

BEITRÄGE ZUR WEITERBILDUNGSFORSCHUNG

Christoph Damm, Olaf Dörner, Johannes Fromme, Deborah Hennig

Nützlichkeit und Effektivität

Orientierungen von Studierenden im Umgang
mit digitalen Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung

Forschungsbericht

BAND 2

Beiträge zur Weiterbildungsforschung

Band 2

Eine Schriftenreihe der Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg
Fakultät für Humanwissenschaften, Institut I: Bildung, Beruf und Medien

ISSN 2627-938X

Herausgeber

Michael Dick

Olaf Dörner

Johannes Fromme

Christoph Damm, Olaf Dörner,
Johannes Fromme, Deborah Hennig

Nützlichkeit und Effektivität

Orientierungen von Studierenden im Umgang mit
digitalen Medien in der wissenschaftlichen Weiterbildung.
Forschungsbericht



Christoph Damm
Magdeburg, Deutschland

Olaf Dörner
Magdeburg, Deutschland

Johannes Fromme
Magdeburg, Deutschland

Deborah Hennig
Gießen, Deutschland

ISBN 978-3-944722-78-8

DOI: 10.24352/UB.OVGU-2019-032

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

Otto-von-Guericke-Universität, Magdeburg 2019



Dieses Werk ist unter einer Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International zugänglich.

Eine Kopie dieser Lizenz können Sie online einsehen unter <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>.

Bezug (Online Open Access): <https://doi.org/10.24352/UB.OVGU-2019-032>

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis.....	5
1 Einleitung.....	6
2 Forschungsdesign.....	10
2.1 Methodologie der Dokumentarischen Methode.....	10
2.2 Erhebungsmethode Gruppendiskussion	10
2.3 Sample	11
3 Auswertung und Ergebnisse.....	13
3.1 Beschreibung der Diskussionsgruppen und der Studiengangsstrukturen	13
3.1.1 Gruppe „Bildung“	13
3.1.2 Gruppe „Wirtschaft“	14
3.1.3 Gruppe „Ingenieur“	15
3.1.4 Gruppe „Gesundheit“	16
3.2 Ergebnisse: Orientierung an Nützlichkeit und Effizienz.....	17
3.2.1 Gruppe „Bildung“: Verbindliche Nutzung.....	18
3.2.2 Gruppe „Wirtschaft“: Nützlichkeiterwartung.....	19
3.2.3 Gruppe „Ingenieur“: Wunsch nach Struktur und Konsistenz.....	21
3.2.4 Gruppe „Gesundheit“: Wunsch nach Unterstützung des Studiums durch Medien.....	23
4 Ausblick: Entwicklung medialer Supportstrukturen	26
5 Literatur.....	30
Anhang.....	32
Interviewleitfaden für die Gruppendiskussionen	32

1 Einleitung

Der digitale Wandel von Wirtschaft und Gesellschaft wird derzeit breit diskutiert.¹ Eines der Handlungsfelder, die im Rahmen politischer Debatten und Agenden zur Digitalisierung bundesweit identifiziert werden, ist die sog. digitale Bildung. Sie soll einerseits sicherstellen, dass die Menschen jene digitalen Kompetenzen erwerben, die für den Umgang mit den neuen Technologien und damit für die soziale Teilhabe in einer digitalen Welt erforderlich sind.² Andererseits sollen digitale Medien und Lernumgebungen verstärkt zur Unterstützung von Lehr- und Lernprozessen eingesetzt werden. Sofern die Verwendung digitaler Medien nicht nur pauschal mit moderner oder zeitgemäßer Vermittlung bzw. (Fach-)Didaktik assoziiert wird, werden damit vor allem drei Erwartungen verbunden: 1) dass digitale Medien eine zeit- und ortsunabhängige Auseinandersetzung mit Studieninhalten und somit ein flexibleres und selbstgesteuertes Lernen ermöglichen, 2) dass sie die Lernmotivation steigern, z.B. durch multimediale, interaktive und/oder kompetitive Formate, und 3) dass sie zu größerer Effizienz des Lernens beitragen, z.B. durch adaptive Lehr-Lern-Systeme und individualisierte Lernverläufe (vgl. Albrecht/Revermann 2016, S. 12ff.). Daher wird dem Einsatz digitaler Medien auch ein Potenzial im Kontext der Entwicklung von Studienformaten zugewiesen, die der besonderen Situation nicht traditioneller Zielgruppen von Hochschulen – beispielsweise in der wissenschaftlichen Weiterbildung – gerecht werden können und sollen.

Im Projekt Weiterbildungscampus Magdeburg (WBC) standen eben diese Zielgruppen – insbesondere Berufstätige und Personen mit Familienpflichten – im Fokus des Interesses.³ Die geplanten und durchgeführten Untersuchungen dienten vor allem dazu,

¹ Hier ist zunächst auf die Digitale Agenda 2014-2017 der Bundesregierung zu verweisen (vgl. https://www.digitale-agenda.de/Webs/DA/DE/Home/home_node.html, zugegriffen: 5.2.2018). Das Land Sachsen-Anhalt hat seine digitale Agenda unter der Federführung des Ministeriums für Wirtschaft, Wissenschaft und Digitalisierung im Dezember 2017 veröffentlicht (vgl. <https://digital.sachsen-anhalt.de/>, zugegriffen: 5.2.2018), und ähnliche Bemühungen findet man auch in anderen Bundesländern.

² Diese Seite der digitalen Bildung (bzw. Bildung in einer digitalisierten Welt) spielt im vorliegenden Bericht keine Rolle, weil der Fokus im Forschungsprojekt ein anderer war. Sie spielt aber schon länger eine wichtige Rolle in der medienpädagogischen Debatte (vgl. exempl. Treumann et al. 2002; Marotzki 2003).

³ Das Projekt Weiterbildungscampus Magdeburg ist ein Verbundprojekt der Hochschule Magdeburg-Stendal und der Otto-von-Guericke-Universität (OVGU) Magdeburg im Rahmen des Bundesländer-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“. Ziel der ersten Förderphase (August 2014 bis Januar 2018, Förderkennzeichen 160H21013) war die Entwicklung und Ausgestaltung nachfrageorientierter, bedarfsgerechter wissenschaftlicher Weiterbildungsangebote anhand von fünf forschungsleitenden Fragestellungen.

Erkenntnisse über die spezifischen Herausforderungen, Risiken und Gelingensfaktoren ihrer erfolgreichen Beteiligung an berufsbegleitender wissenschaftlicher Weiterbildung zu generieren, um auf der Grundlage Hinweise und Empfehlungen für die Entwicklung und Gestaltung entsprechender Rahmenbedingungen und Unterstützungsformate formulieren zu können. Studierende in der Weiterbildung unterscheiden sich von grundständigen Studierenden aufgrund ihrer Lebenslage und ihrer Bedürfnisse in verschiedener Hinsicht. Wissenschaftliche Weiterbildung findet in der Regel nebenberuflich statt, und so ist die Balancierung von Beruf, Studium und häufig auch Familie mit zeitlichen und organisatorischen Herausforderungen verbunden, mit denen die Betroffenen umgehen müssen. Andererseits bedeuteten die für jedes weiterbildende Studium erforderlichen beruflichen Vorerfahrungen, dass die Studierenden Wissen und Fähigkeiten mitbringen, über die grundständig Studierende zumeist nicht verfügen (vgl. Banscherus/Pickert/Vogt 2013; Teichler/Wolter 2004). Auch wenn die Zahl von Menschen mit beruflichen Vorerfahrungen auch in grundständigen Studiengängen steigt (Stichwort „Zunehmende Heterogenität der Studierenden“), nimmt doch der Anwendungsbezug und der Bezug zu beruflich relevanten Themen in berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiengängen eine größere Relevanz ein.

Vor allem hinsichtlich der Balancierung beruflicher, familiärer und studienbezogener Anforderungen wird den digitalen Medien eine wichtige ermöglichende bzw. unterstützende Funktion zugeschrieben. Diese Zuschreibungen sind freilich recht pauschal. Daher sollte im Projekt Weiterbildungscampus die Frage bearbeitet werden, inwiefern (bzw. unter welchen Voraussetzungen) der Einsatz digitaler Medien und die Entwicklung mediengestützter Module einen Beitrag zur politisch gewollten Öffnung von Hochschulen leisten können.

Die Idee der verstärkten Nutzung neuer Medien im Bildungs- und Weiterbildungsbe-
reich ist nicht so neu, wie es die aktuellen Debatten z.T. nahelegen. Vielmehr gibt es
entsprechende Überlegungen und Förderprogramme bereits seit gut 20 Jahren.⁴ Mit
einem Finanzvolumen von mehr als 300 Millionen Euro bis 2009 (vgl. Haug/Wedekind
2009, S. 19) bilden entsprechende Förderprojekte schon länger einen der Investitions-
schwerpunkte im Bildungsbereich. Die aktuelle Bildungsoffensive des BMBF (2016)
und auch das Hochschulforum Digitalisierung (2014) knüpfen hieran an. Allerdings
sind die bereits vorliegenden Erfahrungen vielfach eher ernüchternd, sowohl was den
erreichten Grad der Implementierung „neuer“ Medien im Bildungsbereich angeht als
auch hinsichtlich des pädagogischen Ertrags des Medieneinsatzes. Aus Sicht der Medi-
enpädagogik haben die Probleme u.a. damit zu tun, dass oft zu sehr von den Technolo-
gien und ihren Möglichkeiten her gedacht wird und die sozialen, kulturellen und päda-

⁴ *Erinnert sei z.B. an die bereits 1996 gestartete Initiative „Schulen ans Netz“ oder das BMBF-Förderprogramm „Neue Medien in der Bildung“ von 2004.*

gogisch-didaktischen Aspekte zumeist vernachlässigt werden (vgl. Aufenanger 2004; Kerres 2008).⁵ Dittler et al. bilanzieren: „E-Learning ließ Werte und Normen ordentlich mit den herrschenden Strukturen aber auch den latenten Hoffnungen zusammenprallen“ (Dittler et al. 2009, S. 9). Insofern sagen Beschreibungen der technischen Möglichkeiten wenig darüber aus, in welchem Rahmen und in welcher Weise die Medien genutzt werden und welche konkreten Umgangsweisen in pädagogischen Kontexten entstehen. Umgekehrt ist davon auszugehen, dass eine Untersuchung der Umgangsweisen mit digitalen Medien in Bildungseinrichtungen Aufschluss über die Gründe und Hintergründe für die bisher eher bescheidene Bilanz des Lehrens und Lernens mit sog. neuen Medien geben kann.

Wir haben daher in unserer Medien-Studie⁶ versucht, einen Einblick in die Erfahrungen zu gewinnen, die Studierende in weiterbildenden Studiengängen mit digitalen Medien machen. Wir gehen davon aus, dass die Nutzung digitaler Medien auf der Grundlage von praxisgebundenen Erfahrungen, Erwartungen und Einstellungen im Zusammenhang mit elektronischen bzw. digitalen Medien erfolgt (vgl. z.B. Schäffer 2003). Daraus können Nutzungsweisen resultieren, die den als positiv angenommenen Aspekten (Erwartungen und Hoffnungen) des Medieneinsatzes im Studium nicht oder nur teilweise entsprechen. Weiterhin sollen die Untersuchung der Umgangsweisen mit digitalen Medien und die Rekonstruktion der ihnen zugrunde liegenden Einstellungen wichtige Erkenntnisse hinsichtlich der Anforderungen an deren Gestaltung, Betreuung und Nutzung in weiterbildenden Studiengängen ergeben.

Es wurde zunächst recherchiert, welche wissenschaftlichen Erkenntnisse zur Medienutzung und zu Medienerfahrungen speziell in Weiterbildungsstudiengängen bereits vorliegen. Dabei zeigte sich, dass zum Zeitpunkt der Untersuchung keine qualitativ-empirischen Studien zur Frage vorlagen, *wie Studierende in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit (digitalen) Medien umgehen*. Es gibt freilich Studien, die sich mit Erfahrungen der Nutzung und des Einsatzes (elektronischer) Medien in anderen Feldern widmen, etwa in der allgemeinen Weiterbildung (vgl. Holm 2003) oder in der grundständigen und konsekutiven Hochschulbildung (vgl. u.a. Dittler et al. 2009; Un-

⁵ Inwieweit das im Rahmen der aktuellen Digitalisierungsagenda anders laufen wird, bleibt abzuwarten. Eine laufende DFG-Studie zu den Akteuren und Netzwerken in der Bildungspolitik seit Mitte der 1990er-Jahre gibt aber Anlass, daran zu zweifeln. Erste Ergebnisse zeigen veränderte Akteurskonstellationen (Stichwort „Private-Public-Partnership“) und einen deutlich gewachsenen Einfluss intermediärer bzw. wirtschaftlich ausgerichteter Akteure (vgl. Hartong 2018).

⁶ Die Studie gehörte zu dem von Olaf Dörner und Johannes Fromme geleiteten Teilprojekt „Formatentwicklung“, das insgesamt der Fragestellung gewidmet war, wie Voraussetzungen dafür geschaffen werden können, dass das Angebot an weiterbildenden Studiengängen den jeweiligen Lebenslagen und Bedürfnissen von Berufstätigen besser gerecht wird.

ger/Wroblewski 2007; Zawacki-Richter/Hohlfeld/Müskens 2014). Allerdings lassen sich deren Erkenntnisse unseres Erachtens nicht einfach auf das Feld der wissenschaftlichen Weiterbildung übertragen, weil die Akteure aus je anderen sozialkulturellen Kontexten kommen und sich auch unter anderen lebensweltlichen Bedingungen (wissenschaftlich) bilden bzw. weiterbilden.

Der begrenzte Rahmen unserer Untersuchung soll genutzt werden, um Aufschluss über Erfahrungen im Umgang mit digitalen Medien in Lehr- und Lern-Situationen der wissenschaftlichen Weiterbildung zu bekommen. Weitere Forschung in diesem Bereich soll damit angeregt werden. Die Erkenntnisse sollen auch eine Wissensgrundlage für die Entwicklung von Modulen bilden, die in der wissenschaftlichen Weiterbildung eingesetzt werden können (vgl. Weiterbildungscampus Magdeburg 2014).

2 Forschungsdesign

Verwertungsinteresse der Untersuchung ist die empirisch fundierte Entwicklung von mediengestützten Modulen für Weiterbildungsstudiengänge. Erkenntnisleitend ist die Frage, wie Studentinnen und Studenten in der wissenschaftlichen Weiterbildung mit Medien umgehen, also die Art und Weise des Umgangs mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien. Es geht weniger darum, welche Medien genutzt werden, sondern primär um eine Rekonstruktion des *modus operandi* des Medienumgangs. Damit werden Ableitungen für die (Weiter-)Entwicklung von medialen Angeboten in der wissenschaftlichen Weiterbildung ermöglicht.

Forschungsfrage: Wie gehen Weiterbildungsstudierende mit digitalen Medien im Studium um?

2.1 Methodologie der Dokumentarischen Methode

Zur Rekonstruktion der Umgangsweisen von Weiterbildungsstudierenden mit digitalen Medien eignet sich die Methodologie der Dokumentarischen Methode der Interpretation (vgl. Bohnsack/Nentwig-Gesemann/Nohl 2013). Mit ihr ist es möglich, implizites handlungsleitendes Wissen, wie es Mannheim (1980) theoretisiert hat, zu rekonstruieren. Gruppendiskussionen sind als Erhebungsmethodik durch ihre Diskursorganisation besonders gut geeignet, in möglichst natürlichen Gruppen oder auch „Realigngruppen“ (vgl. Loos/Schäffer 2001) reichhaltiges Datenmaterial zu produzieren. In der Auswertung wird mittels Gesprächsanalyse (vgl. Przyborski 2004) die Rekonstruktion von kollektiven Erfahrungen ermöglicht.

2.2 Erhebungsmethode Gruppendiskussion

An einer Gruppendiskussion (GD) nehmen in der Regel neben einer Interviewerin⁷ mehrere Diskutant_innen teil, um offen oder gesteuert durch einen Leitfaden⁸ zu einem oder mehreren Themen in Diskussion zu kommen. Ziel ist es, möglichst ohne starkes Eingreifen der Interviewerin eine selbstläufige Diskussion zu erzeugen. Dazu

⁷ Im Singular werden Subjekte im Femininum dargestellt, wobei andere Geschlechtlichkeiten eingeschlossen sind. Im Plural wird durch einen Unterstrich angezeigt, dass Menschen jeden Geschlechts gemeint sind.

⁸ Der vollständige Leitfaden ist im Anhang zu finden.

wird nach einer organisatorischen Einführung zunächst ein Erzählstimulus von der Interviewerin geäußert, welcher in dieser Untersuchung wie folgt lautet: *Erzählen Sie doch mal, wie ist das bei Ihnen im Studium mit Medien?* Bewusst ist dieser so offen angelegt, dass keine thematischen Relevanzsetzungen durch die Interviewerin vorgenommen werden. Zunächst entwickelt sich so eine Diskussion entlang der Relevanzen der Gruppe. Ergänzt wird dies in der vorliegenden Untersuchung durch drei Bildstimuli, einen exmanenten Nachfrageteil und einen metaphorischen Stimulus zum Abschluss. Die Passagen, die sich aus den Bildstimuli ergaben, generierten für diesen Rahmen keine weiterführenden Erkenntnisse, weswegen diese nicht in die Analyse einbezogen wurden und dementsprechend hier auch nicht weiter ausgeführt werden.

Im exmanenten Nachfrageteil werden jene Themen angesprochen, die für die Untersuchung relevant sind, von der Diskussionsgruppe bis dahin jedoch nicht thematisiert wurden. Gefragt wird nach der Rolle von E-Learning und Blended-Learning im Studium, den Erfahrungen mit Online-Foren sowie mit digitalen Lernmaterialien und danach, welche Rolle aus Sicht der Diskutant_innen digitale Medien bei der Öffnung der Hochschule spielen.

Zum Abschluss jeder Diskussion wird ein Zitat vorgelesen, zu dem sich die Diskutant_innen äußern sollen. Das Zitat lautet: „Die neuen Medien bringen viele neue Möglichkeiten, aber auch viele neue Dummheiten mit sich.“ Es stellt einen metaphorischen Stimulus dar, der ebenfalls einen Umgang mit Ambiguitäten erfordert, indem eine der Gruppe externe Proposition vorgenommen wird, zu der sich die Diskutant_innen positionieren müssen bzw. sollen. Im Fokus der Analyse steht auch hier die Rekonstruktion der Art und Weise, wie diese Ambiguitäten aufgelöst werden.

2.3 Sample

Das Sample dieser Untersuchung bilden vier Gruppendiskussionen mit Studierenden aus Weiterbildungsstudiengängen in Sachsen-Anhalt. Als Auswahlkriterien dienen dabei die Studiendomänen entsprechend der Systematik im Verbundantrag des WBC (MINT, Kreativ, Gesundheit, Leitmärkte des Bundeslandes) sowie das Zustandekommen einer Diskussionsgruppe von drei bis fünf Student_innen, die mindestens im zweiten Semester studieren und im gleichen Matrikel eingeschrieben sind. Es werden jene Studiengänge bevorzugt, die laut Verbundantrag besondere Beachtung durch die Forschungsfrage 4 finden sollen (sog. Pilotstudiengänge) (vgl. Weiterbildungscampus Magdeburg 2014, S. 4). Weiterhin werden Weiterbildungsstudiengänge außerhalb des Verbundprojektes einbezogen. Das finale Sample wird in Tab. 1 dargestellt.

Tabelle 1: Sample der Untersuchung

Nr.	Bereich	Fach	Abschluss	Gruppengröße
1	Kreativ	Erziehungswissenschaft	M.A.	5
2	Gesundheit	Gesundheitsmanagement	M.A.	4
3	MINT	Wirtschaftsingenieurwesen	M.Sc.	3
4	Kreativ	Wirtschaftswissenschaft	BBA	3

3 Auswertung und Ergebnisse

Die Auswertung der Daten erfolgt entlang der methodologischen Grundsätze der Dokumentarischen Methode der Interpretation mit der Gesprächsanalyse. Zentral ist die Leitdifferenz von kommunikativen (bzw. theoretischen) und konjunktiven (bzw. atheoretischen) Wissensbeständen. Die methodische Entsprechung findet dies in den Arbeitsschritten der formulierenden und der reflektierenden Interpretation (vgl. Przyborski 2004). Die Darstellung der Untersuchungsergebnisse erfolgt entlang der thematischen Relevanzsetzungen durch das Verbundprojekt sowie jener, die in den Gruppendiskussionen diskursiven Bestand hatten. In Abschnitt 3.1 werden zunächst die Diskussionsgruppen mit den durch sie repräsentierten Studienprogrammen vorgestellt. Im Anschluss werden in Abschnitt 3.2 dann Ergebnisse der empirischen Analysen präsentiert.

3.1 Beschreibung der Diskussionsgruppen und der Studiengangsstrukturen

Im Folgenden werden zunächst die vier Diskussionsgruppen beschrieben. Dabei werden die Diskutant_innen kurz einzeln vorgestellt und im Anschluss die inhaltliche Ausrichtung, der Aufbau des Studienprogramms, Kosten, Umfang und mediale Strukturen vorgestellt.

3.1.1 Gruppe „Bildung“

In einem berufsbegleitenden erziehungswissenschaftlichen Masterstudiengang an einer staatlichen Universität beteiligten sich an der GD fünf Studentinnen eines Jahrgangs: Die 40-jährige Sprachwissenschaftlerin Aw, die 43-jährige Gesundheits- und Bildungswissenschaftlerin Bw, die 59-jährige Sozialwissenschaftlerin Cw, die 52-jährige Ingenieurin Dw sowie die 47-jährige Gesundheitswissenschaftlerin Ew. Alle fünf Diskutantinnen haben die für die Aufnahme des Studiums erforderliche einschlägige Berufserfahrung in der Bildungsarbeit.

Im Gespräch mit der Studiengangskoordination wurden folgende Informationen erhoben: Die Immatrikulation für den Master erfolge alle zwei Jahre. Das Studium koste rund 3.000 Euro, umfasse 60 ECTS und sei in sechs Module unterteilt. In fünf Modulen müsse ein Leistungsnachweis in Form eines Referats, einer Hausarbeit oder einer Klausur erbracht werden. Zusätzliche ECTS-Punkte zur Schließung einer möglichen

Bachelor-Master-Lücke (vgl. Hanak/Sturm 2015, S. 27 ff.) könnten in einem Brückenkurs erworben werden, welcher 1.000 Euro koste. Weiterhin fielen Semestergebühren an.

Der als Präsenzstudium organisierte Studiengang richte sich sowohl an Interessierte mit einem ersten erziehungswissenschaftlichen Hochschulabschluss als auch an Absolvent_innen anderer Disziplinen mit Erfahrungen in der Bildungsarbeit. Geworben würde über verschiedene hochschulische Webseiten, Flyer, Zeitungsannoncen, ein hochschulisches Programmheft sowie Informationsveranstaltungen.

Moodle stelle im untersuchten Jahrgang des Studiengangs die wesentliche mediale Struktur dar. Unabhängig vom Universitäts-eigenen *Moodle* sei ein eigenes *Moodle* eingerichtet worden. Die mediale Struktur bilde alle Veranstaltungen ab, und Dozent_innen hätten die Möglichkeit, einen Zugang zu bekommen. Einige würden dies eigenständig nutzen und teilweise Aufgaben darüber bearbeiten lassen. Andere würden wiederum Inhalte über die Studiengangskoordination einstellen lassen. Student_innen bekämen den Zugang mit der Einschreibung. In der Regel würden Präsentationen zu Referaten dort abgelegt. Darüber hinaus nutzten Student_innen eine eigen gegründete *Facebook* und eine *Whats App*-Gruppe. Für die Kommunikation würden innerhalb des gesamten Studiengangs (bspw. zwischen Student_innen und Dozent_innen) zudem E-Mails und das Telefon genutzt.

3.1.2 Gruppe „Wirtschaft“

In einem berufsbegleitenden wirtschaftswissenschaftlichen Bachelorstudiengang an einer staatlichen Universität beteiligten sich an der GD drei Studenten eines Jahrgangs: Der 27-jährige Finanzberater Am, der 31-jährige Fachinformatiker Bm sowie der 31-jährige IT-Berater Cm. Die drei Diskutanten sind beruflich tätig und sind dort mit wirtschaftswissenschaftlichen Fragen konfrontiert, ohne eine entsprechende Ausbildung zu haben. Damit gehören sie zur Zielgruppe des Studiengangs.

Im Gespräch mit der Studiengangskoordination wurden folgende Informationen erhoben: Der Studiengang führe in einem viersemestrigen fachwissenschaftlichen und methodischen Grundlagenstudium in die Wirtschaftswissenschaften ein. Es werde besonders auf die inhaltliche Verflechtung von wissenschaftlicher Ausbildung und beruflicher Praxis der Student_innen Wert gelegt. Von zentraler Bedeutung seien drei Praxisseminare, die vom dritten bis fünften Semester absolviert würden. Dort würden Fallstudien mit Bezug zu beruflichen Erfahrungswelten der Student_innen durchgeführt. Ziel des Studiums sei die Befähigung der Student_innen zur Bewältigung beruflicher Aufgaben mit analytisch geschultem Denken. Die Immatrikulation finde jährlich

statt. Im Studium könnten 180 ECTS erworben werden. Die Kosten beliefen sich auf 8.500 Euro. Zusätzlich fielen die üblichen Semesterbeiträge an. In Vorlesungen würde Student_innen v. a. mit Klausuren, in Seminaren mit Referaten und Hausarbeiten geprüft. Mündliche Prüfungen würden teilweise durchgeführt, wenn bspw. Klausurtermine nicht wahrgenommen werden können. Diese fänden meist in Face-to-Face-Situationen statt. Es habe aber bereits zwei mündliche Prüfungen via *Skype* und *Adobe Connect* gegeben, da Student_innen im Ausland weilten. Die Verifizierung finde dabei über den Lichtbildausweis statt.

Geworben würde für den Studiengang über eine eigene Webseite, eine Universitätswebseite, mehrere Informationsveranstaltungen in den Sommermonaten, wenige gedruckte und mehrheitlich digitale Flyer sowie *Social Media*-Auftritte bei *XING* und *Facebook*.

Die mediale Struktur würde über *Moodle* dargestellt und insbesondere zur Dokumentenablage, die Anmeldung zu bestimmten Seminaren und Übungen, für das Erwerben von Zusatzpunkten durch Aufgaben und Tests, teilweise für Tests und Aufgaben zu Vorlesungen und zur Bereitstellung der Klausurergebnisse genutzt. Zudem gäbe es ein betreutes Frageforum, das jedoch kaum genutzt würde. Die meisten Fragen würden in Präsenzveranstaltungen geklärt. Eine *Moodle*-App würde genutzt, um bspw. Nachrichten an Student_innen zu senden. Zusätzlich würde *Adobe Connect* in einem Seminar und einer Übung zu Klausurvorbereitungen eingesetzt. Die Universitäts-eigene Webanwendung für Lehre, Studium und Forschung würde ausschließlich für die Studienverwaltung genutzt, da es bisher den flexiblen Studienablauf nicht abbilden könne. Für die Kommunikation im Studiengang (bspw. zwischen Student_innen und Dozent_innen) würden zudem E-Mails und das Telefon genutzt.

3.1.3 Gruppe „Ingenieur“

In einem berufsbegleitenden wirtschaftsingenieurwissenschaftlichen Masterstudien- gang an einer staatlichen Hochschule beteiligten sich an der GD drei Studenten eines Jahrgangs: Der 38-jährige Ingenieur Am, der 37-jährige Ingenieur Bm sowie der 44-jährige Ingenieur Cm. Die drei Diskutanten bringen die für die Aufnahme des Studiums erforderliche hochschulische Ausbildung in einem ingenieurwissenschaftlichen, technischen oder technisch-naturwissenschaftlichen Studienfach sowie eine mindestens einjährige berufliche Erfahrung mit. Das Studium zielt auf die Verbindung von Technik und Betriebswirtschaft sowie Technologie und Wissenschaft. In fünf Semestern könnten in neun Pflichtmodulen und drei Wahlpflichtmodulen einer Spezialisierungsrichtung 90 ECTS-Punkte erworben werden. Die Kosten für das Studium beliefen sich auf etwas mehr als 5.000 Euro.

Auf einer eigenen und der Webseite der Hochschule wirbt der Studiengang mit geringen Präsenzzeiten, einem betreuten E-Learning, Projektarbeit sowie Modulen zum Selbst- und Kommunikationsmanagement. Darüber hinaus sind Werbeflyer verfügbar.

3.1.4 Gruppe „Gesundheit“

In einem berufsbegleitenden gesundheitswirtschaftlichen Masterstudiengang beteiligten sich vier Student_innen eines Jahrgangs: Der 52-jährige Chemiker und Gesundheitswissenschaftler Am, die 28-jährige Wirtschaftswissenschaftlerin Bw, der 29-jährige Gesundheitswissenschaftler Cm sowie die 29-jährige Gesundheitswissenschaftlerin Dw.

Im Gespräch mit der Studiengangskoordination wurden folgende Informationen erhoben: Zielgruppe des Studienangebots seien Fachkräfte im Gesundheitswesen, die ihre Kompetenzen im Bereich Management und Ökonomie erweitern, für die veränderten Anforderungen im Berufsalltag gewappnet sein sowie Führungspositionen in Einrichtungen des Sozial- und Gesundheitswesens anstreben wollen. Betriebs- und Volkswirtschaftslehre, insbesondere Gesundheitsökonomie und Managementlehre sowie rechtliches Basiswissen seien entscheidend. Insgesamt könnten im viersemestrigen Studium 90 ECTS-Punkte erworben werden, wobei jährlich immatrikuliert werde mit einer durchschnittlichen Anzahl von 35 Personen. Die Kosten beliefen sich auf 6.750 Euro zuzüglich der Semesterbeiträge.

Die angewendeten Prüfungsverfahren bzw. Arten des Leistungsnachweises seien für jedes Modul festgelegt, dabei handele es sich um Klausuren, Hausarbeiten, einzelne Aufgaben, Präsentationen und mündliche Prüfungen. Geworben würde für den Studiengang über die Internetpräsenz auf der Webseite der Hochschule, Messen, gedruckte und digitale Flyer sowie dieses Jahr auch über eine Zeitschrift.

Beim Studienformat setze man auf ein klassisches Fernstudium mit Präsenzzeiten. Die mediale Struktur basiere eher auf traditionellen Formen. Es gebe Studienbriefe, die postalisch an die Student_innen versendet würden. Zurzeit werde überlegt, diese auch digital zur Verfügung zu stellen, über die vorhandene Lernplattform *Moodle*. Diese werde bisher aber weder von Student_innen noch Dozent_innen intensiv genutzt. Untereinander würden die Student_innen eher *WhatsApp* und *Facebook* nutzen. Kommunikation im Studiengang (bspw. zwischen Student_innen und Lehrenden) finde hauptsächlich über das Telefon oder über E-Mails statt.

3.2 Ergebnisse: Orientierung an Nützlichkeit und Effizienz

Die vier Gruppendiskussionen zu den in Abschnitt 3.1 dargestellten Studiengängen wurden daraufhin analysiert, welche Umgangsweisen mit Medien im Studium sich rekonstruieren lassen. Der Umgang mit Medien scheint im Besonderen geprägt von den beim Medieneinsatz im Studiengang wahrgenommenen Unzulänglichkeiten, also der Diskrepanz zwischen dem von der jeweiligen Hochschule erzeugten Erwartungshorizont und den eigenen Erfahrungen. Verbindend ist dabei in allen vier Gruppen der Umgang mit digitalen Medien in Orientierung auf eine nützliche und effektive Gestaltung des Studiums, nuanciert in vier Ausprägungen: (1) Verpflichtende Nutzung, (2) Nützlichkeitsersparung, (3) Wunsch nach Struktur und Konsistenz sowie (4) unterstützende Rahmung.

Im Umgang mit Medien im Studium dokumentiert sich eine speziell auf die Studienorganisation bezogene Effizienz- und Gebrauchsorientierung. Erklären lässt sich dies durch die Diskrepanz zwischen dem weiterbildenden Studium und seiner Umgebung, die in allen vier Fällen nahezu vollständig auf den grundständigen und konsekutiven Lehrbetrieb ausgerichtet ist. Auf die Wochenenden konzentriert haben Weiterbildungsstudent_innen keine täglichen persönlichen Kontakte zu Mitstudent_innen und Dozent_innen. Betriebseinheiten wie Mensas oder Bibliotheken fallen als Funktions- und Aufenthaltsorte für Student_innen berufsbegleitender Studiengänge weitgehend aus, weil sie aufgrund ihrer Öffnungszeiten oder aufgrund von geringeren zeitlichen Spielräumen (während der komprimierten Anwesenheitszeiten) selten aufgesucht werden. Die Unterschiede im Erleben von Universität betreffen aber nicht nur diese strukturellen Bedingungen. Auch beiläufige informelle Kontakte treten, so die These, in geringerem Maße auf, als dies bei Student_innen der Fall ist, die sich an mehreren Tagen in der Woche an einem Institut, einem Fachbereich oder auf dem Hochschulcampus aufhalten. Dies wiederum hat eine soziale Separation von Weiterbildungsstudent_innen in ihrer Modul- oder Studienkohorte zur Folge, die in Verbindung mit dem Umfeld der Hochschule oder Universität ein Gefühl des eigenen Sonderstatus bedingt. Medien stellen unter diesen Ausgangsbedingungen zwar eine Kompensationsmöglichkeit dar, aber aus Sicht der Weiterbildungsstudent_innen greift diese aufgrund verschiedener Unzulänglichkeiten in der Nutzung und Gestaltung seitens der Hochschulen nicht in der erwarteten Form.

Einen blinden Fleck hat die Untersuchung insofern, als dass keine Gruppe interviewt werden konnte, die ohne digitale Medien im Studium auskommt. Hier können nur Vermutungen angestellt werden, wie mit dem eigenen Sonderstatus umgegangen würde.

Im Folgenden werden nun die Ausprägungen der sich über die Gruppen hinweg dokumentierenden Orientierung an Nützlichkeit und Effizienz in den vier Gruppen dargestellt.

3.2.1 Gruppe „Bildung“: Verbindliche Nutzung

In der Gruppe „Bildung“ zeigt sich, dass die Nutzung digitaler Medien dann von Bedeutung ist, wenn diese genutzt werden *sollen*, d. h. von den Studienverantwortlichen (Studiengangsleitung, Hochschule) nicht nur zur Verfügung gestellt, sondern deren Nutzung auch ausdrücklich vorausgesetzt werden. Die zentrale Orientierung kann daher als *verbindliche Nutzung* bezeichnet werden. Vor diesem Hintergrund entfaltet sich die Gruppendiskussion anhand der zentralen Themen elektronische Plattform und Medienkompetenz bzw. Lehrverständnis der Dozent_innen des Studiengangs. Dies erfolgt primär im Modus von Kritik und Erwartung: Die elektronische Plattform sei nicht nutzerfreundlich, werde weder eingeführt noch von Studiengangsleitung, Dozent_innen oder Studierenden konsequent und adäquat genutzt. Die Dozent_innen selbst seien in der Nutzung elektronischer Medien in den Lehrveranstaltungen überwiegend nicht wirklich kompetent bzw. würden sie didaktisch nicht richtig einbinden. In diesem Sinne besteht die Erwartung, dass die verwendeten digitalen Medien nutzerfreundlich funktionieren und dass in ihre Handhabung eingewiesen wird, sich also nicht erst „lang reingefuchst [werden muss]“ (Gruppe Bildung, Abs. 23). Außerdem sollen sie kontinuierlich in alle Lehrveranstaltungen (und nicht nur punktuell bzw. nach Belieben) eingebunden werden. Es dokumentiert sich eine (fordernde) Erwartungshaltung, die aber unmittelbar auf die an sie gerichtete Nutzungserwartung der Studiengangsverantwortlichen bezogen ist.

„[...] wir leben das auch nich- wenn die sozusagen wenn das nicht verlangt wird oder quasi wenn wir da nicht angeregt werden dann kommen wir hier und konsumieren setzen uns hin [...]“ (ebd., Abs. 203).

Hier wird unabhängig von der Nutzung digitaler Medien eine Haltung erkennbar, die man als Konsumhaltung interpretieren kann. Ohne explizite Intervention würden die Diskutantinnen ihr Engagement darauf beschränken, zu den Präsenzveranstaltungen zu kommen und mitzunehmen, was ihnen dort präsentiert wird. Diese Haltung wird durch die an sie gerichtete Erwartung unterbrochen, die medial bereitgestellten Materialien (ggf. schon im Vorfeld) selbstständig zu nutzen. Wenn aber die Auseinandersetzung mit der Plattform und den dort bereitgestellten Materialien nicht explizit verlangt (bzw. für die Präsenztermine vorausgesetzt) werde, dann finde diese Beschäftigung nicht statt. Die Arbeit mit der Plattform gehört also nicht zum gewohnten Studienalltag, sondern bedarf einer Verpflichtung von außen. Diese Pflicht wiederum wird mit Erwartungen an eine bessere Organisation verknüpft, damit die Beschäfti-

gung mit den Materialien die Absolvierung des Studiums nicht aufwändiger oder schwieriger macht, sondern erleichtert.

Weiterhin wird auch die Erwartung artikuliert, inhaltlich mehr über den Medieneinsatz in der Bildung zu erfahren, also Anregungen zu bekommen, wie man selbst digitale Medien in der Bildungsarbeit einsetzen kann, auch um das entsprechende Wissen wiederum weitergeben zu können. Dies wird in einem positiven Gegenhorizont deutlich, der von einer DiskutantIn skizziert wird:

„von daher hab- ich eigentlich auch erwartet dass auch in diesem Bereich [Medien, d. A.] mehr [von Student_innen und Dozent_innen, d. A.] kommt. dass wir auch dann in der Lage sind sowas auch zu vermitteln“ (ebd., Abs. 117).

Das Erleben der Unzulänglichkeiten spitzt sich in dieser Gruppe zu, da Dozent_innen des Weiterbildungsstudiums als Modelle für die eigene berufliche Handlungspraxis im Bildungsbereich verstanden werden können:

„[...] für sie Lehren is' quasi wenn ich vorne stehe und was irgendwie rüberbring' und das irgendwie quasi resultiert dann da daraus dass die selber didaktisch nicht vorbereitet is' auf dieses Arbeit mit Medien und E-Learning, Blended learning und leben das nicht“ (ebd., Abs. 201).

Als zentrales Thema der Gruppe „Bildung“ hat entsprechend die Kompetenz der Dozent_innen sowohl im Hinblick auf medientechnische wie didaktische Aspekte Bestand. Studiengangs- und Lehrverantwortliche werden adressiert, um mehr Verbindlichkeit und Effizienz einzufordern. Interessant ist, dass zwar eine solche inhaltliche Erwartung zum didaktischen Medieneinsatz formuliert wird, dass aber das Thema des (eigenen) *Lernens mit Medien* im Studium, das einmal aufblitzt, keine Relevanz für die Gruppe entfaltet – in den anderen drei Gruppen kommt es übrigens gar nicht vor. Die konkrete Nutzung dient primär der Studienorganisation bzw. dem Zugang zu den jeweils erforderlichen Materialien und Informationen.

3.2.2 Gruppe „Wirtschaft“: Nützlichkeiterwartung

Digitale Medien sind – so wird in dieser Gruppe deutlich – dann gut, wenn sie dem Studium nutzen, als zentrale Orientierung zeigt sich also eine *Nützlichkeiterwartung*. Vor diesem Hintergrund wird eine diffuse Kritik an der Organisation des Studiums thematisiert – und dies in zweierlei Hinsicht: Kritisiert wird *zum einen* die fehlende bzw. unzureichende medientechnische Ausstattung und Umsetzung des Studiums und *zum anderen* die Organisation und das Management insgesamt. Die Nützlichkeiterwartungen der drei Diskutanten unterscheiden sich jedoch aufgrund heterogener Vorerfahrungen, die auf unterschiedliche Technikverständnisse verweisen, und entspre-

chend haben die Themen kaum diskursiven Bestand. Die technische Kritik speist sich vor allem aus der eigenen Expertise bzw. dem eigenen – innerhalb der Gruppe unterschiedlich ausgeprägten – versierten Umgang mit Computern:

„ich bin digital aufgewachsen von frühester Kindheit an ich kann (unv.) gu:t umgehen“ (Gruppe Wirtschaft, Abs. 233).

Die organisatorische Kritik gründet sich vor allem darin, dass der Austausch mit den anderen Studierenden nicht über die Studiengangsleitung und die zur Verfügung gestellten elektronischer Medien zustande komme, sondern selbstorganisiert. So sei bspw. eine *WhatsApp*-Gruppe eingerichtet wurden, mittels derer Informationen rings um das Studium ausgetauscht oder auch Verabredungen zum gemeinsamen Lernen o. Ä. getroffen würden. Deutlich wird dabei aber auch, dass elektronische Medien hier keine zentrale Relevanz haben. Betont werden vielmehr die soziale Dimension des Austausches und das direkte In-Kontakt-kommen mit anderen. Das Studium wird als Möglichkeit gesehen, Kontakte zu knüpfen, Erfahrungen auszutauschen oder auch Freundschaften zu bilden:

„Und da haben sich schon gute Freundschaften entwickelt und ja das auf alle Fälle also das kann man ruhig nochmal sagen das wäre ohne diesen Studiengang bestimmt nie möglich gewesen. [Bm: //mmh// Das stimmt.] Also da sich nochmal auf=ner anderen Ebene auszutauschen nach dem Motto was machst du eigentlich beruflich was mache ich beruflich [Bm: //mhm//] da ergeben sich Synergien“ (ebd., Abs. 88-92).

Im Unterschied zu den anderen drei Gruppen handelt es sich hier um einen Bachelor-Studiengang in einem weiterbildenden Format. Denkbar ist, dass hier die Enkulturation in eine bestimmte Fachkultur noch weniger stark ausgeprägt ist als dies in den anderen GD beobachtet werden kann.

Die Nützlichkeits Erwartung wird aufgrund unterschiedlicher Vorerfahrungen innerhalb der Gruppe vor drei Möglichkeitshorizonten verhandelt und diskutiert, die sich jedoch nur nuanciert unterscheiden:

(1) Vor dem Horizont einer Aufwandsverminderung und einer Steigerung der zeitlichen Effizienz dokumentiert sich die Nützlichkeits Erwartung in der Thematisierung des Studiums als Angelegenheit, die mit dem Beruf so vereinbart werden muss, dass möglichst geringe Einschränkungen in der bisherigen Lebensweise wirksam werden.

(2) Vor dem Horizont des eigenen Studienerfolgs gewinnt all das, was diesen gewährleistet und auch nicht gewährleistet, an Bedeutung. Elektronische Medien sind dabei nicht von vornherein zentral, vielmehr kommen sie als *eine* Möglichkeit neben anderen in Betracht. Je nach Grad der Vorerfahrungen mit elektronischen Medien können diese auch als Hindernis für den Studienerfolg wahrgenommen werden.

(3) Und schließlich dokumentiert sich die Nützlichkeits-erwartung in der Verhandlung von elektronischen Medien als Möglichkeit der gegenseitigen Hilfe, nämlich dann, wenn Kontakte geknüpft und Freundschaften gebildet werden können, aus denen heraus sich (berufliche) Synergien ergeben. Allerdings setzen die Diskutanten hier noch mehr auf persönliche als auf medial vermittelte Studienkontakte.

Medien sollen hier also dazu dienen, das Studium zeitlich effizient zu gestalten, die eigenen Studienerfolge zu unterstützen und gegenseitige Hilfe zu ermöglichen. Deutlich wird auch in dieser Gruppe die Verbindung von (a) Kritik an der Studiengangskoordination, (b) Erwartung der Ausschöpfung medialer Möglichkeiten und (c) Bedarf an sozialer Einbettung des Lernens bzw. Studierens, deren studienorganisatorisch bedingte Vernachlässigung in der wissenschaftlichen Weiterbildung als Gefährdung des Studienerfolgs gesehen werden.

3.2.3 Gruppe „Ingenieur“: Wunsch nach Struktur und Konsistenz

In der Gruppe „Ingenieur“ dokumentiert sich die Orientierung an effizienten Strukturen und Abläufen ebenfalls in der breiten Schilderung von wahrgenommenen Unzulänglichkeiten des Medieneinsatzes durch den Studiengang bzw. die Verantwortlichen. Die Besonderheit besteht hier darin, dass der berufsbegleitende Weiterbildungsstudiengang im Kern als Fernstudium realisiert wird, kombiniert mit einigen Präsenzterminen. Die drei Diskutanten, die sich als klassische Studententypen verstehen, verweisen implizit und teilweise auch explizit auf eine inkonsistente Medienstruktur an der Hochschule. Es würden Nutzungsverpflichtungen produziert, indem der Dokumentenaustausch und die Kommunikation über Medien vermittelt stattfindet, andererseits sei deren Einsatz und Struktur ineffizient und unprofessionell: „Ergonomisch ist anders“ (Gruppe Ingenieur, Abs. 211), stellt ein Diskutant entsprechend fest. Die Studenten wünschen sich vor allem in den Fernstudienphasen auf der Onlineplattform mehr angeleitet und geführt zu werden:

„Was einfach nur weggeschmissene Zeit irgendwo [...] weil ich ja was gelesen habe aber im Endeffekt für das Ziel die Prüfung oder das Studium halt erfolgreich zu absolvieren hat=s halt nix gebracht und da würd=ich mir einfach wünschen das man mich n bisschen mehr an die Hand nimmt und sagt n bisschen zielgerichteter irgendwie [...] durch die einzelnen Fächer und überhaupt durch=s Studium halt zu führen [...]“ (ebd., Abs. 333-335)

Studieren mit Medien ist – so zeigt es sich bei dieser GD – ungewohnt, woraus sie die Erwartung einer konsistenten Struktur und auch eines „An-die-Hand-genommen-Werdens“ ableiten, insbesondere wenn es um die zielgerichtete Vorbereitung auf Prüfungen geht. Die Erfahrungen fallen hinter diese Erwartungen zumeist zurück, wie sich in einer durchgehenden Thematisierung von Optimierungsmöglichkeiten zeigt. Im

Fokus steht dabei die Lernplattform *Moodle*, über die offenbar sowohl Unterlagen für die Präsenzzeiten als auch für die Fernstudienanteile zur Verfügung gestellt werden. Auch der eigene Medienumgang der Student_innen wird angesprochen. Die Nutzung von Medien im Studium sei „so=n bisschen Neuland“ (ebd., Abs. 29). Es würden zwar im Vergleich zum ersten Studium heute „schon vermehrt andere Medien [genutzt]“ (ebd., Abs. 130), aber gleichzeitig wird in Frage gestellt, inwiefern es „wirklich eine Erneuerung [ist]“ (ebd., Abs. 139). Erneuerungen werden von den Diskutanten im Lichte ihrer „klassischen“ Studiengewohnheiten interpretiert, also im Horizont der Erfahrungen ihres ersten Studiums, das durch Printmedien geprägt war. Der Umgang mit digitalen Medien wird teilweise in die alten Handlungsmuster eingepasst, so werden digitale Skripte für die Präsenzzeiten von den drei Diskutanten ausgedruckt. Problematisiert wird daher die Praxis der Dozent_innen, Inhalte z. T. erst kurz vor einer Veranstaltung online verfügbar zu machen, da hier die Zeit zum Ausdrucken nicht ausreichen würde. Die Widersprüchlichkeit dieser Praxis ist den Studenten durchaus bewusst:

„Es is=n System das funktioniert ich sag=mal paperless is- vollkommen anders definitiv“ (ebd., Abs. 231)

Eine ähnliche Ambivalenz zwischen einem durch digitale Medien geprägten und einem klassischen Modus des Studierens zeigt sich in der Erwartung, eine E-Book-Bibliothek für das Studium zur Verfügung gestellt zu bekommen, und der gleichzeitigen Aussage, gar nicht mit E-Books auf Tablets zu arbeiten, sondern das gedruckte Buch zu bevorzugen:

Am: „[...] mir is=es auch nich gegeben mit E-Books zu arbeiten also ich mag=s nich- [Cm: musst ja auch nich-] am iPad zu lesen oder so=ne Sachen ich hab lieber auch mein Buch und blättere da durch und [...]“

Cm: „Da werd=ich mich auch nich- mehr lösen können von dieser Angewohnheit.“

Bm: „[...] ich sag=mal das A und O um mit E-Books eben zu arbeiten is=n is=n vernünftiges Tab wirklich n gutes Tab n vernünftiges Tab“ (ebd., Abs. 246-250)

Zur Ambivalenz der Aussagen dieser Gruppe gehört auch, dass den Dozent_innen vorgehalten wird, dass sie die Potenziale der digitalen Medien kaum nutzen und zumeist lediglich zahllose PDFs auf die Plattform hochladen.

In dieser Gruppe wird folgendes Spannungsfeld deutlich:

- (a) Auf der einen Seite gibt es die externe Anforderung, Medien im weiterbildenden Studium, das in wesentlichen Teilen als Fernstudium organisiert ist, zu nutzen.
- (b) Auf der anderen Seite werden die Medien durch Lehrende und Student_innen inkonsistent genutzt. Zurückführen lässt sich das aus Sicht der Diskutanten auf

klassische Lehr- und Lerngewohnheiten und fehlende Ressourcen zur Optimierung der medialen Strukturen.

Dies führt zu einer Erwartung an mehr Konsistenz, die sich in der Suche nach Optimierungsmöglichkeiten und Positivbeispielen ausdrückt und auf eine Orientierung an effizienten Strukturen schließen lässt. Die Orientierung dieser Gruppe kann daher als *Wunsch nach Struktur und Konsistenz* bezeichnet werden.

3.2.4 Gruppe „Gesundheit“: Wunsch nach Unterstützung des Studiums durch Medien

In der Gruppe „Gesundheit“ dokumentiert sich in Bezug auf den Umgang mit Medien als zentrale Orientierung die Erwartung, dass durch Medien das *Studium unterstützt wird*. Diese Erwartung ragt bis weit das berufliche Feld hinein und stellt im Grunde eine Schnittstelle zwischen beiden Welten her. Vor diesem Hintergrund werden fehlende oder unzulängliche mediale Strukturen in drei Perspektiven bedauert.

Erstens würden Medien zu selten als Schnittstelle zwischen Student_innen und Lehrenden genutzt, um Rückmeldungen zu erhalten und über die neusten Entwicklungen in einem Fach oder einem bestimmten Praxisfeld unmittelbar informiert zu werden:

„wir bezahlen jetzt echt nicht wenig Geld dafür dann hätte ich auch erwartet dass wir zum Beispiel zu den Fachzeitschriften jetzt im Gesundheitswesen n Onlinezugang kriegen“ (Gruppe Gesundheit, Abs. 529).

Die Kosten des Studiums werden als Begründung dafür herangezogen, dass ein bestimmter Vorteil oder Mehrwert in Form von Zugängen zu besonderen (wissenschaftlichen) Quellen und Informationen erwartet werden kann. Dass diese Zugänge dann auch nützlich für das Studium sind, wird zwar angenommen, aber nicht reflektiert. In ähnlicher Weise wird als Gegenleistung für das investierte Geld erwartet, dass man (medial) Rückmeldungen zu den eigenen Leistungen erhält.

Zweitens werde die Möglichkeit der Dokumentation und Kommunikation über Medien durch eine inkonsistente Nutzung der vorhandenen Plattform behindert. Die derzeitige Nutzung des *Moodle*-Systems spiegele das wider. Materialien würden fragmentarisch abgelegt, und synchrone wie asynchrone Kommunikationsmöglichkeiten würden nicht genutzt. Hingegen werde auf die Übermittlung von Daten per Post (bzw. E-Mail) gesetzt, und Rückmeldungen zu Prüfungen erhalte man nur per Einsichtnahme.

Und *drittens* fehle bei der eigenständigen Informationsbeschaffung die Rahmung durch das Studium, um die Güte der Inhalte und den Zugang (nur) zu qualitativ hoch-

wertigen Inhalten sicherzustellen. Es wird von den Student_innen zwar generell als Bereicherung verstanden, dass Informationen eigenständig beschafft werden können. Gleichzeitig wünschen sie sich aber eine Vorsortierung von frei zugänglichen Quellen nach qualitativen Gesichtspunkten;

„klar es hat halt jeder Zugang is- n freies Medium aber dadurch dass jeder Zugang hat kann ich auch nich- automatisch sagen das was da steht bei Wikipedia zum Beispiel [...] das is- jetzt nicht der Weisheit letzter Schluss“ (ebd., Abs. 1174).

Darin dokumentiert sich eine Unsicherheit, selbst über die Qualität von Fachinhalten entscheiden zu können bzw. zu müssen. Gleichzeitig werden die Möglichkeiten im Studium als potenziell vorhanden eingeschätzt.

Diese sich abzeichnende Unsicherheit bei der eigenen Einschätzung der Qualität von Fachinhalten weist einen Bezug zur Wissensdimension in der Theorie der Strukturalen Medienbildung auf, also zu der Frage „Was kann ich wissen?“ (Jörissen/Marotzki 2009, S. 31). Nach den Autoren sind für den Umgang mit „Neuen Medien“ spezifische Fähigkeiten und Einstellungen vonnöten, „wie Bereitschaft zu tentativer Erkundung des (noch) Unbekannten, Begegnungen mit (z. B. kulturellem) Anderem und Fremdem, Interesse am Erwerb neuer Interaktionsweisen und -muster“ (ebd., S. 30).⁹ Bezogen auf die Dimension des Wissens geht es vor allem um die Fähigkeit zur „Abschätzung der Quellen des menschlichen Wissens“ (ebd., S. 31), was angesichts der Informationsflut im und durch das Internet zunehmend lebens- bzw. überlebensnotwendig werde. Diese Fähigkeit, sich in komplexen Informations- und Wissensräumen eigenständig zu orientieren, ist bei den Diskutant_innen offenbar nicht in der Weise ausgeprägt, wie es die Studiengangsverantwortlichen wohl annehmen bzw. implizit voraussetzen. In der GD zeigt sich jedenfalls die deutliche Erwartung, bei dieser Aufgabe (mehr) Unterstützung zu bekommen, bis hin zu dem Wunsch, genau die (digitalen) Texte zu erhalten, die für die jeweilige Studien- oder Prüfungsleistung benötigt werden.

Diskutiert wird dieser Punkt zum einen vor dem Hintergrund der begrenzten Zeitressourcen in einem nebenberuflichen Studium. Zum anderen werden aber auch die Kosten des Studiums als Begründung dafür herangezogen, dass bestimmte Dienstleistungen – hier im Bereich von Informations- und Wissensmanagement im Studium – erwartet werden können. Das Studium wird als Möglichkeit gesehen, relevante Quellen zugänglich gemacht und erschlossen zu bekommen, damit sie selbständig, aber zu-

⁹ Jörissen und Marotzki gehen in modernen Wissensgesellschaften von einem wachsenden Bedarf an Orientierungswissen aus und unterscheiden in Anlehnung an Kant insgesamt vier Dimensionen lebensweltlicher Orientierung: (1) den Wissensbezug, (2) den Handlungsbezug, (3) den Transzendenz- und Grenzbezug und (4) den Biographiebezug (vgl. Marotzki/Jörissen 2008, S. 101; Jörissen/Marotzki 2009, S. 31ff.).

gleich gezielt genutzt werden können. Lesen ohne eine solche Rahmung laufe Gefahr, eigene Zeit und Ressourcen zu verschwenden. Die Orientierung der Gruppe kann als *Wunsch nach Unterstützung des Studiums durch Medien* bezeichnet werden.

4 Ausblick: Entwicklung medialer Supportstrukturen

Die Gruppendiskussionen zeigen zum einen, dass der Einsatz digitaler Medien (genauer: Lernplattformen) in weiterbildenden Studiengängen nicht ungewöhnlich ist. Zum anderen bestätigen sie die Annahme, dass für berufsbegleitende Student_innen die Nutzung von solchen digitalen Plattformen und anderen Technologien im Studium nicht selbstverständlich ist, sondern tendenziell Neuland. Etwaige Hoffnungen, wonach sich Student_innen spielerisch und selbstorganisiert digitale Medien erschließen (vgl. bspw. Süss/Lampert/Wijnen 2010; Spanhel 2010), verwirklichen sich bei den befragten Gruppen nicht, sondern es besteht der Wunsch nach klaren Strukturen, Regelungen und Unterstützungsformen. Während in der Debatte um E-Learning die Vorteile digitaler Medien gerade in der Flexibilisierung und Individualisierung des Umgangs mit Lernmaterialien gesehen werden, zeigt sich hier ein Wunsch nach sozialer Einbindung, Begleitung und Betreuung.

Dabei spielen digitale Medien, anders als im Diskurs unterstellt, für die Student_innen in der wissenschaftlichen Weiterbildung – zumindest bislang – keine zentrale Rolle. Der Umgang mit diesen Medien wird von außen an sie herangetragen. Auffällig ist auch, dass die Diskutant_innen das Lernen (im engeren Sinne) mit Medien kaum ansprechen, sondern im Wesentlichen organisatorische und kommunikative Aspekte fokussieren. Es zeigt sich, dass digitale Medien in den Studiengängen der Informat_innen primär instrumentell eingesetzt werden und sich (daher?) der Umgang der Student_innen auch primär auf diese Ebene beschränkt. Die Erwartungen und Vorschläge zur Verbesserung des E-Learning beziehen sich nicht auf didaktische Aspekte, sondern auf wahrgenommene Unzulänglichkeiten in funktionaler Hinsicht.

Deutlich wird dabei in allen Gruppendiskussionen auch, wie das Studium selber verstanden wird und wie mediale Supportstrukturen sich darin einbetten. Bedingt durch die besonderen Lebenslagen beruflich und familiär stark eingebundener Weiterbildungsstudent_innen sind zum einen in allen Gruppen Fokussierungen auf (a) Effizienz, (b) die Reduzierung von Aufwand und (c) die Verdichtung (bzw. Rahmung) der relevanten Inhalte von besonderer Relevanz. Bemerkenswert ist dabei, dass lediglich nach Medien im Studium gefragt wurde, sich in den Gruppendiskussionen aber grundlegende Bedingungen weiterbildenden Studierens dokumentierten. Insofern zeigt sich, dass nicht digitale Medien als solche das entscheidende Thema sind, sondern die Frage, mit welchen Anforderungen Student_innen in der wissenschaftlichen Weiterbildung konfrontiert werden und welche Vorstellungen sie von der Organisation und Unterstützung im Lernen und Lehren in diesem Kontext haben. Über allem steht in den Gruppen die Erwartung, durch das Studium und den Abschluss einen Nutzen ziehen zu können,

und diese Erwartung manifestiert sich auch im Umgang mit digitalen Medien im Studium. Die kritische Einschätzung eigener Bemühungen und Kompetenzen wird an wenigen Stellen implizit deutlich. Zumeist wird auf einer kommunikativen Ebene Kritik an den medialen Strukturen geübt. Damit verbunden werden Erwartungen an studiengangsbezogene und hochschulische Supportstrukturen gestellt.

Faulstich hat bereits vor gut 20 Jahren darauf hingewiesen, dass Supportstrukturen seitens der Anbieter von Weiterbildung idealerweise ein strategisches Konzept zugrundeliegen müsse, um fernab der antagonistischen Logik von „staatlicher Trägerschaft versus Subsidiarität“ (Faulstich 1997, S. 58) angemessene Rahmenbedingungen für die Lernenden zu gestalten. Zu denken seien solche Supportstrukturen auf der Ebene von Organisationen als netzwerkartige Strukturen der

„Information, Beratung und Werbung; Curriculum- und Materialerstellung; Qualifizierung des Personals; Bereitstellung dezentraler Ressourcen; Koordination gemeinsamer Projekte; gemeinsames Marketing; Qualitätssicherung und Evaluationsansätze“ (ebd., S. 58).

Auf Grundlage der empirischen Ergebnisse lassen sich Anforderungen formulieren, denen entsprechende Supportstrukturen in der wissenschaftlichen Weiterbildung genügen müssten. Gleichzeitig gilt es, transparent zu machen, dass mediale Supportstrukturen zwar eine Verbesserung der Balancierung zwischen Studium, Beruf und Familie bedingen können, dass sie aber die Anstrengung der lernenden Auseinandersetzung mit den Inhalten des Studiums auch nicht ersetzen können.

Wie eingangs erwähnt, wird in den Debatten um E-Learning und den Einsatz digitaler Medien im Bildungs- und Weiterbildungsbereich gern betont, dass damit flexibler und individualisierter gelernt bzw. studiert werden könne. Die Gruppendiskussionen zeigen, dass die Informant_innen in ihren Weiterbildungsstudiengängen, die alle digitale Medien einsetzen, bislang überwiegend andere Erfahrungen machen. Der Einsatz digitaler Medien wird zurzeit weniger als Unterstützung wahrgenommen, denn als Barriere bzw. als zusätzlicher Aufwand. Dies hängt auf der einen Seite damit zusammen, dass die digitalen Medien für sie – gerade im Kontext des Studierens – ein überwiegend unbekanntes Terrain sind, in dem sie sich nicht selbst organisieren und zurecht finden (wollen), sondern klare Strukturen, verbindliche Regeln und an sie angepasste Unterstützungsformen erwarten. Auf der anderen Seite finden sie solche Strukturen, Regeln und Supportstrukturen aber überwiegend nicht vor, auch wenn sie ihren Studiengängen zum Teil bescheinigen, schon auf einem guten Weg zu sein. Zusammengefasst sind die Medienerfahrungen insofern charakterisiert durch:

1. Inkonsistente Nutzung/Handhabung seitens der Lehrenden;
2. Inkonsistenter Einsatz seitens der Studiengangsverantwortlichen;

3. Kein selbstverständlicher, gewohnheitsmäßiger Zugang und Umgang mit digitalen Medien (und Plattformen) seitens der Student_innen;
4. Hinwendung und Erschließung erfolgt weniger individuell als gemeinsam – vor dem Hintergrund einer Unterstützungserwartung.

Die inzwischen offenbar weit verbreitete Plattform *Moodle* wird von den Diskutant_innen nicht als selbsterklärend wahrgenommen, vielmehr wird eine Einführung und nachvollziehbare Strukturierung benötigt. Auf der anderen Seite sind offenbar auch viele Lehrende nicht daran gewöhnt, mit dieser Plattform zu arbeiten. Die Akteure wie die Strukturen sind überwiegend auf ein klassisches Präsenzstudium ausgerichtet. Um zu vermeiden, dass die Nutzung zu Frustrationen führt, sollten daher die Erwartungen an die Student_innen wie auch Dozent_innen klarer formuliert werden. Es gilt also, ein auf die berufsbegleitend Studierenden ausgerichtetes Nutzungskonzept zu entwickeln. Dabei geht es zum einen ganz basal um die Dimension des funktionalen und konsistenten Einsatzes (einwandfrei funktionierender) technischer Supportstrukturen, die zudem barrierefrei sein sollten. Zum anderen geht es um die Weiterentwicklung der Dimension eines didaktisch und methodisch durchdachten Einsatzes der Plattformen jenseits der bloßen Bereitstellung von Materialien, von dem unsere Informant_innen kaum zu berichten wussten.

Betrachtet man die grundlegende Frage des Projekts, wie Voraussetzungen dafür geschaffen werden können, dass das Angebot an weiterbildenden Studiengängen den jeweiligen Lebenslagen und Bedürfnissen von Berufstätigen besser gerecht wird, lässt sich feststellen, dass für die Studierenden organisatorische Aspekte überwiegen. Da in der Regel weniger Zeit auf dem Campus und mit Kommiliton_innen verbracht wird, bedarf es einer verbesserten, transparenteren Supportstruktur. Während bei jüngeren und grundständig Studierenden eher davon ausgegangen werden kann, dass sie die erforderlichen Informationen für die Organisation des Studiums beiläufig auf dem Campus, in den Veranstaltungen, von den Mitstudierenden usw. erhalten, kann davon bei berufsbegleitend Studierenden nicht ausgegangen werden. Dies gilt auch – und vielleicht sogar besonders – für den Einsatz digitaler Medien bzw. Plattformen. Das bedeutet zugleich, dass sich in der wissenschaftlichen Weiterbildung ein inkonsistenter und intransparenter Einsatz solcher Medien negativer auswirkt bzw. schwieriger informell kompensiert werden kann.

Was folgt daraus? Weiterbildende Studienprogramme bedürfen – auch medial – *eigener* und *spezifischer* Support- und Organisationsstrukturen, die nicht einfach aus grundständigen Programmen kopiert werden können. Solche Programme können auch nicht „nebenbei“ laufen, sondern verlangen eine hohe Aufmerksamkeit und besondere kommunikative Nähe der Verantwortlichen zu den Student_innen. Vor dem Hintergrund unserer Befunde können wir folgende vier Denkanstöße formulieren, die

in der wissenschaftlichen Weiterbildung grundsätzlich – und insbesondere beim Einsatz digitaler Medien – beachtet werden sollten. Dabei ist grundsätzlich die Frage zu berücksichtigen, was geleistet werden kann und sollte. Rahmenbedingungen des Studiums lassen sich optimieren durch:

1. *Klare und konsistente Gestaltung* der (vorhandenen) digitalen Instrumente: Beachtung der Usability bzw. Benutzerfreundlichkeit und Funktionalität;
2. *Sorgfalt bei den Bereitstellungsstrukturen und dem Service*: Bereitstellung aller relevanten Informationen, transparentes Wissens- und Informationsmanagement, Zugang zu ausgewählter und einschlägiger Fachliteratur;
3. *Anleitung und Begleitung*: Abläufe, Strukturen und (digitale) Instrumente sind oft nicht selbsterklärend, es bedarf in der Regel einer Hin- oder Einführung (Hand-Out, Info-Veranstaltungen etc.), eines leicht zugänglichen Supports für Fragen parallel zur Nutzung bzw. zum Studium und einer regelmäßigen Kommunikation zwischen Verantwortlichen und Studierenden;
4. *Transparenz der Nutzungserwartungen und Regeln*: Aushandlung bzw. Klärung von Nutzungs- und Kommunikationsregeln zwischen Student_innen und Lehrenden sowie Student_innen und Studiengangsverantwortlichen (im Idealfall für den gesamten Studiengang).

Die Weiterentwicklung einer bestehenden medialen Struktur hin zu einer medialen Supportstruktur im Sinne der empirischen Ergebnisse wird im Verbundprojekt „Weiterbildungscampus“ angestoßen und reflektiert. Dazu soll neben dem vorliegenden Forschungsbericht auch ein Entwicklungsbericht erstellt werden, in dem vor dem Hintergrund der Forschungsergebnisse (medial gestützte) Module für Weiterbildungsstudiengänge am Standort konzipiert werden. Inhaltlich sollen sich diese Module auf die Einführung in eine wissenschaftliche Fachkultur, auf Grundlagen wissenschaftlichen Arbeitens und die inhaltliche Einführung in die Arbeit mit einer digitalen Lernplattform beziehen. Die Module sollen sowohl für den Erwerb fehlender CP (bspw. Bachelor-Master-Lücke) als auch als Grundlagenmodule für weiterbildende Studiengänge genutzt werden können, wobei die Einführung in die Fachkultur je nach Studiengang ggf. anzupassen wäre.

5 Literatur

- Albrecht, Steffen/Revermann, Christoph (2016). *Digitale Medien in der Bildung. Endbericht zum TA-Projekt*. Berlin: Büro für Technikfolgen-Abschätzung beim Deutschen Bundestag (TAB).
- Aufenanger, Stefan (2004). Medienpädagogik. In Heinz-Hermann Krüger/Cathleen Grunert (Hrsg.), *Wörterbuch Erziehungswissenschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 203-307.
- Banscherus, Ulf/Pickert, Anne/Vogt, Helmut (2013). Unterstützungsangebote für nicht-traditionelle Studieninteressierte: eine Bestandsaufnahme. In Helmut Vogt (Hrsg.), *Wächst zusammen, was zusammen gehört? Wissenschaftliche Weiterbildung – Berufsbegeleitendes Studium – Lebenslanges Lernen*. Bielefeld: DGWF, S. 128-134.
- Bohnsack, Ralf (2010). *Rekonstruktive Sozialforschung: Einführung in qualitative Methoden*. 8. aktualisierte Aufl. Opladen: Budrich.
- Bohnsack, Ralf/Nentwig-Gesemann, Iris/Nohl, Arnd-Michael (Hrsg.) (2013). *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*. 3., aktualisierte Aufl. Wiesbaden: Springer VS.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2016). *Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft. Strategie des Bundesministeriums für Bildung und Forschung*. Berlin: Zarbock GmbH & Co. KG.
- Dittler, Ullrich/Krameritsch, Jakob/Nistor, Nicolae/Schwarz, Christine/Thillosen, Anne (Hrsg.) (2009). *E-Learning: Eine Zwischenbilanz. Kritischer Rückblick als Basis eines Aufbruchs*. Münster: Waxmann.
- Faulstich, Peter (1997). „Netze“ als Ansatz regionaler Qualifikationspolitik. In Rolf Dobischat/Rudolf Husemann (Hrsg.), *Berufliche Bildung in der Region. Zur Neubewertung einer bildungspolitischen Gestaltungsdimension*. Berlin: Ed. Sigma, S. 53-64.
- Hartong, Sigrid (2018). Die Digitalisierungsagenda in der deutschen Bildungspolitik - Schlüsselmomente, -akteure und -netzwerke. Präsentation im Rahmen der Herbsttagung der DGfE-Sektion Medienpädagogik an der Uni Bremen. Online <https://www.researchgate.net/project/Bildungsdatenmanagement-Neue-Wissens-Interdependenz-und-Einflussstrukturen-im-Kontext-der-Digitalisierung-von-Educational-Governance-Data-Infrastructures-and-Data-Management-in-Education-Obse/update/5ba492983843b006753a654c>, zugegriffen: 31.10.2018.
- Hanak, Helmar/Sturm, Nico (2015). *Anerkennung und Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen*. Wiesbaden: Springer VS.
- Haug, Simone/Wedekind, Joachim (2009). „Adresse nicht gefunden“ - Auf den digitalen Spuren der E-Teaching-Förderprojekte. In Ullrich Dittler/Jakob Krameritsch/Nicolae Nistor/Christine Schwarz/Anne Thillosen (Hrsg.), *E-Learning: Eine Zwischenbilanz. Kritischer Rückblick als Basis eines Aufbruchs*. Münster: Waxmann, S. 19-38.
- Hochschulforum Digitalisierung (2014). Das Hochschulforum. Online <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/wir/das-hochschulforum-0>, zugegriffen: 31.1.2018.

- Holm, Ute (2003). *Medienerfahrungen in Weiterbildungsveranstaltungen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Jörissen, Benjamin/Marotzki, Winfried (2009). *Medienbildung. Eine Einführung*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Kerres, Michael (2008). Mediendidaktik. In Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 116-122.
- Loos, Peter/Schäffer, Burkhard (2001). *Das Gruppendiskussionsverfahren*. Opladen: Leske und Budrich.
- Mannheim, Karl (1980). *Strukturen des Denkens*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Marotzki, Winfried (2003). Medienbildung und digitale Kultur. *Magdeburger Wissenschaftsjournal* 1-2/2003, S. 3-8.
- Marotzki, Winfried/Jörissen, Benjamin (2008). Medienbildung. In Uwe Sander/Friederike von Gross/Kai-Uwe Hugger (Hrsg.), *Handbuch Medienpädagogik*. Wiesbaden: Springer VS, S. 100-109.
- Przyborski, Aglaja (2004). *Gesprächsanalyse und dokumentarische Methode*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Schäffer, Burkhard (2003). Generationen -- Medien -- Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen: Leske und Budrich.
- Spanhel, Dieter (2010). Mediale Bildungsräume. Ihre Erschließung und Gestaltung als Handlungsfeld der Medienpädagogik. In Petra Bauer/Hannah Hoffmann/Kerstin Mayrberger (Hrsg.), *Fokus Medienpädagogik. Aktuelle Forschungs- und Handlungsfelder*. München: kopaed, S. 29-44.
- Süss, Daniel/Lampert, Claudia/Wijnen, Christine W. (2010). *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Teichler, Ulrich/Wolter, Andrä (2004). Zugangswege und Studienangebote für nicht-traditionelle Studierende. *Die Hochschule*, 13, S. 64-80.
- Treumann, Klaus/Baacke, Dieter/Haacke, Kirsten/Hugger, Kai-Uwe/Vollbrecht, Ralf (2002). *Medienkompetenz im digitalen Zeitalter. Wie die neuen Medien das Leben und Lernen Erwachsener verändern*. Opladen: Leske+Budrich.
- Unger, Martin/Wroblewski, Angela (2007). *Neue Medien im Studium. Ergebnisse der Studierenden Sozialerhebung 2006*. Wien: Institute for Advanced Studies (IHS).
- Weiterbildungscampus Magdeburg (2014). Verbundantrag im Rahmen der Ausschreibung „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ des BMBF. Magdeburg: Unveröffentlichtes Manuskript.
- Zawacki-Richter, Olaf/Hohlfeld, Günter/Müskens, Wolfgang (2014). *Mediennutzung im Studium*. Oldenburg.

Anhang

Interviewleitfaden für die Gruppendiskussionen

(1) Vorstellung/Organisatorisches

An der Otto-von-Guericke-Universität und der Hochschule Magdeburg-Stendal beforschen wir im Projekt „Weiterbildungscampus Magdeburg“ Angebote der wissenschaftlichen Weiterbildung. Am Lehrstuhl für Medien- und Erwachsenenbildung beschäftigen wir uns mit der „Formatentwicklung“ für nicht-traditionelle Studierende. Das Thema, um das es heute gehen soll, sind Ihre Erfahrungen mit Medien im Studium.

(2) Datenschutzerklärung

Die erhobenen Daten werden selbstverständlich anonymisiert und absolut vertraulich behandelt. Wir werden Sie mit Pseudonymen versehen und lediglich ihre Funktion und ihren Fachbezug darstellen.

Gibt es von Ihrer Seite noch Fragen? [...] Ok, dann kommen wir zur ersten Frage.

(3) Diskussionsstimulus

Erzählen Sie doch mal, wie ist das bei Ihnen im Studium mit Medien?

(4) Bilddiskussion

Was fällt Ihnen ein, wenn Sie dieses Bild sehen [Bild in die Mitte legen]?

(5) Exmanenter Nachfrageteil

- a) Welche Rolle spielen bei Ihnen im Studium E-Learning und Blended-Learning?
- b) Welche Erfahrungen haben Sie mit Online-Foren gemacht und wie haben Sie die Moderation und Begleitung erlebt?
- c) Wie sieht es bei Ihnen aus mit digitalen Lernmaterialien?
- d) Welche Rolle spielen aus Ihrer Sicht digitale Medien bei der Öffnung der Hochschule für neue Zielgruppen?

(6) Abschlussdiskussion

Zum Abschluss möchte ich Sie noch bitten, zu folgendem Zitat von Ernst Ferstl, einem österreichischen Lehrer, zu diskutieren: „Die neuen Medien bringen viele neue Möglichkeiten, aber auch viele neue Dummheiten mit sich.“ Wie sehen Sie das?

(7) Ende

Gibt es von Ihrer Seite noch Anmerkungen oder Fragen?

Vielen Dank!