschen Befragten mit einer Ausnahme an, dass ihnen diese nicht wichtig sei (vgl. Tabelle 68). Es wurde u. a. erwähnt, dass der Begriff „Freund“ schwierig sei, man manchmal unsicher beim Umgang mit Kontaktanfragen von Personen aus dem beruflichen Umfeld (durch Studentenjobs usw.) sei, und dass früher die Anzahl der Kontakte doch bedeutender war als derzeit. (Anm.: Für die amerikanischen Studierenden kann hier aufgrund der geringen Datenmenge keine Aussage getroffen werden.)

„Nein. Ich habe auch lieber ein bisschen weniger... Also/ Aber man hat zum Beispiel so ein paar Arbeitskollegen, da wär's/ Die muss man eigentlich annehmen, weil's komisch kommt, wenn man die ablehnt so.“[2D,21]

„Wie gesagt, ob der Begriff "Freundschaftsanfrage" oder Freunde jetzt auch so intelligent gewählt ist, das ist ja auch immer noch so (.) so die Sache. Aber das ist/ Ich könnte auch mit 50 Freunden leben, also das wäre mir total egal.“ [5D,21]

„Auch das war mal wirklich anders muss ich ganz ehrlich sagen. Das/ Am Anfang war das so cool, "Wow, wie viele Freunde hast du?" und so. Aber wie gesagt, das ist nicht mehr so.“ [7D,21]

Kategorie	Dimension
Bedeutung der Anzahl der Facebook-Kontakte	1 nein, nicht wichtig
	2 ja, wichtig

Tabelle 68: Dimensionen der Kategorie „Bedeutung der Anzahl der Facebook-Kontakte“
(Qualitatives Interview Frage 21)

Kontakte im Netzwerk

Nun wurden die Studierenden im qualitativen Interview (Frage 20a) bzw. vor Beginn desselben befragt, über wie viele Kontakte sie derzeit im Netzwerk verfügen. In fünf Bereiche unterscheidbar (vgl. Tabelle 69) wird ersichtlich, dass ein Großteil der Studierenden, und hierunter fast alle deutschen Studierenden, zum Zeitpunkt der Befragung zwischen 150 und 450 Kontakte hatten. Interessant ist, dass drei amerikanische Studierende mehr als 600 Kontakte haben. Insgesamt wird eine große Anzahl von Kontakte meist zurückgeführt auf häufige Umzüge oder Schulwechsel verbunden mit dem Wunsch, mit Personen aus vergangener Zeit noch in Kontakt stehen zu wollen.

[Anm.:465 Kontakte] „Alle kennen? Das auf alle Fälle. Das glaubt mir immer keiner. Aber dadurch, dass ich umgezogen bin, hab ich halt einen Freundeskreis in [Ort], einen hier in [Ort] und einen in [Ort]. Aber doch, kennen tu ich alle.“ [1D,20a]

“I used to go on lots of trips when I was younger like with [...] and stuff like that and I used to meet so many people and even if I just said hello to them, like we'd add them on Facebook and see if like/ just become friends and stuff like that, so.” [5A,20a]

Anzahl der Facebook-Kontakte				
< 150	150..300	300..450	450..600	> 600
1AwT	3DwN	2DwT	1DwT	3AwN
	4DwN	6DmT	4AwN	5AwN
	5DwN	7DmT		8AmN
	6AmT	8DmT		
	7AmT	9DmT		
		2AwT		

Tabelle 69: Anzahl der Facebook-Kontakte
(Qualitatives Interview Frage 20a und Postskript)

Legende Teilnehmer: 1..9: laufende Nummer der Teilnehmer | D o. A: D = deutscher Studierender; A = amerikanischer Studierender | w o. m: w = weiblich; m = männlich | T o. N: T = technisches/ naturwissenschaftliches Studium; N = nicht technisches/ nicht naturwissenschaftliches Studium)

Basierend auf obigen Aussagen wurde nun die Hypothese H10 formuliert: „Die Anzahl der Netzwerk-Kontakte unterscheidet sich hinsichtlich Land und Geschlecht.“

- a) Amerikanische Studierende haben mehr Online-Kontakte als deutsche Studierende.
- b) Weibliche Studierende haben mehr Online-Kontakte als männliche Studierende.

Um hier nun nähere Angaben machen zu können, wurden die Studierenden in der Online-Befragung (Frage 34, Einfachauswahl) aufgefordert, anzugeben wie viele Kontakte sie derzeit im Facebook-Netzwerk haben (vgl. Tabelle 70). Es wird deutlich, dass 72,5 % der deutschen Studierenden mit bis 300 Kontakten weit weniger Kontakte angeben als amerikanische Studierende. Hier haben 47,4 % mehr als 300 Kontakte. Zwischen der aktiven Nutzung des Netzwerkes und der Anzahl der Kontakte konnte mit $r = 0,35$ (bei $p < 0,01$) nur eine schwache Korrelation ausgewiesen werden.

in %	Anzahl der Facebook-Kontakte				
	bis 150	150 bis 300	300 bis 450	450 bis 600	mehr als 600
Deutschland	35,3%	37,3%	19,0%	5,4%	3,1%
USA	28,2%	24,4%	14,8%	12,9%	19,6%

Tabelle 70: Anzahl der Facebook-Kontakte
(Online-Befragung Frage 34; Einfachauswahl; deutsche und amerikanische Studierende; de: N = 295; us: N = 205)

Die Hypothese H10.a formulierte: „Amerikanische Studierende haben mehr Online-Kontakte als deutsche Studierende.“ Mittels T-Test lässt sich hier ein signifikanter Unterschied entsprechender Richtung ausweisen (de: $M = 2,04$; $SD = 1,02$ | us: $M = 2,71$; $SD = 1,49$ bei $t(134) = -0,69$ für $p < 0,05$). **Die Hypothese H10.a wird angenommen.** In der Hypothese H10.b wird formuliert: „Weibliche Studierende haben mehr Online-Kontakte als männliche Studierende.“ Hier lassen sich signifikante Unterschiede in entsprechender Richtung ausweisen (vgl. Tab. 71) (de w/m: $t(134) = 2,64$; us w/m: $t(134) = 2,68$ für $p < 0,05$; T-Test).

Die Hypothese H10.b wird angenommen.

Anzahl der Facebook-Kontakte						
	weiblich			männlich		
	N	M	SD	N	M	SD
Deutschland	187	2,13	0,94	102	1,80	1,05
USA	138	2,88	1,53	66	2,32	1,35

Tabelle 71: Anzahl der Facebook-Kontakte
(Online-Befragung Frage 34; deutsche und amerikanische Studierende (weiblich/männlich))

Bedeutung, im Sozialen Online Netzwerk präsent zu sein

Wie wichtig es für die Studierenden ist, im Sozialen Online Netzwerk (hier: Facebook), präsent zu sein, wurde im qualitativen Interview (Frage 13) untersucht. Von sehr wichtig und

wichtig – über eher wichtig – bis hin zu nicht wichtig und der Aussage, dass es einfach praktisch sei, reichte die Beschreibung der Teilnehmer (vgl. Tabelle 72).

Kategorie	Dimension
Bedeutung, im Sozialen Online Netzwerk präsent zu sein	1 wichtig/sehr wichtig
	2 eher wichtig
	3 nicht wichtig
	4 einfach praktisch

Tabelle 72: Dimensionen der Kategorie „Bedeutung, im Sozialen Online Netzwerk präsent zu sein“ (Qualitatives Interview Frage 13)

Bis auf eine Ausnahme waren sich alle Befragten einig, dass es für sie eher wichtig/wichtig/sehr wichtig oder gar praktisch sei, im Netzwerk vertreten zu sein. Immer wieder wurde die leichte und schnelle Kommunikations- und Kontaktmöglichkeit betont:

„Doch, schon wichtig. Natürlich. Also ich finde auch, jeder der sagt "Das ist mir total egal", das kann man irgendwie/ Können wir auch nicht glauben. Weil das ist das, was ich vorhin schon gesagt habe. Facebook ist an sich eine Selbstdarstellung. Jeder Post, den man da hinschreibt, jede Statusmeldung, jedes Kommentar, was man unter irgendeinen anderen Post schreibt, drückt ja was über einen persönlich aus“ [3D,13]

„Es ist praktisch für mich! ... Ja, es ist auch wichtig, das ich da bin. Weil es würde ja viel Komfort verloren gehen, wenn ich nicht da wäre.“ [6D,13]

“I think it's very important. Just because I use it a lot and its a good way to keep in contact with people” [3A,13]

“Sometimes [...] I know, that if like a friend on time I'd like to go online and take to talk and if it doesn't like, and if I don't end up catching up with them, then I might catch them the next day and stuff like that, [...]It's just a habit for me now” [5A,13]

Hierzu wurden die Studierenden nun auch in der Online-Befragung (Frage 37, 4-stufige Likert-Skala) befragt. Die Studierenden geben hier im Mittel bei großer Varianz an, dass es für sie eher nicht wichtig bis eher wichtig ist. Es sind keine signifikanten Unterschiede festzustellen (de: N = 295; M = 2,46; SD = 0,85 | us: N = 209; M = 2,53; SD = 0,90).

Unterstützung anderer Personen im Netzwerk

Nun wurden die Studierenden im qualitativen Interview (Frage 23) befragt, ob sie selbst anderen Personen im Netzwerk Unterstützung geben, sofern diese erforderlich scheint. Hier waren zwei Dimensionen auszumachen. (vgl. Tabelle 73).

Kategorie	Dimension
Unterstützung von Kontakten im Sozialen Online Netzwerk	1 selten
	2 ja

Tabelle 73: Dimensionen der Kategorie „Unterstützung von Kontakten im Sozialen Online Netzwerk (Qualitatives Interview Frage 23)

Zwei Teilnehmer schränkten ein, dass sie Unterstützung eher persönlich geben oder zumindest nicht öffentlich posten würden. Alle anderen Befragten stimmten zu, im Netzwerk bei Bedarf zu unterstützen und gaben dafür auch zahlreiche Beispiele an:

„Also es ist ja/ Viele Leute zum Beispiel beim [Sportart] und die irgendwie was weiß ich was für Probleme haben [...] und denen geht's irgendwie nicht so gut, dass ich dann halt definitiv versuche, dann irgendwie wenn sie anfangen zu schreiben was denn los ist und ich grad irgendwie nicht telefonieren kann, dass ich halt durch ganz viel schreiben irgendwie versuche denen irgendwie zu helfen. Da irgendwie auf eine Problemlösung zu kommen oder irgendwie zu motivieren, da irgendwie so und so weiterzumachen. Und dann neue Lösungsansätze was auch immer irgendwie. Also wenn ich das mitbekomme, dann versuch' ich's schon, ja.“ [5D,23]

„Ja. Also unbedingt. Wenn/ Wenn ich mit den Leuten spreche oder so. Dann unterstütze ich die.“ [7D,23]

„If they ask for support, then I definitely will, but I don't, I don't ask other people. I don't like to ask people if they're having trouble but usually people will come to me and I will help them, so“ [2A,23]

“Sometimes, if I'll be on Facebook chat like talking to someone, I'll give advice if someone's having a problem.“ [5A, 23]

“Like, [...]) if they have problems going on at home, if I'm the first person they come to, like it makes me feel good and course I'm going to want to give them information or try to give them the motivational support and be inspirational towards them“ [5A,23]

Die Ergebnisse aus der Online-Befragung (Frage 41c) zur Unterstützung des Netzwerkes wurden bereits an anderer Stelle vorgestellt und finden Eingang in der Diskussion der Ergebnisse.

6.4 Diskussion der Ergebnisse

Im nun folgenden Kapitel werden die wesentlichen Ergebnisse aus dieser Studie, basierend auf der Selbstbeobachtung mittels Tagebuch, den qualitativen Interviews und der Online-Befragung, in aktuelle Forschungen, Theorien und Modelle eingeordnet und auf ihre Anschlussfähigkeit hin diskutiert.

Diskutiert wird, was Lernen für die Studierenden bedeutet, welche ressourcenorientierten Strategien sie dazu einsetzen und welche Rolle die Interaktivität dabei spielt. Weiter wird diskutiert, ob Lernen im Sozialen Online Netzwerk stattfindet, welche Bedingungen den Lernprozess in formalem Kontext rahmen und wie stark die Vernetzung in selbigem ist. Abschließend wird die Sicht der Studierenden auf das Soziale Online Netzwerk mit seinen vielschichtigen Beziehungen diskutiert.

Lernbegriff

Der Lernbegriff wird von den Studierenden beider Länder zum Teil sehr unterschiedlich assoziiert. Auffällig war hier, dass amerikanische Studierende Lernen deutlich häufiger mit dem Gewinnen von neuen Ein- bzw. Ansichten und der Erweiterung von Lebenserfahrung verbinden als deutsche Studierende. Deutsche Studierende assoziieren mit Lernen deutlich häufiger die Auseinandersetzung mit unbekannten Themen und mit der Arbeit mit Skripten. Unterschiede hinsichtlich Geschlecht und Studienrichtung lassen sich nur für deutsche Studierende nachweisen. Das Finden und Nutzen von Informationen ist für die Studierenden beider Länder gleich bedeutend und auch in der Ansicht, dass Lernen etwas ist, was täglich stattfindet, sind die Studierenden ähnlicher Meinung.

Offensichtlich geht das Verständnis von Lernen insbesondere zwischen den beiden Kulturen auseinander. Es scheint, dass deutsche Studierende Lernen stärker im formalen Kontext verorten und sich dabei eher am Leistungsbegriff orientieren. Anhaltspunkte dafür bieten die qualitativen Interviews, in denen deutsche Studierende zum Teil stark unterschieden in Lernen in Schule und Hochschule und in Lernen außerhalb von Bildungseinrichtungen. Es wurde von frustrierenden Lernerfahrungen berichtet, zumeist verbunden mit der Benennung von Anstrengung oder Verzicht. Ähnliches äußerte kein amerikanischer Studierender. Hier scheint Lerner eher an den Bildungsbegriff angelehnt zu sein und als Erweiterung eigener Erfahrungen, eigenen Wissens über sich selbst und über die Welt verstanden zu werden bis hin zum Leisten eines Beitrages für die Gesellschaft.

Wird an dieser Stelle der Lernbegriff von Straka (2000) zugrunde gelegt, so scheint für deutsche Studierende Lernen auf die Auseinandersetzung mit Inhalten, durchaus einhergehend mit dem Gewinnen neuer Ein- bzw. Ansichten, und auf die Auseinandersetzung mit Informationen begrenzt, womit sich nur einzelne Ausprägungen des mehrdimensionalen Lernbegriffs wiederfinden lassen. Straka führt aus, dass *„Lernen [...] nur dann [...] stattgefunden [...] hat, wenn die individuumsbezogenen Folgen des Zusammenspiels von Verhalten, Information, Motivation und Emotion aus einer überdauernden Veränderung von inneren Bedingungen bestehen.“* (Straka 2000, S. 19). Diesen Schritt hin zu einer „überdauernden Veränderung“ scheinen deutsche Studierende zumindest nicht bewusst zu gehen bzw. zu antizipieren. Die enge Definition von Lernen vergibt Lernchancen, verhindert das aktive Aufsuchen von Lerngelegenheiten und vergibt insbesondere die Chance, Lernen in Zusammenhang mit dem eigenen Leben und als Erweiterung – im Sinne von Wissen über sich Selbst und die Welt – zu betrachten. Die Konzentration auf ab- und nachprüfbares Erwerb von Informationen, was in Wissen zutage treten kann, aber nicht muss, und die formale Anerkennung dieser scheint im Widerspruch zu einer kreativen Auseinandersetzung mit Inhalten zu stehen. Wenn, wie an anderer Stelle ausgeführt, Lernen auch bedeutet, dass das Gelernte für den Lerner persönlich Bedeutung haben muss, so kann hier zumindest nicht die Rede davon sein, wird doch gerade dieses in den Assoziationen der Studierenden dem Lernen abgesprochen, wenn es kaum eine Erweiterung von Lebenserfahrung darstellt und sich am Bearbeiten von Skripten orientiert. Letzteres geben amerikanische Studierende genauso häufig an wie deutsche Studierende, verorten dieses aber zumeist nicht im Lernen. Sind hier andere Arbeitsweisen und andere Lerntechniken in der voruniversitären Ausbildung eingeübt worden? Bieten die Hochschulen hier andere Gelegenheiten, sich innerhalb des Studiums über das Fachwissen hinaus mit sich selbst und seiner Umwelt auseinanderzusetzen? Oder ist es einfach nur das unterschiedliche begriffliche Verständnis von Lernen und Bildung, was zuvor diskutierte Unterschiede zutage treten lässt? Es darf an dieser Stelle durchaus hinterfragt werden, in wieweit es den Hochschulen und auch den Studierenden gelingt (oder gelingen kann), die Studieninhalte mit der Lebens-, Erfahrungs- und Lernwelt der Studierenden zu verbinden und Studieren damit als Erweiterung von Lebenserfahrung, verbunden mit dem Gewinnen von neuen Ein- bzw. Ansichten, zu begreifen. Und es darf gefragt werden, inwieweit Hochschulen stärker zu Begegnungsorten, zu Lern- statt Be-Lernorten, gemacht werden können. Orte, die neben formalem Lernen Raum bieten für informelles Lernen auf Augenhöhe abseits von Vorlesungen und Seminaren mit der Chance, neben curricularen Anforderungen, eine aktive Auseinandersetzung mit fachlichen und auf die Person und die

Welt bezogenen Positionen zuzulassen. Orte, denen die Herstellung eines Sinnbezuges von Informationen – und damit einhergehend die Einbettung von Information in eine Diskussion um Werte und Gesellschaft – wieder genauso bedeutend wird wie deren Weitergabe. Dies wäre ein Schritt in Richtung des von Peccei (1979) geforderten innovativen Lernens, nicht um einer bloßen Abkehr von tradiertem Lernen willen, sondern um heute die Befähigung zu erlangen, die – selbstgeschaffenen – komplexen Probleme der Welt von morgen in einem antizipativem und partizipativem Lernen lösen zu können. Dies bedarf aber der Einsicht – und des Handelns –, dass das Lernen heute mit dem Leben von morgen verbunden ist und das eine nicht ohne das andere gedacht werden und erfolgreich sein kann.

Studienbezogene Aktivitäten und Interaktion

In vorliegender Arbeit auf ressourcenorientierte Strategien fokussiert (vgl. Strebelow, Schiefele 2006), ließen sich hier nur sehr schwache bis schwache Zusammenhänge zwischen der Art der studienbezogenen Aktivität und der gewählten Möglichkeit diese zu lösen feststellen. Ausnahme bildet hier ein mittlerer Zusammenhang zwischen der Informationsrecherche und der Nutzung des Internets dazu sowie das persönliche Treffen mit Kommilitonen, wenn es darum geht, diese zu motivieren oder ihnen Hilfestellung bei der Lösung von Aufgaben zu geben. Anhand der Tagebücher konnte, trotz großer Vielfalt genutzter Lösungsmöglichkeiten, für fast jeden Studierenden eine Lösungsmöglichkeit ausgemacht werden, die bevorzugt und weit häufiger eingesetzt wurde als andere. Für die Studierenden beider Länder wird ein hoher Anteil der Aktivitäten Information und Organisation in der Online-Befragung ausgewiesen. Dies steht allerdings zumindest für die amerikanischen Studierenden im Widerspruch zu den Aufzeichnungen im Tagebuch, wo nach der Informationsrecherche die Weitergabe von Wissen und die Hilfestellung bei der Lösung von Aufgaben als häufige Aktivitäten angegeben werden. An dieser Stelle sei hingewiesen auf die Arbeiten von Artelt (1999) und Strebelow und Schiefele (2006), die insbesondere im Zusammenhang mit der Erfassung von Lernstrategien darauf verweisen, dass die Methode der Datenerhebung auf das Ergebnis zurückwirkt und die Befunde aus qualitativen Studien nicht unbedingt in quantitativen Studien wiederzufinden sind und umgekehrt. Sicher ist auch das Maß an Selbstreflexion zu berücksichtigen, über welches die Studierenden verfügen, sowie Verzerrungen, die der Beschreibung zeitlich zurückliegender Ereignisse zuzuschreiben sind. Ebenso denkbar ist eine ungleiche Häufung bestimmter Aufgaben im Erfassungszeitraum des Tagebuches (zwei Wochen), die entsprechend zutage tritt.

Insgesamt lassen die Befunde darauf schließen, dass die Art und Weise, wie Studienaufgaben gelöst werden, eher durch – mehr oder weniger bewusste – persönliche Präferenzen hinsichtlich Interaktionen und situativer Angemessenheit denn durch die Aufgabe an sich bestimmt ist. Im Mittel zeigt sich für beide Länder, dass Lösungsmöglichkeiten anscheinend häufiger genutzt werden, je geringer die erforderliche Interaktion ist. Wird nach der Media-Richness-Theory davon ausgegangen, dass Medien entsprechend der Komplexität der Kommunikationsaufgabe ausgewählt werden, so könnte dies einerseits darauf schließen lassen, dass die Studierenden häufiger Aufgaben zu bearbeiten haben, die weniger Kommunikation bzw. Interaktion erfordern; hierfür spricht der hohe Anteil an Informationsrecherche. Andererseits wäre es denkbar, dass insgesamt Kommunikation mit weniger Interaktion bevorzugt wird. Diese Sichtweise lässt sich hier nicht aufrechterhalten, geben doch die Studierenden übereinstimmend den persönlichen Kontakt als bevorzugtes Kommunikationsmittel an. Es kann festgehalten werden, dass das Internet als Informationsressource, aber auch der persönliche Kontakt den Studierenden wichtig ist. Mit Blick auf medienkritische Positionen kann insgesamt nicht von einer Verarmung persönlicher Kontakte oder deren Ersatz durch Medien gesprochen werden. Vielmehr scheint sich die Wahl der Lösungsmöglichkeiten an persönlichen Präferenzen und situativen Erfordernissen zu orientieren, wobei Medien als Erweiterung oder Fortführung des persönlichen Austauschs dienen können. Entscheidend ist hier eher, welche Aktivitäten von den Studierenden ausgehen, inwieweit Interaktion erforderlich oder gewünscht ist. Welcher Weg dabei gewählt wird, scheint von untergeordnetem Interesse zu sein. Ähnliches stellen auch Grosch und Gidion (2011, S. 90) fest, wenn sie ausführen, dass die *„Qualität der studiumsbezogenen Mediennutzung primär von den [...] Studierenden und nicht von den [...] Eigenschaften der Medien bestimmt wird.“* Und auch Spanhel argumentiert für den Entwicklungsprozess von Jugendlichen, der ja auch ein Lernprozess ist und von und durch Lernen geprägt wird, dass *„nicht die Vielfalt der Medienangebote, ihre leichte Zugänglichkeit und ihre Verfügbarkeit [entscheidend ist], sondern die Qualität der Interaktionen, die sie ermöglichen.“* Spanhel (2010, S. 75).

An dieser Stelle ist es überfällig, das bisherige Verständnis von Medien im Lernprozess zu erweitern und dem klassischen Verständnis von Lernen mit Medien eine dritte Komponente hinzuzufügen: Bestand Lernen mit dem Einzug der Medien in Lernprozesse eher in einer (1) Rezeption von Medieninhalten und war zumeist beschränkt auf klassische Massenmedien, so kam mit der Digitalisierung von Informationen eine zumeist auf behavioristisches Lernen

eingeeengte (2) Interaktion mit Medien – nicht mit Personen – hinzu. Doch nun finden sich Medien in einer völlig veränderten Rolle im Lernprozess wieder: Sie ermöglichen (3) Kommunikation zwischen Personen, erweitern bestehende Kommunikationsmöglichkeiten und sie erlauben ein Vernetzen von Personen untereinander, auf Basis dessen eine neue Qualität medialen Lernens möglich scheint: Lernen in der Auseinandersetzung des Lerners mit seiner Umwelt, in der Interaktion mit und Partizipation von untereinander vernetzten Personen, womit eine weitere Facette des Lernbegriffs von Straka (2000) zutage tritt. Doch Lernen in seinem ureigenen Verständnis als sozialem Prozess hat sich nicht gewandelt, es wird lediglich unterstützt durch Medien und sicher auch durch diese in seiner Art und Weise, nicht aber in seiner Bedeutung, verändert. Dass diese Veränderung zuerst in einer Veränderung von Kommunikation zu beobachten ist, die nicht ohne Auswirkungen auf das Lernen bleiben kann, da ihm innewohnend, formuliert Schachtner so: *„Das Soziale in den virtuellen Kommunikationsformen ist in zweifacher Hinsicht präsent: als Bestandteil der digitalen Kommunikationsstrukturen, die Soziales materialisieren, sowie im kommunikativen Geschehen, das sich auf der Basis digitaler Strukturen entwickelt.“* Schachtner (2010, S. 116). Und wie sich diese Strukturen entwickeln, welche medialen kommunikativen Handlungsrouninen, Regeln und Erwartungen sich herausbilden, dass obliegt den handelnden Personen, denn *„[...] [Die Medien] werden für die Gesellschaft durch das Handeln der Menschen, das sich auf sie bezieht, von Bedeutung.“* (Krotz 2010, S. 106f).

Vernetztes Lernen

Mit Blick auf das Thema dieser Arbeit waren die studienbezogenen Aktivitäten im Sozialen Online Netzwerk von besonderer Bedeutung. Hier lässt sich festhalten, dass deutsche Studierende etwas aktiver im Netzwerk sind, dieses jedoch eher für Organisation und Absprache nutzen, während für amerikanische Studierende die häufigste Aktivität die Weitergabe von Wissen ist. Für deutsche Studierende ist zudem, neben dem Kontakt zu anderen Personen, die praktische Organisation mittels Netzwerk bedeutend, während dies bei den amerikanischen Studierenden unter den auswählbaren Möglichkeiten auf dem letzten Platz zu finden ist. Offensichtlich wird die Ressource Netzwerk unterschiedlich genutzt und auch in ihrer Anwendungs- bzw. Verwendungsmöglichkeit anders bewertet. Wenn an dieser Stelle Bezug genommen wird auf den Konnektivismus von Siemens (2005a, 2005b), wo u. a. ausführt wird, dass *„learning is the act of encoding and organizing nodes to facilitate data, information, and knowledge flow“*, so scheinen deutsche Studierende eher den ersten Teil dieser Aussage stärker zu leben (Organisation und Information), amerikanische Studierende

eher den Gedanken der Wissensweitergabe durch Vernetzen verinnerlicht zu haben. Es bleibt offen, was den jeweils anderen davon abhält, im konnektivistischen Sinne Siemens zu handeln. Eine einfache Erklärung wäre, dass nicht das Handeln unterschiedlich ist, sondern die Aufgaben, zu deren Bewältigung das Soziale Netzwerk genutzt wird. Dem widerspricht jedoch der ähnlich hohe Anteil an Aktivitäten zu Informationsrecherche und Organisation der Studierenden beider Länder. In ihrer jeweils eigenen Ausprägung scheinen die Studierenden das Soziale Online Netzwerk nicht als bewusste Ressource im Lernprozess zu betrachten, wofür die geringe Zustimmung der Studierenden zu der Aussage, dass sich Lernen durch Netzwerke verändert hat, herangezogen werden kann. Als eine Facette für die Ressource Netzwerk spricht das Soziale im Lernen. Hier kann in Anlehnung an Kerres et al. (2011) und Siemens (2005a, 2005b) argumentiert werden, dass andere Lerner eine Wissensressource darstellen und sich durch die Vernetzung dieser ein Wissensnetzwerk herausbildet, ganz gleich ob es sich bei diesem eher um informationelle bzw. organisatorische oder um inhaltliche Belange handelt. Die Aufgabe des Lernalers besteht dann darin, Informationen aus dem Netzwerk zu rekonstruieren und in eigene Wissensbestände einzubinden – und ein Soziales Online Netzwerk stellt dafür erweiterte, nicht durch zeitliche oder räumliche Fixierung begrenzte Möglichkeiten zur Verfügung, insbesondere mit Blick auf das Informelle im Lernen (vgl. Cross 2007).

Einen weiteren Unterschied zwischen deutschen und amerikanischen Studierenden zeigen die Ergebnisse auf die Frage, ob bei der Suche nach Lösungen zuerst einzelne Personen befragt werden oder gleich eine größere Gruppe im Netzwerk, was amerikanische Studierende häufiger angaben. Ein Erklärungsansatz für das unterschiedliche Agieren im Netzwerk könnte in der Übertragung von Beziehungs- und Interaktionsmustern aus der Offline-Welt in die Welt der Sozialen Online Netzwerke zu finden sein. Zudem könnte deutsche Studierende ein möglicherweise kritischerer Umgang mit der Preisgabe von Informationen und Daten in Sozialen Online Netzwerken davon abhalten, aus einer punktuellen Vernetzung auszubrechen und die Gesamtheit eines Netzwerkes als Ressource zu betrachten, wobei es in den qualitativen Interviews keine Anhaltspunkte dafür gibt. Ein weiterer Ansatz könnte das Vertrauen sein, dass die Studierenden den Personen in einem solchen Netzwerk im Sinne des reziproken Determinismus von Bandura entgegenbringen. Dass von einem grundsätzlich anderen Verständnis von Netzwerk ausgegangen wird, sei an späterer Stelle ausgeführt.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass sich das Soziale Online Netzwerk mit Bezug auf das informelle Lernen der Studierenden etabliert hat und inzwischen von fast einem Viertel der Studierenden auch aktiv dazu genutzt wird. Die Studierenden scheinen jedoch das Netzwerk

nicht oder nicht vollständig als Ressource im Lernprozess zu erkennen und zu nutzen. Damit bleibt Lernen im Netzwerk, in jeweils unterschiedlicher Ausrichtung, auf eine Dimension begrenzt – und wird nicht als Chance für eine persönliche weitere Entwicklung begriffen. Wenn an dieser Stelle auf die Lernprinzipien des Konnektivismus von Siemens (2005a, 2005b) zurückzukommen ist, wo Lernen und Wissen auf der Vielfalt von Meinungen beruht und Wissen durchaus digital verfügbar sein kann, Lernen weiter aus dem Aufbau von Netzwerken und deren Pflege besteht sowie der Fähigkeit, Verbindungen zwischen Inhalten zu erkennen und in einem Entscheidungsprozess herauszufinden, was zu lernen von Bedeutung ist, so ist festzustellen, dass sich die Studierenden mehr oder weniger auf den Weg hin zu konnektivistischem Lernen begeben haben. Aber es liegt noch ein längeres Stück – möglicherweise mit vielen Abzweigungen und Unwägbarkeiten– vor ihnen, um am Ende im Sinne des menschlichen Dilemmas von Peccei (1979) die „*selbstverschuldete Komplexität*“ unserer Lebenswelt durch Lernen überhaupt erfassen und der nur „*schleppenden Entwicklung unserer eigenen Fähigkeiten*“ begegnen zu können.

Rahmenbedingungen und Vernetzung in formalem Kontext

Da das informelle Lernen im Studienkontext aus dem formalen Kontext heraus entsteht – oder zumindest durch diesen (inhaltlich) angeregt wird – und im Sinne von Weyer (2011, vgl. Abbildung 4) eine Verzahnung von Personen und Institutionen in den (sozialen) Netzwerken erfolgt, einhergehend mit gegenseitigem Aufeinander-Zurückwirken über verschiedene Ebenen, können formale und informelle Vernetzungen und die Bedingungen, die sie rahmen, nicht getrennt betrachtet werden. Welche Bedeutung ihnen zukommt, wird mit einem erneuten Blick auf den Lernbegriff von Straka (2000) deutlich, spiegeln sich diese Faktoren hier doch in den Umgebungsbedingungen (oder auch der sozialen Ebene) wider, genauer in den Gegebenheiten, mit denen der Lerner im Verlaufe der Lernprozesses konfrontiert ist sowie den Vorgängen, Ereignissen und Personen, die diesen beeinflussen.

Es wurde in vorliegender Studie festgestellt, dass die Ressource Internet für die Studierenden – wenn auch in unterschiedlichem Maße – an den Hochschulen ausreichend verfügbar ist und häufig auch per Smartphone genutzt wird, was anschlussfähig an die Ergebnisse aus der JIM-Studie 2012, der ARD/ZDF-Studie 2012 und den PEW-Studien ist. Die Netzinfrastruktur ist nicht nur ein Faktor für gelingende Vernetzung, für Lernen in Sozialen Online Netzwerken, sondern Voraussetzung für deren Entstehen und Aufrechterhalten. Die Konvergenz der Medien und technische Weiterentwicklungen werden hier absehbar für weitere Veränderungen sorgen. An dieser Stelle sei auf den Horizon Report 2013 (Johnson

et al. 2013) verwiesen, der beispielsweise Tablet Computing und Wearable Technology als Trends für die nächsten Jahre beschreibt.

Doch allein die technische Möglichkeit, Medien oder eine Technologie einzusetzen, impliziert nicht deren Nutzung, wie mit Blick auf die im formalen Lernprozess miteinander agierenden Personen und die Nutzung verfügbarer medialer Ressourcen festzustellen ist: (1) Wenn Hilfe und Unterstützung bei der Lösung studienbezogener Aufgaben gesucht wird, so benennen die Studierenden zunächst situations- oder problemabhängig Freunde und Kommilitonen, Dozenten und auch Familienmitglieder. Doch in der Art und Weise, wie sie hier vorgehen und wie sie kommunizieren, unterscheiden sie sich: Deutsche Studierende suchen Hilfe am ehesten im Internet, bei Kommilitonen und schauen dann in Skript und Buch nach. Sie haben häufig persönlichen Kontakt mit ihren Kommilitonen und weniger Kontakt zu ihren Dozenten, die für sie auch weniger erreichbar sind und bevorzugt per E-Mail kontaktiert werden. Amerikanische Studierende favorisieren das Buch und das Skript sowie das Internet und fragen häufiger bei ihren Dozenten nach, die für sie gut erreichbar sind, als bei ihren Kommilitonen, um Unterstützung zu erhalten. Beide werden bevorzugt per E-Mail, Dozenten auch über die Lernplattform oder in persönlichen Treffen erreicht. Das Soziale Online Netzwerk spielt hier insgesamt eher eine untergeordnete Rolle. (2) Soziale Online Netzwerke sind auf Hochschulebene zumeist und auf Kursebene eher weniger vorhanden. Beide werden eher gelegentlich lesend und seltener kommentierend genutzt. Lernplattformen als Möglichkeit zu Kommunikation und Austausch sind ebenfalls zumeist vorhanden. Die Nutzung beschränkt sich für die deutschen Studierenden jedoch eher auf den Download von Materialien und zur Information, während die amerikanischen Studierenden auch Möglichkeiten wie das Bereitstellen eigener Materialien, Beiträge in Foren, Bearbeiten von Online-Tests und Selbstlernmodulen und das gemeinsame Erarbeiten von Inhalten nutzen. Studienbezogene Online-Kurse scheinen an deutschen Hochschulen kaum angeboten zu werden, wohingegen fast 2/3 der amerikanischen Studierenden einen solchen Kurs bereits belegt haben.

An dieser Stelle treten also zwei zu diskutierende Aspekte zutage: (1) Die direkte Vernetzung und Kommunikation zwischen Studierenden und Dozenten und (2) die Nutzung medialer Unterstützung wie Soziale Online Netzwerke und Lernplattformen dazu. (1) Wenn deutsche Studierende angeben, sich häufig im persönlichen Austausch mit Kommilitonen zu befinden, so kann dies auf eine starke Vernetzung und möglicherweise auch Zusammenarbeit dieser untereinander hindeuten. Hier scheinen die Kommilitonen als echte Ressource im Lernprozess erkannt und genutzt zu werden, was als ein wertvoller Baustein im sozialen und

besonders informellen Lernen festgehalten sein soll. Nachdenklich macht allerdings die kaum genutzte Ressource „Dozent“ und der eher distanzierte Kontakt zu diesen. Denkbar wäre, dass die Unterstützung durch die Dozenten, möglicherweise aufgrund der starken Vernetzung der Kommilitonen untereinander, nicht erforderlich ist. Hier kann die durch die Studierenden benannte geringe Erreichbarkeit der Dozenten dagegen gehalten werden, ergänzt durch Aussagen aus den qualitativen Interviews, in denen der Dozent häufig als „letzte Möglichkeit“ genannt wird, wenn es denn gar nicht mehr weitergeht. Über Ursachen kann an dieser Stelle nur spekuliert werden, es gibt aber gute Gründe, den Kontakt zwischen Studierenden und Dozenten zu intensivieren, um Lernen intensiver und erfolgreicher zu gestalten. Zunächst sei in Anlehnung an Johnson et al. (2013) festgehalten, dass sich tradierte Lehrmodelle in einer *„noch nie dagewesenen Konkurrenz“* (Johnson et al. 2013) zu neuen medialen Lernangeboten befinden und der Dozent sich seiner Expertenrolle nicht mehr per se dauerhaft versichern kann, wenn das Internet eine beständig wachsende und unüberschaubare Vielfalt an Informationen – und auch Lernangeboten bereithält –, wenn sich Lerner über Plattformen vernetzen und möglicherweise netzgestützt bei der Konstruktion von Wissen unterstützen, wofür es zahlreiche Beispiele gibt. Wenn, wie an anderer Stelle ausgeführt, Wissen interpretierte Erfahrung ist und es *„entsteht und vermehrt [wird] [...] vor allem durch und im sozialen Austausch“* (Döbler 2010, S. 389), dann ist der enge Kontakt des Dozenten zu den Studierenden die Chance, sein umfangreiches Expertenwissen mit den Studierenden nicht nur im Rahmen von Vorlesungen und Seminaren zu teilen, sondern die Studierenden durch vielfältige, auch informelle Lerngelegenheiten, zur inhaltlichen Auseinandersetzung mit den jeweiligen Themengebieten zu ermuntern. Mehr noch: Er ist es, der in seiner Rolle als Experte das Interesse auf thematische Schwerpunkte lenken kann, der als Mentor dem Studierenden im Informationsdschungel zur Seite stehen kann und er ist es, der seine Begeisterung für das Fachgebiet weitergeben und damit motivationale und volitionale Aspekte im Lernprozess der Studierenden auf aktive Weise unterstützen kann und damit direkt, im Sinne des Lernbegriffes von Straka (2000), auf die inneren Bedingungen eines Lernalters zurückwirkt. Dies kann im direkten persönlichen Austausch geschehen, aber auch medial unterstützt sein. Aber dafür muss der Dozent ansprechbar und erreichbar sein und eine Kommunikation auf Augenhöhe zulassen.

(2) Und für diesen Austausch der Studierenden untereinander und mit ihren Dozenten kann mediale Unterstützung in Form von Sozialen Online Netzwerken und/oder Lernplattformen hinzugezogen werden, eine Ressource, die, wie oben ausgeführt, insgesamt wenig bzw. sehr eingeeengt von den Studierenden genutzt und anscheinend von den Dozenten auch nicht

eingefordert wird. Zwar lassen vorherige Aussagen den Schluss zu, dass eine formale Vernetzung in beiden Ländern gegeben ist, jedoch Akzeptanz und Aktivität nicht mit dem Grad der Vernetzung einhergehen. Ähnliche Befunde beschreiben Kleimann (2008) und Grosch und Gidion (2011), die auf verschiedenste mediale Angebote an deutschen Hochschulen hinweisen, aber auch eine Diskrepanz zwischen Angebot und Nachfrage feststellen. An dieser Stelle sei ein Nachdenken darüber erlaubt, ob E-Learning an deutschen Hochschulen als etabliert bezeichnet werden kann und inwieweit sich Studierende und Dozenten mit dem durchaus vorhandenen Mehrwert dieser Angebote identifizieren und diese als einen Bestandteil erfolgreichen vernetzten Lernens sehen und nutzen. In Anlehnung an Kerres et al. (2011) bieten soziale Lernplattformen, also Lernplattformen, die über die Distribution von Materialien hinausgehen, die Möglichkeit, die Aktivitäten des Lernalters selbst in den Vordergrund zu stellen und Lernen in einem „geschützten Raum“ zu ermöglichen, in dem sich soziale Beziehungen durch Kommunikation und Interaktion ausbilden können bei gleichzeitiger Durchlässigkeit von und zum Internet. So können Informationen aus bestehenden Netzwerken außerhalb der Lernplattform in das Lernen einbezogen werden und auch wieder aus dieser heraus ihren Weg in die vernetzte Welt finden, um ihrerseits zur Wissenskonstruktion anderer Lerner beizutragen. Doch um die Potentiale diesen vernetzten Lernens nutzen zu können, scheint ein Umdenken erforderlich. Ein Umdenken – nicht verstanden in medieneuphorischer Tradition, um der Medien willen –, sondern ein Umdenken, in welchem wertvolle traditionelle Lernangebote erweitert werden um mediale Lerngelegenheiten, die in der Auseinandersetzung des Lernalters mit den Inhalten und den vernetzten Personen ein Von-einander-lernen zulassen, in dem informelles Lernen neben formales Lernen tritt und in dem das Netzwerk, ganz im Sinne von Siemens (2005a, 2005b), als Wissensressource verstanden wird. Hier müssen möglicherweise tradierte Strukturen, Regeln und Abläufe, in die formale Lernprozesse eingebettet sind, überdacht werden und es muss auch Raum und Zeit zum Experimentieren mit verschiedenen Ansätzen gegeben werden. Dies sollte jedoch nicht davon abhalten anzuerkennen, dass sich die Bedingungen, unter denen Lernen gegenwärtig stattfindet, geändert haben und dass diese Veränderungen auch veränderte Formen von Lernen nach sich ziehen und diese mit aller Macht einfordern.

Verständnis von Netzwerk

Kerres et al. (2011) nennen als Voraussetzung für vernetztes Lernen, wenn auch mit Blick auf Lernplattformen, zum einen die Herausbildung von Vertrauen in das Netzwerk und in die hier handelnden Personen und zum anderen die Entstehung von Motivation zu Interesse an gemeinsamem Arbeiten, an Austausch und Interaktion. Und hier kann wiederholt eine Brücke zu Strakas (2000) Lernbegriff geschlagen werden, spiegelt sich doch Lernen, von Straka in Lernepisoden geordnet, in der Einheit von Information, Verhalten, Motivation und Emotion wieder. Wenn denn Lernen in Sozialen Online Netzwerken erfolgreich sein soll, so muss – im Sinne vorheriger Aussagen – der Lerner zumindest bereit sein, sich dem Netzwerk „anzuvertrauen“, ihm zu vertrauen und aktiv zu handeln, um am Ende partizipieren zu können.

Wie sehen dies nun die deutschen und die amerikanischen Studierenden? Zwar nutzen deutsche Studierende das Soziale Online Netzwerk häufiger, zumeist um studienbezogene Aufgaben zu Organisation und Information zu bewältigen, aber sie scheinen nicht bereit oder willens, in dem Netzwerk eine persönliche oder gar Lernressource zu sehen. Amerikanische Studierende geben häufiger an, von ihrem Netzwerk profitieren zu können, fühlen sich hier eher als Teil einer großen Gemeinschaft, geben und erhalten eher Hilfe im und vom Netzwerk als deutsche Studierende – ganz im Sinne des reziproken Determinismus Banduras. Offensichtlich ist hier ein deutlich unterschiedliches Verständnis von Vernetzen und Agieren im Netzwerk in beiden Ländern auszumachen, deren Ursachen an dieser Stelle nur gemutmaßt werden können. Dieses unterschiedliche Verständnis scheint sich auch im Umfang der Vernetzung widerzuspiegeln, geben doch amerikanische Studierende deutlich mehr Kontakte bei ähnlichem Zeitaufwand für die Kontaktpflege an als deutsche Studierende. Das Beziehungsgeflecht der Studierenden hier näher zu untersuchen, hätte den Rahmen der Arbeit gesprengt, bietet aber Ansatzpunkte für weitere Forschungen. Dass sich Beziehungen verändern und mit ihnen in der mediatisierten Welt die Art und Weise, wie die Kommunikation und Interaktion in Offline- und Online-Netzwerken erfolgt, darüber besteht derzeit wohl kein Zweifel mehr (vgl. Döring 2003, 2010; Schmidt 2006, 2009; Schroer 2006). Krotz fasst dies so zusammen: „[Es] verändern sich darüber die Beziehungen der Menschen zueinander, insofern das primäre Beziehungsnetz räumlich organisierter Beziehungen [...]ergänzt, erweitert, modifiziert wird. Auch der Alltag und seine Struktur werden vielfältiger, weniger klar gegliedert, es gibt mehr Brüche, und die Medien sind stets und überall präsent.“ (Krotz 2010, S. 109).

Ein Alltag ohne das Soziale Online Netzwerk ist für die Studierenden wohl möglich (vermutlich würden andere Kontakt- und Kommunikationswege genutzt werden) und wird in

Urlaubszeiten auch zumeist geschätzt, aber ein vollständiger Verzicht ist für sie schwer vorstellbar. Der Kontakt zu anderen Personen wird von den Studierenden beider Länder übereinstimmend als am wenigsten verzichtbar benannt. Deutsche Studierende schätzen zudem die praktische Organisation mittels Netzwerk, die amerikanischen eher das Auf-dem-Laufenden-bleiben. Diese Ergebnisse zeigen deutlich, wie sehr das Soziale Online Netzwerk bereits in den Alltag der Studierenden integriert ist und bestimmte Aufgaben (wie Organisation, Absprachen und Kommunikation) bereits in dieses verlagert worden sind (vgl. auch JIM-Studie 2012, ARD/ZDF-Studie 2012, PEW-Studien).

Wenn sich, wie zuvor beschrieben, viele Aktivitäten, die zuvor der Offline-Welt vorbehalten waren, nun in vernetzten Welten wiederfinden, so kann dies, in Anlehnung an Schmidt (2009), nicht ohne Einfluss auf die Person, ihre Identität und ihre Beziehungen bleiben, denn es verändern sich, wie Krotz ausführt, die „*Sozialisationsbedingungen*“ (Krotz 2010, S. 109), unter denen sich Entwicklung – und damit auch Lernen – vollzieht. Und mediales Handeln wird – und dies ist insbesondere für Soziale Online Netzwerke zutreffend – zu Fluch und Segen zugleich, was Schachtner so formuliert: „*Das Medium scheint beides zu forcieren: die Aufforderung zur Selbstreflexion und den Entzug der dafür benötigten Zeiträume.*“ (Schachtner 2010, S. 125). Ein Dilemma, mit dem sich einige der Studierenden laut Aussagen in den qualitativen Interviews durchaus konfrontiert sahen, was teils zu völligem (zeitbegrenzten) Verzicht der Netzwerknutzung führte.

Es bleibt abschließend festzustellen, dass das Internet, hier insbesondere durch die Informationsrecherche, sowie die Nutzung Sozialer Online Netzwerke bereits ihren festen Platz im Alltag Studierender gefunden haben und auch Umgangsroutinen mit diesen entwickelt worden sind. Jedoch bleiben noch viele Facetten vernetzten Lernens sowohl in formalem als auch in informellem Kontext ungenutzt. Und schaut man hier auf die Mediatisierung unserer Lebenswelten – in der Lernen eingedacht ist und in der Kommunikation und Gesellschaft aufeinander zurückwirken und das eine nicht ohne das andere betrachtet werden kann –, so sind Veränderungen auch mit Blick auf das informelle Lernen Studierender deutlich sichtbar, was sich mit Krotz zusammenfassen lässt, der feststellt, dass „*durch das Aufkommen und durch die Etablierung von neuen Medien für bestimmte Zwecke und die gleichzeitige Veränderung der Verwendungszwecke alter Medien sich die gesellschaftliche Kommunikation und deshalb auch die kommunikativ konstruierten Wirklichkeiten, also Kultur und Gesellschaft, Identität und Alltag der Menschen verändern.*“ (Krotz 2010, S. 106f).

7 Zusammenfassung und Ausblick

Dieses Kapitel fasst die Studie zusammen und ordnet informelle Lernprozesse Studierender mit Blick auf das Lernen in vernetzten Welten ein. Daraus folgend werden Handlungsempfehlungen für die Gestaltung künftiger Lern- und Bildungsprozesse abgeleitet. Das Kapitel schließt ab mit einer Reflexion der Studie und Betrachtungen zu Ansatzpunkten für weitere Forschungsfelder.

7.1 Zusammenfassung der Studie

Die vorliegende Studie untersuchte, inwieweit Ansatzpunkte für informelles Lernen in Sozialen Online Netzwerken zu finden sind und verglich dabei deutsche und amerikanische Studierende insgesamt und auch in den Teilgruppen hinsichtlich Geschlecht und Studienrichtung miteinander. Um die Komplexität des Themas zu erfassen, wurde, basierend auf den theoretischen Überlegungen Strakas (2000) zum Lernbegriff und Schmidts (2009) zum Handeln im Social Web, ein dreistufiges Forschungsdesign entwickelt und durchgeführt: (1) Selbstbeobachtung mittels Tagebuch, (2) qualitatives problemzentriertes Interview und (3) Online-Befragung. Die Datenerhebung erfolgte von März 2012 bis Februar 2013. Die Selbstbeobachtung mittels Tagebuch und das sich anschließende qualitative Interview wurde mit neun deutschen und acht amerikanischen Studierenden durchgeführt. An der Online-Befragung nahmen 460 deutsche und 352 amerikanische Studierende teil. Die Studie wurde theoriegeleitet ausgewertet.

Die Ergebnisse aus der Studie lassen sich in fünf wesentlichen und bedeutsamen Erkenntnissen festhalten und werden im Folgenden beschrieben durch: (1) das Lernen selbst, (2) die studienbezogenen Aktivitäten und Interaktionen, (3) das vernetzte Lernen, (4) die Rahmenbedingungen und die Vernetzung in formalem Kontext und (5) das Verständnis von Netzwerk.

1. Lernen

Der Lernbegriff wird von den Studierenden beider Länder unterschiedlich assoziiert:

Deutsche Studierende verbinden Lernen eher mit der Auseinandersetzung mit unbekannten Themen und der Bearbeitung von Skripten als amerikanische Studierende. Amerikanische Studierende verbinden Lernen eher mit dem Gewinnen von neuen Ein- bzw. Ansichten und der Erweiterung von Lebenserfahrung als deutsche Studierende.

Die Studie zeigt, dass das Verständnis von Lernen zwischen beiden Kulturen auseinandergeht. Während Lernen für deutsche Studierende eher in formalem Kontext verortet scheint, ist Lernen für amerikanische Studierende näher am Bildungsbegriff angesiedelt. Wird hier der Lernbegriff von Straka (2000) zugrunde gelegt, in welchen Lernen als Zusammenspiel von Verhalten, Information, Motivation und Emotion beschrieben wird, so scheint Lernen für deutsche Studierende eher verengt auf Informationsaufnahme und -wiedergabe und die Auseinandersetzung mit diesen gesehen zu werden, wobei nicht der Schritt hin zu einer bewussten Anknüpfung an eigene Lebenswelten gegangen wird – oder gegangen werden kann. Die Herstellung von Sinnbezügen von Informationen ist jedoch Voraussetzung, um antizipatives und partizipatives Lernen zu ermöglichen, welches stärker denn je notwendig ist, um die Komplexität der Welt begreifen, entsprechende Handlungsoptionen erarbeiten und Leben erfolgreich gestalten zu können.

2. Studienbezogene Aktivitäten und Interaktion

Studierende nutzen eine breite Vielfalt an Möglichkeiten, um ihre studienbezogenen Aufgaben zu lösen, und orientieren sich dabei eher an situativen Gegebenheiten und persönlichen Präferenzen und der jeweils erforderlichen Interaktion denn an einem bestimmten Medium oder einer Technologie.

Es konnten in dieser Studie nur sehr schwache bis schwache Zusammenhänge zwischen der Art der studienbezogenen Aufgabe und der gewählten Möglichkeit diese zu lösen festgestellt werden. Ausnahmen bilden hier mittlere Zusammenhänge zwischen der Informationsrecherche mittels Internet und der Unterstützung und Motivation von Kommilitonen mittels persönlichen Kontakts. Informationsrecherche, Organisation und Absprache sind die häufigsten studienbezogenen Aufgaben, die zu bewältigen sind. Das Internet, das Buch und das Skript werden von den Studierenden beider Länder als häufigste benutzte Ressource angegeben. Der persönliche Kontakt wird übereinstimmend als bevorzugtes Kommunikationsmittel angegeben.

Die Ergebnisse lassen insgesamt darauf schließen, dass Studierende eher weniger Aufgaben zu bearbeiten haben, die ein größeres Maß an Kommunikation und Interaktion erfordern. Hier bleibt bedeutendes Potential im Lernprozess ungenutzt, welches insbesondere dem informellen und vernetzten Lernen, ob medial unterstützt oder nicht, innewohnend ist. Wissenskonstruktion durch Reflexion und Diskussion im Austausch mit anderen Personen beschreibt den sozialen Aspekt im Lernen, der Kommunikation und Interaktion einschließt

und dessen Bedeutung in dieser Studie herausgearbeitet wurde. Diesen Aspekt aktiv in das Lernen im Studium zu integrieren, und damit den Studierenden auch deutlich mehr Verantwortung für gelingendes Lernen zu übergeben, scheint unumgänglich und mit medialer Unterstützung auch handhabbar. Welche Handlungsrouinen, Erwartungen und auch Regeln sich in einer solchen (medialen) Kommunikation und Interaktion ausbilden, das bestimmt unser ureigenes Handeln und damit auch dessen Erfolg.

3. Vernetztes Lernen

Informelles Lernen in Sozialen Online Netzwerken hat sich zumindest für einen Teil der Studierenden etabliert. Das Netzwerk wird jedoch von den Studierenden unterschiedlich genutzt: Deutsche Studierende nutzen das Soziale Online Netzwerk eher für Organisation und Absprache, amerikanische Studierende eher zur Weitergabe von Wissen.

Die Studie konnte zeigen, dass die Studierenden das Soziale Online Netzwerk als Ressource im Lernprozess nutzen, dass Lernen in diesem aber nicht als solches erkannt wird. Die Beweggründe zur Nutzung sind unterschiedlich: Während das Netzwerk von den amerikanischen Studierenden anscheinend eher als Wissensressource betrachtet wird, steht für deutsche Studierende Organisation und Absprache im Netzwerk an erster Stelle, worauf sie neben dem Kontakt zu anderen Personen auch am wenigsten verzichten könnten.

Mit Bezug auf das konnektivistische Verständnis von Lernen im Sinne von Siemens (2005a, 2005b) wird hier eine jeweils einseitige Dimension von Lernen sichtbar. Wenn vernetztes Lernen jedoch u. a. darin besteht, Informationen aus dem Netzwerk in eigene Wissensbestände einzubauen und dieses wieder in das Netzwerk zurückzugeben und es weiter die Fähigkeit erfordert, Verbindungen zwischen Informationen und Personen zu erkennen und zu entscheiden, was gelernt werden muss, dann bleibt für die Studierenden an dieser Stelle noch genügend Spielraum, um die Ressource Soziales Online Netzwerk gewinnbringend in den eigenen Lernprozess zu integrieren.

4. Rahmenbedingungen und Vernetzung in formalem Kontext

Die technischen Rahmenbedingungen, um vernetzt lernen zu können, sind ausreichend gegeben, werden jedoch unterschiedlich genutzt: Deutsche Studierende nutzen Lernplattformen eher zur Distribution von Materialien, amerikanische Studierende häufiger auch, um eigene Materialien bereitzustellen, gemeinsam zu diskutieren und zu arbeiten. Die Vernetzung mit Kommilitonen und Dozenten und die Nutzung dieser als Ressource im

Lernprozess unterscheidet sich ebenfalls in beiden Ländern: Deutsche Studierende sind stärker über ihre Kommilitonen, amerikanische Studierenden stärker über ihre Dozenten vernetzt.

In dieser Studie wurde bestätigt, dass die Studierenden an den Hochschulen in ausreichendem Maße auf Internetzugänge zurückgreifen können und ihnen zumeist auch Lernplattformen zur Verfügung stehen. Es wurde aber auch gezeigt, dass letztere höchst unterschiedlich genutzt werden. Ist für deutsche Studierende die vorwiegende Aktivität hier zumeist der Download von Material und das Informieren über Aktuelles, so scheinen das Diskutieren in Foren, das Bearbeiten von Selbstlernmodulen und Online-Tests, das Bereitstellen und gemeinsame Erarbeiten von Inhalten für amerikanische Studierende eher zum Studienalltag zu gehören. Die Aktivitäten in hochschuleigenen und kursgebundenen Netzwerkgruppen ist insgesamt eher weniger ausgeprägt. Lernplattformen stellen somit für deutsche Studierende kaum eine Ressource dar, weder im formalen noch im informellen Lernen. Das hier vorhandene Potential zu „*Lernen in geschütztem Raum*“ (vgl. Kerres et al. 2011), zu Wissenskonstruktion und Vernetzung innerhalb der Plattform, aus dieser heraus und auf diese zurückwirkend, bleibt weitgehend ungenutzt. Eine ebenfalls untergeordnete Rolle spielen hier Soziale Online Netzwerke für die Studierenden beider Länder. Um die sich bietenden Chancen zu nutzen, müssen Studierende auf der einen Seite bereit sein, mehr Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu tragen, auf der anderen Seite muss aber auch die curriculare Ausgestaltung von formalem Lernen ein solches Lernen fördern und fördern.

Es konnten in dieser Studie weitere Anhaltspunkte für die unterschiedliche Vernetzung und Kommunikation von Studierenden mit ihren Kommilitonen und Dozenten gefunden werden. Für deutsche Studierende sind Kommilitonen gut und eher erreichbar als Dozenten. Kommilitonen werden bevorzugt im persönlichen Kontakt erreicht, Dozenten per E-Mail. Für amerikanische Studierende sind Dozenten eher erreichbar als Kommilitonen und ansprechbarer, als dies bei deutschen Studierenden der Fall ist. Beide werden bevorzugt per E-Mail, Dozenten aber auch über die Lernplattform und im persönlichen Treffen kontaktiert. Der gute Austausch der deutschen Studierenden untereinander ist als wichtiger Baustein sozialen Lernens festzuhalten, wohingegen die Möglichkeit, den Dozenten als Ressource im eigenen Lernen zu betrachten, eher ungenutzt bleibt. Letzterer ist es jedoch, der dem Studierenden als Mentor in beständig wachsender Informationsflut mit seinem Expertenwissen zur Seite stehen kann, ihn mit seiner Begeisterung ermutigen und motivieren

kann, sich – formal oder informell, persönlich oder medial unterstützt – mit fachlichen Themen auseinanderzusetzen und Informationen um Sinnbezüge zu erweitern. Der Dozent kann dies nicht nur, er ist auch gefordert dies zu tun, denn seine Vorlesungen und Seminare stehen in direkter Konkurrenz zu fast unüberschaubaren medialen Angeboten, die zu beliebigen Zeiten an beliebigen Orten verfügbar sind und die, aufgrund ihrer Vielfalt, stark individualisiert genutzt werden können.

5. Verständnis von Netzwerk

Das Verständnis von Netzwerk und die Überzeugung und Bereitschaft sich hier als Teil einzubringen, unterscheidet sich in beiden Ländern: Deutsche Studierende heben die praktische Facette am Sozialen Online Netzwerk in Bezug auf Organisation und Information hervor. Amerikanische Studierende sehen sich eher als Teil einer großen Gemeinschaft, geben an, vom Netzwerk profitieren zu können, geben und erhalten Unterstützung, wenn diese benötigt wird.

Es konnte gezeigt werden, dass offensichtlich ein sehr unterschiedliches Verständnis von Vernetzen, einhergehend mit unterschiedlicher Nutzung des Netzwerkes, bei den Studierenden beider Länder vorhanden ist. Die pragmatische Art deutscher Studierender, das Soziale Online Netzwerk zur Verteilung von Informationen und zur Organisation von studienbezogenen Aufgaben zu nutzen, ist anerkennens- und bewahrendes. Wenn Lernen im Sinne des Lernbegriffs von Straka (2000) jedoch in der Einheit von Information, Verhalten, Motivation und Handeln betrachtet werden soll, so sollte die Nutzung des Netzwerkes, wenn denn als Ressource im Lernprozess verstanden, hier deutlich erweitert werden. Dies erfordert jedoch Vertrauen in das Netzwerk, die Bereitschaft, sich einzubringen, Vernetzung aktiv gestalten zu wollen, um am Ende partizipieren zu können. Dann kann ein Soziales Online Netzwerk Lernen auch in verschiedenster Weise begleiten und durch die in ihm handelnden Personen motivationale Unterstützung geben, und wenn erforderlich, eigenes und das Verhalten anderer reflektieren, Informationen aus verschiedenen Perspektiven betrachten und diskutieren oder einfach nur dem (informellen) Kontakt zu anderen Personen dienen.

7.2 Herausforderungen für künftige Lern- und Bildungsprozesse

In gegenwärtig stattfindender Mediatisierung unserer Lebenswelten scheinen Soziale Online Netzwerke eine bedeutende Rolle zu spielen und stückweise auch ihren Platz in Lernprozessen Studierender zu finden bzw. Ansatzpunkte dafür zu bieten. Insbesondere informelles Lernen kann den so wichtigen sozialen Aspekt im Zusammenhang mit Wissenserwerb hier fördern und durch Medien unterstützt werden. Dass damit einhergehend Veränderungen notwendig sein werden oder/und bereits zu beobachten sind – Veränderungen in der Kommunikation, in der Interaktion und auch im Lernen selbst –, unterstreicht einmal mehr, warum Mediatisierung, ebenso wie das Lernen, als sozialer Prozess zu begreifen ist und gestaltet werden muss – und in der Verantwortung aller in unserer Gesellschaft steht, denn *„Mediatisierung als sozialer Prozess [beinhaltet], dass nicht die Medien allein für Veränderungen von Bedeutung sind, sondern dass es um die Medien in einer spezifischen Gesellschaft und Kultur und dementsprechend um spezifisch organisierte Medien geht. Sie werden für die Gesellschaft durch das Handeln der Menschen, das sich auf sie bezieht, von Bedeutung.“* (Krotz 2010, S. 106f).

Diese Gestaltung medialer Lebenswelten mit Bezug auf das informelle Lernen in Sozialen Online Netzwerken kann insbesondere drei Bereiche umfassen: (1) den voruniversitären Bereich, (2) den Hochschulbereich und (3) die Unternehmen.

1. Herausforderungen für den voruniversitären Bereich

Dem voruniversitären Bereich kann hier insbesondere die Aufgabe zukommen, informelles Lernen einzuüben und ein Bewusstsein für vernetztes Lernen zu schaffen. Dazu gehört es, Lernräume zu schaffen, die soziale Erfahrungen zulassen, behutsam ein selbstgesteuertes Lernen zu entwickeln, in dem die Wissenskonstruktion in der Auseinandersetzung mit Personen und Medien geschieht und in dem Metalernen eine besondere Bedeutung zukommt. Da Medien und Soziale Online Netzwerke die Heranwachsenden auf je eigene Art sozialisieren (hier seien als Stichworte Entpädagogisierung und Herausbildung von Teilidentitäten durch Medien genannt), muss das Erlernen des Umgangs mit Medien inhaltlich über den Begriff der Medienkompetenz von Baacke (1996) hinausgehen, sich weg von einer Medien-Erziehung hin zu einer Medien-Bildung bewegen. Das Einüben von Handlungspraktiken ist nicht mehr ausreichend, wenn sich Geräte fast binnen Jahresfrist erneuern und Technologien neue Realitäten erschaffen. Es muss vielmehr auf Metaebene ein Verständnis für die Vorgänge in vernetzten Welten geschaffen, mit ihnen experimentiert und

diese reflektiert werden, um am Ende, in Anlehnung an Spanhel Heranwachsenden ein „*differenziertes Wertwissen und wertbegründete Muster von Medienhandeln*“ (Spanhel 2010, S. 86) vermitteln zu können.

2. Herausforderungen im Hochschulbereich

Die Potentiale und Chancen, die sich aus einer Verbindung von formalem und informellem Lernen, von persönlicher Kommunikation erweitert oder/und unterstützt durch mediale Vernetzung ergeben, sind ausführlich beschrieben worden. Hochschulen müssen sich hin entwickeln zu Begegnungsorten, an denen Studierende nicht nur die Gelegenheit zum Austausch untereinander, sondern auch mit ihren Dozenten haben. Dieser muss bewusst eingefordert und ermöglicht werden. Ansprechbare Dozenten in einer Kommunikation auf Augenhöhe haben als Experten die Chance, ihren Studierenden die Wissenschaft begreifbar und erfahrbar zu machen, die Studierenden in informellen Lerngelegenheiten abseits von Curricula zu motivieren, über die Grenzen von Fachgebieten und Ländern hinaus nach neuem Wissen zu suchen, Bekanntes zu hinterfragen und neue Denkmuster oder Lösungswege zu finden. Und die mediale Vernetzung kann hier ein Bauteil des Gelingens sein.

3. Herausforderungen für Unternehmen

Mediatisierung und Vernetzung machen auch vor Unternehmen nicht halt. Der demografische Wandel fordert ein anderes Umgehen mit den Mitarbeitern. Lebenslanges Lernen wird gefordert und zaghaft ausprobiert. Es ist an der Zeit, dass Unternehmen nicht mehr einseitig Bildungsbedarfe bestimmen und lange Schulungen abhalten, sondern sich besinnen auf das, was ihre Mitarbeiter mitbringen und täglich mehren: das soziale Kapital. Als soziales Wesen möchte der Mensch kommunizieren, sich unterhalten und mitteilen können und – er vernetzt sich. Wird mediale Unterstützung nun bewusst hinzugezogen, können sich Mitarbeiter standort- und länderübergreifend vernetzen, gemeinsam arbeiten – und voneinander lernen. Unternehmenswissen wird transparenter und in einem offenen Lernen können aus Fragmenten neue Ideen und Produkte entstehen. Dieses offene Arbeiten und Kommunizieren impliziert einen Abbau von Hierarchien, weil hierarchieübergreifend stattfindend. Doch das sollte Unternehmen nicht davon abhalten, eine „Kultur des Teilens“ entstehen zu lassen, die am Ende auch zu einer Steigerung kollektiven Denkens führen und damit direkt wertschöpfend sein kann (vgl. Bingham und Conner 2010, Overwien 2009). Die neue Generation von Mitarbeitern, die absehbar in den Unternehmen zu finden sein wird, ist mit Netzwerken aufgewachsen und bereit Verantwortung zu übernehmen – und sie wird sich nicht mit über-

kommenen Kommunikations- und Arbeitsstrukturen zufrieden geben, sondern einfach handeln – vernetzt und medial. Dieses Handeln zu gestalten und in Arbeits- und Kommunikationsprozesse zu integrieren, das ist die Herausforderung, vor der Unternehmen stehen.

7.3 Reflexion und Ausblick

In vorliegender Arbeit wurde versucht ein möglichst umfassendes Bild davon zu erhalten, wie Studierende lernen, welche Aufgaben sie zu bearbeiten haben, welche Lösungsmöglichkeiten sie dabei favorisieren, welche Rolle hier Medien und Soziale Online Netzwerke spielen und ob Anhaltspunkte für informelles Lernen in letzteren zu erkennen sind.

Dazu wurden theoriegeleitet Methoden zur Datenerhebung ausgewählt, die Entwicklung der Instrumente sowie der gesamte Ablauf der Studie und die Auswertung der Ergebnisse ausführlich beschrieben. Es ist in diesem Kontext nur möglich zu Erkenntnissen zu gelangen, die sich genau durch beschriebene Perspektive abbilden lassen. Weiteren Perspektiven können dazu beitragen, die komplexe Fragestellung dieser Studie näher zu beleuchten und neue Erkenntnisse zutage treten zu lassen. Auf mögliche Ansatzpunkte dazu wird im Folgenden eingegangen.

Das entwickelte Modell vernetzten Lernens (vgl. Abbildung 8, Kap. 3.3.5) basiert auf den theoretischen Überlegungen zum Lernbegriff von Straka (2000) und zum Handeln im Social Web von Schmidt (2009). Um das informelle Lernen Studierender in Sozialen Online Netzwerken umfassend zu betrachten und zu beschreiben, sind sicher weitere Modelle und Theorien ergänzend hilfreich. Ein stärkerer Blick auf kulturelle Aspekte im Verhältnis von Lernen und Bildung und auf Kommunikation, Interaktion und Handeln – und unter Einbeziehung der im Hoch-schulbereich agierenden Personen – könnte noch weitere Dimensionen von informellem Lernen zutage treten lassen, die erlauben das Was? und Wie? stärker herauszuarbeiten.

Es konnte in dieser Studie nicht abgebildet werden, inwieweit die Identität und Selbstdarstellung Studierender auf informelles Lernen in Sozialen Online Netzwerken zurückwirkt, Aktivitäten möglicherweise verstärkt oder begrenzt. Auch konnte, durch die Konzeption der Studie begrenzt, nicht abgebildet werden, inwieweit sich das veränderte

Verhältnis von Information und Wissen im Lernprozess niederschlägt. Hier wäre hier ein Ansatzpunkt gewesen, um die Aktivitäten im Netzwerk noch besser einordnen zu können.

Das theoretische Modell der Auswertung hat sich als zweckmäßig und hilfreich erwiesen, um die erhobenen Daten in ihrer Komplexität darstellen und verbinden zu können. Dies schließt nicht ein, dass nicht noch weitere Perspektiven hätten betrachtet werden können, um das entstandene Bild vernetzten Lernens in Sozialen Online Netzwerken weiter abzurunden. Hinsichtlich des Lernens wurde beispielsweise auf ressourcenorientierte Strategien fokussiert. Eine Erweiterung um die Nutzung metakognitiver Lernstrategien in Netzwerken ist sicher denkbar.

Mit der Entscheidung für ein dreistufiges Forschungsdesign, bestehend aus Selbstbefragung mittels Tagebuch, qualitativem Interview und Online-Befragung, wurde versucht, ein sich nahe an der Realität befindendes Bild von Aktivitäten und Interaktionen Studierender zu erhalten. Trotzdem können die den einzelnen Methoden innewohnenden Begrenzungen nicht übergangen werden. Diese wurden an anderer Stelle ausführlich diskutiert.

Am Ende dieser Studie bleibt festzustellen, dass mediale Vernetzung außerhalb von Lernen etabliert und akzeptiert ist, dass informelles Lernen in verschiedenen Kontexten zu finden ist, beides aber zumeist nicht bewusst auf das Lernen an sich übertragen wird. Hier bieten sich zahlreiche Chancen, wurde doch gezeigt, dass informelles Lernen in Sozialen Online Netzwerken das Potential besitzt, Lernprozesse zu unterstützen und damit auf formales Lernen zurückwirkt. Letzteres sollte nicht gegen informelles Lernen aufgewogen, sondern durch dieses ergänzt werden, weitere Lernressourcen erschließend. Die Entgrenzung von Lebenswelten, die Individualisierung von Identität und Pluralisierung von Lebensentwürfen, die rasant fortschreitende Mediatisierung unserer Gesellschaft – all das fordert nicht nur ein anderes Umgehen mit Lernen und Medien, sondern ein Umdenken, um diesen Entwicklungen nicht hilflos gegenüberzustehen oder sie gar zu verdammen, sondern sie aktiv mitzugestalten in einem neuen innovativen Lernen, welches es uns erlaubt, die Komplexität in der Welt zu verstehen und in ihr antizipativ und partizipativ zu leben und zu handeln.

Begreifen wir dies als Chance – und nutzen sie. *Jetzt*.

Anhang zur Studie

A1 Tagebuch (deutsche Fassung)

Tag:		Ihr Name:			
	WAS	WOMIT	FÜR WEN	Hilfreich?	Inhalt?
1	☐ Informationen ☐ Weitergabe von Wissen ☐ Hilfestellung bei Lösung ☐ Unterstützung von Motivation ☐ Organisation und Absprache ☐ andere	☐ persönlicher Kontakt ☐ Buch/Zeitung/Zeitschrift ☐ Soziales Netzwerk ☐ Internetrecherche ☐ andere Online-Tools ☐ anderes	☐ eigene Person ☐ enge Freunde/Verwandte ☐ bekannte Person ☐ nicht bekannte Person	☐ ja ☐ zum Teil ☐ nein	
2	☐ Informationen ☐ Weitergabe von Wissen ☐ Hilfestellung bei Lösung ☐ Unterstützung von Motivation ☐ Organisation und Absprache ☐ andere	☐ persönlicher Kontakt ☐ Buch/Zeitung/Zeitschrift ☐ Soziales Netzwerk ☐ Internetrecherche ☐ andere Online-Tools ☐ anderes	☐ eigene Person ☐ enge Freunde/Verwandte ☐ bekannte Person ☐ nicht bekannte Person	☐ ja ☐ zum Teil ☐ nein	
3	☐ Informationen ☐ Weitergabe von Wissen ☐ Hilfestellung bei Lösung ☐ Unterstützung von Motivation ☐ Organisation und Absprache ☐ andere	☐ persönlicher Kontakt ☐ Buch/Zeitung/Zeitschrift ☐ Soziales Netzwerk ☐ Internetrecherche ☐ andere Online-Tools ☐ anderes	☐ eigene Person ☐ enge Freunde/Verwandte ☐ bekannte Person ☐ nicht bekannte Person	☐ ja ☐ zum Teil ☐ nein	
4	☐ Informationen ☐ Weitergabe von Wissen ☐ Hilfestellung bei Lösung ☐ Unterstützung von Motivation ☐ Organisation und Absprache ☐ andere	☐ persönlicher Kontakt ☐ Buch/Zeitung/Zeitschrift ☐ Soziales Netzwerk ☐ Internetrecherche ☐ andere Online-Tools ☐ anderes	☐ eigene Person ☐ enge Freunde/Verwandte ☐ bekannte Person ☐ nicht bekannte Person	☐ ja ☐ zum Teil ☐ nein	
5	☐ Informationen ☐ Weitergabe von Wissen ☐ Hilfestellung bei Lösung ☐ Unterstützung von Motivation ☐ Organisation und Absprache ☐ andere	☐ persönlicher Kontakt ☐ Buch/Zeitung/Zeitschrift ☐ Soziales Netzwerk ☐ Internetrecherche ☐ andere Online-Tools ☐ anderes	☐ eigene Person ☐ enge Freunde/Verwandte ☐ bekannte Person ☐ nicht bekannte Person	☐ ja ☐ zum Teil ☐ nein	

Bitte vermerken Sie Ihre Lernaktivitäten rund um das Studium.

- (1) WAS haben Sie gemacht? Möglicherweise haben Sie nach Informationen gesucht, Absprachen getroffen oder andere Studierende unterstützt.
- (2) WIE sind Sie vorgegangen? Möglicherweise haben Sie sich persönlich getroffen, im Internet gesurft oder in einem Buch nachgeschlagen.
- (3) WIE HILFREICH war Ihre Aktivität? Möglicherweise haben Sie eine Antwort auf Ihre Frage gefunden oder Sie sind nur teilweise weitergekommen.

Markieren Sie in der Zeile das am ehesten Zutreffende und vermerken Sie unter "Inhalt" kurz, worum es bei Ihrer Aktivität ging.

A2 Tagebuch (englische Fassung)

Date:		Your Name:			
	What?	How?	For whom?	Helpful?	Content?
1	☐ looking for information ☐ passing knowledge ☐ finding a solution or help ☐ supporting or giving motivation ☐ organizing and arranging sth. ☐ other	☐ face to face ☐ book/ magazine ☐ social network site ☐ searching on the internet ☐ other online tools ☐ other	☐ for yourself ☐ for friends/ relatives ☐ for somebody you met in person ☐ for somebody you never met in person	☐ yes ☐ partially ☐ no	
2	☐ looking for information ☐ passing knowledge ☐ finding a solution or help ☐ supporting or giving motivation ☐ organizing and arranging sth. ☐ other	☐ face to face ☐ book/ magazine ☐ social network site ☐ searching on the internet ☐ other online tools ☐ other	☐ for yourself ☐ for friends/ relatives ☐ for somebody you met in person ☐ for somebody you never met in person	☐ yes ☐ partially ☐ no	
3	☐ looking for information ☐ passing knowledge ☐ finding a solution or help ☐ supporting or giving motivation ☐ organizing and arranging sth. ☐ other	☐ face to face ☐ book/ magazine ☐ social network site ☐ searching on the internet ☐ other online tools ☐ other	☐ for yourself ☐ for friends/ relatives ☐ for somebody you met in person ☐ for somebody you never met in person	☐ yes ☐ partially ☐ no	
4	☐ looking for information ☐ passing knowledge ☐ finding a solution or help ☐ supporting or giving motivation ☐ organizing and arranging sth. ☐ other	☐ face to face ☐ book/ magazine ☐ social network site ☐ searching on the internet ☐ other online tools ☐ other	☐ for yourself ☐ for friends/ relatives ☐ for somebody you met in person ☐ for somebody you never met in person	☐ yes ☐ partially ☐ no	
5	☐ looking for information ☐ passing knowledge ☐ finding a solution or help ☐ supporting or giving motivation ☐ organizing and arranging sth. ☐ other	☐ face to face ☐ book/ magazine ☐ social network site ☐ searching on the internet ☐ other online tools ☐ other	☐ for yourself ☐ for friends/ relatives ☐ for somebody you met in person ☐ for somebody you never met in person	☐ yes ☐ partially ☐ no	

Please note your learning activities around your studies. It is interesting to know...

(4) WHAT did you do? Maybe you looked for information or facts or you supported other students or gave motivation.

(5) HOW did you do it? Maybe you met in person or you browsed through the internet.

(6) FOR WHOM did you do it? Maybe you did it for yourself or for friends.

(7) How helpful was your activity? Maybe you found an answer, maybe you didn't.

Tick the most appropriate box in the line and give a short hint about the content.

A3 Interviewleitfaden (deutsche Fassung)

Rahmen/ Einstieg		Habitus
01	Welche Kommunikationsmittel bevorzugen Sie im Allgemeinen, um sich auszutauschen? Können Sie Situationen dafür benennen?	
02	Wie verfügbar sind Medien/ Personen für Sie im Alltag?	
03	Wenn Sie Unterstützung für ein Problem Ihres (Studien-) Alltags brauchen, wie gehen Sie da vor?	
04	Wie nutzen Sie Medien im Alltag? Können Sie Situationen dafür benennen?	
05	In welchen Situationen sind Medien für Sie keine Alternative?	
06	Wenn Sie im Internet sind, was genau machen Sie?	
Wissens-/ Informationsebene		Wissen – Managen – Fähigkeiten
07	Wenn Sie Soziale Online-Netzwerke nutzen, welche sind das und warum genau diese? Was genau machen Sie dort?	
08	Können Sie konkrete Beispiele benennen, wie Sie eine (studienbezogene) Lösung gefunden haben?	
09	In welchen konkreten Situationen suchen Sie (studienbezogene) Lösungen lieber außerhalb von Sozialen Online-Netzwerken?	
10	Wenn Sie von anderen Personen Informationen erhalten haben, wie beurteilen Sie, ob diese für Sie relevant sind und wie gehen Sie mit diesen um? Können Sie Situationen dafür benennen?	
Verhaltens-/ Handlungsebene		Rahmen – Kreativität – Entscheidung
11	Wie sicher sind Sie im Umgang mit sozialen Netzwerken? Woran genau machen Sie dies fest?	
12	Wie viel Zeit verbringen Sie in Sozialen Online-Netzwerken?	
13	Ist es Ihnen wichtig in Sozialen Online-Netzwerken präsent zu sein?	
14	Wenn Sie in Sozialen Online-Netzwerken nach einer Lösung suchen, fragen Sie gezielt Personen oder einfach das ganze Netzwerk? Wie genau gehen Sie vor?	
15	Was machen Sie, wenn Sie keine Lösung finden? Kommt das häufig vor? Können Sie Beispiele dafür benennen?	
16	Welche Qualität haben die Lösungen, die Sie erhalten? Wonach beurteilen Sie die Qualität der erhaltenen Lösungen? Können Sie ein Beispiel dafür benennen?	
17	Ist Ihnen gute und gesicherte Qualität der Lösung wichtig?	
Soziale Ebene/ Netzwerkebene		Vertrauen – Vernetzung
18	Unterstützen soziale Netzwerke (on-line und off-line) Sie emotional? Können Sie ein Beispiel dafür benennen?	
19	Was motiviert Sie, soziale Netzwerke zu nutzen?	
20	Wie wichtig sind Ihnen die Personen Ihres off-line und on-line Netzwerkes?	
21	Welche Bedeutung hat für Sie die Anzahl Ihrer Kontakte im Sozialen Online-Netzwerk?	
22	Wenn Sie widersprüchliche Lösungen erhalten haben, wie gehen Sie dann vor? Können Sie ein Beispiel dafür benennen?	
23	Wie unterstützen Sie andere Personen aus Ihrem Netzwerk, wenn diese Ihre Hilfe benötigen? Können Sie ein Beispiel dafür benennen?	
24	In welcher Art und Weise können Sie von anderen Personen profitieren?	
Rahmen/ Abschluss		Bewusstheit – Veränderung
25	Werden Soziale Online-Netzwerke im Rahmen Ihres Studiums bewusst eingesetzt oder gefordert? Können Sie konkrete Situationen dafür benennen?	
26	Haben Sie das Gefühl, dass sich Ihre persönliche Art und Weise zu Lernen mit den Sozialen Online-Netzwerken verändert hat? Woran genau machen Sie dies fest?	

A4 Interviewleitfaden (englische Fassung)

Intro		Habitus
01	Which medium of communication do you prefer in general? Can you describe a situation?	
02	How available are media or people in your everyday life?	
03	If you need any support for your studies, what are you doing?	
04	How do you use media in your everyday life? Can you describe a situation?	
05	In what kind of situation are media not an option?	
06	If you are on the internet, what exactly are you doing there?	
Level of Knowledge/ Level of Information		Knowledge – Management – Skills
07	What kind of social network site do you use and why? What exactly are you doing there?	
08	How do you find a solution for a study problem? Can you give an example?	
09	In what situation do you prefer to look for a solution outside of social network sites?	
10	If you get information from other people: How do you know if this information is relevant to you? And what are you doing then? Can you describe a situation?	
Level of Behavior/ Level of Action		Frame – Creativity – Decision
11	How confident are you regarding the use of social network sites? How can you know this?	
12	How much time do you spend on social network sites?	
13	How important is it to you to be present on social network sites?	
14	If you are looking for information in social network sites: How exactly are you doing this? Do you ask a certain person or the whole network?	
15	What are you doing if can't find an answer? Are there many cases for that? Can you give an example?	
16	What level of quality does the solution have which you received? How do you rate the quality of given solution? Can you give an example?	
17	How important are excellent and trustful quality of solution for you?	
Social Level/ Networking Level		Confidence – Networking
18	Can you benefit from social network sites in an emotional way? Can you give an example?	
19	What is motivating you to use social network sites? Can you give an example?	
20	How important are the people of your network (social network sites and face to face)	
21	How important are the quantity of contacts of your social network sites?	
22	If you received inconsistent solutions: What are you doing now? Can you give an example for that?	
23	How do you give support to other people of your network? Can you describe a situation?	
24	How can you benefit from other people of your network? Can you give an example?	
Ending		Awareness- Changing
25	Are social network sites used regularly during your studies? Can you describe a situation?	
26	Do you think that social network sites have changed your way of learning? Can you give an example?	

A5 Theoretisches Modell zur Datenauswertung

(kursiv aufgeführte Indikatoren sind bereits zuvor berücksichtigt worden)

Makroebene	Ebene	Ausprägung	Indikatoren
Ebene der inneren Bedingungen	Wissensebene	Wissen über Lernen	Lernbegriff
			Lernen und Emotionen
			Lernmotivation
			erfolgreiches Lernen
		Lernstrategien	Suche von Unterstützung im Studienalltag
			Lösungssuche im Sozialen Online Netzwerk
	Informationsmanagement	Wissen und Fähigkeiten	Erfolg der Aktivitäten
			Veränderung von Kommunikation durch Soziale Online Netzwerke
		Informationen sammeln, bewerten, selektieren, verwalten	Veränderung von Lernen durch Soziale Online Netzwerke
			Sicherheit im Umgang mit dem Internet
Verhaltensebene	Handlungsebene	Rahmenbedingungen	Sicherheit im Umgang mit Sozialen Online Netzwerken
			Aktivitäten im Internet (allgemein)
			Studienbezogene Aktivitäten (allgemein)
			Studienbezogene Aktivitäten in Sozialen Online Netzwerken
			Netzwerkaktivitäten außerhalb von Facebook
			Eignung von Medien bei Problemlösung
	Identitätsmanagement	Präsentation des Selbst im Netz	Beurteilung der Glaubwürdigkeit von Medien
			Netzwerkaktivitäten außerhalb von Facebook
			Verfügbarkeit von Internet im Studienalltag
			Verfügbarkeit von Personen im Studienalltag
Soziale Ebene	Beziehungsebene	Vertrauen in Personen und Lösungen	Genutzte Kommunikationsmöglichkeiten im Studium (Dozenten/Kommilitonen)
			Vernetzung in formalem Kontext
			Sicht auf das Studium
			Vorgehen, wenn keine Lösung zu finden ist
			Vorgehen bei widersprüchlichen Lösungen
			Suche von Unterstützung im Studienalltag
	Beziehungsmanagement	Aufbau und Pflege von Netzwerken	Lösungssuche im Sozialen Online Netzwerk
			Beurteilung der Glaubwürdigkeit von Medien
			Aktivitäten in Sozialen Online Netzwerken in formalem Kontext
			Aktivitäten auf Lernplattformen in formalem Kontext

A6 Quantitative Ergebnisse (Online-Befragung)

1. Verteilung der Stichprobe nach Bundesländern bzw. Bundesstaaten

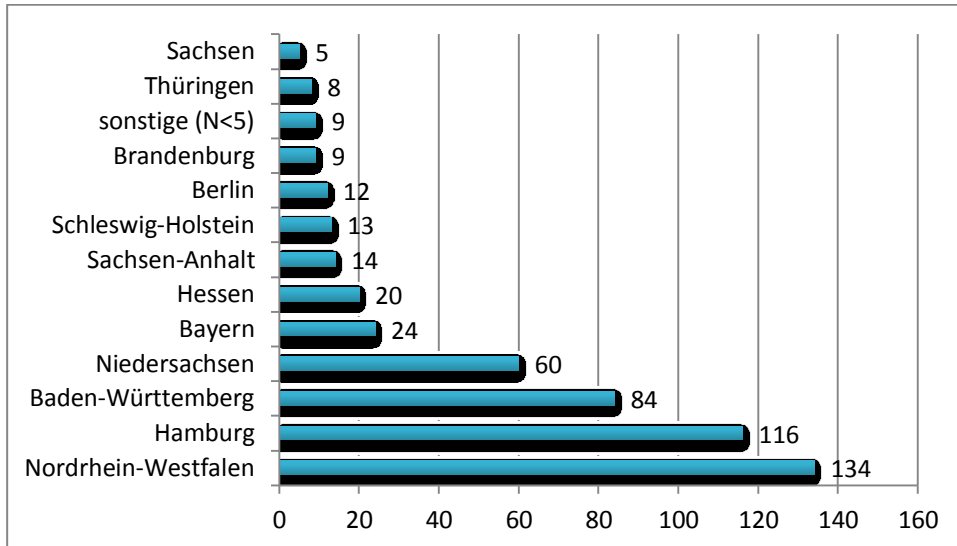


Abbildung 39: Verteilung nach Bundesländern

(Alle deutschen Teilnehmer an der Online-Befragung (Studenten und andere); N=508; gesamt: 16 Bundesländer)

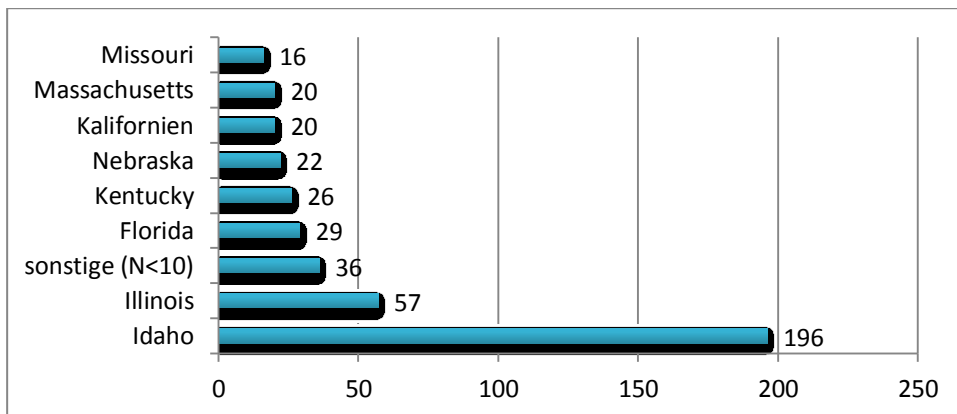


Abbildung 40: Verteilung nach Bundesstaaten

(Alle amerikanischen Teilnehmer an der Online-Befragung (Studenten und andere); N=422; gesamt: 22 Bundesstaaten)

2. Online-Befragung: Studierende nach Studienrichtung

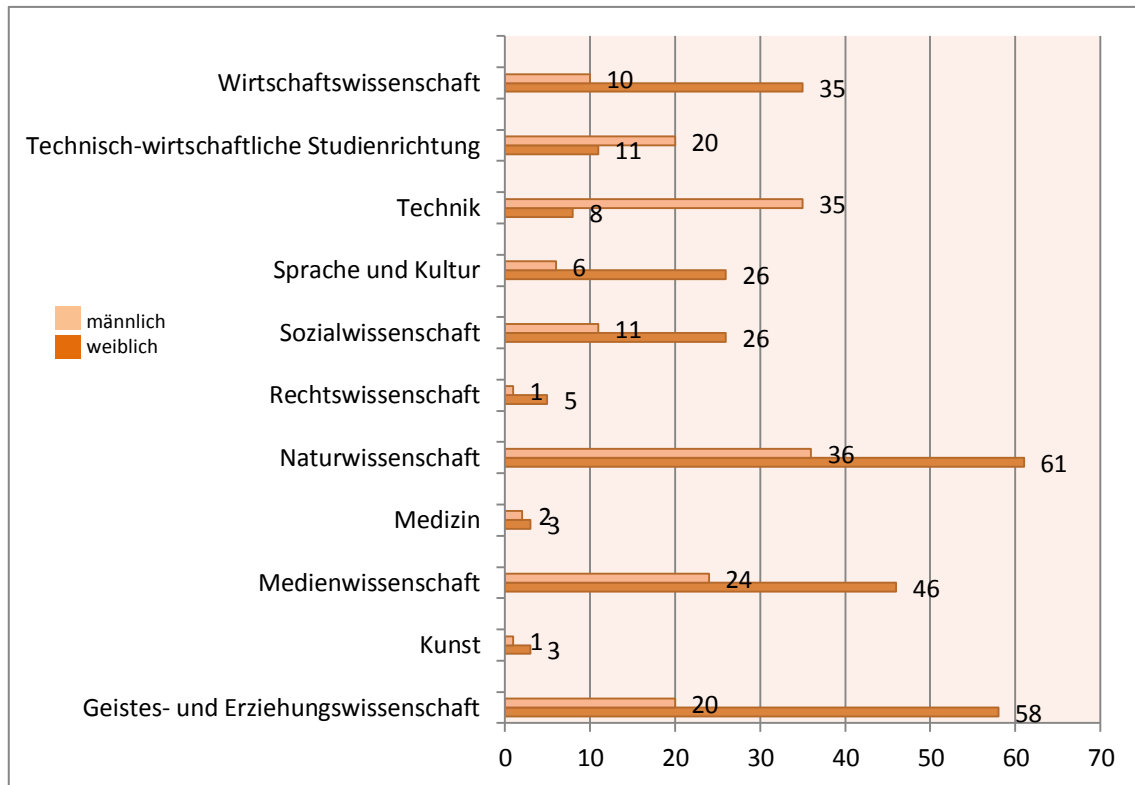


Abbildung 41: Deutsche Studierende nach Studienrichtung
(in Deutschland studierende deutsche Studenten, die an der Online-Befragung teilgenommen haben;
gesamt: N=448; weiblich: N=282; männlich: N=166)

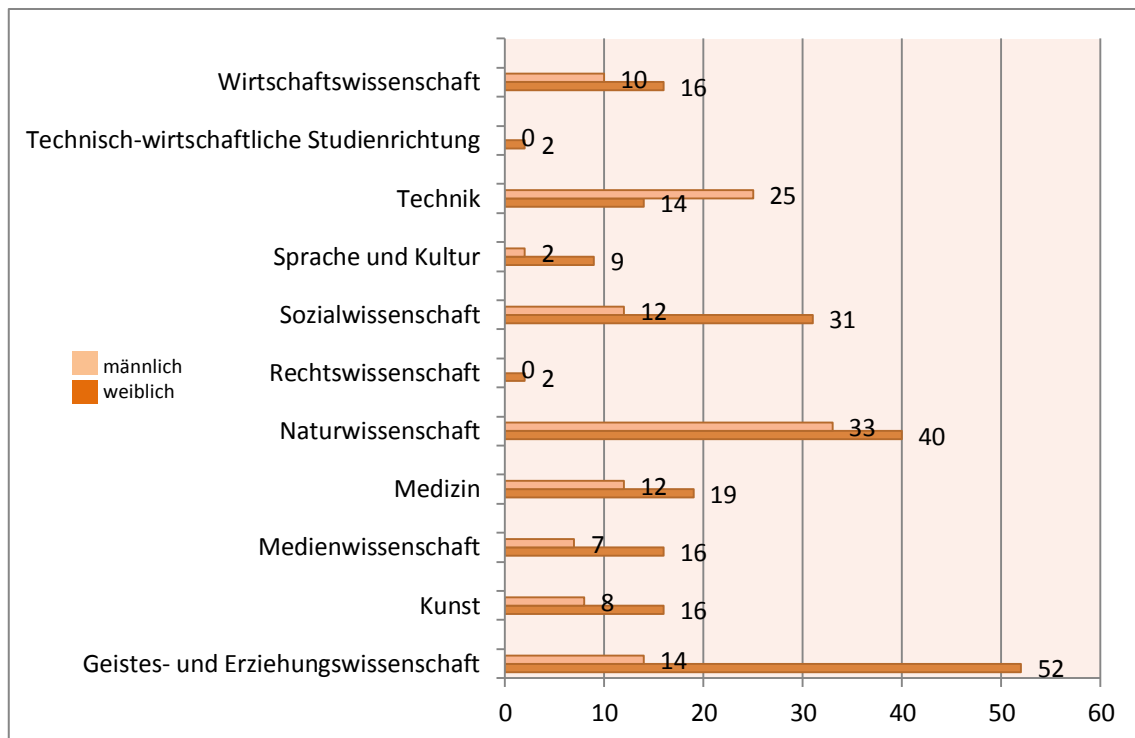


Abbildung 42: Amerikanische Studierende nach Studienrichtung
(in den USA studierende amerikanische Studenten, die an der Online-Befragung teilgenommen haben;
gesamt: N=340; weiblich: N=217; männlich: N=123)

3. Online-Befragung Frage 10: Assoziationen mit dem Wort „Lernen“

Assoziationen mit dem Wort Lernen				
(Mehrfachantworten möglich)	de(N=424)		us (N=321)	
	Prozent	Prozent der Fälle	Prozent	Prozent der Fälle
Informationen finden und nutzen	19,8%	67,0%	20,1%	67,3%
mit unbekannten Themen auseinandersetzen	18,9%	63,9%	13,4%	44,9%
Skripte be-/nacharbeiten	18,1%	61,1%	7,5%	25,2%
Erweiterung von Lebenserfahrung	10,8%	36,6%	19,5%	65,4%
findet täglich statt	10,7%	36,1%	13,3%	44,5%
neue Ein-/Ansichten gewinnen	19,5%	65,8%	24,1%	80,7%
anderes	2,3%	7,8%	2,0%	6,9%

Tabelle 74: Assoziationen mit dem Wort „Lernen“ (de, us)
(Online-Befragung Frage 10; deutsche und amerikanische Studierende; Mehrfachantwortskala)

Assoziationen mit dem Wort Lernen (Mehrfachnennungen möglich)	de weiblich (N=271)		de männlich (N=153)	
	nicht Tech/Natur	Tech/Natur	nicht Tech/Natur	Tech/Natur
Informationen finden und nutzen	67,9%	76,0%	59,7%	63,0%
mit unbekannten Themen auseinandersetzen	63,8%	58,7%	63,9%	69,1%
Skripte be-/nacharbeiten	62,2%	66,7%	58,3%	55,6%
Erweiterung von Lebenserfahrung	40,8%	32,0%	40,3%	27,2%
findet täglich statt	38,3%	28,0%	37,5%	37,0%
neue Ein-/Ansichten gewinnen	70,9%	60,0%	62,5%	61,7%
anderes	8,7%	5,3%	5,6%	9,9%

Tabelle 75: Assoziationen mit dem Wort „Lernen“ (deutsche Studierende)
(Online-Befragung Frage 10; deutsche Studierende nach Geschlecht und Studienrichtung; Mehrfachantwortskala)

Assoziationen mit dem Wort Lernen (Mehrfachnennungen möglich)	us weiblich (N=206)		us männlich (N=115)	
	nicht Tech/Natur	Tech/Natur	nicht Tech/Natur	Tech/Natur
Informationen finden und nutzen	67,5%	76,9%	60,7%	64,8%
mit unbekannten Themen auseinandersetzen	46,8%	53,8%	34,4%	42,6%
Skripte be-/nacharbeiten	27,9%	25,0%	24,6%	18,5%
Erweiterung von Lebenserfahrung	69,5%	71,2%	62,3%	51,9%
findet täglich statt	48,7%	46,2%	41,0%	35,2%
neue Ein-/Ansichten gewinnen	83,1%	80,8%	78,7%	75,9%
anderes	7,8%	7,7%	8,2%	1,9%

Tabelle 76: Assoziationen mit dem Wort „Lernen“ (amerikanische Studierende)
(Online-Befragung Frage 10; amerikanische Studierende nach Geschlecht und Studienrichtung; Mehrfachantwortskala)

4. Online-Befragung Frage 11: Wahrscheinliche Nutzung von Lösungsmöglichkeiten

Wenn Sie die Wahl und die Zeit hätten, wie würden Sie Ihre Studienaufgaben am wahrscheinlichsten lösen?	deutsche Studierende									
	gesamt (N=412)		weiblich (N=264)		männlich (N=148)		nicht Tech/Natur (N=260)		Tech/Natur (N=152)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
kaum/keine Interaktivität										
Skript	3,22	0,91	3,17	0,93	3,30	0,88	3,08	0,97	3,45	0,76
Buch/Zeitschrift	3,08	0,85	3,16	0,81	2,94	0,90	3,10	0,82	3,05	0,89
mittlere Interaktivität										
im Internet recherchieren	3,47	0,69	3,44	0,71	3,54	0,65	3,46	0,73	3,50	0,62
E-Mail	2,09	0,83	2,13	0,82	2,03	0,84	2,10	0,80	2,09	0,88
Lernplattform	2,17	0,96	2,22	0,96	2,07	0,95	2,28	0,96	1,97	0,93
viel Interaktivität										
Dozent oder Tutor befragen	2,55	0,92	2,52	0,90	2,62	0,95	2,55	0,94	2,57	0,89
mit Kommilitonen treffen	3,17	0,79	3,22	0,76	3,06	0,84	3,14	0,76	3,21	0,84
soziales Netzwerk nutzen	2,16	1,02	2,31	1,03	1,90	0,96	2,33	1,01	1,87	0,98
Kommilitonen anrufen	2,47	0,98	2,66	0,92	2,14	1,00	2,57	0,94	2,30	1,02
Textnachrichten senden	2,10	1,03	2,23	1,03	1,85	0,96	2,18	1,01	1,95	1,03

Tabelle 77: Wahrscheinliche Nutzung von Lösungsmöglichkeiten (deutsche Studierende)
(Online-Befragung Frage 11; deutsche Studierende;
4-stufige Antwortskala: unwahrscheinlich–eher unwahrscheinlich– eher wahrscheinlich– sehr wahrscheinlich)

Wenn Sie die Wahl und die Zeit hätten, wie würden Sie Ihre Studienaufgaben am wahrscheinlichsten lösen?	amerikanische Studierende									
	gesamt (N=309)		weiblich (N=203)		männlich (N=106)		nicht Tech/Natur (N=206)		Tech/Natur (N=103)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
kaum/keine Interaktivität										
Skript	3,45	0,69	3,48	0,69	3,39	0,68	3,44	0,71	3,46	0,65
Buch/Zeitschrift	3,08	0,85	3,07	0,86	3,10	0,84	3,12	0,81	3,00	0,93
mittlere Interaktivität										
im Internet recherchieren	3,52	0,66	3,58	0,62	3,41	0,71	3,55	0,62	3,45	0,72
E-Mail	2,41	0,94	2,51	0,96	2,23	0,87	2,48	0,94	2,27	0,93
Lernplattform	2,51	1,03	2,61	1,01	2,31	1,04	2,60	1,01	2,33	1,04
viel Interaktivität										
Dozent oder Tutor befragen	3,02	0,85	3,02	0,87	3,03	0,81	3,10	0,84	2,86	0,85
mit Kommilitonen treffen	2,94	0,88	2,99	0,88	2,85	0,88	2,96	0,90	2,91	0,85
soziales Netzwerk nutzen	1,96	0,97	2,08	1,02	1,75	0,85	2,17	1,00	1,55	0,79
Kommilitonen anrufen	2,41	0,98	2,46	0,99	2,32	0,96	2,50	0,96	2,23	0,99
Textnachrichten senden	2,22	1,02	2,28	1,04	2,11	0,98	2,32	1,05	2,04	0,94

Tabelle 78: Wahrscheinliche Nutzung von Lösungsmöglichkeiten (amerikanische Studierende)
(Online-Befragung Frage 11; amerikanische Studierende;
4-stufige Antwortskala: unwahrscheinlich–eher unwahrscheinlich– eher wahrscheinlich– sehr wahrscheinlich)

5. Online-Befragung Frage 12:

Tatsächliche Nutzung von Lösungsmöglichkeiten (Teil 1)

genutzte Lösungsmöglichkeit		Herkunftsland	
		de (N = 408)	us (N = 300)
Skript	M	3,63	4,18
	SD	1,11	0,85
Buch/Zeitschrift	M	3,43	3,88
	SD	1,05	0,97
Dozent oder Tutor befragen	M	2,51	3,18
	SD	0,94	0,90
im Internet recherchieren	M	4,31	4,37
	SD	0,81	0,79
E-Mail	M	2,59	3,01
	SD	1,16	1,12
Lernplattform	M	2,26	2,90
	SD	1,30	1,39
mit Kommilitonen treffen	M	3,24	3,02
	SD	1,02	1,16
soziales Netzwerk nutzen	M	2,45	2,07
	SD	1,38	1,22
Kommilitonen anrufen	M	2,38	2,41
	SD	1,14	1,22
Textnachrichten senden	M	2,36	2,38
	SD	1,37	1,28

Tabelle 79: Tatsächliche Nutzung von Lösungsmöglichkeiten (de, us)

(Online-Befragung Frage 12; Studierende mit deutscher und amerikanischer Herkunft;

5-stufige Antwortskala: nie–mind. 1x im Semester–mind. 1x im Monat–mind. 1x in der Woche–mehrmals täglich)

Tatsächliche Nutzung von Lösungsmöglichkeiten (Teil 2)

(Signifikante Unterschiede in den Mittelwerten mittels T-Test überprüft und hier markiert)

Wie häufig nutzen Sie tatsächlich das nachfolgend Aufgeführte, um Ihre Studienaufgabenzu lösen?	deutsche Studierende									
	gesamt (N=399)		weiblich (N=264)		männlich (N=139)		nicht Tech/Natur (N=253)		Tech/Natur (N=146)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
kaum/keine Interaktivität										
Skript	3,65	1,10	3,60	1,13	3,73	1,05	3,46	1,15	3,97	0,92
Buch/Zeitschrift	3,43	1,06	3,50	1,03	3,28	1,10	3,48	1,02	3,33	1,11
mittlere Interaktivität										
im Internet recherchieren	4,31	0,81	4,27	0,84	4,38	0,74	4,27	0,85	4,37	0,71
E-Mail	2,60	1,16	2,60	1,15	2,58	1,19	2,64	1,19	2,52	1,12
Lernplattform	2,26	1,30	2,21	1,30	2,36	1,29	2,40	1,33	2,03	1,22
viel Interaktivität										
Dozent oder Tutor befragen	2,51	0,93	2,49	0,94	2,53	0,90	2,52	0,96	2,49	0,87
mit Kommilitonen treffen	3,24	1,03	3,26	0,99	3,19	1,10	3,14	0,99	3,41	1,08
soziales Netzwerk nutzen	2,44	1,38	2,58	1,41	2,19	1,29	2,65	1,40	2,08	1,27
Kommilitonen anrufen	2,39	1,14	2,47	1,10	2,22	1,19	2,43	1,10	2,30	1,19
Textnachrichten senden	2,37	1,38	2,51	1,41	2,12	1,27	2,48	1,39	2,18	1,34

Tabelle 80: Tatsächliche Nutzung von Lösungsmöglichkeiten (deutsche Studierende)

(Online-Befragung Frage 12; deutsche Studierende;

5-stufige Antwortskala: nie–mind. 1x im Semester–mind. 1x im Monat–mind. 1x in der Woche–mehrmals täglich)

Wie häufig nutzen Sie tatsächlich das nachfolgend Aufgeführte, um Ihre Studienaufgabenzu lösen?	amerikanische Studierende									
	gesamt (N=292)		weiblich (N=195)		männlich (N=97)		nicht Tech/Natur (N=194)		Tech/Natur (N=98)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
kaum/keine Interaktivität										
Skript	4,18	0,84	4,25	0,78	4,04	0,96	4,15	0,82	4,24	0,89
Buch/Zeitschrift	3,87	0,97	3,92	0,97	3,78	0,97	3,91	0,94	3,80	1,03
mittlere Interaktivität										
im Internet recherchieren	4,36	0,79	4,45	0,70	4,20	0,94	4,40	0,72	4,29	0,92
E-Mail	3,03	1,11	3,19	1,07	2,70	1,12	3,09	1,07	2,90	1,17
Lernplattform	2,92	1,40	3,07	1,37	2,61	1,40	3,04	1,41	2,67	1,35
viel Interaktivität										
Dozent oder Tutor befragen	3,19	0,89	3,19	0,89	3,18	0,89	3,24	0,90	3,09	0,86
mit Kommilitonen treffen	3,03	1,17	3,05	1,16	2,99	1,19	3,04	1,13	3,00	1,24
soziales Netzwerk nutzen	2,06	1,21	2,18	1,25	1,82	1,09	2,26	1,25	1,66	1,02
Kommilitonen anrufen	2,43	1,22	2,47	1,22	2,35	1,24	2,50	1,21	2,29	1,24
Textnachrichten senden	2,39	1,28	2,45	1,30	2,26	1,23	2,55	1,27	2,07	1,25

Tabelle 81: Tatsächliche Nutzung von Lösungsmöglichkeiten (amerikanische Studierende)

(Online-Befragung Frage 12; amerikanische Studierende;

5-stufige Antwortskala: nie–mind. 1x im Semester–mind. 1x im Monat–mind. 1x in der Woche–mehrmals täglich)

6. Online-Befragung Frage 16: Häufigkeit der Art der studienbezogenen Aktivitäten

Wie häufig führen Sie folgende Aktivitäten in Bezug auf Ihr Studium durch?	deutsche Studierende									
	gesamt (N=367)		weiblich (N=238)		männlich (N=129)		nicht Tech/Natur (N=230)		Tech/Natur (N=137)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Informationen recherchieren	4,19	0,80	4,11	0,85	4,34	0,69	4,12	0,85	4,31	0,70
etwas organisieren oder absprechen	3,86	0,85	3,88	0,85	3,83	0,85	3,87	0,85	3,84	0,83
Wissen an andere Personen weitergeben	3,57	0,91	3,52	0,91	3,67	0,90	3,51	0,95	3,68	0,83
anderen Personen Hilfestellung bei Lösungen geben	3,38	0,91	3,37	0,90	3,40	0,91	3,33	0,92	3,47	0,88
andere Personen motivieren	3,19	1,04	3,28	1,01	3,03	1,09	3,25	1,04	3,10	1,05

Tabelle 82: Häufigkeit der Art der studienbezogenen Aktivitäten (deutsche Studierende)

(Online-Befragung Frage 16; deutsche Studierende;

5-stufige Antwortskala: nie–mind. 1x im Semester–mind. 1x im Monat–mind. 1x in der Woche–mehrmals täglich)

Wie häufig führen Sie folgende Aktivitäten in Bezug auf Ihr Studium durch?	amerikanische Studierende									
	gesamt (N=270)		weiblich (N=177)		männlich (N=93)		nicht Tech/Natur (N=178)		Tech/Natur (N=92)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Informationen recherchieren	4,58	0,60	4,54	0,62	4,66	0,54	4,56	0,61	4,63	0,57
etwas organisieren oder absprechen	4,25	0,78	4,29	0,81	4,18	0,72	4,25	0,77	4,26	0,80
Wissen an andere Personen weitergeben	3,96	0,85	4,05	0,83	3,80	0,87	4,01	0,81	3,87	0,92
anderen Personen Hilfestellung bei Lösungen geben	3,54	0,96	3,60	0,95	3,42	0,97	3,60	0,94	3,42	0,99
andere Personen motivieren	3,23	1,20	3,37	1,17	2,95	1,20	3,37	1,16	2,96	1,22

Tabelle 83: Häufigkeit der Art der studienbezogenen Aktivitäten (amerikanische Studierende)

(Online-Befragung Frage 16; amerikanische Studierende;

5-stufige Antwortskala: nie–mind. 1x im Semester–mind. 1x im Monat–mind. 1x in der Woche–mehrmals täglich)

7. Online-Befragung Frage 17:

Häufigkeit studienbezogener Aktivitäten in Sozialen Online Netzwerken

Wie häufig nutzen Sie soziale Netzwerke für die aufgeführten Tätigkeiten?	deutsche Studierende									
	gesamt (N=358)		weiblich (N=230)		männlich (N=128)		nicht Tech/Natur (N=224)		Tech/Natur (N=134)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Informationen recherchieren	2,08	1,32	2,21	1,33	1,84	1,28	2,26	1,36	1,77	1,21
etwas organisieren oder absprechen	3,15	1,26	3,29	1,24	2,91	1,26	3,36	1,19	2,81	1,29
Wissen an andere Personen weitergeben	2,48	1,28	2,64	1,27	2,18	1,25	2,71	1,26	2,10	1,22
anderen Personen Hilfestellung bei Lösungen geben	2,36	1,23	2,50	1,22	2,11	1,19	2,58	1,21	1,99	1,16
andere Personen motivieren	2,20	1,26	2,34	1,28	1,93	1,17	2,41	1,30	1,84	1,10

Tabelle 84: Häufigkeit studienbezogener Aktivitäten in Sozialen Online Netzwerken (de)

(Online-Befragung Frage 17; deutsche Studierende;

5-stufige Antwortskala: nie–mind. 1x im Semester–mind. 1x im Monat–mind. 1x in der Woche–mehrmals täglich)

Wie häufig nutzen Sie soziale Netzwerke für die aufgeführten Tätigkeiten?	amerikanische Studierende									
	gesamt (N=260)		weiblich (N=170)		männlich (N=90)		nicht Tech/Natur (N=174)		Tech/Natur (N=86)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Informationen recherchieren	2,03	1,28	2,12	1,33	1,87	1,17	2,13	1,32	1,84	1,18
etwas organisieren oder absprechen	2,08	1,25	2,21	1,29	1,84	1,15	2,24	1,30	1,78	1,10
Wissen an andere Personen weitergeben	2,43	1,32	2,58	1,34	2,14	1,25	2,62	1,33	2,05	1,22
anderen Personen Hilfestellung bei Lösungen geben	2,12	1,26	2,27	1,30	1,84	1,15	2,36	1,31	1,65	1,03
andere Personen motivieren	2,11	1,30	2,32	1,35	1,71	1,08	2,32	1,33	1,69	1,11

Tabelle 85: Häufigkeit studienbezogener Aktivitäten in Sozialen Online Netzwerken (us)

(Online-Befragung Frage 17; amerikanische Studierende;

5-stufige Antwortskala: nie–mind. 1x im Semester–mind. 1x im Monat–mind. 1x in der Woche–mehrmals täglich)

8. Online-Befragung Frage 15: Aktivitäten in Online-Netzwerken allgemein

Wie aktiv nutzen Sie folgende Netzwerke?	deutsche Studierende									
	gesamt (N=370)		weiblich (N=239)		männlich (N=131)		nicht Tech/Natur (N=233)		Tech/Natur (N=137)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Facebook	3,58	1,37	3,64	1,35	3,46	1,38	3,81	1,30	3,19	1,39
Forum	1,92	1,02	1,75	0,87	2,24	1,18	1,89	1,03	1,98	1,00
Blog	1,48	0,82	1,46	0,81	1,52	0,84	1,51	0,85	1,43	0,77
XING	1,35	0,75	1,28	0,62	1,46	0,93	1,39	0,78	1,26	0,69
LinkedIn	1,06	0,33	1,05	0,25	1,09	0,44	1,06	0,27	1,07	0,41
YouTube	2,41	0,92	2,33	0,83	2,55	1,05	2,46	0,93	2,31	0,90
Twitter	1,26	0,76	1,26	0,76	1,27	0,77	1,27	0,76	1,26	0,75
StudiVZ	1,13	0,40	1,13	0,40	1,13	0,40	1,11	0,37	1,16	0,46
MySpace	1,06	0,29	1,07	0,29	1,05	0,29	1,06	0,27	1,07	0,31
andere	1,41	0,95	1,36	0,86	1,49	1,08	1,43	0,96	1,36	0,93

Tabelle 86: Aktivitäten in Online-Netzwerken allgemein (deutsche Studierende)

(Online-Befragung Frage 15; 5-stufige Antwortskala: nutze ich gar nicht–ab und zu lese ich etwas–ab und zu kommentiere ich etwas–ich lese und kommentiere regelmäßig–nutze ich aktiv (kommentieren und selbst Inhalte bereitstellen))

Wie aktiv nutzen Sie folgende Netzwerke?	amerikanische Studierende									
	gesamt (N=272)		weiblich (N=179)		männlich (N=93)		nicht Tech/Natur (N=179)		Tech/Natur (N=93)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Facebook	3,73	1,31	3,94	1,21	3,33	1,40	3,83	1,25	3,55	1,41
Forum	1,89	1,17	1,80	1,10	2,06	1,27	1,82	1,16	2,04	1,16
Blog	1,86	1,13	1,99	1,21	1,60	0,91	1,93	1,19	1,73	1,00
XING	1,05	0,38	1,07	0,46	1,01	0,10	1,07	0,46	1,01	0,10
LinkedIn	1,67	0,95	1,67	0,97	1,66	0,91	1,81	1,07	1,39	0,57
YouTube	2,67	1,04	2,65	1,00	2,71	1,11	2,74	1,02	2,53	1,07
Twitter	1,75	1,24	1,81	1,28	1,63	1,15	1,96	1,37	1,34	0,80
StudiVZ	1,04	0,35	1,05	0,43	1,01	0,10	1,05	0,43	1,01	0,10
MySpace	1,08	0,44	1,08	0,49	1,08	0,34	1,09	0,52	1,04	0,25
andere	1,48	1,11	1,58	1,20	1,29	0,89	1,56	1,20	1,32	0,89

Tabelle 87: Aktivitäten in Online-Netzwerken allgemein (amerikanische Studierende)

(Online-Befragung Frage 15; 5-stufige Antwortskala: nutze ich gar nicht–ab und zu lese ich etwas–ab und zu kommentiere ich etwas–ich lese und kommentiere regelmäßig–nutze ich aktiv (kommentieren und selbst Inhalte bereitstellen))

9. Online-Befragung Frage 18: Eignung von Medien, um Probleme zu lösen

Wann sind Medien aus Ihrer Sicht NICHT geeignet, um Probleme zu lösen?	deutsche Studierende									
	gesamt (N=349)		weiblich (N=223)		männlich (N=126)		nicht Tech/Natur (N=216)		Tech/Natur (N=133)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
bei zwischenmenschlichen Konflikten	1,45	0,66	1,39	0,60	1,56	0,75	1,47	0,67	1,42	0,64
bei speziellen fachlichen Aufgaben	2,35	0,86	2,32	0,82	2,40	0,93	2,42	0,86	2,23	0,84
zur Organisation	3,44	0,74	3,43	0,71	3,45	0,81	3,46	0,71	3,39	0,80
um Informationen zu erhalten	3,20	0,81	3,19	0,79	3,22	0,84	3,25	0,74	3,14	0,90
zum Lernen	2,30	0,95	2,26	0,92	2,37	1,01	2,34	0,96	2,25	0,95

Tabelle 88: Eignung von Medien, um Probleme zu lösen (deutsche Studierende)

(Online-Befragung Frage18;

4-stufige Antwortskala: ungeeignet–eher ungeeignet–eher ungeeignet–sehr ungeeignet)

Wann sind Medien aus Ihrer Sicht NICHT geeignet, um Probleme zu lösen?	amerikanische Studierende									
	gesamt (N=250)		weiblich (N=166)		männlich (N=84)		nicht Tech/Natur (N=168)		Tech/Natur (N=82)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
bei zwischenmenschlichen Konflikten	1,64	0,82	1,63	0,82	1,65	0,81	1,63	0,80	1,65	0,85
bei speziellen fachlichen Aufgaben	2,47	1,06	2,48	1,05	2,45	1,07	2,51	1,04	2,38	1,08
zur Organisation	3,07	0,91	3,13	0,90	2,95	0,94	3,10	0,92	3,00	0,90
um Informationen zu erhalten	3,06	0,88	3,13	0,85	2,92	0,93	3,11	0,88	2,94	0,88
zum Lernen	2,77	0,99	2,84	0,97	2,63	1,00	2,85	0,96	2,60	1,02

Tabelle 89: Eignung von Medien, um Probleme zu lösen (amerikanische Studierende)

(Online-Befragung Frage18; amerikanische Studierende;

4-stufige Antwortskala: ungeeignet–eher ungeeignet–eher ungeeignet–sehr ungeeignet)

10. Online-Befragung Frage 20: Kommunikation mit Dozenten

Wie häufig nutzen Sie in Ihrem Studium die folgenden Möglichkeiten, um mit den Dozenten Ihre Kurse zu kommunizieren?	deutsche Studierende									
	gesamt (N=338)		weiblich (N=218)		männlich (N=120)		nicht Tech/Natur (N=207)		Tech/Natur (N=131)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
persönliches Treffen	2,05	0,89	1,96	0,86	2,20	0,93	2,00	0,87	2,13	0,91
Anruf	1,22	0,57	1,21	0,54	1,24	0,62	1,22	0,58	1,21	0,55
E-Mail	2,65	0,84	2,62	0,82	2,72	0,88	2,73	0,79	2,53	0,91
Lernplattform	1,76	1,03	1,79	1,04	1,71	1,02	1,97	1,10	1,44	0,81
soziales Netzwerk	1,09	0,49	1,12	0,56	1,03	0,29	1,12	0,57	1,04	0,31
Textnachrichten	1,07	0,47	1,10	0,55	1,03	0,27	1,11	0,56	1,02	0,26

Tabelle 90: Kommunikation mit Dozenten (deutsche Studierende)

(Online-Befragung Frage 20; deutsche Studierende;

5-stufige Antwortskala: nie–mind. 1x im Semester–mind. 1x im Monat–mind. 1x in der Woche–mehrmals täglich)

Wie häufig nutzen Sie in Ihrem Studium die folgenden Möglichkeiten, um mit den Dozenten Ihre Kurse zu kommunizieren?	amerikanische Studierende									
	gesamt (N=242)		weiblich (N=161)		männlich (N=81)		nicht Tech/Natur (N=163)		Tech/Natur (N=94)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
persönliches Treffen	2,34	0,95	2,35	0,92	2,32	1,02	2,33	0,90	2,38	1,05
Anruf	1,58	0,85	1,59	0,85	1,57	0,85	1,56	0,82	1,62	0,91
E-Mail	3,41	0,84	3,46	0,80	3,31	0,90	3,39	0,83	3,46	0,84
Lernplattform	2,48	1,33	2,53	1,34	2,37	1,31	2,50	1,33	2,42	1,35
soziales Netzwerk	1,14	0,55	1,19	0,66	1,05	0,22	1,16	0,58	1,11	0,51
Textnachrichten	1,26	0,75	1,25	0,73	1,27	0,77	1,28	0,77	1,22	0,69

Tabelle 91: Kommunikation mit Dozenten (amerikanische Studierende)

(Online-Befragung Frage 20; amerikanische Studierende;

5-stufige Antwortskala: nie–mind. 1x im Semester–mind. 1x im Monat–mind. 1x in der Woche–mehrmals täglich)

11. Online-Befragung Frage 21: Kommunikation mit Kommilitonen

Wie häufig nutzen Sie die angegebenen Möglichkeiten, um mit anderen Kommilitonen Ihres Kurses Studienaufgaben zu lösen?	deutsche Studierende									
	gesamt (N=337)		weiblich (N=217)		männlich (N=120)		nicht Tech/Natur (N=206)		Tech/Natur (N=131)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
persönliches Treffen	3,47	0,96	3,43	0,97	3,56	0,95	3,35	0,97	3,67	0,92
Anruf	2,51	1,16	2,57	1,14	2,39	1,20	2,47	1,14	2,57	1,20
E-Mail	3,05	1,15	3,05	1,14	3,06	1,17	3,03	1,15	3,09	1,15
Lernplattform	1,70	0,99	1,69	0,99	1,72	1,01	1,83	1,04	1,50	0,89
soziales Netzwerk	2,62	1,43	2,83	1,44	2,25	1,32	2,98	1,41	2,07	1,27
Textnachrichten	2,59	1,38	2,73	1,40	2,33	1,31	2,78	1,40	2,29	1,30

Tabelle 92: Kommunikation mit Kommilitonen (deutsche Studierende)

(Online-Befragung Frage 21; deutsche Studierende;

5-stufige Antwortskala: nie–mind. 1x im Semester–mind. 1x im Monat–mind. 1x in der Woche–mehrmals täglich)

Wie häufig nutzen Sie die angegebenen Möglichkeiten, um mit anderen Kommilitonen Ihres Kurses Studienaufgaben zu lösen?	amerikanische Studierende									
	gesamt (N=239)		weiblich (N=159)		männlich (N=80)		nicht Tech/Natur (N=160)		Tech/Natur (N=79)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
persönliches Treffen	2,42	1,21	2,39	1,19	2,49	1,24	2,37	1,16	2,53	1,30
Anruf	2,39	1,20	2,35	1,17	2,48	1,25	2,40	1,20	2,37	1,21
E-Mail	3,04	1,10	3,09	1,06	2,94	1,17	3,12	1,05	2,89	1,19
Lernplattform	2,07	1,25	2,16	1,28	1,89	1,18	2,16	1,28	1,90	1,19
soziales Netzwerk	2,05	1,33	2,14	1,35	1,86	1,26	2,23	1,38	1,68	1,13
Textnachrichten	2,69	1,40	2,67	1,40	2,71	1,40	2,81	1,37	2,44	1,43

Tabelle 93: Kommunikation mit Kommilitonen (amerikanische Studierende)

(Online-Befragung Frage 21; amerikanische Studierende;

5-stufige Antwortskala: nie–mind. 1x im Semester–mind. 1x im Monat–mind. 1x in der Woche–mehrmals täglich)

12. Online-Befragung Frage 30: Hilfe für Studienaufgaben

Wenn Sie mit Ihren Studienaufgaben nicht weiterkommen, wo holen Sie sich am wahrscheinlichsten zuerst Hilfe?	deutsche Studierende									
	gesamt (N=329)		weiblich (N=213)		männlich (N=216)		nicht Tech/Natur (N=202)		Tech/Natur (N=127)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Skript	3,37	0,87	3,33	0,91	3,22	0,93	3,22	0,93	3,61	0,73
Buch	3,24	0,81	3,31	0,74	3,24	0,78	3,24	0,78	3,23	0,87
Dozent oder Tutor	2,51	0,84	2,44	0,84	2,50	0,88	2,50	0,88	2,51	0,76
Kommilitonen	3,54	0,66	3,58	0,62	3,52	0,66	3,52	0,66	3,57	0,65
Familie	1,81	0,92	2,02	0,98	1,99	0,95	1,99	0,95	1,54	0,79
Freunde	2,31	0,95	2,46	0,92	2,43	0,93	2,43	0,93	2,11	0,95
Internet	3,67	0,56	3,65	0,55	3,68	0,52	3,68	0,52	3,65	0,62
Lernplattform	2,08	0,99	2,12	1,01	2,24	1,01	2,24	1,01	1,81	0,90

Tabelle 94: Hilfe für Studienaufgaben (deutsche Studierende)

(Online-Befragung Frage 30; deutsche Studierende)

4-stufige Antwortskala: unwahrscheinlich–eher unwahrscheinlich–eher wahrscheinlich–sehr wahrscheinlich)

Wenn Sie mit Ihren Studienaufgaben nicht weiterkommen, wo holen Sie sich am wahrscheinlichsten zuerst Hilfe?	amerikanische Studierende									
	gesamt (N=231)		weiblich (N=152)		männlich (N=79)		nicht Tech/Natur (N=154)		Tech/Natur (N=77)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Skript	3,58	0,71	3,64	0,63	3,48	0,85	3,55	0,68	3,66	0,77
Buch	3,63	0,63	3,68	0,56	3,52	0,73	3,68	0,55	3,53	0,75
Dozent oder Tutor	2,94	0,79	2,96	0,80	2,90	0,78	2,97	0,80	2,87	0,77
Kommilitonen	2,84	0,91	2,91	0,88	2,70	0,97	2,88	0,87	2,75	0,99
Familie	1,70	0,90	1,83	0,95	1,44	0,73	1,75	0,92	1,58	0,83
Freunde	2,06	0,96	2,13	0,95	1,94	0,98	2,10	0,98	1,99	0,92
Internet	3,55	0,67	3,61	0,63	3,44	0,73	3,56	0,65	3,52	0,72
Lernplattform	2,54	1,08	2,63	1,06	2,37	1,11	2,66	1,02	2,31	1,17

Tabelle 95: Hilfe für Studienaufgaben (amerikanische Studierende)

(Online-Befragung Frage 30; amerikanische Studierende)

4-stufige Antwortskala: unwahrscheinlich–eher unwahrscheinlich–eher wahrscheinlich–sehr wahrscheinlich)

13. Online-Befragung Frage 40: Leben ohne Facebook

Was würden Sie vermissen, wenn es Facebook nicht gäbe?	deutsche Studierende									
	gesamt (N=288)		weiblich (N=187)		männlich (N=101)		nicht Tech/Natur (N=182)		Tech/Natur (N=106)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Kontakt zu anderen Personen	2,70	1,07	2,85	1,04	2,43	1,07	2,81	1,05	2,51	1,07
praktische Organisation	2,69	1,11	2,83	1,06	2,42	1,17	2,77	1,05	2,54	1,21
Neues zu erfahren	2,49	1,04	2,61	1,01	2,26	1,07	2,62	1,03	2,25	1,02
Unterhaltung	2,17	1,00	2,34	0,95	1,86	1,01	2,31	0,98	1,92	0,97
auf dem Laufenden zu bleiben	2,61	0,98	2,74	0,94	2,37	1,02	2,78	0,94	2,32	0,99
nichts	1,93	1,04	1,78	0,96	2,21	1,13	1,80	0,98	2,15	1,10

Tabelle 96: Leben ohne Facebook (deutsche Studierende)

(Online-Befragung Frage 40; deutsche Studierende;

4-stufige Antwortskala: trifft nicht zu-; trifft eher nicht zu-; trifft eher zu-; trifft vollständig zu)

Was würden Sie vermissen, wenn es Facebook nicht gäbe?	amerikanische Studierende									
	gesamt (N=204)		weiblich (N=138)		männlich (N=66)		nicht Tech/Natur (N=139)		Tech/Natur (N=65)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Kontakt zu anderen Personen	3,22	0,95	3,41	0,84	2,83	1,06	3,34	0,91	2,97	1,00
praktische Organisation	2,14	1,12	2,23	1,15	1,94	1,04	2,27	1,16	1,86	0,98
Neues zu erfahren	2,83	1,05	3,02	0,99	2,42	1,07	2,94	1,01	2,58	1,10
Unterhaltung	2,40	1,12	2,47	1,13	2,24	1,11	2,46	1,12	2,26	1,12
auf dem Laufenden zu bleiben	2,92	1,01	3,12	0,94	2,50	1,04	3,02	0,96	2,69	1,09
nichts	1,95	1,00	1,80	0,89	2,27	1,13	1,81	0,94	2,26	1,05

Tabelle 97: Leben ohne Facebook (amerikanische Studierende)

(Online-Befragung Frage 40; amerikanische Studierende;

4-stufige Antwortskala: trifft nicht zu-; trifft eher nicht zu-; trifft eher zu-; trifft vollständig zu)

14. Online-Befragung Frage 41: Aussagen zu Sozialen Online Netzwerken

Inwiefern treffen folgende Aussagen in Bezug auf soziale Online-Netzwerke auf Sie zu?	deutsche Studierende									
	gesamt (N=327)		weiblich (N=213)		männlich (N=121)		nicht Tech/Natur (N=201)		Tech/Natur (N=126)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Ich kann von meinem Netzwerk profitieren.	2,67	0,93	2,75	0,89	2,54	0,98	2,86	0,87	2,38	0,95
Hier fühle ich mich als Teil einer großen Gemeinschaft.	1,84	0,85	1,94	0,87	1,66	0,79	2,01	0,88	1,57	0,73
Ich unterstütze mein Netzwerk, wenn Hilfe gebraucht wird.	2,13	0,92	2,15	0,90	2,09	0,96	2,20	0,90	2,00	0,95
Ich erhalte selbst Unterstützung, wenn ich sie brauche.	2,21	0,90	2,23	0,88	2,18	0,94	2,27	0,88	2,13	0,94
Soziale Netzwerke ergänzen meine bestehenden Beziehungen aus dem realen Leben.	2,13	0,97	2,20	0,97	1,99	0,95	2,29	0,95	1,87	0,94

Tabelle 98: Aussagen in Bezug auf Soziale Online-Netzwerke (deutsche Studierende)

(Online-Befragung Frage 41; deutsche Studierende;

4-stufige Antwortskala: trifft nicht zu-; trifft eher nicht zu-; trifft eher zu-; trifft vollständig zu)

Inwiefern treffen folgende Aussagen in Bezug auf soziale Online-Netzwerke auf Sie zu?	amerikanische Studierende									
	gesamt (N=230)		weiblich (N=151)		männlich (N=79)		nicht Tech/Natur (N=153)		Tech/Natur (N=77)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Ich kann von meinem Netzwerk profitieren.	2,87	0,88	3,01	0,81	2,59	0,94	3,03	0,83	2,56	0,90
Hier fühle ich mich als Teil einer großen Gemeinschaft.	2,45	1,01	2,63	0,98	2,10	0,98	2,62	0,98	2,10	0,99
Ich unterstütze mein Netzwerk, wenn Hilfe gebraucht wird.	2,65	0,97	2,86	0,92	2,24	0,95	2,80	0,96	2,34	0,93
Ich erhalte selbst Unterstützung, wenn ich sie brauche.	2,64	0,96	2,86	0,88	2,22	0,96	2,82	0,91	2,27	0,94
Soziale Netzwerke ergänzen meine bestehenden Beziehungen aus dem realen Leben.	2,23	1,05	2,43	1,04	1,86	0,97	2,38	1,06	1,95	0,96

Tabelle 99: Aussagen in Bezug auf Soziale Online-Netzwerke (amerikanische Studierende)

(Online-Befragung Frage 41; amerikanische Studierende;

4-stufige Antwortskala: trifft nicht zu-; trifft eher nicht zu-; trifft eher zu-; trifft vollständig zu)

15. Online-Befragung Frage 42: Bevorzugte Kommunikationsweise

Wie kommunizieren Sie selbst am liebsten?	deutsche Studierende									
	gesamt (N=327)		weiblich (N=213)		männlich (N=114)		nicht Tech/Natur (N=201)		Tech/Natur (N=126)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Anruf	2,99	0,05	3,03	0,82	2,93	0,92	3,04	0,84	2,91	0,89
Textnachrichten	3,17	0,05	3,25	0,77	3,01	0,94	3,21	0,80	3,10	0,89
soziales Netzwerk	2,47	0,05	2,56	0,96	2,31	0,89	2,62	0,91	2,23	0,96
E-Mail	2,89	0,05	2,85	0,84	2,98	0,80	2,78	0,80	3,08	0,84
persönlicher Kontakt	3,83	0,02	3,87	0,36	3,74	0,50	3,82	0,41	3,84	0,43

Tabelle 100: Wie kommunizieren Sie selbst am liebsten? (deutsche Studierende)

(Online-Befragung Frage 42; deutsche Studierende;

4-stufige Antwortskala: trifft nicht zu-: trifft eher nicht zu-: trifft eher zu-: trifft vollständig zu)

Wie kommunizieren Sie selbst am liebsten?	amerikanische Studierende									
	gesamt (N=204)		weiblich (N=151)		männlich (N=66)		nicht Tech/Natur (N=153)		Tech/Natur (N=77)	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Anruf	2,96	0,92	2,93	0,97	3,01	0,82	2,98	0,94	2,91	0,89
Textnachrichten	3,17	0,86	3,29	0,82	2,94	0,88	3,28	0,78	2,95	0,96
soziales Netzwerk	2,37	1,00	2,52	0,95	2,10	1,03	2,47	0,99	2,18	1,00
E-Mail	3,10	0,83	3,22	0,82	2,87	0,81	3,16	0,86	2,99	0,77
persönlicher Kontakt	3,67	0,60	3,64	0,64	3,71	0,51	3,67	0,62	3,65	0,56

Tabelle 101: Wie kommunizieren Sie selbst am liebsten? (amerikanische Studierende)

(Online-Befragung Frage 42; amerikanische Studierende;

4-stufige Antwortskala: trifft nicht zu-: trifft eher nicht zu-: trifft eher zu-: trifft vollständig zu)

Literaturverzeichnis

(Anmerkung: Der letzte Zugriff auf alle Online-Dokumente erfolgte am 29.03.2013)

Alaszewski, A. (2006): *Using diaries for social research*. London: Sage Publications Ltd.

Ablard, K., Lippschultz, R. (1998): *Self-regulated learning in high-achieving students: Relations to advanced reasoning, achievement goals, and gender*. In: Journal of Educational Psychology, 90, S. 94-101.

Artelt, C., Lompscher, J. (1996): *Lernstrategien und Studienprobleme bei Potsdamer Studierenden*. In: Lompscher, J. Mandl, H. (Hrsg.): *Lehr – und Lernprobleme im Studium. Bedingungen und Veränderungsmöglichkeiten*. Bern: Huber, S. 161-184.

Artelt, C. (1999): *Lernstrategien und Lernerfolg. Eine handlungsnaher Studie*. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, Vol. 31, Nr. 2, S. 86-96.

ARD/ZDF-Onlinestudie (2012). Online verfügbar unter: <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de>

Baacke, D. (1996): *Medienkompetenz- Begrifflichkeit und sozialer Wandel*. In: Rein, A.: *Medienkompetenz als Schlüsselbegriff*. Bad Heilbrunn. S.112-124.

Batinic, B. (2001): *Fragebogenuntersuchungen im Internet*. Aachen: Shaker.

Batinic, B., Appel, M. (2008): *Medienpsychologie*. Heidelberg: Springer. 1.Auflage.

Bandura, A. (1977): *Social Learning Theory*. New York: General Learning Press.

Beck, K. (2006): *Computervermittelte Kommunikation im Internet*. München: Oldenburg.

Behrens, P., Rathgeb, T. (2012): *JIM 2012. Jugend, Information und (Multi-)Media. Basisstudie zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland*. Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest. Online verfügbar unter: <http://www.mpfs.de/?id=527>

Bolger, N., Davis, A., & Rafaeli, E. (2003). *Diary methods: Capturing life as it is lived*. Annual review of psychology, 54(1), p. 579-616. Online verfügbar unter: <http://www.columbia.edu/~nb2229/docs/bolger-davis-rafaeli-arp-2003.pdf>

Bourdieu, P. (1983): *Ökonomisches Kapital - Kulturelles Kapital - Soziales Kapital*. In: Kreckel, Reinhard (Hrsg.): *Soziale Ungleichheiten*, Göttingen, S. 183-198.

Boyd, D. M., & Ellison, N. B. (2007): *Social network sites: Definition, history, and scholarship*. In: Journal of Computer-Mediated Communication, 13(1), article 11. Online Verfügbar unter: <http://jcmc.indiana.edu/vol13/issue1/boyd.ellison.html>

Breidbach, O. (2008): *Neue Wissensordnungen. Wie aus Informationen und Nachrichten kulturelles Wissen entsteht*. Frankfurt am Main: Suhrkamp. 1. Auflage.

Brosius, F. (2013): *SPSS 21*. Heidelberg u. a.: mitp. 1. Auflage.

Brünken, R., Seufert, T.: *Aufmerksamkeit, Lernen und Lernstrategien* in Mandl, H., Friedrich, H. F. (Hrsg.) (2006): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe. 1. Auflage. S. 27-37.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): *Bildung auf einen Blick 2012. OECD-Indikatoren*. Online verfügbar unter: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/bildung-auf-einen-blick-2012-oecd-indikatoren_eag-2012-de
- Bynner, J., Schuller, T., Feinstein, L. (2003): *Wider Benefits of Education: Skills, Higher Education and Civic Engagement*. In: Zeitschrift für Pädagogik 49/3, S. 341-361.
- Clark, H., Brennan, S. (1991): *Grounding in Communication*. In: Resnick, L., Levine, J., Teasley, S. (Eds.): *Perspectives on socially shared cognition*. Washington, DC: American Psychological Association. S. 127-149.
- Clausen, L. (2007): *Netzwerkdichte*. In: Fuchs-Heinritz, W. u. a. (Hrsg.): *Lexikon zur Soziologie*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 4. Auflage.
- Cseh, M., Watkins, K. E., & Marsick, V. J. (2000). *Informal and incidental learning in the workplace*. In: G.A. Straka (Ed.), *Conceptions of self-directed learning: Theoretical and conceptual considerations*, pp. 59-74. New York, NY: Waxmann.
- Cross, J. (2007). *Informal Learning: Rediscovering the natural Pathways that Inspire Innovation and Performance*. San Francisco. Pfeiffer.
- Deci und Ryan, (1993): *Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik*. Zeitschrift für Pädagogik, 39, S. 223 – 238.
- Dehnbostel, P. (2003): *Informelles Lernen: Arbeitserfahrungen und Kompetenzerwerb aus berufspädagogischer Sicht*. Online verfügbar unter: http://www.swa-programm.de/tagungen/neukirchen/vortrag_dehnbostel.pdf
- Digenti, D. (2000). *Making Space for Informal learning*. ASTD Learning Circuits. Dec. 2000. Online verfügbar unter: http://www.astd.org/LC/2000/0800_digenti.htm
<http://ddigenti.wordpress.com/papers/make-space-for-informal-learning/>
- Dohmen, G. (1998): *Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa. Lebenslanges Lernen für Alle in veränderten Lernumwelten*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Döbler, T. (2010): *Wissensmanagement*. In: Schweiger, W., Beck, K. (Hrsg.): *Handbuch Online-Kommunikation*. Wiesbaden: Springer. 1. Auflage, S. 385-408.
- Döring, N. (2003): *Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internets für Kommunikationsprozesse, Identitäten, soziale Beziehungen und Gruppen*. Göttingen: Hogrefe.
- Döring, N. (2010): *Sozialkontakte online: Identitäten, Beziehungen, Gemeinschaften*. In: Schweiger, W., Beck, K.: *Handbuch Online-Kommunikation*. Wiesbaden: Springer. 1. Auflage, S. 159-183
- Dresing, T., Pehl, T. (2011): *Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen..* Marburg, 2011. 3. Auflage. Online verfügbar unter: www.audiotranskription.de/praxisbuch
- Dresel, M., Rapp, A. (2004): *Einsatz von kognitiven Lernstrategien und Selbstregulationsstrategien beim Lernen in einer fallbasierten Lernumgebung aus dem Bereich der Medizin*. In: Ulmer Forschungsberichte aus der Pädagogischen Psychologie Nr. 10, Universität Ulm, Abt. Pädagogische Psychologie: Ulm.
- Europäische Kommission (2002): *Ein europäischer Raum des Lebenslangen Lernens*. Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften.

Online verfügbar unter: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/area_de.pdf , letzter Zugriff am 16.1.2012

Fischer, O. (2008): *Media Richness*. In: Krämer, Schwan, Unz, Suckfüll (Hrsg.): Medienpsychologie. Stuttgart: Kohlhammer. 1. Auflage. S. 47-53.

Flick, U., Kardorff, E., Steinke, I. (Hrsg.) (2008): *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt.

Flick, U. (2008a): *Design und Prozess qualitativer Forschung*. In: Flick, U., Kardorff, E., Steinke, I. (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt.

Friedrich, H. F. (2003): *Lerntheorien und selbst gesteuertes Lernen*. Studienbrief der Universität Rostock im Rahmen des Weiterbildungsstudiums „Medien & Bildung“.

Geisler, K. (2003): *Alle lernen alles – die Kolonialisierung der Lebenswelt durchs Lernen*. In: Witter, W., Kirchhof, S. (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München, Unterschleißheim: Luchterhand. S. 127-141.

Gow, L., Kember, D. (1993): *Conceptions of teaching and their relationship to student learning*. In: British Journal of Educational Psychology. 63, S. 20-33.

Granovetter, M. (1973): *The Strength of Weak Ties*. American Journal of Sociology, Volume 78, Issue 6, S. 1360-1380. Online verfügbar unter: <http://sociology.stanford.edu/people/mgranovetter/documents/granstrengthweakties.pdf>

Grosch, M., Gidion, G. (2011): *Mediennutzungsgewohnheiten im Wandel. Ergebnisse einer studiumsbezogenen Mediennutzung*. KIT Scientific Publishing. Online verfügbar unter: uvka.ubka.uni-karlsruhe.de/shop/download/1000022524

Hermanns, H. (2008): *Interviewen als Tätigkeit*. In: Flick, U., Kardorff, E., Steinke, I. (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt.

Helfferich, C. (2011): *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. 4. Auflage.

Holzinger, A. (2001): *Basiswissen Multimedia, Band 2 Lernen: Kognitive Grundlagen multimedialer Informationssysteme*. Würzburg: Vogel. 1. Auflage.

Hopf, Ch. (2008): *Qualitative Interviews – ein Überblick*. In: Flick, U., Kardorff, E., Steinke, I. (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt.

Initiative D21(2012): *(N)Onliner Atlas 2012*. Online verfügbar unter : <http://www.initiatted21.de/wp-content/uploads/2012/06/NONLINER-Atlas-2012-Basiszahlen-f%C3%BCr-Deutschland.pdf>

Jaeger, B. (2004): *Humankapital und Unternehmenskultur*. Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag/GWV. 1. Auflage.

Jadin, T. , Zöserl, E. (2009): *Informelles Lernen mit Web-2.0-Medien*. In: Bildungsforschung, Jahrgang 6, Ausgabe 1. Online verfügbar unter: <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/view/85>

Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., Ludgate, H. (2013). *NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition*. Austin, Texas: The New Media Consortium. Online verfügbar unter: <http://www.mmkh.de/fileadmin/dokumente/Publikationen/2013-horizon-report-HE-German.pdf>

- Kember, D., Gow, L. (1994): *Orientations to teaching and their effects on the quality of student learning*. In: Journal of Higher Education, 64, S. 58-74.
- Kerres, M., Hölterhof, T., Nattland, A. (2011): *Zur didaktischen Konzeption von "Sozialen Lernplattformen"*, In: MedienPädagogik, Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung (2011). Online verfügbar unter: <http://www.medienpaed.com/2011/kerres1112.pdf>
- Kimpeler, S. (2010): *Lernen mit Online-Medien*. In: Schweiger, W., Beck, K. (2010): Handbuch Online-Kommunikation. Wiesbaden: Springer. 1. Auflage, S. 364-384.
- Kirchhof, S., Kreimeyer, J. (2003): *Informelles Lernen im sozialen Umfeld – Lernende im Spannungsfeld zwischen individueller Kompetenzentwicklung und gesellschaftlicher Vereinnahmung*. In: Witter, W., Kirchhof, S. (Hrsg.): Informelles Lernen und Weiterbildung. Neue Wege zur Kompetenzentwicklung. München, Unterschleißheim: Luchterhand. S. 213-240.
- Kleimann, B., Özkilic, M., Göcks, M. (2008): *Studieren im Web 2.0. Studienbezogene Web- und E-Learning-Dienste*. HISBUS-Kurzinformation Nr. 21. HIS Projektbericht. Online verfügbar unter: <https://hisbus.his.de/hisbus/docs/hisbus21.pdf>
- Kleiner, A. (2002): *Karen Stephenson's Quantum Theory of Trust*. In: Strategy + Business, Creative Minds, Fourth Quarter, Issue 29. Online verfügbar unter: <http://www.netform.com/html/s%2Bb%20article.pdf>
- Kleining, G., Witt, H. (2001): *Discovery as Basic Methodology of Qualitative and Quantitative Research*. [81 paragraphs] In: Forum Qualitative Sozialforschung. / Forum: Qualitative Social Research, 2(1), Art. 16, Online verfügbar unter: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0101164>.
- Klieme, E., Artelt, C., Hartig, J. et al. (Hrsg.) (2010): *PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt*. Münster/ New York/ München/ Berlin: Waxmann. Online verfügbar unter: http://pisa.dipf.de/de/de/pisa-2009/ergebnisberichte/PISA_2009_Bilanz_nach_einem_Jahrzehnt.pdf
- Kowal, S., O'Connell, D.C. (2008): *Transkription von Gesprächen*. In: Flick, U., Kardorff, E., Steinke, I. (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt.
- Knowles, M. (1975): *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. New York: Association Press.
- Krotz, F. (2010): *Leben in mediatisierten Gesellschaften. Kommunikation als anthropologische Konstante und ihre Ausdifferenzierung heute*. In: Pietraß, M., Funiok, R. (Hrsg.): Mensch und Medien. Philosophische und sozialwissenschaftliche Perspektiven. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. 1. Auflage 2010, S. 91-113.
- Kuckartz, U., Dresing, T., Rädiker, S., Stefer, C. (2008): *Qualitative Evaluation – Der Einstieg in die Praxis*. 2. Auflage. Wiesbaden.
- Landauer, T. K., Dumais, S. T. (1997). *A Solution to Plato's Problem: The Latent Semantic Analysis Theory of Acquisition, Induction and Representation of Knowledge*. Online Verfügbar unter: <http://lsa.colorado.edu/papers/plato/plato.annote.html>.
- Lave, J., Wenger, E. (1991): *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation (Learning in Doing: Social, Cognitive and Computational Perspectives)*. Cambridge, New York: Cambridge University Press.
- Lenhart, A., Purcell, K., Smith, A., Zickuhr, K. (2010): *Social Media & Mobile Internet Use Among Teens and Young Adult*. PEW Internet research and American Life Project. Online verfügbar unter: <http://www.pewinternet.org/Reports/2010/Social-Media-and-Young-Adults.aspx>

Lin, N. (1999): *Building a Network Theory of Social Capital*. INSNA Connections Journal 22(1):28-51. Online verfügbar unter: <http://www.insna.org/PDF/Keynote/1999.pdf>.

Livingstone, D.W. (1998). *A Provisional Working Definition of Informal Learning*. Online Verfügbar unter: <http://www.nall.ca/infshort.htm>

Madden, M., Zickuhr, K. (2011): *PEW 65% of online adults use social networking sites*. PEW Internet research and American Life Project. Online verfügbar unter: <http://www.pewinternet.org/Reports/2011/Social-Networking-Sites.aspx>

Marshall, M. N. (1996). *Sampling for qualitative research*. In: Family Practice, Vol.13, No. 6, S. 522-525. Oxford: Oxford University Press.

Marsick, V.J., Watkins, K.E. (1999): *Informal Learning on the Job*. San Francisco: Berrett-Koehler.

Marton, F., Säljö, R. (1984): *Approaches to learning*. In: Marton, F., Hounsell, D., Entwistle, N. (Eds.): *experience of learning*. Edinburgh: Scottish Academic Press. S. 36-55. Online verfügbar unter: http://www.academia.edu/195240/Approaches_to_Learning

Mayring, P. (2000): *Qualitative Inhaltsanalyse*. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(2), Art. 20, 2000 . Online verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2384>.

Mayring, P. (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz. 10. Auflage.

Meder, N. (2006): *Web-Didaktik. Eine neue Didaktik webbasierten, vernetzten Lernens*. Bielefeld: Bertelsmann.

Merkens, H. (2008): *Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion*. In: Flick, U., Kardorff, E., Steinke, I. (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt.

Meuser, M., Nagel, U. (1991): *Experteninterviews - vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion*. In: Garz, D., Kramer, K. (Hrsg.) *Qualitativ-empirische Sozialforschung: Konzepte, Methoden, Analysen*. Opladen, S. 449-471.

Michelis, D. (2012a): *Social Media Modell*. In: Michelis, D., Schildhauer, T. (Hrsg.) (2012): *Social Media Handbuch. Theorien. Methoden. Modelle. Praxis*. Baden-Baden: Nomos. 2. Auflage, S. 19-30.

Michelis, D. (2012b): *Strategischer Leitfaden*. In: Michelis, D., Schildhauer, T. (Hrsg.) (2012): *Social Media Handbuch. Theorien. Methoden. Modelle. Praxis*. Baden-Baden: Nomos. 2. Auflage, S. 31-42.

Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994): *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage. 2. Auflage.

Myers, D (2008): *Psychologie*. Heidelberg: Springer. 2. Auflage.

National Center for Education: *Statistics Fall 2011 Enrollment*. Online verfügbar unter: http://nces.ed.gov/programs/digest/d11/tables/dt11_001.asp

Overwien, B. (2005): *Stichwort: Informelles Lernen*. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Heft 3 (2005), S. 339–359. Online verfügbar unter: http://www.uni-graz.at/overwien_informelles_lernen-2.doc

Overwien, B. (2009): *Informelles Lernen. Definitionen und Forschungsansätze*. In: Brodowski (Hrsg.): *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Opladen: Budrich. S. 23-34.

- Palmer, S. (2010): *Social Media in Communities of Practice*. Online verfügbar unter: http://www.astd.org/lc/2010/0810_palmer.htm
- Patton, M. Q. (2002): *Qualitative research and evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage. 3. Auflage.
- Paus-Hasenbrink, I., Schmidt, J., Hasenbrink, U. (Hrsg) (2009): *Heranwachsen mit dem Social Web. Zur Rolle von Web 2.0-Angeboten im Alltag von Jugendlichen und Erwachsenen*. Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien Nordrhein-Westfalen, Band 62. Berlin: Vistas. 2. Auflage, S. 13-41. Online verfügbar unter: <http://www.lfm-nrw.de/fileadmin/lfm-nrw/Forschung/LfM-Band-62.pdf>
- Peccei (Hrsg) (1979): *Club of Rome: Bericht für die achtziger Jahre – Zukunftschance Lernen*. Wien/Zürich/Innsbruck: Aurelio.
- Pietraß, M., Funiok, R. (2010): *Medialität als Ausgangspunkt für die Frage nach dem Menschsein*. In: Pietraß, M., Funiok, R (Hrsg.): *Mensch und Medien. Philosophische und sozialwissenschaftliche Perspektiven*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. 1. Auflage, S. 7-22.
- Pintrich, P., Garcia, T. (1991): *Student goal orientation and self-regulation in the college classroom*. In: Maehr, M., Pintrich, P. (Eds.): *Advances in motivation and achievement*, Vol. 7, S. 371-492. Greenwich. CT: JAI.
- Platon (1957): *Phaidros oder Vom Schönen*. Reclams Universal-Bibliothek Nr. 5789. Stuttgart: Reclam.
- Pokay, P., Blumenfeld, P. (1990): *Predicting achievement early and late in the semester: The role of motivation and use of learning strategies*. In: *Journal of Educational Psychology*, 82, S. 41-50.
- Porter, C.E. (2004): *A typology of Virtual Communities: A Multi-disciplinary foundation for Future research*. In: *Journal of Computing Mediated Communication*, 10. Jg, Nr.1. Online verfügbar unter: <http://jcmc.indiana.edu/vol10/issue1/porter.html>
- Purcell, K. (2010): *PEW The state of online videos 2010*. PEW Internet research and American Life Project. Online verfügbar unter: <http://www.pewinternet.org/Reports/2010/State-of-Online-Video.aspx>
- Putnam, R. (2000): *Bowling Alone*. New York: Simon/Schuster.
- Rainie, L., Purcell, K., Smith, A. (2011): *The social side of the internet*. PEW Internet research and American Life Project. Online verfügbar unter: <http://pewinternet.org/Reports/2011/The-Social-Side-of-the-Internet.aspx>
- Rainie, L., Brenner, J., Purcell, K. (2012): *PEW Photos and Videos as Social Currency Online*. PEW Internet research and American Life Project. Online verfügbar unter: <http://www.pewinternet.org/Reports/2012/Online-Pictures.aspx>
- Reinders, H. (2005): *Qualitative Interviews mit Jugendlichen führen. Ein Leitfaden*. München und Wien: Oldenbourg.
- Rohs, M. (2009): *Qualitäten informellen Lernens*. In: Brodowski (Hrsg.): *Informelles Lernen und Bildung für eine nachhaltige Entwicklung*. Opladen: Budrich. S. 35-42.
- Rohs, M., Schmidt, B. (2009) *Warum informell lernen? Argumente und Motive*. Bildungsforschung 2009, Ausgabe 1. Online verfügbar unter: <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/83/85>
- Rozendahl, J. S., Minnaert, A., Boekaerts, M. (2003): *Motivation and self-regulated learning in secondary vocational education: Information-processing type and gender differences*. In: *Learning and Individual Differences*, 13, S. 273-289.

- Schachtner, C. (2010): *Kommunikation und Subjektivierung. Verbundenheit als anthropologische Größe und die Absage an das „starke Subjekt“*. In: Pietraß, M., Funiok, R (Hrsg.): Mensch und Medien. Philosophische und sozialwissenschaftliche Perspektiven. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften. 1. Auflage 2010, S. 115-137.
- Schiefele, U., Schreyer, I. (1994): *Intrinsische Lernmotivation und Lernen*. In: Zeitschrift für pädagogische Psychologie. Nr. 8, S. 1-13.
- Schiefele, U., Wild, K. (1994): *Lernstrategien im Studium : Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens*. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 15 (1994) 4, S. 185-200. Online verfügbar unter: http://opus.kobv.de/ubp/volltexte/2009/3363/pdf/schiefele1994_15.pdf
- Schmidt-Hertha, B., Kuwan, H., Gidion, G., Waschbüsch, Y., Strobel, C. (Hrsg.) (2011): *Web 2.0 – Neue Qualifikationsanforderungen in Unternehmen*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schmidt, Ch. (2008): *Analyse von Leitfadeninterviews*. In: Flick, U., Kardorff, E., Steinke, I. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Hamburg: Rowohlt.
- Schmidt, J. (2006): *Social Software: Onlinegestütztes Informations-, Identitäts- und Beziehungsmanagement*. In: Forschungsjournal Neue Soziale Bewegungen, Nr. 2. S. 37-46.
- Schmidt, J. (2009): *Das neue Netz: Merkmale, Praktiken und Folgen des Web 2.0*. Konstanz: UVK Verlagsgesellschaft mbH.
- Schommer, M., Crouse, A., Rhodes, N. (1992): *Epistemological beliefs and mathematical text comprehension. Believing it is simple does not make it so*. In: Journal of Educational Psychology, 84. S. 435-443.
- Schön, S., Wieden-Bischof, D., Schneider, C., Schumann, M. (2011): *Mobile Gemeinschaften. Erfolgreiche Beispiele aus den Bereichen Spielen, Lernen und Gesundheit*. Erschienen in der Reihe "Social Media", hrsg. von Georg Güntner und Sebastian Schaffert, Band 5. Salzburg: Salzburg Research. Online verfügbar unter : <http://www.slideshare.net/snml/>
- Schroer, M. (2006): *Selbstthematisierung. Von der (Er-)Findung des Selbst und der Suche nach Aufmerksamkeit*. In: Burkart, G. (Hrsg.): Die Ausweitung der Bekenntniskultur - neue Formen der Selbstthematisierung? Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 1. Auflage.
- Siemens, G. (2005a): *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, Vol. 2 No. 1, Jan 2005. Online verfügbar unter: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>
- Siemens, G. (2005b): *Connectivism: Learning as Network-Creation*. Online verfügbar unter: <http://www.elearnspace.org/Articles/networks.htm>
- Six, U., Gleich, U., Gimmler, R. (Hrsg.) (2007): *Kommunikationspsychologie und Medienpsychologie*. Weinheim, Basel: Beltz. 1. Auflage.
- Shih, C. (2009): *The Facebook Era*. Prentice Hall. Boston.
- Smith, A. (2011): *Americans and Their Cell Phones*. PEW Internet research and American Life Project. Online verfügbar unter: <http://www.pewinternet.org/Reports/2011/Cell-Phones.aspx>
- Smith, A. (2011): *Smartphone Adoption and Usage*. PEW Internet research and American Life Project. Online verfügbar unter: <http://www.pewinternet.org/Reports/2011/Smartphones.aspx>

Smith, A., Brenner, J. (2012): *PEW Twitter Use 2012*. PEW Internet research and American Life Project. Online verfügbar unter: <http://www.pewinternet.org/Reports/2012/Twitter-Use-2012.aspx>

Spanhel, Dieter (2010): *Entwicklung und Erziehung unter den Bedingungen von Medialität*. In: Pietraß, M., Funiok, R (Hrsg.): *Mensch und Medien. Philosophische und sozialwissenschaftliche Perspektiven*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 1. Auflage, S. 65-89.

Sommerlad, E., Stern, E. (1999): *Workplace Learning. Culture and Performance*. London: Institute of Personnel and Development.

Statistisches Bundesamt (2012): *Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen-Vorbericht- Wintersemester 2011/2012*. Wiesbaden 2012. Online verfügbar unter: https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenVorb2110410128004.pdf?__blob=publicationFile

Steinke, I. (2008): *Gütekriterien qualitativer Forschung*. In: Flick, U., Kardorff, E., Steinke, I. (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt.

Stephenson, K.: *What Knowledge Tears Apart. Network Make Whole*. In: *Internal Communication Focus*, No. 36 retrieved 2009. Online verfügbar unter: <http://www.netform.com/html/icf.pdf>

Straka, G. (2000): *Lernen unter informellen Bedingungen. Begriffsbestimmung, Diskussion in Deutschland, Evaluation und Desiderate*. In: Arbeitsgemeinschaft Qualifikations-Entwicklungs-Management (Hrsg.): *Kompetenzentwicklung 2000. Lernen im Wandel – Wandel im Lernen*. Münster: Waxmann. 1. Auflage.

Straka, G. (2006): *Lernstrategien in Modellen selbst gesteuerten Lernens*. In Mandl, H., Friedrich, H. F. (Hrsg.) (2006): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe. 1. Auflage. S. 390-404.

Strebelow, L., Schiefele, U. (2006): *Lernstrategien im Studium*. In Mandl, H., Friedrich, H. F. (Hrsg.) (2006): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe. 1. Auflage. S. 352-364.

Tergan, S. (2006): *Individuelles Wissens- und Informationsmanagement mit Concept Maps beim ressourcenbasierten Lernen*. In Mandl, H., Friedrich, H. F. (Hrsg.) (2006): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe. 1. Auflage. S. 307-324 .

Thomas, A., Müller, F. (2011): *Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern. Skalen zur akademischen Selbstregulation von Schüler/innen*. Institut für Unterrichts- und Schulentwicklung Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Online verfügbar unter: http://ius.uni-klu.ac.at/publikationen/wiss_beitraege/dateien/IUS_Forschungsbericht_5.pdf

Vries, P. de, Brall, S., Lukosch, H. (2009). *Fokussierung, Strukturierung und Vernetzung informellen Lernens in Unternehmen*. Bildungsforschung 2009, Ausgabe 1. Online verfügbar unter: <http://www.bildungsforschung.org/index.php/bildungsforschung/article/viewFile/89/91>

Weinert, F. (2001): *Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit*. In: Weinert, F. (Hrsg.): *Leistungsmessungen in Schulen*. Weinheim und Basel: Beltz , 2. Auflage, S. 17-31.

Welker, M., Wunsch, C. (2010): *Methoden der Online-Kommunikation*. In: Schweiger, W., Beck, K. (Hrsg.) (2010): *Handbuch Online-Kommunikation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 1. Auflage. S. 487-517.

Weyer, J. (2011): *Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung*. München: Oldenbourg. 2. Auflage.

- Wheeler, L., Reis, H. T. (1991). *Self-Recording of Everyday Life Events: Origins, Types, and Uses*. Journal of Personality, 59(3), 339–354. Duke University Press.
- Witt, C., Czerwionka, T. (2006): *Mediendidaktik*. Bielefeld: W.Bertelsmann
- Witzel, A.(2000): *Das problemzentrierte Interview* .In Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22, 2000 . Online verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1132/2519>
- Wild, K. (2000). *Lernstrategien im Studium*. Münster: Waxmann.
- Witt de, C., Czerwionka, T. (2007): *Mediendidaktik*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Winterhoff-Spurk, P. (2004): *Medienpsychologie*. Stuttgart: Kohlhammer. 2. Auflage.
- Wolff, S. (2008): *Wege ins Feld und ihre Varianten*. In: Flick, U., Kardorff, E., Steinke, I. (Hrsg.) *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*.(S.334-349) Hamburg: Rowohlt.
- Wurm, S. (2006): *Informelles Lernen - Ein Überblick*. Hamburg: Diplomica.
- Zickuhr, K., Smith, A. (2012): *Digital Differences*. PEW Internet research and American Life Project. Online verfügbar unter: <http://www.pewinternet.org/Reports/2012/Digital-differences/Overview.aspx>
- Ziegler, A., Dresel, M. (2006): *Lernstrategien: Die Genderproblematik*. In Mandl, H., Friedrich, H. F. (Hrsg.) (2006): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe. 1. Auflage. S. 378-389.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 01: Dimensionen des Lernbegriffes	21
Abbildung 02: Lerngelegenheiten.....	25
Abbildung 03: Lernen als Kontinuum zwischen formalem und informellem Lernen	28
Abbildung 04: Netzwerke als Mikro-Makro-Struktur.....	39
Abbildung 05: Kategorisierung von Gruppenaktivitäten.....	42
Abbildung 06: Media-Richness-Theory	47
Abbildung 07: Skizze: Aktionsrahmen eines Individuums.....	56
Abbildung 08: Modell vernetzten Lernens	58
Abbildung 09: Aufgaben von Wissens- und Informationsmanagement.....	62
Abbildung 10: Zeit, die für Internetanwendungen aufgewendet wird.....	84
Abbildung 11: Profil der Teilnehmersauswahl für Tagebuch und qualitatives Interview	101
Abbildung 12: Identifizierungsschlüssel für Teilnehmer	102
Abbildung 13: Ableitung der Kategorien des Tagebuches	106
Abbildung 14: Auszug aus einem Tagebuch	108
Abbildung 15: Inhaltliche Erfassung der Aktivitäten lt. Tagebuch	110
Abbildung 16: Quantitative Erfassung der Aktivitäten lt. Tagebuch	111
Abbildung 17: Kurzfragebogen	114
Abbildung 18: Kategorien des Gesprächsleitfadens.....	115
Abbildung 19: Auszug Gesprächsleitfaden	116
Abbildung 20: Auszug aus einem Postskript.....	117
Abbildung 21: Auszug Transkription der qualitativen Interviews	119
Abbildung 22: Auszug Analyseeinheiten qualitatives Interview	120
Abbildung 23: Auszug Kodierleitfaden.....	120
Abbildung 24: Auszug Online-Fragebogen.....	124
Abbildung 25: Webseite und Facebook-Seite zum Verteilen der Online-Befragung.....	126
Abbildung 26: Verteilung der Umfrage (N=660)	127
Abbildung 27: Assoziationen mit dem Wort „Lernen“	140
Abbildung 28: Intensität und Interaktion bei der Lösung von Studienaufgaben	144
Abbildung 29: Erfolg studienbezogener Aktivitäten (Tagebuch Spalte 4)	153
Abbildung 30: Erfolgreiches Lernen.....	155
Abbildung 31: Relative Häufigkeit studienbezogener Aktivitäten (alle Lösungsmöglichkeiten)	157
Abbildung 32: Häufigkeiten studienbezogener Aktivitäten (Mittelwerte)	158
Abbildung 33: Relative Häufigkeit studienbezogener Aktivitäten im Sozialen Online Netzwerk.....	159
Abbildung 34: Netzwerkaktivitäten und Partizipation (außerhalb von Facebook)	162
Abbildung 35: Nutzung von Online-Netzwerken (allgemein; Mittelwerte)	164
Abbildung 36: Besonders gut am jetzigen Studium Abbildung 37: Was sich ändern müsste.....	177
Abbildung 38: Für wen Studienaktivitäten durchgeführt werden	184
Abbildung 39: Verteilung nach Bundesländern.....	227
Abbildung 40: Verteilung nach Bundesstaaten.....	227
Abbildung 41: Deutsche Studierende nach Studienrichtung	228
Abbildung 42: Amerikanische Studierende nach Studienrichtung.....	228

Tabellenverzeichnis

Tabelle 01: Vergleich von Lernkulturen	69
Tabelle 02: Überblick Lernstrategien.....	74
Tabelle 03: Medienausstattung Jugendlicher und junger Erwachsener in Deutschland 2012.....	78
Tabelle 04: Mediennutzung Jugendlicher und junger Erwachsener in Deutschland 2012.....	79
Tabelle 05: Aktivitäten in der Freizeit	82
Tabelle 06: Aktivitäten per Handy.....	82
Tabelle 07: Genutzte Online-Anwendungen	83
Tabelle 08: TOP 3 der zweckgebundenen Internetnutzung	83
Tabelle 09: Web 2.0 Nutzung.....	84
Tabelle 10: Aktivitäten Studierender im Internet.....	85
Tabelle 11: Gründe für die Nutzung von Social Communities	86
Tabelle 12: Medienrelevanz informeller Lernprozesse	90
Tabelle 13: Vorannahmen und Teilnehmerprofil.....	99
Tabelle 14: Kategorien und Subkategorien des Tagesbuches	108
Tabelle 15: Modell zur theoriegeleiteten Auswertung	129
Tabelle 16: Vergleich: Studierende in Deutschland und den USA und Teilnehmer der Studie.....	135
Tabelle 17: Ebene der inneren Bedingungen.....	138
Tabelle 18: Dimensionen des Lernbegriffes	139
Tabelle 19: Assoziationen mit dem Wort Lernen	142
Tabelle 20: Dimensionen der Kategorie „Suche von Unterstützung im Studienalltag“	142
Tabelle 21: Ranking – wahrscheinliche und tatsächliche Nutzung	145
Tabelle 22: Dimensionen der Kategorie „Lösungssuche im Sozialen Online Netzwerk“	146
Tabelle 23: Lösungssuche im Sozialen Online Netzwerk	147
Tabelle 24: Dimensionen der Kategorie „Sicherheit im Umgang mit Facebook und Internet“	148
Tabelle 25: Sicherheit im Umgang mit dem Internet und Sozialen Online Netzwerk.....	148
Tabelle 26: Sicherheit im Umgang mit dem Internet und Sozialen Online Netzwerk.....	149
Tabelle 27: Dimensionen der Kategorie „Veränderung von Kommunikation durch Netzwerke“	150
Tabelle 28: Veränderung von Kommunikation durch Soziale Online Netzwerke	150
Tabelle 29: Dimensionen der Kategorie „Veränderung von Lernen durch Soziale Netzwerke“	151
Tabelle 30: Veränderung von Lernen durch Soziale Online Netzwerke	152
Tabelle 31: Erfolgreiches Lösen von Studienaufgaben	153
Tabelle 32: Häufigkeit der Aktivitäten im Sozialen Online Netzwerk	160
Tabelle 33: Dimensionen der Kategorie „Netzwerkaktivitäten außerhalb von Facebook“	162
Tabelle 34: Dimensionen der Kategorie „Medien sind KEINE Alternative“	165
Tabelle 35: Eignung von Medien, um Probleme zu lösen	167
Tabelle 36: Verhaltensebene	168
Tabelle 37: Dimensionen der Kategorie „Verfügbarkeit von Internet im Studienalltag“	169
Tabelle 38: Verfügbarkeit des Internets an der Hochschule und Internetnutzung per Smartphone.....	169
Tabelle 39: Dimensionen der Kategorie „Verfügbarkeit von Personen im Studienalltag“	170
Tabelle 40: Erreichbarkeit von Personen.....	170
Tabelle 41: Kommunikation mit Dozenten	171
Tabelle 42: Kommunikation mit Kommilitonen.....	171
Tabelle 43: Dimensionen der Kategorie „Vernetzung im formalen Studienkontext“	172
Tabelle 44: Vernetzung mit Facebook Uni/Kurs	173
Tabelle 45: Vernetzung mit Facebook Uni/Kurs	173
Tabelle 46: Verfügbarkeit von Lernplattform und Online-Kurs an der Hochschule.....	173
Tabelle 47: Online-Kurs an der Hochschule belegt	174
Tabelle 48: Ranking: Aktivitäten auf Lernplattformen	175
Tabelle 49: Dimensionen der Kategorie „Vorgehen, wenn keine Lösung zu finden ist“	178
Tabelle 50: Dimensionen der Kategorie „Vorgehen bei widersprüchlichen Lösungen“	178
Tabelle 51: Hilfe bei Studienaufgaben.....	179

Tabelle 52: Dimensionen der Kategorie „Alltag ohne Facebook“	181
Tabelle 53: Was würden Sie vermissen, wenn es Facebook nicht gäbe?	182
Tabelle 54: Ranking - Warum nutzen Sie Facebook?	183
Tabelle 55: Soziale Ebene	183
Tabelle 56: Dimensionen der Kategorie „Von anderen Personen im Netzwerk profitieren“	185
Tabelle 57: Dimensionen der Kategorie „emotionale Unterstützung durch soziale Netzwerke“	186
Tabelle 58: Netzwerk als Unterstützung	187
Tabelle 59: Dimensionen der Kategorie „Bedeutung der Kontakte im Sozialen Online Netzwerk“	188
Tabelle 60: Dimensionen der Kategorie „Aktivitäten im Internet“	189
Tabelle 61: Dimensionen der Kategorie „Aktivitäten im Sozialen Online Netzwerk“	189
Tabelle 62: Aktive Zeit im Sozialen Online Netzwerk Facebook	190
Tabelle 63: Aktive Zeit auf Facebook	191
Tabelle 64: Aktive Zeit auf Facebook	191
Tabelle 65: Dimensionen der Kategorie „bevorzugte Art und Weise der Kommunikation“	192
Tabelle 66: Wie kommunizieren Sie selbst am liebsten?	193
Tabelle 67: Wie häufig führen Sie folgende Aktivitäten im Allgemeinen im Alltag durch?	194
Tabelle 68: Dimensionen der Kategorie „Bedeutung der Anzahl der Facebook-Kontakte“	195
Tabelle 69: Anzahl der Facebook-Kontakte	195
Tabelle 70: Anzahl der Facebook-Kontakte	196
Tabelle 71: Anzahl der Facebook-Kontakte	196
Tabelle 72: Dimensionen der Kategorie „Bedeutung, im Sozialen Netzwerk präsent zu sein“	197
Tabelle 73: Dimensionen der Kategorie „Unterstützung von Kontakten im Sozialen Netzwerk“	198
Tabelle 74: Assoziationen mit dem Wort „Lernen“ (de, us)	229
Tabelle 75: Assoziationen mit dem Wort „Lernen“ (deutsche Studierende)	229
Tabelle 76: Assoziationen mit dem Wort „Lernen“ (amerikanische Studierende)	229
Tabelle 77: Wahrscheinliche Nutzung von Lösungsmöglichkeiten (deutsche Studierende)	230
Tabelle 78: Wahrscheinliche Nutzung von Lösungsmöglichkeiten (amerikanische Studierende)	230
Tabelle 79: Tatsächliche Nutzung von Lösungsmöglichkeiten (de, us)	231
Tabelle 80: Tatsächliche Nutzung von Lösungsmöglichkeiten (deutsche Studierende)	232
Tabelle 81: Tatsächliche Nutzung von Lösungsmöglichkeiten (amerikanische Studierende)	232
Tabelle 82: Häufigkeit der Art der studienbezogenen Aktivitäten (deutsche Studierende)	233
Tabelle 83: Häufigkeit der Art der studienbezogenen Aktivitäten (amerikanische Studierende)	233
Tabelle 84: Häufigkeit studienbezogener Aktivitäten in Sozialen Online Netzwerken (de)	234
Tabelle 85: Häufigkeit studienbezogener Aktivitäten in Sozialen Online Netzwerken (us)	234
Tabelle 86: Aktivitäten in Online-Netzwerken allgemein (deutsche Studierende)	235
Tabelle 87: Aktivitäten in Online-Netzwerken allgemein (amerikanische Studierende)	235
Tabelle 88: Eignung von Medien, um Probleme zu lösen (deutsche Studierende)	236
Tabelle 89: Eignung von Medien, um Probleme zu lösen (amerikanische Studierende)	236
Tabelle 90: Kommunikation mit Dozenten (deutsche Studierende)	237
Tabelle 91: Kommunikation mit Dozenten (amerikanische Studierende)	237
Tabelle 92: Kommunikation mit Kommilitonen (deutsche Studierende)	238
Tabelle 93: Kommunikation mit Kommilitonen (amerikanische Studierende)	238
Tabelle 94: Hilfe für Studienaufgaben (deutsche Studierende)	239
Tabelle 95: Hilfe für Studienaufgaben (amerikanische Studierende)	239
Tabelle 96: Leben ohne Facebook (deutsche Studierende)	240
Tabelle 97: Leben ohne Facebook (amerikanische Studierende)	240
Tabelle 98: Aussagen in Bezug auf Soziale Online-Netzwerke (deutsche Studierende)	241
Tabelle 99: Aussagen in Bezug auf Soziale Online-Netzwerke (amerikanische Studierende)	241
Tabelle 100: Wie kommunizieren Sie selbst am liebsten? (deutsche Studierende)	242
Tabelle 101: Wie kommunizieren Sie selbst am liebsten? (amerikanische Studierende)	242

Die vorliegende Studie befasst sich mit dem Thema Lernen im Social Web und vergleicht dabei deutsche und amerikanische Studierende miteinander und differenziert hinsichtlich Geschlecht und Studienrichtung. Ausgehend von theoretischen Überlegungen zum Lernbegriff und zu Sozialen Online Netzwerken wird diskutiert, welchen Einfluss vernetzte Welten auf Lernprozesse haben und wie sich dieses in der Gesellschaft widerspiegelt. Mittels Tagebuch, qualitativem Interview und Online-Befragung wurde untersucht, ob sich Anhaltspunkte für informelles Lernen Studierender in Sozialen Online Netzwerken finden lassen und wie sich dieses auf Lernprozesse auswirkt. Es konnte gezeigt werden, dass sich deutsche und amerikanische Studierende sowohl hinsichtlich ihres Verständnisses von Lernen als auch von Vernetzen unterscheiden und sie Netzwerke in ihrer jeweils eigenen Art eher weniger bewusst für Unterstützung von Lernprozessen einsetzen.



Dr. Birgit Spies ist Informationstechniker und Medienpädagogin. Sie ist Lehrbeauftragte an der Hochschule Fresenius in Hamburg und begleitet zudem Unternehmen bei der Entwicklung und Umsetzung neuer Weiterbildungskonzepte. Hier ist sie auf die Verbindung von Präsenz-Lernen und Online-Lernen spezialisiert und kann dabei auf viele Jahre praktische Erfahrung zurückgreifen. Näheres unter www.thinktime.de

ISBN: 978-3-8442-6206-3