

Lernen und Lernmotivation durch Online- Communities – Eine empirische Untersuchung der Studyblr-Community

BA – Thesis

zur Erlangung des akademischen Grades Bachelor of Arts (B.A.) im Fach
Sozialpädagogik und Management

Fachhochschule Dresden – Private Fachhochschule gGmbH
University of Applied Sciences

vorgelegt von

Hoang Long Nguyen

(Matrikel-Nr. 501315)

Erstgutachterin: Prof. Dr. Angela Teichert

Zweitgutachter: Prof. Dr. Christian von Wolffersdorff

Dresden, den 15.07.2016

Inhaltsverzeichnis

1	Die Studyblr-Community als Ort des Miteinanderlernens	1
2	Online-Communities in Social Media	4
2.1	Social Media	4
2.1.1	Soziale Online Netzwerke	5
2.1.2	Microblogs.....	7
2.2	Online-Communities	8
2.3	Die Online-Community Studyblr.....	13
3	Lernen und Lernmotivation in Communities.....	17
3.1	Lernen.....	17
3.2	Lernmotivation	20
3.3	Lernen in Online-Communities	25
4	Das Forschungsprojekt „Lernmotivation und Lebensbewältigung durch Online-Communities“	30
4.1	Die Stichprobe	30
4.2	Die Datenerhebung.....	32
4.2.1	Das Erhebungsinstrument.....	32
4.2.2	Der Prozess der Datenerhebung.....	38
4.3	Die Datenaufbereitung	39
4.4	Die Datenauswertung	40
4.5	Die Erfüllung der Qualitätskriterien	42
5	Die empirischen Forschungsergebnisse zum Alter und zur Lernmotivation	44
5.1	Die Altersstruktur in der Studyblr-Community	44
5.2	Das Maß der Lernmotivation durch die Studyblr-Community.....	48
5.3	Der Zusammenhang zwischen dem Alter und den Aspekten der Lernmotivation in der Studyblr-Community	54

6	Der Wert der Studyblr-Community für individuelle Bildungskonstellationen	57
	Literatur- und Quellenverzeichnis	61
	Anlagenverzeichnis und Anlagen.....	66

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Membership Life Cycle (Holzinger/Sturmer 2010: 134f.).....	13
Abbildung 2: Tumblr auf einen Blick nach dem Stand vom 15.05.2016 (Tumblr o.J.: a).....	14
Abbildung 3: Anstieg der Nutzerzahlen in Sozialen Online Netzwerken (Trendstream 2015/Q1: 4)	15
Abbildung 4: Die Rolle der Motivation im Handlungsverlauf (Krapp/Hascher 2014: 235).....	20
Abbildung 5: Grundbedürfnisse nach Deci und Ryan (1985) (vgl. Metzger 2013: 186).....	23
Abbildung 6: Lernen in Communities (Kuhlmann/Sauter 2008: 127)	26
Abbildung 7: Dimensionen des sozialen Lernens (vgl. Erpenbeck/Sauter 2013: 77).....	29
Abbildung 8: Übersicht der Auswahlverfahren (vgl. Raithel 2008: 56)	31
Abbildung 9: Auszug aus der Datenmatrix.....	40
Abbildung 10: Die gesamte Altersverteilung der Studyblrs	45
Abbildung 11: Die Altersverteilung der Studyblrs nach den Lebensaltersphasen.....	47
Abbildung 12: Lernmotivation durch Autonomie.....	49
Abbildung 13: Mittelwerte der Merkmale zur Lernmotivation durch soziale Eingebundenheit.....	50
Abbildung 14: Antwortverteilung zur Lernmotivation durch soziale Eingebundenheit.....	51

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Inhaltsbereiche und Items im Fragebogen	34
Tabelle 2: Inhaltsbereich I	36
Tabelle 3: Inhaltsbereich II	37
Tabelle 4: Inhaltsbereich III	37
Tabelle 5: Überblick über statistische Analysemethoden (vgl. Raithel 2008: 119).....	41
Tabelle 6: Interpretation von Korrelationskoeffizienten (vgl. Kuckartz 2013: 213).....	42
Tabelle 7: Gütekriterien der Messung	43
Tabelle 8: Klassifizierung nach Lebensaltersphasen (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2012: 45).....	46
Tabelle 9: Rangliste zur Lernmotivation durch soziale Eingebundenheit	52
Tabelle 10: Korrelation zwischen Alter und Aspekten der Lernmotivation (Autonomie)	55
Tabelle 11: Korrelation zwischen Alter und Aspekten der Lernmotivation (soz. Eingebundenheit).....	56

1 Die Studyblr-Community als Ort des Miteinanderlernens

Die Entwicklung der Social Media-Welt geschieht rasant. Sie ist mit ihren Ausprägungen heutzutage kaum noch aus der Lebenswelt vieler Menschen wegzudenken. Eine große Auswahl an Social Media-Anwendungen ermöglicht es, unabhängig von Zeit und Ort in vielfältigen sozialen Räumen zu interagieren. Chatten, Posten, Liken, Bloggen – soziale Medien verändern die Art und Weise, wie Menschen miteinander kommunizieren und ihre Beziehungen gestalten. Sie können dabei als eine Bereicherung angesehen werden, indem den Menschen mehr Möglichkeiten gegeben werden, sich selbst zu definieren sowie ein Teil von globalen Gemeinschaften und Netzwerken zu sein. Laut dem Global Web Index Social 2015/Q1 verbringt ein typischer Internetnutzer 1,77 Stunden am Tag auf Sozialen Online Netzwerken. In der Altersgruppe der 16- bis 24-Jährigen sind es sogar 2,68 Stunden, dicht gefolgt von den 25- bis 34-Jährigen mit 2,16 Stunden am Tag. Im Durchschnitt besitzt eine Person mehr als sechs Benutzerkonten auf unterschiedlichen Sozialen Online Netzwerken, von denen vier aktiv und regelmäßig genutzt werden (Multi-Networking). (vgl. Trendstream 2015/Q1: 4f.) Schmidt (2013: 98) sieht in den sozialen Medien ein notwendiges Medium, um die Anforderungen bewältigen zu können, die in der heutigen Gesellschaft der „vernetzten Individualitäten“ an den Einzelnen gestellt werden.

Auf der Blogging-Plattform Tumblr steigt die Anzahl von Nutzern (insbesondere Schüler und Studierende) aus aller Welt, die sich aus eigenem Antrieb zu einer Online-Community angeschlossen haben, in der sie sich gegenseitig zum Lernen motivieren und einander Unterstützung anbieten, um in ihren jeweiligen Bildungswegen bessere Leistungen zu erzielen. Dabei werden u.a. inspirierende Zitate und Fotos von eigenen Lernarrangements präsentiert, Tipps zu Lernmethoden gegeben, Empfehlungen zu Büchern und nützlichen Lernanwendungen aller Art ausgetauscht sowie Lernmaterial bereitgestellt, die kostenfrei von allen anderen Mitgliedern genutzt werden können, um ihr Lernverhalten zu optimieren. Die Mitglieder bezeichnen sich und ihre Blogs dabei i.d.R. als „Studyblr“ (ein Wortspiel zusammengesetzt aus „study“ [engl.:

lernen] und „Tumblr“). Gründe für die Identifikation mit einer solch thematisch ausgerichteten Community können vielfältig sein. Ein Motiv lässt sich möglicherweise auf die wachsende biographische Bedeutung des Schulerfolgs zurückführen, denn in individualisierten Gesellschaften tragen Kinder und Jugendliche die Verantwortung für den Erfolg oder Misserfolg ihrer schulischen Laufbahn. Es ist ihr individuelles Leistungsverhalten, welches über ihre Position in Bildungsinstitutionen und damit über ihre Stellung in der Hierarchie von Belohnung und Status in der ganzen Gesellschaft entscheidet. Jeder Einzelne hat es nach dieser „Leistungsphilosophie“ der Gesellschaft in der eigenen Hand, was aus ihm wird. Quenzel und Hurrelmann (2010) sprechen diesbezüglich von einer individuellen Anrechenbarkeit von Erfolg und Versagen. (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2012: 117).

Zur Analyse jener besonderen Online-Community ist im Rahmen dieser Bachelorarbeit das Forschungsprojekt *„Lernmotivation und Lebensbewältigung durch Online-Communities – Eine empirische Untersuchung der Studyblr-Community“* initiiert worden. Hierfür wurde eine Querschnittsstudie in Form einer Online-Befragung durchgeführt. Im Erhebungszeitraum vom 14.11.2015 bis zum 25.01.2016 haben insgesamt 2149 Personen an ihr teilgenommen. Ziel des Forschungsprojektes ist es herauszufinden, welchen Einfluss die Interaktionen in der Online-Community auf die Lernmotivation und die Lebensbewältigung ihrer Mitglieder haben. Dabei wird untersucht, inwiefern die Mitgliedschaft und die Beteiligung in dieser Gemeinschaft die individuellen Handlungskompetenzen des Einzelnen stärken, um diese auch in anderen Lebenskontexten erfolgreich nutzen zu können. Die Erkenntnisse aus der Forschung dienen einerseits dazu, herauszuarbeiten, wie wertvoll (Online-)Gemeinschaften für Lern- und Entwicklungsprozesse sein können und andererseits, um das Verständnis von Lernen in einer digitalen Gesellschaft neu zu überdenken.

Diese Bachelorarbeit betrachtet einen Teilaspekt aus dem genannten Forschungsprojekt. Es wird dabei explizit den drei folgenden Fragestellungen nachgegangen:

1. Welche Altersstruktur weist die Mitgliedschaft der Studyblr-Community auf?

2. Welche Determinanten sind ausschlaggebend für die Entstehung von Lernmotivation in der Studyblr-Community?
3. Welcher Zusammenhang besteht zwischen dem Alter der Mitglieder und der Lernmotivation in der Studyblr-Community?

Eine weiterführende Untersuchung der Community über diese Fragestellungen hinaus erfolgt in Form eines Forschungsberichts in Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Angela Teichert (FHD).

Die Arbeit beantwortet die drei gestellten Fragen in fünf Kapiteln. Im Kapitel 2 erfolgt eine theoretische Betrachtung der Social Media und Online-Communities. Es wird daraufhin ein Bezug zur Studyblr-Community hergestellt, welche mit ihren Besonderheiten näher vorgestellt wird. Das Kapitel 3 widmet sich dem Lernen und der Lernmotivation in Communities. Die Begriffe Lernen und Lernmotivation werden dabei differenziert erörtert, bevor auf die Besonderheiten des Lernens in Online-Communities eingegangen wird. Im Kapitel 4 wird der Forschungsprozess in seinen Teilschritten von der Auswahl der Stichprobe, über die Datenerhebung bis hin zur Erfüllung der Qualitätskriterien vorgestellt. Im Anschluss erfolgen im Kapitel 5 die Darstellung und Interpretation der relevanten Forschungsergebnisse hinsichtlich der Altersstruktur, der Lernmotivation sowie des Zusammenhangs zwischen diesen beiden Faktoren. Im Kapitel 6 werden inhaltliche Schlussfolgerungen für die gesamte Bachelorarbeit abgeleitet.

Hinweis

Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird in dieser Arbeit auf die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Sprachformen verzichtet. Sämtliche Personenbezeichnungen gelten gleichwohl für alle Geschlechter.

2 Online-Communities in Social Media

2.1 Social Media

Social Media (soziale Medien) sind Internetanwendungen, die der Zusammenarbeit und dem Austausch dienen. Nutzer stellen ihre sogenannten „nutzergenerierten Inhalte“ ins Netz, die gemeinsam mit anderen weiterentwickelt werden können. Einen wesentlichen Bestandteil bei diesem Prozess bildet der Austausch der Nutzenden untereinander. Während eine herkömmliche Webseite oder eine Homepage einseitig Informationen anbieten, stellen Angebote wie Facebook oder YouTube hingegen zunächst leere Konstrukte dar. Erst durch die Beiträge, Bilder, Filme etc. der Nutzer werden die Inhalte gestaltet und ersichtlich. (vgl. Böker et al. 2013: 9f.) Social Media ermöglicht durch die Unterstützung entsprechender Internettechnologien, sich mitzuteilen und in Online-Gemeinschaften zu kommunizieren (vgl. Hettler 2010: 14).

Im Laufe der Jahre hat sich eine große Vielfalt an Erscheinungsformen der Online-Kommunikation entwickelt. So ist es zum einen möglich, die unterschiedlichen Arten der Online-Kommunikation an der Anzahl der beteiligten Kommunikationspartner festzumachen, indem eine Unterscheidung in die zwischen zwei Personen stattfindende interpersonale *One-to-one*- (z.B. E-Mail), die zwischen mehreren Personen verlaufende *Many-to-many*- (z.B. Chatforum) und die von einer Person an viele adressierte *One-to-many*- (z.B. Website) Online-Kommunikation vorgenommen wird.

Zum anderen kann in zeitlicher Hinsicht die *synchrone* und *asynchrone* Online-Kommunikation differenziert werden. (vgl. Tropp 2014: 50; Kielholz 2008: 12f.) Bei der *asynchronen* Kommunikation (z.B. E-Mail, Foren, Wiki-Technologien) erfolgen die Kommunikationsbeiträge i.d.R. zeitversetzt, während bei der *synchronen* Kommunikation (z.B. Chat, Instant Messaging) eine Kommunikation nahezu in Echtzeit ermöglicht wird, an der alle Mitglieder zeitgleich teilnehmen können (vgl. Köhler et al. 2008: 494). Die synchrone Kommunikation bietet dabei eine faszinierende Art von Lebendigkeit, weil Online-Partner schnell reagieren können und dadurch eine gesprächsnahe Atmosphäre entsteht, die das eigene Verhalten und Empfinden trotz fehlender Sinnesreize maßgeblich

beeinflussen kann. Der Übergang zwischen asynchroner und synchroner Kommunikation ist manchmal fließend, da auch E-Mails und Newsforen bei einer raschen Reaktionszeit des Gegenübers fast einen synchronen Charakter annehmen. (vgl. Kielholz 2008: 13)

Schließlich können auch mithilfe des Kriteriums der Kommunikationsabsicht noch unterschiedliche Arten der Online-Kommunikation differenziert werden. Bei der Social-Media-Online-Kommunikation¹ liegt der Schwerpunkt auf der Mensch-Mensch-Interaktivität zwischen den Nutzern auf eigens dafür konzipierten Plattformen (z.B. Facebook). (vgl. Tropp 2014: 51)

Social Media sind heutzutage durch ein breites inhaltliches Spektrum gekennzeichnet. Mithilfe verschiedenster Anwendungen, die verfügbar sind, können Nutzer miteinander interagieren, Inhalte für virtuelle Gemeinschaften erstellen und abrufen. (vgl. Hettler 2010: 41) In den folgenden zwei Kapiteln (2.1.1 und 2.1.2) werden die Sozialen Online Netzwerke und die Microblogs näher beleuchtet.

2.1.1 Soziale Online Netzwerke

Im Kontext von Social Media sind unter Sozialen Online Netzwerken jene Plattformen und Internetpräsenzen zusammengefasst, die darauf abzielen, den Aufbau und die Pflege von Beziehungen und den damit zusammenhängenden Informationsaustausch und die Kommunikation mit den Beteiligten im Internet zu erleichtern. Boyd und Ellison (2007) definieren Soziale Online Netzwerke (Social Network Sites) dabei wie folgt:

„We define social network sites as web-based services that allow individuals to (1) construct a public or semi-public profile within a bounded

¹ Weitere Arten der Online-Kommunikation mit unterschiedlichen Kommunikationsabsichten sind der Online-Journalismus (öffentliche, allgemein adressierte Kommunikation von professionellen Kommunikatoren betrieben mit dem vorrangigen Zweck der Information, Bildung und/oder Unterhaltung), die Online-Unternehmenskommunikation (interne und/oder externe Kommunikation eines Unternehmens mit seinen Stakeholdern) sowie die Online-Korrespondenz (interpersonale Mitteilung privater oder geschäftlicher Informationen). (vgl. Tropp 2014: 51)

system, (2) articulate a list of other users with whom they share a connection, and (3) view and traverse their list of connections and those made by others within the system. The nature and nomenclature of these connections may vary from site to sites.” (Friedrichs/Sanders: 292)

Wie die oben genannte Definition erklärt, können inhaltliche Ausrichtung und die Funktionalitäten der Anbieter erhebliche Unterschiede aufweisen. Grundsätzlich werden nach Weiss (2009 in: Hettler 2010: 55) zwei Typen von Sozialen Online Netzwerken voneinander abgegrenzt:

1. *Beziehungs- und Kommunikationsnetzwerke*: Sie dienen der Kommunikation, des privaten Austauschs und der Vernetzung von Menschen, die sich meist bereits kennen. Basis der Vernetzung sind soziale Beziehungen zwischen Personen und zentrale Anknüpfungspunkte des Austauschs sind Aktivitäten und Statusänderungen von Nutzern. Die Art der Vernetzung ist symmetrisch, d.h. mit dem Eingehen einer Beziehung zwischen zwei Nutzern, können die gegenseitigen Aktivitäten gesehen werden. Beispiele hierfür sind Facebook und XING.
2. *Publikationsnetzwerke*: Sie dienen der Publikation, der Verteilung und der Diskussion von Inhalten jeglicher Art. Basis der Vernetzung sind publizierte Inhalte zwischen Sendern und Empfängern und zentrale Anknüpfungspunkte des Austausches sind die Inhalte in Form Texten, Audio, Videos oder Links zu diesen Inhalten. Die Art der Vernetzung ist asymmetrisch, d.h. es wird einem Teilnehmer gefolgt und seine verbreiteten Informationen gesehen, ohne dass dieser einem selbst folgen muss. Symmetrische Vernetzung ist jedoch fakultativ möglich. Beispiele hierfür sind Twitter und YouTube.

Zwar variieren Netzwerkplattformen jeweils in ihren Merkmalen und Funktionen, dennoch gibt es gewisse Standardmerkmale, durch die sie gekennzeichnet sind. So weisen Social Network-Plattformen folgende Grundmerkmale auf: Es gibt eine Profilseite, die der Öffentlichkeit präsentiert wird. Die Möglichkeit zur Artikulation von sozialen Beziehungen ist gegeben. Die Plattformen bieten unterschiedliche Möglichkeiten zur Kommunikation an und es gibt i.d.R. eine

Startseite beim Einloggen. (vgl. Friedrichs/Sanders 2010: 292f.) Trotz variabler Funktionen und Besonderheiten besteht das primäre Ziel von sozialen Netzen letztlich darin, Menschen in Form von Netzgemeinschaften zusammenzubringen und eine direkte Kommunikation der Mitglieder der jeweiligen Community prinzipiell zu ermöglichen. (vgl. Hettler 2010: 55)

2.1.2 Microblogs

Blogs und Microblogs sind Kommunikations-, Wissensmanagement- und Publikationsdienste zugleich. Das Wort Blog ist Brahm (2007) zufolge die Kurzform von Weblog, einem Kunstwort aus „Web“ (Netz) und „Log“ (im Sinne eines Logbuchs eines Schiffes). Microblogs sind im Unterschied zu Blogs kleinere Blogformate mit Einträgen von einer i.d.R. begrenzten Anzahl von Zeichen. Blogs und Microblogs haben gemeinsam, dass sie Einträge enthalten, die in chronologisch absteigender Reihenfolge gelistet werden. Mit beiden Anwendungen können Beiträge im Netz von jedem Nutzer veröffentlicht, gelesen, kommentiert, verlinkt und weitergeleitet werden, wodurch eine offene Kommunikation entsteht, an der sich gleichzeitig viele Personen beteiligen können. (vgl. Buchem et al. 2013: 1) Eine Sortierung erfolgt durch Stichworte ([Hash-]Tags). Der Anwendung sowie der inhaltlichen Ausrichtung sind keine Grenzen gesetzt. (vgl. Böker et al. 2013: 13) Während Blogs jedoch überwiegend verwendet werden, um kurze Essays und Gedanken zu verfassen, dienen Microblogs hingegen laut McFedries (2007) eher dazu, Aktualisierungen, Ideen oder einfache Kurznotizen zu posten. Java et al. (2007) nehmen in ihrer Analyse der Microblogging-Plattform Twitter eine grundsätzliche Differenzierung verschiedener Typen des Microbloggings vor, die sich nach den Kriterien „information sharing“, „information seeking“ und „friendship-wise relationship“ klassifizieren lassen. (vgl. Ebner/Schiefner-Rohs 2008: 1)

In Bezug auf Möglichkeiten des Einsatzes von Microblogs zum Lernen und Lehren sind Buchem et al. (2013: 6) der Meinung, dass sie sich beispielsweise anbieten für den Austausch in informellen Netzwerken und den Aufbau von persönlichen Lernnetzwerken (vgl. Kapitel 3.3). Mit Microblogs wird vor allem der Austausch von Ressourcen (meistens elektronische Verweise [Hyper-

links]) sowie die Erstellung von individuellen Micro-Lerntagebüchern erleichtert.² Ebner und Schiefner-Rohs (2008: 5) kommen zu der Schlussfolgerung, dass insbesondere der schnelle Austausch von Informationen sowie die Interaktionen in Communities zu den Stärken des Microbloggings zählen. Das Lernen ist nach Dewey (1916) nicht nur ein aktiver kognitiver Prozess im Lernen, sondern auch ein sozialer Prozess (vgl. Kapitel 3.1 und 3.3), der durch Konversationen zustande kommt. Die Kommunikation ist somit ein essentieller Bestandteil in jeglichen Lernprozessen und mithilfe von Microblogs ist es realisierbar, deren Möglichkeiten auf vielfältige Art und Weise zu erweitern (vgl. Kapitel 2.1).

2.2 Online-Communities

Eine Begriffsbestimmung von Online-Communities

Kommunizieren und interagieren zwei Personen wiederholt miteinander, entsteht eine soziale Beziehung, bei mehr als zwei Personen eine soziale Gruppe. Ähnlich wie soziale Beziehungen können auch soziale Gruppen in formale Gruppen (z.B. Projektgruppe in einem Unternehmen) und informelle Gruppen (z.B. ein Sportverein) unterschieden werden. Fernerhin sind nach Döring (2003) noch die Gruppengröße (Kleingruppe, Großgruppe) sowie der soziale Zusammenhalt der Mitglieder (Primärgruppe, Sekundärgruppe) weitere bedeutende Klassifikationskriterien. Cavanagh (2009) zufolge hat sich anstelle des dargestellten sozialpsychologischen Gruppenbegriffs in der Internet-Forschung hingegen der eher soziologisch geprägte Gemeinschaftsbegriff (Community) durchgesetzt. Dabei ist von elektronischen, virtuellen, Online-,

² In der Diskussion darüber, ob und wie die Potenziale von Microblogging für das Lernen nutzbar gemacht werden können, stellen Grosseck und Holotescu (2008) verschiedene Möglichkeiten vor. So kann ihrer Meinung nach der Microblogging-Dienst Twitter als ein Werkzeug zum Brainstorming, zur Linksammlung, zum Notizenmachen oder für die Kommunikation mit Dozierenden dienen. Auch die Dokumentierung des Lernwegs in einem offenen Buch ist auf diese Art und Weise möglich. Johnson et al. (2009) stellen dar, dass Online-Publikationswerkzeuge wie Blogs und Microblogs prinzipiell geeignet sind, um persönliche sowie berufliche Fragen zu reflektieren, zusammen an Produkten zu arbeiten und zu forschen. (vgl. Kerres/Preussler 2009: 7ff.)

Internet- oder Cyber-Communities die Rede. Es handelt sich dabei um soziale Gruppen, deren Mitglieder sich online zusammenschließen und im erheblichen Maße computervermittelt kommunizieren. (vgl. Döring 2010: 172) Preece (2000) formuliert eine folgende Definition für virtuelle Gemeinschaften:

„An online community is a group of people who interact in a virtual environment. They have a purpose, are supported by technology, and are guided by norms and policies.” (Köhler et al. 2008: 494)

Smith und Kollock (1999) ergänzen zudem, dass virtuelle Gemeinschaften als größere soziale Gebilde (i.d.R. mehr als 50 Personen) zu betrachten sind, die sich zumeist selbstgesteuert und ohne explizite organisationale Struktur im Internet zusammenfinden und gemeinsame Ziele verfolgen (vgl. Hertel/Schroer 2008: 460). In Abgrenzung zu Gemeinschaften in der aktuellen Wirklichkeit ermöglichen virtuelle Gemeinschaften mehr Partizipationsfreiheit, globale Kontakte unter Gleichgesinnten, Anerkennung abweichender Interessen, selbstorganisierte Entfaltung von Kompetenzen sowie die gemeinsame Konstruktion von Identitäten und Welten (vgl. Thiedeke 2008: 65). Die Inklusion einzelner Personen in die virtuelle Gemeinschaft wird erleichtert und realisiert durch zwei Prinzipien, welche für reale Gemeinschaften aufgrund physischer, physikalischer, sozialer oder zeitlicher Beschränkungen de facto schwerer möglich sind: Die Einheit des Besonderen im Allgemeinen sowie die Einheit des Allgemeinen im Besonderen (vgl. Thiedeke 2008: 69). Unter Berücksichtigung der Besonderheiten der Internetkommunikation greifen einige Autoren bevorzugt auf den Netzwerkbegriff (network) zurück. So definieren Chiu et al. (2006 in: Czuderna 2014: 60f.) virtuelle Communities als *„[...] online social networks in which people with common interests, goals, or practices interact to share information and knowledge, and engage in social interactions”*.

Merkmale von Online-Communities

Online-Communities haben ihre eigenen Regeln, Gesetze, Gewohnheiten und Ausdrucksformen. Sie entwickeln sich oft inhaltsbezogen, d.h. Menschen mit ähnlichen Affinitäten erhalten durch das Internet die Möglichkeit, sich in Communities zu finden und zu organisieren, um auf globaler Ebene miteinander auszutauschen. (vgl. Kielholz 2008: 58)

Charakteristisch für Online-Communities im Gegensatz zur Offline-Welt ist die Unabhängigkeit von einem geographischen Ort, d.h. die Mitglieder treffen sich unabhängig von ihrem jeweiligen Wohn- oder Aufenthaltsort an einem computergenerierten virtuellen Ort (z.B. eine Soziale Online Netzwerk-Plattform oder eine Online-Spielumgebung). Der Zugang zur Community ist dabei ebenfalls zeitunabhängig, da sowohl synchron als auch asynchron (vgl. Kapitel 2.2) kommuniziert werden kann. Für das Funktionieren von Online- wie auch Offline-Communities sind nach Döring (2010: 173) resümierend folgende vier Merkmale entscheidend:

1. *Ständige Kommunikationsmöglichkeit* an einem (virtuellen) Ort und fortgesetzte Kommunikation in der Gemeinschaft,
2. *Abgrenzung von der Umwelt und Binnenstrukturierung* der Gemeinschaft in Form von bestimmten Normen, Rollen und besonderen Merkmalen (z.B. Rituale),
3. *Zugehörigkeitsgefühl* der Gemeinschaftsmitglieder,
4. *Zusammenwirken* und wechselseitige Unterstützung im Hinblick auf gemeinsame Interessen und Ziele.

Hingegen sind Eigenschaften, die spezifisch auf Online-Communities zutreffen, laut Kielholz (2008: 61f.) die Folgenden:

- *Online-Sprache*: Die Schwierigkeit, in der digitalen Sprache Emotionen zu vermitteln, hat zur Entwicklung einer sogenannten Parasprache geführt, bei der para- und nonverbale Aspekte bewusst in die Kommunikation mit einbezogen werden (u.a. in Form von grafischen Smileys und Aktionswörtern). Diese Sprachelemente können in den unterschiedlichen Communities und im Zeitverlauf variieren. Durch den Wunsch nach schneller Kommunikation werden zudem Abkürzungen verwendet, die für Außenstehende nicht immer verständlich sind.
- *Selbstoffenbarung*: Der Grad der Offenheit ist in Online-Communities höher als in realen Gemeinschaften. Diese Enthemmung ist ein Kernmerkmal der Online-Kommunikation und macht die Attraktivität vieler virtueller Gemeinschaften aus. Private personenbezogene Inhalte, die online zur Schau gestellt werden, sind durch ihren hohen Authentizitätsgrad faszinierend und regen zur Nachahmung an.

- „*Online-Altruismus*“: Online-Communities fördern die intrinsische Motivation (vgl. Kapitel 3.2) und das prosoziale Verhalten³ ihrer Mitglieder, da die Communities sich themenspezifisch bilden und somit eine ideale Plattform zum Austausch mit anderen darstellen. Know-how wird dabei i.d.R. ohne materielle Vergütung von den Mitgliedern untereinander zur Verfügung gestellt, weil sie von ihrem Thema fasziniert sind, davon erzählen möchten und sich darüber freuen, ineinander Gleichgesinnte gefunden zu haben.

Ähnlich wie soziale Beziehungen sind auch (virtuelle) Gemeinschaften im Zeitverlauf zu verstehen, von der Gründungs- über Konflikt- und Konsolidierungsphasen bis hin zur eventuellen Auflösungsphase. Zudem sind Communities auf das i.d.R. freiwillige Engagement ihrer Mitglieder angewiesen. Eine Besonderheit von Online-Gemeinschaften ist die, dass ihr Erfolg wesentlich von der sozialen, technischen und ökonomischen Gestaltung (z.B. Anmeldeverfahren, Moderation) beeinflusst ist. (vgl. Döring 2010: 173)

Das Spektrum an Online-Gemeinschaften ist äußerst vielfältig. Döring (2010: 173) benennt die Faktoren Inhaberschaft, technische Plattform, inhaltlicher Fokus, Zielsetzung sowie die Community-Bindung als fünf zentrale Klassifikationskriterien.

In Bezug zu Online-Gemeinschaften gibt es zahlreiche Theorien, die sich damit auseinandersetzen, Online-Gemeinschaften entstehen und funktionieren. So besagt beispielsweise die *Virtual-Settlement-Theorie* nach Jones (1997), dass ein virtueller Ort erst nach seiner Besiedlung durch Internetnutzer zu einer Gemeinschaft werden kann. Ein Mindestmaß an aktiven Mitgliedern, Beiträgen und darauf respondierende weitere Beiträgen sind notwendig, um eine Online-Community am Leben zu erhalten. Der *Common-Bond* und der *Common-Identity-Theorie* nach Ren et al. (2007) zufolge können Online-Communities erst dann Mitglieder an sich binden, wenn eine starke gemeinsame The-

³ Prosoziales Handeln ist eine grundlegende Verhaltensweise des Menschen, die im Laufe der Kindheit entwickelt wird und auf der Fähigkeit zum Perspektivenwechsel (das Abstrahieren vom eigenen Ich und das Einnehmen der Sicht einer anderen Person) basiert (vgl. Kielholz 2008: 62).

men- bzw. Zielidentifikation und/oder zwischenmenschliche Beziehungen vorhanden sind. Der *Virtual-Culture-Ansatz* nach Baym (1998) sagt aus, dass Online-Gemeinschaften ihre eigenen Kulturen entwickeln, die geprägt sind von sozialen Normen, Regeln, Artefakten und sogenannten Insider-Witzen. (vgl. Döring 2010: 176)

Mitglieder von Online-Communities

Je nach individuellen Interessen, Motiven und ihrem Engagement können unterschiedliche Typen von Mitgliedern einer Online-Community unterschieden werden. Eine mögliche Differenzierungsmöglichkeit ist die Unterscheidung in erstens Stammmitglieder („regulars“), die meist im Zentrum von Communities stehen, viele Beiträge liefern und durch Fachexpertise und Engagement hohes Ansehen genießen; zweitens gelegentliche Beiträger, die sich in der Peripherie bewegen und seltener aktiv werden und drittens passive Mitglieder („lurker“), die das Geschehen lediglich beobachten, ohne selbst aktiv Beiträge zu liefern. (vgl. Döring 2010: 177) Eines der bekanntesten Modelle zur Betrachtung des Lebenszyklus' von Online-Communities und zur Differenzierung der Mitglieder ist Amy Jo Kims Entwurf des *Membership Life Cycle* (2000) (vgl. Abbildung 1). In ihrem Modell unterscheidet sie die Rollen der Nutzer in Besucher („visitors“), Neulinge („novices“), Kernmitglieder („regulars“), Anführer („leaders“) und Älteste („elders“). Während Besucher über keinerlei ausgeprägte Identität verfügen und inaktiv sind, handelt es sich bei den Neulingen um jene Mitglieder, die sich erst mit den Spielregeln der Community vertraut machen müssen. Kernmitglieder hingegen sind etablierte Mitglieder, die sich aktiv in der Gemeinschaft beteiligen und sich dabei wohlfühlen. Die Anführer tragen dafür Sorge, dass die Community am Laufen bleibt. Langgediente Mitglieder werden als Älteste bezeichnet, die andere Gemeinschaftsmitglieder mit Ratschlägen versorgen und die Kultur weitergeben. (vgl. Holzinger/Sturmer 2010: 134f.; Czuderna 2014: 59f.)

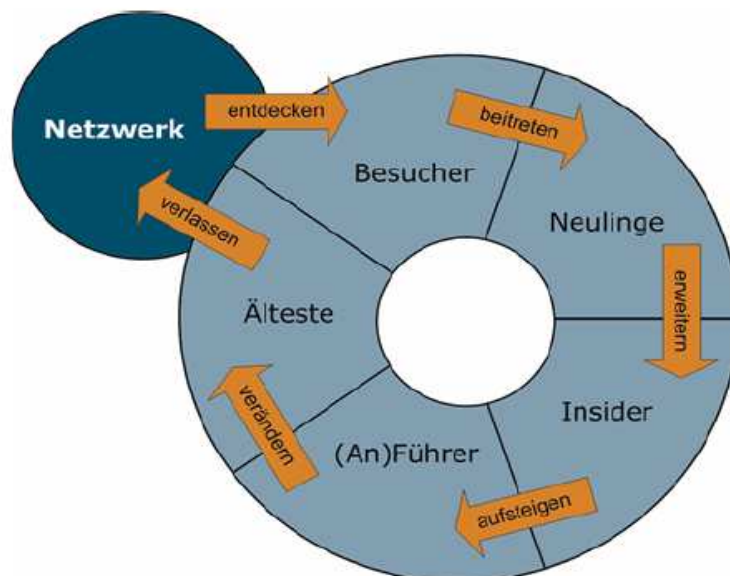


Abbildung 1: Membership Life Cycle (Holzinger/Sturmer 2010: 134f.)

Die Beweggründe zur aktiven Beteiligung in Online-Communities können sehr divers sein. So reichen sie von (teilweisen oder identitätsrelevanten) Einsätzen für bestimmte Themen bis hin zur Suche nach Kontakt, Anerkennung, Macht, Status und Selbstbestimmung. Viele Online-Communities werden so gestaltet, dass die besonders aktiven und erfolgreichen Mitglieder hervorgehoben werden. Die Mitglieder mit den meisten Beiträgen, mit den am besten aufgerufenen bzw. bewerteten Beiträgen, mit den aktuellsten Beiträgen sind demnach oft an zentraler Stelle als solche sichtbar. (vgl. Döring 2010: 177)

2.3 Die Online-Community Studyblr

Die Microblogging-Plattform Tumblr (engl.: to tumble = etwas durcheinanderbringen) wurde im Februar 2007 von David Karp erstellt, der als Gründer und geschäftsführendes Vorstandsmitglied fungiert. Sie ermöglicht es, auf eine einfache Art und Weise Inhalte in Form von Texten, Zitaten, Links, Musik und Videos vom Browser, Handy, Desktop oder E-Mail-Konto aus in einem Blog zu veröffentlichen und zu teilen (vgl. Abbildung 2). Betrieben wird die Plattform von Tumblr, Inc. – einer hundertprozentigen Tochtergesellschaft von Yahoo! Inc. (vgl. Tumblr o.J.: a)

295,0
Millionen Blogs

134,0
Milliarden Einträge

375
Angestellte

Mit Tumblr kannst du alles auf einfache Weise teilen.

Poste Texte, Fotos, Zitate, Links, Musik und Videos von deinem Browser, Handy, Desktop oder E-Mail-Konto aus, wo auch immer du bist. Du kannst alles anpassen, von den Farben bis hin zum HTML deines Templates.



Abbildung 2: Tumblr auf einen Blick nach dem Stand vom 15.05.2016 (Tumblr o.J.: a)

Mit der Gründung von Tumblr verfolgte David Karp die Absicht, eine Blogging-Plattform als Antwort auf zahlreiche Herausforderungen zu erstellen. Visuell publizieren wie auf Pinterest und Flickr, bloggen wie auf WordPress oder Blogger, vernetzen und kommunizieren wie bei Facebook und folgen wie auf Twitter – all diese Funktionen sollten in eine Plattform integriert werden. (vgl. Werner/Bock 2015: 12ff.) Somit enthält Tumblr sowohl Elemente eines Sozialen Online Netzwerks (vgl. Kapitel 2.1.1) als auch die eines Microblogs (vgl. Kapitel 2.1.2). Aus der Sicht von Sozialen Online Netzwerken ist Tumblr vordergründig ein Publikationsnetzwerk, da der Austausch von Inhalten zentraler Anknüpfungspunkt ist, aber durch erweiterte Kommunikationsfunktionen können auch soziale Beziehungen zwischen den Nutzern entstehen.

Tumblr ermöglicht es, mit wenigen einfachen Schritten einen eigenen Blog zu privaten als auch zu geschäftlichen Zwecken zu erstellen und individuell mithilfe von eigenkreierten oder vorgegeben Vorlagen („Themes“) zu gestalten. Anhand dieses Blogs ist es möglich, Einträge („Postings“) zu verfassen und hochzuladen, aber auch andere Einträge auf dem eigenen Blog durch die Funktion des „Rebloggens“ sichtbar zu machen, um seine Interessen darzustellen. Weitere Funktionen zur Vernetzung von Inhalten sind u.a. das „Like“, „Follow“ und „Comment“. (vgl. Werner/Bock 2015: 36ff.)

Tumblr wird von ihren Betreibern als eine globale Plattform für Kreativität und Selbstverwirklichung vermarktet. Das wird in der folgenden Aussage in den Community-Richtlinien verdeutlicht:

„Tumblr ist ein Ort für Kreativität. Wir wollen, dass ihr euch frei entfaltet und auf Tumblr zeigt, wer ihr seid, was euch gefällt, was ihr denkt und wofür ihr steht.“ (Tumblr o.J.: b)

Eine Untersuchung des Global Web Index Social (2015/Q1) über die aktuellsten Trends in Sozialen Online Netzwerken hat ergeben, dass Tumblr einen der größten Zuwächse (94%) an aktiven Benutzern im Laufe des vorhergehenden Jahres vorweisen konnte (vgl. Abbildung 3; Trendstream 2015/Q1: 4). Eine weitere Untersuchung im Folgejahr zeigt auf, dass Tumblr mitunter die jüngste Adressatengruppe innehat. Demnach befinden sich etwa 40% der Benutzer in der Altersgruppe zwischen 16 bis 24 Jahren und ca. 32% zwischen 25 und 34 Jahren. (vgl. McGrath 2016; Trendstream 2016/Q1: 8) Zu einer ähnlichen Gewichtung der Zielgruppen kommt auch die ARD/ZDF-Onlinestudie 2015 in Deutschland. Laut ihr setzt sich die Nutzerschaft von Tumblr zu 52% aus 14-29-jährigen, zu 31% aus 30-49-jährigen sowie zu 17% aus über 50-jährigen Personen zusammen (vgl. Tippelt/Kupferschmitt 2015: 445). Damit zeigt sich, dass die Zahl der Jugendlichen und jungen Erwachsenen auf Tumblr deutlich dominiert.

TOP SOCIAL PLATFORMS: GROWTH IN ACTIVE USERS DURING LAST YEAR

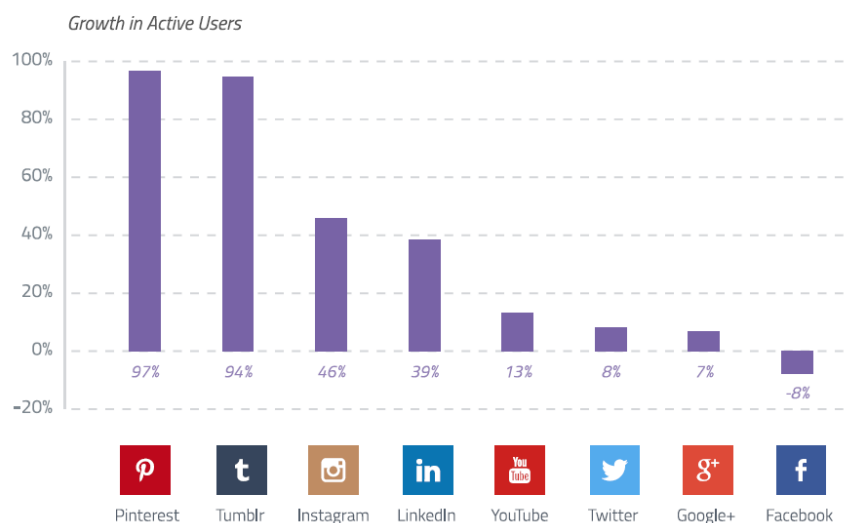


Abbildung 3: Anstieg der Nutzerzahlen in Sozialen Online Netzwerken (Trendstream 2015/Q1: 4)

Tumblr bietet aufgrund seines relativ offenen Charakters und seiner entsprechenden Funktionen die Möglichkeit für Nutzer, Interessengemeinschaften zu bilden. Eine solche Gemeinschaft ist die Studyblr-Community. Als „Studyblrs“ werden auf Tumblr jene Blogs und auch Personen bezeichnet, die ihre Aktivitäten zu einem großen Teil rund um das Thema Lernen ausrichten. Die Mitglieder motivieren sich gegenseitig zum Lernen und bieten einander Unterstützung an, um gemeinsam bessere Leistungen in ihren Bildungswegen zu erzielen. Inhalte in der Community können dabei inspirierende Zitate, Bilder vom eigenen Lernarrangement, Literaturempfehlungen, Link-Sammlungen zu nützlichen Online-Ressourcen oder auch selbsterstellte Materialien sein. Durch diverse Kommunikationsfunktionen (z.B. Chat, Nachrichten, Kommentieren) können sowohl öffentlich als auch privat und synchron sowie asynchron (vgl. Kapitel 2.1) Fragen geklärt, persönliche Gespräche initiiert und damit letztlich auch persönliche Beziehungen innerhalb der Gemeinschaft gebildet werden.

Zusammenfassend zu den erläuterten Erkenntnissen zu Online-Communities im Kapitel 2.2 können folgende Aussagen für die Studyblr-Community getroffen werden: Die Studyblr-Community ist...

- eine Gruppe informellen Charakters.
- eine Gruppe, deren Mitgliedschaft sich online zusammenschließt und dabei in erheblichem Maße computervermittelt kommuniziert.
- selbstgesteuert und ohne explizite organisationale Struktur. Die Mitglieder finden sich im Internet selbst zusammen und verfolgen ähnliche oder gemeinsame Ziele.
- die Inklusion neuer Mitglieder erfolgt nach freiem Ermessen des potenziellen Mitglieds. Es gibt keinerlei festgelegten Zugangsvoraussetzungen, die erfüllt werden müssen, bis auf das eigene Interesse der Person an einer Mitgliedschaft.
- unabhängig vom geographischen Aufenthaltsort der Mitglieder.
- abgegrenzt von der Umwelt durch ihre spezielle Ausrichtung der Beiträge auf lern- und bildungsrelevante Themen.
- gekennzeichnet durch ein Zugehörigkeitsgefühl (angefangen mit der Ausrichtung des Blogs und der entsprechenden Betitelung als „Studyblr“), Kollaboration (Zusammenarbeit zur Erreichung gemeinsamer oder ähnlicher

Zielstellungen) und wechselseitiger Unterstützung hinsichtlich gemeinsamer Interessen und Ziele (z.B. emotionale Unterstützung in Form von individuellen Beratungen).

Diese Aussagen zur Studyblr-Community basieren auf Beobachtungen, die vor und während der Laufzeit des Forschungsprojektes gemacht worden sind. Eine exaktere empirische Untersuchung der Community wird mithilfe dieses Forschungsprojektes erfolgen.

3 Lernen und Lernmotivation in Communities

3.1 Lernen

Die Fähigkeit zu lernen ist ein wichtiges Wesensmerkmal des Menschen. Sie ermöglicht es, regelhaft und adaptiv auf aktuelle, sich verändernde Anforderungen und Ereignisse der Umwelt zu reagieren. Dieses besondere Potenzial ist angeboren. Zwar gibt es Unterschiede im Ausmaß seiner Nutzung, doch eine gänzliche Nichtnutzung des individuellen Lernpotenzials ist undenkbar. Lernen findet im Leben eines jeden Menschen statt, wobei es sowohl unbewusst und beiläufig (inzidentell) als aber auch gezielt und absichtlich (intentional) stattfinden kann. (vgl. Hasselhorn/Gold 2013: 37)

Bei der Frage, was Lernen ist, haben sich unterschiedliche Auffassungen darüber gebildet, welchen Gesetzmäßigkeiten Lernen unterliegt. Dennoch lässt sich auf einer sehr allgemeinen Ebene ein definitorischer Kern von Lernen finden, der das Lernen als einen Prozess bezeichnet, bei dem es zu überdauernden Änderungen im Verhaltenspotenzial als Folge von Erfahrungen kommt. (vgl. Hasselhorn/Gold 2013: 37) Lernen kann demnach immer auftreten, wenn sich ein Individuum mit seiner Umwelt und deren Gegebenheiten auseinandersetzt und es dadurch zu Veränderungen des eigenen Wissens, des eigenen Verhaltensrepertoires, der eigenen Einstellungen, der eigenen Emotionen oder der eigenen Motivation kommt (vgl. Gräsel/Gniewosz 2015: 19).

Wie bereits erwähnt hat sich in der Entwicklung der Lernforschung eine Vielzahl an Paradigmen entwickelt, die aus verschiedenen Perspektiven erklären, was zum Auslösen von Lernprozessen führt. Grundsätzlich kann dabei eine

Differenzierung nach behavioristischen, kognitivistischen, konstruktivistischen, konnektivistischen, neurobiologischen Ansätzen u.a. vorgenommen werden. (vgl. z.B. Hasselhorn/Gold 2013: 38ff.; Gräsel/Gniewosz 2015: 19ff.; Konrad 2014: 13ff.; Erpenbeck/Sauter 2013: 37ff.) Im Rahmen dieser Bachelorarbeit wird vor allem eine nähere Betrachtung des konstruktivistischen sowie des konnektivistischen Erklärungsansatzes vorgenommen.

Aus *konstruktivistischer* Sicht stellt Lernen laut Konrad (2014: 18) einen konstruktiven und selbstgesteuerten Prozess dar, der vom Lernenden eine aktive Wissenskonstruktion erfordert. Der lernende Mensch ist dieser Ansicht zufolge ein zielgerichtet Handelnder, der Wissen aktiv aufbaut, indem er nach Informationen sucht, diese in Bezug zu seinem Vorwissen interpretiert und daraus neue Konzepte und Auffassungen über die Wirklichkeit ableitet. (vgl. Hasselhorn/Gold 2013: 66) Folgende Merkmale sind für diese Sichtweise besonders wichtig (vgl. Konrad 2014: 18):

- Lernen als *konstruktiver* Prozess: Wissen ist immer konstruiert. Neues Wissen kann nur erworben und angewandt werden, wenn es in die vorhandenen Wissensstrukturen integriert und auf Basis individueller Erfahrungen interpretiert wird.
- Lernen als *aktiver* Prozess: Lernen wird nur durch eine aktive Beteiligung des Lernenden ermöglicht. Für diese Aktivität benötigen Lernende Motivation zum Lernen bzw. Interesse am Prozess oder am Gegenstand des Lernens.
- Lernen als *selbstgesteuerter* Prozess: Lernen erfordert immer eine Partizipation des Selbst. Wissenserwerb ist nur durch einen Selbststeuerungsanteil möglich, wobei das Ausmaß der Selbststeuerung und der Kontrolle des eigenen Lernprozesses abhängig von der Lernsituation und –umgebung ist.

Für die Betrachtung von Lernprozessen in Online-Communities ist es notwendig, das Verständnis von Lernen weiter zu fassen und vor allem soziale Aspekte mit einzubeziehen. So ist das Lernen aus *sozial-konstruktivistischer* Perspektive darüber hinaus auch als situatives und soziales Geschehen zu verstehen. Lernen als situativer Prozess bedeutet, dass Wissenskonstruktion in

bestimmten Kontexten erfolgt und mit diesen verbunden ist. Lernen ist demzufolge situativ. Eine Dekontextualisierung (Loslösen des Wissens vom Kontext), die die Wissensanwendung in anderen Zusammenhängen ermöglicht, ist nicht selbstverständlich, sondern muss gezielt unterstützt werden. Lernen als sozialer Prozess bringt zum Ausdruck, dass der Erwerb von Wissen nicht nur ein individuelles Geschehen ist, sondern Lernen vor dem Hintergrund soziokultureller Bedingungen und häufig in einem sozialen Rahmen stattfindet. (vgl. Konrad 2014: 18)

Anhand der dargestellten konstruktivistischen Prinzipien mit Einbezug der sozialen Elemente des Lernens liegt die Konklusion laut de Laat (2006 in: Konrad 2014: 19) nahe, dass das Teilen und gemeinsame Herstellen von Wissen nachhaltige Vorteile mit sich bringt. Gruppen und Gemeinschaften werden zu „lernenden Organisationen“, wobei die beteiligten Personen als lebenslang Lernende verstanden werden können. Er führt des Weiteren aus, dass in lernenden Gemeinschaften durch Austausch, Diskussion und soziale Strukturen den Beteiligten ermöglicht wird, ihre Expertise auf natürliche Weise zu entwickeln und sie mit ihrer täglichen Arbeit zu verknüpfen. Lernen soll in dynamischen Praxisgemeinschaften (vgl. Kapitel 3.3) verstanden und optimiert werden. Daraus erwächst ein kollektives Wissensmanagement.

An diesen Gedanken des kollektiven Wissensmanagements knüpft auch der Ansatz des *Konnektivismus* an, der besagt, dass Lernende ihr eigenes Lernen verbessern, wenn sie in Netzwerke eingebunden sind. Der Fähigkeit, aktuelles Wissen zu erlangen, wird dabei mindestens eine genauso große Bedeutung beigemessen wie das persönliche Wissen einer Person. Angesichts gesellschaftlicher und wirtschaftlicher Veränderungen, moderner Lerntechnologien und der sinkenden Halbwertszeit des Wissens hat sich die Art zu lernen und zu kommunizieren grundlegend verändert. Wissen ist folglich durch dritte Personen, durch Organisationen oder über Datenbanken erhältlich. Da Lernen ein Prozess ist, der nicht nur von der eigenen Person, sondern auch maßgeblich von ihrem Umfeld abhängig ist, werden Netzwerke gebraucht, um Wissen immer aktuell und bedarfsgerecht zu sichern. Lernende benötigen in einem konnektivistischen Lernsystem eine offene Lernumgebung, in der zusätzlich effiziente Interaktionsmöglichkeiten mit Netzwerkpartnern möglich sind. Durch

diese Interaktionen reflektieren sie Mittel und Methoden der Wissens- und Wertkommunikation und schaffen ggf. selbstorganisiert Entwicklungssituationen, in denen ein optimaler Wissensaufbau und eine Internalisierung (Verinnerlichung) von Werten möglich sind. (vgl. Erpenbeck/Sauter 2013: 41ff.)

3.2 Lernmotivation

Eine Begriffsbestimmung von Lernmotivation

Die Frage nach der Motivation hat für das Lernverhalten und die Leistung einen hohen Stellenwert. Eine hohe Lernmotivation zielt nicht nur darauf ab, bessere Lernergebnisse zu erreichen, sondern es geht ebenso um die Steigerung des Wohlbefindens und der Selbstbestimmtheit von Lernenden in Lernprozessen. So ist eine dauerhaft hohe Lernmotivation nicht nur Voraussetzung für gelungene Bildung, sondern gleichzeitig auch ein wichtiges Ziel von Bildung an sich, da ein lebenslanges Lernen eine lebenslange Lernmotivation erfordert. (vgl. Spinath 2015: 55f.)

Rheinberg und Vollmeyer (2012 in: Schiefele/Schaffner 2015: 154) definieren Motivation allgemein als „[...] eine aktivierende Ausrichtung des momentanen Lebensvollzugs auf einen positiv bewerteten Zielzustand.“ Hasselhorn und Gold (2013: 105) spezifizieren den Motivationsbegriff weiter, indem sie darunter die Bereitschaft einer Person bezeichnen, sich intensiv und anhaltend mit einem Gegenstand auseinanderzusetzen. Anhand der folgenden Abbildung 4 wird die Vielschichtigkeit und Komplexität motivationaler Prozesse sowie der Stellenwert und die Funktion von Motivation im Verlauf einer Handlung erläutert.

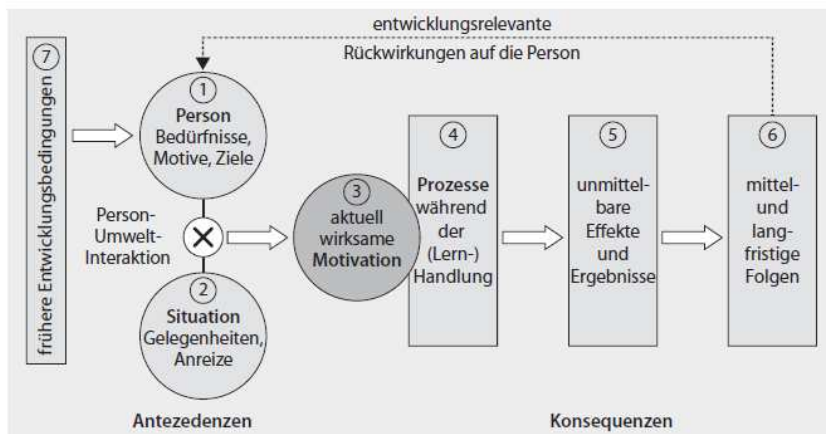


Abbildung 4: Die Rolle der Motivation im Handlungsverlauf (Krapp/Hascher 2014: 235)

Motivation resultiert aus einer Person-Umwelt-Interaktion und variiert in Abhängigkeit von personenbezogenen Faktoren (Feld 1 + Feld 7) und situationsbezogenen Faktoren (Feld 2), welche sich wechselseitig beeinflussen. Die aktuell wirksame Motivation (Feld 3) beeinflusst und steuert unmittelbar die kognitiven und emotionalen Prozesse während einer Handlung (Feld 4). Sie ist ein integraler Bestandteil dieser Prozesse. So ist die Art und Weise der Motivation in einer Lernsituation ausschlaggebend dafür, wie tiefgründig neu erworbenes Wissen in die bestehenden Wissensstrukturen eingebettet wird oder wie dauerhaft sich der Lernende mit der Lernsituation auseinandersetzen bereit ist. Motivierte Handlungen führen schließlich zu bestimmten Ergebnissen (Feld 5) – z.B. ein vertieftes Verständnis für Lerninhalte oder ein Wissenszuwachs. Schließlich wirken erworbene bzw. erweiterte Kenntnisse und Kompetenzen wie auch emotionale Erfahrungen (z.B. Freude, Faszination, Frustration), die im Verlauf einer motivierten Handlung entstehen, auf die dispositionale Struktur der Persönlichkeit zurück und sind prägend für die zukünftige Entwicklung von Motivation in anderen Kontexten (Pfeil Feld 6 zu Feld 1). (vgl. Krapp/Hasscher 2014: 235f.)

Extrinsische und intrinsische Lernmotivation

Im Hinblick auf Lernprozesse im Speziellen wird die Lernmotivation nach Schiefele und Schaffner (2015: 155) als Absicht verstanden, bestimmte Inhalte oder Fertigkeiten zu lernen, um damit bestimmte Ziele bzw. Zielzustände zu erreichen. Die Zielzustände, die angestrebt werden, können sowohl außerhalb (extrinsische Motivation) als auch innerhalb der Handlung (intrinsische Motivation) liegen:

- Bei der *extrinsischen Lernmotivation* handelt es sich um die Absicht, eine Lernhandlung durchzuführen, weil damit positive Konsequenzen herbeigeführt oder negative Konsequenzen vermieden werden (vgl. Schiefele/Schaffner 2015: 155). Extrinsische Motivation wird allgemein als wenig wünschenswerte Motivation betrachtet, da die Beschäftigung mit einer Aufgabe nur Mittel zum Zweck ist und bei Wegfall der antizipierten Konsequenzen auch keine Beschäftigung mit der Aufgabe mehr erfolgen würde (vgl. Spinath 2015: 57).

- *Intrinsische Lernmotivation* bezeichnet hingegen die Absicht, eine bestimmte Lernhandlung durchzuführen, weil die Handlung selbst von positiven Erlebenszuständen begleitet wird (vgl. Schiefele/Schaffner 2015: 155). Intrinsische Lernmotivation wird als eine besonders wünschenswerte Art der Lernmotivation erachtet, weil die Lernenden sich als selbstbestimmt erleben können und Freude beim Lernen empfinden. (vgl. Spinath 2015: 57)

Dabei ist laut Deci und Ryan (2000: in Spinath 2015: 57) zu berücksichtigen, dass diese beiden Formen der Motivation in der Realität nicht in ihrer Reinform anzutreffen sind.⁴ Amabile et al. (1994) und Buff (2001) weisen darauf hin, dass extrinsische und intrinsische Lernmotivation sich nicht ausschließen, sondern auch gleichermaßen hoch ausgeprägt sein können. Dies ist beispielsweise daran erkennbar, dass Lernen neben intrinsischen Anreizen auch meist mit handlungsexternen Konsequenzen (z.B. soziale Anerkennung, Erreichen von Ausbildungszielen) verbunden ist. (vgl. Schiefele/Schaffner 2015: 155)

Im Weiteren wird die Entstehung der intrinsischen Motivation genauer betrachtet. Dafür bietet sich vor allem die Selbstbestimmungstheorie der Motivation nach Deci und Ryan (1985) an. Diese postuliert, dass dem Menschen psychologische Grundbedürfnisse sowie eine Tendenz angeboren sind, diese zu befriedigen, um dadurch persönliche Entwicklung sowie psychisches Wohlbefinden herbeiführen zu können. (vgl. Metzger 2013: 186) Im Besonderen geht es um folgende drei Grundbedürfnisse (Abbildung 5):

⁴ Da keine klare Trennung zwischen extrinsischer und intrinsischer Motivation vorgenommen werden kann, haben Deci und Ryan (2000) verschiedene Zwischenformen klassifiziert, die in einem Kontinuum zwischen den beiden Motivationsarten liegen. Dabei handelt es sich um die externale, introjizierte, identifizierte und integrierte Lernmotivation. (vgl. z.B. Krapp/Hascher 2014: 258ff.; Hasselhorn/Gold 2013: 108f.; Metzger 2013: 187ff.)

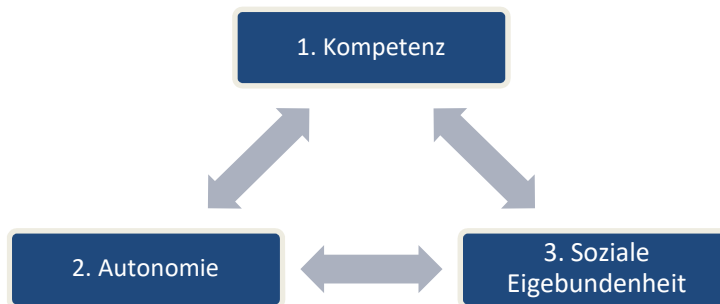


Abbildung 5: Grundbedürfnisse nach Deci und Ryan (1985) (vgl. Metzger 2013: 186)

- *1. Kompetenz* (bzw. Wirksamkeit): bezieht sich auf die individuelle subjektive Erwartung und die Zuversicht, etwas erreichen und bewirken zu können durch die beständige Weiterentwicklung der eigenen Leistungsfähigkeit (vgl. Metzger. 2013: 186 ff.). Für eine bestmögliche Entwicklung der individuellen Kompetenz in Lernprozessen ist zum einen ein optimales Anforderungsniveau einer Aktivität und zum anderen positives, autonomieförderndes Feedback von Bedeutung. Diese beiden Fördergrößen sorgen dafür, dass wahrgenommene Kompetenz gestärkt und die intrinsische Motivation gesteigert wird. (vgl. Konrad 2014: 142)
- *2. Autonomie* (bzw. Selbstbestimmung): bezieht sich auf die Empfindung, ob das eigene Handeln als selbstbestimmt und geleitet von den eigenen Interessen und integrierten Werten wahrgenommen wird (vgl. Metzger 2013: 186 ff). Laut Deci und Ryan (1993) erhöhen autonomieunterstützende im Vergleich zu kontrollierenden Lernumgebungen die Bereitschaft des Individuums zu einer tiefergehenden Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand. Es werden dadurch ein stärker integriertes Wissen und ein insgesamt höherer Kompetenzgrad erworben. (vgl. Konrad 2014: 143)
- *3. Soziale Eingebundenheit*: bezieht sich auf den Wunsch, Teil einer sozialen Gemeinschaft zu sein, Verantwortung für andere zu übernehmen und diese Verantwortung auch rückwirkend von anderen zu erfahren (vgl. Metzger 2013: 186 ff.). Nach Woolfolk (2008) besagen lern- und entwicklungspsychologische Erkenntnisse, dass Menschen in verschiedenen Handlungsfeldern schwierige Herausforderungen eher übernehmen, wenn sie sich mit anderen darüber austauschen können. Darüber hinaus wird in der Gruppenforschung davon ausgegangen, dass kooperatives Arbeiten zur Entwicklung von Lerngemeinschaften beiträgt. Der effektivste Gebrauch

von Kooperationen für das Lernen besteht demnach darin, Gemeinschaftsgeist und gemeinsames Problemlösen zu animieren. In diesen Kontexten ko-regulieren die Gruppenmitglieder sich gegenseitig im Lernprozess und unterstützen sich gegenseitig. Der Austausch von Ideen, der Vergleich von Problemlösestrategien sowie auch das Erkennen bereichsspezifischer Expertisen aller Beteiligten tragen dazu bei, intrinsische Motivation und strategisches Handeln zu aktivieren. (vgl. Konrad 2014: 142)

In Verbindung mit der Lernmotivation geht es letztlich darum, auf dem Weg zur Zielerreichung,

- die Zuversicht in erfahrbaren Kompetenzerwerb zu erleben,
- Freiräume für Eigenständigkeit und persönliche Ziele zu eröffnen sowie
- die soziale Einbindung in eine Lerngemeinschaft zu stärken. (vgl. Konrad 2014: 141 f.)

Diese Grundbedürfnisse bilden die gemeinsame Grundlage für das Auftreten intrinsisch motivierten Verhaltens. Sie sind laut Deci und Moller (2005) als „Nährstoffe“ zu verstehen, die für eine gesunde Entwicklung von Motivation unabdingbar sind. Demzufolge ist zu erwarten, dass Kontextfaktoren, die zur Befriedigung dieser Grundbedürfnisse beitragen, nicht nur die intrinsische Motivation, sondern auch die psychische Gesundheit fördern. (vgl. Schiefele/Schaffner 2015: 157)

Die Lernmotivation im lebenslangen Lernen

Die Notwendigkeit des Lernens ist nicht mehr auf ein traditionelles Lernalter wie etwa die Kindheit und die Jugend beschränkt. Angesichts des Wandels der arbeitsteiligen Strukturen der Wissensgesellschaft⁵ ist das „Lebenslange Lernen“ zum Schlüsselbegriff geworden. (vgl. Böhnisch 2012: 68) Lebenslanges Lernen sagt aus, dass das Lernen nie zu Ende ist, weil Gesellschaften

⁵ Eine „Wissensgesellschaft“ ist dadurch gekennzeichnet, dass deren ökonomische Produktivität sich nicht mehr primär in Kategorien von industrieller Massenarbeit errechnet, sondern diese auf wissensbasierter Technologie beruht. Bildung und Ausbildung sind in dieser Sichtweise nicht mehr nur Voraussetzungen von ökonomischer Produktivität und Wachstum, sondern sie sind direkt Produktionsfaktoren. (vgl. Böhnisch 2012: 68)

und ihre Kulturen sich ständig im Wandel befinden. So ist eine Gesellschaft nicht einheitlich, sondern pluralistisch in ihren grundlegenden Wertüberzeugungen. Sie ist nicht statisch, sondern dynamisch: Wissenschaft, Technik, Künste und Sprachen sind fortlaufenden Entwicklungen unterlegen. Sie ist nicht geschlossen, sondern offen gegenüber Einflüssen aus anderen Kulturen und Neuerungen aus dem Inneren. (vgl. Montada in: Montada 2002: 39) Ausgehend von diesen gesellschaftlichen Entwicklungen wird lebenslanges Lernen zur Notwendigkeit. Das Individuum ist über die ganze Lebensspanne als lernendes Wesen wahrzunehmen, welches nach Büchter und Tramm (2007) die Aufgabe hat, Verantwortung für sein Lernen zu übernehmen, sich reflexiv seiner Kompetenzen, seiner Potenziale und seiner Lernbedürfnisse zu versichern. (vgl. Konrad 2014: 9) Dennoch ist hier zu berücksichtigen, dass lebenslange Lernmotivation nicht bedeuten kann, dass die Motivation zum Lernen sich im gesamten Lebensverlauf auf einem konstanten Niveau befindet. Vielmehr ist eher davon auszugehen, dass Lernmotivation dynamisch ist und davon abhängt, in welcher Lebensphase eine Person sich befindet, welche individuellen Krisen es zu bewältigen gibt und welche Bedeutung dem Lernen in dieser Phase dementsprechend zugeordnet wird. Wie bereits anhand der Abbildung 4 erläutert, resultiert Motivation stets aus einer Person-Umwelt-Interaktion und variiert in Abhängigkeit von personenbezogenen Faktoren und situationsbezogenen Faktoren, die in einem Wechselwirkungsverhältnis stehen. Personenbezogene Faktoren umfassen Bedürfnisse, Motive und Ziele einer Person. Diese verändern sich im Laufe der menschlichen Biographie und so ist abzuleiten, dass auch die Lernmotivation Wandlungsprozessen unterliegt. So wird die Lernmotivation eines Studienabsolventen in den seltensten Fällen die gleiche sein wie die eines Grundschulkindes oder die eines Hochbetagten.

3.3 Lernen in Online-Communities

Bereits die Betrachtung des Lernbegriffs aus der sozialkonstruktivistischen und konnektivistischen Perspektive (vgl. Kapitel 3.1) sowie die Auseinandersetzung mit der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan im Hinblick auf die Lernmotivation (vgl. Kapitel 3.2) haben verdeutlicht, welche wichtige Rolle die soziale Komponente in Lernprozessen einnimmt. Im folgenden Kapitel wird das Lernen in (Online-)Communities genauer erörtert.

Individuelles Lernen findet häufig im Rahmen von Gruppen statt. Eine besondere Form solch einer Gruppe stellen Communities dar, die dem Erfahrungsaustausch und der Entwicklung gemeinsamer Lösungen dienen. Grundsätzlich sind dabei nach Kuhlmann und Sauter (2008: 127ff.) zwei Formen von Gemeinschaften zu unterscheiden, die wiederum Bestandteile eines individuellen Lern-Netzwerkes werden können (Abbildung 6):

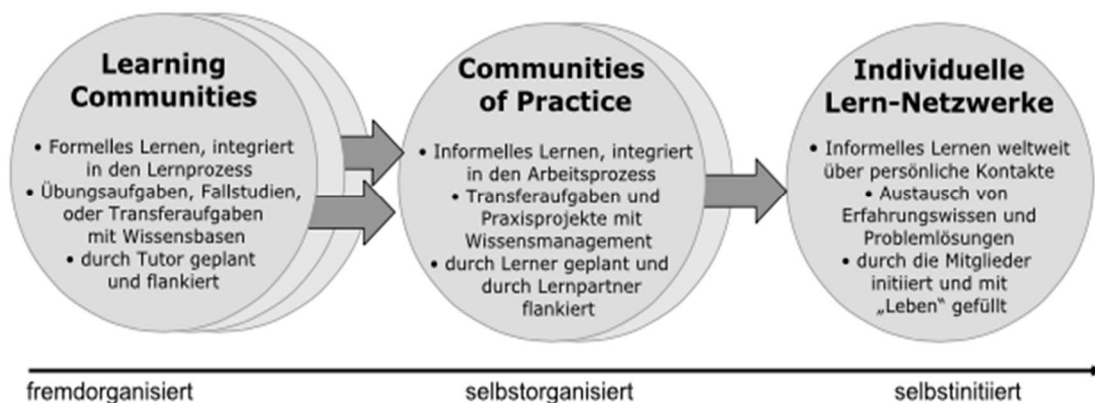


Abbildung 6: Lernen in Communities (Kuhlmann/Sauter 2008: 127)

1. *Learning Communities* sind kommunikative Lerngruppen, die im Rahmen von formellen Lernprozessen durch eine Person (z.B. Trainer, Tutor) initiiert und gesteuert werden. Lernprozesse in solchen Communities werden als „Kooperatives Lernen“ bezeichnet, d.h. die Gruppenmitglieder lösen gemeinsam bestimmte Aufgaben mit dem Ziel der Zusammenführung eines Gesamtergebnisses.

2. *Communities of Practice*⁶ sind Gruppen mit vergleichbaren Aufgaben oder Problemstellungen, die sich selbst organisieren und steuern. Sie haben meist gemeinsame Interessen in einem spezifischen Bereich, unterstützen sich gegenseitig bei der Lösung von Problemen, tauschen ihr Wissen aus und entwickeln dieses gemeinsam weiter. Lernergebnisse haben dabei einen direkten Bezug zur persönlichen Lebenswelt der Mitglieder. Lernprozesse in Communities of Practice sind meist informell und werden als „Kollaboratives Lernen“⁷ bezeichnet.
3. *Individuelle Lern-Netzwerke* der einzelnen Lernenden werden auf Basis von Learning Communities und Communities of Practice gebildet. Sie sind durch eine gemeinsame Verständigungsbasis und vergleichbaren Problemstellungen gekennzeichnet. Jeder Lernende entwickelt sein individuelles Lern-Netzwerk, welches laufend um neue Kontakte erweitert werden kann. (vgl. Kuhlmann/Sauter 2008: 127ff.)

Diese Konzepte von Lern-Communities können sowohl für Online- als auch für Offline-Gemeinschaften gelten. Jedoch ist zu beachten, dass virtuelle Communities andere Qualitäten aufweisen als traditionelle Face-to-Face-Gemein-

⁶ Die Besonderheit von Communities of Practice ist, dass sie nicht allein anhand einer Definition oder durch die Zugehörigkeit zu einem Team oder einer Statusgruppe entsteht, sondern es in erster Linie die gemeinsame *Praxis* ist, welche die Existenz der Gemeinschaft über einen längeren Zeitraum gewährleistet. Nach Wenger (1998) wird diese gemeinsame Praxis durch folgende drei Dimensionen bestimmt: gegenseitiges Engagement („mutual engagement“), geteilte Zielsetzung („joint enterprise“) und geteilte Ressourcen („shared repertoire“). Neben einer gemeinsamen Praxis gelten eine gemeinschaftliche Domain (gemeinsame Expertise oder gemeinsames Interesse an einem Thema) sowie der Zusammenschluss zu einer Community (eine Gruppe von Personen, die miteinander interagieren, sich engagieren und Ideen sowie Erfahrungen austauschen) als zentrale Elemente einer Community of Practice. (vgl. Köhler et al. 2008: 496)

⁷ Kollaboratives Lernen betont die gezielte Interaktion zwischen beteiligten Personen. Die Gruppenmitglieder lernen im Austausch und in der Diskussion mit anderen. Nach Wahl (2006) erwerben sie dabei neues Wissen und Fähigkeiten und nähern sich in ihrem Verständnis einander an, um eine möglichst große gemeinsame Schnittmenge zu erreichen. (vgl. Konrad 2014: 81)

schaften, da sie eher eine Netzwerkstruktur annehmen. Dadurch sind die Mitglieder nicht mehr in traditionale, dicht geknüpfte und eng bindende Gemeinschaften eingebunden, sondern sie bewegen sich nach Wellman (1999) durch locker geknüpfte, lose bindende und häufig wechselnde Netzwerke, die aber trotzdem unterstützend und gemeinschaftlich sind. (vgl. Köhler et al. 2008: 496)

Bei der Studyblr-Community (vgl. Kapitel 2.3) ist davon auszugehen, dass es sich um eine Community of Practice handelt, durch die individuelle Lern-Netzwerke für die jeweiligen Mitglieder entstehen. In der Community finden sich Personen zusammen, die ähnliche Interessen verfolgen (Erreichen besserer Leistungen, Erlernen neuer Lernstrategien u.a.), sich gegenseitig bei der Lösung von Problemen unterstützen und Wissen sowie Materialien austauschen. Dabei ist sie selbstorganisiert und es liegt eine informelle soziale Struktur vor, die von den Mitgliedern geprägt wird. Auf Basis dieser Community of Practice können sich schließlich individuelle Lern-Netzwerke bilden, indem persönliche Kontakte geknüpft werden und der Austausch von Informationen, Erfahrungen und Wissen auf einer vertraulicheren Ebene geschieht.

Hinsichtlich der Betrachtung der Studyblr-Community ist allerdings nicht nur der Aspekt der Gemeinschaft (oder in einem erweiterten Sinne auch des Netzwerks) wichtig, sondern auch die Tatsache, dass es eine *Online-Community* ist. Hierfür bietet sich der Begriff des „*Lernens im Netz*“ an, welcher mit seiner Doppeldeutung sowohl auf das netzbasierte Lernen im Sinne des Konnektivismus (vgl. Kapitel 3.1) als auch auf das Lernen im Web mit Social Media abzielt. Beide Ausprägungen des Lernens basieren auf der Grundlage des sozialen Lernens, welches Wenger (1998) zufolge vier Dimensionen (vgl. Abbildung 7) aufweist. (vgl. Erpenbeck/Sauter 2013: 76)

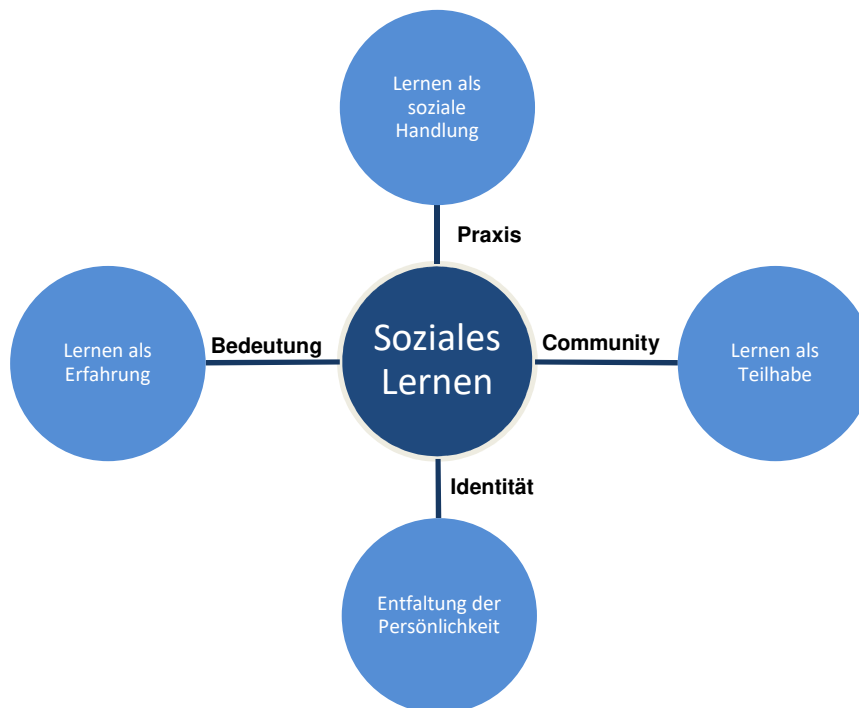


Abbildung 7: Dimensionen des sozialen Lernens (vgl. Erpenbeck/Sauter 2013: 77)

Nach Brett (2012 in: Erpenbeck/Sauter 2013: 77) teilen Menschen ihr Wissen (unabhängig von direkten Belohnungen), weil sie das Bedürfnis haben,

- ihr Wissen mit anderen zu teilen, da es ihnen auch Nutzen bringt.
- andere mit wertvollen und unterhaltsamen Inhalten zu begeistern.
- Reputation aufzubauen durch ein positives Image nach außen.
- Beziehungen (auch emotionaler Art) zu entwickeln und zu fördern.
- sich selbst zu verwirklichen.
- Themen, Produkte oder Marken zu verbreiten.

In diesen einzelnen Bedürfnissen spiegeln sich die Dimensionen des sozialen Lernens (vgl. Abbildung 7) wider. So können beispielsweise anhand des Teilens von Wissen mit anderen zwischenmenschliche Beziehungen entwickelt und gefördert werden, wodurch das Lernen Teilhabe in der Gemeinschaft ermöglicht. Durch Online-Communities im Internet ist es erheblich erleichtert, Wissen zu auszutauschen und die genannten Bedürfnisse zu erfüllen sowie sich dynamischer und selbstbestimmter zu vernetzen (vgl. Kapitel 2.2).

4 Das Forschungsprojekt „Lernmotivation und Lebensbewältigung durch Online-Communities“

4.1 Die Stichprobe

Für eine Untersuchung eines Sachverhalts muss vorerst klar definiert werden, über welche Personen, Personengruppen oder Institutionen Aussagen getroffen und damit erforscht werden sollen. Da Vollerhebungen von Grundgesamtheiten⁸ i.d.R. zu langwierig und kostspielig sind, wird meist nur ein Teil einer betreffenden Gruppe erhoben, eine sogenannte Stichprobe⁹. Ziel der Stichprobe ist es, Generalisierungen (Verallgemeinerungen) auf die Grundgesamtheit vorzunehmen. Dieses Verfahren wird auch als „Repräsentativitätsschluss“ bezeichnet. (vgl. Raithel 2008: 54)

Bei einer Teilerhebung ist zunächst zu entscheiden, welches Auswahlverfahren angewandt wird, um die entsprechende Teilmenge der Grundgesamtheit zu untersuchen. Die Herausforderung besteht hierbei darin, die Stichprobe so auszuwählen, dass sie möglichst repräsentativ für die Grundgesamtheit ist, um von der Stichprobe auf die Gesamtheit schließen zu können. (vgl. Raithel 2008: 55) Die folgende Abbildung 8 stellt verschiedene Möglichkeiten der Stichprobenverfahren dar.

⁸ Als Grundgesamtheit wird die Gesamtheit aller potenziell untersuchbaren Einheiten bzw. Elemente bezeichnet, die ein gemeinsames Merkmal (oder eine gemeinsame Merkmalskombination) aufweisen. (vgl. Raithel 2008: 54)

⁹ Die Stichprobe ist nach Bortz (1993 in: Raithel 2008: 54) eine Teilmenge aller Untersuchungseinheiten, die die untersuchungsrelevanten Eigenschaften der Grundgesamtheit möglichst genau abbildet.

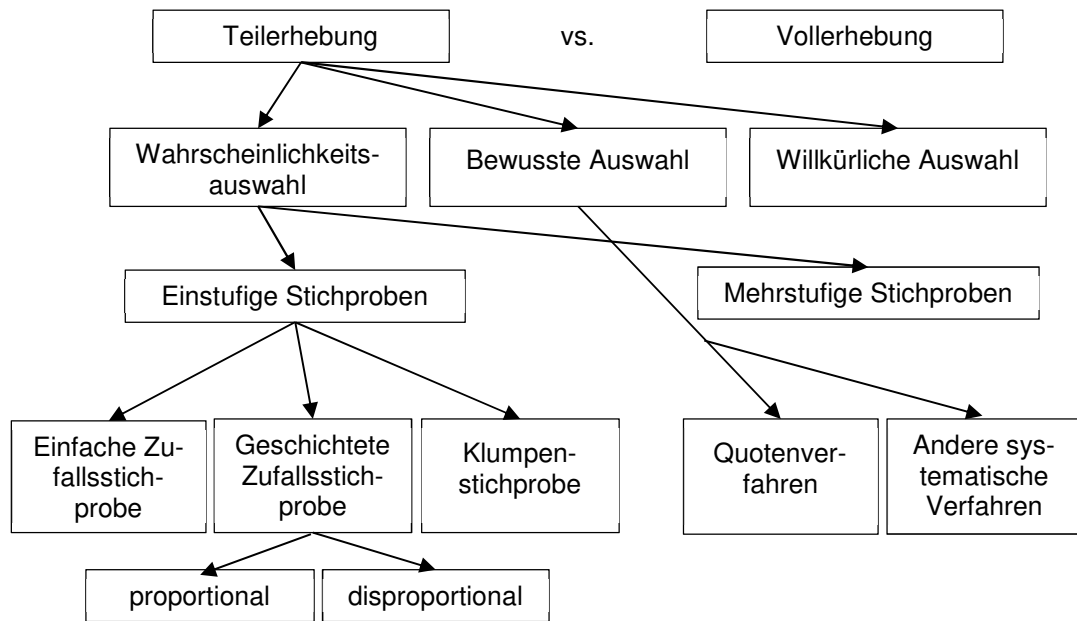


Abbildung 8: Übersicht der Auswahlverfahren (vgl. Raithel 2008: 56)

Im Rahmen dieses Forschungsprojektes wurde eine Internet-gestützte Befragung (Online-Befragung) durchgeführt. Prinzipiell können bei Online-Befragungen zwei Varianten unterschieden werden: Bei der ersten werden Fragebögen per E-Mail verschickt, während bei der zweiten Variante die Fragebögen auf einem Webserver direkt ausgefüllt werden. (vgl. Brosius 2016: 112) Bezüglich der Stichprobenziehung bei Online-Befragungen ist fernerhin eine Differenzierung nach aktiver und passiver Rekrutierung von Teilnehmern vorzunehmen. Bei der aktiven Rekrutierung steht beispielsweise eine Liste von E-Mail-Adressen zur Verfügung, denen Links zum Online-Fragebogen gesendet werden. Bei einer passiven Rekrutierung hingegen wird versucht, Kontakt zu potenziellen Teilnehmern durch Hinweise auf Foren, Websites o.ä. herzustellen. Bei allen diesen Verfahren handelt es sich um *willkürliche Auswahlen*. Der Vorteil besteht darin, dass vor allem Personen teilnehmen, die sich für das Thema der Befragung interessieren. Ein Nachteil ist, dass auf Grundlage solcher Stichproben kaum Aussagen getroffen werden können, die über die tatsächlich untersuchten Personen hinausgehen. (vgl. Brosius 2016: 119f.)

Letztlich handelt es sich bei dieser Stichprobenauswahl um eine Mischung aus willkürlicher und bewusster Auswahl:

- Bei einer *willkürlichen Auswahl* (Gelegenheitsstichprobe, convenience sample) handelt es sich um ein „Auswählen aufs Geratewohl“. Die Aufnahme von Merkmalsträgern in die Stichprobe erfolgt unkontrolliert und ohne einen Auswahlplan. (vgl. Raithel 2008: 56f.) Wie oben bereits beschrieben ist die willkürliche Auswahl ein typisches Auswahlverfahren für Online-Befragungen.
- Bei dem Verfahren der *bewussten Auswahl* handelt es sich um ein „Auswählen nach Gutdünken“. Die Auswahl erfolgt nach einem Auswahlplan, dem bestimmte Kriterien zugrunde liegen. (vgl. Raithel 2008: 57) Bei der Stichprobenauswahl in diesem Forschungsprojekt handelt es sich um eine *Auswahl typischer Fälle*. Dabei werden Merkmalsträger ausgewählt, von denen angenommen wird, dass sie typisch für diejenige Population sind, für die im Rahmen eines empirischen Forschungsvorhabens Interesse besteht. (vgl. Schöneck/Voß 2005: 72f.)

Für dieses Forschungsprojekt waren ausschließlich jene Nutzer der Blogging-Plattform Tumblr von Interesse, die sich selbst als Mitglied der Studyblr-Community definieren (vgl. Kapitel 2.3). Das Vorgehen der Datenerhebung (vgl. Kapitel 4.3) richtete sich dementsprechend danach, dass besonders diese Personen(gruppen) angesprochen wurden.

Insgesamt wurden im Laufe des Erhebungszeitraums 2149 Fragebögen ausgefüllt, davon 1829 komplett beendet. Eine Aussage über die Repräsentativität der Stichprobe in Bezug auf ihre Grundgesamtheit kann nicht getroffen werden, da die Grundgesamtheit, also die Gesamtanzahl der Mitglieder der Studyblr-Community, statistisch nicht erfasst werden kann. Dies ist auf den offenen Charakter der Plattform Tumblr zurückzuführen (vgl. Kapitel 2.3).

4.2 Die Datenerhebung

4.2.1 Das Erhebungsinstrument

Für die Durchführung einer Datenerhebung ist ein Erhebungsinstrument vonnöten, mit welchem die Werte von Merkmalsträgern erfasst werden. Das Instrument kann dabei entweder von dem Forschenden im Rahmen eines konkreten Forschungsprojektes für spezielle Fragestellungen selbst entwickelt werden oder es werden bereits vorliegende Instrumente verwendet. Laut Abel

et al. (1990) gilt die Befragung als die am häufigsten verwendete Erhebungsmethode in der empirischen Sozialforschung. (vgl. Raithel 2008: 65) ¹⁰

Im Rahmen dieses Forschungsprojektes wurde eine standardisierte schriftliche Online-Befragung (Online-Fragebogen) als optimale Möglichkeit betrachtet, um eine größtmögliche Anzahl von Mitgliedern der Studyblr-Community zu erreichen und die Teilnahme zu ermöglichen. Weitere Vorteile einer schriftlichen Befragung sind fernerhin ein geringerer Zeit-, Kosten- und Personalaufwand, die Möglichkeit für den Befragten, Fragen gründlicher durchdenken zu können sowie die Vermeidung des Einflusses des Forschenden als mögliche Fehlerquelle. Potenzielle Nachteile sind u.a. die kaum hinreichende Kontrollierbarkeit einer Befragungssituation, die fehlende Möglichkeit der Hilfeleistung bei Verständnisproblemen sowie ein hohes Risiko, dass einzelne Fragen wenig sorgfältig, unvollständig oder gar nicht ausgefüllt werden. (vgl. Raithel 2008: 67) Umso mehr gilt es folglich als Herausforderung, das Befragungsinstrument sorgsam und bedacht zu konstruieren, um das Interesse und die Motivation der Befragten zu wecken bzw. zu erhalten.

Die Entwicklung des Erhebungsinstruments

Theoretische Begriffe bzw. Konstrukte (z.B. Lernmotivation) sind nicht direkt beobachtbar oder erfahrbar. Demnach ist es notwendig, dass solche Begriffe in eine Form gebracht werden, die es ermöglicht, sie empirisch zu erfassen und zu überprüfen. In diesem Prozess der Operationalisierung werden theoretische Begriffe in messbare Merkmale überführt. (vgl. Raithel 2008: 35f.)

Während einige Begriffe wie beispielsweise das Alter oder das Geschlecht relativ einfach operationalisiert werden können, müssen demgegenüber kom-

¹⁰ Innerhalb der empirischen Verfahren kann grundsätzlich eine Unterscheidung zwischen Methoden der *Untersuchungsanlage* und Methoden der *Datenerhebung* vorgenommen werden. Die Untersuchungsanlage kann experimentell oder nicht-experimentell sein. Die Datenerhebung kann mithilfe einer Befragung, einer Inhaltsanalyse, einer Beobachtung von Personen oder eines psychologischen Verfahrens erfolgen. Alle Methoden der Datenerhebung sind können wiederum im Rahmen experimenteller oder nicht-experimenteller Untersuchungsanlagen angewandt werden. (vgl. Brosius 2016: 5f.)

plexe theoretische Konstrukte aufwendig erarbeitet werden. Die Operationalisierung erfolgt dabei schrittweise durch eine immer konkreter werdende Ausformulierung von Begriffen bis hin zu messbaren Merkmalen wie Indikatoren. (vgl. Raithel 2008: 39) Der Operationalisierungsvorgang zur Erstellung des theoriegeleiteten Fragebogens für dieses Forschungsprojekt kann der Anlage 1 entnommen werden.

Der Aufbau des Erhebungsinstruments

Insgesamt setzt sich der Fragebogen (vgl. Anlage 2) aus drei Inhaltsbereichen zusammen, denen jeweils sechs, zwei und fünf Items zugeordnet sind (vgl. Tabelle 1).

Inhaltsbereich	I. Persönliche Informationen	II. Lernmotivation	III. Wirksamkeit
Anzahl der Items	6 Items	2 Items	5 Items

Tabelle 1: Inhaltsbereiche und Items im Fragebogen

Im Folgenden werden die drei Inhaltsbereiche des Fragebogens näher erläutert und auf den Inhalt und die Form der Fragen sowie die ausgewählten Skalenniveaus eingegangen. Bei der Betrachtung von Fragebogen-Fragen ist eine Unterscheidung nach *Inhalt* und *Form* vorzunehmen. Die Abgrenzung nach inhaltlichen Gesichtspunkten ergibt sich z.B. aus der Unterteilung nach Fragen der Einstellungen oder Meinungen, Fragen nach Überzeugungen oder Werteorientierungen, Fragen nach Wissen und Verhalten sowie Fragen nach Merkmalen der Befragungsperson (z.B. soziodemographische Merkmale). Bei der Differenzierung von Fragen nach ihrer Form ist eine Unterscheidung in geschlossene, halboffene und offene Fragen üblich. (vgl. Raithel 2008: 53) Offene Fragen ermöglichen es den Befragten, sich in einem Bereich nach Belieben zu äußern, indem von vornherein keine Antwortkategorien vorgegeben werden. Geschlossene Fragen hingegen sind durch eine Auswahl an gegebenen Antwortkategorien gekennzeichnet. (vgl. Brosius et al. 2016: 85f.) Halboffene Fragen stellen schließlich eine Mischform dar, indem einer an sich geschlossenen Frage eine zusätzliche Kategorie (z.B. Sonstiges) eingeräumt

wird, die wie eine offene Frage beantwortet werden kann, wenn sich die befragte Person nicht den vorgegebenen Antwortkategorien einordnen kann oder möchte. (vgl. Porst 2014: 57)

Für Antwortkategorien werden grundsätzlich vier verschiedene Skalentypen unterschieden: Nominalskala, Ordinalskala, Intervallskala und Ratioskala. (vgl. z.B. Raithel 2008: 42ff.; Brosius et al. 2016: 87ff.; Porst 2014: 71ff.) Da in diesem Erhebungsinstrument lediglich die *Nominalskala* und die *Ordinalskala* verwendet worden sind, werden im Folgenden nur diese genauer beschrieben:

- Bei Nominalskalen werden diskontinuierliche Folgen von Tatbeständen zahlenmäßig bezeichnet. Dabei geht es um die Erstellung einfacher Klasseneinteilungen, die jedes Objekt einer Klasse zuordnet. Die Zuordnung der Zahlen stellt lediglich eine Benennung dar. Die Zahlenwerte treffen keine quantitativen Aussagen, sondern sind nur für die Bezeichnung sich gegenseitig ausschließender Kategorien notwendig. (vgl. Raithel 2008: 43) Ein Standardbeispiel für die Nominalskalierung ist das Geschlecht, welches üblicherweise die zwei Ausprägungen „männlich“ (= 1) oder „weiblich“ (= 2) hat. (vgl. Porst 2014: 71)
- Bei Ordinalskalen sind ebenfalls verschiedene vorgegebene Ausprägungen zu unterscheiden, aber im Gegensatz zu Nominalskalen stehen die Ausprägungen hier in einer relationalen Beziehung zueinander. Die Merkmalsausprägungen unterliegen einer Rangordnung. So kann ein Befragter einem Sachverhalt beispielsweise „voll und ganz zustimmen“, „eher zustimmen“, „eher nicht zustimmen“ oder „überhaupt nicht zustimmen“. (vgl. Porst 2014: 73ff.)

Der Inhaltsbereich I (vgl. Tabelle 2) erfasst die soziodemographischen Daten des Teilnehmers. Die Ermittlung dieser Daten erfolgt bewusst am Anfang des Fragebogens im Sinne eines Kennenlernens, um den Teilnehmer in den Fragebogen einzuführen und die Motivation aufrechtzuerhalten.

Inhaltsbereich I: Persönliche Informationen				
Item	Inhalt der Frage	Form der Frage	Skalierung der Antwort	Begründung/Anmerkung
1 – Geschlecht	Merkmale der Befragungsperson	geschlossen	nominal	„Sonstiges“ wurde zur Berücksichtigung der Vielzahl von Geschlechtsidentitäten aufgenommen.
2 – Alter	Merkmale der Befragungsperson	offen	metrisch	-
3 – Herkunft	Merkmale der Befragungsperson	halboffen	nominal	Auswahl an Kontinenten ist vorgegeben, aber das jeweilige Land ist selbst einzutragen aufgrund der Vielzahl an Antwortmöglichkeiten.
4 – Bildung	Merkmale der Befragungsperson	halboffen	nominal	Fachrichtungen sind selbst einzutragen. Ergänzende Angaben zugelassen aufgrund der Vielzahl internationaler Bildungssysteme.
5 – Motive für den Beitritt	Verhaltensfrage	halboffen	nominal (Mehrfachauswahl möglich)	Die Antwortmöglichkeiten sind in Übereinstimmung mit Items aus dem IB III ausgewählt. Ergänzende Angaben zugelassen.
6 – Rolle in der Community	Verhaltensfrage	geschlossen	nominal	-

Tabelle 2: Inhaltsbereich I

Der Inhaltsbereich II (vgl. Tabelle 3) widmet sich der Lernmotivation des Teilnehmers. Hierbei wird anhand der Autonomie in der Gestaltung bzgl. der Nutzung von Tumblr (Item 7) und der sozialen Eingebundenheit (Item 8) erfasst, welche Faktoren für den Teilnehmenden ausschlaggebend sind, um für das Lernen motiviert zu sein.

Inhaltsbereich II: Lernmotivation				
Item	Inhalt der Frage	Form der Frage	Skalierung der Antwort	Begründung/Anmerkung
7 – Autonomie	Verhaltensfrage	geschlossen	nominal	-
8 – Soziale Eingebundenheit	Verhaltensfrage	geschlossen	ordinal (vierfache Stufung)	-

Tabelle 3: Inhaltsbereich II

Der Inhaltsbereich III (vgl. Tabelle 4) betrachtet letztlich die Wirksamkeit der Mitgliedschaft in der Studyblr-Community, indem erfasst wird, welche Handlungskompetenzen der Teilnehmer durch die Community erwirbt, die ihn bei der Bewältigung aktueller Lebensphasen unterstützen.

Inhaltsbereich III: Wirksamkeit				
Item	Inhalt der Frage	Form der Frage	Skalierung der Antwort	Begründung/Anmerkung
9 – Selbstkompetenzen	Einstellungsfrage	halboffen	ordinal (vierfache Stufung)	-
10 – Sozialkompetenzen	Einstellungsfrage	halboffen	ordinal (vierfache Stufung)	-
11 – Methodische Kompetenzen	Einstellungsfrage	halboffen	ordinal (vierfache Stufung)	-
12 – Meistgeschätzt an der Community	Einstellungsfrage	offen	-	Die Frage nach dem meistgeschätzten Aspekt in der Community und der Bezug zum Traumberuf dienen als Quintessenz bzw. Konklusion am Ende des Fragebogens.
13 – Verwirklichung des Traumberufs	Einstellungsfrage	geschlossen	nominal	

Tabelle 4: Inhaltsbereich III

Allgemein ist zu erwähnen, dass bei den Antwortmöglichkeiten eine gerade Skalierung bewusst vorgenommen wurde, um eine „Fluchtkategorie“¹¹ zu vermeiden, da diese Antworten zum einen als nichtgewinnbringend für das Forschungsprojekt eingeschätzt wurden und zum anderen im gesamten Online-Fragebogen die Möglichkeit bestand, Fragen jederzeit zu überspringen.

Zuzüglich zum Fragebogen an sich wurden ein Anschreiben zur Einführung und Erläuterung des Forschungsvorhabens sowie ein Schreiben zur Erklärung der Teilnahme an einer Preisziehung (Giveaway) beigefügt.

4.2.2 Der Prozess der Datenerhebung

Nach der Erstellung des Fragebogens auf dem Server „SoSci Survey“ wurde vorerst ein Pretest¹² mit fünf Personen aus unterschiedlichen Fachbereichen (u.a. International Business Administration, Grafikdesign und Soziologie) durchgeführt. Ihre Anmerkungen und Hinweise wurden teilweise aufgenommen. Insgesamt ist der Fragebogen von ihnen als gut nachvollziehbar und logisch strukturiert eingeschätzt worden, sodass keine grundsätzlichen Änderungen vorgenommen werden mussten. Es wurden lediglich wenige sprachliche Besserungen vorgenommen, um die optimale Verständlichkeit für die Befragten zu gewährleisten. Anschließend stand der Online-Fragebogen für den

¹¹ Beim Einsatz von *ungeraden Skalen* wird entweder eine Mittelkategorie (z.B. Teils-teils) oder eine Restkategorie (z.B. Weiß ich nicht) vorgegeben, womit die Gefahr besteht, dass diese vermehrt als „Fluchtkategorien“ genutzt werden, wenn Befragungspersonen sich nicht entscheiden können/wollen oder zur nächsten Frage gelangen wollen ohne ihre wirkliche Meinung oder Meinungslosigkeit zu einer Frage kundtun zu müssen. Bei *geraden Skalen* hingegen wird die Befragungsperson zu einer Entscheidung gezwungen und ihr wird die Chance genommen, beabsichtigt, eine mittlere Position auszuwählen, obwohl sie sich inhaltlich zu dieser zugehörig fühlt. Diese Freiheitseinkerbung kann zu item-nonresponse oder das Auswählen einer beliebigen Antwort führen. Beide Skalentypen haben demnach Vor- und Nachteile. (vgl. Porst 2014: 83f.)

¹² Bei Pretests werden Personen ausgewählt, die einen Fragebogen probeweise ausfüllen, um mit ihrer Hilfe im Vorfeld von Erhebungen bereits Ungereimtheiten auszuräumen. (vgl. Kirchoff et al. 2008: 24) In diesem Forschungsprojekt ging es vor allem um die Überprüfung auf inhaltliche, sprachliche und technische Aspekte. Der sprachliche Aspekt war insofern besonders wichtig, da es sich hierbei um einen englischsprachigen Fragebogen handelte.

Zeitraum vom 14.11.2015 bis zum 25.01.2016 auf „SoSci Survey“ zur Verfügung, auf dem er direkt ausgefüllt werden konnte. Auf der Blogging-Plattform Tumblr wurde ein Eintrag erstellt, der vor allem die Mitglieder der Studyblr-Community auf die laufende Befragung aufmerksam machen sollte. Dieser Eintrag wurde in unregelmäßigen Zeitabständen neu gebloggt (willkürliche Stichprobenauswahl) und es wurde ebenfalls in unregelmäßigen Zeitabständen Kontakt in Form von Postnachrichten zu verschiedenen Mitgliedern der Studyblr-Community aufgenommen (bewusste Stichprobenauswahl), um diese auf den Fragebogen aufmerksam zu machen und sie darum zu bitten, den Eintrag auf Tumblr zu rebloggen, um damit wiederum die größtmögliche Anzahl an Mitgliedern zu erreichen. (vgl. Kapitel 4.2.2) Ein Anreizsystem in Form einer Preisziehung im Rahmen der Befragung diente dabei der Motivationssteigerung.

4.3 Die Datenaufbereitung

Laut Kirchhoff et al. (2003 in: Raithel 2008: 83) muss zunächst ein Codeplan erstellt werden, in dem den einzelnen Fragen des Fragebogens Variablennamen zugeordnet werden. Dadurch wird eine Liste mit aller im Fragebogen erhobenen Variablen (Items) mit den dazugehörigen Ausprägungen (Antwortvorgaben) erstellt, wobei jeder Variable und Merkmalsausprägung ein spezieller Wert (Code) zugeordnet wird. Dieser Codeplan ist die Grundlage für das Anlegen einer tabellarischen Datenmatrix.

Mit einem Online-Fragebogen auf „SoSci Survey“ werden automatisch ein Codeplan sowie eine chronologisch strukturierte Datenmatrix erstellt, die zum Herunterladen und Datenauswertung zur Verfügung stehen. Ein exemplarischer Auszug aus der Datenmatrix dieses Forschungsprojektes kann der Abbildung 9 entnommen werden.

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L
1	CASE	SERIAL	REF	QUESTNNR	MODE	STARTED	PA01	PA02_01	PA03	PA03_01	PA03_02	PA03_03
2	131			base	interview	#####		-9		-9		
3	132			base	interview	#####		-9		-9		
4	133			base	interview	#####		1	16	2	Canada	
5	139			base	interview	#####		1	19	2	United states of america	
6	140			base	interview	#####		1	15	2	America	
7	141			base	interview	#####		1	14	3		Brazil
8	142			base	interview	#####		1	16	6		
9	143			base	interview	#####		1	17	2	USA	
10	146			base	interview	#####		1	16	2	USA	
11	148			base	interview	#####		1	17	2	USA	
12	153			base	interview	#####		1	15	2	usa	
13	154			base	interview	#####		1	13	2	United States of America	
14	155			base	interview	#####		1	17	1	Spain	
15	156			base	interview	#####		1	18	2	Canada	
16	161			base	interview	#####		1	18	2	Mexico	
17	164			base	interview	#####		1	23	2	USA	
18	167			base	interview	#####		1	20	2	United States of America	

Abbildung 9: Auszug aus der Datenmatrix

4.4 Die Datenauswertung

Nach der Datenerhebung und –aufbereitung, müssen diese ausgewertet werden. Durch die Analyse der erhobenen Daten sind Aussagen über die Annahme oder Verwerfung von Hypothesen möglich. Zuallererst kann hierbei eine Unterscheidung nach univariaten über bivariate bis hin zu multivariaten statistischen Analysemethoden (vgl. Tabelle 5) vorgenommen werden. (vgl. Raithel 2008: 119; Schöneck/Voß 2005: 99ff.) Diese statistischen Verfahren zur Datenauswertung können entsprechend ihrer Hauptfunktionen nach einer beschreibenden und schließenden Aufgabenstellung unterschieden werden. Uni- und bivariate Methoden gehören zur beschreibenden (deskriptiven) Statistik, während multivariate Methoden den Verfahren der schließenden bzw. Inferenzstatistik zugeordnet werden. Die deskriptive Statistik hat das Ziel, die in einem Datensatz enthaltenen Informationen übersichtlich und aufs Wesentliche darzustellen. Die Beschreibungen beschränken sich dabei in ihrer Geltung nur auf die Menge von Fällen, für die die Daten erhoben worden sind. Die Inferenzstatistik hingegen geht einen Schritt weiter, indem sie Schlussfolgerungen von der Stichprobe auf die Grundgesamtheit zieht anhand von Wahrscheinlichkeitsberechnungen. (vgl. Raithel 2008: 119f.)

Analysemethode	Ziel	Verfahren
univariat <i>eine Variable</i>	Analyse einer Variable (Ermittlung univariater statistischer Kennwerte)	Häufigkeiten, Mittelwerte, Anteilswerte, Streuungsmaße
bivariat <i>zwei Variablen</i>	Zusammenhangsanalyse von zwei Variablen; Signifikanztestung	Kreuztabellen, Korrelation, bivariate Regression, Mittelwertvergleich
multivariat/multipel <i>mehr als zwei Variablen</i>	<p>Strukturprüfend</p> <p>Überprüfung von Zusammenhängen, die auf theoretischen Überlegungen basieren (Deduktion); Signifikanztestung</p> <p>Struktur-entdeckend</p> <p>Entdeckung von Zusammenhängen (Induktion)</p>	<p>Partielle Korrelation, multiple Regressionsanalyse, Varianzanalyse, Diskriminanzanalyse, Strukturgleichungsmodelle</p> <p>Faktorenanalyse, Clusteranalyse, Multidimensionale Skalierung</p>

Tabelle 5: Überblick über statistische Analysemethoden (vgl. Raithel 2008: 119)

Für die Auswertung des Forschungsprojekts im Rahmen dieser Bachelorarbeit werden nur die univariaten und bivariaten Methoden angewandt. Die *univariate Statistik* beinhaltet jene Auswertungsmethoden, die sich nur auf eine einzige Untersuchungsvariable beziehen (uni = eins). Gegenstand hierfür sind univariate Häufigkeitszählungen und die Bestimmung von statistischen Maßzahlen, die den gegebenen Datenbestand hinsichtlich jeweils einer Untersuchungsvariable zusammenfassen und durch statistische Kennziffern charakterisieren. Die wichtigsten Maßzahlen sind Anteilswerte, Mittelwerte und Streuungsmaße. Bei der *bivariaten Statistik* hingegen werden gleichzeitig zwei Untersuchungsvariablen betrachtet (bi = zwei). Dabei können Assoziationen zwischen zwei Variablen (bivariate Korrelation) geprüft und in Form von Zusammenhangsmaßen quantifiziert werden (Stärke des statistischen Zusammenhangs). Ebenso ist es möglich, Informationen darüber zu gewinnen, in welcher Weise die Variation einer interessierenden Variable durch den Einfluss einer anderen statistisch erklärt werden kann (Art des statistischen Zusammenhangs). (vgl. Raithel 2008: 120)

Mithilfe der Korrelationsrechnung wird überprüft, ob und wenn ja, in welchem Maße eine *Korrelation* (Zusammenhang) zwischen den Ausprägungen zweier Variablen besteht. Eine Messzahl für die Eindeutigkeit des linearen Zusammenhangs ist hierbei der *Korrelationskoeffizient*, der maximal den Wert 1 für extrem positive Korrelation und minimal den Wert -1 für extrem negative Korrelation annehmen kann. Der Korrelationskoeffizient ist damit umso kleiner, je geringer der lineare Zusammenhang zwischen den Merkmalen ist. (vgl. Raithel 2008: 153f.) Allerdings ist zu beachten, dass ein korrelativer Zusammenhang nicht als Beweis für kausale Abhängigkeit betrachtet werden darf. Unterschiedliche Ursache-Wirkungs-Beziehungen zwischen den beteiligten Merkmalen sowie die Abhängigkeit von einer dritten gemeinsamen Ursache (Scheinkorrelation) sind bei der Interpretation zu beachten. (vgl. Rasch et al. 2014: 86f.) Die Interpretation von Korrelationskoeffizienten wird in der Forschungspraxis unterschiedlich gehandhabt. Für die Auswertung der empirischen Forschungsergebnisse dieser Bachelorarbeit dient die folgende Tabelle 6 als Orientierung (vgl. Kuckartz et al. 2013: 213).

Betrag von r	Stärke des Zusammenhangs
$0,00 \leq r < 0,10$	Kein Zusammenhang
$0,10 \leq r < 0,30$	Geringer Zusammenhang
$0,30 \leq r < 0,50$	Mittlerer Zusammenhang
$0,50 \leq r < 0,70$	Hoher Zusammenhang
$0,70 \leq r < 1,00$	Sehr hoher Zusammenhang

Tabelle 6: Interpretation von Korrelationskoeffizienten (vgl. Kuckartz 2013: 213)

4.5 Die Erfüllung der Qualitätskriterien

Das Ziel einer quantifizierenden empirischen Untersuchung ist es, Daten zu erheben, mit deren Hilfe belastbare und intersubjektiv nachvollziehbare Aussagen über die Realität gemacht werden können (vgl. Häder 2015: 103). Messungen sollten demnach möglichst objektiv, zuverlässig und gültig sowie fernerhin für die praktische Durchführung ökonomisch, vergleichbar und nützlich sein (vgl. Lienert 1969; Lienert/Raatz 1998 in: Raithel 2008: 44f.). In der folgenden Tabelle 7 wird eine Erfüllung bzw. Nichterfüllung der Qualitätskriterien im Forschungsprojekt nachgewiesen.

Kriterien	Beschreibung	Erfüllung in der Forschungspraxis
Objektivität	Es ist der Grad der Objektivität eines Messinstruments, der aus sagt, in welchem Ausmaß die Befunde intersubjektiv sind, d.h. unabhängig von der jeweiligen Person, die das Messinstrument anwendet. Eine vollständige Objektivität ist erreicht, wenn zwei Anwender mit dem gleichen Messinstrument übereinstimmende Ergebnisse erzielen. Analog zu den Forschungsphasen kann eine Unterscheidung in Durchführungsobjektivität, Auswertungsobjektivität und Interpretationsobjektivität vorgenommen werden. (vgl. Lienert 1969 in: Raithel 2008: 45)	Objektivität wird erfüllt, da die Erstellung und Interpretation des Messinstruments in der Projektgruppe (bestehend aus zwei Personen) erfolgt ist. Diskussionen mit Dritten dienen fernerhin dem Vorbeugen von Verzerrungen in der Wahrnehmung. Die Auswertungsobjektivität ist erfüllt, da diese bei quantitativen Erhebungsmethoden maximal ist (vgl. Diekmann 2005 in: Raithel 2008: 46)
Reliabilität (Zuverlässigkeit, Verlässlichkeit)	Es handelt sich um das Ausmaß, in dem wiederholte Messungen eines Objektes mit einem Messinstrument die gleichen Werte liefern. (vgl. Raither 2008: 46) Die Reliabilität kann mit verschiedenen Methoden geschätzt werden: Test-Retest-Methode, Paralleltest-Methode und Methode der Testhalbierung (vgl. ebd.; Häder 2015: 104ff.).	Eine wiederholte Durchführung der Forschung konnte aus zeitlichen Gründen nicht erfolgen. Bei der Erstellung des Messinstruments wurde darauf geachtet, Fragen und Antwortvorgaben klar und verständlich zu formulieren sowie überwiegend standardisierte Fragen zu verwenden. Die inhaltliche Nachvollziehbarkeit ist vorab mithilfe eines Pretests überprüft und bestätigt worden.
Validität (Gültigkeit)	Es ist das Maß, in dem das Messinstrument tatsächlich das misst, was es messen soll. Möglichkeiten zur Überprüfung der Validität sind (vgl. Atteslander 2003; Diekmann 2005 in: Raithel 2008: 47f.): Expertenvalidität (expert validity), Known group, Inhaltsvalidität (content validity), Kriteriumsvalidität (criterion-related validity) und Konstruktvalidität (construct validity).	Die Konstruktvalidität wird insofern erfüllt, dass beim Operationalisierungsverfahren (vgl. Kapitel 4.2.1) auf bereits bestehende Theorien und Ansätze zurückgegriffen wurde. Die Inhaltsvalidität wurde mithilfe eines durchgeführten Pretests und die mehrfache Diskussion des Messinstruments mit Dritten erfüllt.

Tabelle 7: Gütekriterien der Messung

Ein weiteres Qualitätskriterium im wissenschaftlichen Forschungsprozess, das sich in der empirischen Sozialforschung etabliert hat, ist die intersubjektive Nachvollziehbarkeit. Sie „[...] bedeutet, dass sozialwissenschaftliche Aussagen im Rahmen empirischer Forschung mit von jedermann nachvollziehbaren, offengelegten empirischen Methoden gewonnen werden, d. h., die empirische Untersuchung läuft unabhängig von der Person und den persönlichen Vorlieben des Forschers ab.“ (Brosius et al. 2016: 17)

Brosius et al. (2016: 142) empfehlen, dass für eine Erfüllung dieses Qualitätskriteriums, das gesamte methodische Vorgehen bzw. der Forschungsablauf offengelegt wird, damit die Ergebnisse unabhängig vom Forschenden und Zeitpunkt nachvollzogen werden können. Dies ist im Rahmen dieser Bachelorarbeit erfüllt, indem eine Offenlegung der Vorgehensweise von der theoretischen Fundierung (vgl. Kapitel 2 und 3) über die Stichprobe (vgl. Kapitel 4.1), die Konzeption des Erhebungsinstruments (vgl. Kapitel 4.2.1), die Datenerhebung (vgl. Kapitel 4.2.2) bis hin zur statistischen Auswertung der Ergebnisse (vgl. Kapitel 5) vorzufinden ist.

5 Die empirischen Forschungsergebnisse zum Alter und zur Lernmotivation

5.1 Die Altersstruktur in der Studyblr-Community

Das Alter der Befragten reicht von 12 bis 46 Jahren (vgl. Abbildung 10). Die meisten Studyblrs befinden sich in der Altersgruppe zwischen dem 14. bis zum 25. Lebensjahr¹³. Das durchschnittliche Alter der Mitgliedschaft der Studyblr-Community beträgt 18,07 Jahre. Die drei größten Gruppen befinden sich bei den 16-Jährigen mit 14,98%, den 17-Jährigen mit 16,3% und den 18-Jährigen mit 15,5% der Befragten.

¹³ Untersuchungen des Global Web Index Social 2016/Q1 und der AED/ZDF-Onlinestudie 2015 in Deutschland haben gezeigt, dass auch der größte Teil der Nutzer von Tumblr sich in diesem Altersbereich befindet (vgl. Kapitel 2.3).

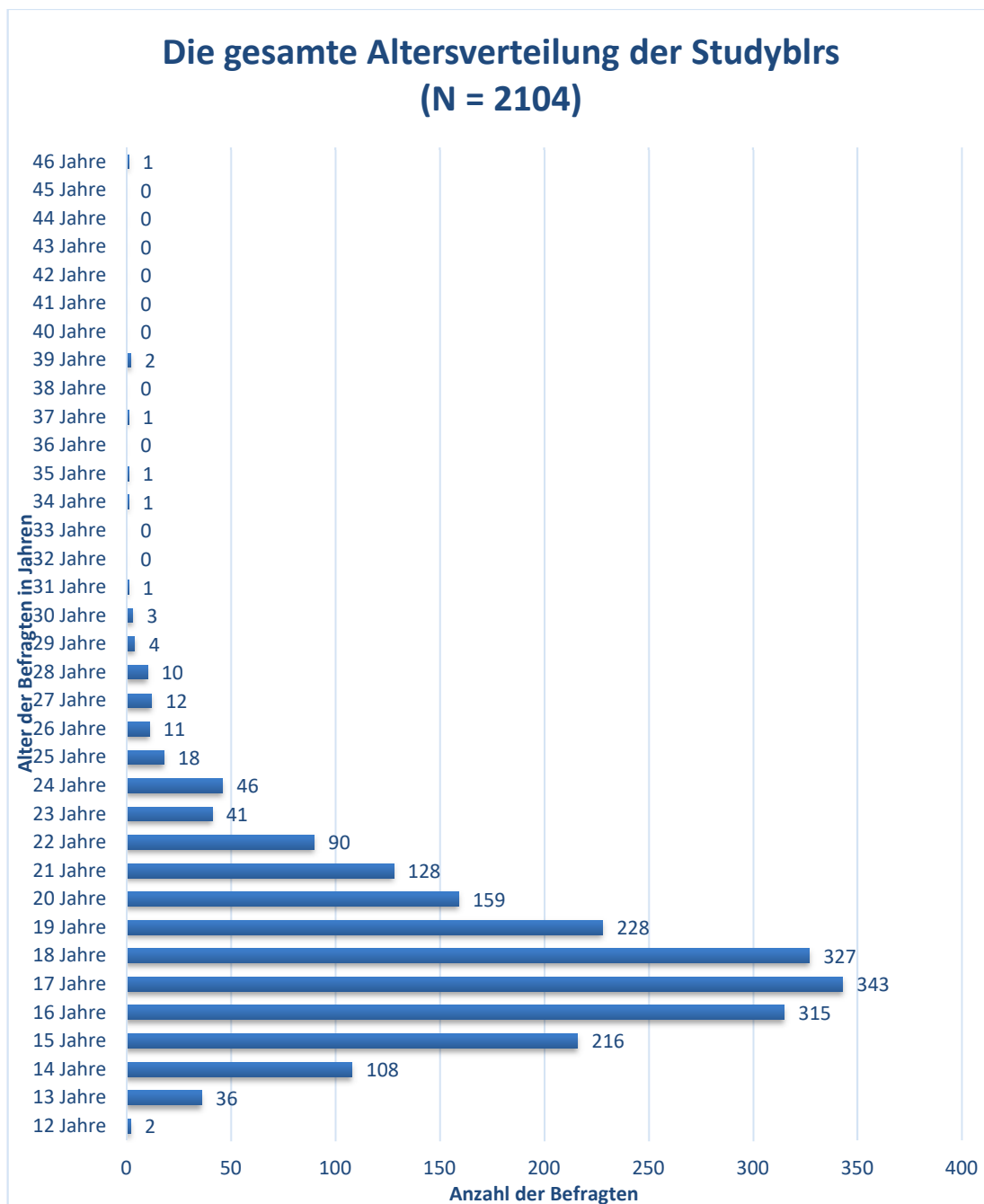


Abbildung 10: Die gesamte Altersverteilung der Studyblrs

Im Rahmen dieses Forschungsprojekts ist eine differenziertere Betrachtung der Altersverteilung wichtig, um die altersstrukturelle Zusammensetzung der Community genauer zu untersuchen. Hierfür ist eine Einteilung der befragten

Personen in verschiedene Altersgruppen bzw. Lebensaltersphasen vorzunehmen.¹⁴ Das ist aus dem Grunde wichtig, da jede Lebensphase mit anderen Aufgaben einhergeht und unterschiedliche Anforderungen an das Individuum stellt, die bewältigt werden müssen. Um den Zusammenhang zwischen dem Alter und den Faktoren der Lernmotivation analysieren zu können, ist eine Subdifferenzierung der Lebensaltersphasen notwendig, weil die Motivation zum Lernen in jeder Lebensphase der menschlichen Biographie eine andere Bedeutung einnehmen kann (vgl. Kapitel 3.2). Die im Folgenden angewandte Form der Altersklassifizierung (vgl. Tabelle 8) orientiert sich an dem Modell der jugendlichen Lebensaltersphasen nach Hurrelmann und Quenzel (2012: 45). Betrachtet werden dabei das Jugend- und Erwachsenenalter, da das Alter der Befragten sich in diesen Bereichen befindet.

Altersgruppe	Bezeichnung der Lebensaltersphase
Jugendalter/Adoleszenz	
12 – 14 Jahre	Frühe Jugendphase I
15 – 17 Jahre	Frühe Jugendphase II
18 – 21 Jahre	Mittlere Jugendphase
22 – 27 Jahre	Späte Jugendphase
Erwachsenenalter	
ab 28 Jahre	Frühes Erwachsenenalter

Tabelle 8: Klassifizierung nach Lebensaltersphasen (vgl. Hurrelmann/Quenzel 2012: 45)

Wird die Altersverteilung differenziert nach den einzelnen Lebensaltersphasen betrachtet, so wird in der Abbildung 11 verdeutlicht, dass die frühe Jugend II und die mittlere Jugend die am meist vertretenen Zielgruppen sind. Da ein

¹⁴ Nach Oerter und Montada (2002) lässt sich die Lebensspanne in einzelne Phasen unterteilen. Die Hauptphasen differenzieren sich dabei in Säuglingsalter, Kindesalter, Jugendalter, Erwachsenenalter und Alter. Subdifferenzierungen können innerhalb der Phasen gegebenenfalls vorgenommen werden. (vgl. Raithel 2009: 46) Böhnisch (2012: 138) macht allerdings darauf aufmerksam, dass vor allem die Lebensphase Jugend heute nur schwer von ihrem Beginn und ihrem Ende bzw. dem Übergang ins Erwachsenenalter abzugrenzen ist. Die Konturen des Erwachsenenalters sind verschwommen und es ist schwierig geworden, die Jugendphase vom Erwachsenenstatus her zu bestimmen. In der Soziologie wird hier von einer Entgrenzung oder gar einer Auflösung des Jugendalters gesprochen.

deutlicher Zuspruch ab dem 15. Lebensjahr zu verzeichnen ist, wird das frühe Jugendalter weiter subdifferenziert (in frühe Jugendphase I: 12-14. Lebensjahr, frühe Jugendphase II: 15-17. Lebensjahr).

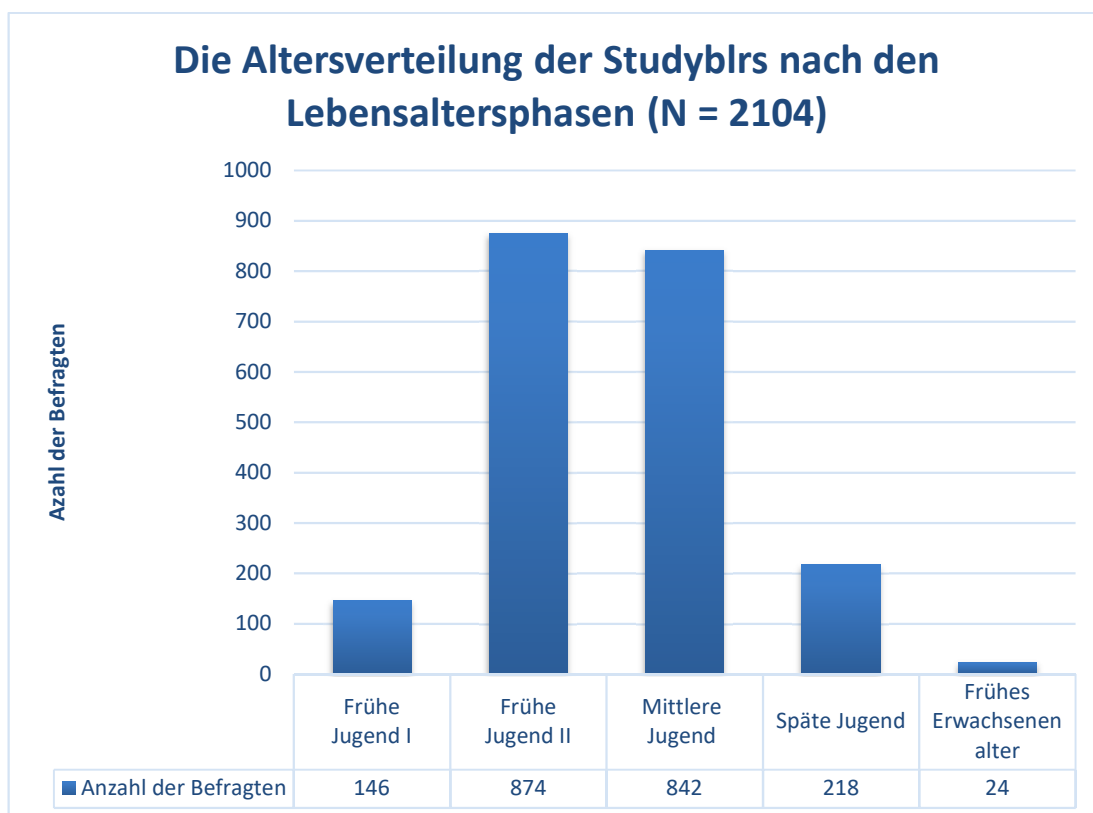


Abbildung 11: Die Altersverteilung der Studyblrs nach den Lebensaltersphasen

So befinden sich 41,5% (n = 874) in der Jugendphase II und 40% (n = 842) in der mittleren Jugendphase. Der späten Jugendphase sind 10,4% (n = 218) und dem frühen Erwachsenenalter lediglich 1,1% (n = 24) der Befragten zuzuordnen. Die Altersstruktur der Mitgliedschaft der Studyblr-Community lässt sich u.a. damit erklären, dass in diesen Lebensaltersphasen (hoch-)schulische Leistungen bzw. Noten unmittelbar in den Mittelpunkt rücken. Für die frühe Jugend II geht es um bevorstehende Abschlussprüfungen sowie der Übergang in weiterführende Bildungsinstitutionen, zu denen gute Noten i.d.R. als Zugangsvoraussetzungen gelten. Für die mittlere und späte Jugend ist der Übergang meist geschafft, doch mit dem Eintritt in eine höhere Bildungsinstitution ergeben sich wiederum andere Herausforderungen, die gelöst werden müssen. So geht es beispielsweise darum, wie das Lernen eigenverantwortlich zu organisieren ist, welche beruflichen Ziele entwickelt werden und wie diese

Ziele im Laufe der kommenden Jahre erreicht werden können. Aus der Perspektive des Übergangskonzepts aus der sozialwissenschaftlichen Lebenslaufforschung können Übergänge und ihre Wendepunkte im schulischen Bildungsverlauf subjektive Bewältigungskonstellationen darstellen (vgl. Böhnisch 2012: 65). Nach Filip (2007) werden Lebenskonstellationen von Subjekten dann als kritisch wahrgenommen, wenn die bislang zur Verfügung stehenden personalen und sozialen Ressourcen für die Bewältigung nicht mehr ausreichend sind. Charakteristisch für solche Situationen sind die Erfahrung des Selbstwertverlusts, das Erleben von Orientierungslosigkeit, das Fehlen sozialen Rückhalts sowie die Suche nach erreichbaren Formen sozialer Integration. Betroffene sind bestrebt, subjektive Handlungsfähigkeit (wieder) zu erlangen, um den gestörten psychosozialen Zustand zu normalisieren. (vgl. Böhnisch 2012: 47ff.) Ausgehend von diesem Ansatz kann die Mitgliedschaft in der Studyblr-Community für die Lernenden als eine Möglichkeit betrachtet werden, um Handlungsfähigkeit angesichts einer persönlich nichtzufriedenstellenden Lernsituation zu erlangen.

5.2 Das Maß der Lernmotivation durch die Studyblr-Community

Zur Beantwortung der Frage, weshalb die Studyblr-Community ihre Mitglieder zum Lernen motiviert, orientieren sich die Antwortmöglichkeiten an den Aspekten der *Autonomie* (Die Nutzung von Tumblr) sowie der *sozialen Eingebundenheit* (Ein Teil einer Community sein) aus der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (1985). (vgl. Kapitel 3.2) Es wird untersucht, inwiefern diese Aspekte in der Studyblr-Community erfüllt bzw. nicht erfüllt sind.

Die Nutzung von Tumblr

Hinsichtlich der Nutzung von Tumblr und der damit verbundenen Gestaltung der eigenen Mitgliedschaft sowie der Interaktionen in der Community sind sich mehr als zwei Drittel der Befragten einig, dass sie durch einen gewissen Freiheitsgrad zum Lernen in bzw. durch die Studyblr-Community motiviert werden. 77% der Studyblrs geben an, dass sie gern Tumblr ohnehin auch noch für andere Zwecke verwenden. 76% schätzen es, dass sie Tumblr unabhängig

von Zeit und Ort nutzen können. Für 80% ist es von Bedeutung, dass sie eigenständig darüber entscheiden können, wie sie ihr Lernen organisieren und Inhalte der Community präsentieren. (vgl. Abbildung 12)

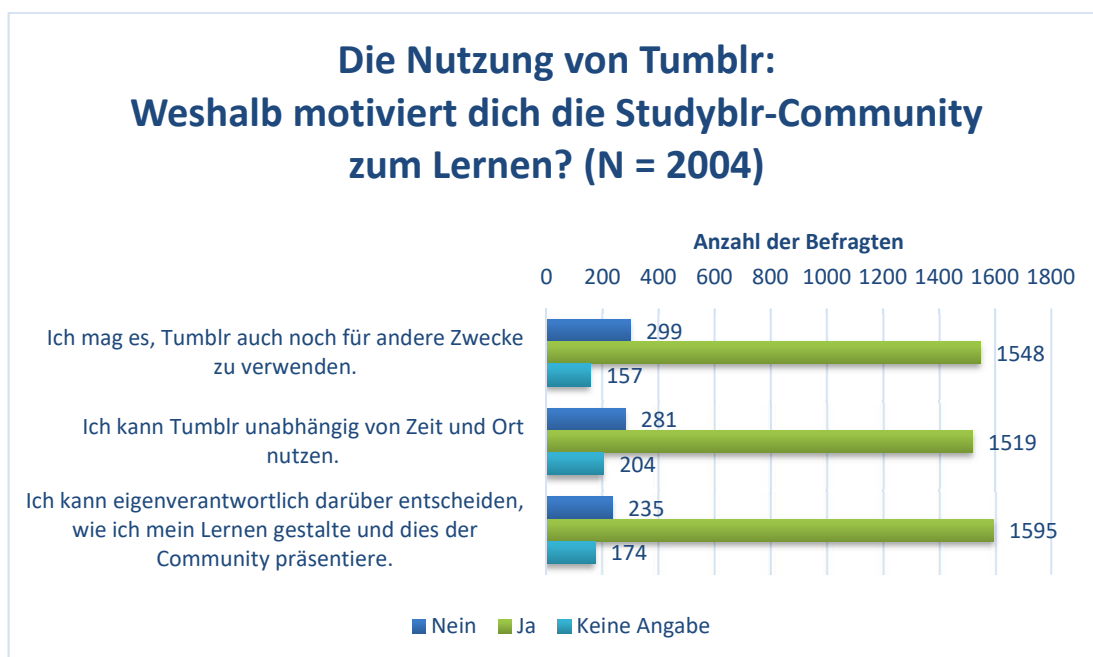


Abbildung 12: Lernmotivation durch Autonomie

Die erheblich hohe Zustimmung auf die drei Merkmalsausprägungen (vgl. Abbildung 12) lassen die Schlussfolgerung zu, dass die Plattform Tumblr mit ihren Funktionen den Nutzern ein selbstbestimmtes Handeln ermöglicht. Demnach kann die Studyblr-Community als ein autonomieunterstützender Lernort betrachtet werden, in dem Nutzer von Tumblr sich freiwillig zusammenschließen, um miteinander im Hinblick auf gemeinsame Interessen und Ziele zu interagieren.

Ein Teil einer Community sein

Für einen Gesamtüberblick zur Beantwortung der Frage bzgl. der Entstehung von Lernmotivation in der Studyblr-Community durch soziale Eingebundenheit werden die Mittelwerte (arithmetischen Mittel) der einzelnen Merkmale bestimmt. Berücksichtigt werden dabei nur die Antwortkategorien „Stimme nicht zu“ (codiert mit 1), „Stimme eher nicht zu“ (2), „Stimme eher zu“ (3) und „Stimme zu“ (4). (vgl. Abbildung 13)

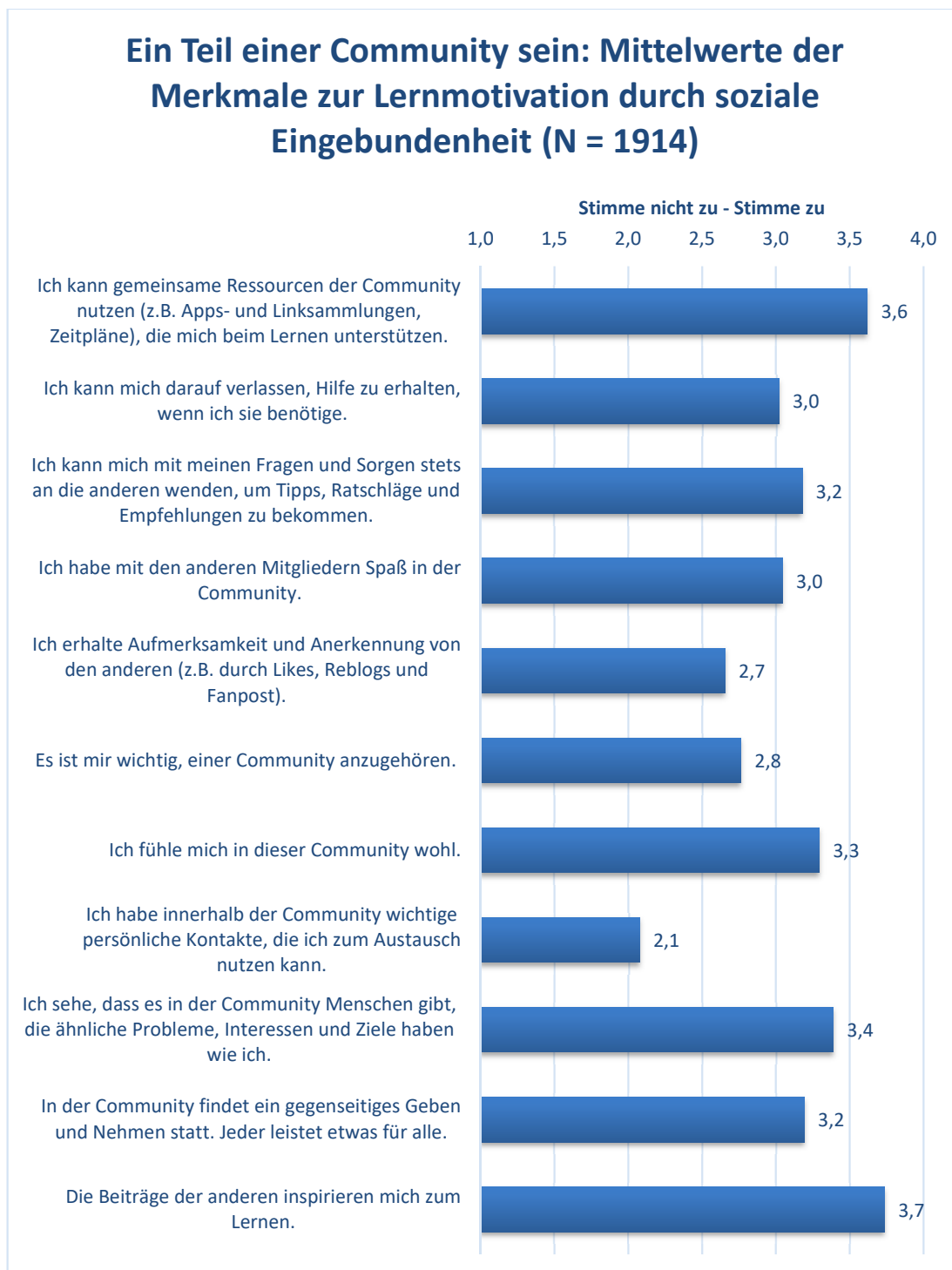


Abbildung 13: Mittelwerte der Merkmale zur Lernmotivation durch soziale Eingebundenheit

In dem Mittelwertvergleich (vgl. Abbildung 13) zeigt sich, dass generell eine große Zustimmung bei den Merkmalen vorliegt mit einem geringsten Mittelwert von 2,1 und einem höchsten von 3,7.

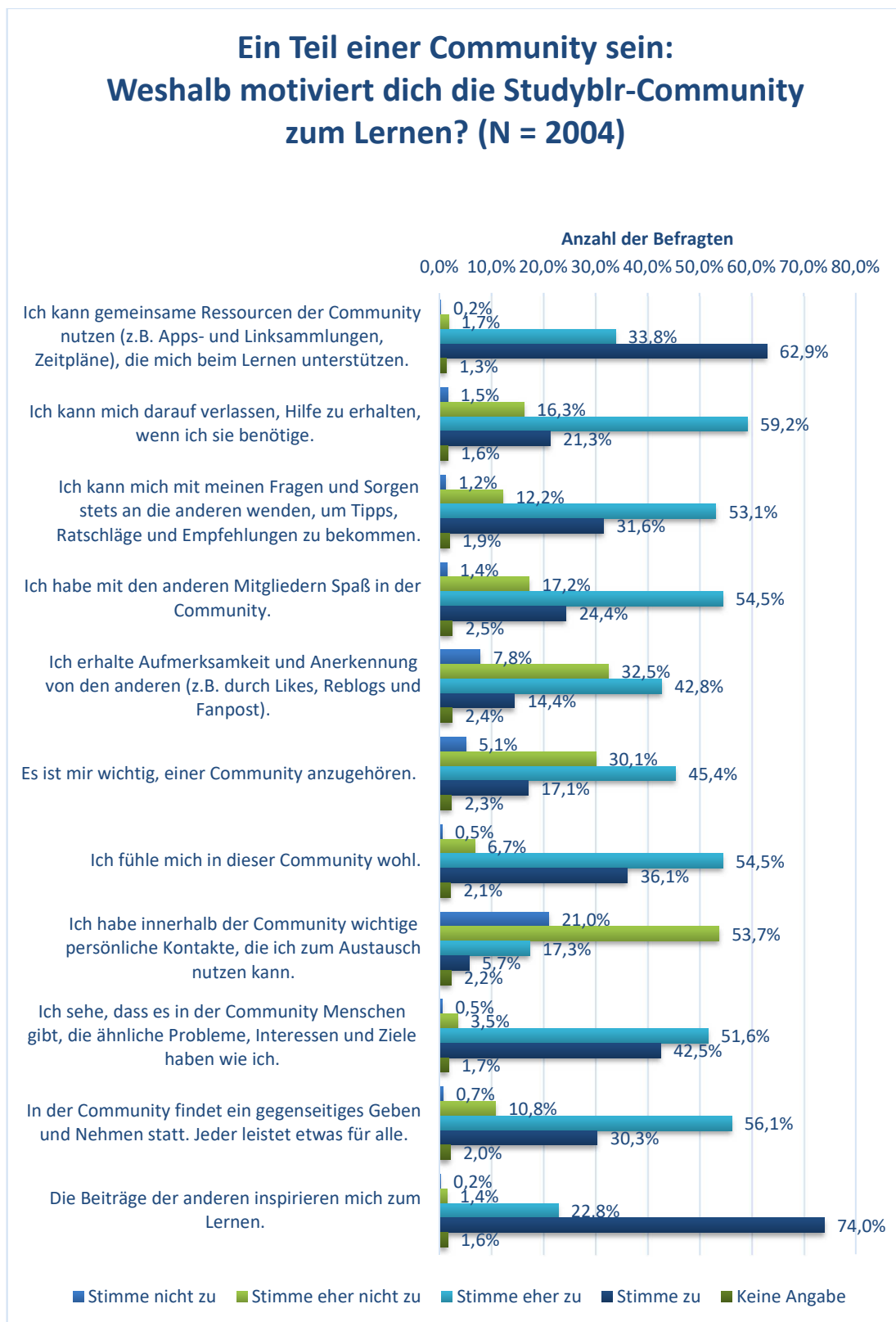


Abbildung 14: Antwortverteilung zur Lernmotivation durch soziale Eingebundenheit

Bei der zusammenfassenden Betrachtung der Prozentangaben (vgl. Abbildung 14) ergibt sich für die Antwortkategorien „Stimme eher zu“ und „Stimme zu“ folgende Rangierung der Merkmalsausprägungen (vgl. Tabelle 9):

Rang	Merkmalsausprägung	Zustimmung in Prozent (Stimme eher zu + Stimme zu)
1.	Die Beiträge der anderen inspirieren mich zum Lernen. (<i>Inspiration</i>)	96,8%
2.	Ich kann gemeinsame Ressourcen der Community nutzen (z.B. Apps- und Linksammlungen, Zeitpläne), die mich beim Lernen unterstützen. (<i>Ressourcen</i>)	96,7%
3.	Ich sehe, dass es in der Community Menschen gibt, die ähnliche Probleme, Interessen und Ziele haben wie ich. (<i>Gleichgesinnte</i>)	94,1%
4.	Ich fühle mich in dieser Community wohl. (<i>Wohlfühlen</i>)	90,1%
5.	In der Community findet ein gegenseitiges Geben und Nehmen statt. Jeder leistet etwas für alle. (<i>Reziprozität</i>)	86,4%
6.	Ich kann mich mit meinen Fragen und Sorgen stets an die anderen wenden, um Tipps, Ratschläge und Empfehlungen zu bekommen. (<i>Interaktiver Austausch</i>)	84,7%
7.	Ich kann mich darauf verlassen, Hilfe zu erhalten, wenn ich sie benötige. (<i>Unterstützung/Hilfe</i>)	80,5%
8.	Ich habe mit den anderen Mitgliedern Spaß in der Community. (<i>Spaß</i>)	78,9%

Tabelle 9: Rangliste zur Lernmotivation durch soziale Eingebundenheit

Hingegen spielen die *Zugehörigkeit zu einer Community* (MW = 2,8), die *Anerkennung und die Aufmerksamkeit durch andere* (MW = 2,7) sowie das *Vorhandensein von persönlichen Kontakten für den privaten Austausch innerhalb der Community* (MW = 2,1) eine vergleichsweise eher untergeordnete Rolle (vgl. Abbildung 13).

Im Rahmen dieser Bachelorarbeit werden im Folgenden die drei Merkmalsausprägungen mit der höchsten Zustimmung (vgl. Tabelle 9) weiter analysiert.

Der hohe Zuspruch hinsichtlich der Lernmotivation durch *Inspiration* kann damit erklärt werden, dass auf einer kreativen Blogging-Plattform wie Tumblr die Kommunikation zu einem großen Teil durch Visualisierungen (vor allem Bilder) erfolgt. Ist ein hochgeladener Beitrag für den Betrachter optisch ansprechend

bzw. inspirierend, kann damit ein Nachahmungseffekt (vgl. Kapitel 2.2) ausgelöst werden, indem dieser dazu motiviert wird, das Visualisierte selbst umzusetzen. Nach Albert Banduras sozial-kognitiven Theorie des Modelllernens (1979) ist das Lernen stets ein aktiver Aneignungsprozess in einem sozialen Umfeld, in dem natürliche (z.B. Menschen) oder symbolische Modelle (z.B. bildliche Repräsentationen) nachgeahmt werden, die nach subjektiver Bewertung als geeignet eingestuft werden (vgl. Niederbacher/Zimmermann 2011: 32ff.). Nach Bandura beobachtet der Mensch seine Umwelt, interpretiert aufgenommene Eindrücke, generiert daraus Handlungsentwürfe und wertet ihre Wirkungen aus. Zwischen der Anregung des Verhaltens durch ein Modell und der Reproduktion des Verhaltens durch den Beobachtenden liegen erhebliche kognitive Verarbeitungsprozesse. (vgl. Raithel 2009: 70) Dadurch ist es für die Mitglieder der Studyblr-Community möglich, Lernstrategien oder Methoden des Lernmanagements durch Beobachtung voneinander zu lernen, um sich gegenseitig in ihren Kompetenzen zu bereichern.

Bezüglich der Lernmotivation durch die *Nutzung gemeinsamer Ressourcen* kann geschlussfolgert werden, dass die Studyblr-Community für ihre Mitglieder ein Netzwerk darstellt, welches u.a. dem aktiven Austausch von Ressourcen dient. Durch die Erstellung und Verbreitung von beispielsweise Apps- und Linkssammlungen, die das Lernen unterstützen, werden Ressourcen kumuliert. Diese kollektiven Ressourcen können wiederum von den individuellen Mitgliedern für Wissenserweiterung oder Verbesserung des Lernmanagements verwendet werden. Hier lässt sich eine Verbindung zum konnektivistischen Lernansatz (vgl. Kapitel 3.1) herstellen. Dieser geht davon aus, dass Lernende ihr eigenes Lernen durch die Einbindung in Netzwerke verbessern können. Netzwerke werden angesichts gesellschaftlicher, wirtschaftlicher und technologischer Entwicklungen benötigt, um Wissen immer aktuell und bedarfsgerecht zu sichern.

In Bezug auf die Lernmotivation durch den Vergleich mit anderen in der Community kann die Schlussfolgerung getroffen werden, dass das *Vorhandensein von Gleichgesinnten* eine motivierende Wirkung hat. Laut Dresel und Lämmle

(2011: 123) kommt den Peers¹⁵ eine wichtige Rolle bei der Entwicklung der Lern- und Leistungsmotivation zu, denn innerhalb von Peernetzwerken ähneln sich Lernende hinsichtlich ihrer Motivation und ihrer Leistungen. Diese Verbundenheit nimmt mit der Dauer des Netzwerks zu. Die Ähnlichkeit motivationaler Aspekte innerhalb von Peer-Gruppen lassen sich einerseits durch interne Sozialisierungseffekte (z.B. Prozesse des Modelllernens sowie der Entstehung und Aufrechterhaltung von Gruppennormen und -werten) erklären. Andererseits sind auch Selektionseffekte zu berücksichtigen, wonach sich Peers mit vergleichbarer Motivation überwiegend zusammenfinden.

5.3 Der Zusammenhang zwischen dem Alter und den Aspekten der Lernmotivation in der Studyblr-Community

Nachdem das Alter und die Determinanten der Lernmotivation unabhängig voneinander analysiert worden sind, wird in diesem Kapitel untersucht, ob ein Zusammenhang zwischen diesen zwei Variablen hergestellt werden kann. Das heißt, es wird der Frage nachgegangen, ob die Aspekte der Autonomie und der sozialen Eingebundenheit für die Entstehung von Lernmotivation abhängig bzw. unabhängig von dem Alter der Community-Mitglieder sind. Zur Ermittlung der Stärke des statistischen Zusammenhangs wird die Korrelation berechnet (vgl. Kapitel 4.4).

Die Bestimmung der Korrelationskoeffizienten für die Lebensaltersphasen und der drei Merkmalsausprägungen der Autonomie (vgl. Tabelle 10) zeigt, dass kein bedeutender statistischer Zusammenhang (vgl. Tabelle 6) vorliegt.

¹⁵ Krappmann (1991 in: Böhnisch 2012: 153) weist darauf hin, dass mit dem Begriff der „Peers“ nicht nur gleichaltrige Gefährten gemeint sind, sondern vor allem die Gleichheit der Stellung im Verhältnis zueinander. Dieses Verständnis ist wichtig, da angesichts der gesamten Altersverteilung in der Studyblr-Community (vgl. Kapitel 5.1) verschiedene Altersgruppen vertreten sind. Nicht die Gleichheit des Alters ist in diesem Kontext von Bedeutung, sondern vielmehr die gemeinsame Praxis (vgl. Kapitel 3.3), das gemeinsame Interesse und die sich ähnelnden Aspirationen.

	Aspekte der Lernmotivation (<i>Autonomie</i>) in Korrelation mit den Lebensaltersphasen	Korrelationskoeffizient r
1.	Ich mag es, Tumblr auch noch für andere Zwecke zu verwenden. (<i>Verwendung von Tumblr für andere Zwecke</i>)	.04
2.	Ich kann Tumblr unabhängig von Zeit und Ort nutzen. (<i>Unabhängigkeit in der Nutzung von Tumblr</i>)	.00
3.	Ich kann eigenverantwortlich darüber entscheiden, wie ich mein Lernen gestalte und dies der Community präsentiere. (<i>Selbstbestimmung über das Lernen und der Präsentation in der Community</i>)	-.02

Tabelle 10: Korrelation zwischen Alter und Aspekten der Lernmotivation (*Autonomie*)

Auch die Bestimmung der Korrelationskoeffizienten für die Lebensaltersphasen und der elf Merkmalsausprägungen der sozialen Eingebundenheit (vgl. Tabelle 11) verweist auf keinen bedeutsamen statistischen Zusammenhang. Bei drei Merkmalsausprägungen (Unterstützung/Hilfe, Interaktiver Austausch und Wohlfühlen) ist sogar eine geringe negative Korrelation festzustellen (vgl. Tabelle 6).

	Aspekte der Lernmotivation (<i>soziale Eingebundenheit</i>) in Korrelation mit den Lebensaltersphasen	Korrelationskoeffizient r
1.	Ich kann gemeinsame Ressourcen der Community nutzen (z.B. Apps- und Linksammlungen, Zeitpläne), die mich beim Lernen unterstützen. (<i>Ressourcen</i>)	-.08
2.	Ich kann mich darauf verlassen, Hilfe zu erhalten, wenn ich sie benötige. (<i>Unterstützung/Hilfe</i>)	-.12
3.	Ich kann mich mit meinen Fragen und Sorgen stets an die anderen wenden, um Tipps, Ratschläge und Empfehlungen zu bekommen. (<i>Interaktiver Austausch</i>)	-.13
4.	Ich habe mit den anderen Mitgliedern Spaß in der Community. (<i>Spaß</i>)	-.05
5.	Ich erhalte Aufmerksamkeit und Anerkennung von den anderen (z.B. durch Likes, Reblogs und Fanpost). (Aufmerksamkeit und Anerkennung durch andere)	-.03
6.	Es ist mir wichtig, einer Community anzugehören. (<i>Zugehörigkeit zu einer Community</i>)	-.09
7.	Ich fühle mich in dieser Community wohl. (<i>Wohlfühlen</i>)	-.11
8.	Ich habe innerhalb der Community wichtige persönliche Kontakte, die ich zum Austausch nutzen kann. (<i>Vorhandensein von persönlichen Kontakten</i>)	-.05

9.	Ich sehe, dass es in der Community Menschen gibt, die ähnliche Probleme, Interessen und Ziele haben wie ich. (<i>Gleichgesinnte</i>)	-.05
10.	In der Community findet ein gegenseitiges Geben und Nehmen statt. Jeder leistet etwas für alle. (<i>Reziprozität</i>)	-.07
11.	Die Beiträge der anderen inspirieren mich zum Lernen. (<i>Inspiration</i>)	-.07

Tabelle 11: Korrelation zwischen Alter und Aspekten der Lernmotivation (soz. Eingebundenheit)

Anhand der Analyse der statistischen Beziehung kann konkludiert werden, dass die Determinanten der Autonomie und der sozialen Eingebundenheit für die Lernmotivation in allen Lebensaltersphasen gleich bedeutsam sind. Sie wirken unabhängig vom jeweiligen Alter eines Community-Mitglieds.

6 Der Wert der Studyblr-Community für individuelle Bildungskonstellationen

Zusammenfassende Thesen

Bezugnehmend auf die drei eingangs gestellten Fragestellungen (vgl. Kapitel 1) sowie basierend auf der Darstellung und der Interpretation der Forschungsergebnisse (vgl. Kapitel 5) werden folgende Schlussfolgerungen abgeleitet:

1. Die Studyblr-Community setzt sich zum Großteil aus Personen in der frühen und im Übergang zur mittleren Jugendphase zusammen.

Die Verdichtung des Alters der Befragten in der frühen Jugendphase II (15 – 17 Jahre) und der mittleren Jugendphase (18 – 21 Jahre; vgl. Kapitel 5.1) lässt annehmen, dass in diesen beiden Lebensaltersphasen ein besonders hoher Bedarf vorliegt, sich mit bildungs- und lernrelevanten Themen auseinanderzusetzen. Es wird nach Möglichkeiten gesucht, um die Anforderungen im Bildungsverlauf zu bewältigen (vgl. Kapitel 5.1). Dabei ist nicht zu vernachlässigen, dass dies in der Freizeit geschieht, d.h. unabhängig von Bildungsinstitutionen. Eine Ursache für diese Motivation könnte darin liegen, dass die Blogging-Plattform Tumblr von den jungen Menschen nicht originär benutzt worden ist, um sich mit dem Lernen zu beschäftigen, sondern um anderen Interessen und Vorlieben nachzugehen. Somit besteht grundsätzlich eine aufgeschlossene und positive Einstellung zu der Social Media-Anwendung, während in Bildungsinstitutionen hingegen Einstellungen von Schülern und/oder Studierenden nicht selten durch Leistungsdruck und Zwang geprägt sind. Lernende zeigen besonders viel Engagement, wenn Lerninhalte in persönlich favorisierte Aktivitäten eingekleidet werden. Dadurch wird das Lernen als Tätigkeit von positiven Emotionen begleitet, die sich förderlich auf die intrinsische Lernmotivation (vgl. Kapitel 3.2) auswirken. (vgl. Konrad 2014: 137ff.) Die Studyblr-Community ist folglich insbesondere für Menschen in diesen Altersgruppen interessant, weil sie einen alters- und zeitangemessenen Zugang zu den Themen Lernen, Bildung und Zukunftsperspektiven ermöglicht – durch die Verbindung von Lernen mit dem Bloggen, in einer Gemeinschaft mit Gleichgesinnten und in einem unverbindlichen Kontext.

2. Die Studyblr-Community ist ein autonomieunterstützender und sozialer Lernort.

Die Analyse der Lernmotivation durch die Studyblr-Community hat gezeigt, dass motivationsfördernde Faktoren gegeben sind. Diese definieren die Rahmenbedingungen, in denen eine optimale Motivation zum Lernen erst entstehen kann. Insbesondere handelt es sich dabei um die Aspekte der Autonomie (Selbstbestimmtheit in Lernprozessen) und der sozialen Eingebundenheit. Bei Letzterem sind vor allem *die Inspiration durch andere, die Nutzung gemeinsamer Ressourcen sowie das Vorhandensein von Gleichgesinnten* ausschlaggebend (vgl. Kapitel 5.2). In dieser Bachelorarbeit lässt sich allerdings noch kein umfassendes Bild zur Lernmotivation konstruieren, da der Aspekt der Kompetenz (Inhaltsbereich III des Fragebogens; vgl. Kapitel 4.2.1) noch nicht ausgewertet worden ist. Somit können an dieser Stelle noch keine Aussagen darübergemacht werden, *ob* von den Mitgliedern Kompetenz erlebt wird und wenn ja, *welche* Kompetenzen durch die Community konkret erworben bzw. gestärkt werden.

3. Die Studyblr-Community fördert die Lernmotivation ihrer Mitglieder altersunabhängig.

Die Studyblr-Community hat eine förderliche Wirkung auf die Lernmotivation ihrer Mitglieder – unabhängig von deren Alter (vgl. Kapitel 5.3). In der Community finden sich Personen verschiedenen Altersgruppen zusammen. Durch gemeinsame Interessen und ähnliche Ziele bilden sie eine Community of Practice (vgl. Kapitel 3.3), in der die gemeinsame *Praxis* im Vordergrund steht. Aufgrund ihres offenen und unverbindlichen Charakters ist der Zugang für jede Person möglich, die Interesse für diese gemeinsame Praxis hegt. Das Alter als ein Differenzierungskriterium spielt folglich eine untergeordnete bzw. keine Rolle, um von den motivationsfördernden Determinanten zu profitieren. Damit kann die Studyblr-Community grundsätzlich als ein Lernort angesehen werden, an dem nicht nur „klassische“ Schüler und Studierende in der frühen/mittleren Jugendphase partizipieren können, sondern auch Personen mit alternativen Bildungswegen in höheren Lebensaltersphasen (z.B. berufsbegleitende Studierende, Personen in Weiterbildungen) haben die gleichen Möglichkeiten.

Ausblick

Das übergeordnete Ziel dieser Forschung, einen ersten Überblick über die Studyblr-Community zu gewinnen, kann mit dieser Bachelorarbeit in Verbindung mit dem Forschungsbericht als erfüllt betrachtet werden. Ihr Wert spiegelt sich darin wieder, indem sie aufzeigt, wie das Lernen in einem Wissens- und Informationszeitalter aussehen kann. Für die Suche nach Handlungsfähigkeit zur Bewältigung von individuellen Bildungskonstellationen können internetbasierte Gemeinschaften wie die Studyblr-Community als eine wertvolle Möglichkeit betrachtet werden, um Wissen, Expertise und Ressourcen zu bündeln und in einem selbstbestimmten Kontext auszutauschen. Durch ihre mannigfaltigen Anwendungsmöglichkeiten sowie ihren nahen Bezug zur Lebenswelt der heutigen „*digital natives*“ und „*digital immigrants*“¹⁶ ermöglichen sie virtuelle Begegnungen für eine Vielzahl von Menschen unabhängig von zeitlichen und geographischen Begrenzungen oder soziodemographischen Hintergründen.

Am Beispiel der Studyblr-Community zeigt sich konkret, dass Lernnetzwerke wichtig sind, um Inspiration zu finden, Ressourcen auszutauschen und mit Gleichgesinnten zu interagieren. Ziel dieser Interaktionen ist es wiederum, voneinander zu lernen und daraus Kompetenzen zu erlangen, um Lernprozesse eigenverantwortlich gestalten zu können. Aus gemeinschaftlichen Netzwerken entstehen individuelle Lern-Netzwerke (vgl. Kapitel 3.3). Angesichts der fortschreitenden technologischen Entwicklung und einer zunehmenden Individualisierung von Biographien ist davon auszugehen, dass solche Unterstützungsnetzwerke wie die Studyblr-Community an Bedeutung zunehmen

¹⁶ Als „*digital natives*“ wird die Generation der nach 1980 Geborenen bezeichnet, die mit Internet und digitalen Medien aufgewachsen ist. Sie gelten nach Prensky (2001) als „Einheimische“ bzw. „Muttersprachler“ der digitalen Sprache von Computern, Videospiele und dem Internet. Als „*digital immigrants*“ gelten die vorherigen Generationen, die – wie alle Immigranten manche erfolgreicher als andere - sich an ihre neue digitale Umgebung anpassen müssen, aber bis zu einem gewissen Grad ihren Akzent in der Vergangenheit behalten. (vgl. Hepp 2014: 23f.)

werden. Ausgehend aus dieser Forschung ist zu überlegen, wie Bildungsinstitutionen oder andere Akteure in der Bildungslandschaft solche vorhandenen Netzwerke nutzen oder gar eigene Netzwerke konstruieren können, um ihre Lernenden mit sowohl hoher als auch niedriger Bildungsaspiration effektiv dabei zu unterstützen, auf Basis der Gemeinschaft selbstständig, nachhaltig und mit Freude zu lernen. Lehrende sollen hiermit ermutigt werden, eine offene Haltung gegenüber modernen, innovativen Online-Lernorten wie der Studyblr-Community einzunehmen, um ihre Lernenden auf entsprechende Möglichkeiten verweisen zu können, wie sie sich komplementär zu den jeweiligen Bildungsinstitutionen Lernkompetenzen aneignen können. Ebenso ist es denkbar, dass Lehrkräfte durch die Studyblr-Community Impulse und Inspiration für ihre eigene Unterrichtsgestaltung gewinnen können (beispielsweise kreative Methoden zur Darstellung von komplexen Lehrinhalten oder der gezielte Einsatz von Ressourcen der Community wie etwa Masterposts in die Lehreinheiten).

Für weiterführende Studien zur Studyblr-Community ist eine tiefenschärfere Betrachtung der Prozesse in der Gemeinschaft zu empfehlen. So kann zum einen das Nutzerverhalten der Mitgliedschaft genauer analysiert werden, indem untersucht wird, welche Arten von Beiträgen (z.B. Bilder, Zitate, Apps- und Linkssammlungen) am hilfreichsten sind. Zum anderen ist es möglich, eine Wiederholungsstudie in einem gewissen zeitlichen Abstand (z.B. von zwei Jahren) durchzuführen, um die Entwicklung der Studyblr-Community im Zeitverlauf zu erfassen. Fernerhin sind in diesem Forschungsprojekt überwiegend positive Aspekte der Community untersucht worden. Demnach ist es in weiterführenden Forschungen überlegenswert, auch gezielt mögliche negative Aspekte zu hinterfragen, um eine kritischere Auseinandersetzung mit der Community vornehmen zu können.

Literatur- und Quellenverzeichnis

Böhnisch, Lothar (2012): Sozialpädagogik der Lebensalter. Eine Einführung. Aufl. 6. Beltz Juventa Verlag, Weinheim und Basel

Böker, Karl-Hermann et al. (2013): Social Media – Soziale Medien? Neue Handlungsfelder für Interessenvertretungen. Hans-Böckler-Stiftung, Düsseldorf

Brosius, Hans-Bernd et al. (2016): Methoden der empirischen Kommunikationsforschung. Eine Einführung. Aufl. 7. Springer VS, Wiesbaden

Buchem, Ilona et al. (2013): Blogging und Microblogging. Anwendungsmöglichkeiten im Bildungskontext. <URL: <http://l3t.eu/homepage/das-buch/ebook-2013/kapitel/lesen/o/id/128>><Stand: 2013><letzter Zugriff: 06.02.2016>

Czauderna, André (2014): Lernen als soziale Praxis im Internet. Objektiv hermeneutische Rekonstruktion aus einem Forum zum Videospiel Pokémon. Springer Fachmedien, Wiesbaden

Döring, Nicola (2010): Sozialkontakte online: Identitäten, Beziehungen, Gemeinschaften. In: Schweiger, Wolfgang & Beck, Klaus (Hrsg.): Handbuch Online-Kommunikation. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 159 – 183

Dresel, Markus und Lämmle, Lena (2011): Motivation. In: Götz, Thomas (Hrsg.): Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen. Verlag Ferdinand Schöningh, Paderborn, S. 80 – 143

Ebner, Martin und Schiefner-Rohs, Mandy (2008): Microblogging – more than fun?. < URL: https://www.researchgate.net/profile/Mandy_Rohs/publication/200753433_Microblogging_-_more_than_fun/links/0912f50a93eb9e508f000000.pdf><Stand: Juli 2015><letzter Zugriff: 06.02.2016>

Erpenbeck, John und Sauter, Werner (2013): So werden wir lernen! Kompetenzentwicklung in einer Welt fühlender Computer, kluger Wolken und sinnsuchender Netze. Springer-Verlag, Berlin/Heidelberg

Friedrichs, Henrike und Sander, Uwe (2010): Peers und Medien – die Bedeutung von Medien für den Kommunikations- und Sozialisationsprozess im Kontext von Peerbeziehungen. In: Harring, Marius et al. (Hrsg.): Freundschaften, Cliques und Jugendkulturen. Peers als Bildungs- und Sozialisationsinstanzen. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 283 – 307

Gräsel, Cornelia und Gniewosz, Burkhard (2015): Kapitel VI-1 Überblick Lehr-Lernforschung. In: Reinders, Heinz et al. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. Aufl. 2. Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 19 – 24

Häder, Michael (2015): Empirische Sozialforschung. Eine Einführung. Aufl. 3. Springer Fachmedien, Wiesbaden

Hasselhorn, Marcus und Gold, Andreas (2013): Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren. Aufl. 3. Kohlhammer Verlag, Stuttgart

Hepp, Andreas et al. (2014): Mediatisierte Welten der Vergemeinschaftung. Kommunikative Vernetzung und das Gemeinschaftsleben junger Menschen. Springer Fachmedien, Wiesbaden

Hertel, Guido und Schroer, Joachim (2008): Electronic Human Resource Management (E-HRM): Personalarbeit mit netzbasierten Medien In: Batinic, Bernad & Appel, Markus (Hrsg.): Medienpsychologie. Springer Medizin Verlag, Heidelberg, S. 450 – 475

Hettler, Uwe (2010): Social Media Marketing. Marketing mit Blogs, Sozialen Netzwerken und weiteren Anwendungen des Web 2.0. Oldenbourg Verlag, München

Holzinger, Thomas und Sturmer, Martin (2010): Die Online-Redaktion. Praxisbuch für den Internetjournalismus. Springer-Verlag, Berlin/Heidelberg

Hurrelmann, Klaus und Quenzel, Gudrun (2012): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. Aufl. 11. Beltz Juventa Verlag, Weinheim und Basel

Kerres, Michael und Preussler, Annabell (2013): Soziale Netzwerkbildung unterstützen mit Microblogs (Twitter)<URL: <http://mediendidaktik.uni-due.de/biblio/257>><Stand: 2009><letzter Zugriff: 06.02.2016>

Kielholz, Annette (2008): Online-Kommunikation. Die Psychologie der neuen Medien für die Berufspraxis. Springer Medizin Verlag, Heidelberg

Kirchhoff, Sabine (2008): Der Fragebogen. Datenbasis, Konstruktion und Auswertung. Aufl. 4. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Köhler, Thomas et al. (2008): Lehren und Lernen mit Multimedia und Internet. In: Batinic, Bernad & Appel, Markus (Hrsg.): Medienpsychologie. Springer Medizin Verlag, Heidelberg, S. 478 – 499

Konrad, Klaus (2014): Lernen lernen – allein und mit anderen. Konzepte, Lösungen, Beispiele. Springer Fachmedien, Wiesbaden

Krapp, Andreas und Hascher, Tina (2014): Die Erforschung menschlicher Motivation. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Theorien in der Entwicklungspsychologie. Springer-Verlag, Berlin/Heidelberg, S. 234 – 251

Krapp, Andreas und Hascher, Tina (2014): Die Erforschung menschlicher Motivation. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.): Theorien in der Entwicklungspsychologie. Springer-Verlag, Berlin/Heidelberg, S. 252 – 281

Kuckartz, Udo et al. (2013): Statistik. Eine verständliche Einführung. Aufl. 2. Springer Fachmedien, Wiesbaden

Kuhlmann, Annette M. und Sauter, Werner (2008): Innovative Lernsysteme. Kompetenzentwicklung mit Blended Learning und Social Software. Springer-Verlag, Berlin/Heidelberg

McGrath, Felim (2016): 3 in 4 Tumblr Users aged under 35<URL: <https://www.globalwebindex.net/blog/3-in-4-tumblr-users-aged-under-35>><Stand: 25.04.2016><letzter Zugriff: 21.06.2016>

Metzger, Christiane (2013): Lernhandeln und Lernmotivation. Überlegungen zum Integrierten Lern- und Handlungsmodell. In: Reinmann, Gabi et al. (Hrsg.): Hochschuldidaktik im Zeichen von Heterogenität und Vielfalt. Doppelfestschrift für Peter Baumgartner und Rolf Schulmeister. Books on Demand GmbH, Norderstedt, S. 183 – 195

Montada, Leo (2002): Fragen, Konzepte, Perspektiven. In: Oerter, Rolf & Montada, Leo (Hrsg.): Entwicklungspsychologie. Aufl. 5. Beltz Verlag, Weinheim/Basel/Berlin, S. 3 – 15

Niederbacher, Arne und Zimmermann, Peter (2011): Grundwissen Sozialisation. Einführung zur Sozialisation im Kindes- und Jugendalter. Aufl. 4. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Porst, Rolf (2014): Fragebogen. Ein Arbeitsbuch. Aufl. 4. Springer Fachmedien, Wiesbaden

Raihel, Jürgen (2008): Quantitative Forschung. Ein Praxisbuch. Aufl. 2. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Raihel, Jürgen et al. (2009): Einführung Pädagogik. Begriffe, Strömungen, Klassiker, Fachrichtungen. Aufl. 3. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Rasch, Björn et al. (2014): Merkmalszusammenhänge. In: Rasch, Björn et al. (Hrsg.): Quantitative Methoden 1. Einführung in die Statistik für Psychologen und Sozialwissenschaftler. Aufl. 4. Springer-Verlag, Berlin/Heidelberg, S. 81 – 116

Schiefele, Ulrich und Schaffner, Ellen (2015): Motivation. In: Wild, Elke und Möller, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Aufl. 2. Springer-Verlag, Berlin/Heidelberg, 153 – 175

Schmidt, Jan-Hinrik (2013): Social Media. Springer Fachmedien, Wiesbaden

Schöneck, Nadine M. und Voß, Werner (2005): Das Forschungsprojekt. Planung, Durchführung und Auswertung einer quantitativen Studie. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden

Spinath, Birgit (2015): Kapitel VI-4 Lernmotivation. In: Reinders, Heinz et al. (Hrsg.): Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche. Aufl. 2. Springer Fachmedien, Wiesbaden, S. 55 – 67

Thiedeke, Udo (2008): Die Gemeinschaften der Eigensinnigen. Interaktionsmediale Kommunikationsbedingungen und virtuelle Gemeinschaften. In: von Gross, Friderike et al. (Hrsg.): Internet – Bildung – Gemeinschaft. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 45 – 73

Tippelt, Florian und Kupferschmitt, Thomas (2015): Social Web: Ausdifferenzierung der Nutzung – Potenziale für Medienanbieter. Ergebnisse der

ARD/ZDF-Onlinestudie 2015. <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/fileadmin/Onlinestudie_2015/10-15_Tippelt_Kupferschmitt.pdf><Stand: o.J.><letzter Zugriff: 01.04.2016>

Trendstream (2015/Q1): GWI Social Summary. GlobalWebIndex's quarterly report on the latest trends in social networking.<URL: https://www.globalwebindex.net/hs-fs/hub/304927/file-2812772150-pdf/Reports/GWI_Social_Summary_Report_Q1_2015.pdf><Stand: o.J.><letzter Zugriff: 21.06.2016>

Trendstream (2016/Q1): GWI Social Summary. GlobalWebIndex's quarterly report on the latest trends in social networking.<URL: http://www.globalwebindex.net/hubfs/Reports/GWI_Social_-_Q1_2016_Summary.pdf><Stand: o.J.><letzter Zugriff: 21.06.2016>

Tropp, Jörg (2014): Moderne Marketing-Kommunikation. System – Prozess – Management. Aufl. 2. Springer Fachmedien, Wiesbaden

Tumblr (o.J.):

- a. Über. <<https://www.tumblr.com/about>><Stand: o.J.><letzter Zugriff: 15.05.2016>
- b. Richtlinien. <<https://www.tumblr.com/policy/de/community>><Stand: o.J.><letzter Zugriff: 15.05.2016>

Werner, Andreas & Bock, Verena (2015): Tumblr. Erfolgreich bloggen. mitp Verlag, Aachen

Fachhochschule Dresden –
Private Fachhochschule gGmbH
University of Applied Sciences

Anlagenverzeichnis und Anlagen

zur

BACHELORARBEIT

Thema: Lernen und Lernmotivation durch Online-Communities –
Eine empirische Untersuchung der Studyblr-Community

vorgelegt von: Hoang Long Nguyen

geb.: 22.05.1993

in: Marienberg

Erstgutachterin: Prof. Dr. Angela Teichert

Zweitgutachter: Prof. Dr. Christian von Wolffersdorff

Dresden, den 15.07.2016

Anlagenverzeichnis

Anlage 1: Das Operationalisierungsverfahren.....	68
Anlage 2: Der Fragebogen.....	70

Anlage 1: Das Operationalisierungsverfahren

Merkmalsausprägung	Operationalisierung	Merkmalsausprägung
Inhaltsbereich I: Persönliche Informationen		
Geschlecht	-	weiblich, männlich, Sonstiges
Alter	-	-
Herkunft	Differenzierung nach Kontinenten	Europa, Nordamerika, Südamerika, Australien, Asien, Afrika, Antarktis
Bildung	Differenzierung nach typischen Bildungsstufen	Schule, Studium, Ausbildung, Sonstiges
Motive für den Beitritt	Wunsch nach Kompetenzaufbau	<ul style="list-style-type: none"> - Wunsch nach besseren Leistungen - Wunsch nach mehr Freude am Lernen - Wunsch nach dem Erlernen neuer Lernstrategien - Wunsch nach Verbesserung des Zeit- und Selbstmanagements - Wunsch nach Kennenlernen von Menschen mit ähnlichen Interessen und ähnlichen Problemlagen
Rolle in der Community (nach dem Membership Life Cycle von Kim [2000])	Visitor (Besucher)	<ul style="list-style-type: none"> - Besucher, der nur passiv beobachtet; haben keine beständige Identität in der Community → keine eigenen Beiträge, keine Favoriten, keine Reblogs
	Novice (Neuling)	<ul style="list-style-type: none"> - ist der Community neu beigetreten; fängt erst an, sich aktiv zu beteiligen → erste eigene Beiträge, Favoriten, Reblogs
	Regular (Kernmitglied)	<ul style="list-style-type: none"> - bewährte Mitglieder der Community, die sich regelmäßig beteiligen → haben Follower, regelmäßige eigene Beiträge, Favoriten, Reblogs
	Leader (Anführer)	<ul style="list-style-type: none"> - Schlüsselpersonen der Community, die viel Einfluss haben und Diskussionen initiieren → haben viele Follower, regelmäßige eigene Beiträge, Favoriten, Reblogs, werden oft gefragt
	Elder (Ältester)	<ul style="list-style-type: none"> - langzeitige regulars und leaders der Community, die ihr Wissen weitergeben und die Gemeinschaftskultur weitergeben → haben viele Follower, regelmäßige eigene Beiträge, Favoriten, Reblogs, werden oft gefragt; verlassen die Community allmählich aufgrund anderer Verpflichtungen
Inhaltsbereich II: Lernmotivation		
Lernmotivationssteigerung	Autonomie	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstbestimmung über das Nutzerverhalten - unabhängig von Zeit und Ort

durch die Studyblr-Community (nach der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan [1985])		- Selbstbestimmung über das Lernverhalten und die entsprechende Präsentation in der Community
	Soziale Eingebundenheit	<ul style="list-style-type: none"> - Aufbau gemeinsamer Ressourcen für alle - Aufmerksamkeit und Anerkennung (z.B. durch Likes und Reblogs) - Feedback - Möglichkeit, Fragen zu stellen und Hilfe zu erhalten - Begeisterung/Inspiration durch andere zum Lernen - Community besteht aus Menschen in ähnlichen Lebenslagen. - Leisten eines Beitrags für die Gemeinschaft
	Kompetenz	Fällt weg. Wird im Inhaltsbereich III erfasst!
Inhaltsbereich III: Wirksamkeit		
Wirksamkeit (orientiert an das Handlungskompetenzmodell von Seel und Hanke [2015])	Selbstkompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> - Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten - Setzen und Anstreben von beruflichen Zielen - Erreichen besserer Leistungen in der Schule/im Studium - Freude am Lernen - Analyse eigener Stärken und Schwächen - konstruktiver Umgang mit Misserfolgen
	Sozialkompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> - Solidarität und Toleranz im Umgang mit anderen Menschen - positive Grundeinstellung und Offenheit in der Begegnung mit anderen Menschen - Leisten und Annehmen von Hilfe
	Methodische Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> - konstruktive Problemlösungsstrategien - Austesten verschiedener Lernstrategien - Zeit- und Selbstmanagement - Work-Life-Balance
	Quintessenz	<ul style="list-style-type: none"> - Wert der Studyblr-Community (offen) - Erreichen des Traumberufs dank der Studyblr-Community

Anlage 2: Der Fragebogen

8.2.2016

Questionnaire



Seite 01
Erste Seite

Questionnaire to capture the study motivation within the studyblr community

Dear Studyblrs,

Currently I am doing a research project about the studyblr community. It is my goal to find out in what way the studyblr community influences the study motivation of its members. Furthermore I want to find out how this community encourages you to cope with your current stages of life (school, university/college, professional education etc.) in the best way.

You are the ones who fill this community with life. That is why your opinion is important for this research project to be successful. Complete this questionnaire, please. It will only take 5 minutes of your time.

The participation is voluntary. Of course all your answers will be analysed anonymized and treated in confidence. You can send me an email if you are interested in the results of this research project.

Please do not hesitate to contact me if you have any further questions: hoang.long.fhd@gmx.de.

Thank you very much in advance for your support. In gratitude for your participation I would like to do a giveaway. You can find further information about it at the end of the questionnaire.

Both the research project and the giveaway are not affiliated with Tumblr. This project is done primarily for scientific purposes.

This research project is supervised by Prof. Dr. Angela Teichert (FHD).

Best regards,
Hoang Long Nguyen
(Student Social Pedagogy & Management)

Seite 02
PA

Instructions

Please read the questions/statements thoroughly. Take your time to think about them and tick or type in the most appropriate responses. It is your personal opinions that matter. Thank you for your cooperation.

Part I: Personal Information (Who are you?)

1. What is your gender?

female

<https://www.socia survey.de/admin/preview.php?questionnaire=base&mode=print&sr=off>

1/7

8.2.2016

Questionnaire

- male
- others

2. How old are you?

3. Which continent do you live on?

- Europe (Please name your country.)
- North America (Please name your country.)
- South America (Please name your country.)
- Australia (Please name your country.)
- Asia (Please name your country.)
- Africa (Please name your country.)
- Antarctica (Please name your country.)

4. Which kind of educational institution are you currently attending?

- School
- University/College (Please name your subject.)
- Professional Education/Apprenticeship (Please name your subject.)
- Others:

5. Why did you join the studyblr community? Think back of the day you decided to become a member of this community.

You can tick as many statements as you want that apply to you.

- I wanted to do better at school/college/etc. and to receive better grades.
- I wanted to enjoy learning more.
- I wanted to put different learning strategies to the test in order to find those that apply most to me.
- I wanted to learn how to improve my time and self-management.
- I wanted to become acquainted with other people who share similar problems, interests as well as

8.2.2016

Questionnaire

goals like mine.

Others:

6. In which position do you consider yourself inside the studyblr community?

Visitor

- 'I visit the community as a passive member and I do not participate.'

Novice

- 'I'm a new member of the community and I'm just getting started to participate actively.'

Regular

- 'I provide entries regularly, favourite and reblog a lot of other entries and I have a manageable number of followers.'

Leader

- 'I have a lot of followers. My entries are appreciated very much and I enjoy popularity.'

Elder

- 'I have been a member of the community since its early stages. I have a lot of followers. My entries are appreciated very much and I enjoy popularity. I'm often asked for advice by the other members of the community.'

Seite 03
LM

Part II: Study Motivation (What motivates you to study?)

Why does the studyblr community motivate you to study? Check and tick the appropriate answers which apply to you, please.

7. Using Tumblr

The studyblr community motivates me to study, because...	Yes	No
I like to use Tumblr for other purposes anyway.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I can use Tumblr independently from time and place.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I can make my own decisions how to organise my studies and how to present it to the community.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. Being a part of a community

The studyblr community motivates me to study, because...	Strongly Agree	Agree	Disagree	Strongly Disagree
I can use collective resources of the community which support my studies (such as collections of apps and links, timetables).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I have the trust that I will get help if I need it.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

<https://www.soecisurvey.de/admin/preview.php?questionnaire=base&mode=print&er=off>

3/7

8.2.2016

Questionnaire

10. Social competences

Through the studyblr community...	Strongly Agree	Agree	Disagree	Strongly Disagree
I learn to deal with other people in solidarity and tolerance.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I learn to approach to other people with a positive attitude and to be open-minded.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I learn to provide and to accept assistance.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Others:				

11. Methodological competences

Through the studyblr community...	Strongly Agree	Agree	Disagree	Strongly Disagree
I learn to deal with difficult situations and to try out different approaches in order to solve them.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I'm motivated to put different learning strategies to the test in order to find those that apply most to me.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I learn to improve my time and self-management.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
I learn to find the balance between learning and free time for the purpose of my health.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Others:				

12. What do you appreciate most about the studyblr community?

	Yes	No
Do you think that the studyblr community helps you to make your dream job a reality?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Seite 05
gs

Giveaway

In gratitude for you completing this questionnaire and therefore supporting this research project I would like to do a giveaway.

Here are some information for you to consider:

1. Both the research project and the giveaway are not affiliated with Tumblr. This project is done primarily for scientific purposes.
2. This is open internationally.
3. Please be >18 or have a parental permission to participate.
4. Be comfortable with giving me your address if you should be a winner.

<https://www.aocisurvey.de/admin/preview.php?questionnaire=base&mode=print&er=off>

57

8.2.2016

Questionnaire

5. This giveaway will end on January 25, 2016.
6. All entries will be taken and a random number generator will be used on January 26, 2016. I will send the winners a message who will have 3 days to reply after which I will be choosing a new winner.

The winners receive:



Do you want to participate in the giveaway?

You may skip this question if you are not interested in the giveaway.

- I would like to participate in the giveaway. I agree that my e-mail address will be saved until the winner is drawn. My interview will continue to be anonymous and my email address will not be passed on to third parties.

Letzte Seite

You did it!

Thank you very much for your support. I'm really glad that you took some time to complete this questionnaire. I wish you a 'happy learning' as well as the best possible grades! :-D

Your answers are saved. You can close the browser window now.

Einladung zum SoSci Panel

Liebe Teilnehmerin,
lieber Teilnehmer,

das nicht-kommerzielle **SoSci Panel** würde Sie gerne zu weiteren wissenschaftlichen Befragungen einladen. Das Panel achtet Ihre Privatsphäre, gibt Ihre E-Mail-Adresse nicht an Dritte weiter und wird Ihnen pro Jahr maximal vier Einladungen zu qualitativ hochwertigen Studien zusenden.

E-Mail:

Sie erhalten eine Bestätigungsmail, bevor Ihre E-Mail-Adresse in das Panel aufgenommen wird (Double Opt-In). So wird sichergestellt, dass niemand außer Ihnen Ihre E-Mail-Adresse einträgt.

Der Fragebogen, den Sie gerade ausgefüllt haben, wurde gespeichert. Sie können das Browserfenster selbstverständlich auch schließen, ohne am SoSci Panel teilzunehmen.