

Lernerfolg aus der Sicht online Studierender

**Eine qualitative Studie
im Rahmen des internetbasierten
Masterstudienganges VAWI**

Diplomarbeit

im Studiengang Pädagogik in der Fakultät
Pädagogik, Philosophie, Psychologie
an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg

Februar 2004

Verfasser: Christian Höcht
Betreuer: PD Dr. Walter Bender
Zweitkorrektor: Prof. Dr. Jost Reischmann

1	Einleitung	1
2	Einordnung und Ziel der Arbeit.....	3
2.1	Neue Technologien im Fernstudium.....	3
2.2	Orientierung an den lernenden Subjekten	4
2.3	Fazit.....	5
3	Dimensionen des Lernerfolgs im internetbasierten, flexibilisierten Fernstudium.....	6
3.1	Dimension Lerner	9
3.1.1	Interesse, Motivation.....	9
3.1.2	Lernstil, Lerntyp und Lernstrategie	10
3.1.3	Selbststeuerung/Selbstorganisation	11
3.2	Dimension Rahmenbedingungen	12
3.2.1	„Virtuelle“ Lernplattformen.....	12
3.2.2	Didaktik und Methodik.....	16
3.2.3	Beratungs- und Unterstützungsangebote.....	18
3.3	Dimension Interaktion.....	19
3.4	Fazit.....	20
4	Eine qualitative Studie zum Lernerfolg im Rahmen des internetbasierten Masterstudienganges VAWI	21
4.1	Ziele universitärer Ausbildung im Rahmen von VAWI.....	21
4.2	Erkenntnisinteresse der Studie	22
4.3	Datenerhebung.....	24
4.3.1	Qualitatives Vorgehen aufgrund der Subjektzentrierung.....	24
4.3.2	Konstruktinterview als Methode	27
4.3.3	Durchführung der narrativen Interviews mit „aktiven“ und „passiven“ Studierenden.....	30
4.4	Aufbereitung und Auswertung	32
4.5	Gütekriterien	33

5	Situation der befragten Fernstudierenden	35
5.1	Herr Thomann.....	35
5.2	Frau Bauer	39
5.3	Frau Texter	43
5.4	Frau Winter	47
5.5	Herr Rahn.....	51
5.6	Herr Schneider	56
6	Interpretation und Diskussion	63
6.1	Analyse entlang der Fragestellungen	67
6.1.1	Inwiefern können die Rahmenbedingungen aus Sicht der Studierenden den Lernerfolg unterstützen?.....	67
6.1.2	Welche persönlichen Merkmale tragen aus Sicht der Studierenden zum Lernerfolg bei?	70
6.1.3	Welche Lernstrategien können aus Sicht der Studierenden den Lernerfolg sichern?.....	72
6.1.4	Welche Art von Interaktion ist aus Sicht der Studierenden relevant im Hinblick auf den Lernerfolg?	78
6.1.5	Welche Faktoren wirken sich aus Sicht der Studierenden negativ auf den Lernerfolg aus?	81
6.2	Zusammenfassende Gegenüberstellung der Sichtweisen aktiver und passiver Studierender	89
7	Implikationen für die Ausbildungspraxis im Rahmen von VAWI	93
8	Resümee	100
	Literatur	101

1 Einleitung

Die Entwicklung und Anwendung neuer Technologien im Bildungssektor wird jüngst stark gefördert durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung. Insbesondere die Ausbildung an deutschen Hochschulen soll modernisiert und auf zu erwartende Anforderungen vorbereitet werden (vgl. Friedrich 1999, S. 33). Durch die Einführung neuer (multimedialer) Lehr- und Lernformen auf breiter Basis erhofft man sich eine Verbesserung der Lehre an den Universitäten. Qualitätssicherung und Evaluation sollen feste Bestandteile bei der Entwicklung und Anwendung computergestützter Lernumgebungen sein. Die Einführung und der Einsatz neuer Lehr- und Lernformen wird anhand technischer, ökonomischer und sozialer Faktoren begründet. Wissen scheint weniger denn je eine statische Größe zu geworden zu sein. Von Hochschulabsolventen und zukünftigen Mitarbeitern wird erwartet, dass sie sich effektiv und effizient relevantes Wissen aneignen können. Soziale Aspekte werden nur dann gezielt berücksichtigt, wenn sie für die angestrebte Form des „Learning on Demand“ förderlich bzw. notwendig erscheinen. Neuere Weiterbildungsprojekte verfolgen daher Konzepte, die neben fachlichen Kompetenzen auch soziale sowie methodische entwickeln helfen. Insgesamt betrachtet, geht es um die Etablierung breit angelegter flexibler Lernangebote und die Aufhebung der Trennung von Präsenz- und Fernstudium bzw. von Erstausbildung und Weiterbildung (vgl. Schulmeister 2001, S. 25). Neben ergänzenden Angeboten für die Präsenzlehre wird die Etablierung von Fernstudiengängen vorangetrieben (vgl. Friedrich 1999, S. 34). Hierzu zählt auch das Projekt VAWI (Virtuelle Aus- und Weiterbildung Wirtschaftsinformatik) das in Zusammenarbeit mehrerer Universitäten und Einrichtungen verwirklicht wurde. Dieser als „virtuell“ bezeichnete Weiterbildungsstudiengang Wirtschaftsinformatik besteht im Wesentlichen aus internetgestützten Fernlernphasen. Die Ausbildung bietet Absolventen verschiedener Fachrichtungen die Möglichkeit, sich kompakt und praxisorientiert weiterzubilden. Erfolgreiche Teilnehmer schließen die Maßnahme mit dem Master of Science (M. Sc.) ab. Besonderer Stellenwert wird auf die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen gelegt. Die Arbeit in Projektgruppen soll die Entwicklung sozialer Kompetenzen unterstützen und nachhaltige Bildungsprozesse in Gang setzen. Ausgehend von der These des lebenslangen Lernens sollen Selbständigkeit, Flexibilität und Kreativität gefördert werden. Ziel von VAWI ist es also, keine ausgesprochenen Fachspezialisten auszubilden, sondern eine umfassende Basis an Kompetenzen zu vermitteln: „an die Stelle der Qualifizierung als zielleitende Kategorie tritt zunehmend die Entwicklung vollständiger beruflicher Handlungskompetenzen“ (Elster et al. 2003, S. 3). Das selbstgesteuerte und eigenverantwortliche Lernen in Teamstrukturen sowie die intensive Problem- bzw. Praxisorientierung sollen dazu beitragen. Aus Sicht der Weiterbildungseinrichtung – in diesem Fall der Hochschulen – ermöglichen Masterprogramme den passenden Rahmen, flexibler auf rasch wandelnde Anforderungen des Arbeitsmarktes zu reagieren. VAWI soll Interessenten die Chance bieten, sich nicht nur hochspezialisiertes, aktuelles und relevantes Wissen anzueignen, sondern auch Schlüsselqualifikationen weiterzuentwickeln. Das Studium findet primär webbasiert („virtuell“) statt, während zu den Präsenzphasen nur

Einführungsveranstaltungen und Prüfungen zählen. Die Einführungsveranstaltungen sollen eine wichtige Funktion erfüllen: Arbeitsgruppen müssen gebildet werden, damit während der Fernlernphasen kollaborative Lernprozesse in Gang gesetzt werden können. Der Studiengang selbst bzw. die Inhalte sind modular aufgebaut, um Kooperationspartnern die Beteiligung am Projekt zu ermöglichen und den Stoff ohne großen Aufwand aktualisierbar zu halten. Die intensive Zusammenarbeit mit Unternehmen und die Einrichtung von „Advisory Boards“ sollen ein besonderes Maß an Anwendungsorientierung schaffen. An dem Vorhaben virtuelle Aus- und Weiterbildung Wirtschaftsinformatik haben demnach Hochschulen und Wirtschaft gleichermaßen Interesse.

Es stellt sich die Frage, wie Faktoren, die zum Lernerfolg beitragen, im internetbasierten Fernstudium angemessen beurteilt werden können: Können innovative didaktische Konzepte den Lernerfolg fördern? Stellt sich Lernerfolg nur bei einem bestimmten Lerntyp ein? Muss das Beratungsangebot verbessert werden, um den Lernerfolg sicher zu stellen? Führen bestimmte Lernstrategien zum Erfolg? Ist die Fähigkeit zur Selbstorganisation entscheidend? Die vorliegende Arbeit will diesen Fragen auf den Grund gehen und Möglichkeiten und Grenzen des internetbasierten Fernstudiums aufzeigen. Hierzu wird das Handeln der erwachsenen Lerner rekonstruiert, um lernerfolgsfördernde und -hemmende Faktoren aus subjektiver Sicht zu identifizieren. In **Kapitel 2** wird das Forschungsvorhaben zunächst in einen übergreifenden Zusammenhang eingebettet und die zugrunde liegende Subjektzentrierung dieser Untersuchung näher erläutert. In **Kapitel 3** werden Dimensionen des Lernerfolgs im internetbasierten, flexibilisierten Fernstudium entfaltet. Die Dimension *Lerner* diskutiert lernrelevante Persönlichkeitsmerkmale und Lernkompetenzen, die den Lernerfolg beeinflussen können. In der Dimension *Rahmenbedingungen* werden Faktoren diskutiert, die der Anbieter maßgeblich beeinflusst. In der Dimension *Interaktion* setzt sich der Autor mit Kommunikations- und Kooperationsprozessen auseinander, die aus theoretischer Sicht Einfluss auf den Lernerfolg nehmen können. Daran anschließend wird in **Kapitel 4** die qualitative Studie zum Lernerfolg im Rahmen des internetbasierten Masterstudienganges VAWI vorgestellt. Dazu werden zunächst die universitären Ausbildungsziele des Weiterbildungsstudiums vorgestellt. Danach wird das Erkenntnisinteresse der Untersuchung expliziert und das methodische Vorgehen dokumentiert. Die Auswertung der Untersuchung beginnt zunächst in **Kapitel 5** mit einer Darstellung der sechs Einzelfälle, um die Situation der befragten Fernstudierenden angemessen rekonstruieren zu können. Darauf aufbauend erfolgt in **Kapitel 6** die Interpretation und Diskussion der Ergebnisse. Diese Analyse erfolgt entlang der im Verlauf des Forschungsprozesses ausformulierten Fragestellungen und soll lernerfolgsfördernde sowie lernerfolgshemmende Faktoren aus subjektiver Sicht ermitteln. Eine zusammenfassende Gegenüberstellung der Sichtweisen auf Gruppenebene bildet den Abschluss dieses Kapitels. Aus den gewonnenen Ergebnissen lassen sich Implikationen für die Ausbildungspraxis im Rahmen von VAWI ermitteln, die in **Kapitel 7** anhand eines Phasenmodells ausführlich dargestellt werden. Zur Untersuchung und den Ergebnissen der Studie soll in **Kapitel 8** kritisch Stellung genommen werden.

2 Einordnung und Ziel der Arbeit

2.1 Neue Technologien im Fernstudium

Die Etablierung des Internets als breit genutztes Kommunikationsmedium wirkt seit einigen Jahren offensichtlich verstärkt auch in die wissenschaftliche Ausbildung hinein (vgl. Peters 2002, S. 257). Die Entwicklung multimedialer Lernangebote wurde in den letzten Jahren staatlich massiv gefördert und soll zur Schaffung eines Mehrwertes für den Bereich der Aus- und Weiterbildung in Hochschulen beitragen (vgl. Klaus 2002, S.3). Der Einsatz moderner Informations- und Kommunikationstechnologien in der Hochschullehre ist mit sehr hohen Erwartungen verbunden:

„Die Hochschulen haben jetzt die Chance, durch den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien die Qualität der Lehre zu verbessern, den Anteil eines geführten bzw. betreuten Selbststudiums zu erhöhen, neue Fernstudienangebote und neue Kombinationen von Präsenzlehre und Selbst-/Fernstudienanteilen zu entwickeln sowie gleichzeitig neue Angebote für die Weiterbildung zu schaffen. Sie sollen damit zu Produzenten, Nutzern und Anbietern von netzgestützten Lehr-/Lernmodulen werden.“ (Klaus 2002, S. 6)

Die politische Intention richtet sich also nicht nur auf die Erhöhung des Anteils medienunterstützter Lehre, sondern auch auf die Verbesserung der Rahmenbedingungen. Bildungssysteme sollen bedarfsgerechte, praxisnahe Angebote entwickeln, um flexibles und lernerzentriertes Lernen zu ermöglichen (vgl. Schlageter/Feldmann 2002, S. 347). Lebenslanges Lernen in Eigenverantwortung und Kooperation mit anderen soll als übergreifendes Bildungsziel gelten. Das bedeutet, dass erwachsene Lerner stärker als bisher in der Lage sein müssen, sich eigene Ziele zu setzen und diese auch selbst zu überwachen und zu kontrollieren (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001b, S.11). In diesem Zusammenhang erscheint es sinnvoll, den Anteil zeit- und ortsunabhängiger Lehrangebote zu erhöhen, damit zu Hause oder am Arbeitsplatz gelernt werden kann ohne auf die Unterstützung eines Experten oder die Integration in eine Lerngruppe verzichten zu müssen (vgl. Bruhn et al. 1998, S. 385f). Präsenzuniversitäten sollen deshalb neue Lehr-Lernformen anbieten und ihre Studienorganisation an Teilzeitstudierende anpassen (vgl. Schulmeister 2002, S. 143). Für diese Personengruppe eignen sich internetbasierte Weiterbildungsangebote besonders, da diese stärker privat und beruflich gebunden sind. Neue Organisationsformen sollen Spezialwissen problem- und praxisorientiert in Weiterbildungsmaßnahmen integrieren (vgl. Mandl/Friedrich 1991, S. 13). Inzwischen ist die Rede von der dritten Generation des Fernstudiums, die sich infolge der Fortschritte der Informations- und Kommunikationstechnologie herausbildet. Neue Formen des Fernstudiums zeichnen sich demnach nicht mehr durch den Verbund verschiedener Medien, sondern durch eine Medienintegration aus (vgl. Peters 2002, S. 259). Die Auswirkungen auf den Hochschulbetrieb werden positiv wahrgenommen. Die mediengerechte Aufbereitung von Inhalten soll nicht nur die Qualität der Bildungsangebote verbessern, sondern auch zu mehr Transparenz beitragen (vgl. Hesse/Mandl 2000, S. 33f).

Multimedia- und Simulationssysteme bieten neue Möglichkeiten für aktive, explorative und kooperative Lernformen. Internetbasierte Lernumgebungen können diese Potentiale in technischer Hinsicht integrieren. Es zeigt sich jedoch, dass der Einsatz neuer Technologien nicht automatisch zu besseren Lernprozessen und Lernergebnissen führt (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001b, S. 12). Das Lernen ist noch geprägt von einer Lehr-Lernauffassung, bei der durch Anleitung und Kontrolle von außen der Lernerfolg sicher gestellt werden kann. Das Lernen mit neuen Medien im Fernstudium fordert jedoch die Entwicklung des autonomen Lernens heraus: „dominant außergeleitete Studierende müssen sich in dominant innengeleitete Studierende verwandeln“ (Peters 2002, S. 269). Studierende sollen demnach in der Lage sein, ihr Lernen selbst zu initiieren, zu steuern und zu kontrollieren. Untersuchungen zeigen jedoch, dass die Lernenden trotz einer aktiven Rolle im Lernprozess noch ein gewisses Maß an Unterstützung benötigen, um effektiv lernen zu können (vgl. Mandl/Winkler 2002, S. 285). Es stellt sich die Frage, wie eine für die Lerner angemessene Gestaltung der Rahmenbedingungen aussehen kann. Herkömmliche Bewertungs- und Evaluierungsverfahren medienbasierter Lernprozesse, die dem Aufbau (meist technisch fokussierter) Kriterienkataloge dienen, werden als pädagogisch nicht zielführend betrachtet. (Weiter-) Bildung berufstätiger Erwachsener wird weder als bloße Internalisierung beruflich relevanten Wissens noch als ein vorwiegend sozialer Entwicklungsprozess verstanden werden (vgl. Baumgartner 2002, S. 433ff). Dieser Arbeit soll kein bestimmtes psychologisch, soziologisch oder pädagogisch fokussiertes Paradigma zugrunde liegen. Im Rahmen dieser Studie werden deshalb die besonderen Bedingungen eines berufsbegleitenden Weiterbildungsstudiums aus Sicht der beteiligten Lerner untersucht. Mit Hilfe des übergreifenden Konstruktes »Lernerfolg« wird der Versuch unternommen, einen möglichst offenen Zugang aus der Lernerperspektive zu gewinnen. Dabei soll im Mittelpunkt stehen, welche Faktoren die erwachsenen Lerner als förderlich bzw. hemmend für ihren individuellen Lernerfolg ansehen. Die reale Mediennutzung durch die Lernenden und die Art und Weise, wie sich die Lernenden Technologien als Ressource für ihre Lernprozesse aneignen soll nicht vernachlässigt werden (vgl. Arnold 2001a, S. 1). Ziel ist es also, nicht technische, organisatorischen oder theoretische Voraussetzungen und Annahmen bei der Gestaltung medienbasierter Weiterbildungsangebote in den Mittelpunkt zu stellen, sondern die Situation und Bedürfnisse der Teilnehmer (vgl. Severing 2003, S. 67).

2.2 Orientierung an den lernenden Subjekten

Diesem Forschungsvorhaben liegt eine Subjektorientierung zugrunde, die als „Radikalisierung“ und Neuinterpretation einer teilnehmerorientierten Erwachsenenbildung aufgefasst werden kann (vgl. Meueler 2001, S. 292). Es wird also davon ausgegangen, dass die beteiligten Lerner eine sehr aktive Rolle im Bildungsgeschehen einnehmen. Eine subjektorientierte Herangehensweise betont im Vergleich zum Paradigma der Teilnehmerorientierung die Partizipation (Mitbestimmung) der einzelnen Teilnehmer (vgl. Bogner 2003, S.36). Es geht dabei also um weit mehr als eine reine Zielgruppenorientierung - die individuellen

Lernerinteressen stehen im Mittelpunkt. Der Teilnehmer wird demnach als autonomes Subjekt und mündiger Lerner begriffen. Dieses Verständnis impliziert eine Koproduzentenrolle der Lerner, die ihre Lernprozesse selbst steuern und aktiv gestalten (vgl. Ehlers 2003, S. 16).

Bei der Gestaltung von Lernräumen, Lernszenarien und der medialen Präsentationen von Lerneinheiten können sehr unterschiedliche Wege beschritten werden, um das Potential für einen Subjektwechsel bei der Steuerung des Lernens zu nutzen (vgl. Arnold 2001b, S. 118). Der Einsatz moderner Technologien in der Weiterbildung allein bringt jedoch noch keine Veränderung in Richtung auf ein stärker selbst gesteuertes Lernen mit sich. Technisch und ökonomisch attraktiv erscheinende Faktoren sollen nicht länger im Vordergrund stehen. Langfristig geht es darum, ein pädagogisches Verhältnis mit stärkerer Gleichberechtigung von Lehrenden- und Lernenden zu etablieren (vgl. Arnold 2001b, S. 124f). Die Gestaltung medienbasierter Weiterbildungsangebote soll also nicht auf einer bestimmten Perspektive beruhen. Es geht auch nicht darum, „richtige“ Lehrmethoden zu entdecken, sondern im Sinne der Lehr-/Lernforschung „Bildungsarbeit zu rekonstruieren, um dadurch auf die Faktorenkomplexion und Mehrdimensionalität aufmerksam zu machen“ (Siebert 2001b, S. 191). Die Faktoren der Entwicklung von „E-Learning“ Angeboten sollen mit dem Ziel einer Stärkung der Lernerrolle neu gewichtet und rekonstruiert werden (vgl. Ehlers 2003, S. 17).

2.3 Fazit

Der Nutzen des Einsatzes neuer Technologien in der Hochschullehre wird inzwischen nicht mehr in Frage gestellt (vgl. Scheuermann 1998, S. 47). Dennoch scheint noch eine große Lücke zwischen den Potentialen medienbasierter Lehre und ihrem tatsächlichen Einsatz für Lehr-/Lernzwecke und dem Wissenserwerb zu bestehen. Neue Technologien im Fernstudium scheinen zwar den Zugang zu neuen Bildungsangeboten zu eröffnen, tragen gleichzeitig aber auch Hemmnisse für eine verbreitete Nutzung in sich (vgl. Baumeister/Hauck 1998, S. 55). Die Annahme, dass der Einsatz neuer Medien allein schon einen Subjektwechsel bei der Steuerung des Lernens zur Folge hat, darf in Frage gestellt werden (vgl. Speck 2003, S. 171). Aus pädagogisch-didaktischer Sicht stellt sich deshalb die wesentliche Frage, wie lernende Erwachsene mit ihren ganz unterschiedlichen Biografien und Lernvoraussetzungen in ihrer aktuellen Situation, „die als aktive Subjekte ihre Lebenswelt handelnd bestehen wollen“ (Meueler 2001, S. 293), darin pädagogisch unterstützt werden können.

3 Dimensionen des Lernerfolgs im internetbasierten, flexibilisierten Fernstudium

In der Erwachsenenbildung scheint sich die Sichtweise durchzusetzen, Bildungs- und Lernprozesse mehr zu individualisieren und zu flexibilisieren. Die Ursachen dafür werden in der Dynamik der Veränderungsprozesse durch Informations- und Kommunikationstechnologien in Verbindung mit der Globalisierung von Wirtschaft und Gesellschaft gesehen (vgl. Stieler-Lorenz/Krause 2003, S. 49). Zeit- und ortsunabhängige Weiterbildungsangebote können Lernern eine stärker anforderungsbezogene Weiterbildung ermöglichen, setzen allerdings spezifische Kompetenzen bei den Lernenden voraus (vgl. Stang 2001, S. 20). Es ist bereits die Rede von einem bestimmten (Lerner-) Typus. Empirische Studien gehen der Frage nach, unter welchen Realisierungsbedingungen Menschen unter Zuhilfenahme moderner Technologien Kompetenzen entwickeln und neue Medien in ihre Lernstrategien integrieren. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass vor allem die methodisch-didaktischen Zugänge zu individuell benötigten Lerninhalten fehlen (vgl. Stieler-Lorenz/Krause 2003, S. 49). Die Lehrenden werden in ihrer Rolle als Berater und Mitlernende idealisiert – sie brauchen angeblich „neue“ Kompetenzen, um die Lernenden gezielt zu unterstützen (vgl. Stang 2001, S. 20). Die Idee, die Aktivität und Selbstbestimmung erwachsener Lerner direkt oder indirekt zu erhöhen, ist jedoch nicht neu (vgl. Herrmann/Laaf 1975, S. 41ff). Inzwischen ist auch die Rede von einer „Ermöglichungsdidaktik“, die statt der Planungsperspektive des Lehrenden die Aneignungsperspektive des Lernenden in den Vordergrund rückt und gleichberechtigt neben der Vermittlungsseite steht (vgl. Ludwig 2003, S. 262). Ludwig kritisiert an konstruktivistischen Erkenntnis- und Erklärungsmodellen, die dem beabsichtigten Perspektivwechsel zugrunde liegen, dass eine normativ geprägte Argumentation über die Förderung von Selbstorganisationskompetenzen die Perspektive der Lernenden wieder verlassen (vgl. Ludwig 2003, S. 263). Klassische Instruktionsmodelle im „E-Learning“ werden nach diesem Verständnis sozusagen konstruktivistisch angereichert, um die „fehlenden Wirkungs- und Ursachenzusammenhänge für erfolgreiches Lernen in die Verantwortung des selbstorganisierten Lernalters zu legen“ (Ludwig 2003, S. 264).

Da nicht bei allen erwachsenen Lernern die Fähigkeit zur Selbstorganisation gleich stark ausgeprägt ist, stellt sich die Frage, wie eine professionelle (pädagogische) Unterstützung aussehen kann. Siebert (2001a) nennt zum einen verschiedene Unterstützungsstrategien, die beim Abbau von Lernschwierigkeiten helfen und die Qualität des selbstgesteuerten Lernens durch Metakognition verbessern sollen. Im Gegensatz zu linear-curricular geprägten Konzepten, die Lernprozesse Erwachsener zielgerichtet planen und steuern wollen, sollen „systemisch-konstruktivistische“ Lernarrangements selbstgesteuerte, kreative Lernprozesse anregen (vgl. Siebert 2001a, S. 97ff).

Ein direkter Zusammenhang zwischen bestimmten Eigenschaften eines Lernsystems und den Wirkungen auf den Lernerfolg lässt sich nicht herstellen (vgl. Ehlers 2003, S. 16). Dennoch sollen verschiedene Gestaltungskonzepte netzgestützter Lehr-Lern-Systeme und deren erwünschte Auswirkungen auf den Lernerfolg dargestellt werden. In diesem Kapitel soll deshalb die Frage beantwortet werden, welche Faktoren aus theoretischer Sicht bzw. aufgrund empirisch gewonnener Erkenntnisse den Lernerfolg im selbstorganisierten, internetbasierten Fernstudium hemmen oder fördern können. Was genau unter internetbasierten Lehr-Lern-Systemen zu verstehen ist, bleibt angesichts des weitgehend uneinheitlichen Sprachgebrauchs unklar. Reglin versucht eine Kategorisierung und nennt vier Szenarien zur Beschreibung und Bewertung netzgestützter Lernarrangements (vgl. Reglin 2003, S. 82).

Netzgestützte Lehr-Lern-Systeme	
1	Bereitstellung von Informationen und Recherche-Instrumenten Netzgestützter Subprozess des Lernens ohne Rückgriff auf explizite Lernmedien
2	Verbreitung von Offline-Lernmedien über Computernetzwerke Initiierung isolierter, nicht-netzgestützter Lernprozesse
3	Serverbasierte interaktive Systeme der Wissensvermittlung Technisch-administrative Organisation netzgestützten Lernens
4	Kommunikativ unterstützte oder organisierte Lernangebote Verknüpfung individueller Lernaktivitäten mit Hilfe netzbasierter Kommunikation

Tabelle 1 Netzgestützte Lernarrangements nach Reglin (2003)

Reglin betont, dass nur *kommunikativ unterstützte oder organisierte Lernangebote* die Möglichkeiten netzbasierter Lehr-Lern-Systeme in vollem Umfang nutzen (vgl. Reglin 2003, S. 83). Einen Ansatz zur Kategorisierung internetbasierter Online-Kurse, die dieser Art entsprechen, stellt Mason (1998) vor. Netzbasierte Kommunikations-, Kooperations- und Lernprozesse unterscheidet er in drei idealtypische Grundformen.

Modelle internetbasierter Online-Kurse		
Content&Support Model	Wrap-Around Model	Integrated Model
Klare Trennung zwischen statischen Kursinhalten und tutorieller Unterstützung	Studienmaterialien werden durch internetbasierte Lernaktivitäten und Diskussionen ergänzt	Statische Kursinhalte weichen Inhalten, die im Verlauf des Kurses erarbeitet werden
Online gestützte Interaktionsformen schwach ausgeprägt	Den Studierenden wird mehr Freiraum bei der Gestaltung ihrer Lernprozesse gegeben und die Betreuung durch Tutoren intensiviert	Im Mittelpunkt stehen Online-Diskussionen, Informationsbeschaffung und Informationsverarbeitung aller Teilnehmenden

Tabelle 2 Modelle internetbasierter Online-Kurse nach Mason (1998)

Mason weist darauf hin, dass in internetbasierten Fernstudiengängen das Modell *Content&Support* oft aus ökonomischen Beweggründen favorisiert wird: "this model has been adapted to the online world by decreasing postal, phone and face-to-face contact in favor of interaction via computer conferencing" (Mason 1998). Bei diesem

Modell sinken die Erstellungskosten für Onlinemedien pro eingeschriebenem Fernstudierenden bei steigender Teilnehmerzahl. Im Vergleich zum Modell *Wrap-Around* bleibt der Aufwand für die tutorielle Unterstützung überschaubar, da die Tutoren nicht unmittelbar an Lernprozessen beteiligt sind, sondern nur fachlichen Rat beisteuern. Ungeachtet der Diskussion fortgeschrittener Modelle für Lehr-Lern-Prozesse im Fernstudium dominieren deshalb weiterhin Konzepte, die auf eine Vereinfachung organisatorischer Abläufe und eine optimale tutorielle Unterstützung abzielen (vgl. Arnold 2001a, S. 4).

Im Rahmen dieser Untersuchung wird ein vereinfachtes Strukturmodell zur Erforschung des Lernerfolgs im internetbasierten, flexibilisierten Fernstudium angewendet. Den Lernerfolg beeinflussende Faktoren werden den drei Dimensionen **Rahmenbedingungen**, **Lerner** und **Interaktion** zugeordnet.

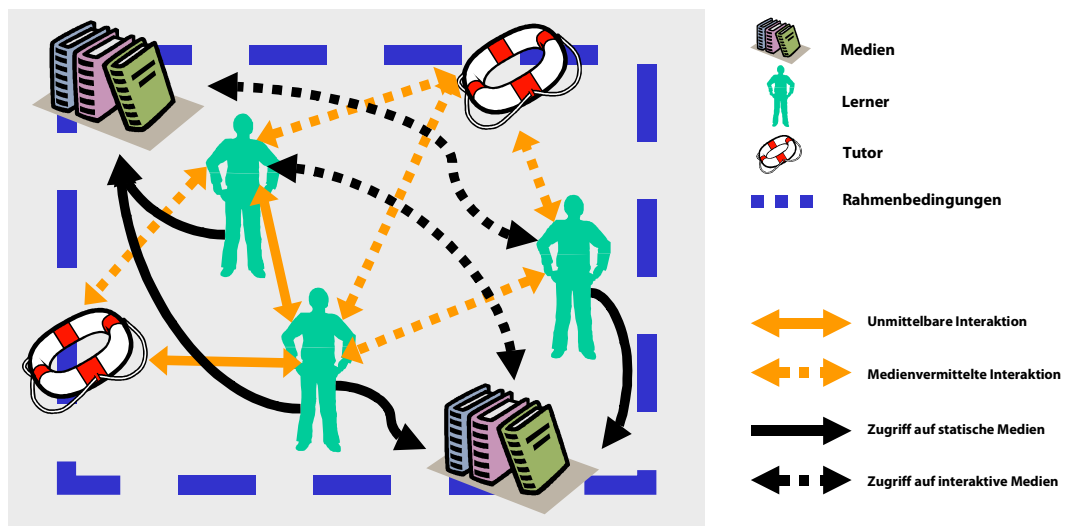


Abbildung 1 Strukturmodell für das internetbasierte, flexibilisierte Fernstudium

Da eine schwach ausgeprägte Rolle der Lehrenden angenommen wird und die Studierenden sehr autonom handeln, bilden die erwachsenen **Lerner** den Mittelpunkt. Die Lerner organisieren ihre Lernprozesse einerseits sehr eigenverantwortlich, sind jedoch andererseits an die aktuell verbindlichen **Rahmenbedingungen** gebunden (vgl. Peters 1997, S. 127). Zu den Rahmenbedingungen zählen zum einen „harte“ Faktoren, wie die Regelung des Studiums (Absolvieren von Prüfungen, Anfertigen von Hausarbeiten etc.) und zum anderen „weiche“ Faktoren, wie die Gestaltung der Lernsituation (Aufmachung der Lernplattform, Qualität der Lernmedien, Unterstützung durch Tutoren etc.). Die Art und Weise wie die Lerner auf Medien zugreifen können, ist auch durch die Rahmenbedingungen vorgegeben. Die Studierenden können primär auf statische Medien zugreifen, die durch interaktive Medien ergänzt werden. Seitens des Anbieters werden zwar bestimmte Kommunikations- und Kooperationsformen angeboten, die Teilnehmer können jedoch die Art und Intensität der **Interaktion** weitgehend selbst bestimmen, die in unmittelbare (Face-to-Face) und medienvermittelte Formen unterschieden wird. Lehrende und Tutoren üben nach

diesem Verständnis aus Lernaltern eine gleichberechtigte, wenig dominante Rolle neben den Kommilitonen aus. Eine didaktisch-intentionale Dimension ist im internetbasierten, flexibilisierten Weiterbildungsstudium schwach bis gar nicht ausgeprägt (vgl. Kaiser 2002). Didaktische Funktionen und Elemente werden in dieser Untersuchung vielmehr als wenig intentionale Angebote an die autonom handelnden Lerner aufgefasst.

Das vorgestellte Strukturmodell ermöglicht sowohl einen analytischen als auch offenen Zugang zum Untersuchungsgegenstand. Die zugrunde liegenden Lehr-Lern-Prozesse werden zunächst stark abstrahiert, um einen Bezugsrahmen für das relativ unspezifische, übergreifende Konstrukt *Lernerfolg* zu schaffen. Lernerfolg wird im Rahmen dieser Studie nicht im Sinne der Wirkungsforschung als erwünschte Reaktionsweise auf vorher genau definierte Ausgangsbedingungen verstanden. Vielmehr soll das übergreifende Konstrukt *Lernerfolg* mit Hilfe der subjektiven Konstrukte der befragten Fernstudierenden konkretisiert werden. Aus diesem Grund wird das Konstrukt Lernerfolg nicht exakt operationalisiert, sondern anhand von Dimensionen dargestellt. Diese Vorgehensweise ist vergleichbar mit qualitativen Evaluationsstudien, die in jüngster Zeit vermehrt durchgeführt werden (vgl. Arnold 2003, Ehlers 2003). Mandl et al. weisen darauf hin, dass Lehr-Lern-Modelle zwar theoretisch begründet sein müssen, die spezifische Gestalt eines bestimmten Lehr-Lernmodells sich aber nicht zwingend daraus ableiten lässt (vgl. Mandl et al. 1991, S. 331). Quantitativ angelegte wissenschaftliche Untersuchungen analysieren in der Regel nur Zusammenhänge zwischen relativ wenigen Einzelfaktoren. Im Folgenden werden deshalb Dimensionen des Lernerfolgs entfaltet, um theoretische Anhaltspunkte für eine qualitative Untersuchung zum Lernerfolg zu schaffen. Die Dimensionen ermöglichen die Erfassung und Einordnung der subjektiven Konstrukte, Theorien und Strategien der Lernenden.

3.1 Dimension Lerner

Dieterich betont, dass in allen Bereichen des Erwachsenenlernens mit sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen gerechnet werden muss (vgl. Dieterich 1987, S. 34). Bereits Herbart hat auf die Bedeutung des angeeigneten und verfügbaren Bestandes an Wissen und Fähigkeiten für den Lernerfolg hingewiesen (vgl. Skowronek 2001, S. 207). Bei der Planung von Bildungsprozessen im Fernstudium wird jedoch häufig von einem abstrakten „Durchschnittslerner“ ausgegangen (vgl. BMBF 1986, S. 76). Es wird angenommen, dass die Berücksichtigung der Lernereigenschaften bei der Wahl individuell angepasster Lernmethoden einen starken Einfluss auf den Lernerfolg hat (vgl. Issing 2002, S. 159). Neuere Studien zeigen jedoch, dass Persönlichkeitsmerkmale die Lerneffekte in internetbasierten Lernarrangements nur unzureichend erklären können (vgl. Astleitner 2002, S. 75).

3.1.1 Interesse, Motivation

Der weitaus größte Teil der pädagogisch-psychologischen Forschung zum **Interesse** untersucht interindividuelle Unterschiede der Interessensausprägung und deren

Auswirkung auf schulische und akademische Leistungen (vgl. Krapp 1998, S. 215). Untersuchungen zu den motivationalen und volitionalen Bedingungen der Studienleistung kommen zu dem Ergebnis, dass ein hohes Studieninteresse zu einer starken Motivation bzw. Bindung an das Ziel eines erfolgreichen Studienabschlusses beitragen (vgl. Schiefele/Urhahne 2000, S. 201f).

Da Bemühen und Anstrengung neben Fähigkeit und Vorkenntnissen als wichtige lernerseitige Einflussfaktoren des Lernerfolgs gelten, wurde vor allem in der Pädagogischen Psychologie frühzeitig über Lernmotivation, ihre Bedingungen und Beeinflussbarkeit nachgedacht (vgl. Rheinberg 1998, S. 357). **Motivation** bezeichnet als Sammelbegriff alle psychischen Prozesse und Wirkungen, die „gemeinsam die Auswahl von Verhaltensweisen oder Handlungen, unter Rücksicht auf erwartete Folgen für die Ausführung gewählten Verhaltens betreffen“ (Skowronek 2001a, S. 231). Aus pädagogischer Sicht sind vor allem zwei Ebenen der Motivation relevant: die Weckung der Motivation für Lernprozesse und die Erhaltung der Motivation während des Lernprozesses (vgl. Beeck 1987, S. 16).

Damit Lernprozesse erfolgreich ablaufen, müssen sich Lernende aktiv mit den zur Verfügung gestellten Lernmaterialien auseinandersetzen. Das Ausmaß dieser aktiven Auseinandersetzung wird durch das Interesse und die Lernmotivation bestimmt (vgl. Körndle/Narciss 1999, S. 55). Mit dem computerunterstützten Lernen können erhebliche Motivationseffekte verbunden sein, die jedoch stark subjektabhängig sind (vgl. Harth 1997, S. 286). Hierbei ergeben sich Grenzen durch mangelnde Adaptivität und unbefriedigende Interaktion von Lernmedien. Beeck bezweifelt jedoch zurecht, dass der Lernerfolg direkt vom Ausmaß der Motivation abhängt (vgl. Beeck 1987, S. 55).

3.1.2 Lernstil, Lerntyp und Lernstrategie

Lernstile werden gewöhnlich als „relativ dauerhafte Persönlichkeitsmerkmale definiert, die die charakteristische Art und Weise bezeichnen, in der sich Individuen in Lernsituationen verhalten“ (Schrader 2001, S. 203). Ausgangspunkt für eine Beschäftigung mit Lernstilen sind häufig misslingende Lehr-Lern-Prozesse (vgl. Schlutz 2001). Die Erforschung unterschiedlicher Lernstile verfolgte bisher verschiedene Ziele. Es wurde versucht, die Strategien „erfolgreicher“ Studierender zu identifizieren, um sie den weniger erfolgreichen Studierenden in Trainingskursen zum Lernen des Lernens zu vermitteln (vgl. Schrader 2001, S. 203).

Andere Forschungsbemühungen richteten sich auf die Analyse individueller Lerntypen, um optimale Lehrstrategien entwickeln zu können (vgl. Blocher et al. 2002). Harth unterscheidet die vier **Lerntypen** »sachorientierter Autodidakt«, »Pflichtlerner«, »Neuling« sowie »mediendistanzierter Gruppenlerner« und ist der Ansicht, dass der Lernerfolg stark mit diesen Typen korrespondiert (vgl. Harth 1997, S. 285). Ehlers bildet eine Typologie subjektiver Qualität beim Onlinelernen und weist darauf hin, dass sie zur Orientierung bei der Entwicklung von „E-Learning“ Angeboten dienen kann: „Es gilt dabei, dass erst im Einbeziehen unterschiedlicher

Sichtweisen der [...] Multiperspektivität von Bildungsqualität Rechnung getragen werden kann“ (Ehlers 2004, S. 352).

Nach Hauff verlangen internetbasierte Lernangebote vom Lerner neben der Fähigkeit zur Selbststeuerung und Selbstkontrolle vor allem auch ein Wissen über die Relevanz der angebotenen Inhalte (vgl. Hauff 1999, S. 136). Diese Kompetenz ist ein zentraler Bestandteil selbstgesteuerten Lernens und wird häufig unter dem Stichwort *Lernen-lernen* thematisiert. Lernen-lernen kann sich sowohl auf die Aneignung von Wissen und Können, als auch auf den Erwerb von Verhaltensweisen erstrecken (vgl. Steindorf 1981, S. 72). Die Lerner sind also aufgefordert, aus der Fülle des Wissensangebotes Relevantes herauszufiltern, um es sich individuell – im Sinne des selbstgesteuerten Lernens – anzueignen.

Die Untersuchung von **Lernstrategien** ist inzwischen stark kognitionspsychologisch geprägt. Dabei wird versucht, Lernstrategiekategorien für das selbstgesteuerte Lernen zu entwickeln, um diese in einen übergeordneten Rahmen einzubetten (vgl. Wild 1998, S. 311).

Grobkategorien des selbstgesteuerten Lernens		
Kognitive Lernstrategien	Metakognitive Strategien	Ressourcenmanagement
Bezogen auf Prozesse, die unmittelbar mit der Informationsaufnahme und Informationsverarbeitung verknüpft sind Wiederholungsstrategien, Elaborationsstrategien und Organisationsstrategien zählen zu den kognitiven Lernstrategien	Bezogen auf die Steuerung des Lernverhaltens Metakognitive Strategien steuern das Ausmaß, in dem Lernende eigene Lernziele planen, ihren Lernfortschritt überprüfen und ihr Lernverhalten regulieren	Bezogen auf alle Lernaktivitäten, die geeignet erscheinen, die Informationsverarbeitungsprozesse indirekt zu unterstützen Das Ressourcenmanagement betrifft beispielsweise die Planung der Arbeitszeit, die Schaffung einer geeigneten Studiumgebung und das Lernen in Arbeitsgruppen

Tabelle 3 Grobkategorien des selbstgesteuerten Lernens nach Pintrich & Garcia (1994)

Nach Wild (2001) stellt die Frage nach der Bedeutung des Einflusses von Lernstrategien auf den Lernerfolg ein besonderes Problem der aktuellen Lernstrategieforschung dar. Experimentelle Befunde, die die Auswirkung der Nutzung von Lernstrategien auf die Qualität des Lernerfolges untersuchen, sprechen zumindest für einen bedeutsamen Einfluss kognitiver Lernstrategien (vgl. Wild 1998, S. 311).

3.1.3 Selbststeuerung/Selbstorganisation

Der Begriff des selbstgesteuerten Lernens will das lernende Subjekt in den Mittelpunkt rücken und eröffnet damit eine neue Perspektive auf das Lernen außerhalb pädagogisch formalisierter Arrangements (vgl. Arnold 2003, S. 28). Der Begriff des selbstgesteuerten Lernens meint nicht einfach, dass Lernen immer ein selbständiger Akt von Subjekten ist. Er bezieht die äußeren und inneren Bedingungen des Lernprozesses ein und formuliert Voraussetzungen der Selbstorganisation des Lernens. Knowles zum »Self-directed Learning«: „In its broadest meaning, ‚self-directed learning‘ describes a process in which individuals take the initiative, with or

without the help of others, in diagnosing their learning needs, formulating learning goals, identifying human and material resources for learning, choosing and implementing appropriate learning strategies, and evaluation learning outcomes" (Knowles 1975, S. 18).

Explizit formuliert bedeutet selbstgesteuertes Lernen, dass „der Lernende seine Wissenslücken und Lernbedürfnisse feststellt, relevante Lernziele zeitbezogen formuliert, menschliche und sachliche Ressourcen aufsucht, angemessene Lernstrategien – für Verstehen, Behalten und Transfer – wählt, im Lernvollzug anpasst und revidiert sowie schließlich seine Lernergebnisse feststellt und bewertet und über den gesamten Verlauf, mit Hilfe geeigneter emotionaler »Stützstrategien«, die nötige Konzentration und Motiviertheit aufrechterhält“ (Skowronek 2001, S. 208). Der Lerner soll gemäß eigener Entscheidungen auf Lernprogramme, Informationsquellen, Übungen etc. zugreifen, die ihm die internetbasierte Lernumgebung in integrierter Form anbietet. Er soll dabei aktiv Wissen durch erkundende und selbständige Aktivitäten erwerben. Durch dieses selbstorganisierte Lernen kann der Lerner nach seinen Wünschen und Lernbedingungen über Lerntempo, Auswahl, Intensität der Befassung mit Lerngegenständen, Lernort und Lernzeit bestimmen.

Die Selbsttätigkeit des Lernens wird nicht mehr aus der Sicht der Lehrenden, sondern aus der Perspektive des Lernenden betrachtet (vgl. Bender 2002, S. 91). Wenn die Selbstbestimmung beim selbstgesteuerten Lernen stärker akzentuiert werden soll, findet häufig auch der Begriff des *autonomen Lernens* Verwendung. Er soll gerade im Kontext des Fernstudiums darauf verweisen, dass „Selbststeuerung nicht nur die kleinschrittige Steuerung hinsichtlich zeitlicher Abläufe und wählbarer Lernorte beinhaltet, sondern auch eine umfassende Anerkennung der Lernenden als Subjekte“ (Arnold 2003, S. 28). In der Regel bestehen jedoch vielerlei Schranken selbstorganisierten Lernens in technischer, ökonomischer und beruflicher Hinsicht. Selbstorganisiertes Lernen erscheint attraktiv aus der Erwartung einer zeitnahen, reibungslosen und kostengünstigen Bereitstellung jeweils aktuell erforderlicher Qualifikation (vgl. Kraft 2002, S. 107ff). Skowronek (2001) unterstreicht hierbei, dass die Konsequenzen des Lernparadigmas der Selbststeuerung in der Regel unterschätzt werden. Selbststeuerung könne erst nach „langfristiger, zunächst didaktisch angeleiteter Kumulation von Lernerfahrungen in spezifischen Inhaltsbereichen“ (Skowronek 2001, S. 208) praktiziert werden.

3.2 Dimension Rahmenbedingungen

3.2.1 „Virtuelle“ Lernplattformen

Der Begriff Virtualität wird im Rahmen computerunterstützter ortsunabhängiger Ausbildung häufig verwendet, repräsentiert aber keine bestimmte Form des Lehrens oder Lernens. Von Virtualität spricht man im Allgemeinen, weil Teile der (Bildungs-) Realität auf rechnergestützte Lernumgebungen abgebildet werden. Das Lernen selbst kann jedoch nur real stattfinden. Da „E-Learning“ sehr vielseitige und neuartige

Lernformen bietet, würde insofern die Bezeichnung „virtuell“ nicht zutreffend sein. Dieser Widerspruch kann dadurch aufgelöst werden, indem virtuelle Systeme als besondere reale Systeme aufgefasst werden: virtuelle Formen bilden die Funktionalität eines anderen (realen) Systems ab, bestehen aber aus anderen Komponenten (vgl. Schmitz 2001).

Lernmedien können zunächst anhand des Grades an Interaktivität kategorisiert werden. Der (individuell unterschiedliche) Lernprozess kann durch eine möglichst authentisch gestaltete Lernumgebung unterstützt werden. Ausgehend von den Erkenntnissen der kognitiven Psychologie spielt bei virtuell basierten Lehrformen der Prozess der aktiven Wissenskonstruktion eine bedeutsame Rolle (vgl. Strzebkowski/Kleeberg 2002, S. 229). Lernumgebungen weisen in der Regel einen hohen Grad an Interaktivität auf. Es mangelt ihnen jedoch sehr häufig an zielgerichteter und für den Lerner effektiver Interaktion. Aus Sicht des Nutzers kann man von Interaktivität sprechen, wenn der Lerner z.B. über Icons oder Menüs frei navigieren oder verschiedene Darstellungsformen auswählen kann. Von Interaktivität würde man auch dann sprechen, wenn der Nutzer durch Anklicken bestimmter Bereiche (auf Tabellen, Diagrammen, Bildern etc.) weitere verfügbare Informationen abrufen kann. Interaktivität kann nun als Grundbedingung für die Entstehung von Interaktion bei der Anwendung computerbasierter Lernumgebungen aufgefasst werden. Der Lerner nutzt die Lernumgebung weitgehend autonom mit Hilfe der Eingabewerkzeuge Maus und Tastatur. Diese Form der Interaktivität ist eine rein technische und beschreibt keine inhaltliche Qualität. Bei der Mehrzahl multimedialer Lernangebote gründet die Interaktivität noch immer auf dem Paradigma des Behaviorismus (vgl. Höffer-Mehlmer 2003, S. 313). Lerner-System-Interaktionen in konstruktivistisch orientierten multimedialen und hypermedialen Lernumgebungen sollen sich hingegen auf die Handlungsmöglichkeiten des Lernenden „im konstruktivistischen Umgang mit Informationen“ (Speck 2003, S. 165) beziehen. Zunächst kann man festhalten, dass Lernumgebungen aktive Komponenten enthalten müssen, da sonst überhaupt keine sinnvolle Nutzung möglich wäre. Bei der Gestaltung dieser aktiven Bestandteile kann man im wesentlichen etablierten Grundsätzen für die Gestaltung grafischer Nutzeroberflächen (GUI) folgen, um eine konsistente und zweckmäßige Oberfläche zu erstellen.

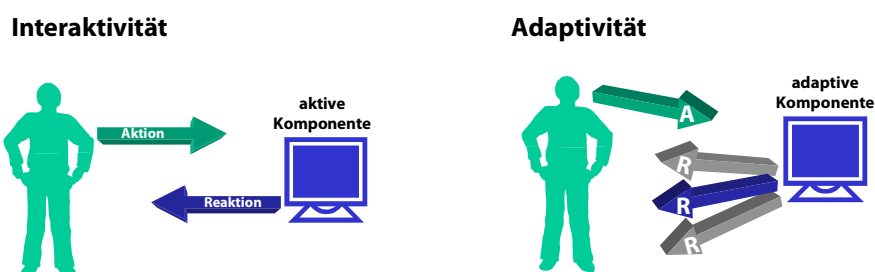


Abbildung 2 Interaktivität und Adaptivität beim computerbasierten Lernen

Der Aufwand für die Erstellung einzelner multimedialer „Lern-Werkzeuge“ lässt sich gut kalkulieren und stellt den geringeren Teil des Produktionsaufwands dar. Deutlich

größer ist der Aufwand bei der Erstellung adaptiver Komponenten. Hier muss zunächst geklärt werden, unter welchen Umständen diese Komponenten überhaupt benötigt werden. Diese Entscheidung muss der Umsetzungsphase vorausgehen, damit die vorhandenen personellen und materiellen Ressourcen effektiv eingesetzt werden können. Der Einsatz adaptiver Komponenten hängt maßgeblich von der Interpretation des Begriffs der Adaptivität ab. Adaptivität kann erst einmal als Anpassung aufgefasst werden. Auf personeller Ebene äußert sich diese Anpassung beispielsweise dadurch, dass Menschen in Gesprächen Sprache, Inhalt und Körperhaltung gegenseitig anpassen. Bereits Piaget hat mit Nachdruck auf die aktive Rolle des Menschen bei der Konstruktion von Wissen hingewiesen (vgl. Montada 1998, S. 556). Der Lehrer bzw. die Lehrinstanz ist aufgefordert, den Unterricht auf die Lernvoraussetzungen des Lerners abzustimmen. Ein für die Motivation des Lerners bedeutsames Prinzip der Theorie Piagets ist das Problem der „Passung“. Danach rufen Darstellungen mit einem hohen Bekanntheitsgrad und niedrigem Schwierigkeitsgrad Langeweile hervor. Den selben Effekt bewirken auch Informationen, die dem Vorwissen deutlich widersprechen und zu schwierig erscheinen. Piaget schlägt vor, „Diskrepanzerlebnisse“ zu schaffen, indem bewusst eine Balance zwischen den Polen bekannt/einfach und unbekannt/schwer hergestellt wird (vgl. Mietzel 1998, S. 96). Specht weist auf wenig formalisierte Definitionen von Adaptivität in den Humanwissenschaften hin (vgl. Specht 1998, S. 11ff). Er schlägt vor, normierte Begrifflichkeiten (Regelgröße, Führungsgröße, Stellgröße, Störgröße, etc.) und das Wissen der Regelungstechnik für die Entwicklung adaptiver Lehrsysteme zu nutzen. Leutner (1997) unterscheidet zwischen *Adaptierbarkeit* und *Adaptivität*.

Während Adaptierbarkeit die Anpassung von Parametern durch Benutzer meint, bezeichnet Adaptivität die automatisierte Anpassung eines Softwaresystems durch „adaptive Softwarekomponenten“. Leutner nennt einige Beispiele für potentielle adaptive Größen in Lernsystemen (vgl. Leutner 1997, S. 142).

Potentielle adaptive Größen in Lernsystemen	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Instruktionsumfang und Lerndauer ▪ Instruktionssequenz ▪ Hilfe beim entdeckenden Lernen ▪ Schwierigkeitsgrad der Aufgaben ▪ Hilfe während der Beantwortung einer Frage 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hilfe zum Umgang mit dem System ▪ flexible Form der Definitionen ▪ Angebot an Links in einem Hypermedia-System ▪ Aufgaben-Präsentationszeit und Antwortzeitbegrenzung

Tabelle 4 Potentielle adaptive Größen in Lernsystemen nach Leutner (1997)

Intelligente Tutorielle Systeme (ITS) stellen den Versuch dar, hochadaptive Umgebungen zu konstruieren, um dadurch eine größtmögliche Individualisierung des Lernens zu ermöglichen (vgl. Herzig 2004, S. 10). Die hohen Erwartungen an ITS konnten jedoch bis heute nicht erfüllt werden (vgl. Arnold 2001, S. 117). In der Regel orientieren sich Intelligente Tutorielle Systeme zu stark an deklarativem und prozeduralem Wissen. Es erscheint wenig sinnvoll, Lehrer vollständig künstlich abzubilden. Auf Grund des sehr hohen Implementierungsaufwandes und der

unvollständigen Realitätsabbildung kann dies kaum gerechtfertigt werden. Realistischer könnte der Ansatz sein, intelligente Agenten (Komponenten) einzusetzen, die spezialisierte Aufgaben übernehmen - ohne instruktionale Funktion (vgl. Blumstengel 1998, S. 40ff).

Blumstengel hält zusammenfassend fest: „Die Stärken von CUL liegen gerade nicht in der Simulation eines Lehrers, sondern in der Förderung selbstgesteuerten Lernens durch reichhaltige, offene Umgebungen“ (Blumstengel 1998, S. 59). Der Benutzer bedient sich also vorwiegend der aktiven Komponenten („Lern-Werkzeuge“) des Systems und bewegt sich mehr oder weniger zielgerichtet durch die Lernumgebung. Auf kognitiver Ebene ist der Lerner im wesentlichen damit beschäftigt, die präsentierten Inhalte, Darstellungsformen und Strukturen der Lernumgebung für sich verwertbar zu machen. Diese Arbeit beruht auf individuellen kognitiven Prozessen der Informationsverarbeitung, in denen mentale Schemata angelegt, umstrukturiert oder uminterpretiert werden. Dabei können adaptive Komponenten den Nutzer gut unterstützen und somit einen höheren Lernerfolg ermöglichen. Empirische Metaanalysen zeigen, dass Lernsysteme mit adaptiven Komponenten einen deutlich höheren Lernerfolg ermöglichen können, als dies in gleichen Systemen ohne diese Funktion zu erwarten ist (vgl. Speck 2003, S. 174).

Trotz der bereits angedeuteten Einschränkungen der Informationsverarbeitung in computerbasierten Lernumgebung (Analyse und Bewertung interaktiver Prozesse) bietet dieses Medium neue Chancen im Hinblick auf die Lernerfolgskontrolle. Thißen & Steuber nennen folgende Vorteile computerbasierter Lernerfolgskontrolle (vgl. Thißen/Steuber 2002, S. 326): *Unmittelbarkeit* der Rückmeldung, Möglichkeit der *anonymen* Kontrolle und Bewertung und Möglichkeit zur mehrfachen *Wiederholung*. Thißen & Steuber (2002) gehen weiter davon aus, dass diese Möglichkeiten zur Verbesserung des Lernens bisher kaum ausgeschöpft worden sind. Eine plausible Erklärung dafür mag sein, dass Lernerangemessene Aufgaben und Rückmeldungen aufwändig zu erstellen sind. Sehr häufig finden Multiple-Choice Fragen Verwendung, was nicht generell negativ zu bewerten ist. Thißen & Steuber (2002) schlagen jedoch freiwillige computergestützte Lernerfolgskontrollen vor, um die Freiheitsgrade der Lerner nicht zu stark einzuschränken und Reflexionsprozesse über den individuellen Lernerfolg in Gang zu setzen. Peters betrachtet die Bemühungen um den Lernerfolg bei der Gestaltung von Lernmedien für das Fernstudium sogar als bewusster, systematischer, differenzierter und nachhaltiger als bei traditionellen Formen des Hochschulunterrichts (vgl. Peters 1997, S. 43).

Wenn die sinnvolle Anwendung computergestützter Lernumgebungen aus Nutzersicht ausschließlich aktiv erfolgen kann, unterscheidet sich das computergestützte Lernen signifikant von traditionellen Lehr-Lern-Situationen, wo passive Phasen stattfinden können. Dank der aktiven Komponenten sollte der Lerner in der Lage sein, sich auf individuellen Lernpfaden bewegen zu können. Aus diesem Grund ist ein Perspektivwechsel nötig von der technischen Sicht hin zur Nutzersicht: der einzelne Lerner mit seiner persönlichen Motivation tritt in den Vordergrund. Diese Sichtweise sollte handlungsleitend bei der Konzeption einer Lernumgebung sein. Ehlers kommt zu dem Schluss, dass es neben sinnvollen technologischen

Arrangements vor allem auch ausgefeilter didaktischer Konzepte bedarf (vgl. Ehlers 2003, S. 43). Obwohl mittlerweile in zunehmenden Maße Fragen der Didaktik in den Vordergrund rücken, scheint eine systematische didaktische Auseinandersetzung bei Gestaltung von „E-Learning“ Angeboten bisher noch nicht stattgefunden zu haben (vgl. Rinn/Bett 2003, S. 204). Es stellt sich deshalb die Frage, welche didaktischen Konzepte zum Lernerfolg beitragen können.

3.2.2 Didaktik und Methodik

Bestimmung von Lernzielen

Eine allgemein anerkannte Taxonomie von Lernzielen existiert nicht. Häufig wird jedoch die Lernzieltaxonomie von Bloom genannt, die eine Stufung nach dem Schwierigkeitsgrad im kognitiven Bereich ermöglichen soll (vgl. Siebert 2000, S. 127). Ein weiterer sehr bedeutsamer Vorschlag zur Klassifikation von Lernzielen stammt von Robert Gagné. Neben den affektiven und psychomotorischen Lernzielen unterscheidet er kognitive Lernziele nach dem Grad der Schwierigkeit (vgl. Kerres 2001, S. 158).

Bei der Bestimmung von Lernzielen sollte besonders darauf geachtet werden, Erwachsene zum selbstgesteuerten Lernen zu befähigen. Plickat weist darauf hin, dass erst durch eine saubere Definition von Lernzielen und das Aufzeigen von Überprüfungsmöglichkeiten sichere Aussagen über den Lernerfolg ermöglicht werden. Dies ist gerade für das Fernstudium von besonderer Bedeutung, weil häufig behauptet wird, dass es sich für das Erreichen affektiver Lernziele kaum eigne (vgl. Plickat 1980, S. 52). Die Definition von Lernzielen ist aber gerade bei höheren Bildungsprozessen schwierig und wird deshalb teilweise völlig vernachlässigt. Die Ursache dafür liegt in der mangelnden Operationalisierbarkeit und Beobachtbarkeit des gewünschten Verhaltens bzw. des Lernergebnisses.

Beim didaktischen Design von Bildungsveranstaltungen sind abstrakte Lernzieltaxonomien nicht sehr hilfreich, da sie auf allgemeinen Annahmen über psychische Funktionen beruhen (vgl. Plickat 1980, S. 51). Kerres fordert deshalb, die didaktische Planung von Lehrangeboten stärker nach den Erkenntnissen der Kognitionsforschung auszurichten (vgl. Kerres 2001, S. 159). Es ist jedoch fragwürdig, ob sich dadurch Lernvorgänge besser beschreiben und planen lassen. Aufgrund individueller Deutungs- und Verhaltensmuster erscheint die Evaluation des Lernerfolgs auf der reinen Verhaltensebene unangemessen (vgl. Steinbach-Nordmann 2001, S. 209). Die Abkehr von behavioristisch geprägten Lern- und Verhaltensvorstellungen mit deren linearen Kausalitätsvorstellungen führte inzwischen zu einem Paradigmenwechsel in der Pädagogik. Nicht Planbarkeit und Messbarkeit stehen im Vordergrund, sondern die situationsangemessene Planung und Gestaltung von Lernprozessen (vgl. Kerres 2003).

Lehrstrategien

Lehrstrategien legen fest, mit Hilfe welcher Mittel und Methoden den Lernern das Erreichen der Lernziele ermöglicht werden soll. In diesem Zusammenhang werden

heute im Wesentlichen zwei Typen unterschieden: das Problemlöseparadigma und das Instruktionsparadigma. Beim Instruktionsparadigma steht die Wissensvermittlung auf einem relativ starren Lernweg im Vordergrund. Hierbei nimmt der Lernende eine eher passive Rolle ein, weil der Lernverlauf weitgehend systemgesteuert ist. Das Problemlöseparadigma stellt die selbstgesteuerte Erarbeitung des Lernstoffs in den Vordergrund. Diese Sichtweise entspringt den Überzeugungen des Konstruktivismus und stellt das handelnde Individuum in den Mittelpunkt (vgl. Thißen/Steuber 2002, S. 324). Ziems & Neumann (1999) nennen mehrere Unterstützungsfunktionen eines geeigneten Lernsystems. Nach deren Ansicht können multimediale Darstellungsformen besonders das Verständnis von Prozesskenntnissen fördern. Die zeitlichen und logischen Abhängigkeiten nebenläufiger Vorgänge können mit Hilfe von Animationen sehr anschaulich dargestellt werden (vgl. Ziems/Neumann 1999, S. 125f).

Didaktische Reduktion und Rekonstruktion

Aus didaktischer Sicht ist Wissen nicht gleichzusetzen mit Lerninhalten. Vielmehr muss die Menge an relevantem Wissen didaktisch reduziert werden. Dabei werden die für das Lernen benötigten Sachverhalte herausgegriffen. Dem Prinzip der didaktischen Reduktion liegt die Annahme zugrunde, im «Exemplarischen» sei die Struktur des Ganzen erkennbar sowie allgemeine Gesetze und Regeln erschließbar, wobei die Gültigkeit dieser Annahme jedoch von der Art des zu vermittelnden Wissens abhängt (vgl. Herzig 2004, S. 5). Vier Faktoren bestimmen im Wesentlichen das Ausmaß der didaktischen Reduktion (vgl. Jechle 1997, S. 28): die *Lernvoraussetzungen* der Teilnehmer, *fachliche* Anforderungen, *methodische* Anforderungen und *institutionelle* Voraussetzungen. Trotz didaktischer Reduktion sollte die Schwierigkeit und Differenziertheit eines Sachverhalts erkennbar bleiben und zur tieferen Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Thema anregen. Bei der Gestaltung internetbasierter Lernumgebungen sollte genau bestimmt werden, in welcher Granularität und Modularität Wissensinhalte aufbereitet werden. Das Problem der didaktischen Reduktion wurde jedoch bisher in der Forschung vernachlässigt (vgl. Kerres 2001, S. 150).

Die deduktive Vorgehensweise durch Konzentration auf »das Wesentliche« reicht allein nicht aus, um effektive Lernprozesse bei Erwachsenen in Gang zu setzen. Mit Hilfe des Prinzips der didaktischen Rekonstruktion erfolgt eine für den Lerner angemessene fachliche Klärung und Strukturierung von Lehrinhalten (vgl. Jank/Meyer 2002, S. 338). Diese teilnehmerorientierte Sichtweise orientiert sich an den Vorkenntnissen, Lernstilen und Interessen der Lerner. Abhängig vom Ausmaß der Reduktion müssen die Inhalte neu organisiert werden. Nach dem Prozess der didaktischen Reduktion und Rekonstruktion stehen in sich geschlossene, leicht verständliche und motivierende Lerneinheiten zur Verfügung.

3.2.3 Beratungs- und Unterstützungsangebote

Kerres unterstreicht, dass Lehren mehr ist als die Präsentation didaktisch aufbereiteten Wissens in technischen Medien: „es gilt, Informationen zu präsentieren und Kommunikationsprozesse anzuregen, die die Auseinandersetzung mit Lehr-Lerninhalten fördern“ (Kerres 2001, S. 300). Kraft weist außerdem darauf hin, dass sich Weiterbildungsanbieter auf vorwiegend unerfahrene Online-Lernende einstellen müssen, die das Online-Lernen erst noch erfahren und erlernen müssen (vgl. Kraft 2003, S. 297). Das Fünf-Stufen-Modell des internetbasierten Lehrens und Lernens von Salmon (2000) stellt einen Versuch dar, den Entwicklungsprozess eines Online-Lerners zu beschreiben, um daraus spezifische Unterstützungsfunktionen der Tutoren ableiten zu können.

Fünf-Stufen-Modell des internetbasierten Lehrens und Lernens		
Prozessstufe	Lernerperspektive	Tutorenperspektive
1 <i>Access and Motivation</i>	barrierefreier Zugang zu Onlinemedien	Motivieren im Umgang mit dem Medium
2 <i>Online Socialization</i>	Erste Interaktion mit einzelnen anderen Teilnehmern	Lernarrangements gestalten und fördern
3 <i>Information Exchange</i>	Austauschen relevanter Information und gegenseitige Unterstützung	Lernmaterialien zur Verfügung stellen und Aufgaben definieren
4 <i>Knowledge Construction</i>	Kursbezogene Gruppendiskussion und Kooperation	Gruppenprozesse fördern und aufrechterhalten
5 <i>Development</i>	Integration computervermittelter Kommunikation in andere Lernformen und Reflexion des eigenen Lernprozesses	Reagieren auf individuelle Probleme und Fragen der Lerner

Tabelle 5 Fünf-Stufen-Modell des internetbasierten Lehrens und Lernens nach Salmon (2000)

Die Aufgaben der Tutoren entwickeln sich im Prozessmodell von Salmon (2000) von zunächst administrativen zu vorwiegend beratenden und pädagogisch-unterstützenden Funktionen. Dadurch sollen selbstgesteuerte Lernprozesse in Gang gesetzt und aufrecht erhalten werden. Schrader (2001) unterstreicht dabei die Lehrfunktion und erklärt kompetentes Lehren beim selbstgesteuerten Lernen als unverzichtbar. Lernerfolg erscheint am ehesten dann möglich, wenn Lehrende und Lernende über ein „reflektiertes und differenziertes, situations- und typangemessenes Repertoire an Lehr- und Lernstrategien verfügen“ (Schrader 2001, S. 204).

Peters beschreibt strukturelle Elemente und deren didaktische Funktion im Rahmen der Ausgestaltung von Kurseinheiten. Die Tutoren haben die Aufgabe, die autonomen Lerner bei der Bearbeitung der Kursinhalte zu unterstützen, um die didaktisch erwünschten Funktion in optimaler Weise bei den Teilnehmern zu entfalten (vgl. Peters 1997, S. 116ff). Abhängig von der Stufe im Lernprozess können die didaktischen Funktionen in mittelbarer Form durch Kursmedien oder unmittelbar mit Hilfe der Unterstützung durch Tutoren erfüllt werden.

Implizite Struktur einer Kurseinheit	
Strukturelemente	Didaktische Funktionen
<i>Lehr- und Lernziele</i>	Aufmerksamkeit erregen und auf bestimmte zu erwerbende Kenntnisse und Fertigkeiten lenken/Zielbewusstsein erzeugen/Motivieren
<i>Vororientierung</i>	Anbieten einer Struktur, die das zu Lernende mit bereits Bekanntem verknüpft und in die das zu Lernende eingebettet (subsumiert) werden kann
<i>Einstieg</i>	Einführen in das zu erschließende Gebiet – etwa durch Konfrontation mit einem zentralen Problem
<i>Darbieiten der Inhalte</i>	Sequenzieren, Hervorheben des Wichtigen/Abgrenzen, Perspektiven zum weiteren Studieren aufzeigen etc./Vermitteln der Fähigkeit, parataktisch angeordnete Informationen zueinander in Beziehung zu setzen/Zusammenfassungen, um das Gelernte auch in konzentrierter Form vor Augen zu führen/Vor-, Rück- und Querverweise

Tabelle 6 Implizite Struktur einer Kurseinheit nach Peters (1997)

Während die Darbietung von Lerngegenständen im Wesentlichen durch die Medien geschieht, agieren die Tutoren als kompetente Ansprechpartner (vgl. Blocher et al. 2002, Behrens 1999). Salomon kommt sogar zu dem Ergebnis, dass ohne die Mediation durch tutorielle Betreuung Information nicht in tieferes Wissen umgewandelt werden kann (vgl. Salomon 2002, S. 26). Für Schulmeister bleibt der »Lehrer« sogar die entscheidende Variable für den Lernerfolg (vgl. Schulmeister 1996, S. 386). Um kooperative Lernprozesse im internetbasierten Fernstudium zu fördern und dadurch die Wahrscheinlichkeit von Lernerfolgen zu erhöhen, kommen Reinmann-Rothmeier & Mandl zu dem Schluss, dass direkte Interventionen der Tutoren erforderlich sind, die unmittelbar bei den Interaktionen der Lerngruppenmitglieder ansetzen (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2002, S. 53).

3.3 Dimension Interaktion

Die Annahme, dass Interaktionsprozesse zwischen Lernern entscheidenden Einfluss auf den Lernerfolg nehmen können, ist nicht neu (vgl. Brandenburg 1974, S. 88ff). In traditionellen Lernumgebungen konnte beispielsweise der positive Effekt kollaborativen Lernens auf kritisches Denken gut belegt werden (vgl. Astleitner 2002, S. 85). Kooperatives Lernen bezeichnet inzwischen eine Interaktionsform, bei der die Mitglieder einer Gruppe gemeinsam und in wechselseitigem Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten erwerben. Dabei sind alle Gruppenmitglieder gleichberechtigt am Lerngeschehen beteiligt und tragen gemeinsam Verantwortung für den Lernprozess.

Als Vorteile kooperativen Lernens werden die hohe Involviertheit der Lernenden und die dadurch bewirkte aktive Verarbeitung des Wissens angesehen. Darüber hinaus geht man davon aus, dass sich Lernplanung und Lernsteuerung durch die Gruppe positiv auf Mitarbeit und Motivation der einzelnen Mitglieder auswirken (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001b). Diese Vorteile stellen sich nicht von selbst ein, sondern es bedarf einer gewissen Strukturierung von Lernsituation und Interaktionsform, sowie der grundsätzlichen Bereitschaft und Kooperation der

Beteiligten (vgl. Bruhn 2000). Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass kooperatives Lernen allein dadurch zustande kommt, dass man mehrere Lernende über Computernetze miteinander verbindet (vgl. Bruhn et al. 1998, S. 396). Die Gestaltung der Kommunikation und Unterstützung der Gruppenbildung sowie Kooperation sind wichtige didaktische Aufgaben. Durch interpersonelle Kommunikation können soziale Beziehungen aufgebaut werden, die das Gefühl der Gruppenzugehörigkeit ermöglichen. Das Empfinden der Zugehörigkeit und der engere Kontakt zu anderen Lernern hat wiederum positiven Einfluss auf die Intensität der Kommunikation. Kerres nennt drei Stadien der sozialen Interaktion (vgl. Kerres 2001, S. 266ff): informeller Austausch, projektbezogene Kollaboration und kollegiale Kooperation. Kerres (2001) geht davon aus, dass das Stadium des informellen Austauschs nur dann überschritten werden kann, wenn gewisse Rahmenbedingungen gegeben sind und die Lerner von der Effektivität der Gruppenarbeit überzeugt sind.

Untersuchungsergebnisse sprechen dafür, die Prozess- und Ergebniskonvergenz beim kooperativen Lernen stärker zu berücksichtigen, da bislang nur wenig darüber bekannt ist, welche Prozessmerkmale, Werkzeuge oder Strategien der Lernenden Lernerfolge begünstigen oder hemmen (vgl. Bruhn 2000, S. 173). Astleitner stellt zusammenfassend fest, dass positive Effekte kollaborativen Lernens auch in internetbasierten Lernumgebungen erreicht werden können, der Aufwand für die dafür erforderliche sorgfältige Konzeption und Einbettung in Lehr-Lern-Prozesse jedoch sehr hoch ist (vgl. Astleitner 2002, S. 84).

3.4 Fazit

Aktuelle Gestaltungskonzepte für das internetbasierte Lernen müssen kritisch beurteilt werden. Lerneffekte entstehen vielfach nicht unmittelbar bei der Verwendung internetbasierter Lernmedien, sondern vielmehr durch andere Lernaktivitäten (vgl. Astleitner 2002, S. 75). Astleitner folgert daraus, dass Lernszenarios, in denen langfristig medienbasiert gelernt wird, noch nicht ausreichend erforscht wurden. Solche Studien seien jedoch besser geeignet die Auswirkungen psychischer Faktoren und die Bedeutung des Neuigkeitseffektes beim „E-Learning“ zu erforschen (vgl. Baumgartner 1995, S. 243). Vielfach werden noch Strategien und Methoden des traditionellen Lernens auf internetbasierte Lernformen übertragen, ohne die spezifischen Kontextbedingungen zu beachten (vgl. Astleitner 2002, S. 75ff).

Die vorliegende Studie soll dazu beitragen, die spezifischen Bedingungen eines internetbasierten, flexibilisierten Fernstudiums aus der Sicht Studierender zu beleuchten. Reinmann-Rothmeier & Mandl weisen darauf hin, dass die höchst unterschiedlichen subjektiven Einschätzungen von Lernern, die „E-Learning“ Angebote nutzen, bisher wissenschaftlich noch nicht befriedigend erklärt werden können (Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001, S. 149f). Die befragten Fernstudierenden stellen insofern eine wertvolle Informationsquelle dar, weil sie durch die langfristige Teilnahme am Weiterbildungsprojekt VAWI ihre Erfahrungen sehr detailliert und reflektiert schildern können (vgl. Huber 2001, S. 11).

4 Eine qualitative Studie zum Lernerfolg im Rahmen des internetbasierten Masterstudienganges VAWI

4.1 Ziele universitärer Ausbildung im Rahmen von VAWI

Die Wissensvermittlung bei VAWI (Virtuelle Ausbildung Wirtschaftsinformatik) hat die ganzheitliche Betrachtung informatikspezifischer und betriebswirtschaftlicher Aspekte zum Ziel. Die Wissensinhalte sind gekennzeichnet durch einen hohen Grad an Komplexität und Vielschichtigkeit. Es gilt, diese im Lehrprozess zu strukturieren, aufzulösen und verständlich zu machen. Lernende sollen dazu befähigt werden, komplexe Problemsituationen unterschiedlichster Art bewältigen zu können. Ziems & Neumann dazu: „Diese Prozesse sind vor allem durch den wiederholten Wechsel zwischen analysierenden, bewertenden und schöpferischen, synthetisierenden Arbeitsschritten gekennzeichnet, so dass sich die Erkenntnisprobleme und Sichten partiell immer wieder verändern“ (Ziems/Neumann 1999, S. 122). Die Auswahl der dabei verwendeten Methoden ist abhängig von der Art des zu lösenden Erkenntnisproblems, vom zu erreichenden Detaillierungsgrad der Lösung sowie von Qualität und Umfang der verfügbaren Informationen. Anstelle eines formalen Abarbeitens fest verknüpfter Prozeduren sind deshalb kreative Gestaltungsprozesse bei der Problemlösung zu fördern, in denen „geeignete Problemlösungsmethoden wahlfrei eingesetzt, alternative Varianten für Szenarien, Systemlasten und Berechnungsannahmen entworfen und untersucht sowie Lösungsverfahren für Prozesse und Systeme erarbeitet werden“ (Ziems/Neumann 1999, S. 123).

Der internetbasierte Masterstudiengang VAWI wird seitens der Anbieter wie folgt beschrieben:

„Als ein an der beruflichen Praxis ausgerichtetes Masterprogramm verknüpft VAWI praktische und theoretische Studieneinheiten und ermöglicht eine arbeitsmarktnahe Aus- und Weiterbildung. Unter Berücksichtigung des heterogenen Qualifikationsspektrums der Teilnehmer werden ausgewählte Grundlagen und Methoden der Organisation und des Managements, der Systementwicklung sowie der Basistechnologien im Rahmen des Pflichtbereichs vermittelt. Die Teilnehmer können die Module des darauf aufbauenden Wahlpflichtbereichs individuell kombinieren. Gerade im Bereich der berufsbezogenen wissenschaftlichen Weiterbildung setzt VAWI auf bedarfsgerechte und nachfrageorientierte Spezialisierungsmöglichkeiten, die dem Erhalt und der Weiterentwicklung der Beschäftigungsfähigkeit und der beruflichen Karriere dienen. Neben der fachlichen Qualifikation spielt im Wahlpflichtbereich die Vermittlung von Schlüsselqualifikationen eine bedeutende Rolle. Projektarbeiten in interdisziplinären Teams verknüpfen Theorie und Praxis. In diesen Arbeiten müssen Lösungen mit Hilfe wissenschaftlicher Methoden unter „realen Bedingungen“ erarbeitet werden. Der Studiengang besteht zum weitaus größten Teil aus multimedial unterstützten Fernlernphasen. Die Integration von Präsenz- und Fernstudium wird durch den Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien und durch einen flexiblen organisatorischen Rahmen ermöglicht. Im Vordergrund des didaktischen Konzepts steht eine an den individuellen Wünschen, Neigungen und Fähigkeiten der Teilnehmer ausgerichtete Gestaltung des Studiums. Mit der Vermittlung von Methoden- und Schlüsselkompetenzen trägt VAWI langfristig zu einer Entwicklung bei, die zukünftig eine große Herausforderung darstellen wird: die Fähigkeit zum „lebenslangen Lernen“. [...] Kollaborative Lernformen, wie z.B. Gruppenarbeiten oder Planspiele, ermöglichen ein stark problemorientiertes Lernen.“ (Pusch/Friedrich 2003, S3ff)

Zusammengefasst sehen die Anbieter einen *hohen Praxisbezug* des Weiterbildungsstudiums, das ausdrücklich *Absolventen sämtlicher Fachrichtungen* offen steht. Das Studium soll dabei den Teilnehmern nicht nur ermöglichen, sich

bedarfsgerecht weiterzubilden, sondern auch helfen, *Methoden- und Schlüsselkompetenzen* zu erwerben. Die Anbieter definieren nicht näher, was sie unter Methoden- und Schlüsselkompetenzen verstehen. *Kollaborative Lernformen* in interdisziplinären Teams werden als Möglichkeit gesehen, Theorie und Praxis miteinander zu verknüpfen. Dies kann aus Sicht der Anbieter gelingen, indem Problemstellungen anhand wissenschaftlicher Methoden unter realen Bedingungen gelöst werden. Die Studieninhalte müssen von den Studierenden zu einem großen Teil selbst zusammengestellt werden. Der wesentliche Vorteil wird darin gesehen, dass die Fernstudierenden ihr Studium *individuell ausrichten* können. Ein *flexibler organisatorischer Rahmen* und der *Einsatz von Informations- und Kommunikationsmedien* tragen aus Sicht der Anbieter zu einer Integration von Präsenz- und Fernstudium bei. Es wird jedoch nicht näher erläutert, was Integration konkret bedeutet.

Die Organisation des internetbasierten Fernstudienganges wirkt auf den ersten Blick sehr modern. Die Idee der problemorientierten Unterrichtsgestaltung ist jedoch nicht neu (vgl. Einsiedler 1976). Neu ist, dass Weiterbildungsanbieter bei den erwachsenen Lernern zunehmend mehr Eigenverantwortung erwarten, welche unter dem Begriff der Individualisierung kommuniziert wird.

4.2 Erkenntnisinteresse der Studie

Mit dieser Untersuchung sollen subjektive Konstrukte berufstätiger Fernstudierender zum Lernerfolg herausgearbeitet werden. Dabei stellt sich die Frage, inwiefern der Lernerfolg durch den Weiterbildungsanbieter, durch individuelles Verhalten der Studierenden oder durch andere Faktoren bedingt ist (vgl. Nanney 1991, S. 1ff). Im Rahmen der Untersuchung wird konsequent die Perspektive der berufstätigen Studierenden eingenommen (vgl. Arnold 2003, S. 99ff).

Im Bereich „E-Learning“ hat offenbar ein Umdenken stattgefunden. Noch vor wenigen Jahren waren die Ansichten zum mediengestützten Lernen sehr euphorisch. Technische Machbarkeit und ökonomische Attraktivität standen bei der Konzeption von Lernplattformen stark im Vordergrund und lenkten den Fokus zunächst nicht auf den Lerner. Die eigentlichen Bedürfnisse der Nutzer wurden oft außer Acht gelassen (vgl. Michel/Goertz 2003, S. 29). Vor allem im Bereich der betrieblichen Weiterbildung - wo neue Technologien Lernprozesse effektiver und kostengünstiger machen sollen - machte sich jedoch früh Ernüchterung breit. Entgegen vieler Prognosen setzen heute beispielsweise weniger als die Hälfte der deutschen Großunternehmen „E-Learning“ in der betrieblichen Weiterbildung ein. „E-Learning“ Angebote stellen heute nur einen Randbereich betrieblicher Qualifizierungsmaßnahmen dar (vgl. KPMG Consulting 2001, S. 1ff).

Die vorliegende Untersuchung will der Frage nachgehen, wie Lehr-Lern-Prozesse im Fernstudium mit neueren Technologien pädagogisch sinnvoll gestaltet werden können und orientiert sich dabei an den Bedürfnissen der lernenden Subjekte. Diese werden als Ko-Produzenten in einem komplexen Bildungsprozess aufgefasst, in dem die individuellen Lernerkompetenzen wesentlich zum Lernerfolg beitragen und vom

Anbieter aktiv zu unterstützen sind (vgl. Ehlers 2002, S. 1ff). Für die beteiligten Universitäten stellt sich außerdem die Frage, inwiefern die Hochschule durch die Gestaltung der Prüfungssituation dazu beiträgt, Studierende zu bestimmten Lernformen zu veranlassen (vgl. Wild 1995, S. 1ff). Die Erstellung multimedialer Lehr- und Lernsysteme ist in der Regel mit erheblichem Aufwand verbunden (vgl. Ziems 1999, S. 117). Die Berücksichtigung der spezifischen Nutzerbedürfnisse stellt hohe Anforderungen an die Autoren.

Mit Hilfe dieser Studie sollen die individuellen Bedürfnisse der Lerner so differenziert und reichhaltig wie möglich dargestellt werden, um Entscheidungshilfen für den Erstellungsprozess liefern zu können. Ziel dieser Studie ist die Entwicklung eines Erklärungsansatzes, der die institutionellen Rahmenbedingungen der Lernsituation mit den individuellen Reaktionsformen der Fernstudierenden verknüpft (vgl. Grimm 1976, S.77ff). Die Ergebnisse können Anbietern hochqualifizierter internetbasierter Weiterbildung Hinweise zur Relevanz und Integration neuer Technologien geben. Interessenten können sie andererseits als Orientierungshilfe bei der Auswahl eines für sie passenden Weiterbildungsangebotes dienen.

Fragestellungen zu Beginn der Untersuchung

- Wie wird der Weiterbildungsstudiengang von den Teilnehmern eingeschätzt?
- Wie bewerten die Studierenden ihre Situation?
- Welchen Nutzen versprechen sich die Befragten von ihrer Teilnahme?
- Wo sehen die Studierenden Stärken bzw. Schwachstellen?
- Wo stimmen die subjektiven Sichtweisen einzelner Personen überein, wo bestehen Unterschiede?
- Wie erklären „erfolgreiche“ und weniger „erfolgreiche“ Studierende den Lernerfolg?

Tabelle 7 Fragestellungen zu Beginn der Untersuchung

Da die Studie explorativ angelegt ist, ergaben sich im Zuge der Auswertung neue Fragestellungen und ergänzten bzw. präzisierten die zu Beginn der Untersuchung formulierten Forschungsfragen (vgl. Hartwig 1986, S. 47). Flick hierzu: „Die Fragestellungen sollten einerseits so klar und eindeutig wie möglich formuliert werden, und dies auch noch so früh wie möglich im Verlauf des Projekts. Andererseits werden Fragestellungen im Verlauf des Projekts immer wieder konkretisiert, fokussiert, weiter eingegrenzt und revidiert“ (Flick 2003a, S.258). Fragestellungen werden nach diesem Verständnis nicht nur als Ausgangspunkt, sondern auch als Ergebnis der Formulierung eines Forschungsdesigns angesehen. Im Verlauf des Auswertungsprozess wurden die Fragestellungen deshalb angepasst und neu formuliert.

Fragestellungen als Ergebnis des Auswertungsprozesses

- Inwiefern können die Rahmenbedingungen aus Sicht der Studierenden den Lernerfolg unterstützen?
- Welche persönlichen Merkmale tragen aus Sicht der Studierenden zum Lernerfolg bei?
- Welche Lernstrategien können aus Sicht der Studierenden den Lernerfolg sichern?
- Welche Art von Interaktion ist aus Sicht der Studierenden relevant im Hinblick auf den Lernerfolg?
- Welche Faktoren wirken sich aus Sicht der Studierenden negativ auf den Lernerfolg aus?

Tabelle 8 Fragestellungen als Ergebnis des Auswertungsprozesses

4.3 Datenerhebung

4.3.1 Qualitatives Vorgehen aufgrund der Subjektzentrierung

Lernerfolg wird in dieser Arbeit als vielschichtiges Phänomen aufgefasst, das primär von den Lernern und dem Bildungsanbieter beeinflusst wird (siehe Kapitel 3). Die methodische Vorgehensweise soll aus diesem Grund einen möglichst umfassenden Zugriff auf das Phänomen Lernerfolg ermöglichen, weil das reale Handeln Fernstudierender in ihrem lebensweltlichen Kontext untersucht wird. In den Einzelfallanalysen (siehe Kapitel 5) wird versucht, die Lernhandlungen der Fernstudierenden zu rekonstruieren und ihre subjektive Deutungen, Theorien und Strategien zum Lernerfolg zu sammeln (vgl. Ludwig 2000, S. 59 f).

Die vorliegende Untersuchung stellt also keine Evaluation im Sinne einer Akzeptanzstudie dar, die nur individuelle Ansprüche an ein internetbasiertes Weiterbildungsstudium erhebt (vgl. Baumgartner 1999, S. 205f). Es ist deshalb nicht das Ziel dieser Studie, Wertkriterien zu formulieren oder deren Erfüllung zu überprüfen. Der Forschungsprozess orientiert sich im Kern an Forschungsparadigma der *Grounded Theory*, wodurch eine induktive Vorgehensweise bei der Auswertung der Interviews sichergestellt werden soll: „Die Grounded Theory lässt die Konzeptbildung (Codes und Konstrukte) während der Datenerhebung bewusst zu und will sie durchsichtig machen. Damit finden Datenerhebung und -auswertung gleichzeitig statt. Im Laufe der Datenerhebung kristallisiert sich ein theoretischer Bezugsrahmen heraus, der schrittweise modifiziert und vervollständigt wird. Wenn er in Klarheit und Aussagekraft zufrieden stellend ist, wird die weitere Datenerhebung abgebrochen, und die wesentliche Auswertungsarbeit ist bereits vollzogen“ (Mayring 2002, S. 104).

Im Verlauf der Untersuchung werden aus dem Interviewmaterial heraus in der Phase der offenen Kodierung schrittweise Kategorien gebildet. Die gefundenen Kategorien werden abschließend zu einem Kategoriensystem zusammengefasst, das den Deutungsrahmen der gewonnenen Informationen darstellt. Die gegenstandsbezogene Theoriebildung empfiehlt sich aus Sicht von Mayring vor allem, „wenn der Gegenstandsbereich noch neu und unerforscht ist“ (Mayring 2002, S. 107). Dies wird bei der vorliegenden Studie angenommen (vgl. Astleitner 2002).

Vor Beginn der Untersuchung bestanden nur wenige Vorannahmen zu Einflussfaktoren des Lernerfolgs und dienten lediglich als Anregung für den Entwurf des Interviewleitfadens¹.

Vorannahmen zu Einflussfaktoren des Lernerfolgs	
▪ Nutzung der angebotenen Materialien	▪ Kontaktaufnahme zu Kommilitonen
▪ Umgang mit der Lernplattform	▪ Relevanz der Inhalte für die Praxis
▪ Verwendung zusätzlicher Lehrmittel	▪ Selbstkonzept
▪ Vorausgegangene Lernerfahrungen und (Vor-) Kenntnisse	▪ Lernstrategie
▪ Motivation	▪ Grad der Selbststeuerung
▪ Inanspruchnahme von Beratungsangeboten	▪ Äußere Faktoren (Kosten, Beruf, Familie)

Tabelle 9 Vorannahmen zu Einflussfaktoren des Lernerfolgs

Es wird angenommen, dass in der Regel mehrere Umstände den Lernerfolg bedingen. Ulf Ehlers (2002) geht in seinem Modell von vier Grundfaktoren aus: den „Lernvariablen“, dem „Lernthema“/„Lernstoff“, dem „Lernarrangement“ und dem „Lern-/Transferziel“. Seiner Ansicht nach haben alle vier Faktoren Einfluss auf den Lernerfolg, der letztendlich vom Zusammenwirken dieser vier Faktoren abhängig ist. Ehlers geht insgesamt davon aus, dass dem lernenden Individuum eine zunehmende Definitionsmacht für Qualität in der Weiterbildung zukommt, was für ihn vor allem auch für „E-Learning“ Maßnahmen zutrifft (vgl. Ehlers 2002, S. 5). Bezogen auf die Lernerfaktoren schreibt Ehlers hierzu: „Durch den beschriebenen Paradigmenwechsel wird ein Bedeutungszuwachs im Zusammenspiel des gesamten Lernarrangements gefördert. Dabei geht es nicht darum, alle anderen Faktoren auszublenden und damit das, was mit den Lernerbedürfnissen lange getan wurde nun etwa mit technologischen oder inhaltlich/curricularen Faktoren des Lernprozesses zu tun. Es geht nur darum, eine Neugewichtung der Lernerfaktoren vorzunehmen.“ (Ehlers 2002, S. 8).

Im Rahmen dieser Untersuchung sollen Faktoren gesammelt werden, die aus Sicht der Interviewten den Lernerfolg fördern bzw. hemmen können. Auf dieser Basis können Lehr-Lern-Prozesse ausgehend von den Lernerinteressen rekonstruiert werden. Da die Theoretisierung innerhalb der Erwachsenenbildung überwiegend vom Standpunkt der Lehrenden bzw. Planenden erfolgt, herrscht noch eine Vermittlungsperspektive bei Bildungsanbietern vor (vgl. Ludwig 2000, S. 311). Lernen wird im Rahmen der vorliegenden Untersuchung im Sinne von Klaus Holzkamp dennoch als eine „eigenständige Aktivität« des Subjektes und nicht als bloßer Reflex auf »Lehren« bzw. »Lehrangebote«“ (Arnold 1996, S. 4f) verstanden. Holzkamp ist der Auffassung, dass „intentionales, d.h. absichtliches und geplantes Lernen nur dann zustande kommt, wenn das Lernsubjekt selbst entsprechende Gründe dafür hat, wobei es von diesem Begründungszusammenhang abhängt, ob und wieweit

¹ Die Vorannahmen basieren im wesentlichen auf den Evaluationsergebnissen, die seitens VAWI nach dem Wintersemester 2001/2002 mit der Pilotgruppe durchgeführt wurde

außengesetzte Lernbedingungen tatsächlich in Lernen umgesetzt werden oder dies sogar behindern“ (Holzkamp 1996, S. 21).

Nach Zimmer und Psaralidis (2000) bestimmt beim computerbasierten Lernen der Lernerfolg die Qualität einer Lernsoftware und nicht umgekehrt. Die Autoren sind der Ansicht, dass die Bewertung einer Lernsoftware noch nichts über die erzielbaren Wirkungen aussagt: „nicht allein die Lernsoftware, sondern vielmehr die Lernarrangements [...] und insbesondere die Motivationen und Handlungen sowie Handlungsanordnungen der Lernenden [sind] für ein erfolgreiches Lernen [...] entscheidend“ (Zimmer/Psaralidis 2000, S. 263). Nach diesem Verständnis greift ein Evaluationsmodell der Wirkungsforschung zu kurz, weil es den subjektiven Prozessen offensichtlich nicht angemessen ist. Die Beschaffenheit einer Lernsoftware im Hinblick auf die mit ihr erzielbaren Lernerfolge und erwerbbaaren Handlungskompetenzen lässt sich also nicht anhand objektiver Kriterien beurteilen, denn „die Qualität einer Lernsoftware wird erst in der Anwendungssituation selbst, also durch das Lernen mit ihr, also erst durch die Aktivitäten der Lernenden selbst, hergestellt“ (Zimmer/Psaralidis 2000, S. 264).

Es wird nicht davon ausgegangen, dass ein kausaler Zusammenhang zwischen objektiven Merkmalen und dem subjektiv erzielten Lernerfolg hergestellt werden kann. Diese Studie geht von dem am eigenen Lernerfolg interessierten Subjekt aus, das „E-Learning“ Angebote mit dem Ziel des Kompetenzgewinns nutzt: „die Lernumgebung sowie die individuellen und organisatorischen Situationen werden dabei als Bereiche betrachtet, die den Lernerfolg fördern oder hemmen, aber durchaus auch von dem Subjekt mitgestaltet oder kontrolliert werden können“ (Ehlers 2003, S. 107). Ein ähnliches Verständnis von Lehr-Lern-Prozessen bei „E-Learning“ Angeboten ist auch bei Kerres (2003) erkennbar, der eine gestaltungsorientierte Mediendidaktik vorschlägt. Er geht davon aus, dass der durchschnittliche Lernerfolg relativ unabhängig von dem gewählten Mediensystem und der eingesetzten Technologie ist (vgl. Kerres 2003, S. 1). Seiner Ansicht nach lassen sich didaktische Entscheidungen nicht auf die Frage der „richtigen Didaktik“ reduzieren, es handelt sich vielmehr um einen „komplexen Prozess, der Variablen, wie Zielgruppen, Lerninhalte und Lernziele, Rahmenbedingungen (Projektziele, Kosten, Ressourcen, Erwartungen etc.) berücksichtigen muss“ (Kerres 2003, S. 3). Die gestaltungsorientierte Mediendidaktik bewertet Medien also danach, inwiefern sie zur Lösung eines Bildungsproblems beitragen können und geht nicht davon aus, dass bestimmten Medien an sich eine bestimmte didaktische Qualität innewohnt. Nach dieser Auffassung muss bei der Konzeption medialer Bildungsangebote zunächst die Zielgruppe bestimmt werden, um Lehrinhalte und Lehrziele benennen zu können.

Die vorliegende subjektzentrierte Untersuchung soll lernerorientierte Faktoren identifizieren, die bei der Gestaltung medialer Bildungsangebote einfließen können. Tietgens hält zusammenfassend fest, dass in der Erwachsenenbildung eine große Affinität zu interpretativen Ansätzen besteht, weil die Forschungsperspektive und „das Spezifische von Lehr-Lern-Prozessen in dem Phänomen der Deutungsabhängigkeit ein gemeinsames Problemzentrum haben“ (Tietgens 2001, S. 169). Beide Bereiche sind an der „Realität von Vorstellungswelten interessiert und der

Vielfalt der Sinnauslegungen, sei es von Texten oder Personen“ (ebd., S. 169). Während sich so die qualitative Vorgehensweise dieser Studie gut begründen lässt, stellt sich als nächstes die Frage nach einem geeigneten Erhebungsinstrument.

4.3.2 Konstruktinterview als Methode

Zur Untersuchung des Phänomens „Lernerfolg“ bei den Studierenden mit Hilfe von Interviews fiel die Wahl auf das *Konstruktinterview*. Beim Konstruktinterview werden keine geschlossenen Fragen von außen vorgegeben. Vielmehr wird versucht, die für den Interviewpartner selbst relevanten Konstrukte und die darauf basierenden subjektiven Hypothesen bzw. Strategien zu erfassen. Der Gesprächspartner hat dadurch die Möglichkeit, seine persönliche Konstruktion der Wirklichkeit darzustellen. Die Orientierung an der Lebenswelt der lernenden Erwachsenen wird in der Erwachsenenbildung als zwingend notwendig angesehen, da lebensweltliche Bezüge Lernmotivationen konstituieren und ihre Einbeziehung eine wichtige Voraussetzung für die Nachhaltigkeit und den Lernerfolg darstellt (vgl. Arnold 2001c, S. 189). Als Grundlage des Gesprächs wird ein Interviewleitfaden mit Leitfragen und Nachfragekategorien erstellt. Da sich die Wirklichkeit eines sozialen Systems (hier der VAWI Teilnehmenden) aus unterschiedlichen subjektiven Deutungen zusammensetzt, soll das Konstruktinterview dazu beitragen, die verschiedenen Sichtweisen zusammenzuführen und zu vergleichen (vgl. Zumsteg 2000, S. 23ff).

Interviewleitfaden
<p>Einstiegsfrage</p> <p>Was waren Ihre Beweggründe bei der Anmeldung zu VAWI?</p>
<p>Leitfragen</p> <p>Welche Erwartungen hatten Sie an ein internetbasiertes Studium?</p> <p>Wie würden Sie Ihre momentane Situation beschreiben?</p> <p>Bei welchen Gelegenheiten während des Studiums haben Sie sich mehr Unterstützung gewünscht?</p> <p>Wie würden Sie Ihre Kurs- und Prüfungsvorbereitung beschreiben?</p> <p>Wie gehen Sie in der Regel vor, wenn Sie Schwierigkeiten haben, den Stoff zu verstehen?</p> <p>Hat Ihnen die Arbeit mit der Lernplattform Spaß gemacht?</p> <p>Wie beurteilen Sie die Zusammenarbeit der VAWI-Studierenden?</p> <p>Warum denken Sie, haben manche Studierende Schwierigkeiten, das Studium zu bewältigen?</p> <p>Woran liegt es Ihrer Ansicht nach, dass manche Studierende sehr gut vorankommen?</p>
<p>Nachfragekategorien</p> <p>Selbstkonzept, Selbsteinschätzung, Vorwissen, Soziale Kompetenz, Motivation, Zufriedenheit, Lernstrategie, Medienkompetenz, Identifikation mit den Studieninhalten, Kommunikation/Kooperation, berufliches und privates Umfeld</p>

Tabelle 10 Interviewleitfaden

Der Leitfaden für das Konstruktinterview enthält einige ausformulierte Leitfragen. Die Leitfragen werden durch Nachfragekategorien ergänzt, die dem Interviewer lediglich als Orientierungshilfe im Verlauf des Gesprächs dienen. Mit Hilfe der

Nachfragekategorien soll sichergestellt werden, dass die vorher festgelegten Bereiche unabhängig vom jeweiligen Gesprächsverlauf im Interview thematisiert werden können. Die Nachfragekategorien helfen dabei, dem Interview wenigstens eine grobe Struktur zu verleihen und dienen außerdem dazu, die Leitfragen bei Bedarf zu vertiefen.

Anforderungen an den Interviewer

- Klares Verständnis vom Zweck der Untersuchung
- Fragen im Hinblick auf diesen Zweck verständlich kommunizieren
- Missverständnisse des Befragten antizipieren, entdecken und korrigieren
- Unterscheiden zwischen irrelevanten, potentiell relevanten und eindeutig relevanten Antworten bzw. Informationsangeboten des Befragten
- Den Befragten zur Vermeidung irrelevanter und zur Konvertierung potentiell relevanter in relevante Informationen führen

Tabelle 11 Anforderungen an den Interviewer nach Scholl (1999)

Das Konstruktinterview stellt hohe Anforderungen an den Interviewer (vgl. Scholl 1993, S. 38f). Der Interviewer sollte „eine gute Beziehung – diese macht die dauerhafte Atmosphäre des Interviews aus – herstellen, was eine ständige potentielle Verhaltensänderung impliziert, um den Befragten zu maximal validen Antworten zu stimulieren“ (Scholl 1993, S. 39). Damit der Interviewer die beschriebene Rolle erfüllen kann, sollte der Interviewer in der Lage sein, die Aktivität bzw. Passivität seiner Rolle flexibel an die Gesprächssituation anzupassen. Außerdem muss der Interviewer die erhaltenen Antworten bezüglich der Untersuchungsziele kritisch bewerten können, um geeignete Interviewtechniken anzuwenden (vgl. Scholl 1993, S. 40). Das Interview dauert zwischen 45 und 70 Minuten und beginnt mit einer Einstiegsphase. Die Erarbeitungsphase schließt direkt an und bildet den Hauptteil des Gesprächs. In einer kurzen Schlussphase kann der Befragte Ergänzungen einbringen². Der Interviewer schließt das Gespräch mit dem Dank an den Befragten ab.

In der **Einstiegsphase** erläutert der Interviewer dem Gesprächspartner das Anliegen der Untersuchung und klärt die Beziehung untereinander. Ziel ist es, eine angenehme Gesprächsatmosphäre unter gleichberechtigten Partnern zu schaffen. Der Interviewer erkundigt sich beim Befragten im nächsten Schritt, ob er mit einer Aufzeichnung des Gesprächs auf Tonband einverstanden ist und informiert ihn kurz darüber, dass die Informationen in anonymisierter Form weiterverwendet werden. Während der Einstiegsphase lernen sich die Gesprächspartner kennen. Der Interviewer nennt einige persönliche Informationen und ermöglicht so dem Befragten, sich ein Bild von ihm machen zu können. Die Einstiegsphase hat außerdem die Funktion, bestimmte Fakten in kurzer Zeit zu ermitteln. Dadurch wird sichergestellt, dass vorher genau definierte Informationen zu jedem Interview vorliegen. Einige dieser Rahmendaten stellen gewissermaßen das Gerüst dar für alle weiteren Informationen während der

² In der Regel machten die Interviewten davon keinen Gebrauch, interessierten sich aber für den weiteren Verlauf der Untersuchung und deren Ergebnisse

Erarbeitungsphase. Außerdem sollen diese Eckdaten helfen, Missverständnisse bei der Auswertung zu vermeiden.

Fragen in der Einstiegsphase	
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Name ▪ Alter ▪ Kontaktangaben ▪ Beginn des VAWI-Studiums ▪ (voraussichtliches) Ende des VAWI-Studiums 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Studienart (Voll- oder Teilzeitstudium) ▪ Art des Erststudiums ▪ Berufliche Tätigkeit (vor VAWI) ▪ familiäre Situation ▪ Erfahrungen mit „E-Learning“ oder Fernstudium

Tabelle 12 Fragen in Einstiegsphase

Gelingt es in der Einstiegsphase, eine positive Beziehung und Vertrauen zum Gesprächspartner aufzubauen, ist eine wichtige Grundlage für den Hauptteil des Gesprächs geschaffen. Ziel der **Erarbeitungsphase** ist es, die subjektiven Konstrukte, Erklärungshypothesen und Strategien des befragten Fernstudierenden zu erfassen. Um die gewünschten Reflexionsprozesse bei den Befragten in Gang zu setzen, ist es zunächst wichtig, mit einer Frage zu beginnen, die einerseits leicht zu beantworten ist und andererseits subjektive Deutungsprozesse anstößt. Nun ist es Aufgabe des Interviewers, mit Hilfe der Leitfragen und der Nachfragekategorien das Gespräch zu strukturieren. Dabei orientiert sich der Interviewer an den Antworten der Befragten und reagiert flexibel auf den Gesprächsverlauf. Der Interviewte gibt während der Erarbeitungsphase durch seine Aussagen vor, in welcher Reihenfolge die Leitfragen angesprochen werden. Wenn es dem Interviewer angemessen erscheint, greift er bei Bedarf auf die Nachfragekategorien zurück. Um die Klarheit der Äußerungen der Befragten zu erhöhen, stehen dem Interviewer verschiedene Gesprächstechniken zur Verfügung: *Fokussieren* (ein konkretes Beispiel schildern lassen) oder *Widerspiegeln* (sich vergewissern, dass man den Gesprächspartner richtig verstanden hat, indem man seine Erklärung wiederholt). Im Wesentlichen geht es in der Erarbeitungsphase darum, die Befragten anzuregen und ihnen Raum zu geben, authentische bzw. valide subjektive Deutungen zu liefern. Wenn der Interviewer glaubt, keine zusätzlichen relevanten Informationen mehr zu erhalten, beendet er die Erarbeitungsphase und leitet zur Abschlussphase über. In der **Abschlussphase** hat der Interviewte die Möglichkeit, Ergänzungen oder Kommentare einzubringen. Der Interviewer schließt das Gespräch mit dem Dank an den Gesprächspartner ab. So früh wie möglich nach Beendigung des Gesprächs hält der Interviewer seine persönlichen Eindrücke in einem Postskriptum fest. Diese zusätzlichen Informationen können bei der späteren Auswertung von Nutzen sein.

4.3.3 Durchführung der narrativen Interviews mit „aktiven“ und „passiven“ Studierenden

Ausgangspunkt für die vorliegende Untersuchung waren die Ergebnisse einer Evaluation nach dem Wintersemester 2001/2002 bei den Studierenden der Pilotgruppe. Bei dieser Evaluation wurden die Teilnehmer u.a. zu den Vor- und Nachteilen des „virtuellen“ Lernens befragt. Die überwiegende Zahl der Fernstudierenden war zufrieden mit dem Verlauf des ersten Semesters. Einige der Studierenden nannten dabei verschiedene Faktoren, die das internetbasierte Fernstudium negativ oder positiv beeinflussen. Zufriedene Studierende begrüßten häufig die starke Unabhängigkeit und äußerten sich sehr positiv über die Unterstützung der Betreuer. Die weniger zufriedenen Teilnehmer deuteten Probleme bei der Selbstorganisation an und vermissten beispielsweise den persönlichen Austausch mit Tutoren. Alle Befragten äußerten sich kritisch zur eingesetzten Technik und gingen dabei auf deren Stärken und Schwächen ein. Dem Autor drängte sich dabei der Gedanke auf, dass unter Umständen ein gewisser Typus für das VAWI-Studium besonders geeignet ist. Im Rahmen dieser qualitativen Studie sollte der Frage auf den Grund gegangen werden.

Die Untersuchung ist so angelegt, dass zwei Gruppen gebildet werden: die „Aktiven“ und „Passiven“. Zu den „Aktiven“ gehören eingeschriebene Studierende, die mit ihrem Studium bisher gut vorangekommen sind und die zu erwartenden Leistungen erfolgreich absolviert haben. In der Gruppe der „Passiven“ befinden sich mit Ausnahme einer Person exmatrikulierte Studierende. Die Auswahl der qualitativen Samples erfolgte nicht nach dem Zufallsprinzip, sondern durch eine systematische Kontrastierung von Fällen anhand der Vergleichsdimensionen. Dieser Vorgehensweise (die im Voraus eine Fallgruppenauswahl trifft) liegt eine abstrakte Kriterienwahl zugrunde. Diese ist unabhängig vom zu untersuchenden Material, da sie vor dessen Erhebung und Auswertung festgelegt wird (vgl. Flick 2002, S.98f.). Eine gewisse Nähe zum Theoretical Sampling nach Glaser und Strauß (1984) ist insofern vorhanden, als dass innerhalb der vorab festgelegten Gruppen der „Aktiven“ und „Passiven“ während des Forschungsprozesses (d.h. während der Datenerhebung und -auswertung) weitere Auswahlentscheidungen gefällt wurden. Trotz der Bildung dieser beiden Gruppen bzw. der anschließenden Kontrastierung, soll die Untersuchung nicht zwangsläufig auf die Bildung einer Typologie hinauslaufen (vgl. Kelle/Kluge 1999, S. 54). Die Bildung von Typen erscheint bei der geringen Anzahl von Fällen wenig sinnvoll. Vielmehr soll die Kontrastierung helfen, die Sichtweisen der Befragten möglichst umfassend, differenziert und valide wiedergeben zu können. Die Bildung der beiden Gruppen „aktive“ und „passive“ Studierende kann insofern als zusätzliches subjektzentriertes Kontrollinstrument aufgefasst werden.

„Aktive“			
Name³	Altersgruppe*	Semester	Erststudium
Silke Bauer	I	2	Geschichtswissenschaft
Jürgen Schneider	I	4	Informationstechnik
Anja Winter	II	4	Wirtschaftswissenschaft

„Passive“			
Name	Altersgruppe*	Semester	Erststudium
Klaus Thomann	II	4	Wirtschaftswissenschaft
Maren Texter	III	2	Kommunikationswissenschaft
Christian Rahn	III	1	Informationstechnik

³ I: 28-30 Jahre, II: 31-33 Jahre, III: 34-36 Jahre

Tabelle 13 Befragte Personen aus den Gruppen „Aktive“ und „Passive“

Da sich die Kontaktaufnahme zu ehemaligen Teilnehmern äußerst schwierig gestaltete bzw. keine Gespräche zustande kamen, gehört der Gruppe auch ein eingeschriebener Student an. Dieser Teilnehmer lag zum Zeitpunkt der Befragung jedoch weit hinter den zu erwartenden Leistungen zurück. Auswahlkriterium für beide Gruppen war eine möglichst lange Teilnahme am VAWI-Studium – idealerweise seit Projektbeginn im Wintersemester 2001/2002.

Dank der Unterstützung durch Frau Daun (Universität Duisburg-Essen) wurden alle in Essen eingeschriebenen und früher angemeldeten Teilnehmer per E-Mail angeschrieben. Darin wurden die Teilnehmer gebeten, sich zu einem persönlichen Gespräch bereit zu erklären. Zunächst sagten zwölf eingeschriebene und ein ehemaliger Teilnehmer einem Interviewtermin zu. Durch unmittelbare Kontaktaufnahme zu ehemaligen Studierenden konnten weitere Interviewzusagen von „passiven“ Studierenden gewonnen werden. Insgesamt wurden zwölf Interviews geführt, fünf davon mit „passiven“ Studierenden. Die Befragten sollten so alltagsnah wie möglich befragt werden: „Gegenstandsangemessenheit, Nähe zum Gegenstand ist ein Leitgedanke qualitativ-interpretativer Forschung [...]. In qualitativer Forschung wird das vor allem dadurch erreicht, dass man möglichst nahe an der Alltagswelt der beforschten Subjekte anknüpft“ (Mayring 2002, S. 146). Bei der Wahl des Ortes zur Interviewdurchführung orientierte sich der Autor an den Wünschen der Befragten. Einige der Interviews wurden aus diesem Grund auch telefonisch durchgeführt. Diese Gespräche verliefen jedoch ohne erkennbare Störungen und werden vom Autor als gleichwertige Informationsquelle behandelt. Die restlichen Gespräche wurden in öffentlichen Gaststätten, am Arbeitsplatz oder zu Hause geführt.

³ Namen anonymisiert

4.4 Aufbereitung und Auswertung

Zur Auswertung werden die auf Tonband aufgezeichneten Interviews Wort für Wort transkribiert. Durch den Verzicht auf eine sprachliche Bereinigung soll ein möglichst authentischer Einblick in die subjektiven Deutungen der Interviewten ermöglicht werden. Da bei der vorliegenden Studie die Analyse der Lebenswelt der Subjekte in ihrer sozialen Eingebundenheit im Mittelpunkt steht, würde sich als Auswertungsverfahren die sozialwissenschaftlich-hermeneutische Paraphrase anbieten, die ursprünglich an der Fernuniversität Hagen in den 70er Jahren entwickelt wurde. Dort wurde sie „zur Interpretation von vorwiegend narrativen Interviews eingesetzt, um Lebenswelt, Studienmotivation und Lernsituation von Fernstudenten zu erforschen“ (Mayring 2002, S. 109f). Das Verfahren wird als hermeneutisch bezeichnet, weil es die Rolle des Vorverständnisses im Deutungs- bzw. Auswertungsprozess unterstreicht. Das Auswertungsergebnis stellte eine Deutung des Materials dar, in der die subjektiven Perspektiven der Interviewten nachvollzogen und expliziert werden. Das Besondere bei der sozialwissenschaftlich-hermeneutischen Paraphrase ist, dass mehrere Interpreten beteiligt sind, um zu besseren Deutungen gelangen zu können. Die beteiligten Forscher versuchen dabei das Material individuell zu deuten und zeichnen diese Interpretationen wiederum auf. Im wesentlichen nächsten Schritt, der „Metakommunikativen Rekonstruktionsphase“ sollen diese ersten Deutungsversuche kritisch betrachtet und überarbeitet werden. Im letzten Hauptabschnitt sollen dann auf dem bisher erarbeiteten Hintergrund die eigentlichen Kernaussagen identifiziert werden (vgl. Mayring 2002, S. 112). Die kommunikative Validierung schließt das Verfahren ab und soll mit Hilfe von Gesprächen mit den Befragten die Gültigkeit der Interpretationen überprüfen.

Im Rahmen dieser Untersuchung wird die Deutung der Aussagen der Fernstudierenden jedoch nicht durch andere Personen unterstützt⁴. Die Auswertung orientiert sich deshalb weitgehend am Verfahren der gegenstandsbezogenen Theoriebildung („Grounded Theory“ nach Glaser/Strauß 1984). Der Autor ist sich dabei der Bedeutung des eigenen Vorverständnisses im Forschungsprozess bewusst.

Zunächst werden die einzelnen Gespräche zusammengefasst und anhand der Vorannahmen zu Beginn der Untersuchung strukturiert. Dadurch soll das Material in seiner Informationsmenge reduziert werden, um sich einen allgemeinen Überblick verschaffen zu können. Ausführliche Einzelfallanalysen stellen das Ergebnis dieses ersten Auswertungsschrittes dar. Anschließend wird das Material mit Hilfe der Software MAX QDA strukturiert. Dabei werden Textstellen primär induktiv (auch deduktiv) bestimmten Kategorien (=Codes) zugewiesen. Das entwickelte Kategoriensystem bildet die Grundlage für eine Themenanalyse anhand der im Laufe der Untersuchung weiter explizierten Fragestellungen.

⁴ Eine kommunikative Validierung fand lediglich mit den befragten Fernstudierenden statt, denen die Einzelfallanalysen mit der Bitte um Rückmeldung zugeschickt wurden, um Fehlinterpretationen zu eliminieren

4.5 Gütekriterien

Da qualitative Forschungsmethoden gemeinhin als sehr subjektiv gelten (vgl. Herbst 2001, S. 1), stellt sich die Frage, wie deren Qualität begründet werden kann (vgl. Reischmann 2003, S. 173f). Kriterien der quantitativen Forschung können grundsätzlich auf die qualitative Sozialforschung übertragen werden. Klassische Gütekriterien werden hierzu angepasst und neu formuliert bzw. operationalisiert (vgl. Steinke 2003, S. 319). Nach diesem Verständnis ließe sich beispielsweise Validität auch im Sinne von Authentizität verstehen. Die grundsätzliche Übertragbarkeit quantitativer Kriterien auf qualitative Forschung kann jedoch bezweifelt werden (vgl. Groß 2000, S. 38).

Die unmittelbare Verwendung quantitativer Gütekriterien in qualitativen Studien ist aus Sicht des Autors wenig sinnvoll, da sie der wissenschaftstheoretischen, methodologischen und methodischen Besonderheit qualitativer Forschung nicht gerecht werden. Die Untersuchungsqualität soll jedoch auch bei qualitativer Forschung anhand bestimmter Kriterien nachvollziehbar sein (vgl. Mayring 2002, S. 140). Aus diesem Grund liegen dieser Untersuchung im Wesentlichen die vier qualitativen Kriterien Kommunikative Validierung, Triangulation, Validierung der Interviewsituation und Authentizität zu Grunde.

Da in qualitativen Untersuchungen besonders bei der Auswertung Verzerrungen auftreten können, sollte eine **kommunikative Validierung** mit den Befragten durchgeführt werden. Zu diesem Zweck wurden die Einzelfallanalysen zusammen mit den Interviewtexten den Befragten zugeschickt. Die Fernstudierenden wurden um Rückmeldung gebeten, ob deren Situation falsch interpretiert worden ist. Keiner der Befragten entdeckte gravierende Missverständnisse in der Analyse und konnte die Argumentation in der Einzelfallanalyse nachvollziehen.

Das wissenschaftliche Prinzip der **Triangulation** soll dazu beitragen, Einseitigkeiten vermeiden zu helfen. Die Triangulation wird inzwischen als methodische Technik interpretiert, die zu einer breiteren und tieferen Erfassung des Untersuchungsgegenstands führt (vgl. Flick 2003b, S. 310f). Nach Denzin (1978) kann die Validität einer qualitativen Studie mit Hilfe einer Daten-Triangulation erhöht werden. Diese Form der Triangulation wird jedoch vom Autor als passive Methode der Triangulation angesehen und ihr Beitrag zur Maximierung der Validität eher kritisch betrachtet. Es erscheint fragwürdig, inwiefern allein die Kombination von Daten eine Validierungsstrategie darstellt⁵. Eine aktivere Methode der Triangulation stellt aus Sicht des Autors die Strategie der *Theorien-Triangulation* dar. Hierzu nähert man sich dem Forschungsgegenstand ausgehend von Perspektiven und Hypothesen verschiedener Forscher.

Durch **Validierung der Interviewsituation** soll geprüft werden, inwiefern die Aussagen der Interviewpartner als wahrheitsgemäß bzw. authentisch betrachtet werden können. Bei der Durchführung der qualitativen Interviews im Rahmen dieser Untersuchung bestand die Gefahr, mangels Erfahrung „Anfängerfehler“ zu machen.

⁵ „Daten-Triangulation kombiniert Daten, die verschiedenen Quellen entstammen und zu verschiedenen Zeitpunkten, an unterschiedlichen Orten oder bei verschiedenen Personen erhoben wurden“ (Flick 2003, S. 310)

Ähnlich wie Hopf (2003) sieht der Autor im Wesentlichen zwei Probleme, die während der Gespräche mit den Fernstudierenden zum Tragen kamen. Aufgrund der *Tendenz zu dominierendem Kommunikationsstil* des Interviewers häuften sich in manchen Situationen suggestive Fragen und Interpretationen, die den Gesprächsverlauf zu stark lenkten. In diesem Fall wurde von einer Verwendung des Interviews zur weiteren Auswertung abgesehen. Durch fehlende Geduld beim Zuhören und verfrühtes Nachfragen entstanden außerdem an manchen Stellen *Probleme mit den passiv-rezeptiven Anteilen der Interviews*, was unter Umständen zu Informationsverlusten oder Informationsverfälschungen führte. Da dieser Untersuchungsmangel vom Autor als weniger gravierend angesehen wird, konnten entsprechende Interviews dennoch zur weiteren Untersuchung herangezogen werden.

Weil im Rahmen dieser Studie die multiplen subjektiven Konstrukte der Untersuchten angemessen erhoben werden sollten, nimmt das Kriterium **Authentizität** einen besonderen Stellenwert bei der Bestimmung der Untersuchungsqualität ein. Es stellt sich die Frage, ob mit den Äußerungen der Befragten und den zugrunde liegenden Wertstrukturen im Laufe des Forschungsprozesses sorgfältig und angemessen umgegangen wurde (vgl. von Kardorff 2003, S. 243ff). Um das Kriterium der Authentizität zu erfüllen, wurden die subjektiven Konstrukte der interviewten Fernstudierenden systematisch aufeinander bezogen und den einzelnen Personen zur Absicherung vorgelegt (Kommunikative Validierung).

Huber hält provozierend fest, dass Standards wissenschaftlicher Güteprüfung prinzipiell sinnvoll sind, die Qualität sozialwissenschaftlicher Arbeiten aber nur unerheblich verbessern: „nicht schaden könnte hingegen ohne Zweifel etwas mehr Selbstreflexion [... und es] wäre [...] manchen (Sozial- und Geistes-) WissenschaftlerInnen zu wünschen, dass sie [...] etwas weniger am Sinn ihres Tuns zweifeln“ (Huber 2001, S. 3).

5 Situation der befragten Fernstudierenden

Im vorangegangenen Kapitel wurde das qualitative Vorgehen zur Untersuchung des Lernerfolgs im Rahmen des internetbasierten Masterstudienganges VAWI vorgestellt. Die Auswertung beginnt mit einer Darstellung der sechs Einzelfälle, um die Situation der befragten Fernstudierenden angemessen rekonstruieren zu können.

5.1 Herr Thomann

5.1.1 Beruflicher Hintergrund

Herr Thomann (Altersgruppe II) ist nach seiner wirtschaftswissenschaftlichen Ausbildung seit 1997 als Account Manager im Vertrieb einer amerikanischen Unternehmensberatung tätig, die sich auf Informationstechnologie spezialisiert hat. Seit dem Wintersemester 2001/2002 ist er eingeschriebener Student bei VAWI. Herr Thomann hat bisher keine Erfahrungen als Nutzer im Bereich „E-Learning“ gemacht. In seinem beruflichen Umfeld kommt er jedoch häufig mit neuen Lerntechnologien in Kontakt bzw. betreut Unternehmen, die in diesem Bereich aktiv sind.

5.1.2 Beweggründe bei der Anmeldung

Zur Zeit der Anmeldung zum VAWI-Studium empfand Herr Thomann seine berufliche Tätigkeit als etwas monoton und suchte sechs Jahre nach Abschluss seines Erststudiums wieder eine intellektuelle Herausforderung. Die Umstände und Beweggründe, die letztendlich zur Anmeldung bei VAWI geführt haben, schildert Herr Thomann jedoch etwas unscharf.

Ich hab mich zu der Zeit äh schon um Weiterbildungsmaßnahmen oder über Weiterbildungsmaßnahmen informiert ähm... mit dem Hintergedanken, ne weitere... oder meine Ausbildung zu verbreitern ähm... sicherlich auch, um für berufliche Aufgaben besser gerüstet zu sein oder mich vielleicht auch auf andere Positionen äh... mich für andere Positionen bewerben zu können oder mich da einfach ins Spiel bringen zu können, hatte so ein bisschen mit dem Gedanken gespielt, vielleicht einen MBA oder so zu machen... so was in der Richtung... hab da also verschiedenste Sachen mal mir mal angeschaut, bin auch auf der einen oder anderen Informationsveranstaltung gewesen und ähm hab dann letztendlich[...] über den geplanten VAWI-Studiengang gelesen und das passte eigentlich ganz gut von dem so wie es da beschrieben worden ist ähm... hat mich das am meisten überzeugt. (Z. 2ff)

Die Studiengebühren waren für Herrn Thomann insofern ausschlaggebend, dass er eine hohe Anfangsinvestition möglichst vermeiden wollte. Aus diesem Grund kam für ihn damals nur VAWI in Frage.

[...] wenn Sie sich einen MBA anschauen, da sind Sie ja so in der Regel so mit 30000 bis 50000 Euro dabei und das ist natürlich eine Investition, die ähm... ist fraglich ob die sich auszahlt, in dem Sinne, ja. Also auszahlen wird sie sich sicherlich, wenn Sie die intellektuelle Herausforderung sehen, aber ich denke, eine gewisse Wirtschaftlichkeit ähm sollte man trotzdem nicht aus den Augen verlieren. (Z. 19ff)

Die Informationen zum VAWI-Studium in der Presse haben Herrn Thomann schließlich überzeugt, dieses Weiterbildungsangebot zu wählen. Aus seiner Sicht war es reizvoll, dass VAWI ein Pilotprojekt war und dadurch im Vergleich zu anderen Angeboten neu und revolutionär erschien.

5.1.3 Verlauf des VAWI-Studiums und aktuelle Situation

Herr Thomann fand es offensichtlich auch interessant, dass VAWI ein primär internetbasiertes Studium ist. Seine Euphorie zu Beginn wurde jedoch durch die Erfahrungen im Verlauf des VAWI-Studiums gedämpft.

[...] also ich fand das schon sehr äh, sehr aufregend zu sagen „Ja, dann sitzt man eben vor dem Internet äh lädt sich da die Sachen runter oder diskutiert das online oder stellt das da in gewisse Foren ein oder so“, ähm, das hat mich am Anfang schon begeistert, aber ähm es hat sich dann herausgestellt, wo ich dann drin war und damit arbeiten musste, dass es anders ist, als ich mir das vorgestellt hatte. (Z. 224ff)

Das VAWI-Studium verlief nicht wie erwartet. Herr Thomann kam nicht so gut voran, wie er sich das vorgestellt hatte. Er gehört zur ersten Kohorte der VAWI-Studierenden und schildert seine Erfahrungen in der Anfangsphase des Projektes. Dadurch, dass gerade zu Beginn noch einige Abstimmungsprobleme seitens der Kursanbieter bestanden, waren teilweise manche Unterlagen nicht zu den angekündigten Terminen verfügbar. Aus Sicht von Herrn Thomann zog sich dadurch seine Studienplanung in die Länge. Dies scheint für ihn jedoch nicht das wesentliche Problem zu sein. Vielmehr glaubt Herr Thomann, dass die Art und Weise, wie das VAWI-Studium angelegt ist, nicht zu seinem Typ passt. Er erwähnt in dieser Hinsicht vor allem die geringen bzw. fehlenden Präsenzanteile zur Stoffvermittlung.

Ja und jetzt so mit einiger Erfahrung äh würde ich sagen, für mich würde es sehr viel besser passen, wenn ich wirklich äh, also so Blocktermine hätte, ja das wäre eine Form von Weiterbildung äh, die mir besser zum Tragen kommen würde. (Z. 228ff)

Trotz der eher negativen Erfahrungen äußert sich Herr Thomann wenig resigniert, ist sich jedoch noch unschlüssig, ob er das VAWI-Studium tatsächlich fortführen wird:

Also ich bin mir noch unschlüssig, ähm wie ich das Ganze weiter fortführe, also ich habe mich für nächstes Semester zwar auch wieder angemeldet ähm, bin mir aber noch nicht klar, ob es in der Form Sinn macht für mich. (Z. 236f)

Herr Thomann ist zwar als Student eingeschrieben, geht seinem Studium jedoch nicht aktiv nach. Die aus seiner Sicht geringen Studiengebühren machen sich für ihn insofern bezahlt, dass er weiterhin Zugriff auf die Kursunterlagen hat, welche er auch beruflich sehr gut nutzen kann.

[...] also ob ich jetzt für 50 Euro oder eben für die Kursgebühren, ob ich mir da Bücher kaufe oder Zeitschriften oder ob ich da ein paar Euro an Einschreibgebühr bezahle, also das ist jetzt [...] kein Ausschlusskriterium. Also ich sehe es schon unter dem Aspekt der Weiterbildung nach wie vor und ähm... wie gesagt, ob ich das Geld jetzt in Literatur investiere oder letztendlich in die Literatur die der VAWI bereitstellt, da mache ich keinen Unterschied. (Z. 245ff)

Herr Thomann zahlt die Studiengebühren also ganz bewusst, um von den bereitgestellten Materialien profitieren zu können und nimmt VAWI weiterhin als persönliche Fortbildungsmaßnahme wahr. Er ist zufrieden mit den VAWI-Unterlagen. Ihm ist gleichzeitig bewusst, dass er letztendlich gerne auch entsprechende Abschlüsse vorweisen würde.

Mit den Unterlagen selber bin ich zufrieden, das einzige, was ich... was natürlich auch noch sehr schön wäre, wenn ich das was ich in den Unterlagen lese oder verwende ähm, wenn ich da dann natürlich schon auch die Bescheinigung kriegen würde oder eben... oder die Prüfung äh bestehe, oder damit äh in die Prüfung reingehen kann [...] (Z. 273ff)

Herr Thomann hat sich noch keine konkreten Gedanken gemacht, wie er das VAWI-Studium in Zukunft gestalten möchte. Er scheint eine Chance darin zu sehen, sich zu weniger Kursen als bisher anzumelden und sich an diesen aktiv zu beteiligen. Herr

Thomann geht dabei außerdem darauf ein, dass er den unmittelbaren Nutzen seiner Ausbildung im Erststudium überschätzt hat.

Also das Wissen, was Sie beruflich haben oder was Sie beruflich benötigen ist eben weniger, als das, was Sie dann äh für den Kurs benötigen“. Ja, weil ich denke, ich werde dann noch mal ähm mich für zwei Kurse anmelden und vielleicht erst mal mit einer geringeren Erwartungshaltung äh angehen, das glaube ich, wäre sicherlich noch eine Strategie, die äh, die ich hoffe, die erfolgreich ist. (Z. 342ff)

5.1.4 Subjektive Bewertung der Erfahrungen innerhalb des VAWI-Studiums

Wahrnehmung der Rahmenbedingungen

Zu den Ursachen seiner mangelnden Widmung für das VAWI-Studium äußert sich Herr Thomann wie folgt:

[...] da kommen dann verschiedenste Sachen dazwischen, wo ich sage „Ach na ja komm, musst du das erst machen, musst du das erst machen“, aber wenn ich eben einen kompletten Block hätte, von wann auch immer, also Samstag, Sonntag oder Freitag, Samstag, Sonntag, der ist dann eben komplett reserviert, die drei mal acht Stunden oder die drei Tage oder was auch immer äh da würde halt nichts anderes dazwischen kommen, aber in der regelmäßigen selbständigen Einteilung und alleinigen Einteilung äh... das fällt mir schwer und ähm hat sich eben für mich nicht so erwiesen, als dass ich da genug Selbstdisziplin habe, das zu machen. (Z. 213ff)

Herr Thomann spricht auch von Problemen bei der Wissensaufnahme. Er ging bei der Anmeldung davon aus, dass der Unterschied zum Präsenzstudium nicht so groß ist.

Also ich hab eben gedacht, dass ähm wenn ich das eben durchlese äh vom Internet aus, dass ich es dann auch sehr schnell verinnerliche und das ist eben absolut nicht der Fall und da ist schon ein sehr großer Nachbearbeitungsaufwand notwendig [...] (Z. 48ff)

Herr Thomann versuchte in der Anfangszeit bei der Bearbeitung der Kursinhalte auf die zusätzlich angegebene Literatur zurückzugreifen. Relativ früh widmete er sich dem VAWI-Studium weniger. Er wollte abwarten, bis sämtliche Unterlagen abrufbar waren, sich erst kurz vor den Klausuren mit den Inhalten auseinandersetzen und sich auf die Prüfung vorbereiten. Diese Strategie führte jedoch nicht zum gewünschten Erfolg.

[...] aber ich weiß natürlich schon, woran das liegt... dadurch dass ich einfach die ursprüngliche Zeitplanung die ich hatte, also wie viel Zeit ich für das Studium aufwende oder aufwenden wollte, die dann aufgrund von äh vorrangig beruflichen Gegebenheiten, wo einfach ein höherer Einsatz dann wieder erforderlich war, nicht mehr realisiert werden konnte. (Z. 61ff)

Herr Thomann hatte zunächst ehrgeizige Pläne für das VAWI-Studium. Dazu gehörte unter anderem die Absicht, feste Zeiten zum Bearbeiten der Kursinhalte zu reservieren. Herr Thomann erwähnt, dass er seine Pläne aufgrund der Vollzeitbeschäftigung nicht lange durchhalten konnte und bereits sehr früh von dieser Realität eingeholt wurde.

[...] das ging nicht lange gut. Also dass ich das dann eben ähm hab schleifen lassen und mich auf die Strategie zurückgezogen habe „Na ja, wartest du erst mal ab, bis dann ein Großteil von den Sachen online ist, dann lädst du dir das geballt runter und pfeifst dir das irgendwann mal rein“ und zwar so, dass das dann ähm mit Mut zur Lücke zumindest mal zu der Prüfung reicht. (Z. 69ff)

Herrn Thomann meint, er hätte mehr Selbstdisziplin aufbringen müssen, um seine ursprüngliche Planung mit festen Zeiten umzusetzen. Dies führte schließlich dazu, dass er den Anschluss an das VAWI-Studium verlor, sich isoliert fühlte und sich kaum noch beteiligte.

[...] und dann äh sind Sie natürlich irgendwann an einem Punkt, wo Sie sagen „Na ja, jetzt habe ich so lange schon nichts mehr gemacht und dann wieder anzufangen quasi, diesen inneren Schweinehund zu überwinden, das ist schon nicht einfach, gerade wenn Sie so ganz alleine sind. Ja und die Kommilitonen, die waren dann teilweise schon weiter, eben dadurch, dass sie regelmäßig das Ganze gemacht haben ähm dann war es für mich auch schwierig, mich in die ähm in die Foren einzubringen oder in die Diskussion mit einzuschalten, weil ich einfach auf einem anderen Wissenstand war und äh also dass ich dann äh... hab es erst mal wirklich ein bisschen schleifen lassen. (Z. 81ff)

Dadurch, dass sich Herr Thomann nicht regelmäßig an seinen Kursen beteiligte, häuften sich bei ihm inhaltliche Fragen an, die er beispielsweise gerne mit einem Beitrag im Online-Forum geklärt hätte. Davon nahm Herr Thomann jedoch Abstand, weil es ihm unangenehm erschien, bereits behandelte Themen erneut anzusprechen:

[...] also Sie kommen nicht gerne mit einer Frage da rein, wo Sie wissen „Na ja, im Prinzip ist das irgendwie vor vier Wochen mal schon behandelt worden“... da jetzt... jetzt ne Nachfrage dazu zu stellen ähm ist irgendwie nicht das, was ich machen wollte [...] ja ich denke, ich hätte das schon gerne genutzt [...] (Z. 112ff)

Rückblickend betrachtet, hält Herr Thomann es für sinnvoll, wenn jemand seitens des VAWI-Teams in dieser Phase auf ihn zugegangen wäre.

[...] wenn ich jetzt noch mal so ein bisschen darüber nachdenke ähm wäre es vielleicht mal nicht schlecht gewesen, wenn Sie ähm ein bisschen proaktiver oder früher proaktiver angegangen wären, so nach dem Motto ähm „wir haben irgendwie lange nichts mehr von Ihnen gehört oder noch gar nichts gehört“ ähm... „kommen Sie mit der Sache zurecht oder wie sieht das aus“ dass Sie da so ein bisschen geschubst werden vielleicht oder vielleicht teilweise auch aus ihrer äh passiven Haltung so ein bisschen herausgekitzelt werden, weil im Prinzip hat es mich ja schon geärgert, dass ich da äh die Sache äh nicht so nachgehalten habe wie ich das wollte oder nicht so mitgekommen bin, wie ich das wollte und ähm da hat aber auch nie einer gesagt äh na ja „komm, jetzt musst du hier mal ein bisschen ähm aus den Puschen kommen“ oder so, sondern ähm das war ja in der Anonymität gerade des Internets äh ist es ja gar nicht weiter aufgefallen. (Z. 116ff)

Herr Thomann geht hierbei auch wieder auf den Aspekt der *Isoliertheit* ein, was für ihn ein Problem darzustellen scheint. Für ihn hat diese Isoliertheit vor allem einen Kontrollverlust seitens der Bildungseinrichtung zur Folge.

[...] es gab irgendwie auch keine wirkliche ähm Kontrolle also, ob ich es jetzt runtergeladen habe oder so, das ist ja nicht überprüft worden äh und geschweige denn, dass Sie es durchgearbeitet haben, also zumindest nicht in der Form, dass es einer kontrolliert hätte. (Z. 126ff)

Herr Thomann ist auch davon überzeugt, dass eine *Kontaktaufnahme* von außen für ihn hilfreich gewesen wäre und seine zu geringe *Motivation* für das Studium in dieser Zeit etwas kompensiert hätte.

[...] hätte mir sicherlich geholfen, da noch mal so ein bisschen mit angeschoben zu werden oder mitgezogen zu werden vielleicht. (Z. 140f)

Aus der Sicht von Herrn Thomann ist der wesentliche Unterschied des VAWI-Studiums zum *Erststudium*, dass es nicht die primäre Beschäftigung ist und teilweise mit der *beruflichen oder privaten Beschäftigung* konkurrieren muss. Erschwerend kommt für Herrn Thomann hinzu, dass er sich gegenüber VAWI nicht persönlich rechtfertigen muss und dadurch sein Studium vernachlässigt.

[...] wenn man einfach ähm eine persönlichere Beziehung hat [...] dass es dann einfach schwerer ist äh die Sache liegen zu lassen, weil man genau weiß, na ja im Prinzip „wir haben ja kurz drüber gesprochen oder zumindest ein kurzes E-Mail ausgetauscht“ ähm „dass wir das und das machen wollen“ oder „das und das ist der Plan für den Kurs für nächste Woche“ [...] (Z. 171ff)

Herr Thomann geht hierbei auf den Aspekt einer *persönlichen Beziehung* ein. Er würde sich seinen Aufgaben im Studium verpflichteter fühlen, wenn seine Leistungen zumindest vorher mit einem Betreuer besprochen worden wären. Zu seiner Reaktion auf diese *Anonymität* und das Aufschieben der VAWI bezogenen Aufgaben äußert er sich wie folgt:

[...] es zeigt sich natürlich, dass Sie, wenn Sie alles aufschieben und sagen, so nach dem Motto „Na ja, ich bereite mich eben sehr konzentriert darauf vor“. Das ist natürlich eine Strategie, die auch nicht wirklich gut funktioniert, die hat schon im Präsenzstudium nicht gut funktioniert ähm... meistens zumindest nicht und ähm in dem Internetstudium oder im VAWI Umfeld funktioniert sie eben auch nicht gut. (Z. 178ff)

Im Laufe des Interviews äußert sich Herr Thomann kritischer gegenüber sich selbst und geht dabei auf seine Rolle als VAWI-Student ein.

[...] natürlich liegt es genauso viel an einem selber, ich kann diese Leistung ja auch einfordern, man muss sich ja nur auch aktiv einbringen [...] dann [...] denke ich, kommt man da auch schon in eine Interaktion. [...] Mir ist schon bewusst, dass auch ein Großteil natürlich auch an meiner Organisation liegt. (Z. 349ff)

Herr Thomann fühlte sich im Laufe des internetbasierten VAWI-Studiums isoliert und konnte den nötigen Freiraum zur Bearbeitung der Kursinhalte nicht eigenverantwortlich schaffen. Trotz der weiterhin bestehenden Einschreibung ist Herr Thomann sicher, dass er bei den gegebenen Rahmenbedingungen keinen Abschluss erreichen wird. Er glaubt, dass eine Studienform mit regelmäßigen Präsenzterminen seiner Einstellung eher entgegen kommen würde.

Lernen, Lernstrategie und Prüfungsvorbereitung

Herr Thomann nennt kein bestimmtes Vorgehen vor den Prüfungen oder bei der Bearbeitung der Kursinhalte während des Semesters. Da Herr Thomann zuletzt wenig Zeit für das VAWI-Studium aufbrachte, fühlte er sich den Prüfungsanforderungen nicht mehr gewachsen und meldete sich in den letzten beiden Semestern zu keiner Klausur an. Zur Nutzung der Lernumgebung äußert sich Herr Thomann nur sehr knapp. Er bevorzugte bisher das Offline-Arbeiten mit den PDF-Dokumenten.

[...] also das PDF-File von der jeweiligen Lektion äh hat mir besser gefallen, als das irgendwie online äh sich da durchzuklicken. Ja, weil das eine oder andere äh... vieles dann doch auch ausgedruckt worden ist, was dann von der äh von der Bearbeitung einfacher ist... Sie machen sich Notizen, Sie schreiben was da rein, äh das geht online ja nicht so gut [...] aber jetzt großartig online äh was zu machen, das habe ich selten gemacht. (Z. 395ff)

Kommunikation, Kooperation, Kontrolle

Herr Thomann hat im Laufe seines VAWI-Studiums keinen persönlichen Kontakt zu Kommilitonen aufgenommen.

5.2 Frau Bauer

5.2.1 Beruflicher Hintergrund

Frau Bauer (Altersgruppe I) war nach Abschluss ihres geschichtswissenschaftlichen Studiums als Quereinsteigerin in einer Ingenieursfirma tätig, die auf die Aufrüstung von Kabelnetzen spezialisiert ist. Nach der Kündigung bei diesem Arbeitgeber, war Frau Bauer ein knappes Jahr arbeitslos, bis sie eine neue Anstellung (zunächst als Praktikantin) in einer Werbefirma erhielt. Frau Bauer ist dort vorwiegend im Bereich Kampagnen-Management tätig. Das VAWI-Studium begann sie bereits einige Zeit vor Annahme ihrer neuen Stelle. Frau Bauer ist seit dem Wintersemester 2002/2003 bei VAWI eingeschrieben. In der Vergangenheit hatte sie sich bereits für ein Semester im Studiengang E-Technik an der Fernuni Hagen angemeldet. Ihre Erfahrungen im Rahmen dieses Fernstudiums beschreibt Frau Bauer als sehr negativ: sie hatte

Probleme, den Einstieg zu finden, fand die Betreuung nicht ausreichend und arbeitete nur zwei Wochen aktiv mit.

5.2.2 Beweggründe bei der Anmeldung

Nachdem Frau Bauer ihren Quereinstieg als Archäologin geschafft hatte und einige Zeit später wieder arbeitslos wurde, wollte sie möglichst früh wieder in diesem Tätigkeitsfeld eine Anstellung finden. Um sich in diesem Bereich berufsbegleitend und in möglichst kurzer Zeit zu qualifizieren, meldete sie sich schließlich für das VAWI-Studium an. Frau Bauer deutet an, dass ihr die Aussicht auf den Abschluss als Master of Science bei VAWI letztendlich sogar eine Festanstellung bei ihrem neuen Arbeitgeber ermöglichte. Im Vergleich zum Erststudium, das sie vor allem aus Neigung heraus studierte, hat Frau Bauer jetzt stärker ihr konkretes Arbeitsleben im Blick. Das berufliche Umfeld von Archäologen, wie es Frau Bauer kennen gelernt hat, kommt für sie nicht mehr in Frage. Sie begründet so auch ihre fachliche Umorientierung zur Wirtschaftsinformatik.

5.2.3 Verlauf des VAWI-Studiums und aktuelle Situation

Frau Bauer hatte zu Beginn des Studiums Bedenken, dass ihre geringen Vorkenntnisse im Bereich der Wirtschaftsinformatik Probleme verursachen könnten. Letztendlich geht Frau Bauer aber optimistisch gestimmt in das VAWI-Studium. Obwohl ihre Erfahrungen innerhalb des VAWI-Studiums zum Großteil aus der Zeit stammen, in der sie arbeitslos war und Vollzeit studieren konnte, geht sie fest davon aus, dass sie das VAWI-Studium erfolgreich abschließen wird.

5.2.4 Subjektive Bewertung der Erfahrungen innerhalb des VAWI-Studiums

Wahrnehmung der Rahmenbedingungen

Frau Bauer hatte bereits sehr früh im Laufe ihres VAWI-Studiums das Gefühl, dass man als Student sehr auf sich allein gestellt ist und von außen kein Druck ausgeübt wird. Ihrer Meinung nach sind in dieser Hinsicht ausgeprägte Selbstdisziplin und Ausdauer sehr hilfreich. Frau Bauer erwähnt in diesem Zusammenhang auch den Begriff „gesunder Menschenverstand“. Sie meint damit einen realistischen, kritisch-distanzierten Blick auf die vermittelten Inhalte, um die individuelle Relevanz bestimmten zu können.

Also für mich heißt das immer, dass man sich wirklich klar macht, was das eigentlich ist, über das man da redet und was man da lernt, also diesen konkreten Bezug zur Wirklichkeit [...] mit gesundem Menschenverstand an die Sache ranzugehen, weil viele Dinge... ja... weiß ich nicht, sind doch sehr, sehr abstrakt oder sehr spezifisch. (Z. 102ff)

Was ihre Leistungen bei VAWI zu Beginn des Studiums betrifft, ist Frau Bauer sehr zufrieden: die Ergebnisse waren besser als erwartet. Ihre Befürchtungen, dass sie aufgrund geringer Vorkenntnisse in Schwierigkeiten gerät, wurden also nicht bestätigt. Im Gegenteil: Frau Bauer hatte ihre Leistungen offenbar deutlich unterschätzt. Frau Bauers Studium profitiert von ihrer beruflichen Tätigkeit, da sich ihrer Ansicht nach die theoretischen Inhalte durch Praxiserfahrungen besser erschließen lassen.

Also für mich sind viele Dinge einleuchtender geworden seit ich wirklich täglich in der Praxis damit zu tun habe, was ich erst mal auf so eine theoretische Art und Weise bei VAWI gelernt habe und wo ich jetzt denke, komme ich auch mit den theoretischen Inhalten besser klar, weil ich mit der Praxis mehr gearbeitet habe. Also von daher glaube ich, eigentlich eher umgekehrt – profitiert das Studium von meiner Berufstätigkeit. (Z. 243ff)

Dadurch dass Frau Bauer den Wiedereinstieg in die Branche geschafft hat, sieht sie mittlerweile auch mehr Sinn im VAWI-Studium, was letztendlich auch ihre Motivation erhöht. Innerhalb des VAWI-Studiums versteht sich Frau Bauer ein Stück weit als Pionier und ist deshalb relativ nachsichtig, wenn etwas nicht so reibungslos abläuft wie erwartet. Die Betreuung der Kurse nimmt Frau Bauer grundsätzlich eher positiv wahr und erkennt großes Engagement bei den Dozenten und Verantwortlichen. Unter einer optimalen Betreuung versteht sie in erster Linie, dass man bei Bedarf kompetente Ansprechpartner hat. Diese sollten in der Lage sein, den Studierenden bei inhaltlichen Problemen individuell, gezielt und zeitnah weiterhelfen zu können.

Lernen, Lernstrategie und Prüfungsvorbereitung

Ihre Prüfungsvorbereitung beschreibt Frau Bauer als eher unregelmäßig und unstet. Das tatsächliche Arbeitspensum war letztendlich wesentlich kleiner als geplant. Als Gründe hierfür nennt Frau Bauer vor allem berufliche Belastungen und die widrigen Arbeitsbedingungen aufgrund der ausgedehnten Hitzewelle. Sie bezeichnet sich in diesem Zusammenhang als „chaotischen“ Lerntyp und zögert ihre Vorbereitung meist bis kurz vor die Prüfungen hinaus. Für Frau Bauer stellt das jedoch kein gravierendes Problem dar, weil sie in der Regel bereits während des Semesters die Inhalte kontinuierlich bearbeitet und sich damit auseinandersetzt. Bis zur Aufnahme ihrer neuen Tätigkeit konnte sich Frau Bauer dem VAWI-Studium voll und ganz widmen. Dadurch hatte sie auch wenig Schwierigkeiten, ihr Engagement für das Studium kontinuierlich aufrecht zu erhalten. Für das folgende Semester plant Frau Bauer deshalb feste Zeiten zur Kursbearbeitung ein. Sie geht nicht davon aus, dass sie während des Semesters konstant mit einem festen Zeitpensum für das VAWI-Studium arbeiten kann. Frau Bauer möchte abwarten, wie sich die Situation entwickelt und sieht der Zukunft optimistisch entgegen. Die Organisation des VAWI-Studiums kommt ihr dadurch entgegen, dass es sehr wenig fixe Termine gibt, zu denen Studienleistungen erbracht werden müssen. Frau Bauer kann ihr Studium mit Beruf und Privatleben vereinbaren, weil das VAWI-Studium nur kurz vor und während der Prüfungsphasen absolute Priorität hat.

Also es ist schon möglich kontinuierlich zu arbeiten, aber jetzt nicht in so einem engen Zeitkorsett, dass man sagt, „jeden Tag oder jede Woche kann ich genau ein gleich großes Pensum schaffen“. Also das ganz bestimmt nicht. Aber genau darin sehe ich ehrlich gesagt auch den Vorteil von VAWI, dass man ein relativ großes Zeitgitter hat, bis zu welchen Punkten man was geschafft haben muss und da drin... wenn's grad gut läuft kann man es kontinuierlich machen, wenn nicht, dann macht man halt zwei Wochen nix, weil man anderweitig beschäftigt ist und macht eine Woche den dreifachen Stoff. (Z. 304ff)

Sie sieht im VAWI-Studium auch dadurch eine Erleichterung, dass das Studium prinzipiell relativ stark strukturiert ist und die prüfungsrelevanten Inhalte für sie im Vergleich zum Erststudium wesentlich besser erkennbar sind.

[...] ich sage mal das VAWI Studium ist ja ein sehr gut strukturiertes Studium, wo man seine Lernunterlagen kriegt und die muss man auswendig können und das war es dann [...] (Z. 340f)

Auch wenn es aus Sicht von Frau Bauer in der Regel darum geht, den gelernten Stoff in der Prüfung zu reproduzieren, haben für sie die interessanteren Inhalte einen

besonderen Stellenwert. Hier schildert Frau Bauer, dass sie einen ganz anderen Zugang zu berufsrelevanten Fächern hat.

Ich glaube, die Dinge, mit denen man wirklich arbeitet, die einen entweder auf der einen Seite interessieren oder auf der anderen Seite wirklich berufsrelevant sind, das sind eh die Sachen, zu denen man einen ganz anderen Zugang hat und die man dann auch natürlich nicht wieder vergisst, weil man damit täglich umgeht. (Z. 358ff)

Die Einarbeitung und das Lernen machen ihr nicht nur mehr Spaß, sondern führen letztendlich dazu, dass das Wissen Teil ihrer Kompetenz wird.

[...] das man es beherrscht, das Wissen, dass es nicht nur einfach irgendwie im Gehirn abgespeichert ist und abrufbar, sondern, dass man dieses Wissen aktiv benutzen kann, dass es Teil der eigenen Kompetenz geworden ist. (Z. 383ff)

Bei den beruflich weniger relevanten Inhalten geht Frau Bauer davon aus, dass ihr eine bessere Aufbereitung seitens VAWI helfen würde. Im Wesentlichen betrifft das bei VAWI die Skripten zu den einzelnen Kursen. Sie sind aus Sicht von Frau Bauer nicht alle gleich gut zum Lernen geeignet. Das Onlineforum benutzt sie in der Regel ganz gezielt während der Vorbereitung zu den Prüfungen. Ansonsten versucht sie, so weit es geht mit den Skripten zurecht zu kommen. Frau Bauer kommt mit den meisten Unterlagen gut zurecht, weil sie ihr den Zugang zu den Informationen vorstrukturieren und dadurch erleichtern. Dennoch geht Frau Bauer davon aus, dass beim Lerner die Fähigkeit vorhanden sein muss, das Wissen in eigener Verantwortung zu bewerten und für sich zugänglich zu machen. Sie geht dabei auf die - im Vergleich zum Klassenverband - fehlende Auseinandersetzung mit dem Stoff in der Gruppe ein. In der Hinsicht findet es Frau Bauer sehr hilfreich, wenn der Lernzweck bereits am Anfang des Skriptes transparent gemacht wird. Fehlt diese Information, ist Frau Bauer auf ihre eigene Einschätzung angewiesen. Diesen Aspekt schätzt sie als sehr bedeutsam ein, weil aus ihrer Sicht davon auch die *Kontrolle* abhängt, in wie weit man diesen Lernzweck erfüllt hat. Für den Fall, dass Frau Bauer dennoch erhebliche Schwierigkeiten mit den Skripten bei der Erarbeitung der Inhalte hat, konsultiert sie lieber Kommilitonen (per Telefon, E-Mail oder im Forum), als dass sie weitere Literatur heranzieht.

Also für mich ist das Skript relevant (lacht) und wenn ich damit nicht klarkomme, dann hat man noch mal ein paar Kommilitonen die man anrufen kann, wie die das verstanden haben oder man stellt noch eine Frage ins Forum [...] (Z. 451f)

Frau Bauer arbeitet ungerne am Bildschirm und nutzt die Lernplattform aus diesem Grund nur, wenn es sein muss. Sie arbeitet sehr viel mit Ausdrucken, weil sie ihr ein flexibleres Lernen an verschiedenen Orten ermöglichen. Außerdem ist für Frau Bauer wichtig, dass sie die Unterlagen ohne großen Aufwand durch Hervorhebungen und Notizen bearbeiten kann. Den rein PC-gestützten Kurs führte sie aus diesem Grund auch nicht zu Ende. Die Wissensaufnahme und der Zugang zum Stoff fallen Frau Bauer deutlich schwerer, wenn sie nur am Bildschirm arbeiten muss.

[...] man verliert so schnell den Überblick beim Blättern, wenn man es nur Bildschirm macht, man weiß dann nicht „Auf welcher Seite bin ich jetzt?“ ... gut, du kriegst es ja vielleicht mit irgend so einem Balken oder so angezeigt, aber es ist nicht so direkt ich sag mal sinnlich zugänglich, wie wenn du jetzt ein dickes Buch hast und siehst „Aha, das war das Einführungskapitel und jetzt bin ich hier hinten“ und so, also es ist... ich finde, es ist ein wesentlich schwererer Zugang. (Z. 537ff)

Dennoch sieht Frau Bauer einen Sinn in Onlinemedien beim Lernen, wenn sie die klassischen Unterlagen nicht ersetzen, sondern lediglich ergänzen. In diesem Fall

kann ihr beispielsweise ein interaktives Schaubild oder ein Lehrfilm den Stoff veranschaulichen und dadurch zugänglicher machen.

Kommunikation, Kooperation, Kontrolle

Frau Bauer hatte zu Beginn des Studiums zwar relativ wenig Kontakt zu Kommilitonen, bezeichnet diesen Austausch jedoch inzwischen als sehr hilfreich. Dazu gehören bei Frau Bauer nicht nur das Klären inhaltlicher Unklarheiten, sondern auch Gespräche über das persönliche Empfinden der Studiensituation.

Also im ersten Semester war es relativ wenig, muss ich sagen, also da war es auch hauptsächlich nur so per E-Mail oder Telefon hin und wieder. Hat mir allerdings sehr geholfen, muss ich sagen, einfach dass man auch sich austauscht wenn man irgendwie mal was nicht verstanden hat oder dass man einfach sieht, dass andere genau so ihrem Zeitplan hinterher hängen, teilweise wie man selbst. Das beruhigt einen ja dann doch, dass man nicht der Einzige ist (lacht), also das denke ich mal, hat schon auf jeden Fall sehr geholfen [...] (Z. 254ff)

Zur Gruppenarbeit äußert sich Frau Bauer jedoch eher ablehnend. Sie hat ihre Zweifel, ob diese Arbeitsform als Methode im Fernstudium geeignet ist. Frau Bauer arbeitet zwar grundsätzlich gerne im Team, hatte dann aber im VAWI-Studium Schwierigkeiten mit den vorgegebenen Rahmenbedingungen. Nach Aussage von Frau Bauer führte das häufig dazu, dass Zeitpläne nicht eingehalten wurden und die Koordination innerhalb der Gruppe nicht reibungslos ablief. Hier schildert Frau Bauer, dass auch sie selbst Probleme mit der fristgerechten Fertigstellung hatte.

[...] hat mir ehrlich gesagt nicht so besonders gefallen, weil... das positive an VAWI ist halt, dass man sich so alles selber einteilen kann, wann und wie man Zeit hat und das war ein Wahnsinns-Akt, obwohl wir nur drei Leute waren, immer die Termine zu finden und einen Treffpunkt auszumachen und dann musste jeder bis dahin sein Zeug vorbereitet haben, dann hat der das nicht geschafft und der ist nicht zum Treffen gekommen... also das ist für meinen Geschmack ziemlich in die Hose gegangen [...] (Z. 260ff)

Frau Bauer ist bewusst, dass Gruppenarbeiten hohe Anforderungen an die Beteiligten stellen. Aus diesem Grund steht sie der Zusammenarbeit eher kritisch gegenüber. Dennoch tauscht sich Frau Bauer gelegentlich mit Kommilitonen aus, weil ihr dieser Kontakt hilfreich erscheint.

5.3 Frau Texter

5.3.1 Beruflicher Hintergrund

Seit 2000 arbeitet Frau Diplom-Kommunikationswirtin Maren Texter (Altersgruppe III) bei Ihrem jetzigen Arbeitgeber, einer Multimedia-Agentur. Zur Zeit ist sie als Senior Projektmanagerin beschäftigt. Ihre Firma ist schwerpunktmäßig im Bereich Digitale Medien tätig und betreut Großkonzerne in Deutschland.

5.3.2 Beweggründe bei der Anmeldung

Aufgrund der unsicheren allgemeinen Arbeitsmarktsituation und ihres Wunsches nach Weiterbildung bzw. Weiterentwicklung meldete sich Frau Texter zum Wintersemester 2002/2003 bei VAWI an. Zu diesem Entschluss trug auch bei, dass einer ihrer Kollegen bereits bei VAWI eingeschrieben war. Durch das VAWI-Studium wollte sich Frau Texter zusätzlich weiteres technisches Wissen aneignen.

5.3.3 Verlauf des VAWI-Studiums und aktuelle Situation

Ihre ersten Erfahrungen während des Studiums schildert Frau Texter positiv. Sie lernte das Organisationsteam und Tutoren kennen und empfand den Kontakt als angenehm. Aufgrund negativer Erfahrungen im Laufe des Studiums bildete sich bei Frau Texter eine negative Stimmung gegenüber dem VAWI-Studium. Letztendlich interessierte sie die rein angewandte Informatik nicht stark genug. Aus diesem Grund war sie auch nicht bereit, ihre Freizeit in diesem Umfang für das Studium zu opfern. Frau Texter hat zum Zeitpunkt des Interviews keine Kurse belegt und ist sich nicht sicher, ob sie das VAWI-Studium fortsetzen möchte. Sie denkt auch darüber nach, sich beruflich neu zu orientieren.

[...] momentan habe ich ja keine Kurse belegt.. Ja, ich bin grade am überlegen, ob ich es wieder aufnehme oder sein lasse im Grunde. [...] wir müssen uns auch täglich immer in neue Sachen einarbeiten, [...] das braucht ja auch eben schon die Zeit und die Kraft, die man dann für VAWI nicht hat [...] aber im Grunde fand ich das schon eine ganz gute Idee, so nebenbei... eine Weiterbildung zu machen über eine E-Learning Plattform. Dass es dann so zeitaufwändig wird, das habe ich dann ein bisschen unterschätzt, muss ich sagen. Ich bin da auch körperlich so ein bisschen an meine Kräfte geraten. Und wenn man das merkt, dann muss man irgendwie auch ... die Reißleine ziehen [...] (Z. 206ff)

Frau Texter ist es in ihrem beruflichen Alltag als Projektleiterin im (eMarketing-Projektmanagement) gewohnt, sich häufig in neue, auch technische Themengebiete einzuarbeiten. Frau Texter entschloss sich für das VAWI-Studium, um sich künftig auch als technische Projektleiterin (IT-Projektmanagement) zu profilieren und sich somit Chancen auf weitere Arbeitsfelder (-plätze) zu erschließen. Frau Texter wollte den Arbeitgeber wechseln und als IT-Fachfrau IT-Prozesse optimieren. Eine klassische IT-Ausbildung wünschte sie nicht direkt. Daher hat sie sich auf ihre Kernkompetenz besonnen: Marketing und Kommunikation. Aufgrund dieser Kompetenz arbeitet sie in ihrem derzeitigen Job als Senior Projektmanagerin. Eine Änderung ihres Tätigkeitsbereiches oder den Arbeitgeberwechsel strebt Frau Texter zur Zeit nicht mehr an.

[...] also ich hatte mir dann schon so ausgemalt, dass man dann... wenn man die technischen Geschichten ähm mehr erfassen kann, dass man dann auch andere Bereiche damit ausfüllen kann und konzeptionell - habe ich mir so ausgemalt - in ein Unternehmen geht und dann so wirklich äh ja so Geschichten optimiert einfach [...] (Z. 468ff)

5.3.4 Subjektive Bewertung der Erfahrungen innerhalb des VAWI-Studiums

Wahrnehmung der Rahmenbedingungen

Ihre Erlebnisse während der Präsenzveranstaltungen schildert Frau Texter als befremdend. Die Universität an sich und ihre Strukturen, in die auch VAWI eingebunden ist, waren Frau Texter im Vergleich zum Erststudium an der Fachhochschule fremd. Die Universität stellte für sie in diesem Moment ein unflexibles System dar. Sie hatte den Eindruck, dass die beteiligten Lehrstühle die Situation für die Studierenden nicht so schnell und unmittelbar wie von ihr erhofft ändern können. Für Frau Texter bestätigte sich dieser Eindruck während des VAWI-Studiums. In diesem Zusammenhang nennt sie die Regelung der Prüfungstermine. Frau Texter hatte in mehrfacher Hinsicht Schwierigkeiten, ihre Situation als VAWI-Studentin einzuschätzen. Neben der Regelung der Prüfungstermine erwähnt sie auch die Kosten für die einzelnen Kurse. Durch den Wegfall der Fördergelder mussten die

Kursgebühren im laufenden Betrieb angepasst werden. Dadurch wurde ihr erschwert, die voraussichtlichen Kosten bis zum Studienabschluss abzuschätzen.

[...] natürlich dann noch dass die Kurse teurer werden und man immer nie richtig wusste wie teuer sie werden. Also man muss ja auch irgendwo diesen Horizont wissen, wohin geht's einfach, ne. Preislich. „Wie viel muss ich noch ausgeben, bis ich fertig bin?“ (Z. 144ff)

Das VAWI-Studium konkurrierte schließlich mit Beruf und Privatleben. Der gewünschte positive Effekt auf ihre Arbeit konnte dadurch nicht entstehen.

[...] also ganz praktisch gesehen, ich sitze ja fast acht Stunden am Tag an meinem Arbeitsplatz, also ich sitze an meinem Job, [...] wenn ich dann irgendwie noch zwei, drei Stunden für VAWI was machen müsste, würde ich auch wieder drei Stunden sitzen. Es geht rein praktisch nicht, irgendwie so vom körperlichen her, also ... ich kann nicht ständig sitzen und ... also wie gesagt, also das mit nebenberuflich habe ich wirklich unterschätzt [...] (Z. 503ff)

Frau Texter geht in diesem Zusammenhang auch auf Einbußen im privaten Bereich ein. Wäre sie beispielsweise verheiratet, sähe sie überhaupt keine Möglichkeit, ein berufsbegleitendes Studium wie VAWI zu absolvieren. Aus Sicht von Frau Texter sollte die private und berufliche Situation der Studierenden berücksichtigt werden, um individuell auf sie eingehen zu können.

[...] ich denke, gerade bei solchen E-Learning Geschichten, man braucht sehr viel pädagogisches Geschick einfach auch, um so eine Geschichte wirklich dann ... gut aufzuziehen, ne... dass die Studenten auch mitkommen. Die Schwierigkeit liegt ja auch drin, dass die Leute das nebenberuflich machen [...] (Z. 316ff)

Lernen, Lernstrategie und Prüfungsvorbereitung

Frau Texter hatte eine Klausur knapp nicht bestanden, nachdem drei ihrer Hausarbeiten davor mit der Note „Sehr gut“ bewertet wurden. Sie interpretierte die sehr gute Bewertung als positives Feedback. Dadurch hatte sie bei der Prüfungsvorbereitung das Gefühl, auf dem richtigen Weg zu sein. Rückblickend kann Frau Texter nicht verstehen, wie das passieren konnte. Ihre einzige Erklärung ist, dass mehrere Tutoren bzw. Dozenten an der Korrektur beteiligt waren. Frau Texter glaubt, dass eine ähnliche Situation im Präsenzstudium weniger wahrscheinlich eingetreten wäre. Ihr ist dadurch klarer geworden, dass ein Fernstudium die ständige Mitarbeit erfordert, zu der sie jedoch nicht in ausreichendem Maße bereit war. Für Frau Texter waren letztendlich die Belastungen durch den Beruf und die Einschränkungen in der Freizeitgestaltung zu groß, als dass sie sich hätte intensiver in die Fächer einarbeiten können. Bei den (freiwilligen) Hausarbeiten im Rahmen des VAWI-Studiums störte Frau Texter, dass sie ihrer Arbeitsweise nicht sehr entgegen kamen.

[...] diese ständigen Hausarbeiten, die müssen noch gemacht werden. Was sicherlich ganz gut ist... aber es ist natürlich so, dass man durch diese Hausarbeiten [...] sehr festgelegt ist, was man lernt, also die sind ja auch sehr zeitaufwändig, diese Hausarbeiten und man wird ja schon von außen sehr strukturiert in seiner Arbeit und das kann ich sowieso ganz schlecht... also ich bin mehr ein freier kreativer Mensch, ich versuche, mich selber zu organisieren und wenn mich dann von außen diese Abgabetermine auch noch zwingen (betont) das zu tun, man hätte es ja nicht tun brauchen, aber... dann ist die freie Zeit, die man hat für diese ganze Geschichte auch schon wieder festgelegt [...] (Z. 254ff)

Mit den Skripten konnte Frau Texter weniger gut arbeiten. Für sie waren sie im Vergleich zu den interaktiven Lernprogrammen auf CD nicht zum Lernen geeignet.

[...] also ich konnte anhand der Skripte für mich nichts lernen (betont), [...] da wurde ja teilweise am Anfang aus Büchern kopiert und so kapitelweise kopiert und das war nicht... in einem Zusammenhang, wo man das hätte jetzt so leicht lernen können [...] Also was ich ganz positiv fand, waren interaktive CDs, wo man den Stoff spielerisch lernen konnte, das war ganz nett gemacht [...] (Z. 135ff)

Frau Texter konnte besonders in den für sie neuen Bereichen mit Hilfe der Skripte keinen Einstieg finden.

[...] die technischen Geschichten, wo ich wirklich lernen muss, finde ich dann wieder zu trocken aufbereitet, dass ich sie nicht verstehe als Fachfremder... sehr abstrakt... [...] das ist so, dass da sehr viel Wissen teilweise vorausgesetzt wird, was eigentlich erst angelernt werden müsste [...] (Z. 183ff)

Während des Studiums hätte sie gerne weiteres Material (z.B. in Bibliotheken) beschafft, um sich tiefer in die Materie einarbeiten zu können.

Ich bin jemand, ich muss immer sehr tief in den Stoff einsteigen [...] (Z. 161)

Frau Texter möchte beim Lernen einen möglichst direkten Bezug zu den Inhalten herstellen – mit dem Ziel, das Erlernte auch in der Praxis anzuwenden.

[...] es gibt so Leute, die so gekonnt (lacht) mal kurz drüberlesen und sich dann was zusammenreimen oder so. Aber mir geht's halt wirklich auch darum, dass ich den Stoff lerne. Dass ich da sehr tief einsteige und dass ich da wirklich, wenn ich JAVA-Programmierung mache, [...] dann möchte ich das gerne machen, also dann möchte ich JAVA programmieren können. Sonst muss ich ja nicht einen Kurs JAVA-Programmierung belegen [...] (Z. 164ff)

Frau Texter hatte insgesamt Schwierigkeiten, die Inhalte aus den Skripten aufzunehmen, um sie in einer Prüfung reproduzieren zu können. Sie spricht davon, dass sie nicht gewillt ist, auswendig zu lernen.

[...] man hat diesen Kurs dann gemacht und dann... diese Inhalt alle auf Papier gehabt, um... ja das war Lernstoff, das muss man jetzt möglichst schnell infiltrieren, dann schreiben wir die Klausur und dann... um die Punkte zu kriegen... ja, also wie gesagt, aber es bringt mir halt nix, also das brauche ich nicht, ich mache kein Studium, um einen Titel zu erreichen oder so. Ich muss ja diese Sachen dann auch anwenden können... für mich... Ich bin selber so unzufrieden damit. (Z. 382ff)

Die Vorstrukturierung durch die angebotenen Themen, Terminpläne, Aufgaben und die Arbeit in Gruppen hätte aus ihrer Sicht zugunsten mehr Eigenverantwortung und eigener Beiträge geringer sein können.

[...] wenn ich lerne, dann versuche ich das schon ein bisschen freier zu organisieren. Das ist von VAWI sehr von außen organisiert „jetzt machen wir eine Gruppe auf“, ja „und dann findet euch bitte mal zusammen“ etc. und ja... Es ist denke ich, in diesem organisatorischen Rahmen gar nicht anders machbar, weil es gibt vielleicht viele Leute, die da keinen Eigenantrieb haben... aber man könnte es eher mehr als Anregung machen und weniger als „Must“... weil man muss auch ein bisschen Freude am Lernen entwickeln, finde ich und das kriegt man nur hin, wenn man so seine eigene Geschichte mit reinbringt [...] (Z. 264ff)

Die Art und Weise wie die Lernplattform gestaltet ist, spielt für Frau Texter eine eher untergeordnete Rolle. Sie fand die Lernplattform im Ganzen gut gestaltet. Aus ihrer Sicht steht die Qualität der Skripte und ihre Eignung zum Selbstlernen im Vordergrund. Andererseits hat sich Frau Texter erhofft, im VAWI-Studium auf eine (im Vergleich zum klassischen Fernstudium) andere Art und Weise lernen zu können. Diese Erwartungen wurden jedoch nicht erfüllt.

Kommunikation, Kooperation, Kontrolle

Frau Texter hatte Kontakt zu zwei Arbeitskollegen und einem Kunden, die bei VAWI eingeschrieben sind. Sie tauschte sich mit diesen Kommilitonen gelegentlich über das Studium und die Rahmenbedingungen neben Beruf und Familie aus. Eine Zusammenarbeit fand jedoch nicht statt.

Ich habe auch einen Kunden, der auch VAWI macht und der ist auch immer am quängeln, er hat ein kleines Kind und der ist ständig im Konflikt, ob er mit dem Kind was macht am Wochenende oder sich hinsetzt... zwei Arbeitskollegen und ein Kunde (lacht) Ich hatte schon ein richtig gutes Lernumfeld (lacht) muss ich sagen... theoretisch, ja. (Z. 236ff)

Am Chat beteiligte sich Frau Texter kaum, weil ihr der Zeitaufwand für diese synchrone Kommunikationsform zu hoch war. In ihrer Freizeit war sie schon mit dem Durcharbeiten der Skripte ausgelastet oder war zum Zeitpunkt, als die Chatsitzungen stattfanden noch beruflich beschäftigt. Das Forum nutzte Frau Texter

hauptsächlich, um die Beiträge von Kommilitonen und die Antworten darauf zu verfolgen. Sie selbst nutzte das Forum eher dazu, um organisatorische Fragen zu klären. Frau Texter hätte auch gerne persönliche Angelegenheiten über das Forum thematisiert, zum Beispiel die neue Regelung der Prüfungstermine. Frau Texter spricht außerdem den aus ihrer Sicht sehr hohen Anteil männlicher Kommilitonen im VAWI-Studium an und beschreibt die Auswirkungen auf die Zusammenarbeit zwischen den Studierenden.

Frauen sind ja nicht so im Konkurrenzdenken [...] es ist auch sehr männerspezifisch im Wettstreit miteinander zu liegen oder auch wenn Frauen was machen, übernehmen sie halt ein sehr maskulines System... Frauen denken eher in sozialen Kategorien... ich kann mir halt nicht die Motivation abholen, indem... „Hallo, ich bin besser als du“ und „jetzt werd auch mal besser“ oder so, das funktioniert nicht... also so einen Wettstreit liefern sich Frauen fast nie. (Z. 543ff)

Frau Texter findet die Lernplattform brauchbar und sinnvoll. Frau Texter hätte sich gerne mit Hilfe der Lernplattform mit Kommilitonen ausgetauscht. Diese Interaktion kam jedoch nicht zustande. Frau Texter hat in ihrem Erststudium die Erfahrung gemacht, dass Sprechstunden nicht nur zur Klärung fachlicher Probleme in Anspruch genommen werden.

[...] wenn jemand eine Sprechstunde beim Prof hat... oder Probleme hat... ich glaube, da spielt auch sehr viel psychologisch... psychologisch das mit rein, dass die Leute sich auch eine Motivation abholen oder so... dass die dann auch vielleicht ein privates Problem im Hintergrund haben oder so [...] (Z. 526ff)

Bei VAWI muss dieser Kontakt nicht unbedingt Face-to-Face stattfinden, er fehlt jedoch aus ihrer Sicht. Aufgrund von Zeitmangel tauschte sich Frau Texter in der Vergangenheit kaum mit Kommilitonen aus, obwohl ihr dieser Kontakt grundsätzlich sinnvoll erscheint.

5.4 Frau Winter

5.4.1 Beruflicher Hintergrund

Claudia Winter (Altersgruppe II) hat ihr Erststudium im Bereich der Wirtschaftswissenschaften abgeschlossen und ist im IT-Bereich einer Bank als Beraterin tätig. Vor Beginn des VAWI-Studiums im Wintersemester 2001/2002 arbeitete Frau Winter bereits bei diesem Arbeitgeber im Internetbereich. Während des Mutterschaftsurlaubs wurde ihre Abteilung aufgelöst. Anfang 2002 wechselte sie in die IT-Abteilung. Ab 1. Oktober 2003 nimmt Frau Winter eine neue Stelle an. Zu ihre neuen Aufgaben gehört die Steuerung des Internetauftrittes beim neuen Arbeitgeber.

5.4.2 Beweggründe bei der Anmeldung

Frau Winter konnte nach ihrem Mutterschaftsurlaub nicht mehr auf ihre alte Stelle zurückkehren, da dieser Bereich in der Zwischenzeit aufgelöst wurde. Frau Winter hätte ihre bisherige Tätigkeit jedoch gerne fortgesetzt und wechselte eher gezwungenermaßen in die IT-Abteilung. Durch ihre neue Tätigkeit gewann Frau Winter jedoch mehr Interesse an den technischen Grundlagen der Projekte. Zufällig entdeckt Frau Winter in der Lokalzeitung eine Anzeige von VAWI und entschließt sich spontan für das Studium. Zu dieser Entscheidung trug auch bei, dass sie sich

während ihres Mutterschaftsurlaubs Gedanken machte, wie eine weitere Berufstätigkeit als frisch gebackene Mutter aussehen könnte. Frau Winter wusste aufgrund ihrer beruflichen Projektstätigkeit ziemlich genau, welches Wissen ihr in der Praxis fehlt. Diese Kenntnisse wollte sie ganz gezielt durch das VAWI-Studium erwerben ohne zunächst den Abschluss im Auge zu haben. Obwohl Frau Winter gerne einen starken Praxisbezug durch ihr VAWI-Studium herstellen möchte, ist Frau Winter auch bereit, sich in theoretische Grundlagen einzuarbeiten. Insgesamt wünscht sich Frau Winter jedoch einen noch stärkeren Praxisbezug im Studium. Ein weiterer wichtiger Aspekt, der aus Sicht von Frau Winter für das VAWI-Studium sprach, war der im Vergleich zu anderen Angeboten sehr geringe Anteil von Präsenzphasen (vor allem im Hinblick auf die Betreuung ihres Sohnes).

5.4.3 Verlauf des VAWI-Studiums und aktuelle Situation

Frau Winter liegt mit ihren Leistungen bei VAWI im Plan. Bevor sie mit der Abschlussarbeit beginnen kann, muss sie noch einen Kurs und eine Projektarbeit absolvieren. Das entspricht auch ihrem Ziel, das sie sich zu Beginn der Maßnahme gesetzt hatte. Ihr bisheriger Arbeitgeber fördert ihr VAWI-Studium finanziell bis September 2004. Bis zu diesem Zeitpunkt wollte Frau Winter ihr VAWI-Studium abgeschlossen haben. Inzwischen wären die Studiengebühren im Vergleich zur Zeit der Anmeldung für sie ein wichtiges Kriterium. Frau Winter würde sich bei den momentan gültigen Studiengebühren nicht mehr für VAWI entscheiden.

5.4.4 Subjektive Bewertung der Erfahrungen innerhalb des VAWI-Studiums

Wahrnehmung der Rahmenbedingungen

Frau Winter geht relativ gelassen in Prüfungen, weil der reine Abschluss für sie nicht im Vordergrund steht. Das VAWI-Studium kann ihr zwar neue Berufsperspektiven eröffnen, doch auch ohne Abschluss sieht Frau Winter eine berufliche Zukunft. Zeit und Arbeit, die Frau Winter in das Studium investiert sind allein schon dadurch gerechtfertigt, dass sie das erworbene Wissen in der Regel unmittelbar am Arbeitsplatz einbringen kann. Gerade die Zeit vor und während der Prüfungen empfindet Frau Winter jedoch belastend für das Familienleben.

[...] die Klausurzeiten, die wirken sich schon negativ auf das Familienleben aus, weil halt einfach so wenig Zeit da ist, also für die Familie dann. Ich muss halt kucken, entweder setze ich mich hier an die Uni in die Bibliothek zum Lernen, dann ist halt die Mama nicht da. Und das halt über den Zeitraum. Da muss halt viel organisiert werden, in der Zeit, wenn mein Mann arbeitet, da muss jemand helfen, da müssen irgendwelche Freunde da sein. (Z. 349ff)

Dennoch ist ihr das VAWI-Studium sehr wichtig geworden, weil sie sich darin im Vergleich zu ihrem bisherigen Arbeitsplatz selbst verwirklichen kann und die Freude daran überwiegt.

[...] die Stelle, die ich bisher inne hatte, hat mich nicht sehr erfüllt, gereizt. Ich habe schon meine Motivation aus dem Alltag aus dem VAWI-Studium genommen. Ich habe vormittags meinen Job gemacht und nachmittags „ah, da hast du den interessanten Part, der dich auch persönlich weiterbringt“. Das hat mich schon eine ganze Zeit über Wasser gehalten. (Z. 354ff)

Frau Winter hofft, dass sie bei der neuen Stelle auch wieder mehr Spaß am Beruf hat. Gleichzeitig befürchtet sie aber auch, dass sich ihre neue Stelle negativ auf das VAWI-Studium auswirken könnte, weil sie dann Vollzeit arbeiten wird. Aus diesem Grund

hat sich Frau Winter die Planung für das neue Semester noch offen gehalten und macht sie von der zukünftigen Situation abhängig, die sie jetzt noch nicht einschätzen kann. Erfolgreiche Leistungen bei VAWI hängen aus Sicht von Frau Winter in erster Linie davon ab, wie gut sich das Studium mit dem Beruf vereinbaren lässt und wie viel Freizeit man für das Studium opfern kann.

Ich glaube die Situation sähe noch mal anders aus, bei dem... ich sag jetzt mal dem typischen 60-Stunden-Job, der jetzt nicht eine festgelegte 38-Stunden-Woche hat, sondern bis spät abends für seinen Beruf im Büro sitzen muss. Da bleibt die Zeit halt einfach nicht und ich glaube das ist auch oft die Hürde. Dann auch noch die Disziplin zu haben, in der wenigen Freizeit am Wochenende sich auch noch mal hinzusetzen. Also da wird zwangsläufig das Studium zumindest in die Breite gehen, indem ich sage „ich mache nicht drei, vier Klausuren im Semester, sondern halt mal nur eine, die ich so gerade noch mit schaffe“. (Z. 624ff)

Vorkenntnisse im Bereich der Wirtschaftsinformatik spielen ihrer Meinung nach eine eher untergeordnete Rolle.

Also ich habe so die Erfahrung, dass die meisten sogar noch mehr Bezug zur IT jetzt oder zur Wirtschaftsinformatik haben als ich. Deshalb glaube ich eigentlich nicht, dass das unbedingt die Hürde wäre, zu sagen „ich komme mit den Inhalten überhaupt nicht klar, ich falle durch jede Klausur“ durch oder so was. (Z. 631ff)

Ihr selbst ist außerdem wichtig, sich bei Bedarf mit Kommilitonen in der näheren Umgebung austauschen zu können.

Vielleicht fehlt auch manchen die Disziplin, wenn man niemanden in der Nähe wohnen hat, mit dem man sich auch mal trifft, zu sagen „ich setze mich jetzt wirklich da ganz alleine hin“ und keinen Kontakt zur Außenwelt hat und muss das durchziehen. (Z. 635ff)

Das vermittelt Frau Winter ein gewisses Zusammengehörigkeitsgefühl und hilft ihr, das Studium besser bewältigen zu können.

[...] so dieses Gefühl zu haben, wir machen jetzt da gemeinsam VAWI. So ein Zusammengehörigkeitsgefühl, das spielt dann schon eine Rolle, glaube ich. Die es einfach angenehmer machen, die sind nicht erfolgsentscheidend, aber... (Z. 657ff)

Frau Winter hält die Bewertung der Prüfungsleistungen insgesamt für eher kulant. Ihrer Ansicht nach ist das eine Erklärung dafür, dass die Studierenden seitens VAWI als zahlende Kunden aufgefasst werden. Aus ihrer Sicht hat ein Anbieter wie VAWI primäres Interesse daran, möglichst viele Absolventen hervorzubringen und orientiert sich dabei stärker an den Interessen der Abnehmer. Frau Winter hat in der Vergangenheit auch erlebt, dass Abgabetermine auf Wunsch der Studierenden verschoben wurden. Frau Winter begrüßt diese Orientierung. Ihr ist aber gleichzeitig bewusst, dass die Universität als Bildungsinstitution neutrale Instanz bleiben muss.

Lernen, Lernstrategie und Prüfungsvorbereitung

Die bei VAWI fehlende Wissensvermittlung als Präsenzangebot vermisst Frau Winter nicht. Vielmehr findet sie es gut, hauptsächlich mit den zur Verfügung gestellten Skripten zu arbeiten und sich die Bearbeitungszeit eigenverantwortlich einteilen zu können. Die Vorteile, die beispielsweise durch eine Präsenzvorlesung entstehen könnten, wiegen aus ihrer Sicht den Nachteil des erhöhten Zeitbedarfs nicht auf. Frau Winter geht insgesamt davon aus, dass sie bei den aktuellen Rahmenbedingungen ihre Zeit effektiver nutzen kann. Sie lässt im Zweifelsfall lieber einige Fragen vor der Klausur ungeklärt, als dass sie Kontakt zum Tutor aufnimmt oder eine Frage in das Onlineforum stellt.

[...] man kommt da häufig auch zu dem Punkt, dass man sagt „Na ja, jetzt hätte man eigentlich“.. „wir wissen beide die Antwort nicht“ und dann müsste man eigentlich den Tutor noch mal anmailen und dafür fehlt mir dann oft halt auch die Zeit so kurz vor den Klausuren, zu sagen „jetzt mail ich dem das noch mal hin oder stelle es ins Diskussionsforum“ und hin und her und dann lass ich es oft auch bleiben. (Z. 201ff)

[...] das kommt auch deswegen, weil diese Klausurvorbereitung erst intensiv wird, wenn Zeitdruck da ist. Und dann wägt man immer ab, schreibe ich jetzt noch mal eine E-Mail, oder überlese ich es jetzt, wenn es nicht seitenweise unverständlich ist. (Z. 526ff)

Insgesamt hat Frau Winter eine pragmatische Sichtweise, was die Arbeit für das Studium betrifft. Ihr Arbeitspensum für VAWI ist inzwischen relativ fest. Frau Winter reserviert die letzten 14 Tage vor den Prüfungen zur intensiven Klausurvorbereitung. Während des Semesters hält sie sich außerdem einen ganzen Nachmittag pro Woche für VAWI frei. An diesem Tag wird ihr Sohn von einem Babysitter betreut. Wenn es das Studium verlangt, widmet sich Frau Winter den Kursinhalten zusätzlich auch am Abend oder am Wochenende. Bei der Bearbeitung der Kursinhalte hat sie sich ein festes Vorgehen angeeignet. Diese Methode erlaubt ihr, den Fortschritt der Kursvorbereitung jederzeit nachvollziehen zu können.

Ich nehme mir dieses Skript, schaue mir an, wie viele Seiten das sind. Nehmen wir mal exemplarisch diesen Oktobertermin, die Klausur, ich habe jetzt zum Beispiel hundert Seiten und dann sehe ich „ich habe so und so viele Nachmittage zur Verfügung, also muss ich pro Nachmittag 20 Seiten durcharbeiten“. Also es ist ziemlich starr, so habe ich früher auch nicht gelernt. [...] ich mache mir einen Überblick und hab bestimmte Themen, die lese ich dann halt dann auch schneller, damit ich den Nachmittag auch die 20 Seiten durch habe. Also, ich weiß, das hört sich jetzt ziemlich starr an. Aber nur so habe ich die Möglichkeit, in diesem begrenzten Zeitrahmen damit auch durchzukommen. (Z. 233ff)

Aufgrund der Tatsache dass Frau Winter ein festes Arbeitspensum in einer festgelegten Zeit schaffen möchte, kann sie sich manchmal nicht so tief in den Stoff einarbeiten, wie sie es grundsätzlich für sinnvoll hält.

[...] darüber gehen natürlich auch bestimmte Themen... fallen dann hinten rüber. Wo ich sage, „die sind mir jetzt teilweise zu komplex, die werde ich mir jetzt nicht erschließen können“. Und dann les ich die einfach weiter [...] (Z. 246f)

Frau Winter stört in diesem Zusammenhang, dass aus ihrer Sicht sehr viel Wissen in der Prüfung reproduziert werden muss und zu viel Detailwissen abgefragt wird, das keine unmittelbare Relevanz für die Praxis hat. Die Lernplattform könnte aus Sicht von Frau Winter ansprechender gestaltet sein, was für sie jedoch eher sekundär ist. Eine optisch ansprechendere Gestaltung könnte aus Sicht von Frau Bauer andererseits nicht nur dazu beitragen, die Freude am Lernen zu steigern, sondern auch die Lernprozesse selbst verbessern.

[...] die Verpackung ist finde ich auch wichtig beim Lernen, denke ich schon, weil man ja auch... ich denke selber... man macht sich ja auch oft Verpackungen, indem man sagt ich arbeite mit verschiedenen Textmarkern, hebe mir Sachen hervor und das ist ja auch so eine Art Verpackung. (Z. 456ff)

Frau Winter glaubt, dadurch auch mehr Spaß beim Lernen zu haben, lernt aber in der Regel grundsätzlich mit dem ausgedruckten Skript und selten mit Hilfe der Lernplattform. Das Forum findet sie gut geeignet, um bei geringem Aufwand individuelle Fragen zeitnah und detailliert zu klären. Den Chat hingegen findet Frau Winter zu wenig effektiv. Insgesamt betrachtet nutzt Frau Winter die Lernplattform eher selten und dann sehr gezielt. Sie geht jedoch mehrfach auf das Erscheinungsbild der Lernumgebung ein, das attraktiver sein könnte. Für Frau Winter ist es wichtig, dass sie mit den Skripten effektiv arbeiten und sich auf die Prüfung vorbereiten kann ohne dabei zu häufig bei den Tutoren nachfragen zu müssen oder Kommilitonen um Unterstützung zu bitten.

[...] ein gutes Skript ist, eine saubere, eine detaillierte Aufgliederung direkt schon am Anfang... gut. so didaktische Einheiten, die gebildet werden, dass ich sage „ich kann jetzt auch...“ also praktisch Sinneinheiten gebildet werden. Es gibt Kurse, da werden einfach nur Folien reingelegt und also Folien kann ich eigentlich nur, wenn sie mir jemand in der Präsenzveranstaltung erklärt, und die sind nicht selbsterklärend. Ja das ist vielleicht so ein Punkt. Ist ein Skript selbsterklärend oder nicht. Und wenn es nicht selbsterklärend ist, ist es schlecht. (Z. 468ff)

Kommunikation, Kooperation, Kontrolle

Frau Winter nutzt die Präsenzveranstaltungen auch dazu, um den Dozenten direkte Rückmeldung zu geben, wie sie die einzelnen Kurse empfunden hat.

[...] bei so einer Präsenzveranstaltung. Ich meine das sind ja sehr ausgeprägte... ein sehr ausgeprägtes Feedback was man geben kann. Da ist auch sehr überraschend gegenüber dem ersten Studium, das man macht. Wann hat man schon die Möglichkeit, sich zweimal im Jahr mit dem Professor hinzusetzen und dem zu sagen, „ich fand Ihren Kurs aber ganz schlecht oder ich fand ihn klasse“ [...] (Z. 69ff)

Der Kontakt zu anderen Mitstudierenden spielte für Frau Winter verglichen mit dem Erststudium eine untergeordnete Rolle.

[...] beim Erststudium würde ich jetzt nie so ein Fernstudium machen, wo ich allein in meinem Kämmerlein sitze. Aber bei so einem Zweitstudium spielt das nicht mehr so eine Rolle für mich, zu sagen „ich will jetzt viele sozialen Kontakte“. Obwohl es schon schön ist, wenn man mal ein paar Leute hat, mit denen man lernen kann, das schon. (Z. 154ff)

Dennoch findet es Frau Winter wichtig, sich mit Kommilitonen austauschen zu können. Sie trifft sich deshalb gelegentlich mit Kommilitonen vor Klausuren.

[...] auf der anderen Seite finde ich es schon wichtig zu ein paar Leuten auch dann in seiner eigenen Stadt Kontakt zu haben, mit denen ich mich auch mal mit ein paar Problemen austauschen kann oder irgendwelchen Stoff mal durcharbeiten. Obwohl das eigentlich nicht... ja, also nicht überhand nimmt. Wir treffen uns ab und zu vor den Klausuren oder telefonieren oder E-mailen mal. (Z. 182ff)

5.5 Herr Rahn

5.5.1 Beruflicher Hintergrund

Herr Rahn (Altersgruppe III) arbeitet nach seinem Studium im Bereich der Informationstechnik als Projektmanager in einer Dienstleistungsfirma. Für das VAWI-Studium schrieb er sich zum Wintersemester 2001/2002 ein. Nach einem Semester exmatrikulierte sich Herr Rahn.

5.5.2 Beweggründe bei der Anmeldung

Bei der Präsentation von VAWI überzeugte Herrn Rahn der Praxisbezug des Studiums. Herr Rahn hatte berufliches Interesse an einer Weiterbildung im Bereich der Wirtschaftsinformatik. Da er in seinem Betrieb mit der Vermarktung von Online-Content (aufgearbeitete Inhalte, Nachrichten) zu tun hat, wollte er im VAWI-Studium auch Vermittlungsformen kennen lernen, um davon in seinem Job profitieren zu können.

[...] ich war erst mal gespannt nach dem Motto... weil jetzt die Inhabaufarbeitung also Contentvermarktung in meinem Job Thema ist. [...] Und da dachte ich okay „da sind da die Experten, kuck ich mir das mal an, wie die das machen“... ist sicherlich auch interessant, auch sage ich mal für meinen Job, zu sagen okay „wie werden von Leuten, die jetzt von sich beanspruchen, dass die einen Onlinestudiengang auflegen und Inhalte online präsentieren, wie wird das von denen aufgezogen?“, ne. (Z. 483ff)

Herr Rahn schreibt sich insgesamt betrachtet eher spontan und mit einer gewissen Erwartungshaltung für das VAWI-Studium ein.

5.5.3 Verlauf des VAWI-Studiums und aktuelle Situation

Herr Rahn merkte relativ früh, dass er zu wenig Zeit für VAWI aufwendet. Er hoffte dennoch, das Studium mit mäßigem Aufwand erfolgreich abschließen zu können.

Da habe ich schon früh gemerkt, es ist zu wenig Zeit, die ich für das Studium verwende... hatte aber immer gehofft, ja, man kriegt das irgendwie so geschaukelt [...] (Z. 165f)

Ein kritisches Ereignis im Bezug auf den Verlauf des Studiums war die seitens seines Arbeitgebers ausgesprochene Kündigung. Danach begann Herr Rahn damit, sich intensiv um eine neue Stelle zu bemühen.

[...] bei mir kam jetzt die Kündigung dazwischen, was mich noch mal zurückgeworfen hat. Das war ein doofer Zufall, das muss man sozusagen unter persönliches Pech abbuchen. Wäre das jetzt nicht gekommen und ich hätte weiterstudiert, kann sein, dass ich jetzt noch dabei wäre. Aber ich wüsste schon, ich wäre zumindest ein oder zwei Semester hinten dran. (Z. 597ff)

Eine Teilnahme an den Klausuren am Ende des ersten Semesters kam für ihn spätestens ab diesem Zeitpunkt nicht mehr in Frage. So überraschend wie ihm gekündigt wurde, bot ihm sein Arbeitgeber einen Monat später einen neuen Arbeitsvertrag an. Herr Rahn setzte also seine Tätigkeit am selben Arbeitsplatz wieder fort. Kurze Zeit vor der Wiederaufnahme seiner beruflichen Tätigkeit beantragte er seine Exmatrikulation bei VAWI.

Die Belastungen eines berufsbegeleitenden Fernstudiums hat Herr Rahn nicht zuletzt aufgrund mangelnder Erfahrung unterschätzt.

[...] ich hatte ja vorher kein Zweitstudium gemacht, das heißt, ich hatte ein Studium gemacht, dann immer gearbeitet und nach der Arbeit dann halt Freizeit, ne. Und das ist doch schon brutal, das heißt wenn man dann sagt, okay „ich komme jetzt von der Arbeit nach Hause, mache dann so ein bisschen meinen Haushalt“ und setze mich dann anstatt vor den Fernseher, sag ich mal, vor den PC. Und anstatt zum Training zu gehen, setzte ich mich vor den PC... das würde mich heute so ein bisschen abschrecken [...] (Z. 132ff)

Herr Rahn hätte seine Freizeit neu gestalten müssen, wozu er sich nicht in der Lage sah. Er hatte auch Schwierigkeiten, die Hausarbeiten termingerecht abzuliefern.

[...] das ist eine Frage der Disziplin, oder wie man sich das einteilt, aber da habe ich es immer schleifen lassen, ne. Und kam dann immer gerade so vor Torschluss mit den Sachen dann rüber. Auch diese Übungen, die man machen muss, die hab ich dann immer sozusagen am Letzten abgeliefert... weil vorher... wenn kein Termindruck da war, hat man irgendwie nix gemacht, so richtig. (Z. 155ff)

Offensichtlich fiel es ihm schwer, das VAWI-Studium mit Beruf und Privatleben zu vereinbaren.

Ich hatte [...] am Anfang ein bisschen Probleme mit der Selbstorganisation. Viele Sachen wurden dann auch nach hinten verschoben, gut einiges an Terminen wurde an VAWI verschoben, an Terminen... dass ich sagte „jetzt hätte ich Zeit, kann's aber nicht machen“. Das persönliche Management, das hat bei mir nicht so hingehauen. Obwohl ich das schon ernst genommen habe, nicht zu sagen „na ja kucken wir mal“ (Z. 545ff)

Bei gleichen Umständen würde sich Herr Rahn nicht mehr für ein berufsbegleitendes Fernstudium einschreiben. Eine Wiederaufnahme des Studiums bei VAWI kommt für ihn deshalb nicht in Frage.

5.5.4 Subjektive Bewertung der Erfahrungen innerhalb des VAWI-Studiums

Wahrnehmung der Rahmenbedingungen

Insbesondere im JAVA-Kurs wirkte die Aufgabenstellung aus Sicht von Herrn Rahn künstlich und abstrakt.

[...] Beispiel: JAVA. Da haben wir ein Klassensystem programmiert, wo ein Mann mit seinem Hund durch den Wald geht, und der Hund an jeden fünften Baum pinkelt und wenn er noch hinter einem Jogger herläuft erst mal an gar keinen, aber danach aber an jeden zweiten oder so einen Kram. Ich sage mal völliger „Tullux“ wie wir hier sagen. Das hat mich nicht die Bohne interessiert. (Z. 323ff)

Diese Umstände demotivierten Herrn Rahn, sich mit einer Lösung auseinander zu setzen. Mit seiner Rolle als Student konnte sich Herr Rahn kaum identifizieren.

Die Ratio sagt einem natürlich schon, dass man studiert, ne, aber, dass ich sage „jetzt studiere ich“, das kommt einem nicht so vor, weil man sitzt zu Hause in seinem Zimmer vor seinem PC und äh es ist eigentlich so als wäre man in einer Vorlesung an der Uni.... und das, sage ich mal, Studiumfeeling kam da nicht so rüber. (Z. 191ff)

Seiner Ansicht nach fehlte ihm dazu der unmittelbare Kontakt zu Mitstudierenden und Dozenten.

Mir kam das Lernen ein bisschen komisch vor, weil man halt nur für sich gelernt hat und der persönliche Kontakt war nicht da. Das ist ein bisschen merkwürdig. (Z. 185ff)

Innerhalb der Lernplattform hält Herr Rahn eine personalisierte Art der Darstellung für geeignet, um sich stärker mit der Rolle als Studierender identifizieren zu können. Für ihn ist das VAWI-Studium nur eine auf das Medium Internet transformiertes Präsenzstudium. Einen ausgeprägten Praxisbezug kann Herr Rahn bei VAWI nicht erkennen.

Ich hätte von der Aufgabenstellung her ein bisschen mehr Praxisbezug erwartet, dass ich sage, „ich mache hier Learning by Doing“, ja. [...] dass ich sage, okay die Aufgabe verstehe ich, die ist nachzuvollziehen, ich brauche hinten eine Lösung“, ja und „da muss ich jetzt hinkommen“, ne. Äh und das hätte ein bisschen sage ich mal mehr, ich will nicht sagen projektorientiert, aber die Aufgaben, die man gestellt bekommen hatte, die hätten ein bisschen mehr aus der Realität kommen sollen und nicht virtuell ausgedachte Aufgaben. (Z. 377ff)

Herr Rahn hatte außerdem die Erwartung, dass sich die Art der Wissensvermittlung deutlicher von der gewohnten Form unterscheidet und dass man die Situation der überwiegend berufstätigen VAWI-Studierenden berücksichtigt.

[...] ich dachte also wirklich, man kriegt Inhalte anders vermittelt... wusste zwar nicht konkret wie, aber war ein bisschen neugierig, „wie krieg ich das jetzt eingeflößt“, ne. Und ist das so, dass ich sage okay „das kann ich, auch wenn ich arbeite und noch zwei Kinder habe, auch wenn ich samstags 20 Hemden bügeln muss äh krieg ich das noch eingeworfen?“ (Z. 477ff)

Aus Sicht von Herrn Rahn liegt die Verantwortung für das Studium zum großen Teil an einem selbst. Seiner Meinung nach spielt bei VAWI besonders der eigene Wille eine Rolle, um das Studium trotz der hohen Belastung erfolgreich abschließen zu können.

Ich finde in erster Linie muss man sich da durchbeißen. Die Selbstüberwindung, egal wie die Information aufgearbeitet ist, finde ich, ist der größte Feind des Studiums [...] (Z. 584ff)

Dennoch hätte sich Herr Rahn gewünscht, dass man seitens VAWI aktiver und individueller auf ihn zugeht.

[...] man kann sicherlich den Studenten mehr führen, ne. Nicht unbedingt nur durch Deadlines, dass ich sage „bis da und dahin muss er das abgegeben haben“ [...] (Z. 250f)

Die Teilnahme am VAWI-Studium hat Herrn Rahn gezeigt, dass es nicht die für ihn richtige Form der Wissensvermittlung ist. Eine für ihn geeignetere Aufbereitung und multimedialere Darstellung der Kursinhalte hätte aus seiner Sicht den Abbruch jedoch wahrscheinlich nur hinausgezögert.

Lernen, Lernstrategie und Prüfungsvorbereitung

Bevor Herr Rahn die Lernplattform nutzen konnte, musste er zunächst kleinere aber störende technische Hürden überwinden. Etwas ungünstig fand Herr Rahn die

unterschiedliche Präsentationsform der einzelnen Kurse. Gerade bei der Art und Weise der Strukturierung der Kursinhalte hätte sich Herr Rahn mehr Einheitlichkeit gewünscht.

[...] jeder Kurs für sich hatte eine unterschiedliche Struktur, ne. Die einen haben nur mit PDF gearbeitet, die andern hatten ja diese Präsentation, einige hatten vorne einen Inhalt, da konnte man zwar reinverlinken, andere hatten das sequentiell... die Präsentation war unterschiedlich [...] Man musste erst einmal wenn man im Kurs war kucken, „Moment, wie finde ich mich zurecht“ [...] das hätte man einen Tick einheitlicher machen können. Dass man immer sagt, okay „hier oben finde ich immer meine Agenda, hier habe ich immer meinen Inhalt, hier habe ich immer meine Aufgaben, hier habe ich immer das, hier immer das, hier habe ich meinen ABC-Index, hier habe ich eine Freisuche...“ [...] (Z. 423ff)

Die Planung von Terminen über die Lernplattform hält Herr Rahn für problematisch. Er hatte einige Termine verpasst, weil er nicht rechtzeitig die Kalenderfunktion aufgerufen hatte. Bei den Skripten hatte Herr Rahn nicht den Eindruck, dass sie speziell auf VAWI abgestimmt waren.

[...] ich habe da den Eindruck, es ist genau das gleiche Skript, was der Prof. dann präsent vorliest. Das hat man vielleicht ein bisschen abgeändert aber ansonsten hat man es lieblos online geklatscht. (Z. 464f)

Die Heterogenität der Kursdarstellung und des Zugriffs auf die Kurse wirkten sich demotivierend auf Herrn Rahn aus. Offensichtlich erwartete er einen deutlich einfacheren und bequemerem Zugriff auf die Studienmaterialien.

Ich arbeite den ganzen Tag sag ich mal, komm abends nach Hause und muss dann lernen. Wenn ich dann lerne, möchte ich das so einfach haben wie möglich, das war auch so ein bisschen Anspruch des Fernstudiums. (Z. 34f)

Herr Rahn hatte erwartet, dass von VAWI eine verbindliche Liste von Zusatzliteratur vorgegeben wird. Er fühlte sich kaum in der Lage, mit den zur Verfügung gestellten Unterlagen eine Prüfung zu bestehen. In diesem Zusammenhang geht Herr Rahn besonders auf den JAVA-Kurs ein. Er sah sich gezwungen, zusätzliches Material zu beschaffen.

Zum Beispiel dieser JAVA-Kurs J2EE, da war das, was von VAWI an Lerninhalt angeboten wurde, reichte bei weitem nicht aus, um zum Beispiel auch, fand ich, die Übungsaufgaben zu lösen, oder letztendlich auch die Klausur zu bestehen. Da hätte ich also mir aus anderen Quellen, von mir aus von Sun, sonst wie... die waren auch zum Teil auch zitiert, Zusatzinformationen heranziehen müssen. (Z. 43ff)

Im Vergleich zum Erststudium muss aus seiner Sicht bei VAWI wesentlich mehr Wissen reproduziert werden.

[...] da sollte ich irgendwelche Komplemente bilden und irgendwelche Zahlen von binär nach Hex und Dez umrechnen, ja. Da habe ich gedacht „wo bin ich denn hier gelandet?“ [...] Ich muss das ja lernen und das ist für mich nur stures Auswendiglernen, weil ich es irgendwann einmal in einer Prüfung abgefragt bekomme. Das bringt mir aber nichts, weil ich weiß, nach der Prüfung habe ich den Scheiß wieder vergessen [...] ich muss ja nur noch irgendwann mal, wenn ich es denn brauchen sollte kucken, „wo kriege ich das her?“ und muss es dann nachvollziehen. [...] Statt dessen etwas mehr praxisorientiert, dass man sagt okay, „wir haben folgende Aufgabe, das ist zu tun“ ... Learning by doing [...] (Z. 350ff)

Für ihn macht es wenig Sinn, sehr viel Wissen punktuell in einer Klausur abzufragen. Seiner Meinung nach sollte anstelle davon eine konkrete Aufgabenstellung in den Mittelpunkt gestellt werden. Herr Rahn zeigt sich nicht nur mit dem Umfang der angebotenen Materialien unzufrieden. Er hätte es begrüßt, wenn die Unterlagen besser dazu geeignet gewesen wären, exemplarisch zu lernen. Unter den gegebenen Umständen klaffte für Herrn Rahn eine zu große Lücke zwischen der theoretischen Vermittlung und der Anwendung des Wissens in der Praxis (vor allem beim JAVA-Kurs).

Wenn man gewisse Sachen erklärt, dann steht da vielleicht eine Zeile, wie die Syntax ist und dann ist Schluss. Ich hätte aber gerne ein Objekt gesehen oder mehr Objekte gesehen [...] also Quellcodebeispiele, wo man sehen kann „Aha ja, der hat das so gemacht, Moment, aha, da übergeben, zack...“ Das heißt, man kann sich die Sachen besser zusammenreimen, um dann... das zählt so ein bisschen. Ich konnte mir sozusagen nichts abkucken, ne. [...] man muss den Leuten, finde ich mehr auf die Sprünge helfen... nicht nur sage ich mal den theoretischen Text, die Syntax, ja und dann muss man die Aufgabe selber machen, sondern dann hätte ich gerne mal gesehen okay „mehr Beispiele“, „wie hat einer was wo schon realisiert?“ und ich muss das sozusagen auf meine Aufgabe umtransformieren [...] (Z. 392ff)

Besonders in seinem Beruf und bereits im Studium war es Herr Rahn bisher gewohnt, an Projekten in der Praxis problemorientiert zu lernen. Die zunächst rein theoretische Auseinandersetzung mit den Kursinhalten hatte Herr Rahn nicht in dieser Intensität erwartet. Vielmehr ging er davon aus, dass der Masterstudiengang stärker projektorientiert angelegt ist.

Kommunikation, Kooperation, Kontrolle

Das Forum findet Herr Rahn grundsätzlich dazu geeignet, um fachliche Unterstützung bei den Tutoren abzuholen. Der Austausch per E-Mail gefiel Herrn Rahn nicht so gut. Für ihn stellten die einzelnen Nachrichten nur Fragmente einer Kommunikation dar, die er mühsam wieder zu einer verwertbaren Information zusammen setzen musste.

[...] eine asynchrone Informationsverarbeitung, finde ich, ist immer schlecht. Das heißt, ich kann höchstens in ein Forum oder eine Mail abschicken und bekomme - ich weiß nicht wann - eine Information zurück oder gar nicht. [...] Das ist immer ein bisschen ungewiss, beziehungsweise wenn ich es dann bekommen habe, muss ich die Information erst wieder zuordnen: „Moment, was habe ich denn gefragt?“, „ach ja, so...“ und dann hab ich wieder Gedankenschritte, die ich machen muss, die einfach doppelt sind. Ich muss mich dann wieder, jedes mal, wenn ich was bekomme wieder reinarbeiten. Ich bin also aus dem Thema raus und krieg dann erst die Informationen, die ich gebraucht habe [...] (Z. 66ff)

Eine intensivere Beratung vor Beginn des Studiums hätte aus Sicht von Herrn Rahn nicht geholfen, die Konsequenzen des VAWI-Studiums besser abschätzen zu können.

Ich finde in erster Linie muss man kucken okay „ist das meine Art zu studieren“ und das findet man nur raus, indem man es gemacht hat. (Z. 612f)

Er schlägt Tests vor Aufnahme des Studiums bzw. ein Probese semester vor, um die persönliche Eignung für eine berufsbegleitende Weiterbildungsmaßnahme wie VAWI ermitteln zu können.

Man kann ja zum Beispiel so einen Testkurs als Zugangsvoraussetzung machen. Wer die Punkte hinterher hat, der kann sich anmelden, die anderen nicht, ja.[...] Also wer es nicht schafft von mir aus, in einem Vorsemester einen einzigen Kurs über die Bühne zu bringen, wie soll der das ganze Studium schaffen? (Z. 564ff)

Sollte die Betreuung und Beratung der Studierenden ausgedehnt werden, würde Herr Rahn sie – abgesehen von fachlicher Unterstützung – wahrscheinlich nicht in Anspruch nehmen. Er hält es aber für sinnvoll, Selbstkontrollen zu den einzelnen Kapiteln der Skripte anzubieten (z.B. Multiple-Choice Fragen), um anschließend die Aufgaben besser bearbeiten zu können. Herr Rahn schlägt hier jedoch keine reine Selbstkontrolle vor. Vielmehr ist seine Idee, die Daten aus den Tests zu speichern und seitens VAWI auszuwerten, um gezielter auf die Situation der Studierenden eingehen zu können. Die reine Selbstkontrolle hält Herr Rahn für problematisch. Das erfolgreiche Absolvieren der Tests sagt für ihn zu wenig über den persönlichen Lernfortschritt aus.

Herr Rahn erwähnt, dass zwei Kommilitonen aus seiner Umgebung kamen - persönlicher Kontakt fand jedoch nicht statt.

[...] ich hab mit niemandem telefoniert. Obwohl auch zwei Leute aus Gelsenkirchen oder aus dem Ruhrgebiet größtenteils kamen, haben wir uns nie getroffen. Das kam auch nie so zu Anfragen, dass man gesagt hätte „okay, wir setzen uns jetzt mal bei einem von uns irgendwo hin und machen irgendwas“ [...] Also dieser sozusagen kommlitonische Zusammenhang, der war, fand ich jetzt nicht so da. (Z. 86ff)

Er deutet an, dass viele Hilferufe von überlasteten Studierenden per Mail bei ihm ankamen. Das reduzierte jedoch nur seine Bereitschaft und Motivation, sich mit Kollegen auszutauschen.

[...] da habe ich erst mal gesehen VAWI „pling“, „Ah“, da habe ich erst einmal gekuckt „Ah, wichtig? Nein“. Nach dem Motto „ich kriege hier nichts mehr geregelt, geht's euch auch so?“... ja, doof, das bringt mir jetzt nichts (lacht). Irgendwann hat man dann 20 VAWI-Mails und [...] dann ist die Wichtigkeit einer solchen Mail schon wieder nach hinten gerückt [...] (Z. 96ff)

Insgesamt betrachtet empfand Herr Rahn die Kommunikation innerhalb des VAWI-Studiums als zu zeitraubend bei zu geringem Nutzen.

5.6 Herr Schneider

5.6.1 Beruflicher Hintergrund

Nach seinem Studium im Fach Informationstechnik ist Herr Schneider (Altersgruppe I) vorwiegend im Bereich Internet und hardwarenaher Programmierung als Softwareentwickler tätig. Für das VAWI-Studium schrieb er sich zum Wintersemester 2001/2002 ein. Er absolviert das Studium als Teilzeitstudium neben seiner beruflichen Tätigkeit. Sein Arbeitgeber ist nicht darüber informiert, dass Herr Schneider bei VAWI eingeschrieben ist und fördert sein Studium nicht aktiv (z.B. durch finanzielle Zuwendungen). Herr Schneider kann jedoch kurzfristig Urlaub beantragen, wenn es das Studium aus seiner Sicht erfordert. Er betrachtet sein Studium als rein private Angelegenheit. Gelegentlich lädt Herr Schneider jedoch bereits am Arbeitsplatz die Kursunterlagen aus dem Internet herunter.

5.6.2 Beweggründe bei der Anmeldung

Herr Schneider war drei Jahre nach Abschluss seines Erststudiums wieder wissensdurstig und wollte sich gerne weiterbilden.

[...] bei mir war es am Anfang nicht so, dass ich nur studieren wollte, sondern ich wollte noch irgendwas machen, also mit wissensdurstig kann man das vielleicht ganz gut beschreiben. [...] VAWI hatte dann für mich halt den Vorteil, dass ich schon immer mal gesagt hatte „okay, ich hätte ganz gerne mal einen Uni-Abschluss“ [...] (Z. 651ff)

Bei der Suche nach einem geeigneten Bildungsanbieter stieß Herr Schneider schließlich auf VAWI, da er einen universitären Abschluss im Bereich Wirtschaftsinformatik anstrebte. Herr Schneider hat in seinem Beruf häufig festgestellt, dass betriebswirtschaftliche Kenntnisse sehr von Nutzen sein können.

Ich bin halt sehr technisch lastig, habe halt gemerkt, dass diese ganze Betriebswirtschaft, da kann man nicht mal ein Buch oder so lesen, sondern es wäre ganz nett so eine strukturierte Einführung zu haben – auch in benachbarte Themengebiete – und das habe ich mir halt durch das Studium versprochen [...] (Z. 537ff)

Außerdem hatte Herr Schneider bei der Zusammenarbeit in internationalen Teams die Erfahrung gemacht, dass sein Fachhochschulabschluss im Ausland kaum bekannt war. Aus seiner Sicht erschien es aus diesem Grund zweckmäßig, einen Universitätsabschluss nachzuholen – auch für den Fall, dass ein zukünftiger Arbeitgeber darauf Wert legen würde. Herr Schneider geht in diesem Zusammenhang

drauf ein, dass seiner Ansicht nach gerade in Deutschland großer Wert auf formelle Abschlüsse gelegt wird und weniger auf die Berufserfahrung.

Gerade in Deutschland ist es ja meistens nicht wichtig, was man kann, sondern was das Papier sagt, was man kann. [...] deswegen denke ich, dass es in Deutschland wichtig ist, da halt auch Abschlüsse zu haben. (Z. 561f)

Die zeitliche und räumliche Ungebundenheit war für ihn ein weiterer Faktor, da Herr Schneider zum Zeitpunkt der Anmeldung beruflich mobil bleiben musste. Er informierte sich umfassend, welche Weiterbildungsangebote grundsätzlich für ihn in Frage kommen könnten. Im Vergleich zu anderen Weiterbildungsangeboten machte VAWI einen besonders soliden Eindruck auf ihn.

[...] es ist halt von einer Universität gewesen und nicht von irgend einem Privatinstitut, das mal eben einen Kurs aufgesetzt hat. [...] da hat man versucht, halt zu kucken, was auf einen – ich sage mal – einen qualitativ hochwertigeren Eindruck macht. Und da war mich halt wichtig, da steht eine Uni dahinter. Dann kam dazu, dass es dieser Master-Abschluss war und dass es auch vom Bundesministerium gefördert wird. Daran dachte ich, erkannt zu haben, dass das halt dann schon ein bisschen was Professionelleres ist, weil da Organisationen dahinter stehen, wo man schon Vertrauen dazu hat. (Z. 29ff)

Herr Schneider war überzeugt und hatte das Vertrauen, dass VAWI einen gewissen Qualitätsstandard erfüllen würde. Im Hinblick auf die angebotenen Kurse war er allerdings sehr kritisch, inwieweit sie für ihn relevant sein könnten.

[...] am Anfang gab's halt nur so eine Übersicht, welche Fächer es gibt und ich habe dann gekuckt, ob das so auch von den Interessen schwerpunktmäßig mit meinen übereinstimmt [...] (Z. 38f)

Ein ausschlaggebender Punkt für Herrn Schneider war die Tatsache, dass VAWI vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert wurde. Da er bereits sein Abitur an einer Abendschule im Rahmen eines Pilotprojektes gemacht hatte, rechnete er mit kleinen Anlaufschwierigkeiten, die sich aus seiner Sicht jedoch nicht gravierend auswirken würden.

[...] ich habe schon damit gerechnet, dass es eventuell Anfangsschwierigkeiten gibt [...] ich habe nicht damit gerechnet, dass [...] dadurch das Studium wirklich beeinträchtigt wird. Ich habe zwar damit gerechnet, dass mal Unterlagen später kommen, vielleicht noch nicht optimal sind oder so was, aber jetzt nicht, dass es wirklich [...] erst in dem Moment zusammen gebastelt wird [...] (Z. 53f)

Aus seinem Bekanntenkreis kennt Herr Schneider Personen, die aus seiner Sicht an relativ ineffektiven Weiterbildungsmaßnahmen teilnehmen.

[...] also auch in meinem Bekanntenkreis, gibt es den einen oder anderen, der eine Weiterbildung macht, wo ich sage – wenn wir es jetzt nur auf Weiterbildung beziehen – irgendwelche Studiengänge macht, wo ich sage „das hat keinen Wert, dafür seine Zeit zu investieren“ und von daher war ich schon kritisch, dass ich nicht auch in Anführungszeichen das Pech habe so etwas zu erwischen. Und mir war schon wichtig, dass es mir in der Hinsicht Spaß macht, dass ich etwas Neues lerne [...] (Z. 637ff)

Dadurch beeinflusst legte er besonderen Wert auf die Auswahl der Bildungsmaßnahme im Hinblick auf den zu erwartenden Nutzen und prüfte dabei, inwieweit seine Erwartungen dadurch erfüllt werden können. Seine persönlichen Vorstellungen sah er bei VAWI weitgehend verwirklicht. Die Entscheidung für die Anmeldung bei VAWI trifft Herr Schneider insgesamt betrachtet sehr rational, gestützt durch das Vertrauen in die Qualität der Bildungsmaßnahme.

5.6.3 Verlauf des VAWI-Studiums und aktuelle Situation

Aus Sicht von Herrn Schneider hat sich das Vertrauen, das er VAWI entgegen brachte voll bestätigt.

[...] ansonsten bin ich eigentlich überrascht, dass es, ja eher wenig organisatorische Probleme gegeben hat. [...] als Vorteil habe ich es gesehen, dass man bei manchen Entscheidungen sogar Einfluss nehmen konnte. Zum Beispiel der Verlauf der Prüfung jetzt, also das ist ja nicht Standard, dass sich irgend eine Universität nach den Bedürfnissen der Studierenden richtet. [...] Von daher würde ich das eher noch als [...] positiv sehen, dass das damals noch im Aufbau war. (Z. 81ff)

Abgesehen von organisatorischen Problemen zu Beginn des Studiums während der Pilotphase – mit denen er ohnehin gerechnet hatte – ist er insgesamt überrascht, dass sich diese Schwierigkeiten eher in Grenzen hielten. Da Herr Schneider der Pilotgruppe angehörte, konnte er bei wichtigen Entscheidungen Einfluss nehmen. Die Tatsache, dass VAWI erst im Entstehen war, wertet Herr Schneider nicht zuletzt aus diesem Grund eher positiv. Eine aus Sicht von Herrn Schneider besonders wichtige Entscheidung war die Erstellung der Kursunterlagen. Hier wurde der Wunsch der Teilnehmer nach druckbaren Dokumenten seitens VAWI direkt umgesetzt.

Ganz am Anfang war es auch zum Beispiel – war mein Eindruck – dass man dieses E-Learning auch dahin gehend verstanden hat, dass die ganzen Medien online genutzt werden sollten. Und da ist halt von den meisten – auch von meiner Seite – der Wunsch entstanden, dass man sich die Unterlagen zumindest downloaden kann, dass man nicht dauernd online sein muss und da haben eigentlich auch alle Kursanbieter – soweit es ihnen möglich war – diese Idee oder diese Anforderung direkt umgesetzt und die Unterlagen offline zur Verfügung gestellt. Also das war ein sehr starker Punkt. (Z. 99ff)

Herr Schneider setzt sich seit Beginn des VAWI-Studiums Teilziele, anhand derer er überprüfen kann, inwieweit die Realität mit seinen Plänen und Erwartungen übereinstimmt.

Also das erste Teilziel – also ich habe jetzt nicht direkt den Abschluss des Studiums gesehen – sondern erst mal natürlich mal „ist das überhaupt wirklich was für mich?“, „werden meine Erwartungen von der Qualität oder von der Zusammenarbeit und solche Sachen erfüllt“ [...] erst mal so die ersten Prüfungen mitmachen, kucken: „packt man das überhaupt?“, „ist das machbar?“ [...] Man hat halt nicht gesehen „oh, jetzt muss ich noch zwei oder drei Jahre studieren“, sondern man hat erst mal gekuckt, wie viele Prüfungen sind auch möglich und solche Geschichten. [...] ich hatte mir persönlich erst mal so Teilziele gesetzt, um dann zu kucken „ist das wirklich überhaupt das Richtige für mich und werden meine Erwartungen überhaupt erfüllt, die ich daran gestellt habe?“ (Z. 479ff)

Für ihn ist diese Strategie wichtig, um abschätzen zu können, welche Arbeitslast er innerhalb des Studiums überhaupt bewältigen kann, ohne zu große Einschränkungen im Privatleben in Kauf nehmen zu müssen. Diese nüchterne Grundhaltung half Herrn Schneider dabei, sich nicht zu überfordern. Schließlich fand er zunehmend mehr Gefallen am VAWI-Studium.

Ja, und je länger ich es gemacht habe, desto mehr Spaß hat es auch gemacht. [...] also ich persönlich musste mich erst mal wieder daran gewöhnen und man muss sich wieder so an seinen Lernstil anpassen, aber das hat mit der Zeit immer besser geklappt und es hat auch immer mehr Spaß gemacht [...] (Z. 501ff)

Diese realistische und objektive Art der Einschätzung findet Herr Schneider auch hilfreich im Hinblick auf die Zusammenarbeit in der Gruppe.

[...] dadurch war eigentlich auch von Anfang an diese Zusammenarbeit so positiv, weil jeder erst mal versucht hat „klappt das so?“, „funktioniert das?“ (Z. 483ff)

Um sich der Masterarbeit entsprechend widmen zu können und um wieder mehr Freizeit zu haben, hat Herr Schneider inzwischen seine wöchentliche Arbeitszeit auf 35 Stunden reduziert.

5.6.4 Subjektive Bewertung der Erfahrungen innerhalb des VAWI-Studiums

Wahrnehmung der Rahmenbedingungen

Den zusätzlichen Aufwand für das VAWI-Studium in seiner Freizeit betrachtet Herr Schneider nicht als Einschränkung, sondern als persönliche Bereicherung.

Ich denke, gerade diese Mischung macht es, dass man halt Freizeit, Arbeit und dieses Studium halt so mischt, dass man es halt nicht als Einschränkung auffasst. Also wenn es mir bewusst wäre, dass es irgendwie eine Einschränkung wäre, dass ich dadurch auf irgendwas anderes verzichten müsste, was ich lieber machen würde, dann wäre es, glaube ich, auch nicht das Richtige für mich gewesen, das überhaupt zu machen. (Z. 178ff)

Die Zeit die zugunsten von VAWI für andere Aktivitäten in der Freizeit verloren geht, nimmt Herr Schneider in Kauf. Dies hatte er schon vor Beginn der Maßnahme eingeplant.

Man hatte halt ein paar Stunden, die man dafür investieren muss, die sind aber auch geplant. Weil man hat trotzdem halt noch seine Freiheiten, auch anderen Interessen nachzugehen. (Z. 210f)

Herr Schneider schildert in diesem Zusammenhang nur, dass er manchmal zu wenig Zeit für das Studium einkalkuliert hatte. Außerdem musste er beruflich bedingt ein Jahr pendeln und über diesen längeren Zeitraum mehr Freizeit als gewohnt opfern.

Die Kurse selbst findet Herr Schneider ansprechend und praxisorientiert - nicht zuletzt deswegen, weil er vieles in seiner beruflichen Praxis umsetzen konnte. Außerdem verglich er die Qualifikation bei VAWI mit den Angeboten, die aus seinem Bekanntenkreis gewählt wurden und zog dabei positiv und genugtuend Bilanz. Herr Schneider begrüßt außerdem die Möglichkeit Wahlpflichtfächer zu belegen, um persönliche Interessenschwerpunkte setzen zu können. Herr Schneider konnte bisher von seinem Studium auch am Arbeitsplatz profitieren. Er nennt in diesem Zusammenhang den Kurs Projektmanagement. Den Praxisbezug schätzt Herr Schneider allgemein als hoch ein – speziell in den Fächern, die er aufgrund seiner Erstausbildung und beruflichen Tätigkeit besser beurteilen kann.

Herr Schneider glaubt, dass es letztendlich eine Frage des Typs ist, wie gut man mit dem VAWI-Studium zurecht kommt.

Ich denke einfach, das hängt wirklich vom Typ ab. Einmal natürlich welche Einstellungen er überhaupt hat und auch einfach von den Arbeitsweisen, dass das Ganze zueinander passt. (Z. 697f)

Dazu gehört für ihn die Bereitschaft, einen Tagesablauf planen und auch danach handeln zu können. Sollte das nicht der Fall sein, hält Herr Schneider es nicht für sinnvoll, die Arbeitsweise anzupassen und das VAWI-Studium fortzusetzen. In diesem Zusammenhang findet Herr Schneider auch seine Erfahrungen als Abiturient an der Abendschule sehr hilfreich, um seine Situation als Fernstudent besser einschätzen zu können. Herr Schneider findet es aus diesem Grund legitim, wenn man sich mehr oder weniger „auf Probe“ für das Studium einschreibt, wenn diese Erfahrung fehlt.

[...] wie soll ich denn ein Angebot wirklich beurteilen, wenn ich es nicht wirklich kenne? Ich sage mal, auf dem Papier kann ich viel schreiben, wie wir alles machen und wie toll das alles ist, aber ob es wirklich diese Anforderungen erfüllt, ist ja eine andere Sache und das kann ich nur dadurch feststellen, indem ich mir den Kurs ankucke und auch kucke „ist das überhaupt was für mich als Person?“ – selbst wenn gewisse Qualitätsstandards erfüllt werden – „ist das überhaupt etwas, was meiner Arbeitsweise entspricht?“ [...] (Z. 681ff)

Herr Schneider konnte im Laufe des Studiums nicht nur sein Fachwissen erweitern, sondern fühlte sich dadurch auch sicherer in der Diskussion mit Experten im

Rahmen seiner beruflichen Tätigkeit. Aufgrund seiner positiven Erfahrungen würde Herr Schneider sich wieder zu einer Teilnahme bei VAWI entscheiden.

Lernen, Lernstrategie und Prüfungsvorbereitung

Im Hinblick auf den Lernerfolg hält Herr Schneider die persönliche Grundhaltung für sehr entscheidend. Für ihn ist außerdem ausschlaggebend, dass man das Studium kontinuierlich und diszipliniert verfolgt.

Es kommt erst einmal darauf an, mit welchen Voraussetzungen man an die Sache rangeht. Möchte man es wirklich oder will man überhaupt mal nur kucken. Also ich denke, das ist ein wichtiger Punkt, also die Einstellung dazu. Ja und dann schon dass man wie gesagt ein bisschen Disziplin braucht, man muss halt ein paar Stunden dafür investieren und man [...] muss überhaupt vielleicht eine Zeitplanung haben. Das ist jetzt vielleicht nichts für den Kreativen, (lacht) der einfach mal so rangeht, sondern man muss schon in einem gewissen Rahmen diszipliniert sein. Und dann auch bei der Sache bleiben. (Z. 662ff)

Herr Schneider teilt sich die Zeit für das VAWI-Studium flexibel ein. Als durchschnittliche Arbeitslast nennt er drei bis vier Stunden pro Woche und Kurs.

Mit flexibel ist jetzt auch nicht so, dass ich wirklich [...] mehrere Wochen oder so das hab schleifen lassen, sondern man versuchte schon immer am Ball zu bleiben, aber vielleicht nicht immer gleich intensiv. (Z. 146f)

Insgesamt verfolgt Herr Schneider seine Kurse während des Semesters kontinuierlich, jedoch mit unterschiedlicher Intensität.

Ich bin jetzt nicht jemand, der seinen ganzen Tagesablauf plant, aber wenn es mir möglich ist, versuche ich zu planen, aber wenn jetzt Änderungen oder so reinkommen, habe ich auch kein Problem. (Z. 715)

Herr Schneider nutzt auch Nischenzeiten, um die Kursunterlagen durcharbeiten zu können.

[...] arbeitsbedingt habe ich dann auch Zugfahrten oder Staus dazu genutzt, mich da einzuarbeiten. Von daher habe ich versucht, auch die Zeit flexibel dafür zu nutzen. Immer, wenn man mal zwischendurch Zeit hatte und dann hat man so eine Lerneinheit durchgelesen oder so [...] (Z. 149ff)

Wenn das VAWI-Studium mehr Engagement benötigt, nutzt Herr Schneider häufig auch Wochenenden zur Einarbeitung, falls während der Woche aus beruflichen oder anderen Gründen zu wenig Zeit zur Verfügung steht. Dazu gehört seiner Ansicht nach die Fähigkeit Zeitpläne einzuhalten.

Wenn ich mir vorgenommen habe „an dem Tag möchte ich zwei Stunden was dafür machen“, dann muss ich mich halt diese zwei Stunden auch davor setzen und sich nicht vom Fernseher berieseln lassen oder so was [...] (Z. 188f)

Herr Schneider beantragt zwei Wochen Urlaub vor den Klausuren, um sich ganz der Prüfungsvorbereitung widmen zu können. Das Lernen selbst fiel Herrn Schneider zunächst etwas schwerer, weil er sich drei Jahre nach seinem Erststudium wieder daran gewöhnen musste. Im Laufe des Studiums machte ihm das Lernen aber zunehmend mehr Spaß. Die Lernplattform nutzt Herr Schneider sehr wenig. Sofern es möglich ist, arbeitet er mit den ausgedruckten Kursunterlagen. Seiner Ansicht nach hat das nicht zuletzt damit zu tun, dass er ohnehin schon den ganzen Arbeitstag vor dem PC verbringen muss. Herr Schneider greift gezielt auf Onlinemedien zurück, wenn sie eine sinnvolle Ergänzung darstellen und entsprechend multimedial aufbereitet sind.

Also es ist so eine Mischform. Alles, was wirklich interaktiv ist – im klassischen Sinne – benutze ich in der Lernumgebung, aber wo es darum geht, Text durchzulesen oder so etwas, da versuche ich eigentlich, die Papierform durchzulesen. (Z. 601ff)

Diese Ergänzung der herkömmlichen Lernmaterialien durch interaktive Elemente findet Herr Schneider gut, um bestimmte Sachverhalte besser verstehen zu können.

Kommunikation, Kooperation, Kontrolle

Vom VAWI-Studium losgelöste „soziale Kontakte“ mit Kommilitonen sind Herrn Schneider wichtig, um seine Kollegen näher kennen lernen zu können.

[...] dass man sich einfach auch so mal austauscht, nicht halt nur über Studiensachen, sondern auch so „wie läuft's so allgemein bei dir?“, „was hältst du davon?“ [...] Dass man halt die Leute mal ein bisschen besser kennen lernt [...] (Z. 243f)

Der persönliche Austausch zwischen den Studierenden hat für ihn einen hohen Stellenwert.

Ich könnte jetzt da nicht da einfach alleine nur davor sitzen und so... in der Hinsicht anonym. Also mir ist schon wichtig, dass man weiß, da sind noch ein paar andere, mit denen man sich noch mal kurzschließen kann und so was. Ich [...] find's nicht so schön, wenn man einfach nur einen Namen von jemand kennt, aber gar nicht weiß, was sich dahinter verbirgt. (Z. 281ff)

Das partnerschaftliche und kooperative Verhältnis der Kommilitonen untereinander findet Herr Schneider bereichernd und wichtig.

Im Nachhinein hat man festgestellt, war halt interessant und auch gut oder vorteilhaft, dass man es so gemacht hat. Aber es war nicht mit diesem Ziel ausgelegt, dass man diese Kontakte knüpfen muss [...] (Z. 302f)

Die Qualität der Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe überraschte Herrn Schneider, weil er in seinem Erststudium eher negative Erfahrungen gemacht hatte.

[...] im Erststudium gab es halt auch den einen oder anderen, der einfach nur seinen Namen unter eine Ausarbeitung setzen wollte, ohne Zeit zu investieren, und das war hier eigentlich gar nicht der Fall. Da war ich schon sehr überrascht, dass das jeder auch in der Hinsicht ernst nimmt, und wirklich, wenn er irgendwas macht, da auch seinen Anteil versucht beizutragen. (Z. 435ff)

Nach seiner Einschätzung war die Zusammenarbeit sehr produktiv, weil jedes Gruppenmitglied versucht hat, einen aktiven und angemessenen Beitrag zu leisten. Von dieser Form der Arbeitsteilung konnten letztendlich alle Beteiligten profitieren. Herr Schneider glaubt, dass die Zusammenarbeit so reibungslos ablief, weil sich alle Gruppenmitglieder der Tatsache bewusst waren, dass die Zeit für das VAWI-Studium beschränkt ist und die Gruppe auf den Beitrag jedes Einzelnen angewiesen ist.

[...] man ist sich bewusst, dass jeder nicht unendlich viel Zeit hat und dann versucht man wirklich, einmal von den Teilaufgaben das irgendwie gleich aufzuteilen aber auch von der Zeit, die man investieren muss, um diese Teile auch zu lösen. (Z. 461)

Ein weiterer wichtiger Aspekt ist aus der Sicht von Herrn Schneider, dass die VAWI-Studierenden nicht untereinander in Konkurrenz stehen.

[...] man hat ein gemeinsames Ziel, das ist das Studium. Man steht auch nicht in Konkurrenz oder so was zu einander und das ist vielleicht im beruflichen Leben etwas anders. Da ist nicht unbedingt jeder daran interessiert, dass dann ein Ziel erreicht worden ist, dass jeder anteilmäßig auch seine Pünktchen (lacht) dafür kassiert. (Z. 471ff)

Herr Schneider tauscht sich regelmäßig mit Kommilitonen aus, zu denen er ein partnerschaftliches Verhältnis hat.

[...] Freundschaft ist vielleicht ein bisschen übertrieben, aber halt so in dieser Hinsicht, dass man sich ganz normal mal unterhält, auch von VAWI losgelöst, sage ich mal. Dass man halt die Leute mal ein bisschen besser kennen lernt [...] (Z. 244ff)

Er spricht seine Kollegen in der Regel an, um fachliche Probleme zu klären – bevor er sich an den Tutor wendet. Im Vergleich zum Erststudium an der Fachhochschule bezeichnet Herr Schneider den Kontakt als weniger intensiv. Dennoch tauscht er sich auch beiläufig mit Kommilitonen aus. Herr Schneider kann sich vorstellen, dass nicht alle VAWI Studierenden untereinander Kontakte knüpfen möchten.

Das kommt wahrscheinlich immer auf den Typ an, ob es eher Einzelgänger sind, dann ist natürlich dieses Studium ideal: kein Kontakt mit den anderen eingehen zu müssen, oder vielleicht auch welche, die... schüchtern oder so was sind und sich vielleicht nicht trauen, einfach irgendeine Mail hinzuschreiben. (Z. 254ff)

Seiner Meinung nach wird seitens VAWI besonders im Rahmen gemeinsamer Ausarbeitungen die Zusammenarbeit unter den Studierenden gefordert und dadurch auch gefördert. Herr Schneider geht dabei besonders auf den JAVA-Kurs ein. Für das Zustandekommen privater Kontakte sind die Studierenden seiner Ansicht nach grundsätzlich selbst verantwortlich. Die von VAWI organisierten Präsenzveranstaltungen findet er aber sehr hilfreich und nutzt sie selbst, um Kontakte zu knüpfen und zu pflegen.

[...] die Präsenzveranstaltungen, also die fand ich auch sehr wichtig, dass man einfach die Leute mal wieder sieht, da tauschte man sich auch aus. Das war halt nicht nur dieser offizielle Ablauf, sondern man hat sich vorher ein bisschen zusammen gesetzt oder nachher noch ein bisschen gequatscht und in diesem Rahmen – jetzt, ich sage mal – Kontakte pflegen oder knüpfen, von VAWI ein bisschen unterstützt, weil einfach dieser Rahmen geschaffen wird [...]. (Z. 272ff)

Herr Schneider nutzt die Zusammenarbeit mit Kommilitonen gezielt, wenn er sie für die effektivere Arbeitsform hält.

Gruppenarbeit halte ich von Vorteil, aber es gibt halt auch Arbeiten, wo ich sage, da kann ich mich besser alleine damit beschäftigen. Jetzt gerade sozusagen im Studium: ich sehe keinen Vorteil darin, jetzt Lerneinheiten mit zwei Mann durcharbeiten. Ich sehe eher den Vorteil darin, [...] dass man es einzeln durchliest und sich danach trifft und Fragen oder so etwas bespricht. (Z. 306ff)

Ihm ist bewusst, dass gerade die aktive Kooperation den Studierenden viel abfordert. Er versucht jedoch, sich so gut wie möglich auf die Treffen vorzubereiten, damit in der Gruppe produktiv gearbeitet werden kann. Für den Fall, dass einzelne Gruppenmitglieder nicht ausreichend vorbereitet in die Zusammenarbeit gehen, ärgert sich Herr Schneider zunächst, versucht aber das Beste aus der Situation zu machen, um das geplante Ergebnis mit der Gruppe erreichen zu können.

Insgesamt bezeichnet Herr Schneider die Zusammenarbeit in der Gruppe als positiv. Die Gruppenarbeit wurde seiner Meinung nach erheblich dadurch vereinfacht, dass eine Person in der Regel die Vermittlerrolle übernahm und die Gruppe in Untergruppen aufgeteilt wurde. Aufgabe des Vermittlers war es, Teilaufgaben zu vergeben, Teilergebnisse zusammenzuführen, den Arbeitsablauf in der Gruppe zu organisieren und bei Diskussionsbedarf zwischen den Gruppenmitgliedern zu koordinieren. Die Vermittlerrolle übernimmt nach Ansicht von Herrn Schneider in der Regel die Person mit der meisten Erfahrung in Bezug auf die gestellte Aufgabe. Die Zusammenarbeit gestaltet sich aus Sicht von Herrn Schneider sehr kooperativ und partnerschaftlich, ohne dass konkrete Arbeitsanweisungen an einzelne Gruppenmitglieder vergeben werden mussten.

6 Interpretation und Diskussion

Im diesem Teil der Arbeit werden die gewonnenen Informationen anhand der Fragestellungen interpretiert. Da sich aufgrund des explorativen Charakters der Studie neue Fragestellungen ergaben, wurde die Forschungsperspektive erweitert. Ziel dieser Arbeit ist keine Theorie des Lernerfolgs bei internetbasierten Fernstudiengängen, sondern die Sammlung von Hypothesen zu diesem von den Subjekten ausgehend untersuchten Phänomen.

Die Analyse beginnt mit einer Sichtung der transkribierten Interviewtexte, die anhand der Fragestellungen auf relevante Aussagen durchsucht werden. Deduktiv aus den Leitfragen und Nachfragekategorien abgeleitete Kategorien können im ersten Schritt hilfreich sein, die gewonnenen Informationen zu abstrahieren. Diese werden später in das Kategoriensystem übernommen. Zur weiteren Kategorienbildung wurden ein Interview eines „aktiven“ und ein Interview eines „passiven“ Studierenden ausgewählt und sorgfältig analysiert. Die verschiedenen subjektiven Konstrukte wurden dabei herausgefiltert und ähnliche Aussagen zusammengefasst. Anschließend wurden dafür geeignete Kategorien gesucht, um in induktiver Weise ein hierarchisch gegliedertes Kategoriensystem erstellen zu können. Die weiteren Interviewtexte wurden auf der Basis des vorläufigen Kategoriensystems ausgewertet. Während dieses Prozesses wurde das Kategoriensystem laufend angepasst.

Aufgrund der Aufteilung der Befragten in zwei Gruppen bestand bei der Auswertung die Gefahr, die subjektiven Konstrukte der „aktiven“ oder „passiven“ Studierenden vorschnell bestimmten Kategorien zuzuordnen. Eine besondere Herausforderung stellte auch die Erstellung eines geeigneten Kategoriensystems dar. Es sollte die Aussagen der Befragten beider Gruppen gleichermaßen berücksichtigen, um eine angemessene Interpretation zu ermöglichen. Das Codieren der Interviewtexte wurde mit Hilfe der Software MAX QDA vorgenommen, um den Analyseprozess zu erleichtern. In dieser Anwendung – die lediglich ein Werkzeug darstellt – können Textpassagen bestimmten Codes flexibel zugeordnet werden. Dazu wird das Codesystem innerhalb von MAX QDA angelegt. Das Kategoriensystem kann mit geringem Aufwand umstrukturiert werden, ohne dass dabei Zuordnungen einzelner Codes verloren gehen. Diese Vorgehensweise lässt sich gut mit der Konzeption der Grounded Theory vereinbaren, bei der Datensammlung, -analyse und Theorieformulierung ineinander verschränkt sind (vgl. Böhm 2003, S. 475).

Während der ersten Phase der Auswertung beziehen sich die Codes in der Regel unmittelbar auf die gewonnenen Informationen. Der Forscher versucht dabei, sich von den Daten zu distanzieren und hält seine Gedanken und Interpretationen auf theoretischen Memos fest. Ziel ist es, über eine reine Deskription hinaus zu Interpretationen zu gelangen. Bei der Zuordnung von Textpassagen zu Codes kamen zwei verschiedene Arbeitsformen zum Tragen: die Zuordnung eines Phänomens zu einer bereits bekannten Klasse von Phänomenen („Subsumption“) sowie die Konstruktion einer neuen Klasse bzw. Kategorie zur Beschreibung bzw. Erklärung eines empirischen Phänomens („Abduktion“) (vgl. Kelle/Kluge 1999, S. 58).

Beim offenen Codieren werden zunächst kurze Passagen codiert. Um das Material jedoch schon möglichst früh abstrahieren zu können und über die reine Paraphrasierung der Daten hinauszukommen, empfiehlt Böhm theoriegenerierende Fragen (vgl. Böhm 2003, S. 477).

Theoriegenerierende Fragen

- Was? Worum geht es hier? Welches Phänomen wird angesprochen?
- Wer? Welche Personen, Akteure sind beteiligt? Welche Rollen spielen sie dabei? Wie interagieren sie?
- Wie? Welche Aspekte des Phänomens werden angesprochen?
- Wann? Wie lange? Wo? Wie viel? Wie stark?
- Warum? Welche Begründungen werden gegeben oder lassen sich erschließen?
- Wozu? In welcher Absicht, zu welchem Zweck?
- Womit? Welche Mittel, Taktiken und Strategien werden genannt?

Tabelle 14 Theoriegenerierende Fragen nach Böhm (2003)

Aus wissenschaftlichen Theorien abgeleitete „theoretische“ Codes sollten anfangs vermieden werden, erlauben unter Umständen jedoch auch einen ersten Zugang zu den gewonnenen Informationen. Zu Beginn der Auswertung werden die Codes hauptsächlich abduktiv aus den jeweiligen Texten abgeleitet. Wenn die Codes direkt nach einzelnen Aussagen benannt werden, spricht man von sog. In-Vivo-Codes: „In-Vivo-Codes sind Teile von «Theorien», die vom Produzenten des jeweiligen Textes selber formuliert werden“ (Böhm 2003, S. 478). Das Kategoriensystem wird schrittweise erweitert bzw. reduziert und verfeinert.

Im letzten Schritt der Auswertung werden alle Interviewtexte auf Basis des endgültigen Kategoriensystems codiert. Dadurch dass in MAX QDA die Texte Gruppen zuordenbar sind, ließen sich die Aussagen der „Aktiven“ und „Passiven“ zu bestimmten Codes sehr leicht abrufen.

Kategoriensystem

A) Unterstützung des Lernerfolgs

Rahmenbedingungen

- Kundenorientierung
- hohe Anbieterqualität
- **Lernplattform**
 - Austauschmöglichkeit per Online-Forum
 - barrierefreier Zugriff
 - zum Lernen geeignete Skripte
 - ergänzende multimediale Elemente
 - optisch ansprechende Oberfläche

Lerner

- autodidaktische Fähigkeiten
- bestimmter Typ
- Erfahrung
- Interesse
- Motivation
- Robustheit/Pragmatismus
- Selbstdisziplin
- Situativ angepasste Selbstorganisation
- Spaß am Lernen
- Zeiteffizienz

Lernstrategie

- **primär**
 - Elaboration
 - Kritisches Prüfen
 - Organisation
 - Wiederholung
- **sekundär**
 - Abschirmung
 - Am-Ball-Bleiben
 - Anwendung in der Praxis
 - Informationsaustausch
 - Modelllernen
 - Lernen mit Texten
 - Mikroplanung
 - Nutzung von Nischenzeiten
 - Zusätzliche Informationsquellen

Interaktion

- Aktivierung
- Informationsaustausch
- soziale Kontakte
- Organisation

Kategoriensystem

B) Hemmung des Lernerfolgs

Berufliche Belastung

Rahmenbedingungen

- Anonymität aufgrund des Mediums
- fehlende Rückmeldung seitens VAWI
- fehlende Wissensvermittlung
- geringer Praxisbezug
- keine termingerechte Verfügbarkeit der Unterlagen
- nicht ausreichendes Lernmaterial
- mangelnde Berücksichtigung des Vorwissens

Lerner

- Aufschieben von Tätigkeiten
- kein Spaß am Lernen
- Lernungewohntheit
- mangelnde Bereitschaft zum Freizeitopfer
- mangelnde Beteiligung am Forum
- mangelnde Selbstdisziplin
- „Mogeln“ bei Übungsaufgaben
- Probleme mit der Selbstorganisation

Lernstrategie

- Lernen am Bildschirm

Interaktion

- uneffektive Zusammenarbeit in der Gruppe

6.1 Analyse entlang der Fragestellungen

6.1.1 Inwiefern können die Rahmenbedingungen aus Sicht der Studierenden den Lernerfolg unterstützen?

Die aus Sicht der Anbieter flexible Organisation des Studienganges wird von den Befragten als Chance gesehen, selbst Einfluss nehmen zu können. Bei Präsenzveranstaltungen bekommen sie die Gelegenheit, eigene Wünsche und Vorstellungen einzubringen.

[...] als Vorteil habe ich es gesehen, dass man bei manchen Entscheidungen sogar Einfluss nehmen konnte. Zum Beispiel der Verlauf der Prüfung jetzt, also das ist ja nicht Standard, dass sich irgend eine Universität nach den Bedürfnissen der Studierenden richtet (Herr Schneider, Z. 84ff)

Dies wird von einigen der Befragten darauf zurückgeführt, dass sie im Grunde als zahlende Kunden behandelt werden, denen der Anbieter eine angemessene Gegenleistung schuldet. In diesem Sinne trägt die **Kundenorientierung** des Anbieters zum Lernerfolg bei.

Aber ich denke, das liegt auch daran noch mal, dass wir zahlende Studenten sind. Das ist wirklich so ein marktwirtschaftliches Prinzip, woran man das sehen kann. Im Gegensatz zu dem Präsenzstudium, da zahlt jemand und da ist auch einer bereit für die Zahlung was zu geben. (Frau Winter, Z. 554ff)

Eine aus Sicht der Studierenden sehr gravierende Umgestaltung war die zusätzliche Erstellung von Lehrmaterial, das auch ohne PC genutzt werden kann. Die Anbieter haben diese Anforderung schnell erkannt und entsprechend reagiert.

Ganz am Anfang war es auch zum Beispiel - war mein Eindruck - dass man dieses E-Learning auch dahin gehend verstanden hat, dass die ganzen Medien online genutzt werden sollten. Und da ist halt von den meisten - auch von meiner Seite - der Wunsch entstanden, dass man sich die Unterlagen zumindest downloaden kann, dass man nicht dauernd online sein muss und da haben eigentlich auch alle Kursanbieter - soweit es ihnen möglich war - diese Idee oder diese Anforderung direkt umgesetzt und die Unterlagen offline zur Verfügung gestellt. (Herr Schneider, Z. 99)

Selbst Abgabefristen bei Hausarbeiten werden aus Sicht einiger der Befragten locker gehandhabt, wenn mehrere Studierende Terminprobleme haben. Müller hält fest, dass sich durch stärkere Mitbestimmung sowohl bei den Kursleitern, als auch bei den Teilnehmern ein hohes Maß an subjektiver Zufriedenheit einstellen kann (vgl. Müller 1995, S. 52).

Keiner der Befragten hält ein ausgedehntes Beratungsangebot beispielsweise vor bzw. zu Beginn des Studiums für gerechtfertigt. Deren Einschätzung deckt sich nicht mit früheren Untersuchungen über Dropout im Universitätsstudium, die zum großen Teil zu dem Ergebnis kommen, dass „Information und Beratung im bzw. über das Studium eine der wichtigsten Maßnahmen“ (Hartwig 1986, S. 65) zu sein habe. Die Sichtweisen tendieren dahin, dass die Bedingungen und Konsequenzen des Fernstudiums äußerst schwer abzuschätzen sind. Vielmehr sind die Erfahrungen in der Realität ausschlaggebend, die man letztendlich am eigenen Leib erfahren muss⁶. Herr Thomann schlägt aus diesem Grund eine Art Test bzw. Teststudienphase zu Beginn des Studiums vor, um sich als Teilnehmer einen realistischen Eindruck der Rahmenbedingungen machen zu können.

⁶ Die Teilnehmer sprechen in diesem Zusammenhang häufig die Fähigkeit zur Selbstorganisation an

Man sollte vielleicht... ich weiß nicht, ob man sagt... man macht eine Teststudienphase, dass man sagt „das erste Semester ist ein Testsemester“ und danach legt man sich erst fest. Weil dann sieht man ja erst, was man eigentlich zu tun hat, ne. (Herr Thomann, Z. 218ff)

Bei der Entscheidung für ein bestimmtes Weiterbildungsangebot war Herrn Schneider eine **hohe Anbieterqualität** wichtig. Die Beteiligung verschiedener Universitäten an einem durch das Bundesministerium geförderten Projekt weckte bei ihm von Anfang an großes Vertrauen.

[...] die Hoffnung war schon da, dass es qualitativ höherwertig ist [...] Es gibt halt viele Anbieter und [...] bei manchen Sachen, da hatte ich einfach ein ungutes Gefühl, weil es ja auch ein paar Mark kostet, dass man da halt auch dementsprechend Qualität in Anführungszeichen geliefert bekommt. Und das war hier halt ein bisschen anders, weil dieses Bundesministerium dahinter stand, weil Universitäten dahinter standen, da hatte ich eigentlich die Hoffnung, dass es qualitativ auch hochwertig ist. (Herr Schneider, Z. 43)

Überraschend sind die Einstellungen der Studierenden zu den eingesetzten Medien. Entgegen der eigenen Erwartungen lenkte kaum einer der Befragten das Gespräch von sich aus auf die eingesetzte Technologie⁷. Abgesehen von der **Austauschmöglichkeit per Online-Forum** und dem Herunterladen von Lernmaterialien, haben die verfügbaren Medien nach Ansicht der Studierenden kaum eine Bedeutung für den Lernerfolg. Interessant ist, dass bei Nachfragen im Interview zur Technik sehr oft zunächst der Chat angesprochen wurde. Viele Teilnehmer verbinden die verwendete Technologie scheinbar affektiv mit dem Chat, der aus deren Sicht allerdings eher ineffektiv ist. Dies liegt vermutlich daran, dass bei der Nutzung des Chats in der Vergangenheit wiederholt Probleme auftraten. Das verärgerte die Teilnehmer und führte dazu, dass der Chat als ineffektives Werkzeug betrachtet wird. Offensichtlich stößt der Chat als synchrones Kommunikationsmedium im Vergleich zum asynchronen Austausch im Forum auf wenig Akzeptanz.

[...] aber das Forum finde ich eine klasse Einrichtung, weil man halt auch mitkriegt, welche Probleme so andere Leute haben und da direkt die Lösungen mitkriegt (Frau Bauer, Z. 557f)

Diskussionsforum finde ich sehr sinnvoll, wenn man Fragen hat, die man halt am nächsten Tag noch beantwortet haben möchte. (Frau Winter, Z. 404f)

Grundvoraussetzung für die Akzeptanz der **Lernplattform** ist aus Sicht der Studierenden ein möglichst **barrierefreier Zugriff** auf die gewünschten Inhalte. Aufgrund der Beteiligung verschiedener Projektpartner müssen sich die Fernstudierenden ständig auf neue Kursoberflächen einstellen. Einzelne Angebote haben bestimmte Zugangsvoraussetzungen, was aus Sicht der Befragten unnötigen Einarbeitungs- und Einstellungsaufwand verursacht. Hier sehen die Befragten großen Handlungsbedarf.

Also, ob der Hintergrund jetzt immer blau oder immer grün oder wechselt, ist mir egal... Nur dass ich sage okay „Ich finde immer das, was ich suche, an der gleichen Stelle“. (Herr Rahn, Z. 436f)

Die Teilnehmer erwarten nicht etwa perfekt inszenierte Lernsoftware. Vielmehr geht es den Lernern darum, bei der Erfassung der inhaltlichen Struktur der Kurse nicht durch technische Schwierigkeiten unnötig abgelenkt zu werden. Bei der Strukturierung der Kursinhalte selbst sehen die Befragten jedoch auch Verbesserungspotential.

⁷ Beispiel: die bei VAWI verwendete(n) Lernplattform(en)

[...] also ich bin nicht so vorangekommen, wie ich mir das gedacht habe, was daran lag, dass so die ähm... gerade im ersten Semester, bis die ganzen Sachen dann mal so online waren, da war auch noch nicht ein einheitliches System, also verschiedene Kurse hatten verschiedene Oberflächen angeboten, das war noch nicht sehr einheitlich. (Herr Thomann, Z. 34ff)

Nach Behrens kann die Art der Strukturierung außerdem nicht unabhängig vom Vorwissen der Lerner bestimmt werden (vgl. Behrens 1999, S. 157). Da das VAWI-Studium grundsätzlich Absolventen aller Fachrichtungen offen steht, kommt dieser Aspekt besonders stark zum Tragen. Entsprechende Aussagen zur mangelnden Berücksichtigung des Vorwissens und den daraus resultierenden Konsequenzen werden am Ende dieses Kapitels bei den lernerfolgshemmenden Faktoren beschrieben.

Zur optischen Gestaltung der Lernplattform bzw. der einzelnen Kurse äußern sich die Studierenden aus den bereits genannten Gründen eher zurückhaltend. Dennoch scheint dieser Punkt eine Rolle im Hinblick auf den Lernerfolg zu spielen, wenn Frau Winter mehrfach betont, dass ihr das Arbeiten mit einer **optisch ansprechenden Oberfläche** mehr Spaß macht und zumindest zum Lesen am Bildschirm motiviert.

Aber die Verpackung ist finde ich auch wichtig beim Lernen, denke ich schon, weil man ja auch... ich denke selber... man macht sich ja auch oft Verpackungen, indem man sagt ich arbeite mit verschiedenen Textmarkern, hebe mir Sachen hervor und das ist ja auch so eine Art Verpackung. (Frau Winter, Z. 456ff)

Wesentlich wichtiger ist den Lernenden die sinnvolle Ergänzung der Skripte durch entsprechend aufbereitete **ergänzende multimediale Elemente**. Es werden keine aufwändig gestalteten Lern-CD-ROMs erwartet, sondern kleine Einheiten, die bei Bedarf von den Studierenden zur Vertiefung des Stoffs oder bei Verständnisschwierigkeiten abgerufen werden können.

[...] dann gibt es ja Hinweise, „das ist interaktiv hinterlegt“ oder so etwas und dann gehe ich gezielt dann da hin und kucke mir diese Animation und so was schon an. Also es ist so eine Mischform. Alles, was wirklich interaktiv ist - im klassischen Sinne - benutze ich in der Lernumgebung, aber wo es darum geht, Text durchzulesen oder so etwas, da versuche ich eigentlich, die Papierform durchzulesen. (Herr Schneider, Z. 599ff)

Harth betont hierbei, dass die effektive Verwendung dynamischer Medien abhängig ist vom ausgewogenen Verhältnis zwischen der Präsentation und aktiver Analyse der Information (vgl. Harth 1997, S. 286). Zur Vorbereitung auf Prüfungen arbeiten die Fernstudierenden intensiv mit den zur Verfügung gestellten Skripten. Dementsprechend hoch sind die Erwartungen an die Verwendbarkeit dieser Unterlagen. Da die Studierenden den Stoff völlig selbständig erarbeiten müssen, unterstützen aus deren Sicht **zum Lernen geeignete Skripte** den Lernerfolg maßgeblich.

[...] ein gutes Skript ist eine saubere, eine detaillierte Aufgliederung direkt schon am Anfang... gut. so didaktische Einheiten, die gebildet werden, dass ich sage „ich kann jetzt auch...“ also praktisch Sinneinheiten gebildet. [...] Ja, und Inhalte so dargestellt sind, so textlich beschrieben oder durch Abbildungen, dass man die durch... wenn man alleine lernt, die sich erschließen kann. (Frau Winter, Z. 468)

Bei der Auswertung des Einflusses der Rahmenbedingungen auf den Lernerfolg weichen die Einschätzungen der aktiven von denen der passiven Studierenden teilweise sehr weit ab. Auf dieses Phänomen soll im Kapitel 6.2 näher eingegangen werden.

6.1.2 Welche persönlichen Merkmale tragen aus Sicht der Studierenden zum Lernerfolg bei?

Zunächst scheint es hilfreich zu sein, wenn man bereits vor dem VAWI-Studium an einer berufsbegleitenden Bildungsmaßnahme teilgenommen hat. Herr Schneider sieht darin den wesentlichen Vorteil, dass man die Doppelbelastung durch Beruf und Weiterqualifikation aufgrund der eigenen **Erfahrungen** besser abschätzen kann.

Da hatte ich auch wiederum den Vorteil, weil ich schon mal etwas nebenbei gemacht hatte, durch das Fachabitur, weil ich ungefähr wusste - nicht wie hoch die Belastung ist - aber was es bedeutet, so was halt noch neben dem Beruf und dem Privatleben zu machen. (Herr Schneider, Z. 668ff)

Nach Ansicht der Anbieter soll das VAWI-Studium den Teilnehmern ermöglichen, eigene Schwerpunkte zu setzen. Dies setzt voraus, dass die Studierenden für entsprechende Themen **Interesse** zeigen. Dadurch fällt nach Ansicht der Befragten die Aneignung des teilweise sehr theoretischen Wissens wesentlich leichter, insbesondere wenn die Inhalte zudem noch beruflich relevant sind.

Ich glaube, die Dinge, mit denen man wirklich arbeitet, die einen entweder auf der einen Seite interessieren oder auf der anderen Seite wirklich berufsrelevant sind, das sind eh die Sachen, zu denen man einen ganz anderen Zugang hat und die man dann auch natürlich nicht wieder vergisst, weil man damit täglich umgeht. (Frau Bauer, Z. 356ff)

Ist das Interesse an bestimmten Inhalten stärker ausgeprägt, sollte das Lernumfeld weniger vorstrukturiert sein, um den Lernerfolg nicht zu hemmen (vgl. Reinmann-Rothmeier/Mandl 2001a, S. 629). Viele der Befragten betonen, dass das Lernen **Spaß** machen muss. Das subjektive Konstrukt Spaß stellt sich bei genauerer Betrachtung jedoch als sehr ungenau heraus. Individuelle Faktoren scheinen sich hier sehr stark mit äußeren Faktoren zu vermischen.

[...] so eine bunte Umgebung, da macht es einfach mehr Spaß daran zu lernen. (Frau Winter, Z. 441)

Aufgrund der hohen Belastungen durch Familie und Beruf neben dem Studium scheint es ein individuelles Erfolgskriterium zu sein, möglichst **pragmatisch** vorzugehen. Alle aktiven Studierenden versuchen, mit den ihnen zur Verfügung stehenden Unterlagen zurecht zu kommen und beschaffen sich nur in seltenen Fällen zusätzliches Material. Selbst bei der Prüfungsvorbereitung bleiben Wissenslücken unter Umständen bestehen, wenn der Klärungsaufwand zu groß erscheint.

Also ehrlich gesagt, nebenher, neben den Skripten noch viel lesen... habe ich schlichtweg nicht die Zeit für. Also für mich ist das Skript relevant (lacht) und wenn ich damit nicht klarkomme, dann hat man noch mal ein paar Kommilitonen die man anrufen kann, wie die das verstanden haben oder man stellt noch eine Frage ins Forum. (Frau Bauer, Z. 451ff)

[...] das ist für mich dann einfach pragmatisch, wenn's dann irgendwie eine Nebenfrage ist, dann ist die halt einfach ungeklärt. (Frau Winter, Z. 209f)

Die für das Weiterbildungsstudium zur Verfügung stehende Zeit ist bei allen Teilnehmern durch Beruf bzw. Familie beschränkt. Ein VAWI Student sollte deshalb aus Sicht der Befragten die Fähigkeit haben, diese **Zeit effizient und effektiv nutzen** zu können. Gerade bei der Zusammenarbeit in Gruppen zeigt sich sehr deutlich, wenn einzelne Gruppenmitglieder dazu nicht in der Lage sind. Dadurch wird der Erfolg von Gruppenarbeiten gefährdet und der Aufwand übersteigt den Nutzen. Geeignete Strategien bei der Zusammenarbeit in Gruppen können jedoch helfen, das Verhältnis von Aufwand und Nutzen zu verbessern. Der geringe Anteil von Präsenzphasen kommt einigen Befragten sehr entgegen, weil die Stofferarbeitung mit Hilfe der Skripten dann ganz in der eigenen Verantwortung liegt.

Hier habe ich das Skript, das ist direkt da und dann kann ich loslegen, auch zu lernen und zu erarbeiten. Ich finde da geht beim Studium viel zu viel Zeit drauf, einfach dieses Gehörte, das Dozierte dann halt erst mal wieder sauber niederzuschreiben und selbst ein Skript zu verfassen. (Frau Winter, Z. 163ff)

Sehr häufig wird von den Befragten das Konstrukt „**Selbstdisziplin**“ genannt. Dieses scheint große Bedeutung im Hinblick darauf zu haben, ob Lernerfolg überhaupt zustande kommen kann. Doch auch dieses Konstrukt ist bei genauerer Betrachtung äußerst unscharf. Einerseits meinen die Befragten damit die Fähigkeit zur festen Planung eines Tagesablaufs, andererseits deuten sie eine übergeordnete Kompetenz an, die am ehesten der Fähigkeit zur Selbstorganisation entspricht.

Ich finde in erster Linie muss man sich da durchbeißen. Die Selbstüberwindung egal wie die Information aufgearbeitet ist, finde ich, ist der größte Feind des Studiums. (Herr Rahn, Z. 584f)

Das ist jetzt vielleicht nichts für den Kreativen, (lacht) der einfach mal so rangeht, sondern man muss schon in einem gewissen Rahmen diszipliniert sein und dann auch bei der Sache bleiben. (Herr Schneider, Z. 666f)

Salomon betont in diesem Zusammenhang auch die Rolle der Tutoren: „die Aufrechterhaltung der Motivation ist [...] erreichbar, wenn ein Tutor in der Nähe ist, der dem Lernenden über Lernhindernisse hinweg hilft, die ihn andernfalls entmutigen würden“ (Salomon 2002, S. 26).

Die **Motivation** der Lerner scheint in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle zu spielen und wurde von den Befragten auch thematisiert. Körndle & Narciss (1999) betrachten die Lernmotivation als determinierenden Faktor für den Erfolg von Lernprozessen. Aus deren Sicht bestimmt die Motivation das Ausmaß der aktiven Auseinandersetzung mit den Lernmaterialien (vgl. Körndle/Narciss 1999, S. 56). Eine Frage der Selbstdisziplin ist es nach Ansicht einiger Befragter auch, ob man bereit ist, einen erheblichen Teil seiner Freizeit zugunsten des Studiums zu opfern.

Also man muss sich natürlich im Vorfeld klar sein, dass ein paar Stunden Privatzeit oder Freizeit dafür drauf gehen, aber das war auch eingeplant. Aber das ist halt noch im Rahmen, so dass man noch am normalen gesellschaftlichen Leben (lacht) oder wie man es bezeichnen will, ganz normal teilnehmen kann. (Herr Schneider, Z. 206ff)

Von ganz zentraler Bedeutung scheint die Fähigkeit zur **Selbstorganisation** zu sein. Alle Befragten möchten weitgehend selbst bestimmen, was sie wann lernen. Entscheidend ist jedoch, dass spätestens am Tag der Prüfung das relevante Wissen parat sein muss. Alle aktiven Studierenden sehen einen Vorteil darin, dass sie bis zu diesem Zeitpunkt völlig eigenverantwortlich sind. Haben sie im Beruf mehr zu tun, verringern sie ihr Engagement für das Studium. Auf diese Weise wird sichergestellt, dass die berufliche Tätigkeit mit dem Teilzeitstudium vereinbar bleibt. Die Gefahr ist dennoch groß, dass Beruf und Studium miteinander in Konkurrenz treten. Durch eine situativ angepasste Selbstorganisation kann dieser Konflikt jedoch verhindert werden.

VAWI funktioniert ja nur dadurch, dass man diese Freiräume hat, weil du hast ja den Termindruck auf der Arbeit und du hast deine privaten Termine und weiß ich nicht was alles, wenn du dann ein noch starrereres Konzept bei VAWI hast, ist das glaube ich nicht mehr miteinander vereinbar. (Frau Bauer, Z. 636ff)

Es wird von den Befragten angedeutet, dass bestimmte Kontrollmechanismen nötig sind, um den eigenen Lernfortschritt beurteilen zu können. Da diese Art der Kontrolle seitens VAWI im Moment nur punktuell stattfindet, wünschen sich einige der Befragten erweiterte Feedback- bzw. Kontrollangebote seitens der Anbieter. Aus Sicht einiger Studierender ist es jedoch besser, den Lernvorgang selbst zu steuern und

zu überwachen. Frau Bauer spricht in diesem Zusammenhang von der Fähigkeit zum **autodidaktischen Lernen**:

[...] sicherlich muss man auch ein Stück weit sein eigener Lehrer sein, klar, also ich glaube so ein Fernstudium erfordert schon gewisse autodidaktische Fähigkeiten, denke ich auf jeden Fall, sonst geht's einfach nicht. Man muss sich die Inhalte schon irgendwo selber erarbeiten und zugänglich machen [...] im Prinzip ist das dann der eigene Ansatz, den man haben muss, zu kontrollieren, hab ich jetzt den Lernzweck wirklich erfüllt oder nicht. (Frau Bauer, Z. 421ff)

Herr Thomann glaubt, dass man ein **bestimmter Lerntyp** sein muss, um Lernerfolg bei einer Weiterbildungsmaßnahme wie VAWI erzielen zu können. Während er mit seiner relativ lockeren Einstellung im Erststudium gut vorangekommen ist, hat dies im VAWI-Studium Schwierigkeiten verursacht.

Also man muss so ein... würde ich schon sagen so ein Lerntyp sein. Ich bin mehr so ein „Geht-schon-Typ“. (Herr Rahn, Z. 172f)

Dies deutet auf die bereits angesprochene Fähigkeit zur Selbstorganisation bzw. das subjektive Konstrukt „Selbstdisziplin“ hin, das explizit von Herrn Schneider angesprochen wird.

[...] also ein Typ ist ja dadurch gekennzeichnet - natürlich auch noch durch Charaktereigenschaften - aber durch so Sachen wie Disziplin, Lerntyp und solche Sachen. Das glaube ich, meine ich mit Typ. (Herr Schneider, Z. 711f)

Stieler-Lorenz & Krause gehen außerdem davon aus, dass der Lernerfolg in IT-basierten Lernarrangements wesentlich von der Medienkompetenz der einzelnen Lerner abhängt (vgl. Stieler-Lorenz/Krause 2003, S. 52f).

In diesem Abschnitt der Arbeit sollte geklärt werden, wie entscheidend persönliche Faktoren aus Sicht der Studierenden sind. Die Auswertung der subjektiven Konstrukte zu den individuellen Eigenschaften der Lerner gestaltet sich allerdings sehr schwierig. Begriffe wie Interesse, Motivation oder Spaß überschneiden sich in ihrer Bedeutung, sind kaum voneinander zu unterscheiden und deuten äußere Faktoren an. Betrachtet man die Aussagen jedoch auf der Ebene der Handlungsregulation bzw. Handlungskontrolle, zeigt sich hier bereits sehr deutlich, dass bestimmte Persönlichkeitsmerkmale einen erheblichen Einfluss auf den Lernerfolg zu haben scheinen. Dieser Frage soll im Abschnitt 6.2 nachgegangen werden.

6.1.3 Welche Lernstrategien können aus Sicht der Studierenden den Lernerfolg sichern?

Die Aussagen der Befragten in den Interviews zu Lernstrategien waren sehr aufschlussreich und reichhaltiger als zunächst erwartet. Um die subjektiven Konstrukte besser einordnen zu können, wurden sie in zwei Hauptbereiche gegliedert: primäre und sekundäre Lernstrategien.

Primäre Lernstrategien

Bei den primären Lernstrategien sind im wesentlichen vier Informationsverarbeitungsarten zu erkennen: Elaboration, Organisation, Wiederholung und Kritisches Prüfen. Dem Code „Elaboration“ wurden Aussagen zugeordnet, in denen die Befragten betonen, dass es ihnen wichtig sei, tief in den Stoff einzusteigen. Damit ist gemeint, dass neues Wissen nach Möglichkeit mit dem

bestehenden verknüpft werden sollte, um einen höheren Lernerfolg erzielen zu können. In diesem Fall reicht den Befragten das Angebot an Lernunterlagen nicht aus und sie wünschen sich zusätzliches Material.

[...] mir geht's halt wirklich auch darum, dass ich den Stoff lerne, ne. Dass ich da sehr tief einsteige. (Frau Texter, Z165f)

Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass die Intensität der Verarbeitung von Texten Einfluss auf den Lernerfolg hat: „je elaborierter die Verarbeitung eines Textes, operationalisiert anhand der Zahl von Einfällen zum Gelesenen, desto besser war die Erinnerungsleistung“ (Behrens 1999, S. 105). Behrens (1999) sieht darin einen Beleg für die Relevanz kognitiver Eigenaktivität während der Informationsaufnahme für die Erarbeitung von Wissen. Nach Friedrich (1995) kommt es jedoch nur dann zu einem „Eintauchen“ in den Lernstoff, wenn sich die Lernenden frei fühlen, ihrem Wissensdrang nachzugehen und sie über die hierzu erforderlichen Wahrnehmungs- und Denkschemata verfügen (vgl. Friedrich 1995, S. 41).

Ob und wie gut etwas verstanden wird, hängt außerdem von metakognitiven Prozessen im Verlauf des Lesens ab (vgl. Mandl et al. 1991, S. 315). Der kognitiven Lernstrategie „**Wiederholung**“ wurden dann Aussagen zugeordnet, wenn geäußert wurde, dass ein bestimmter Lernstoff mehrmals durchgearbeitet wird. Durch Wiederholung wird sichergestellt, dass Fakten im Langzeitgedächtnis verankert werden (vgl. Krapp/Weidenmann 2001, S. 249).

[...] ich sage mal das VAWI-Studium ist ja ein sehr gut strukturiertes Studium, wo man seine Lernunterlagen kriegt und die muss man auswendig können und das war es dann. (Frau Bauer, Z. 340f)

In die Kategorie „**Organisieren**“ wurden solche Aussagen eingeordnet, aus denen hervorgeht, dass komplexe Informationen reduziert werden, um damit besser umgehen zu können. Untersuchungen haben gezeigt, dass reduktiv-organisierende Strategien zur qualitativen und quantitativen Verbesserung von Verstehens- und Wissensaneignungsprozessen beitragen (vgl. Friedrich 1995, S. 59). Im Rahmen der Ausbildung bei VAWI scheint die kognitive Lernstrategie Organisation tatsächlich wesentlich effektiver und dadurch erfolgsversprechender zu sein, als die kognitive Lernstrategie „Elaboration“.

[...] ich möchte einen Überblick über die Thematik kriegen, ich will jetzt nicht so in die Details... Wenn ich die mal so in der Praxis brauche, dann werde ich sie mir dann anlesen, aber eigentlich will ich über diese ganze Thematik mehr so ein Überblickswissen auch bekommen. (Frau Winter, Z. 248ff)

Die kognitiven Lernstrategien werden ergänzt durch „**Kritisches Prüfen**“. In diesem Fall beurteilen die Studierenden neue Inhalte auf deren individuelle Relevanz. Es geht darum, Kern- von Randwissen zu unterscheiden oder aus pragmatischen Gründen gewisse Inhalte zu vernachlässigen. Hier spiegelt sich die bereits im vorherigen Kapitel angesprochene Lernereigenschaft „Pragmatismus“ deutlich wieder.

[...] die Relevanz der Dinge... also „Warum macht man das Ganze?“, „Welches konkrete Wissen braucht man wirklich?“, was ist jetzt... ich sag mal, überflüssiges Abschweifen. (Frau Bauer, Z. 108ff)

Vereinzelt wurden auch Aussagen zu metakognitiven Primärstrategien gemacht. Im Idealfall versetzen sie Lernende in die Lage, den eigenen Lernprozess eigenverantwortlich ohne externe Hilfe oder Kontrolle erfolgreich zu steuern (vgl. Krapp/Weidenmann 2001, S. 248f). Metakognitive Lernstrategien sind sehr bedeutsam im Hinblick auf die Fähigkeit zum selbstorganisierten Lernen. Wie bereits

erwähnt, müssen die Studierenden ihren Lernprozess entsprechend steuern, damit sie das relevante Wissen spätestens am Tag der Prüfung parat haben.

Anderson (2001) deutet in diesem Zusammenhang das beherrschungsorientierte Lernen an. Lerner stehen in der Regel vor dem Problem, nie den gesamten Lehrstoff zu wissen. Dies kann sich zu einem Schneeballeffekt ausweiten, wenn die Beherrschung des früheren Stoffes wesentliche Voraussetzung für das Beherrschen des nachfolgenden Stoffes ist. Beherrschungsorientiertes Lernen kann unter diesen Voraussetzungen den Lernerfolg nachweisbar erhöhen (vgl. Anderson 2001, S. 310). Hierzu werden die zugrundeliegenden Wissens Elemente identifiziert und deren Beherrschung kontrolliert.

Kontrollierende bzw. metakognitive Lernstrategien wurden in MAX QDA nicht gesondert kodiert, da entsprechende Aussagen schwer zu identifizieren waren bzw. nicht von kognitiven Primärstrategien zu unterscheiden waren. Bei den kognitiven Lernstrategien „Organisation“ und „Kritisches Prüfen“ steht jedoch ganz klar die kontrollierende Funktion im Vordergrund.

Sekundäre Lernstrategien

In den Interviews nennen die Befragten viele sekundäre Lernstrategien. Mit Hilfe dieser (auch Stützstrategien genannten) Lernstrategien stellen die Studierenden sicher, dass der Lernvorgang möglichst effektiv stattfinden kann. In manchen Fällen kann Lernen ohne die Zuhilfenahme von Stützstrategien überhaupt nicht stattfinden.

Die von Frau Winter im Gespräch genannte sekundäre Lernstrategie wird im Kategoriensystem als „**Mikroplanung**“ bezeichnet. Frau Winter legt zur Wissensaneignung ein festes tägliches Arbeitspensum fest, das in ihrem Fall in Seiten gemessen wird. Sie deutet selbst an, dass diese Vorgehensweise relativ starr ist. Frau Winter legt dadurch die maximale Bearbeitungs- und Durchdringungstiefe der zu lernenden Inhalte von Anfang an fest. Diese Strategie hilft Frau Winter offensichtlich, sich bei der Vorbereitung nicht in den Details zu verlieren und den Prüfungserfolg nicht zu gefährden.

Nehmen wir mal exemplarisch diesen Oktobertermin, die Klausur, ich habe jetzt zum Beispiel hundert Seiten und dann sehe ich „ich habe so und so viele Nachmittage zur Verfügung, also muss ich pro Nachmittag 20 Seiten durcharbeiten“. (Frau Winter, Z. 234ff)

Sehr überraschend sind die Ergebnisse bei den Lernstrategien im Hinblick auf das Lernen mit neuen Medien. Die Befragten geben den klassischen Medien eindeutig den Vorzug. Es wird primär mit den aus dem Internet heruntergeladenen und ausgedruckten Skripten gearbeitet.

Da viele der Befragten explizit äußerten, dass ihnen das Arbeiten mit den Ausdrucken sehr wichtig ist, wurden diese Aussagen unter der Kategorie „**Lernen mit Texten**“ als weitere unterstützende Lernstrategie codiert. Friedrich betont hierbei, dass effektive Strategien im Umgang mit Texten noch immer eine wesentliche Voraussetzung für selbstbestimmtes Lernen und Handeln ist (vgl. Friedrich 1995, S. 58f). In diesem Zusammenhang deuten die Interviewten weitere wichtige Aspekte an. Zum einen betonen viele der Studierenden, dass ihnen gute druckbare Skripte wichtiger sind, als eine aufwändig gestaltete Lernplattform. Der Anbieter sollte sich aus ihrer Sicht noch

stärker auf die Erstellung hochwertiger Lerntexte konzentrieren. Arnold empfiehlt, textbasierte Lerneinheiten grundsätzlich für den Ausdruck zu optimieren, wenn sie sich nicht ohne Qualitätsverlust (z.B. Reduzierung auf ein Minimum) durch multimediale Elemente realisieren lässt (vgl. Arnold 2001, S. 123). Das Lernen mit Texten hat aus Sicht der Befragten außerdem den wesentlichen Vorteil, dass damit auch in Nischenzeiten gearbeitet werden kann.

Also ich arbeite fast immer nur mit Ausdrucken, weil man die dann auch mitnehmen kann, wo man sich gerade befindet und was weiß ich mal in der Bahn lesen kann oder... also, ich finde es sehr schwierig, immer am Bildschirm zu arbeiten, was auch für die Augen nicht so besonders gut ist, was auch von der Lernsituation, wenn man dann da immer so sitzt, also ich bin dann auch jemand, der dann immer unterstreichen und reinschreiben und sonst was muss, was man ja auch am Bildschirm nicht kann. Von daher drucke ich mir grundsätzlich alles aus und arbeite mit den Ausdrucken. (Frau Bauer, Z. 512ff)

Mit Hilfe der sekundären Lernstrategie „**Abschirmung**“ stellen die VAWI-Studierenden sicher, dass der Lernvorgang überhaupt stattfinden kann. Alle berufstätigen Befragten müssen dafür sorgen, dass Beruf und Studium nicht zu stark konkurrieren und sie dadurch in beiden Bereichen unbefriedigende Leistungen erbringen. Zu diesem Zweck haben sich die aktiven Studierenden Abschirmstrategien angeeignet. Während des Semesters schirmen allerdings nicht alle aktiven Studierende gleichermaßen konsequent ihren Lernvorgang ab. Kurz vor den Prüfungen sehen jedoch alle aktiven Studierenden die einzige Möglichkeit darin, die Klausuren zu bestehen, indem sie sich in der Regel ein bis zwei Wochen vor den Prüfungen Urlaub nehmen und den Stoff intensiv durcharbeiten. Von den passiven Studierenden wurden keine Abschirmungsstrategien genannt.

[...] dann nehme ich mir immer die Prüfungswoche frei und eine Woche davor. Weil zur Prüfungsvorbereitung könnte ich mir nicht vorstellen, wirklich das - ich sage mal - teilzeitmäßig zu machen, also ganz normal arbeiten zu gehen und dann nachmittags die Zeit zu investieren. (Herr Schneider, Z. 137ff)

Also ich würde sagen, ich schreibe in der Regel zwei bis drei Klausuren pro Semester und block mir dann diese 14 Tage vor der Klausur halt für VAWI. Ich gehe ja vormittags arbeiten und dann sind die Nachmittage und Abende in dem Fall dann für VAWI geblockt. (Frau Winter, Z. 212ff)

In manchen Fällen ist die Lernstrategie „Abschirmung“ Voraussetzung für die außerdem gefundene sekundäre Lernstrategie „**Nutzung von Nischenzeiten**“. Damit ist gemeint, dass die VAWI-Studierenden im Vergleich zu ihrem Erststudium inzwischen auch Zeiten nutzen, die vorher oft Leerlauf bedeuteten. So dienen Staus und Zugfahrten dazu, neue Unterlagen durcharbeiten. Da die Studierenden auch relativ kurze Nischenzeiten nutzen, ist die Papierform anderen Medien deutlich überlegen.

Also ich arbeite fast immer nur mit Ausdrucken, weil man die dann auch mitnehmen kann, wo man sich gerade befindet und was weiß ich mal in der Bahn lesen kann. (Frau Bauer, Z. 512ff)

Alle aktiven Studierenden treten mit Kommilitonen in Kontakt, wenn sie Verständnisschwierigkeiten beim Erarbeiten neuer Inhalte haben. Diese Aussagen wurden der Kategorie „**Informationsaustausch**“ als weitere sekundäre Lernstrategie zugeordnet. Die Befragten wägen sehr genau ab, ob sich der Aufwand lohnt, die Tutoren anzusprechen. Die Studierenden finden oft schon in ihrem Kommilitonenkreis einen Diskussionspartner oder die Unterstützung, die sie brauchen (vgl. Schlageter/Feldmann 2002, S. 350). Wenn der direkte Kontakt beispielsweise per Telefon den Studierenden nicht sehr effektiv erscheint, nutzen sie in der Regel das Online-Forum als Kommunikationsmedium. Das Forum hat den Vorteil, dass auch sehr spezielle Anfragen gezielt und zeitnah beantwortet werden

können. Auf diese Weise kann das Problem mit minimalem Zeitaufwand für den Anfrager gelöst werden.

Also für mich ist das Skript relevant (lacht) und wenn ich damit nicht klarkomme, dann hat man noch mal ein paar Kommilitonen, die man anrufen kann, wie die das verstanden haben oder man stellt noch eine Frage ins Forum. (Frau Bauer, Z. 451ff)

Diehl & Ziegler kommen sogar zu dem Schluss, dass computervermittelte Kommunikation unter Umständen besser geeignet ist als Face-to-Face Kommunikation. Insbesondere der Austausch nicht geteilter Informationen und die Produktion von Ideen können unter bestimmten Bedingungen besser erledigt werden, als in Face-to-Face Gruppen (vgl. Diehl/Ziegler 2000, S. 101).

Wie bereits erwähnt, versuchen die Studierenden so weit es geht, mit den ihnen zur Verfügung stehenden Materialien auszukommen. Nur in besonderen Fällen greifen die Interviewten auf ergänzendes Material zurück. Aussagen zu dieser Vorgehensweise wurden als unterstützende Lernstrategie „**Zusätzliche Informationsquellen**“ codiert. Hier zeigt sich bereits sehr deutlich, dass alle aktiven Studierenden sehr zurückhaltend vorgehen. Aus ihrer Sicht ist es nur in absoluten Ausnahmefällen nötig, zusätzliches Material zu beschaffen. Alle passiven Studierenden beurteilen das bei VAWI zur Verfügung stehende Material jedoch als nicht ausreichend. Aus ihrer Sicht ist es wichtig, weitere Unterlagen zu besorgen, um sich adäquat auf Prüfungen vorbereiten zu können.

[...] ich könnte es gut machen, wenn ich arbeitslos wäre. Da würde ich es gerne machen, muss ich sagen, also ähm... also so von der äh... ich denke dann hat man auch Zeit, in Büchereien zu gehen und sich die Bücher zu holen. (Frau Texter, Z. 151ff)

Herr Rahn findet es beim Erlernen einer Programmiersprache sehr hilfreich, wenn er zur Unterstützung die Lösungswege anderer nachvollziehen kann und deutet damit das modellhafte Lernen an. Diese Lernstrategie wurde im Kategoriensystem „**Modelllernen**“ genannt. Das Modelllernen bzw. Lernen durch Beobachtung verläuft im Wesentlichen in den zwei Phasen Aneignungs- und Ausführungsphase. Während in der Aneignungsphase vor allem kognitive Fähigkeiten eine Rolle spielen, kommen in der Ausführungsphase motivationale Prozesse zum Tragen. Aus diesem Grund überrascht es nicht, wenn Herr Rahn andeutet, dass ihn gerade diese Art des Lernens stärker motiviert. Bei sehr regelhaft strukturierten Lernstoffen ist es ein bewährtes didaktisches Prinzip, den Lernenden über Vermutungen über die zugrunde liegenden Regeln anzuregen, indem man ihm geeignete Beispiele präsentiert. Gerade der von Herrn Rahn angesprochene Programmierkurs bietet die Chance, dass Lernende aktiv an einer Problemlösung arbeiten, anstatt lediglich präsentierte Lösungen nachzuvollziehen (vgl. Dick 2000, S. 162).

Ich hätte aber gerne ein Objekt gesehen oder mehr Objekte gesehen, wo mehr... also Quellcodebeispiele, wo man sehen kann „Aha ja, der hat das so gemacht, Moment, aha, da übergeben, zack...“ Das heißt, man kann sich die Sachen besser zusammenreimen, um dann... das zählt so ein bisschen. Ich konnte mir sozusagen nichts abkucken, ne. Also so ein Effekt, wie lernt der Tiger Beute machen? Er kuckt sich das bei der Mutter ab oder beim Vater. (Herr Rahn, Z. 393ff)

Diese Anschauung lässt sich sehr gut mit einer konstruktivistischen Auffassung vereinbaren, bei der Lernen als aktiv-konstruierender Prozess verstanden wird. Behrens (1999) geht jedoch davon aus, dass die Einbettung von Lernprozessen in authentische und komplexe Kontexte nicht grundsätzlich angezeigt ist. Ihrer Ansicht

nach gibt es durchaus auch Inhalte, die unabhängig vom Kontext vermittelt werden können bzw. müssen (vgl. Behrens 1999, S. 126).

In Zusammenhang mit dem kontextbasierten Lernen wurde die weitere sekundäre Lernstrategie „**Anwendung in der Praxis**“ identifiziert. Die Befragten sind der Ansicht, dass es im Hinblick auf den persönlichen Lernerfolg sehr wichtig ist, das teilweise sehr theoretische Wissen in der Praxis zu erproben.

[...] die Fächer fand ich sehr ansprechend - wahrscheinlich weil ich eh auch aus dem Informatikbereich komme, konnte viel aus dem Bereich umsetzen oder wenigstens kucken „wird es auch so gemacht, wie die das in den schönen Skripten beschreiben“, also „passt Theorie und Praxis?“. Also deswegen fand ich es wahrscheinlich auch so positiv, weil ich halt das direkt irgendwie umsetzen konnte. (Herr Schneider, Z. 508ff)

Die Studierenden können auf diese Art und Weise nicht nur die Praxisrelevanz der Kursinhalte überprüfen, sondern erhalten dadurch einen besseren Zugang zu den theoretischen Inhalten.

Also für mich sind viele Dinge einleuchtender geworden, seit ich wirklich täglich in der Praxis damit zu tun habe, was ich erst mal auf so eine theoretische Art und Weise bei VAWI gelernt habe und wo ich jetzt denke, komme ich auch mit den theoretischen Inhalten besser klar, weil ich mit der Praxis mehr gearbeitet habe. (Frau Bauer, Z. 240ff)

Im Sinne der Handlungsorientierung wünschen sich die Studierenden also einen handelnden Umgang mit den Lerngegenständen, damit durch diese aktive Auseinandersetzung die Trennung zwischen der Vermittlung und der Umsetzung in der Praxis ein Stück weit aufgehoben werden kann (vgl. Gudjons 2003, S. 250). Allen Befragten ist bewusst, dass das VAWI-Studium eine kontinuierliche Auseinandersetzung mit den Kursinhalten erfordert. Die entsprechende sekundäre Lernstrategie wurde im Kategoriensystem zusammengefasst als In-Vivo-Code „**Am-Ball-Bleiben**“. Diese Lernstrategie drückt im Wesentlichen die Fähigkeit zum selbstorganisierten Lernen aus.

Also man muss bei diesen Ferngeschichten, denke ich mal... gerade auch, wenn da soviel über das Forum läuft, ziemlich dran sein, ne... man muss eigentlich immer ständig mitarbeiten und doch ja... dabei sein, damit man da wahrscheinlich auch die richtigen Themen trifft etc. (Frau Texter, Z. 118ff)

[...] man versuchte schon immer am Ball zu bleiben, aber vielleicht nicht immer gleich intensiv. Man hat sich dann halt neuen Lernstoff durchgelesen und sich da auseinandergesetzt. (Herr Schneider, Z. 147ff)

Besonders interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Bedeutung dieser Vorgehensweise allen befragten Studierenden klar ist. Alle aktiven Studierenden äußern sich dazu jedoch relativ distanziert. Aus deren Aussagen geht deutlich hervor, dass eine *kontinuierliche* Auseinandersetzung nicht mit *konstanter* Auseinandersetzung zu verwechseln ist. Das Engagement für das Studium schwankt bei allen aktiven Studierenden aus diesem Grund teilweise sehr stark in der Intensität - abhängig von äußeren Umständen⁸.

Bei der Auswertung der Interviews wurde ein reichhaltiges Repertoire an Lernstrategien gefunden werden, die aus Sicht der Befragten - deutlicher als zunächst erwartet - Einfluss auf den Lernerfolg nehmen. Auch bei der Untersuchung der Lernstrategien zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Aussagen der passiven und aktiven Studierenden. Die aktiven Studierenden kennen und verwenden vielfältige Primär- und Sekundärstrategien, während das Repertoire an Lernstrategien bei den passiven Studierenden nur schwach ausgeprägt zu sein scheint. In Kapitel 6.2 soll dieser Befund in einen übergreifenden Zusammenhang gestellt werden.

⁸ zu äußeren Umständen zählen nach den Aussagen der Interviewten in erster Linie berufliche Belastungen

6.1.4 Welche Art von Interaktion ist aus Sicht der Studierenden relevant im Hinblick auf den Lernerfolg?

Mit dieser Untersuchung soll auch der Frage nachgegangen werden, welche Interaktionsformen aus Sicht der befragten Fernstudierenden für den Lernerfolg relevant sind. Nach Ansicht von Behrens (1999) spielt die Interaktion eine wesentliche Rolle im Lernprozess, da Lernen als ein sozialer Prozess betrachtet wird (vgl. Behrens 1999, S. 132). Bei der Auswertung wurden Aussagen zu folgenden Kategorien codiert: „Aktivierung“, „Informationsaustausch“, „soziale Kontakte“ (In-Vivo-Code) und „Organisation“. Bei den Interaktionsformen nimmt die **Aktivierung** eine Sonderrolle ein. Bei dieser Interaktionsform erwarten die Studierenden, dass seitens des Anbieters auf sie persönlich zugegangen wird, wenn ihr Engagement für das VAWI-Studium offensichtlich nicht ausreichend ist.

Ich glaube, wenn ich jetzt noch mal so ein bisschen darüber nachdenke ähm wäre es vielleicht mal nicht schlecht gewesen, wenn Sie ähm ein bisschen proaktiver oder früher proaktiver angegangen wären, so nach dem Motto ähm „wir haben irgendwie lange nichts mehr von Ihnen gehört oder noch gar nichts gehört“ ähm... „kommen Sie mit der Sache zurecht oder wie sieht das aus“ dass Sie da so ein bisschen geschubst werden vielleicht oder vielleicht teilweise auch aus ihrer äh passiven Haltung so ein bisschen herausgekitzelt werden, weil im Prinzip hat es mich ja schon geärgert, dass ich da äh die Sache äh nicht so nachgehalten habe wie ich das wollte oder nicht so mitgekommen bin, wie ich das wollte und ähm da hat aber auch nie einer gesagt äh na ja „komm, jetzt musst du hier mal ein bisschen ähm aus den Puschen kommen“ oder so, sondern ähm das war ja in der Anonymität gerade des Internets äh ist es ja gar nicht weiter aufgefallen. (Herr Thomann, Z. 116ff)

Nach grundlegenden Erkenntnissen hängt der Lernerfolg ganz wesentlich davon ab, ob die Aktivierung bestimmter Lernprozesse gelingt (vgl. Kerres et al. 2003, S. 10). Ein entsprechend didaktisch aufbereitetes Lernangebot sollte sich nach Kerres et al. (2003) durch sog. Lernaufgaben auszeichnen, die den Vollzug von Lernprozessen sicherstellen. Die Motivation zu Lernaktivitäten kann höher sein, wenn Übungsaufgaben nicht maschinell, sondern von Tutoren ausgewertet werden. Lernaufgaben sollten aus diesem Grund vorwiegend von Tutoren kontrolliert werden. Herr Rahn hätte es auch sehr begrüßt, wenn er aus seiner passiven Haltung herausgeholt worden wäre. Er kann sich vorstellen, dass der Anbieter schwer kontrollieren kann, in welcher Situation sich die Studierenden befinden. Herr Rahn schlägt deshalb feste Zeiten vor, zu denen Anbieter und Student in Kontakt treten können. Bei dieser Sichtweise kommt dem Studierenden eine aktivere Rolle zu, als dies beispielsweise bei Herrn Thomann der Fall ist.

Man könnte ja zum Beispiel sagen... also man vergibt von mir aus Telefonzeiten, dass man sagt „zu dem Zeitpunkt ruft man dann den Betreuer an oder der Betreuer ruft den Student an“, wie auch immer man das regeln möchte und sagt, dass man so und soviel Kontakte in der Woche hat um auch - wie sie das jetzt hier machen, eine Abfrage zu machen, wie weit sind die Leute. Aus dem Gespräch dann dem Studenten vielleicht so einen Tipp gibt, was er jetzt tun sollte, ne. (Herr Rahn, Z. 255ff)

Wie bereits bei der Frage nach den individuellen Lernstrategien angesprochen, treten die Studierenden relativ selten direkt miteinander in Kontakt. In der Regel versuchen sie, Probleme auf andere Art und Weise zu lösen und stellen z.B. eine Frage in das Online-Forum. In bestimmten Situationen begrüßen es die Interviewten allerdings sehr, wenn sie die Möglichkeit nutzen können, sich mit Kommilitonen oder den Tutoren auszutauschen. Aussagen zu dieser Interaktionsform wurden in MAX QDA gleichlautend zur sekundären Lernstrategie unter der Kategorie „**Informationsaustausch**“ codiert.

Hat mir allerdings sehr geholfen, muss ich sagen, einfach dass man auch sich austauscht wenn man irgendwie mal was nicht verstanden hat. (Frau Bauer, Z. 255f)

Auch Frau Winter gibt bei ihren Ausführungen auch zu erkennen, dass es aus ihrer Sicht sehr vorteilhaft ist, in unmittelbarer Nähe Mitstudierende ansprechen oder gelegentlich auch treffen kann.

Und natürlich auf der anderen Seite finde ich es schon wichtig, zu ein paar Leuten auch dann in seiner eigenen Stadt Kontakt zu haben, mit denen ich mit auch mal mit ein paar Problemen austauschen kann oder halt irgendwelchen Stoff mal durcharbeiten. Obwohl das eigentlich nicht... ja, also nicht überhand nimmt. Wir treffen uns ab und zu vor den Klausuren oder telefonieren oder E-Mails mal. (Frau Winter, 182ff)

Alle Studierenden sind sich darin einig, dass dieser Austausch nur in sehr begrenztem Umfang stattfinden kann. Auch wenn die Aussagen zunächst darauf hinweisen, dass solche Kontakte aufgrund bewusster Entscheidungen zustande kommen, finden diese auch spontan statt. Obwohl Fragen grundsätzlich im Forum sehr kompetent und zügig beantwortet werden, geben die Studierenden dieser Interaktionsform gelegentlich den Vorzug. Das mag zum einen daran liegen, dass einige Frage nicht öffentlich diskutiert werden wollen. Zum anderen geht vom persönlichen Informationsaustausch scheinbar auch eine Motivationsfunktion für das Studium aus. Nach den Erfahrungen des Projektes „Virtuelle Universität“ an der Fernuniversität Hagen resultiert der Lernerfolg eines speziellen Studienangebotes im Wesentlichen aus der Möglichkeit der umfassenden Kommunikation zwischen Studierenden und Lehrenden (vgl. Hauff 1999, S. 137). Alle aktiven Studierenden nutzen diese Austauschmöglichkeit bei VAWI rege, wenn sich bei ihnen inhaltliche Fragen anhäufen.

Tritt bei der Interaktion der Zweck des Informationsaustauschs in den Hintergrund, sprachen die Befragten häufig von „**sozialen Kontakten**“ (In-Vivo-Code).

Es hat schon eine soziale Komponente. Man fährt zusammen zur Klausur oder Präsenzveranstaltung oder trifft sich vielleicht auch mal so. Ich würde das schon unter soziale Komponente... Nicht so, dass ich sage, „ich kann jetzt den Stoff besser, weil ich den mit ihr zusammen durgearbeitet habe“. (Frau Winter, Z. 652ff)

Vordergründig betrachtet haben diese Kontakte eine geringe Bedeutung für den Lernerfolg. Untersucht man die subjektiven Konstrukte der Befragten jedoch genauer, kommt die motivierende Funktion dieser sozialen Kontakte zum Vorschein. Frau Winter spricht sogar von einem „virtuellem Zusammengehörigkeitsgefühl“. Offensichtlich haben die meist nur kurzen Kontakte mit Kommilitonen symbolischen Charakter, der eine ernstzunehmende Relevanz für den Lernerfolg haben kann.

Ja, man unterhält sich noch mal darüber. Und was vielleicht auch noch wichtig ist, man kennt jemanden, der in der selben Situation ist, wie man selber. Und wenn es nur gedanklich ist, du weißt jetzt, der lernt jetzt auch, der muss sich in diesem heißen Sommertag auch da hinsetzen und pauken. Du hast so ein virtuelles Zusammengehörigkeitsgefühl. [...] Ich meine es ist genauso, dass man sich auch mal so sagt „ach komm, lass uns jetzt mal an der Prüfung vorbei heute Abend mal ins Kino gehen“. Das sind alles so kleine Sachen. (Frau Winter, Z. 668ff)

Nicht nur bei dieser Aussage ist erkennbar, wie bedeutsam auch die emotionale Komponente ist. Reinmann-Rothmeier (2003) hebt die Bedeutung gefühlsgesteuerter Aspekte des Lernens gerade beim „E-Learning“ hervor (vgl. Reinmann-Rothmeier 2003, S.21). Nach Ansicht von Reinmann-Rothmeier kann der Weiterbildungsanbieter durch die Gestaltung von Aufgaben wieder mehr „Lust“ auf „virtuelles“ Lernen machen und bei den Lernern das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit wecken.

Aus Sicht von Frau Bauer kann es auch hilfreich sein, die persönliche Situation anderer Studierender zu kennen. Sie vergleicht ihren Lernfortschritt mit dem anderer Studierender und versucht dadurch, das Gefühl von Überforderung abzuwenden. Langfristig hilft ihr diese Art der Rückversicherung auch, ihren Lernprozess angemessen zu kontrollieren und zu regulieren.

[...] dass man einfach sieht, dass andere genau so ihrem Zeitplan hinterher hängen, teilweise wie man selbst. Das beruhigt einen ja dann doch, dass man nicht der Einzige ist. (Frau Bauer, Z. 256ff)

Aus der Aussage von Frau Bauer und aus denen vieler Anderer geht deutlich hervor, dass die Studierenden stets versuchen, ihre Fähigkeit zum selbstorganisierten Lernen zu verbessern bzw. an die Erfordernisse des VAWI-Studiums anzupassen. Diese Fähigkeit ist aus Sicht der Befragten im Vergleich zum Erststudium im Hinblick auf den Lernerfolg von wesentlich größerer Bedeutung. Frau Winter geht bei diesen Aussagen wiederum darauf ein, dass es hilfreich sein kann, wenn Kommilitonen in unmittelbarer Nähe wohnen. Ansonsten würde der persönliche Kontakt nur mit erheblichem Aufwand und hohen zeitlichen Einbußen realisierbar sein. Aus Sicht von Frau Winter kann der Lernerfolg beeinträchtigt werden, wenn diese Austauschmöglichkeit fehlt oder aufgrund großer Entfernungen zu kurz kommt.

Vielleicht fehlt auch manchen die Disziplin, wenn man niemanden in der Nähe wohnen hat, mit dem man sich auch mal trifft, zu sagen „ich setze mich jetzt wirklich da ganz alleine hin“ und keinen Kontakt zur Außenwelt hat und muss das durchziehen. (Frau Winter, Z. 635ff)

In den Aussagen von Herrn Schneider ist eine motivierende Funktion der sozialen Kontakte nicht unmittelbar erkennbar. Er spricht allerdings mehrfach davon, dass es aus seiner Sicht sehr wichtig ist, sich mit Kommilitonen gelegentlich privat auszutauschen.

Also ich hab da in einem Team gearbeitet, da gab es einen Architekten und einen Volkswirt und so was. Das war einfach mal interessant, zu wissen, was sie überhaupt so beruflich machen. Und dann hat man sich auch drüber kurzgeschlossen, warum die VAWI machen und so was und welche familiäre Situation die haben und so was. (Herr Schneider, Z. 286ff)

In den Ausführungen von Herrn Schneider war eine weitere Interaktionsform deutlich erkennbar, die unterhalb der Kategorie „**Organisation**“ zusammengefasst wurden. Herr Schneider schildert sehr ausführlich seine persönlichen Erfahrungen während der Projektarbeiten. Aus seiner Sicht bedarf es geeigneter Organisationsformen, um eine Gruppenarbeit möglichst effektiv durchzuführen und schließlich zum Erfolg zu bringen.

Was wir halt viel gemacht haben: man hat dann telefoniert und dann haben wir ein Konferenzgespräch geführt, einer hat dabei immer als eine Art Vermittler gedient. In der Vierergruppe war das so, dass wir teilweise halt zwei Zweiergruppen gemacht haben und die haben dann danach wieder ihrer Ergebnisse besprochen und so etwas. Weil es ist, wenn man sich nicht wirklich trifft, organisatorisch nicht ganz einfach, überhaupt so eine Gruppenzusammenarbeit durchzuführen. (Herr Schneider, Z. 377ff)

Gemeinsam mit den anderen Gruppenmitgliedern entwickelte Herr Schneider adäquate Organisationsformen, die den Umständen des internetbasierten Fernstudiums Rechnung tragen. In diesem Fall interagierten die beteiligten Studierenden sehr intensiv und zielgerichtet.

Die Studierenden messen der Interaktion während der Lernprozesse hohe Bedeutung bei. Bei der Auswertung zeigte sich jedoch sehr deutlich, dass die Befragten unterschiedlich aktiv handeln. Bei den Befragten aus der Gruppe der passiven Studierenden konnten keine Interaktionsformen festgestellt werden, die im VAWI-

Studium zum Tragen gekommen sind. Die Personen aus der Gruppe der aktiven Studierenden zeigen jedoch vielfältige Interaktionsformen. Studien konnten belegen, dass die aktive Beteiligung von Tutoren den Lernerfolg positiv beeinflussen kann. Der Tutor nimmt eine zentrale Rolle bei der Lösung von auftretenden Problemen ein und kann selbstgesteuertes Lernen unterstützen (vgl. Behrens 1999, S. 132).

6.1.5 Welche Faktoren wirken sich aus Sicht der Studierenden negativ auf den Lernerfolg aus?

Alle Befragten sind sich darin einig, dass von der beruflichen Tätigkeit eine große Belastung für das Studium ausgeht. Auch bei den Rahmenbedingungen sehen die Interviewten einige Faktoren, die den Lernerfolg nachhaltig hemmen können. Auf individueller Ebene zeigt sich sehr deutlich, dass im Wesentlichen eine schwach ausgeprägte Fähigkeit zur Selbstorganisation den Lernerfolg stark hemmen kann.

Berufliche Belastungen

Häufig erfordert der Beruf erhöhte Anstrengungen, die sich aus Sicht der Befragten negativ auf das VAWI-Studium auswirken können. Durch den Wechsel seines Arbeitsplatzes musste Herr Schneider eine längere Anfahrt in Kauf nehmen. Diese Zeiten konnte er - abgesehen von Staus - nicht produktiv nutzen.

Einen Nachteil gab es mal. Ich hab mal bei diesem Arbeitgeber in Dortmund gearbeitet, dann hat dann Dortmund zugemacht, hat ein Angebot gemacht nach Köln und dann musste ich halt ein Jahr lang nach Köln fahren, da war halt noch ein bisschen mehr Freizeit weg. (Herr Schneider, Z. 758ff)

Auch Frau Winter ist der Ansicht, dass ein VAWI-Studium kaum bewältigt werden kann, wenn die berufliche Arbeitszeit beträchtlich und schwer abzuschätzen ist.

Ich glaube die Situation sähe noch mal anders aus, bei dem... ich sag jetzt mal dem typischen 60-Stunden-Job, der jetzt nicht eine festgelegte 38-Stunden-Woche hat, sondern bis spät abends für seinen Beruf im Büro sitzen muss. Da bleibt die Zeit einfach nicht und ich glaube, das ist auch oft die Hürde. (Frau Winter, Z. 624ff)

Auch Herr Thomann aus der Gruppe der passiven Studierenden unterstreicht, dass berufliche Projekte teilweise verstärkten Einsatz von ihm abfordern und seine wöchentliche Arbeitszeit dadurch erhöht wird. Dies führte in seinem Fall dazu, dass seine Zeitplanung für das Studium nicht mehr eingehalten werden konnte.

[...] die ursprüngliche Zeitplanung die ich hatte, also wie viel Zeit ich für das Studium aufwende oder aufwenden wollte, die dann aufgrund von äh vorrangig beruflichen Gegebenheiten, wo einfach ein höherer Einsatz dann wieder erforderlich war, nicht mehr realisiert werden konnte. (Herr Thomann, Z. 62ff)

Frau Texter vertritt sehr offen den Standpunkt, dass ein berufsbegleitendes Fernstudium für sie nicht mehr in Frage kommt. Sie findet es problematisch, sich in der Freizeit (die bisher primär der Erholung diene) mit den Studieninhalten auseinander zu setzen.

Also ich muss auch ganz ehrlich sagen, ich glaube, dass ich mich mit Fernstudium auch ein bisschen... dass das sehr... also so nebenberuflich... ganz schwierig, weil bei uns ist es halt... der Job ist halt auch sehr anstrengend und ja... dann so nebenbei wirklich sich in so tiefe Sachen einarbeiten... also da hat man keine Freizeit mehr, das... also ging mir auf jeden Fall so. (Frau Texter, Z. 125ff)

Abschließend betrachtet kommt es offensichtlich darauf an, geeignete Strategien zu entwickeln, damit Beruf und Studium so wenig wie möglich miteinander konkurrieren. Ist dies erst der Fall, leiden Studium und berufliche Tätigkeit gleichermaßen darunter. Da der Beruf für alle Befragten die Lebensgrundlage

darstellt, wird bei Konflikten dem Job der Vorrang gegeben. Der Abbruch des VAWI-Studiums kann die Folge sein.

Rahmenbedingungen

Die Befragten nennen viele Faktoren, die sich negativ auf den Lernerfolg auswirken können und die Rahmenbedingungen betreffen. Nicht nur passive, sondern auch aktive Studierende stimmen darin überein, dass zu starke **Anonymität** den Lernerfolg beeinträchtigen kann.

Ich könnte jetzt da nicht da einfach alleine nur davor sitzen und so... in der Hinsicht anonym. Also mir ist schon wichtig, dass man weiß, da sind noch ein paar andere, mit denen man sich noch mal kurzschließen kann und so was. (Herr Schneider, Z. 281ff)

Die Personen aus der Gruppe der passiven Studierenden spüren diese Anonymität besonders stark. In allen drei Fällen kam kaum ein persönlicher Kontakt zustande, wodurch diese Empfindung noch gesteigert wurde. Herr Rahn geht dabei auch auf die asynchrone Art der Kommunikation ein. Aus seiner Sicht kann diese Kommunikationsform dazu beitragen, dass man sich allein gelassen fühlt.

Mir kam das Lernen ein bisschen komisch vor, weil man halt nur für sich gelernt hat und der persönliche Kontakt war nicht da. Das ist ein bisschen merkwürdig. Man hat auch immer, wenn man sich jetzt asynchron austauscht an Infos immer das Gefühl, man studiert alleine, ja. Was jetzt nicht weiter schlimm ist, aber man hockt da vor seiner Kiste und sagt „Oh, jetzt studiere ich“, ja. Das ist so ein Eindruck, der ist ein bisschen komisch, weil man noch so... „jetzt studier ich halt“, ein anderes Gefühl hat. (Herr Rahn, Z. 185ff)

Herr Rahn schlägt eine stärker personalisierte Gestaltung der Lernumgebung vor, um die gefühlte Anonymität zu verringern.

Man hätte auch, sag ich mal die Ansprache anders machen können, dass man sagt, okay man tut jetzt so als ob der Prof mir das erzählt. Das kann ja auch ein Text sein, so wie es war, aber das war ja sehr anonym. [...] Das heißt, dass man sagt, okay, man tut so als ob, wenn ich da mir was durchlese, der Prof mich anspricht. Man könnte zum Beispiel eine Anredeform wählen: mit „Sie“. Ja, und unten steht dann „Ihr Prof Müller“ oder man macht oben rechts in die Ecke ein Bild von ihm hin. Dass man so das Gefühl hat, der erzählt mir das jetzt [...] (Herr Rahn, Z. 198)

Nach Peters (1997) kann die Art und Weise, in der die Lehrinhalte dargeboten werden, die physische Abwesenheit der Lehrenden kompensieren. Dadurch sind sie gewissermaßen im Lehrtext enthalten und immer präsent, wenn die Lernenden mit den Lernmedien interagieren (vgl. Peters 1997, S. 41f). Es stellt sich jedoch die berechnete Frage, welche Lehrerfunktionen sich sinnvoll abbilden lassen. Gute Lerntexte können Aufmerksamkeit beim Lesen wecken und die Motivation der Lerner aktivieren (vgl. Arzberger/Brehm 1995, S. 12ff).

Aus den Aussagen der passiven Studierenden geht weiterhin deutlich hervor, dass sie sich eine intensivere und individuellere **Rückmeldung seitens des Anbieters** wünschen. Aus ihrer Sicht kann es den Lernerfolg hemmen, wenn entsprechende Feedback-Mechanismen fehlen oder nur schwach ausgeprägt sind.

[...] gewisse Sachen auch so formuliert, dass Sie darauf äh irgend eine Reaktion abgeben müssen, per E-Mail vielleicht. Ja, weil äh dadurch dass [...] sie die Studenten ja auch überhaupt nicht kennen ähm haben sie natürlich auch überhaupt keine Übersicht [...] geschweige denn, dass Sie sehen ähm, was die Leute damit machen. [...] dass ich da irgend einen Feedback Mechanismus einbaue. (Herr Thomann, Z. 147ff)

Es ist offensichtlich, dass diese Rückmeldung aus Sicht der Interviewten in Wirklichkeit eine Kontrollfunktion darstellt. Die Befragten, die sich eine intensivere Rückkopplung wünschen, erwarten vom Anbieter, dass er den Lernprozess der einzelnen Studierenden überwacht und steuert. Nach Ansicht von Behrens (1999) sollten die Lernenden zumindest angeregt werden, anhand von Fragen über den

Lernstoff zu reflektieren, Kontrollwissen anzuwenden und den Lernstoff zu strukturieren (vgl. Behrens 1999, S. 124).

Da wird ja jetzt zum Beispiel keine Kontrolle eingeführt oder... da wird auch nicht unbedingt rückgefragt, rückgesprochen und es kann ja sein, dass man sagt okay „ich lese ein Kapitel, am Schluss kommen drei Fragen, die muss ich von mir aus machen, aber direkt nachdem ich das gelesen habe“ und schicke die Dinger ab und bekomme gleich das Ergebnis ob ich damit richtig lag [...] um die Schwachen von mir aus irgendwie zu pushen oder den Starken zu sagen, okay „du liegst gut im Rennen, das ist soweit in Ordnung, was du machst“. (Herr Rahn, Z. 275ff)

In diesem Zusammenhang sprechen Herr Thomann und Herr Rahn die aus ihrer Sicht **fehlende Wissensvermittlung** seitens VAWI an. Herr Rahn hatte zu Beginn des Studiums die Hoffnung, dass ihm die Wissensaufnahme mit Hilfe der Unterstützung des Anbieters erheblich erleichtert wird.

[...] ich dachte also wirklich man kriegt Inhalte anders vermittelt... wusste zwar nicht konkret wie, aber war ein bisschen neugierig, „wie krieg ich das jetzt eingeflößt“, ne. Und ist das so, dass ich sage okay „das kann ich, auch wenn ich arbeite und noch zwei Kinder habe auch wenn ich samstags 20 Hemden bügeln muss äh krieg ich das noch eingeworfen?“, ja. War vielleicht ein bisschen blauäugig, aber es war nicht ganz so. (Herr Rahn, Z. 477ff)

Herr Thomann ist sich inzwischen sicher, dass ein größeres Angebot an Präsenzveranstaltungen zum Zweck der Wissensvermittlung den Lernerfolg in seinem Fall verbessern könnte.

[...] das ist sicherlich dann nicht mehr der äh der originäre Gedanke von VAWI oder von einer E-Learning Initiative aber ich glaube für meine Situation, beruflich vor allen Dingen beruflich, wäre es für mich viel einfacher, fünf feste Termine einzuplanen und zu blocken und da dann eben letztendlich persönlich zusammen zu kommen, äh wo man einen großen Teil des Wissens durcharbeitet. (Herr Thomann, Z. 200ff)

Nicht nur passive, sondern auch aktive Studierende beklagen in manchen Kursen den **fehlenden Praxisbezug**. Aus ihrer Sicht trägt es nicht zum Lernerfolg bei, wenn beispielsweise bei Projektarbeiten offensichtlich ist, dass die Aufgabenstellung rein fiktiv und wenig realitätsbezogen ist. An der Aufgabenstellung im Kurs JAVA bemängelt Herr Rahn, dass sie zu realitätsfern ist und dadurch wenig zum Lernen motiviert.

Äh und das hätte ein bisschen sage ich mal mehr, ich will nicht sagen projektorientiert, aber die Aufgaben die man gestellt bekommen hatte, die hätten ein bisschen mehr aus der Realität kommen sollen und nicht virtuell ausgedachte Aufgaben. (Herr Rahn, Z. 381ff)

Frau Bauer findet es ärgerlich, wenn sie mit Skripten nicht effektiv arbeiten kann, weil kein konkreter Bezug zur Wirklichkeit hergestellt werden kann.

[...] also das waren dann so Unterlagen, die... ja, wie soll ich das beschreiben... die einem eine Menge Schlagworte um die Ohren gehauen haben ohne näher drauf einzugehen, was das jetzt alles konkret heißt, wo eine Reihe von platten allgemeinen Statements drin standen, wo man sich gefragt hat „Ja, schön, was soll ich jetzt damit?“ (Frau Bauer, Z. 460ff)

Praxisbezug ist aus Sicht der Befragten besonders dann gegeben, wenn man als Lerner einen unmittelbaren Sinnzusammenhang herstellen kann. Einige Studierende verstehen Praxisbezug abstrakter und meinen vielmehr die Fähigkeit, das Lernen zu lernen. Ihrer Ansicht nach ist der Praxisbezug niedrig, wenn Wissen nur reproduziert werden muss. Dieses Verständnis des Praxisbezugs bewegt sich also weg von der reinen Inhaltsebene hin zur Art der Wissensaneignung.

Es ist für mich halt irgendwo praxisbezogen, in kurzer Zeit einen Überblick über was zu verschaffen und das auch wiederzugeben, und nicht jetzt irgend so ein Detail abzufragen, weil ich es sowieso in drei Tagen wieder vergessen. (Frau Winter, Z. 255ff)

Wuttke (1999) weist darauf hin, dass in den meisten Lernorganisationen immer noch vorwiegend reines Faktenwissen aufbereitet und abgefragt wird: eine schnelle, sichere und exakte Reproduktion des Stoffes führt dann eher zum Lernerfolg, als eine

verständnisorientierte Auseinandersetzung mit dem Lerngebiet (Wuttke 1999, S. 130). Lernende machen dann im Laufe ihres Studiums die Erfahrung, dass der Aufwand für die tiefere Auseinandersetzung mit dem Lernstoff den Nutzen oft übersteigt. Die Bedeutung der Metakompetenz des lebenslangen Lernens wird vom Anbieter hervorgehoben, jedoch aus Sicht der Befragten nicht ausreichend gefördert. Der Anteil an Wissen, das in Prüfungen nur reproduziert werden muss, sollte aus Sicht der Studierenden zugunsten realitätsnaher Problemstellungen verringert werden.

Ich muss das ja lernen und das ist für mich nur stures Auswändiglernen, weil ich es irgendwann einmal in einer Prüfung abgefragt bekomme. Das bringt mir aber nichts, weil ich weiß, nach der Prüfung habe ich den Scheiß wieder vergessen, das ist ja heute auch so... ich muss ja nur noch irgendwann mal, wenn ich es denn brauchen sollte kucken, „wo kriege ich das her?“ und muss es dann nachvollziehen. Statt dessen etwas mehr praxisorientiert, dass man sagt okay, „wir haben folgende Aufgabe, das ist zu tun“... Learning by doing, ne. [...] (Herr Rahn, Z. 356ff)

Ein Praxisbezug im Sinne der Möglichkeit zur unmittelbaren Anwendung des Gelernten in der Praxis spielt insgesamt für die Befragten eine untergeordnete Rolle. Es wird nicht erwartet, dass die Kurse einen dazu befähigen, spezifisches Wissen in der Praxis anwenden zu können. Vielmehr soll sich die Aneignung von Wissen im Rahmen der universitären Ausbildung an der Art der Wissensaneignung im Beruf orientieren, die von konkreten Problemstellungen ausgeht.

Nur ich sage, ich würde es mir noch praxisorientierter wünschen in manchen Kursen aber es ist schon so, dass man einiges anwenden kann. Also ich hol mir jetzt meine HTML-Programmierung oder so im Internetbereich oder halt so ein Kurs über Datenbanken. Also es ist schon etwas, wo man direkt... kann man schon anwenden. (Frau Winter, Z. 337ff)

Es zeigt sich deutlich, dass der Begriff „Praxisbezug“ sehr unterschiedlich definiert wird. Wenn die Studierenden jedoch keinen Praxisbezug erkennen, kann dies aus deren Sicht den Lernerfolg stark hemmen.

Einige Studierenden finden es ärgerlich, wenn **Unterlagen nicht termingerecht verfügbar** sind. Sie müssen ihre Zeit für das VAWI-Studium sehr genau planen und reservieren sich Bearbeitungszeiten. Werden die entsprechenden Unterlagen nicht zum versprochenen Zeitpunkt bereitgestellt, beeinträchtigt das die Planung der Studierenden und letztendlich auch den Lernerfolg.

Der einzige Nachteil wie gesagt war, dass am Anfang die Unterlagen nicht zu versprochenen oder angekündigten Terminen zur Verfügung standen, aber wie gesagt: das hatte ich halt ein bisschen erwartet. Dadurch dass man wusste, dass das neu aufgesetzt worden ist. Weil das war eigentlich der einzige Punkt, der nicht optimal gelaufen ist. (Herr Schneider, Z. 111ff)

Alle passiven Studierenden beklagen das aus ihrer Sicht **nicht ausreichende Lernmaterial**. Sie fühlen sich nicht in der Lage, mit dem von VAWI angebotenen Unterlagen eine Prüfung zu bestehen. Aus ihrer Sicht sollten die Anbieter den Studierenden Hinweise geben, welche zusätzliche Literatur man zusätzlich anschaffen sollte. Auch hier zeigt sich wieder deutlich, dass diese Studierenden gerne einen Teil der Steuerung ihrer Lernprozesse an den Anbieter übergeben möchten.

Ich arbeite den ganzen Tag, sag ich mal, komm abends nach Hause und muss dann lernen. Wenn ich dann lerne, möchte das so einfach haben wie möglich. Das war auch so ein bisschen Anspruch des Fernstudiums. Wenn ich dann hergehen muss und sage „okay, das was mir da präsentiert wird an Lerninhalten, reicht nicht, um das Thema zu verstehen“ oder beziehungsweise hinterher die Klausur zu bestehen. (Herr Rahn, Z. 34ff)

Frau Texter sieht außerdem ein Problem in der **fehlenden Berücksichtigung des Vorwissens**. Da die VAWI-Teilnehmer ihr Erststudium in sehr unterschiedlichen Fachrichtungen absolviert haben, hält sie es für problematisch, dem jeweiligen Niveau

der Studierenden gerecht zu werden. Lernerfolg kann aus ihrer Sicht dadurch gehemmt werden, wenn die Kursinhalte zu sehr über- bzw. unterfordern. Auch Körndle & Narciss sind der Ansicht, dass relevantes Vorwissen aktiviert werden muss. Nach deren Einschätzung sind jedoch die Lernenden selbst dafür verantwortlich (vgl. Körndle/Narciss 1999, S. 57).

Also es sind ja auch Kurse dabei, die sind teilweise wirklich äh interessant... also die äh... also was dort in Richtung Wissensmanagement zum Beispiel, diesen Kurs, den habe ich ja auch angelesen, ich habe viele Kurse angelesen, ob die so äh, ob ich die machen möchte und Wissensmanagement wäre schon wieder ne Geschichte, die auf Grund meines Studiums unter meinem Niveau liegen, dann wieder, ne, also wo ich dann wieder nix lerne eigentlich im Grunde und ähm... und die technischen Geschichten, wo ich wirklich lernen muss, finde ich dann also wieder zu trocken aufbereitet, dass ich sie fast gar nicht verstehe als Fachfremder, ne. Also das sind... sehr abstrakt... also sie ähm... das ist so, dass da sehr viel Wissen teilweise vorausgesetzt wird, was eigentlich erst angelernt werden müsste [...] (Frau Texter, Z. 178ff)

Lerner

Die Interviewten nannten in den Gesprächen mehrere persönliche Faktoren, die den Lernerfolg hemmen können. Alle Faktoren stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit der Fähigkeit zum selbstorganisierten Lernen. Haben die Personen in zu vielen dieser Einzelfaktoren Defizite, kann aus Sicht der Befragten der Lernerfolg spürbar beeinträchtigt werden. Herr Schneider aus der Gruppe der aktiven Studierenden spricht davon, dass zu Beginn des Studiums das **Lernen ungewohnt** war und von ihm erst wieder gelernt werden musste.

Ja, und je länger ich es gemacht habe, desto mehr Spaß hat es auch gemacht. Am Anfang... also ich war jetzt nicht so lange aus dem Erststudium raus, aber das war halt auch zwei drei Jahre her und da muss man erst mal das Lernen wieder ein bisschen Lernen (lacht) fand ich und auch so Prüfungsvorbereitungen, also wenn Sie da ein bisschen Stress haben, muss man... also ich persönlich musste mich erst mal wieder daran gewöhnen und man muss sich wieder so an seinen Lernstil anpassen, aber das hat mit der Zeit immer besser geklappt und es hat auch immer mehr Spaß gemacht, ja. (Herr Schneider, Z. 503ff)

Es zeigt sich, dass sich vor allem Teilnehmer nach einer längeren Berufstätigkeit erst wieder an das Lernen gewöhnen müssen (vgl. BMBF 1986, S. 75). Herr Schneider ist mit seiner Entwicklung inzwischen sehr zufrieden und das Studium macht ihm sehr viel Spaß. Es ist jedoch zu erkennen, dass die Anpassung an die neue Situation zunächst belastend war. Zech (2001) geht davon aus, dass das Lernen-lernen nur möglich und erfolgreich sein kann, wenn bereits in der Lernproblematik und der Lernstruktur die „Perspektive einer expansiven Überwindung des eingeschränkten Lernprinzips“ (Zech 2001, S. 199) angelegt ist.

Alle Befragten sind der Auffassung, dass es den Lernerfolg außerdem beeinträchtigen kann, wenn man **keinen Spaß am Lernen** hat. Aus Sicht von Frau Texter ist das beispielsweise dann der Fall, wenn Wissen nur reproduziert werden muss.

[...] also das macht mir auch nicht so viel Spaß immer, das Wissen einfach so zu lernen, von den Skripten her. (Frau Texter, Z. 301f)

Frau Texter drückt sich deutlicher aus und glaubt, dass sie immer noch als Studentin eingeschrieben wäre, wenn ihr das VAWI-Studium bzw. das Lernen wirklich Spaß gemacht hätte.

[...] wenn es wirklich so super viel Spaß machen würde, mir ähm... wäre es sicherlich sinnvoll, dann würde ich das auch schaffen, ne, dann hätte ich diese Kraft noch dafür, aber wenn ich nur Sachen habe, die mich nur anstrengen, wie mein Job und... dann noch diese Weiterbildung und ohne Ausgleich... ich glaube, das schafft man nicht, also ich schaffe es einfach nicht, ich brauche dann einfach einen Ausgleich. (Frau Texter, Z. 490ff)

Herr Rahn glaubt außerdem, dass das **Mogeln bei Übungsaufgaben** den Lernerfolg mindern kann. Seiner Erfahrung nach ist die Hemmschwelle sehr gering, z.B. bei Multiple-Choice-Fragen einfach einige Seiten am Bildschirm zurück zu blättern, um die korrekten Lösungen auszuwählen.

Weil man mogelt ja dann auch, ne. Wenn ich sage, „die Frage zwei weiß ich nicht“, ne, habe ich zwar vorher gesehen, aber wie gesagt... „was stand da noch mal?“, ja... ja, dann scrollt man hoch oder macht einen zweiten Browser auf und kuckt sich das an und sagt „Ah ja, Moment, dann fügt man das ein und hat so getan, als ob man richtig...“ In der Klausur kann man so was machen, wenn man schummelt bekommt man die volle Punktzahl, aber für eine Selbstkontrolle beschummelt man sich ja selber, ne. (Herr Rahn, Z. 296ff)

Im Prinzip schlägt sich in dieser Ansicht jedoch wieder primär der Wunsch nieder, Kontroll- und Steuerungsfunktionen nicht alleine übernehmen zu wollen. Plickat ist jedoch der Ansicht, dass der Lernende grundsätzlich selbst kontrollieren muss, ob er einen Text verstanden und das als wesentlich Identifizierte auch nach dem Lesen behalten hat (vgl. Plickat 1980, S. 127).

Mangelnde Beteiligung am Forum kann aus Sicht von Herrn Thomann dazu beitragen, dass der Lernerfolg beeinträchtigt wird. Dadurch dass er mit seinem Wissen gegenüber den meisten Studierenden im Rückstand lag, vermied er es, eigene Anfragen im Forum einzustellen. Seiner Meinung nach hatte das weitreichende Konsequenzen für sein Studium bzw. den Lernerfolg.

[...] also Sie kommen nicht gerne mit einer Frage da rein, wo Sie wissen „Na ja, im Prinzip ist das irgendwie vor vier Wochen mal schon behandelt worden“ ... da jetzt... jetzt ne Nachfrage dazu zu stellen ähm ist irgendwie nicht das, was ich machen wollte und dann ähm kommt dann eben eins zum anderen. (Herr Thomann, Z. 113ff)

Die Aussagen der Befragten aus der Gruppe der passiven Studierenden deuten auf **mangelnde Bereitschaft zum Freizeitopfer** hin. Herr Rahn stellte fest, dass das VAWI-Studium mit den bisher in seiner Freizeit ausgeübten Tätigkeiten und Hobbies konkurrieren musste.

[...] ich hatte ja vorher kein Zweitstudium gemacht, das heißt ich hatte ein Studium gemacht, dann immer gearbeitet und nach der Arbeit dann halt Freizeit, ne. Und das ist doch schon brutal, das heißt, wenn man dann sagt, okay „ich komme jetzt von der Arbeit nach Hause, mache dann so ein bisschen meinen Haushalt“ und setze mich dann anstatt vor den Fernseher sag ich mal vor den PC. Und anstatt zum Training zu gehen, setzte ich mich vor den PC... das würde mich heute so ein bisschen abschrecken [...] (Herr Rahn, 133ff)

Frau Texter beschreibt ihre Zeit als VAWI Studentin auch als körperlich sehr belastend. Heute fühlt sie sich nicht mehr in der Lage, ein berufsbegleitendes Studium zu absolvieren, da sie ihre Freizeit gerne zur Erholung nutzen möchte.

[...] also da hat man keine Freizeit mehr, das... also ging mir auf jeden Fall so. Dass ich dann keine Freizeit mehr hatte, ne. Also man liest dann halt auf dem Weg zu Arbeit und die Abende... nach der Arbeit dann noch mal hinzusetzen ist eh schon schwierig, ne und die Wochenenden sind dann auch ausgefüllt, sage ich mal so... und der Urlaub auch, weil der geht wahrscheinlich für die Prüfungstermine drauf und für die Vorbereitungszeiten und so... es ist sehr viel Kraftaufwand, muss ich schon sagen. (Frau Texter, Z. 128ff)

Herr Thomann und Herr Rahn sprechen einen weiteren Aspekt an, der den Lernerfolg aus ihrer Sicht stark beeinträchtigen kann: das **Aufschieben von Tätigkeiten**. Dieses auch „Procrastination“ genannte Phänomen (vgl. Schiefele/Wild 2000, S. 207ff) bedeutet, dass beispielsweise Klausurvorbereitungen so weit wie möglich hinausgezögert werden und erst kurz vor den Prüfungsterminen stattfinden.

Dann wollte ich am Wochenende mal was machen und dann musste ich, weiß ich nicht, wo tapezieren oder so einen Kram und dann hat man immer gesagt, „Mist, dann mache ich es halt nächste Woche“ und nächste Woche war halt wieder was. Gut, das ist eine Frage der Disziplin, oder wie man sich das einteilt, aber da habe ich es immer schleifen lassen, ne. Und kam dann immer gerade so vor Torschluss mit den Sachen dann rüber, auch diese Übungen, die man machen muss, die hab ich dann immer sozusagen am Letzten abgeliefert... weil vorher... wenn kein Termindruck da war, hat man irgendwie nix gemacht, so richtig. (Herr Rahn, Z. 155ff)

Herr Thomann betont, dass er das VAWI-Studium nicht auf die leichte Schulter genommen hat. Dennoch gelang es ihm nicht, zu einer Form der Selbstorganisation zu finden, mit der er im VAWI-Studium Lernerfolg hätte erzielen können.

[...] aber es zeigt sich natürlich, dass Sie, wenn Sie alles aufschieben und sagen, so nach dem Motto „Na ja, ich bereite mich eben sehr konzentriert darauf vor“. Das ist natürlich eine Strategie, die auch nicht wirklich gut funktioniert, die hat schon im Präsenzstudium nicht gut funktioniert ähm... meistens zumindest nicht und ähm in dem Internetstudium oder im VAWI Umfeld funktioniert sie eben auch nicht gut. (Herr Thomann, Z. 180ff)

Wie bereits angedeutet, schadet **mangelnde Selbstdisziplin** dem Lernerfolg aus Sicht der Befragten nachhaltig. Das subjektive Konstrukt „Selbstdisziplin“ wurde abgesehen von Frau Texter von allen Interviewten selbst angesprochen und thematisiert. Es wird deshalb angenommen, dass mangelnde Selbstdisziplin aus Sicht der Befragten ein sehr entscheidender Faktor ist, der den Lernerfolg hemmen kann.

[...] in erster Linie ist es eine persönliche Einstellung oder ein Sich-da-Durchbeißen und sich auch Durchbeißen-Wollen und Selbstdisziplin organisieren... ob man das schafft. Bei einigen geht's halt. (Herr Rahn, Z. 596f)

Frau Bauer spricht auch von Selbstdisziplin und unterstreicht dabei nochmals, wie wichtig aus ihrer Sicht die Fähigkeit zum selbstorganisierten Lernen ist.

Es ist ja schon so, man kriegt seine Sachen und man hat seine zwei drei Termine aber ansonsten wird man ja schon letztlich sehr alleine gelassen. Es liegt an einem selbst, wann man lernt, wie man lernt, wie viel man lernt und da so selbst den Dreh zu kriegen ist, glaube ich, nicht so ganz einfach. [...] Ich denke, da gehört schon so ein bisschen Arbeitsorganisation, Selbstdisziplin dazu, was man einfach aufbringen muss und das ist, glaube ich, nicht einfach, das immer hinzukriegen. (Frau Bauer, Z. 615ff)

Viele der bereits erläuterten Einzelfaktoren verursachen letztendlich **Probleme mit der Selbstorganisation**. Es zeigt sich noch einmal deutlich, dass das VAWI-Studium bei manchen der Befragten mit anderen Aktivitäten im privaten und beruflichen Bereich konkurrieren musste.

Ich hatte mir eigentlich eine sehr ähm... sicherlich auch ehrgeizige Planung vorgenommen, aber schon mit festen Zeiten, dass ich eben montags von acht bis zehn oder so wollte den Kurs machen, dienstags entsprechend zu einer anderen Zeit in den Abendstunden natürlich, weil ich Vollzeit arbeite, einen anderen Kurs und äh das... das ging nicht lange gut. (Herr Thomann, Z. 66ff)

Herr Rahn reservierte zunächst zwar feste Zeiten für das VAWI-Studium, konnte an seinem Zeitplan jedoch nicht lange festhalten.

[...] das Selbstmanagement ist so ein bisschen das Problem, wie ich schon angedeutet habe. Das man sagt okay „VAWI kommt letztendlich zugunsten anderer wichtiger Sachen oftmals zu kurz“, ne. (Herr Rahn, Z. 542f)

Frau Bauer spricht in diesem Zusammenhang auch über die Zusammenarbeit in der Gruppe.

[...] im Prinzip bin ich glaube ich schon so ein Mensch, der gerne im Team arbeitet, aber ich sag mal, die Rahmenbedingungen waren einfach sehr schlecht, weil jeder musste seinen Kram bis zu der Sitzung die wir vereinbart hatten, vorbereitet haben und das hat nicht jeder immer geschafft, weil jeder seine eigenen Termine beruflich und privat und sonst was hatte und ich sage mal bei anderen Kursen kannst du das dann selber schieben und bist dann nur für dich verantwortlich, aber wenn du für die Gruppe was vorbereitet haben musst, weil sonst die Gruppe nicht weiter kann, dann hängt die ganze Gruppe dann nur, weil du das nicht geschafft hast und... ja, also ich fand es nicht so glücklich. (Frau Bauer, Z. 273ff)

Die Fähigkeit zur Selbstorganisation stößt ihrer Meinung nach an ihre Grenzen, wenn Arbeitsergebnisse von mehreren beteiligten Personen abhängig werden. Treten hier Probleme auf, werden Kooperation und Lernerfolg im Team gefährdet.

Lernstrategie

Sehr klar waren die Äußerungen der Interviewten zum **Lernen am Bildschirm**. Da alle Befragten ohnehin schon den Hauptteil ihrer Arbeitszeit vor dem Monitor verbringen, meiden sie dieses Medium in ihrer Freizeit. Frau Bauer betont in diesem Zusammenhang erneut die Vorteile von Stift und Papier. Sie sind aus ihrer Sicht zwar ein primitives aber sehr effektives Lernwerkzeug. Den einzigen Kurs, bei dem sie auf die Nutzung des PCs angewiesen war, konnte sie nicht erfolgreich abschließen.

Also um ehrlich zu sein, ich arbeite äußerst ungern am Bildschirm. [...] also, ich finde es sehr schwierig, immer am Bildschirm zu arbeiten, was auch für die Augen nicht so besonders gut ist, was auch von der Lernsituation, wenn man dann da immer so sitzt, also ich bin dann auch jemand, der dann immer unterstreichen und reinschreiben und sonst was muss, was man ja auch am Bildschirm nicht kann. [...] Der einzige Kurs, wo das nicht ging, war ein Kurs, wo wir so eine Lernsoftware als CD-ROM hatten und den Kurs habe ich dann auch geschmissen (lacht)... weil das war einfach nicht machbar. Also ich kann einfach nicht am Bildschirm arbeiten, das geht nicht. (Frau Bauer, Z. 514ff)

Die Annotation von Lernmaterialien stellt ein bisher ungelöstes Problem dar. Animierte Lerneinheiten kann man in der Regel nicht mit Lesezeichen oder eigenen Notizen versehen (vgl. Arnold 2001, S. 124).

Interaktion

Aus Sicht von Herrn Schneider kann eine **wenig effektive Zusammenarbeit in der Gruppe** den Lernerfolg beeinträchtigen. Das ist nach seiner Erfahrung der Fall, wenn Gruppenmitglieder unterschiedlich intensiv vorbereitet sind. Dadurch geht Zeit verloren, weil in der Gruppe dafür gesorgt werden muss, dass alle Teilnehmer wenigstens annähernd auf dem selben Wissenstand sind.

[...] wenn man so Treffen hat, schon halt vorbereitet ist und nicht erst sich im Rahmen vorbereitet, weil... also da geht halt Zeit in Anführungszeichen dann verloren und die ist halt durch Beruf, Privat und Studium eh ein bisschen knapp und da versucht man halt die Zeit in Anführungszeichen sinnvoll zu nutzen. Und dann muss man sich halt für so was schon vorbereiten, ja. (Herr Schneider, Z. 323ff)

Insbesondere wenn aufgrund unterschiedlicher Ausbildung und Erfahrung relevantes Wissen nicht bei allen Personen gleichermaßen vorhanden ist, sollte nach Diehl & Ziegler das sog. nicht geteilte Wissen kommuniziert werden und es in geteiltes Wissen umzuwandeln (vgl. Diehl/Ziegler 2000, S. 90). Dadurch wird die Informationsgrundlage verbessert, um effektiver in der Gruppe arbeiten zu können.

Die Auswertung der Aussagen zu den lernerfolgshemmenden Faktoren bringt gravierende Unterschiede zwischen den Aussagen auf der Gruppenebene zum Vorschein. Viele der subjektiven Konstrukte – besonders der passiven Studierenden – weisen auf Lernstörungen hin. An diese kritischen Ereignisse oder Irritationen können sich jedoch auch neue Lernprozesse anschließen (vgl. Schäffter 2001, S. 204). Diese individuell sehr unterschiedlichen Reaktionsweisen sollen im folgenden Kapitel näher beleuchtet werden.

6.2 Zusammenfassende Gegenüberstellung der Sichtweisen aktiver und passiver Studierender

In diesem Abschnitt soll der Versuch unternommen werden, die Aussagen der Interviewten auf Basis der beiden Gruppen „aktive“ und „passive“ Studierende zu analysieren. Diese Vorgehensweise birgt die Gefahr, dass Details zu Gunsten einer Tendenz vernachlässigt werden. Dennoch wird auf diese abschließende Gegenüberstellung nicht verzichtet, da sie einen weiteren Zugang zu den gewonnenen Informationen darstellt und eine wertvolle Ergänzung zur Gesamtanalyse bildet. Diese Auswertungsform birgt zwar grundsätzlich die Gefahr einer Polarisierung. Nach Ansicht des Autors besteht hier jedoch auch die Chance, Widersprüche bei der Analyse transparent zu machen und einen besseren Zugang zu den Lebenswelten der untersuchten Gruppen zu ermöglichen (vgl. Huber 2001, S. 11f).

Die Beweggründe der passiven Studierenden zu Beginn des Studiums waren eher avantgardistischer Natur. Die Befragten aus dieser Gruppe versprachen sich vom internetbasierten Weiterbildungsangebot VAWI eine neue Art des Lernens, die mit einer Berufstätigkeit gut vereinbar ist. Sie bilden sich entweder weiter, weil sie ein Defizit verspüren oder aus Avantgardismus (bezogen auf das modern und fortschrittlich erscheinende Weiterbildungsangebot). Dieser anfänglichen Euphorie folgen im Laufe des Studiums wachsende Skepsis und Unzufriedenheit. Die passiven Studierenden deuten an, dass sie die Bedingungen eines berufsbegleitenden Fernstudiums unterschätzt haben⁹. Diese Personen geben keine Zeitpläne oder festgelegte Ziele bzgl. des Studiums an, während die aktiven Studierenden das Studium als Chance sehen, in relativ kurzer Zeit einen qualifizierenden Abschluss erreichen zu können. Sie beginnen das Studium mit einer gewissen Vorsicht und beurteilen ihre Situation von Anfang an eher kritisch und verfolgen eigene Ziele im Studium. Im Laufe der Zeit macht ihnen das Studium immer mehr Spaß.

Untersuchungen zum studienbezogenen Verhalten zeigen eine signifikante Beziehung zwischen den individuellen Handlungsstrategien und subjektiven studienbezogenen Erfolgsfaktoren (vgl. Wiese/Schmitz 2002, S. 89). Vor allem die Studierenden aus der Gruppe der Aktiven wünschen sich Bedingungen, unter denen sie selbständig und eigenverantwortlich lernen können. Das bedeutet jedoch nicht, dass sie Unterstützungsangebote für sinnlos halten. Sie nehmen diese Hilfe gezielt in Anspruch, wenn es ihnen sinnvoll erscheint. Die passiven Studierenden hingegen wünschen sich, dass der Anbieter deren Situation berücksichtigt und auf sie zugeht bzw. aktiviert, ohne dabei zu sehr dominant zu sein. Die aktiven Studierenden versuchen, sich an die Bedingungen eines berufsbegleitenden Fernstudiums anzupassen. Sie stellen sich auch auf Schwächen, Mängel und Defizite des Onlineangebotes ein und entwickeln adäquate Reaktionsformen. Dabei scheint nicht nur die Fähigkeit zur realistischen Einschätzung der Rahmenbedingungen und der eigenen Lernmöglichkeiten eine Rolle zu spielen, sondern auch die Steuerung des

⁹ sehr ähnliche Befunde lieferte eine vergleichende Untersuchung von Studienabbrechern und Studienfortsetzern an der Fernuniversität Hagen im Jahr 1983 (vgl. Bartels et al. 1984)

eigenen Anstrengungsverhaltens und die Fähigkeit zur Analyse von Lernaufgaben (vgl. Krapp/Weidenmann 2001, S. 385).

Im Vergleich zu den passiven Studierenden sind die aktiven Studierenden durchaus der Ansicht, dass der Anbieter die Situation der Teilnehmer berücksichtigt. Einige dieser Befragten haben in der Vergangenheit erlebt, dass beispielsweise Abgabetermine flexibel gehandhabt werden, um der Situation der berufstätigen Fernstudierenden besser Rechnung tragen zu können.

Viele Aussagen der passiven Studierenden deuten darauf hin, dass der Anbieter erweiterte Kontrollfunktionen übernehmen sollte, um den individuellen Lernerfolg sicherstellen zu können. Da diese Kontrolle nur sehr punktuell stattfindet und sehr schwach ausgeprägt ist, sind einige der passiven Studierenden der Meinung, dass deren persönliche Lage zu wenig beachtet wird.

Äußerungen zur Selbstwirksamkeit finden sich in direkter Form bei keinem der Interviewten. Das Konzept der Selbstwirksamkeit wird jedoch allgemein als einer der wesentlichsten Bedingungen der Motivation in Leistungssituationen angesehen (vgl. Schiefele/Urhahne 2000, S. 184f). Selbst die aktiven Studierenden, die auf einen sehr erfolgreichen Verlauf ihres Studiums zurückblicken können, äußern sich in dieser Art kaum. Dies mag darauf hindeuten, dass sie eine sehr kritisch-distanzierte Haltung gegenüber ihren Leistungen einnehmen und es verwundert deshalb wenig, dass diese Befragten die Klausurbewertung als sehr kulant bewerten.

Ein vereinfachtes Verständnis von Motivation erklärt zwar das Zustandekommen einer Handlungsabsicht, vernachlässigt aber den Prozess der Umsetzung der Absicht in Verhalten (vgl. Schiefele/Urhahne 2000, S. 187f). Damit verbundene volitionale Prozesse dienen letztendlich dazu, die gefasste Absicht gegenüber konkurrierenden Interessen oder Störeinflüssen abzuschirmen¹⁰.

Während die Sichtweisen der aktiven und passiven Studierenden bei den Lernerfolg unterstützenden bzw. hemmenden Faktoren in vielen Punkten übereinstimmen, scheint es den Befragten aus der Gruppe der Aktiven besser zu gelingen, ihre Absichten in Handlungen umzusetzen. Einige der befragten passiven Studierenden sind beispielsweise der Ansicht, dass sie weiteres Material beschaffen müssen, um sich intensiver mit den Kursinhalten auseinandersetzen zu können. Alle aktiven Studierenden stimmen darin überein, dass in diesem Zusammenhang eine eher pragmatische Herangehensweise den Lernerfolg unterstützen kann. Aus diesem Grund verfolgen sie einen anderen Ansatz und versuchen, die ihnen zur Verfügung stehende Zeit so effektiv und effizient wie möglich zu nutzen. Wegen des hohen Zeitaufwandes vernachlässigen sie im Zweifel Detailfragen und versuchen möglichst früh, einen kritischen-distanzierten Zugang zu den Kursinhalten herzustellen. Für Skowronek (2001) trägt gerade die reflexive Kontrolle des eigenen Lernens dazu bei, Lernprozesse effektiver und effizienter zu gestalten. Dazu gehört auch die Entscheidung, den Lernaufwand zu begrenzen und an den erwarteten Nutzen anzupassen (vgl. Skowronek 2001, S. 207). Den aktiven Studierenden ist der Konflikt zwischen einer grundsätzlich sinnvollen aber praktisch kaum umsetzbaren

¹⁰ Im Kategoriensystem wurden diese Prozesse unter dem Code „Abschirmung des Lernprozesses“ kodiert

Arbeitsweise bewusst. Da sie an ihrer pragmatischen Einstellung dennoch festhalten, scheinen sich diese Lerner auch durch eine gewisse Robustheit auszuzeichnen.

Alle Interviewten gehen kritisch auf die Bedingungen des Onlinelernens ein. Die Befragten aus der Gruppe der passiven Studierenden sehen im Vergleich zu den Interviewten aus der anderen Gruppe die Möglichkeiten des Onlinelernens hingegen eher optimistisch. Die betreffenden Personen hatten sich zu Beginn des Studiums erhofft, auf eine andere Art und Weise als bisher gewohnt lernen zu können. Während alle aktiven Studierenden erweiterte Präsenzangebote zur Wissensvermittlung für kaum vereinbar mit einer Vollzeitbeschäftigung halten, sehen die Befragten aus der Gruppe der Passiven die Nachteile einer solchen Variante nicht so deutlich.

Während viele Aussagen der passiven Studierenden auch neuere Lernformen andeuten (handlungsorientiertes Lernen, exemplarisches Lernen, Modelllernen etc.), stehen bei den aktiven Studierenden kognitive Lernprozesse im Vordergrund. Diese Personen nennen mehrere kognitive Primärstrategien und ein ganzes Bündel sekundärer Lernstrategien, die aus deren Sicht den Lernerfolg unterstützen können. In den Aussagen der befragten passiven Studierenden sind nur sehr wenig primäre oder sekundäre Lernstrategien (siehe Kapitel 3.1.2) erkennbar. Untersuchungen zur Motivation in selbstorganisationsoffenen Lernumgebungen geben ein ähnliches Bild wieder: Die erfolgreichen Lerner unterscheiden sich von weniger erfolgreichen in Ausmaß und Qualität des Strategieeinsatzes. Allerdings gibt es widersprüchliche Befunde bezüglich der Frage, welche Art von Strategien erforderlich ist, um eine bestimmte Art von Lernleistung zustande zu bringen (vgl. Wuttke 1999, S. 130).

Die aktiven Studierenden versuchen stets, ihre Fähigkeit zum selbstorganisierten Lernen zu verbessern bzw. auf die Erfordernisse des VAWI-Studiums hin anzupassen. Diese Fähigkeit ist aus deren Sicht im Vergleich zum Erststudium im Hinblick auf den Lernerfolg von wesentlich größerer Bedeutung. Nur Befragte aus der Gruppe der passiven Studierenden erwarten eine Aktivierung seitens des Anbieters. Ähnlich wie in vergleichbaren Untersuchungen zeigte sich deutlich, dass diese Personengruppe eine individualisierte und auf sie zugeschnittene Lernbegleitung erwarten (vgl. Ehlers 2003, S. 295). Von besonderer Bedeutung ist auch der tendenzielle Wunsch nach Kontrollangeboten.

Beide Gruppen sehen eine starke Belastung durch eine Vollzeitbeschäftigung neben dem Studium. Bei den aktiven Studierenden ist allerdings erkennbar, dass sie die einzelnen Lebensbereiche Studium, Privatleben und Beruf deutlicher voneinander trennen. Alle aktiven Studierenden fassen das Studium als Bereicherung auf. Für diese Personen scheint ein Gewinn schon allein darin zu bestehen, überhaupt zu studieren. In den Interviews aller passiven Studierenden wird deutlich, dass sie das Studium eher als Mittel zum Zweck betrachten (vgl. Hartwig 1986, S. 80ff).

Abgesehen von Aussagen zur Interaktionsform „Aktivierung“ konnten keine lernerfolgsfördernden Faktoren bei den passiven Studierenden ermittelt werden. Alle aktiven Studierenden haben hingegen beiläufig Kontakt zu Kommilitonen und

tauschen sich auch gezielt aus. Diese Interaktionsformen sind aus Sicht der Interviewten sehr bedeutsam im Hinblick auf den Lernerfolg.

Zusammengefasst unterscheiden sich die subjektiven Konstrukte in beiden Gruppen vor allem im Hinblick darauf, wie aktiv Interaktions-, Lern- und Informationsverarbeitungsprozesse von den Studierenden selbst gestaltet werden. Während die Befragten aus der Gruppe der aktiven Studierenden diese Prozesse im Wesentlichen selbst initiieren und kontrollieren, erwarten die passiven Studierenden hierbei eine wesentlich aktivere Rolle seitens des Anbieters.

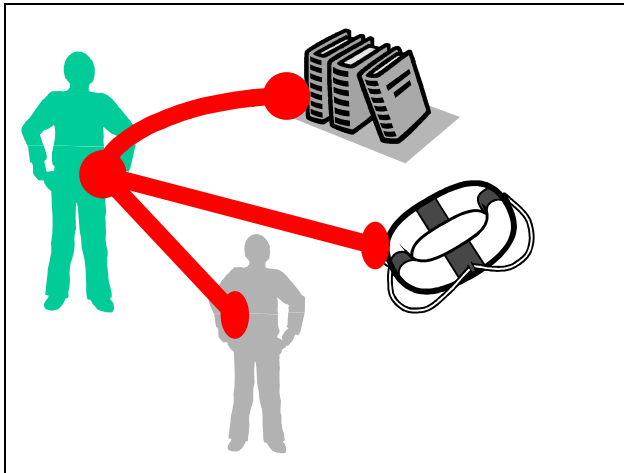


Abbildung 3 Interaktions-, Informationsverarbeitungs- und Lernprozesse

Peters weist in diesem Zusammenhang auf das Konzept der *Transaktionalen Distanz* hin: erst transaktionale Distanz ermögliche das autonome, selbstbestimmte Lernen. Die transaktionale Distanz ist dann am größten, wenn Lehrende und Lernende überhaupt nicht miteinander kommunizieren und das Lehrprogramm bis in alle Einzelheiten vorgeplant und verbindlich vorgeschrieben ist (vgl. Peters 1997, S. 48f). Die Sichtweisen der aktiven und passiven Studierenden weichen offenbar auch deshalb in vielen Bereichen stark voneinander ab, da die Gestaltung der transaktionalen Distanz im Fernstudium unterschiedlich bewertet wird.

Die teilweise sehr deutlichen Unterschiede in den subjektiven Sichtweisen beider Gruppen beruhen offensichtlich zu einem großen Teil auf der Tatsache, dass die passiven Studierenden weniger intensive Erfahrungen im internetbasierten Fernstudium sammeln konnten.

7 Implikationen für die Ausbildungspraxis im Rahmen von VAWI

Die vorangegangene Analyse entlang der Fragestellung hatte das Ziel, lernerfolgsfördernde und lernerfolgshemmende Faktoren im internetbasierten, flexibilisierten Fernstudium aus der subjektiven Sicht der befragten Studierenden zu identifizieren. Die Initiierung von Interaktions-, Informationsverarbeitungs- und Lernprozessen kristallisierte sich als ein kritischer Faktor des Lernerfolgs heraus. Daraus lassen sich Implikationen für die Ausbildungspraxis im Rahmen des Masterstudienganges VAWI ableiten. Diese Schlussfolgerungen werden deshalb im nächsten Schritt auf ein (an die als real angenommenen Bedingungen) angepasstes Phasenmodell internetbasierter Lehr-Lern-Prozesse angewandt. Mit Hilfe dieser Synthese soll eine sehr praxisnahe, prozessorientierte und zugleich empirisch abgesicherte Ableitung der gewonnenen Erkenntnisse gewährleistet werden. Zu diesem Zweck wird flexibel auf die Ergebnisse der in Kapitel 6 vorangegangenen Analyse zurückgegriffen.

Das entwickelte Phasenmodell (siehe nächste Seite) orientiert sich am Strukturmodell aus Kapitel 3 und ist in drei Phasen unterteilt. Das Phasenmodell soll keinen dogmatisch festen Verlauf internetbasierter Lehr-Lern-Prozesse propagieren. Vielmehr dient der Zugang mit Hilfe abstrahierter Lehr-Lern-Phasen dazu, das Potenzial für pädagogische Interventionen zu identifizieren und einzuordnen.

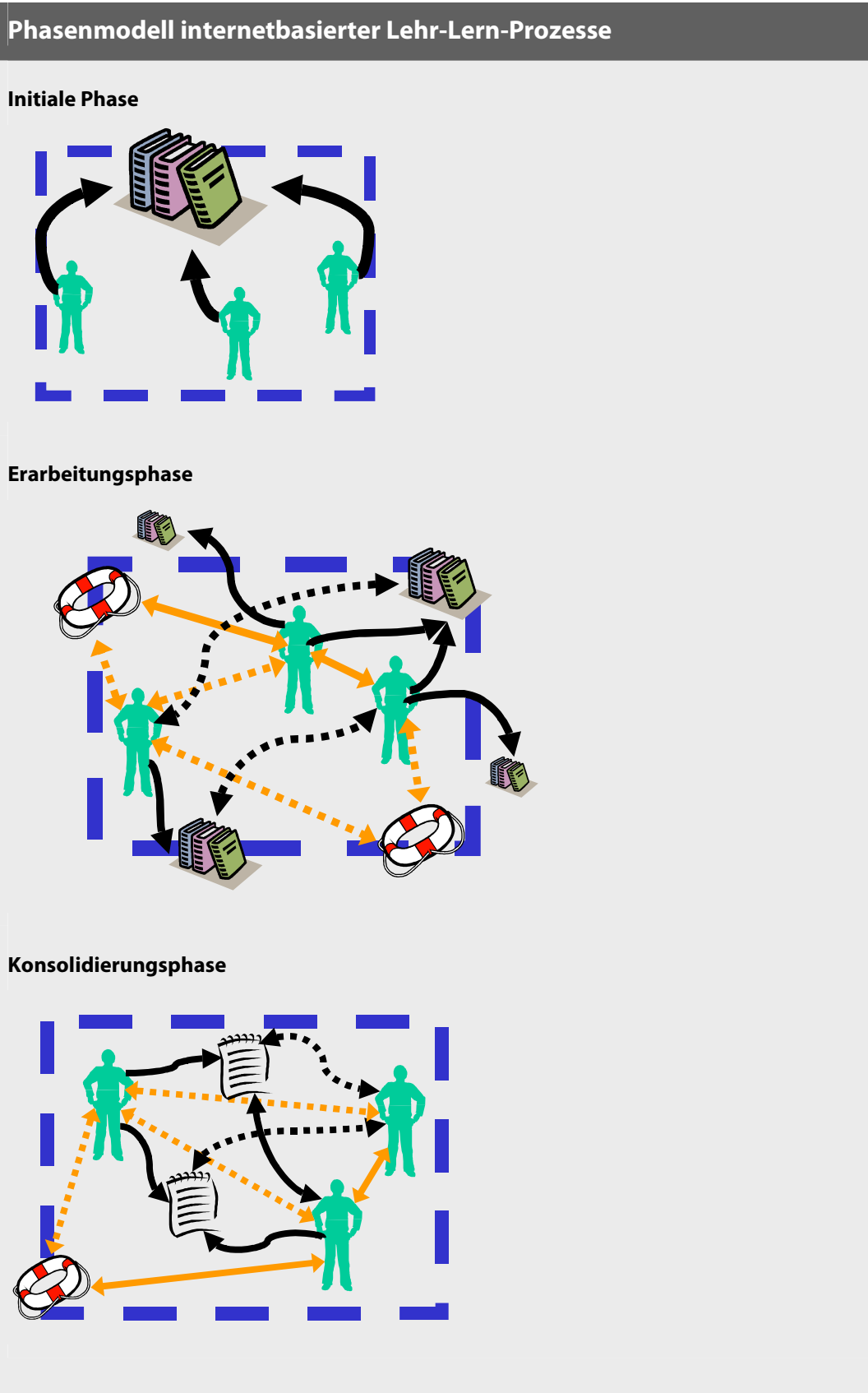


Tabelle 15 Phasenmodell internetbasierter Lehr-Lern-Prozesse

Wird ein schrittweiser Phasenablauf vorausgesetzt, beginnt der internetbasierte Lehr-Lern-Prozess im Rahmen des Masterstudienganges VAWI zunächst mit der **Initialen Phase**. In dieser Phase dominiert die *Beschaffung von allgemeinen Informationen und Lernmaterialien*. Die Fernstudierenden sind in dieser Phase dafür verantwortlich, alle benötigten und bereits verfügbaren Unterlagen in elektronischer Form zu beschaffen. Voraussetzung dafür ist, dass die *Entscheidung über die Teilnahme an bestimmten Kursen* bereits getroffen wurde.

Bei der Auswertung wurde deutlich, dass bereits in der Initialen Phase gravierende Probleme entstehen können, wenn die Teilnehmer sich beispielsweise für mehr Kurse einschreiben, als sie tatsächlich ausreichend intensiv bearbeiten können. Ist dies der Fall, kann sich ein *Schneeballeffekt* einstellen. Dies führt dazu, dass die Studierenden innerhalb kurzer Zeit von den Auswirkungen „überrollt“ werden und keinen einzigen der belegten Kurse mehr sinnvoll bearbeiten können.

Bei der Beschaffung der Materialien kommen die Studierenden zum ersten Mal mit der internetbasierten Lernplattform in Kontakt. Die Befragten in beiden Gruppen geben an, dass sie dabei *technische Hürden* als besonders störend empfinden. Hier ist der Anbieter gefordert, ausreichend hohen Aufwand in die *Gestaltung barrierefreier und benutzerfreundlicher Oberflächen* zu investieren.

Wenn Unterlagen nicht termingerecht verfügbar sind, stößt dies auf wenig Verständnis bei den Fernstudierenden. Reservierte Zeiten für die Bearbeitung der Kursunterlagen können dann nicht genutzt werden und verschlingen die verbleibende Freizeit. Darunter leidet bei den Teilnehmern unter Umständen die Akzeptanz für das Fernstudium schon zu Beginn der Maßnahme erheblich und die Bereitschaft zum Freizeitopfer kann dadurch sinken. Es ist deshalb unbedingt darauf zu achten, *Unterlagen zu den angekündigten Terminen zuverlässig zur Verfügung zu stellen*. Eine aufwändige optische Gestaltung der Lernplattform ist aus Sicht der Befragten nicht angezeigt, kann jedoch durchaus *motivierende Wirkung auf den individuellen Lernprozess* haben.

Einigen Studierenden erschien der Übergang von der einführenden Präsenzveranstaltung hin zum autonomen Selbstlernen mit dem PC sehr abrupt, wodurch sie das *Gefühl von Anonymität* besonders stark verspürten¹¹. Hier kann es angezeigt sein, die Teilnehmer stärker während des *Einstiegs in die Initiale Phase zu begleiten*. Die erwachsenen Lerner gaben in diesem Zusammenhang zu erkennen, dass eine entsprechende Begleitung weder zu dominant-anweisend noch zu passiv sein sollte. Es wird schwierig sein, ein adäquates Mittelmaß zu finden, das alle Teilnehmer als angemessen empfinden. Schließlich erwarten nicht alle Befragten eine aktivere Rolle seitens des Anbieters oder lehnen sie sogar ausdrücklich ab. Es könnte ein Ansatz sein, einführende (auch internetbasierte) freiwillige Begleitveranstaltungen anzubieten, um den Einstieg in die Initiale Phase zu unterstützen. Entsprechende Veranstaltungen könnten auch dazu geeignet sein, dem Problem der

¹¹ Bei den Teilnehmern ist eine hohe Affinität zum Internet zu erkennen – die Nutzung als Lernmedium ist jedoch teilweise noch sehr ungewohnt, was vielfältige Lernstörungen bewirken kann

Procrastination¹², das sich bereits in der Initialen Phase bemerkbar macht, von Anfang an zu begegnen.

Einer adäquaten, situationsangemessenen pädagogischen Begleitung kommt in der anschließenden **Erarbeitungsphase** noch größerer Stellenwert zu. Nachdem die Studierenden sich einen allgemeinen Überblick verschafft haben, wichtige Informationen gesammelt und die ersten Kursunterlagen mit Hilfe der Lernplattform heruntergeladen haben, kommt es jetzt darauf an, *den eigenen Lernprozess zu planen, zu steuern und zu kontrollieren*. Viele der Studierenden sind bereits seit einigen Jahren berufstätig und das institutionalisierte Lernen nicht mehr gewohnt. Hier können (freiwillige) pädagogische Unterstützungs- und Begleitungsangebote helfen, *Lernschwierigkeiten* abzubauen.

Nachdem sich die Teilnehmer in der Initialen Phase mit den Einführungsmaterialien versorgt haben, beginnen sie nun, sich aktiv damit auseinander zu setzen. Wenn die ersten technischen Hürden beim Herunterladen der Dokumente bzw. der Nutzung der Onlinemedien überwunden sind, machen sich die Studierenden ein erstes Bild von der *Qualität der Lernmedien*. Den *druckbaren Dokumenten* wird ganz klar der Vorzug gegeben, weil das Lesen am Bildschirm als sehr ermüdend bezeichnet wird. Die Papierversion bietet aus Sicht der Studierenden gegenüber der Onlinevariante den Vorteil, dass man *Hervorhebungen und Anmerkungen direkt im Lerntext* einfügen kann. Außerdem kann mit dem Papierdokument problemlos in Nischenzeiten gearbeitet werden, wohingegen die Verwendung eines Notebooks oft schon allein an der fehlenden Internetverbindung scheitert. Computerunterstütztes Lernen wird von den Fernstudierenden jedoch keineswegs grundsätzlich abgelehnt. Aus deren Sicht sollten sich die Anbieter jedoch mehr darauf besinnen, *qualitativ hochwertige, zum Drucken geeignete Skripten* zu erstellen, die durch multimediale Onlineelemente ergänzt werden. Es erscheint also wenig sinnvoll und nicht lernerangemessen, den gesamten Lernprozess auf das Medium Internet zu transponieren. Wie im klassischen Fernstudium sollte man sich also aus Sicht der Studierenden darauf konzentrieren, didaktisch aufbereitete Kursmaterialien zur Verfügung zu stellen.

Unabhängig davon, wie gut Materialien aufbereitet sind, ist aus Sicht der befragten Fernstudierenden die Anwendung geeigneter Lernstrategien von zentraler Bedeutung für den Lernerfolg. Hier zeigt sich sehr deutlich, dass ein großes Repertoire primärer und sekundärer Lernstrategien erforderlich ist, um sich angemessen mit den Kursinhalten auseinandersetzen zu können. Die Anbieter können deshalb versuchen, die Teilnehmer stärker für die Gestaltung ihrer eigenen Lernprozesse zu sensibilisieren – weniger für die Inhalte selbst.

In der Erarbeitungsphase treten die Teilnehmer zum ersten Mal in größerem Umfang *mit Tutoren und Kommilitonen in Kontakt*. In der Regel ist dies meist dann der Fall, wenn sich bei der Bearbeitung der Lernmedien und Aufgaben Probleme ergeben. Die Kontaktaufnahme findet Face-To-Face, in der Regel jedoch mittels der zur Verfügung stehenden Medien, statt. An erster Stelle rangiert hier das *Onlineforum*, das eine sehr hohe Akzeptanz bei den Fernstudierenden genießt. Die Befragten haben die

¹² Aufschieben von Tätigkeiten

Erfahrung gemacht, dass auf Anfragen in der Regel sehr schnell und detailliert reagiert wird. Das Onlineforum bietet den entscheidenden Vorteil, dass alle Teilnehmer von der Diskussion im Forum profitieren können, ohne selbst aktiv daran teilzunehmen. Einige der Befragten sprechen in diesem Zusammenhang davon, dass sie in manchen Fällen gehemmt waren, eigene Beiträge in das Forum einzustellen. Erweiterte Anonymisierungsfunktionen im Internetforum könnten helfen, *Kommunikationshemmnisse bei den teilnehmenden Studierenden* zu verringern. Der Onlinechat stößt bei den befragten Personen auf geteilte Resonanz. Einerseits wird der *Chat* als grundsätzlich sinnvoll und brauchbar erachtet, andererseits schätzen die Interviewten den damit erzielbaren Nutzen im Rahmen internetbasierter Lehr-Lern-Prozesse als zu gering ein. Da jedoch festgestellt wurde, dass vom Chat auch eine *motivierende Funktion* ausgehen kann, erscheint der Verzicht darauf als Kommunikationsmedium unangebracht. Vielfach wurde von *technischen Problemen bei der Nutzung des Chats* berichtet. Gerade im Hinblick auf die eher niedrige Akzeptanz des Chats sollten diese Probleme so weit es geht ausgeräumt werden, was auch bedeuten kann, die Funktionsvielfalt einzuschränken.

Gerade Studierende, die sich in der Erarbeitungsphase eher passiv verhalten und sich kaum an medienvermittelten oder „realen“ Interaktionsprozessen mit Tutoren und Kommilitonen beteiligen, versuchen nun, auf *externe Informationsquellen* zuzugreifen. Besonders wenn die *Studierenden ihr Vorwissen als nicht ausreichend betrachten*, werden Bibliotheken aufgesucht und weiterführende Literatur angehäuft, weil die zur Verfügung stehenden Medien als nicht ausreichend oder wenig brauchbar erachtet werden. Diese Teilnehmer beginnen nun also bereits, sich vom internetbasierten Lehr-Lern-Prozess zu entfernen. Dies lässt sich aus Sicht der Befragten vermeiden, indem sie von den Anbietern mit hilfreichen, verbindlichen Informationen über in Frage kommendes ergänzendes Material versorgt werden. Die Konsequenz daraus kann sein, höheren Aufwand in die Auswahl entsprechender *Literaturempfehlungen* zu investieren, die an die Vorkenntnisse der Studierenden angepasst sind. Zu überdenken ist auch der Vorschlag eines Interviewten, der eine „Bücherkiste“ mit einer Auswahl kursbegleitender Bücher vorschlägt.

In der Erarbeitungsphase bieten sich also sowohl passive als auch aktive pädagogisch-didaktische Interventionen an. Zu den aktiven pädagogischen Interventionen zählt sicherlich der *Wunsch einiger der Befragten nach Aktivierung und Präsenzangeboten zur Wissensvermittlung*. Nicht zuletzt aufgrund beruflicher Belastungen, die sich während des Teilzeitstudiums ergeben, besteht die Gefahr, dass darunter die eigenverantwortliche Kursbearbeitung bei einigen der Interviewten leidet. Unter diesen Umständen würden manche Teilnehmer ein aktiveres Zugehen seitens des Anbieters bzw. feste Präsenzveranstaltungen zur Wissensvermittlung begrüßen. Sie versprechen sich davon, dass ihre *Lernprozesse aufrecht erhalten und kontrolliert* werden, damit sich Lernerfolg einstellen kann. Entsprechende Kontrollfunktionen und erweiterte Präsenzangebote werden aber gerade von den aktiven Studierenden vehement abgelehnt. Als ein Ansatzpunkt bietet sich deshalb die Gestaltung der Kontrollaufgaben in der internetbasierten Lernumgebung an. Zum einen können hier erweiterte Kontrollangebote integriert werden, die über reine Multiple-Choice-Fragen

hinausgehen, andererseits besteht die Möglichkeit, die Tutoren über den Bearbeitungsstand der einzelnen Teilnehmer nach deren Einwilligung automatisch zu benachrichtigen. Gerade Multiple-Choice-Fragen können dazu verleiten, sich nicht tief genug mit Lerninhalten auseinander zu setzen. Dies ist der Fall, wenn der Lehrtext nur rein mechanisch nach der korrekten Lösung abgesucht wird. Trifft der Kursanbieter die Entscheidung, Multiple-Choice-Fragen zur Verständniskontrolle einzusetzen, sollte demnach entsprechend hoher Aufwand in die *Formulierung lernerangemessener Multiple-Choice-Fragen* investiert werden.

Befragte aus beiden Gruppen kritisieren die Darstellung der Kursinhalte und die Aufgabenstellung im Hinblick auf deren Praxisbezug. Die Aussagen der Interviewten zum Praxisbezug müssen jedoch differenziert betrachtet werden. Während die aktiven Studierenden gerade bei den Lernmedien geringen Praxisbezug erkennen, bezeichnen passive Studierende Aufgaben und Prüfungssituationen als wenig praxisbezogen. Die Befragten aus der Gruppe der Aktiven finden es wenig praxisrelevant, Wissen nur stur mit Hilfe von Skripten auswändig zu lernen. Es stört sie auch, dass nicht alle Materialien gleichermaßen gut didaktisch aufbereitet sind. Dies ist aus Sicht der Befragten der Fall, wenn *Lerngegenstände nicht ausreichend vorstrukturiert, eingebettet und dadurch auch unerfahrenen Lernern zugänglich gemacht werden*. Wie bereits angedeutet, sind die Anbieter hier gefordert, *kursübergreifende Qualitätsstandards für die Gestaltung von Lernmedien* zu definieren. Aufgabenstellungen sollten aus Sicht der Befragten von ausreichend komplexen, realitätsnahen Problemstellungen ausgehen. Gerade im Programmierkurs sind die Anbieter gefordert, motivierende Programmieraufgaben zu entwerfen, die Teilnehmer weder zu sehr über- noch unterfordern¹³.

Nachdem die Studierenden den Kurseinstieg vollzogen, *lernhemmende Hürden überwunden* und zu einer *situationsangemessenen Selbstorganisation* gefunden haben, sind in der darauf folgenden **Konsolidierungsphase** *Gruppenprozesse* von besonderer Bedeutung. Die Teilnehmer können sich nun *selbständig aktiv am Lehr-Lern-Geschehen beteiligen*, da sie sich in der Erarbeitungsphase mit den Bedingungen des internetbasierten Fernstudiums vertraut machen konnten. Das Entscheidende an dieser Phase ist, dass sie die *Ausbildung selbstorganisierter Lernformen* voraussetzt. Schaffen es die Fernstudierenden in der Erarbeitungsphase nicht, ihre *Lernprozesse eigenverantwortlich zu gestalten* und *gegenüber konkurrierenden Einflüssen abzuschirmen*, verlieren sie häufig die *Motivation für das berufsbegleitende Studium* und beklagen ihre *mangelnde Selbstdisziplin*.

Vielfach knüpfen die Studierenden im Verlauf der Erarbeitungsphase bereits *Kontakte zu Kommilitonen*, die ein *Gemeinschaftsgefühl* unter den Teilnehmern vermitteln. Interessant ist, dass zwar alle Befragten soziale Kontakte unter Kommilitonen als wichtig erachten, diese jedoch gerade bei solchen Studierenden zu Stande kommen, denen diese Relevanz weniger bewusst zu sein scheint. Der Anbieter kann deshalb bereits in der Erarbeitungsphase dazu beitragen, Interaktionsprozesse

¹³ Diese Aufgabe ist sicherlich schwer umzusetzen. Gerade im Rahmen der Gestaltung von Programmierkursen wurden jedoch zahlreiche Ansätze entwickelt, die Ausbildungsqualität zu verbessern. An der Universität Passau wird bereits seit einigen Jahren ein internetgestütztes System zur Verbesserung der Qualitätskontrolle im Programmierpraktikum eingesetzt

zu initiieren und aufrecht zu erhalten. Da nicht alle Interviewten eine aktivere Rolle seitens des Anbieters während des Lehr-Lern-Prozesses erwarten oder sogar ablehnen, sollten solche Interventionen nicht ohne den Wunsch der Fernstudierenden erfolgen. Gelingt eine lernerangemessene Intervention, können sehr stark eigenverantwortliche und gruppenbezogene Lerneraktivitäten entstehen. Die tutorielle Begleitung beschränkt sich dann immer weiter auf *koordinierende, organisierende Aufgaben*. Im Idealfall bilden sich unter den Studierenden weitgehend autarke Lernergruppen, die eigene Wissensbestände generieren.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die Anbieter den *Phasenübergängen internetbasierter Lehr-Lern-Prozesse* besondere Aufmerksamkeit widmen sollten. Bereits beim Einstieg in die Initiale Phase können *angemessene Unterstützungsangebote auf freiwilliger Basis* helfen, das subjektive Empfinden der Anonymität bei den Teilnehmenden zu reduzieren. Können die Fernstudierenden zu Beginn der Erarbeitungsphase nicht auf *lerngeeignete Lernmedien* zugreifen, besteht die *Gefahr von Isolationsprozessen*, die dazu führen, dass sich die Studierenden dem Fernstudium nicht mehr gewachsen sehen. Nur wenn die Teilnehmer ihren eigenen *Lernprozess reflektieren und geeignete Selbstorganisationsformen entwickeln*, können sie gleichberechtigt an der Konsolidierungsphase teilnehmen. Hier sind die Anbieter gefordert, die Studierenden bereits während der Erarbeitungsphase auf *effektive Lernstrategien* aufmerksam zu machen und die Lerner *für die Gestaltung ihrer eigenen Lernprozesse zu sensibilisieren*. Wie bereits angedeutet ist das grundlegende Problem pädagogischer Interventionen darin begründet, dass sie nicht von allen Fernstudierenden gleichermaßen interpretiert und akzeptiert werden.

8 Resümee

Im Rahmen dieser Untersuchung sollten lernerfolgsfördernde und –hemmende Faktoren aus Lernaltersicht ermittelt und untersucht werden. Ziel des Forschungsvorhabens war es, die subjektiven Sichtweisen der erwachsenen Lerner zu identifizieren, um deren Lernhandeln rekonstruieren zu können. Die Weiterbildungsanbieter haben dadurch die Chance, Lernerinteressen aufzugreifen und die Teilnehmer aktiv an der Gestaltung internetbasierter Lehr-Lern-Prozesse zu beteiligen. Dieses Mitbestimmungsangebot wird von den Fernstudierenden, die für ihre Ausbildung bezahlen, erwartet und als Form der Kundenorientierung wahrgenommen. In Kapitel 7 wurden bereits Implikationen für die Ausbildungspraxis formuliert. Dabei zeigte sich, dass mit Hilfe der subjektzentrierten Untersuchung wertvolle Informationen gewonnen werden konnten, aus denen sich zahlreiche Ansatzpunkte für eine stärker lernerorientierte Gestaltung internetbasierter Lehr-Lern-Prozesse ergeben. Die eingangs der Arbeit dargestellten politischen Intentionen bei der Einführung mediengestützter, flexibilisierter Weiterbildungsangebote sollten kritisch hinterfragt werden. Diese Untersuchung zeigte ganz klar, dass der Einsatz neuer Medien bei den Fernstudierenden grundsätzlich auf Resonanz stößt, letztendlich für die Wissensaneignung im Rahmen eines hochgradig selbstgesteuerten, autonomen Fernstudiums jedoch nicht von zentraler Bedeutung ist. Die Gestaltung von Lehr-Lern-Prozessen sollte sich also von technisch geprägten Paradigmen lösen und den Blick auf die lernenden Subjekte richten. Im Rahmen dieser Untersuchung zeigte sich, dass die Didaktisierung von „E-Learning“ Angeboten allein nicht zum gewünschten Erfolg führt, da die Didaktik selbst wiederum von sehr vielen Faktoren abhängig ist. Kerres (2003) greift dieses Problem auf und formuliert seine Gedanken zur „Gestaltungsorientierten Mediendidaktik“. Die Sichtweise, die diesem Konzept zugrunde liegt, ist aus pädagogisch-didaktischer Sicht sehr gut nachvollziehbar. Weiterbildungsanbieter erwarten jedoch konkrete Hinweise bei der Konzeption medienbasierter Lehrangebote. Diese Untersuchung zeigt deutlich, dass der Erfolg hochgradig selbstgesteuerter Bildungsangebote zu einem großen Teil von den Einstellungen und Kompetenzen der Lerner abhängt. Es erscheint deshalb auf den ersten Blick pädagogisch wenig sinnvoll und ökonomisch kaum vertretbar, erheblichen Aufwand in eine Verbesserung der Rahmenbedingungen internetbasierter Fernstudiengänge zu investieren. Anbietern internetbasierter Weiterbildungsangebote kommt jedoch in zunehmend stärkerem Maße die Aufgabe zu, sich an den Bedürfnissen der Teilnehmer zu orientieren. Die im Rahmen dieser Studie gewonnenen Ergebnisse verleiten zu der These, dass Weiterbildungsangebote in der Form von VAWI „lernrobuste“ Teilnehmer fordern. Zu Recht stellt sich schließlich die Frage, ob der Lernerfolg im selbständigen Studium von bestimmten Lerntypen abhängt (vgl. Lehner 1991, S. 172). Die Fähigkeit zur Selbstorganisation von Lernprozessen scheint in hohem Maße darüber zu entscheiden. Entsprechende autodidaktische und methodische Kompetenzen werden bei den Teilnehmern vorausgesetzt, können jedoch durch die Schaffung adäquater Lernarrangements im internetbasierten Fernstudium seitens der Anbieter aktiv gefordert und gefördert werden.

Literatur

- Anderson, John R. (2001): Kognitive Psychologie. Heidelberg: Spektrum.
- Arnold, Patricia (2001a): Communities of Practice im Fernstudium – netzgestützte „Alltagsbewältigung in Eigenregie“. http://www.unibw-hamburg.de/PWEB/paebbp/veroef/texte/arnold_mc2001.pdf. Stand: 10.02.2004
- Arnold, Patricia (2001b): Didaktik und Methodik telematischen Lehrens und Lernens. Lernräume, Lernszenarien, Lernmedien. Münster: Waxmann.
- Arnold, Patricia (2003): Kooperatives Lernen im Internet. Qualitative Analyse einer Community of Practice im Fernstudium. Münster: Waxmann.
- Arnold, Rolf (2001c): Lebenswelt. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 169-170.
- Arnold, Rolf (Hg.) (1996): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler: Schneider.
- Astleitner, Hermann (2002): Qualität des Lernens im Internet. Virtuelle Schulen und Universitäten auf dem Prüfstand. Frankfurt a.M.: Lang.
- Bartels, Jörn/Helms, Fritz P./Rossié, Ute/Schormann, Jürgen (1984): Studienverhalten von Fernstudenten. Eine vergleichende Untersuchung von Studienabbrechern und Studienfortsetzern. Hagen: Zentrum für Fernstudienentwicklung.
- Baumeister, Hans-Peter/Hauck, Peter (1998): Internationaler Wissenstransfer – Problemfelder des modernen Fernstudiums. In: Scheuermann, F. (Hg.): Studieren und weiterbilden mit Multimedia. Perspektiven der Fernlehre in der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung. Nürnberg: Verlag Bildung und Wissen, S. 54-64.
- Baumgartner, Peter (1995): Didaktische Anforderungen an (multimediale) Lernsoftware. In: Klimsa, P./Issing, L.J. (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim: Beltz, S. 241-252.
- Baumgartner, Peter (1999): 10 Todsünden in der Medienevaluation interaktiver Lehr- und Lernmedien. In: Lehmann, K. (Hg.): Studieren 2000. Alte Inhalte in neuen Medien? Münster: Waxmann, S.199-220.
- Baumgartner, Peter (2002): Pädagogische Anforderungen für die Bewertung und Auswahl von Lernsoftware. In: Issing, L./Klimsa, P. (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim: Beltz, S. 427-442.
- Beeck, Manfred (1987): Sozialform – Fachinteresse – Lernerfolg. Frankfurt am Main: Lang.
- Behrens, Ulrike (1999): Teleteaching is easy!? Pädagogisch-psychologische Qualitätskriterien und Methoden der Qualitätskontrolle für Teleteaching-Projekte; Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- Bender, Walter (2002): Selbst oder fremd – ist das die Frage? Selbstgesteuertes Lernen in der betrieblichen Weiterbildung. In: Kraft, Susanne (Hg.): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider, S. 90-104.
- Blocher, J. Michael/Sujo de Montes, Laura/Willis, Elizabeth M./Tucker, Gary (2002): Online Learning: Examining the Successful Student Profile. <http://www.ncolr.org/jiol/archives/2002/2/02/index.html> (Stand: 10.02.2004).
- Bloh, Egon/Lehmann, Burkhard (2002): Online-Pädagogik – der dritte Weg? Präliminarien zur neuen Domäne der Online-(Lehr)-Lernnetzwerke (OLN). In: Lehmann, B./Bloh, E. (Hg.): Online Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider, S.11-128.
- Blumstengel, Astrid (1998): Entwicklung hypermedialer Lernsysteme. Berlin: Wissenschaftlicher Verlag.
- Bogner, Julia (2003): E-Learning in der betrieblichen Weiterbildung. Eine qualitative Untersuchung einer CBT-Implementierung bei der Robert Bosch GmbH. Diplomarbeit. Bamberg.

- Böhm, Andreas (2003): Theoretisches Codieren: Textanalyse in der Grounded Theory. In: Flick, U./ von Kardorff, E./Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S.475-485.
- Brandenburg, Günter A. (1974): Lernerfolg im Erwachsenenalter. Ergebnisse psychologischer, soziologischer und didaktischer Forschung. Göttingen: Schwartz.
- Bruhn, Johannes/Gräsel, Cornelia/Mandl, Heinz/Fischer, Frank (1998): Befunde und Perspektiven des Lernens mit Computernetzen. In: Scheuermann, F. (Hg.): Studieren und weiterbilden mit Multimedia. Perspektiven der Fernlehre in der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung. Nürnberg: Verlag Bildung und Wissen, S. 385-401.
- Bruhn, Johannes (2000): Förderung kooperativen Lernens über Computernetzwerke. Prozess und Lernerfolg beim dyadischen Lernen mit Desktop-Videokonferenzen. Frankfurt am Main: Lang.
- Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hg.) (1986): Selbstorganisiertes Lernen im Fernunterricht, Schriftenreihe Studien zu Bildung und Wissenschaft, Nr. 24, Bad Honnef: Bock.
- De Corte, E./Linn, M. C./Mandl, H./Verschaffel, L. (Hg.) (1992): Computer-based learning environments and problem solving. Berlin: Springer.
- Denzin, Norman K. (1978): The Research Act. New York: McGraw Hill.
- Dick, Egon (2000): Multimediale Lernprogramme und telemediale Lernarrangements. Einführung in die didaktische Gestaltung. Nürnberg: Verlag Bildung und Wissen.
- Diehl, Michel/Ziegler, René (2000): Informationsaustausch und Ideensammlung in Gruppen. In: Boos, M./Jonas, K. J./Sassenberg, K. (Hg.): Computervermittelte Kommunikation in Organisationen. Göttingen: Hogrefe, S.89-101.
- Dieterich, Rainer (1987): Transferwirksames Lernen und Lehren. In: Dieterich, R. (Hg.): Psychologische Perspektiven der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 23-38.
- Ehlers, Ulf (2002): Qualität beim E-Learning. Der Lernende als Grundkategorie bei der Qualitätssicherung. http://www.lernqualitaet.de/ol/qualitaet_ehlers.pdf (Stand: 10.02.2004).
- Ehlers, Ulf-Daniel (2003): Qualität im E-Learning aus Lenersicht. Empirische Grundlegung und Modellkonzeption subjektiver Qualität. Dissertation. Bielefeld.
- Einsiedler, Wolfgang (1976): Lehrstrategien und Lernerfolg. Weinheim: Beltz.
- Elster, Fank/Dippl, Zorana/Zimmer, Gerhard (2003): Wer bestimmt den Lernerfolg? Leistungsbeurteilung in projektorientierten Lernarrangements. Bielefeld: Bertelsmann.
- Flick, Uwe (2002): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt.
- Flick, Uwe (2003a): Design und Prozess qualitativer Forschung. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S.252-265.
- Flick, Uwe (2003b): Triangulation in der qualitativen Forschung. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S. 309-318.
- Friedrich, Hans R. (1999): Staatliche Rahmenbedingungen und Zielperspektiven für die Hochschulen in der vernetzten Multimedia-Gesellschaft. In: Lehmann, K. (Hg.): Studieren 2000. Alte Inhalte in neuen Medien? Münster: Waxmann, S.33-53.
- Friedrich, Helmut F. (1995): Training und Transfer reduktiv-organisierender Strategien für das Lernen mit Texten. Münster: Aschendorff.
- Glaser, Barney G. / Strauss, Anselm L. (1984): Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, C./ Weingarten, E. (Hg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart: Klett-Cotta, S.91-111.
- Grimm, Susanne (1976): Fernstudium und Studienabbruch. Eine soziologische Untersuchung des Medienverbundsystems Telekolleg mit systemtheoretischem Ansatz. München: Oldenbourg.

Groß, Maritta (2000): Erwachsenenbildung als Beruf. Eine qualitative Befragung von Bamberger Absolventen – Studienrichtung Erwachsenenbildung. Diplomarbeit. Bamberg

Gudjons, Herbert (2003): Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Harth, Thilo (1997): Lerneffektivität von Multimedialem Lernen. In: Die berufsbildende Schule. 49.Jg, H.10, S.283-287.

Hartwig, Jürgen (1986): Dropout im Universitätsstudium. Untersuchung der Zugangsweisen bei der Analyse des Studienabbruchs und Entwicklung wie Überprüfung eines kausalanalytischen Modells; Frankfurt a.M.: Lang.

Hauff, Mechthild (1999): Neues Lehren und Lernen im Netz. In: Lehmann, K. (Hg.): Studieren 2000. Alte Inhalte in neuen Medien? Münster: Waxmann, S.131-142.

Helmke, Andreas/Schrader, Friedrich-Wilhelm (2000): Procrastination im Studium – Erscheinungsformen und motivationale Bedingungen. In: Schiefele, U./Wild, K.-P. (Hg.): Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung. Berlin: Waxmann, S.207-225.

Herbst, Dieter (2001): Gütekriterien qualitativer Forschung. http://www.ideereich.de/DieterHerbst/Vorlesungen/forschung/wiss_kri.htm (Stand: 05.02.2004).

Herrmann, Manfred/Laaf, Helga (1975): Pädagogische Besonderheiten beruflicher Erwachsenenbildung. Hannover: Schroedel.

Herzig, Bardo (2004): Die Bedeutung der (Allgemeinen) Didaktik für das Lehren und Lernen in virtuellen Räumen. http://www.uni-kassel.de/fb1/mediafb1/dgfbmedien/Seiten/Texte/tagungen/fruehjahrstagung03/Beitrag_Herzig.pdf (Stand: 10.02.2004).

Hesse, Friedrich W./Mandl, Heinz (2000): Neue Technik verlangt neue pädagogische Konzepte. In: Bertelsmann Stiftung/ Heinz-Nixdorff-Stiftung /Hg.): Studium online. Hochschulentwicklung durch neue Medien. Gütersloh: Bertelsmann, S.31-49.

Höffer-Mehlmer, Markus (2003): Didaktik ex machina? Möglichkeiten und Grenzen computergestützten Lernens. In: Arnold, R./Schüßler, I. (Hg.): Ermöglichungsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 307-315.

Holzkamp, Klaus (1996): Wider den Lehr-Lern-Kurzschluss. In: Arnold, R. (Hg.): Lebendiges Lernen. Baltmannsweiler: Schneider, S.21-30.

Hopf, Christel (2003): Qualitative Interviews – ein Überblick. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S.349-360.

Huber, Andreas (2001). Die Angst des Wissenschaftlers vor der Ästhetik. <http://qualitative-research.net/fqs/fqs.htm> (Stand: 02.02.2004).

Issing, Ludwig J. (2002): Instruktions-Design für Multimedia. In: Issing, L./Klimsa, P. (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim: Beltz Psychologische Verlags Union, S. 151-176.

Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2002): Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen.

Jechle, Thomas (1997): Didaktische Planung 1. Rahmenbedingungen, Zielgruppen, Lernziele, Lerninhalte. Studienbrief der Tele-Akademie der Fachhochschule Furtwangen: Selbstverlag.

Kaiser, Arnim/Hof, Christiane (2003): Selbstlernkompetenz. Individuelle Lernvoraussetzungen als Grundlage für den Erwerb von Fähigkeiten zu selbst reguliertem Lernen. In: GdWZ 14, H. 2, S. 57-61.

Kardorff, Ernst von (2003): Qualitative Evaluationsforschung. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S.238-250.

Kelle, Udo/Kluge, Susann (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Opladen: Leske+Budrich.

- Kerres, Michael (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. München: Oldenbourg.
- Kerres, Michael/de Witt, Claudia/Stratmann, Jörg (2003): E-Learning. Didaktische Konzepte für erfolgreiches Lernen. <http://www.edumedia.uni-duisburg.de/publications/jahrb-pe-wb-b.pdf> (Stand: 10.02.2004).
- Klaus, Hans G. (2002): Förderprogramm neue Medien in der Bildung. Förderbereich Hochschule. http://www.gmd.de/PT-NMB/Projektdokus/Hochschul_Vorhaben.pdf (Stand: 10.02.2004).
- Kleinschroth, Robert (1996): Neues Lernen mit dem Computer. Reinbek: Rowohlt.
- Knowles, Malcolm (1975): Selfdirected Learning. A Guide for Learners and Teachers. New Jersey: Englewood Cliffs.
- Körndle, Hermann/Narciss, Susanne (1999): Studierplatz 2000. In: Lehmann, K. (Hg.): Studieren 2000. Alte Inhalte in neuen Medien? Münster: Waxmann, S. 55-63.
- KPMG Consulting (2001): E-Learning zwischen Euphorie und Ernüchterung. Eine Bestandsaufnahme zum E-Learning in deutschen Großunternehmen. http://www.mmb-michel.de/New_Learning_Zusammenfassung.pdf (Stand: 10.02.2004).
- Kraft, Susanne (2003): Anforderungen an Lehrende in virtuellen Lernumgebungen. In: Arnold, R./Schüßler, I. (Hg.): Ermöglichsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 293-306.
- Kraft, Susanne (Hg.) (2002): Selbstgesteuertes Lernen in der Weiterbildung. Baltmannsweiler: Schneider.
- Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (2001): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz.
- Lehner, Helmut (1991): Autonomes Lernen und Fernlehre. Methoden und Wirkungen. In: Holmberg, B. (Hg.): Research into distance education. Fernlehre und Fernlehrforschung. Frankfurt am Main: Lang, S. 162-179.
- Ludwig, Joachim (2000): Lernende verstehen. Lern- und Bildungschancen in betrieblichen Modernisierungsprojekten. Bielefeld: Bertelsmann.
- Ludwig, Joachim (2003): Lehr-Lernprozesse im virtuellen Bildungsraum: vermitteln, ermöglichen, verstehen. In: Arnold, R./Schüßler, I. (Hg.): Ermöglichsdidaktik. Erwachsenenpädagogische Grundlagen und Erfahrungen. Baltmannsweiler: Schneider, S. 262-275.
- Mandl, Heinz/Friedrich, Helmut Felix (Hg.) (1991): Wissenschaftliche Weiterbildung und Selbststudium. Konzeption und Realisierung von Lehr-Lern-Modellen für das Selbststudium. Weinheim: Beltz.
- Mandl, Heinz/Schnotz, Wolfgang/Friedrich, Helmut F. (1991): Lehr-Lern-Modelle für das angeleitete Selbststudium. In: Mandl, H./Friedrich, H.F. (Hg.): Konzeption und Realisierung von Lehr-Lern-Modellen für das Selbststudium. Weinheim: Beltz, S. 311-334.
- Mandl, Heinz/Winkler, Katrin (2002): Vernetztes Lernen in der Hochschule. In: Lehmann, B./Bloh, E. (Hg.): Online Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider, S.284-298.
- Mason, Robin (1998): Models of Online Courses. <http://www.aln.org/publications/magazine/v2n2/mason.asp> (Stand: 02.02.2004).
- Mayring, Philipp (2002): Qualitative Sozialforschung. Weinheim: Beltz.
- Meueler, Erhard (2001): Subjektorientierung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuisl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 292-293.
- Michel, Lutz P./Goertz, Lutz (2003): Die aktuelle Lage auf dem eLearning Markt. In: Loebe, H./Severing, E. (Hg.): eLearning für die betriebliche Praxis. Bielefeld: Bertelsmann, S. 25-34.
- Mietzel, Gerd (2001): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Göttingen: Hogrefe.

- Montada, Leo (1998): Die geistige Entwicklung aus der Sicht Jean Piagets. In: Oerter, R./Montada, L. (Hg.): Entwicklungspsychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz, S. 518-560.
- Müller, Kurt R. (1995): Mitbestimmung als Problem. In: Müller, K.R. (Hg.): Kurs- und Seminargestaltung. Ein Handbuch für Mitarbeiterinnen im Bereich von Training und Kursleitung. Weinheim: Beltz, S. 48-69.
- Nanney, Barbara A. (1991): Perspective on Aptitude Treatment Interaction Research. <http://www.gsu.edu/~mstsw/courses/it7000/papers/aptitude.htm> (Stand: 10.02.2004).
- Peters, Otto (1997): Die Didaktik des Fernstudiums: Erfahrungen und Diskussionsstand in nationaler und internationaler Sicht. Neuwied: Luchterhand.
- Peters, Otto (2002): Lernen mit Neuen Medien im Fernstudium. In: Lehmann, B./Bloh, E. (Hg.): Online Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider, S.257-283.
- Pintrich, Paul R./Garcia, Teresa (1994): Self-regulated learning in college students. Knowledge, strategies, and motivation. In: Pintrich, P. R./Brown, D. R./Weinstein, C.E. (Hg.): Student motivation, cognition, and learning. Hillsdale: Erlbaum, S. 113-133.
- Plickat, Hans-Heinrich (1980): Versuch einer didaktischen Standortbestimmung des autonomen Fernunterrichts. In: Plickat, H.-H. (Hg.): Perspektiven des autonomen Fernunterrichts. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 9-94.
- Pusch, Annika/Friedrich, Silvia (2003): Virtueller Weiterbildungsstudiengang Wirtschaftsinformatik. Ein Studienangebot der Universitäten Bamberg und Essen. http://beta1.wi-inf.uni-essen.de/vawi/download/brosch_vawistudiengang_20020805.pdf (Stand: 10.02.2004).
- Reglin, Thomas (2003): Was bedeutet Usability netzgestützter Lehr-Lern-Systeme?. In: Loebe, H./Severing, E. (Hg.): eLearning für die betriebliche Praxis. Bielefeld: Bertelsmann, S. 81-96.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi (2003): Es fehlt einfach was! Ein Plädoyer für „mehr Gefühl“ durch Aufgabengestaltung im E-Learning. In: Report - Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung. H. 2/2003, S.21-42.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (2001a): Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A./Weidenmann, B. (Hg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S.601-646.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (2001b): Virtuelle Seminare in Hochschule und Weiterbildung: drei Beispiele aus der Praxis. Bern: Hans Huber.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi/Mandl, Heinz (2002): Analyse und Förderung kooperativen Lernens in netzbasierten Umgebungen. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 34 (1), S. 44-57.
- Reischmann, Jost (2003): Weiterbildungsevaluation. Lernerfolge messbar machen. Neuwied: Luchterhand.
- Rheinberg, Falko (1998): Motivationstraining und Motivierung. In: Rost, D.H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 357-360.
- Rinn, Ulrike/Bett, Katja (2003): Lernplattformen zwischen Technik und Didaktik. In: Bett, K./Wedekind, J. (Hg.): Lernplattformen in der Praxis. Münster: Waxmann, S.193-209.
- Salmon, Gilly (2000): E-Moderating. The Key to Teaching and Learning Online. London: Kogan Page.
- Salomon, Gavriel (2002): Hochschulbildung und die Herausforderungen des Informationszeitalters. In: Issing, L.J./Stärk, G. (Hg.): Studieren mit Multimedia und Internet. Münster: Waxmann, S. 19-30.
- Schäffer, Burkhard (2003): Generationen – Medien – Bildung. Medienpraxiskulturen im Generationenvergleich. Opladen: Leske+Budrich.
- Schäffter, Ortfried (2001): Lernstörungen - Lernwiderstände. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 204-205.

- Scheuermann, Friedrich (1998): Informations- und Kommunikationstechnologien in der Hochschullehre – Stand und Problematik des Einsatzes. In: Scheuermann, F. (Hg.): Studieren und weiterbilden mit Multimedia. Perspektiven der Fernlehre in der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung. Nürnberg: Verlag Bildung und Wissen, S. 18-53.
- Schiefele, Ulrich/Urhahne, Detlef (2000): Motivationale und volitionale Bedingungen der Studienleistung. In: Schiefele, U./Wild, K.-P. (Hg.): Interesse und Lernmotivation. Untersuchungen zu Entwicklung, Förderung und Wirkung. Münster: Waxmann, S. 183-205.
- Schiersmann, Christiane (2001): Zielgruppen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 344-347.
- Schlageter, Gunter/Feldmann, Birgit (2002): E-Learning im Hochschulbereich: der Weg zu lernerzentrierten Bildungssystemen. In: Issing, L./Klimsa, P. (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim: Beltz, S. 347-357.
- Schlutz, Erhard (2001): Leitstudien. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 192-193.
- Schmitz, Klaus (2001): Virtualisierung von wirtschaftswissenschaftlichen Lehr- und Lernsituationen; Wiesbaden: Deutscher Universitäts-Verlag.
- Scholl, Armin (1993): Die Befragung als Kommunikationssituation. Zur Reaktivität im Forschungsinterview. Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Schrader, Josef (2001): Lernstile. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 203-204.
- Schulmeister, Rolf (1996): Grundlagen hypermedialer Lernsysteme. Theorie-Didaktik-Design. Bonn u.a.: Addison-Wesley.
- Schulmeister, Rolf (2001): Virtuelle Universität – Virtuelles Lernen. München: Oldenbourg.
- Schulmeister, Rolf (2002): Virtuelle Universitäten und die Virtualisierung der Hochschulausbildung – Argumente und Konsequenzen. In: Issing, L.J./Stärk, G. (Hg.): Studieren mit Multimedia und Internet. Münster: Waxmann, S. 129-144.
- Severing, Eckart (2003): Anforderungen an eine Didaktik des eLearning in der betrieblichen Weiterbildung. In: Loebe, H./Severing, E. (Hg.): eLearning für die betriebliche Praxis. Bielefeld: Bertelsmann, S. 67-80.
- Siebert, Horst (2001a): Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne. Neuwied: Luchterhand.
- Siebert, Horst (2001b): Lehr-/Lernforschung. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 191-192.
- Skowronek, Helmut (2001): Lernverhalten. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 207-208.
- Skowronek, Helmut (2001a): Motivation. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 231-232.
- Specht, Marcus (1998): Adaptive Methoden in computerbasierten Lehr/Lernsystemen. <http://www.bi.fraunhofer.de/publications/research/1998/024/Text.pdf> (Stand: 10.02.2004)
- Speck, Claudia (2003): Selbständig lernen mit neuen Medien. Zum Stand der Forschung. In: Loebe, H./Severing, E. (Hg.): eLearning für die betriebliche Praxis. Bielefeld: Bertelsmann, S. 159-179.
- Stang, Richard (2001): Neue Medien in der Erwachsenenbildung. In: Stang, R. (Hg.): Lernsoftware in der Erwachsenenbildung. Bielefeld: Bertelsmann, S. 13-22.
- Steinbach-Nordmann, Silke (2001): Lernziele. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 208-209.
- Steindorf, Gerhard (1981): Grundbegriffe des Lehrens und Lernens. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Steinke, Ines (2003): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, U./von Kardorff, E./Steinke, I. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek: Rowohlt, S.319-331.

Stieler-Lorenz, Brigitte/Krause, Alexander (2003): Lernen im Internet – keine Frage der richtigen Technologie, eine Frage des richtigen Typs. In: Loebe, H./Severing, E. (Hg.): eLearning für die betriebliche Praxis. Bielefeld: Bertelsmann, S. 67-80.

Strzebkowski, Robert/Kleeberg, Nicole (2002): Interaktivität und Präsentation als Komponenten multimedialer Lernanwendungen. In: Issing, L./Klimsa, P. (Hg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim: Beltz, S. 229-245.

Thißen, Dirk/Steuber, Hartmut (2001): Didaktische Anforderungen an die internetbasierte Wissensvermittlung. In: Kraemer, W./Müller, M. (Hg.): Corporate Universities und ELearning. Personalentwicklung und lebenslanges Lernen. Strategien – Lösungen – Perspektiven. Wiesbaden: Gabler, S.315-322.

Tietgens, Hans (2001): Interpretatives Paradigma. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 169-170.

Tulodziecki, Gerhard/Hagemann, Wilhelm/Herzig, Bardo u.a. (1996): Neue Medien in den Schulen. Projekte-Konzepte-Kompetenzen. Gütersloh: Bertelsmann.

Unz, Dagmar (1998): Didaktisches Design für Lernprogramme in der Wissenschaftlichen Weiterbildung. Scheuermann, F. (Hg.): Studieren und weiterbilden mit Multimedia. Perspektiven der Fernlehre in der wissenschaftlichen Aus- und Weiterbildung. Nürnberg: Verlag Bildung und Wissen, S. 308-334.

Wiese, Bettina S./Schmitz, Bernhard (2002): Studienbezogenes Handeln im Kontext eines entwicklungspsychologischen Meta-Modells. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 34 (2), S. 80-94.

Wild, Klaus-Peter (1995): Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie. Beziehungen zwischen Belohnungsstrukturen der Hochschule, motivationalen Orientierungen der Studierenden und individuellen Lernstrategien beim Wissenserwerb. <http://www.ezw.uni-freiburg.de/ezw2/publications/public/95Isleist.pdf> (Stand: 10.02.2004).

Wild, Klaus-Peter (1998): Lernstrategien und Lernstile. In: Rost, D.H. (Hg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim: Beltz, S. 309-312.

Wuttke, Eveline (1999): Motivation und Lernstrategien in einer selbstorganisationsoffenen Lernumgebung. Eine empirische Untersuchung bei Industriekaufleuten. Frankfurt am Main: Lang.

Zech, Rainer (2001): Lernen lernen. In: Arnold, R./Nolda, S./Nuissl, E. (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 197-200.

Ziems, Dietrich/Neumann, Gaby (1999): Von der Idee zum Erfolg: Erfahrungen aus der Entwicklung und Nutzung eines Logistik-Lernsystems. In: Girmes, R. (Hg.): Lehrdesign und Neue Medien: Analyse und Konstruktion. Münster: Waxmann, S.117-168.

Zimmer, Gerhard/Psaralidis, Elena (2000): Der Lernerfolg bestimmt die Qualität einer Lernsoftware! Evaluation von Lernerfolg als logische Rekonstruktion. In: Schenkel, P./Tergan, S.-O./Lottmann, A. (Hg.): Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand. Nürnberg: Verlag Bildung und Wissen, S. 262-303.

Zumsteg, Barbara (2000): Qualitätsevaluation im Bildungsbereich. Am Beispiel des Ergänzungsstudiums „Systemisches Management von IT-Projekten“. http://www.ifi.unizh.ch/mio/services/forschung/projects/pdf/zumsteg_lizientat.pdf (Stand: 05.02.2004).