

INHALTSVERZEICHNIS

1. EINLEITUNG.....	4
2. BEGRIFFSDEFINITIONEN	7
2.1. eLearning	7
2.2. Blended Learning	9
2.3. Neue Medien	10
2.4. LMS	11
2.5. ELGG/ ePortfolio	11
3. STAND DER FORSCHUNG.....	13
4. LEHR- UND LERNTHEORIEN.....	18
4.1. Behaviorismus	18
4.2. Kognitivismus	18
4.3. Konstruktivismus	19
4.4. Lerntheorien im softwaregestützten Einsatz	20
4.5. Die neue Lerngeneration	20
5. MEDIENKOMPETENZ	25
5.1. Media Literacy	28
5.2. Online Skills	29
6. DER BOLOGNA PROZESS.....	31
6.1. Das Bologna Modell und dessen Ziele	31
6.2. eBologna an der Universität Wien	33
6.3. eLearning an der Universität Wien	34
6.4. eFachtutorInnen am IPKW	35
7. FAKTEN ÜBER ELEARNING.....	37
7.1. Damals bis heute	37
7.2. Mythen über eLearning	38
7.3. Vorteile von eLearning	41
6.3. Probleme bei eLearning	43
8. QUALITÄTSSICHERUNG AM IPKW DER UNIVERSITÄT WIEN	48
8.1. Methodenvorstellung Evaluation	48
8.2. Art der Evaluation	49
8.3. Evaluationskonzept	50
8.4. Ausgangssituation des IPKW an der Universität Wien	51
8.4.1. <i>Studieneingangsphase</i>	52
8.4.2. <i>Studienziele</i>	53
8.4.3. <i>Soft Skills</i>	53
8.4.4. <i>Testphase eFachtutorInnen Sommersemester 2008</i>	54
8.4.5. <i>Regelbetrieb ab Wintersemester 2008/09</i>	55
8.4.6. <i>Der Ausblick</i>	56
8.5. Qualitätssicherung Selbstevaluierung	57
8.5.1. <i>Geschlecht</i>	57

8.5.2. Studiumsmotivation	57
8.5.3. Die richtige Studienwahl	59
8.5.4. Erwartungen an die einzelnen Studiengangsfächer	60
8.5.4.1. STEP I.....	60
8.5.4.2. STEP III.....	61
8.5.4.3. STEP IV.....	62
8.5.5. Zusammenfassung Erwartungen an die Studiengangsfächer.....	64
8.6. Anforderungen der Studiengangsfächer	64
8.7. eLearning Angebote	65
8.8. Fronter	66
8.9. ePortfolio	66
8.10. eFachtutorInnen	67
8.11. Zusammenfassung Selbstevaluierung	68
8.12. Fazit Selbstevaluierung	69
9. EMPIRISCHER TEIL.....	70
9.1. Methodenvorstellung Gruppendiskussionsverfahren	70
9.1.1. Entwicklung.....	70
9.1.2. Die dokumentarische Methode.....	71
9.1.3. Die Anwendung	72
9.1.4. Die Auswertung	72
9.1.5. Transkription	73
9.1.6. Formulierende Interpretation	73
9.1.7. Reflektierende Interpretation	73
9.1.8. Fallbeschreibung	74
9.2. Gruppendiskussion 1	75
9.2.1. Formulierende Interpretation	75
9.2.2. Reflektierende Interpretation	79
9.2.2.1. Motivation.....	79
9.2.2.2. Betreuung.....	80
9.2.2.3. Plattformen.....	83
9.2.2.4. eLearning	86
9.3. Gruppendiskussion 2	88
9.3.1. Formulierende Interpretation	88
9.3.2. Reflektierende Interpretation - Motivation.....	92
9.3.3. Reflektierende Interpretation - Betreuung	93
9.3.4. Reflektierende Interpretation – Plattformen.....	95
9.3.5. Reflektierende Interpretation - eLearning.....	97
9.4. Gruppendiskussion 3	99
9.4.1 Formulierende Interpretation	99
9.4.2. Reflektierende Interpretation - Motivation.....	102
9.4.3. Reflektierende Interpretation - Betreuung	104
9.4.4. Reflektierende Interpretation - Plattformen.....	105
9.4.5. Reflektierende Interpretation - eLearning.....	106
9.5. Gruppendiskussion 4	108
9.5.1. Formulierende Interpretation	108
9.5.2. Reflektierende Interpretation - Motivation.....	112
9.5.3. Reflektierende Interpretation - Betreuung	113
9.5.4. Reflektierende Interpretation - Plattform und eLearning	114
9.6. Zusammenfassung Gruppendiskussionen	115
10. FAZIT	117

11. VERZEICHNISSE.....	123
11.1. Bücher	123
11.2. Sammelbandbeiträge	126
11.3. Zeitschriftenaufsätze	129
11.4. Onlinequellen	130
11.5. Abbildungen	131
11.6. Tabellen	131

12. ANHANG

1. Einleitung

It is increasingly well- recognised in political discourse that the adoption of e- learning represents one of the most important phenomena in the development of higher education institutions. (Lepori/ Cantoni/ Succi 2004, 74)

Wir befinden uns im Zeitalter vernetzter, globaler Wirtschaft und rasanter technologischer Entwicklung, in der ein Einsatz mit so genannten Neuen Medien unumgänglich wird. Dienste und Leistungen mit dem Computer und vor allem dem Internet, finden in nahezu jedem Berufsfeld Einzug und erfordern spezielle Kompetenzen, Kenntnisse und Fähigkeiten. Diese Entwicklungen erfordern darüber hinaus eine Anpassung der Lehrpläne, wie auch Lehrmethoden.

Das Studium dauert zu lange und ein erheblicher Anteil des Erlernten ist bereits überholt, bevor es im Beruf eingesetzt werden kann. Es wird der Ruf nach lebenslangem berufsbegleitendem Lernen laut. Multimedia und Datenautobahnen versprechen Abhilfe in dieser Situation. (Kaderali/ Löhlein 1996, 95)

Obwohl viele Kritiker mit Sorgen auf eLearning und Blended Learning blicken, ist in heutigen Zeiten besonders das Studieren ohne elektronische Unterstützung kaum mehr möglich. Was muss eLearning haben, um sich durchsetzen zu können und wodurch zeichnet es sich aus? Dewe und Weber (2007) erkennen: *„Moderne Lernformen zeichnen sich also dadurch aus, dass sie den Herausforderungen der Wissensgesellschaft gerecht werden.“* Er merkt jedoch warnend an: *„Dazu gehört eine Individualisierung, die durch die Informations- und Kommunikationstechnologien gestützt wird. Allerdings sind diese Lernformen zugleich hochkomplex, sodass an die Lernenden hohe Ansprüche gestellt werden“* (ebd. 12). Die Entwicklung dieser Informations- oder Wissensgesellschaft steht in engem Zusammenhang mit der rasanten Bedeutungszunahme der Informations- und Kommunikationstechnologien. Die neuesten Fortschritte in der Technik ermöglichen nun auch mit ihnen zu lernen, bzw. sie beim Lernen zu nutzen. Durch verschiedenen Um- und Zugang zu Daten entstehen virtuelle Bildungsprozesse, die durch eLearning verbessert werden können (vgl. OECD 2001).

Stupides, kurzweiliges und einseitiges Auswendiglernen ist nicht nur nicht gewinnbringend, sondern vor allem auch im späteren Berufsleben nicht förderlich. Lebenslanges Lernen, Selbstständigkeit und Selbstorganisation sind die Schlagwörter, welche immer mehr in der universitären Lehre Einzug findet. Relevant sind die Eigenverantwortung und die Kooperation mit anderen, die auf Erfahrungsaustausch beruhen und eine gemeinsame

Wissensbasis konstruieren sollen. Eine notwendige Infrastruktur stellt eLearning bereit (vgl. Reinmann- Rothmeier/ Mandl 2001).

Wer heute zu studieren beginnt, sieht sich bald mit vielen Gleichgesinnten in voll gestopften Hörsälen sitzen und um Sitzplätze kämpfen. Der freie Hochschulzugang hat eben nicht nur positive Eigenschaften vorzuweisen. Experten bewerten das gängige Hochschulsystem als dringend reformbedürftig - dass es so über kurz oder lang nicht mehr weitergehen kann, ist klar.

Die Lösung vieler Probleme im Hochschulwesen sehen viele in den Neuen Medien, welche eine Verkürzung der Studiendauer, die Internationalisierung, sowie die Öffnung der Hochschulen für Konzepte des lebenslangen Lernens bieten sollen (vgl. Albrecht 2003). Nichts desto trotz sind viele der meist überschwänglichen Erwartungen oftmals nicht erfüllt worden, worauf eine rasche Ernüchterung eingetreten ist, welche teilweise bis heute noch anhält.

Folgende Arbeit ist in zwei Teile gegliedert und beschäftigt sich mit dem Phänomen eLearning. Inwiefern hat es bereits Einzug in die österreichische Hochschullandschaft gefunden, speziell am Institut für Publizistik und Kommunikationswissenschaft (IPKW) an der Universität Wien? Was sind die Vor- und Nachteile und was bringt es eigentlich?

Der erste und theoretische Teil umfasst neben den Rahmenbedingungen von eLearning besonders die Entwicklung, sowie die allgemeinen Vorteile und Nachteile der neuen Lerngeneration. Die Evaluation der Studiengangsfächer STEP 3, 4 und 1 soll hierbei Beispiel dafür sein, wie am IPKW der Universität Wien Qualitätssicherung gewährleistet wird und die Blended Learning Szenarien verbessert und ausgebaut werden können.

Im empirischen Teil sollen vier Gruppendiskussionen Aufschluss über den Status Quo geben und Probleme und Nachteile wie Vorteile von eLearning am IPKW herauskristallisieren, um Lösungsstrategien ableiten zu können.

Wer sich selbst ein Bild von der momentanen Situation in vielen Studienrichtungen machen will, braucht sich lediglich in eine Einführungsveranstaltung am Institut für Publizistik und Kommunikationswissenschaften an der Universität setzen. Selbst im Audi Max mit 800 Sitzplätzen wird die Luft schnell knapp und ein „ungestörter“, geschweige denn angenehmer Vorlesungsbesuch unrealistisch. eLearning bietet erstmals fassbare Lösungsstrategien und ermöglicht in korrekter Einsetzung eine Erleichterung – sowohl aus lehrender wie lernender Sicht. Eigenverantwortliches Lernen ist nicht länger Wunsch, sondern schlichtweg Notwendigkeit.

Zur Erfüllung sind jedoch viele Voraussetzungen didaktischer, technologischer und organisatorischer Natur zu erfüllen. Erst mit gut überlegten, strukturierten und der Situation

angemessenen Plänen ist eine bestmögliche Umsetzung möglich von der alle profitieren können.

Seit 2005 existiert das eProjekt am IPKW und es erscheint notwendig den Status Quo zu erheben, um aus Fehlern zu lernen und sich verbessern zu können.

Folglich konzentriert sich diese Untersuchung auf den existierenden Zustand am IPKW, aus Sicht der Studierenden, weil diese in erster Linie die Veränderungen und die damit entstehenden Lösungen, wie Probleme zu tragen haben.

Erst durch Feedback (positivem wie negativem) kann man Qualität sichern, Schwachpunkte herausarbeiten, aus Fehlern lernen und das System schlussendlich verbessern.

Im empirischen Teil sollen vier Gruppendiskussionen folgende Fragen beantworten:

- Was halten Studierende von eLearning?
- Wie nutzen sie eLearning?
- Wie fühlen sie sich dabei (Motivation)?
- Wo sehen sie die Nachteile und Vorteile?
 - auf der Plattform?
 - Allgemein?

Die Fragen sind sowohl spezifisch auf das Fach STEP 3 im Sommersemester 2008, als auch allgemein auf die eLearning/ Blended Learning Situation im Studium von Publizistik- und Kommunikationswissenschaft an der Universität Wien.

2. Begriffsdefinitionen

Im Folgenden sollen die wichtigsten Schlagwörter beschrieben werden, damit ein Grundverständnis über das Thema „virtuelles Lernen“ sichergestellt werden kann.

2.1. eLearning

Es gibt in der Literatur unzählige Ausdrucksmöglichkeiten für elektronisches Lernen. eLearning, E- Learning oder @learning sind zumindest die gängigsten. Man muss Weidenmann (1995) Recht geben, wenn er behauptet, dass es sich bei dem Begriff um keinen wissenschaftlich- analytischen Terminus, sondern um ein mehrdeutiges Schlagwort handelt. Im Rahmen dieser Arbeit wurde die Schreibweise eLearning ausgewählt.

Das „E“ in „E-Learning“ weist in jedem Fall daraufhin, dass Lernen durch elektronische Medien in der Regel computergestützt stattfindet. (vgl. Dewe/Weber 2007) Seufert, Back und Häusler (2001) bemerken, dass diese Technologien jedoch nicht nur ein rudimentäres Hilfsmittel darstellen, sondern am Lernprozess selbst direkt mit einwirken.

Mandl & Winkler (2002) verstehen unter eLearning das Lernen mithilfe elektronischer Medien im Allgemeinen, von Computer- Based- Training (CBT) über Web- Based- Training (WBT) bis zum allgemeinen Online- Lernen.

Reinmann- Rothmeier (2003) beschreibt drei Formen des eLearning :

- **e-learning by distribution:** Lernende nehmen die Informationen selbst gesteuert auf, verarbeiten sie und setzen sie anschließend um
- **e- learning by interacting:** Lernende interagieren – oftmals auch unterstützt durch eTutorInnen mit dem System. Optimales Ergebnis wäre, wenn Feedback entsteht.
- **e-learning by collaborating:** Die Neuen Medien übernehmen hier die Funktion Arbeitsprozesse (kollaborativ und kooperativ) zwischen den Lernenden innerhalb der Lernumgebung entstehen zu lassen. In diesem Kontext ist wichtig zu erwähnen, dass eben jene kooperativen und kollaborativen Lernformen in erster Linie linear ablaufen und somit nur bedingt einen offenen Lernweg ermöglichen. Essentiell ist hier, möglichen Ablehnungen entgegenzuwirken und mit reger Online - Präsenz die mangelnde soziale Präsenz zu kompensieren.

Schulmeister (2003) unterscheiden vier Szenarien in der virtuellen Universität:

- Präsenzlehrveranstaltungen begleitet durch Netzeinsatz (z.B.: Materialien im Internet als Download zur Verfügung gestellt)
- Gleichrangigkeit von Präsenz- und Onlineeinheiten - Blended Learning
- Integrierter Einsatz von Präsenz- und virtueller Komponente (Inhaltsvermittlung geschieht in Teilen auch über das Internet, statt Präsenzseminar auch manchmal Onlineseminar)
- Vollständige virtuelle Seminare

Konzentriert man sich auf die Lernorganisation, unterscheidet er bei der Kombination von Präsenz- und virtueller Lehre folgende Möglichkeiten:

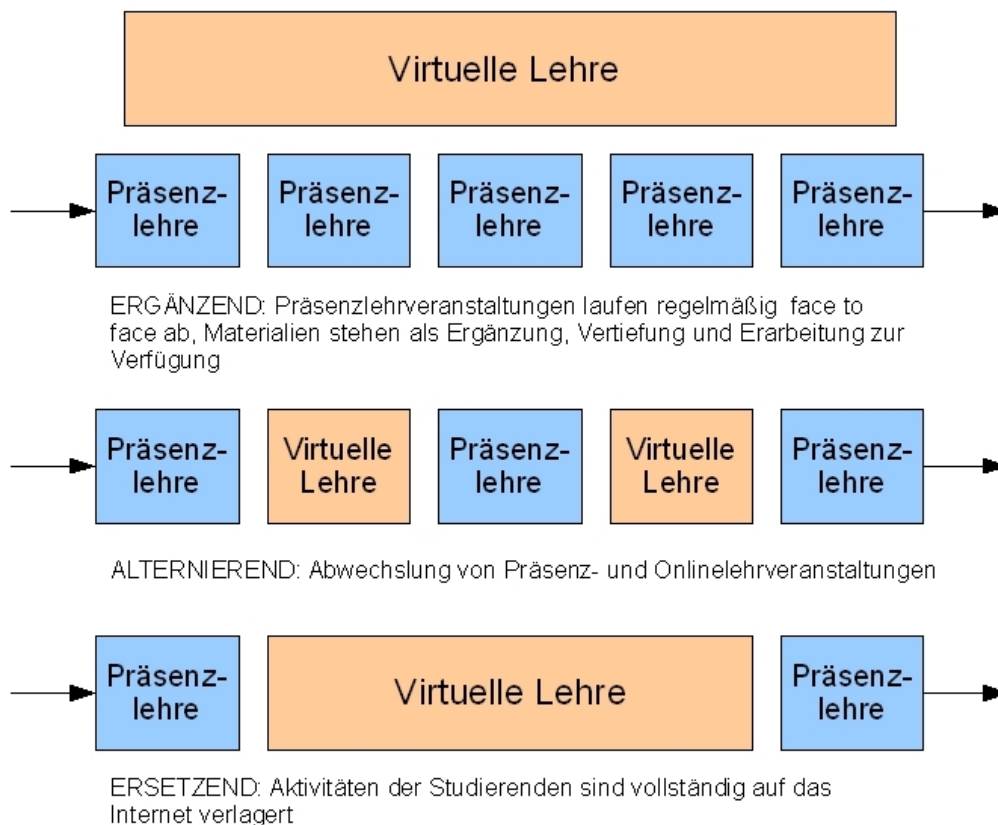


Abbildung 1: Kombinationsmöglichkeiten von Präsenzlehre und virtueller Lehre nach Schulmeister (2003)

In der Praxis überwiegt die ergänzende Variante, was in vielen Fällen jedoch eine sehr niedrige Innovation darstellt.

Der Begriff eLearning ist somit vielschichtig einsetzbar und kann nicht einheitlich definiert werden. Die wohl am breitesten und somit für diese Arbeit meiner Meinung nach am besten

geeignetste Definition ist jene von Michael Kerres (2001), der in dem Wort einen Oberbegriff für alle Varianten des Unterrichts, welcher durch das Internet ermöglicht werden kann, sieht. „E- Learning ist ein Oberbegriff für alle Varianten internetbasierter Lehr- und Lernumgebungen.“ (ebd. 54)

Innerhalb dieser Arbeit steht der Begriff eLearning also für ein Lernen über elektronische Medien, in erster Linie aber nicht ausschließlich mit Online- Technologien (Internet, Mail, Chat etc.).

2.2. Blended Learning

Ohne Blended Learning auskommen zu wollen, wäre eben so, wie wenn ein traditioneller Germanistikprofessor sagen würde: Ich halte jetzt eine Vorlesung über die deutsche Literatur der Romantik, aber ich benütze keine Bücher dazu. (Zimmerli 2007, 62)

Innerhalb des Blended Learning Szenarios werden verschiedene Methoden des Lehrens und Lernens miteinander kombiniert, wobei sowohl alte, als auch neue Medien eingesetzt werden. Es soll bei den Bedürfnissen der Lernenden angesetzt und anschlussfähige Informationen zur persönlichen Wissenskonstruktion angeboten werden. Es sind somit nicht nur verschiedene Methoden und Medien kombinierbar, sondern auch verschiedene erkenntnistheoretische Positionen (vgl. Reinmann- Rothmeier 2003).

Neben der Universität Wien setzt auch die Freie Universität Berlin auf ein Blended Learning Konzept. Auf der Website des Center für Digitale Systeme (CeDiS) wird folgende Definition bereitgestellt:

Unter Blended Learning versteht man allgemein die Mischung von Präsenz- und Online-Anteilen in der Lehre. Je nach dem Grad der Einbindung von Online-Elementen, unterscheidet CeDiS beispielhaft drei Mischformen: Einstieg, Mehrwert und Maximum. Vor dem Einstieg steht die Lehrveranstaltung ohne konkreten E-Learning Einsatz, nach dem Optimum steht der Online-Kurs, in dem der Präsenzanteil nur auf geringe Phasen beschränkt ist.
(http://www.e-learning.fu-berlin.de/lehren_mit_neuen_medien/einsatzszenarien/blended_learning/index.html, 15.03.2009)

Blended Learning bedeutet somit flexibles Lernen – anywhere anytime. Das Lernsetting selbst wird verschoben, neue Kompetenzen impliziert. Lernende sind somit nicht mehr mit Einzelperspektivität, sondern mit Selbststeuerung und Multiperspektivität und anstelle von begrenzten Lernräumen mit dezentralen Lernräumen konfrontiert. Es wird also von einem System gesprochen, in dem Präsenzeinheiten mit Onlinephasen gemischt und den

Studierenden angeboten werden. Zimmerli (2007) bemerkt, dass es extrem wichtig ist, in den Präsenzeinheiten an die virtuellen Teile anzuschließen und aufgekommene Fragen zu behandeln – alles was nicht aufgegriffen wird, ist quasi verloren. In diesem Kontext ist darüber hinaus wichtig zu erwähnen, dass diese Form, also die Kombination von Präsenz- und Onlinephasen, völlig neue Anforderungen an Studierende, Lehrende und die ganze Universität stellt, aus der eine neue Lehr- Lern Kultur entsteht. So muss die Strukturierung der verschiedenen Phasen, sowie der Einsatz von diversen Lernmaterialien begründet werden, Materialien für Studierende als auch Lehrende müssen auf der Online Plattform bereitgestellt, und ein ausreichender Support gesichert werden (vgl. Dewe 2007).

Besonders die Betreuung sollte beim Online- Lernen groß geschrieben werden. Rolf Arnold (2004) bemerkt: *„Gleichwohl wird bisweilen der Betreuungsaufwand, der mit Distance Learning- und E- Learning- Angeboten verbunden ist, erheblich unterschätzt.“* (ebd. 61) So brauchen eLearning Teilnehmer oftmals mehr Aufmerksamkeit und Kontaktmöglichkeiten zur anbietenden Institution als Nutzer von Präsenzangeboten, wo Probleme oftmals durch das bloße live- Miterlebnis gelöst werden können.

Keine neue Lernkultur kann sich problemlos etablieren, wenn nicht dementsprechende Personal- und Organisationsveränderungen etabliert werden. Im Falle der Universität Wien stellen eFachtutorInnen die primären Ansprechpersonen für Studierende dar, aber selbstverständlich ist auch die Lehrveranstaltungsleitung selbst per eMail erreichbar. Solche Szenarien sind nur dann möglich, wenn sich sowohl Studierende, als auch Lehrende offen für technische Begebenheiten, Systeme und Kommunikationsformen zeigen.

2.3. Neue Medien

Während anfangs das Radio, Fernsehen, Video und BTX unter dem Begriff neue Medien zusammengefasst wurden, werden heute unter diesem Ausdruck Medien bezeichnet, welche Daten in digitaler Form übermitteln oder auf dieselbigen zugreifen. So zum Beispiel eMail, World Wide Web, MP3 oder CD- ROM.

Im engeren Sinn und auch für diese Arbeit gültig, werden unter Neuen Medien Dienste verstanden, die über das Internet möglich sind und die Eigenschaften der Interaktivität, der Individualität, der Asynchronität, sowie der Multifunktionalität aufweisen.

2.4. LMS

Unter einem LMS (Learning Management System) versteht man eine Lernplattform, also ein Softwaretool, auf welches via Internet zugegriffen werden kann und über eine entsprechende Oberfläche verfügt, die (in diesem Fall) Studierende nützen können. Funktionen wie Download/ Upload von Lernmaterialien, Ab/ und Aufgeben von Übungsaufgaben, Chat oder Foren werden bereitgestellt und sind die zentrale Schnittstelle einer Lernumgebung zwischen AnbieterInnen und KonsumentInnen (vgl. Baumgartner/ Häfele/ Maier- Häfele 2002).

Aufgrund der Vielzahl an integrierten Anwendungsprogrammen und Medienformaten, zählen Lernplattformen zu den vielschichtigsten Softwarearchitekturen auf dem eLösungsmarkt. Die aktuelle Anzahl an existierenden Lernplattformen ist schwer zu schätzen. Der Deutsche Bildungsserver spricht im Juli 2007 von 120 bis 200 verschiedenen Plattformen, andere Quellen nennen 250 LMS, von denen etwa 180 bis 200 herstellerspezifisch und kostenpflichtig sind und 50 bis 70 kostenlose Open- Source- Systeme (vgl. Schulmeister 2005).

An der Universität Wien wurde bis zum Wintersemester 2008/ 2009 die Plattform WebCT Vista bereitgestellt und im darauf folgenden Semester durch Fronter ersetzt.

2.5. ELGG/ ePortfolio

ELGG ist eine kostenlose Open Source -Software zur Erstellung eines sozialen Netzwerks. Die BenutzerInnen haben mittels ELGG die Möglichkeit:

ein multimediales E-Portfolio anzulegen, einen Podcast oder ein Weblog zu führen, Dateien bereitzustellen, Webseiten zu erstellen, Freunde zu finden, Nachrichten zu senden, etc. Benutzer können sich spontan zu einer (Lern-)Gemeinschaft vereinen oder eine längerfristige Interessengemeinschaft gründen bzw. einer solchen beitreten.

(<http://www.e-teaching.org/technik/produkte/elggsteckbrief>, 15.03.2009)

Unter einem ePortfolio wird unter anderem die digitale Sammlung von Dokumenten, Grafiken und AV-Medien wie beispielsweise Podcasts etc. verstanden. Schwerpunkte sind je nach System verschieden. Im weiteren Sinn gehören auch Plattformen wie Studi.vz, Open BC bzw. Xing oder Facebook zu den elektronischen Portfolios. Sie werden aufgrund der Möglichkeiten von Selbst- Reflexivität, Eigenverantwortung oder Selbststeuerung sehr häufig und gerne im Bildungsbereich eingesetzt. Der Fokus liegt wie auch bei traditionellen Portfolios auf dem Lernprozess und dem Lernergebnis (vgl. Wieden- Bischof/ Schaffert 2007).

Am IPKW wird ELGG angewendet und innerhalb der Studiengangsfächer in den Lehrveranstaltungsplan insofern eingegliedert, als dass Studierende Aufgaben, um die Lehrveranstaltung positiv abschließen zu können, auf dieser Plattform erarbeiten und abgeben müssen. Es soll dadurch und auch generell die Gruppenbildung und Kontakterschließung gefördert werden. ELGG wurde von der technischen Universität Graz entwickelt und steht kostenlos im Internet als Download zur Verfügung.

3. Stand der Forschung

Dass die Universität in Wien ohne Internet auskommen könnte, kann sich mittlerweile kaum jemand mehr vorstellen. Neben Lehrveranstaltungsmaterialien, Prüfungsanmeldungen und Sprechstundenverschiebungen, bietet das Internet Studierenden zu jeder Zeit volle Informationsbeschaffung und soll Bibliotheks-, Lehrveranstaltungs- als auch Universitätsbesuche generell erleichtern.

Die Prozentzahl Studierender, die das Internet im Studium verwenden ist somit drastisch angestiegen. Im Juni 1998 geben von 318 PsychologiestudentInnen an der Universität Wien lediglich 37% an (vgl. Weckenmann/ Weisz/ Walter/ Jirasko 2000), Internet für ihr Studium zu verwenden, drei Jahre später sind es 100% (vgl. Jirasko/ Kühleitner 2002). Zwar wird der Einsatz des Internets zur Unterstützung des herkömmlichen Unterrichts durchaus befürwortet, jedoch werden Lehrveranstaltungen im Online- Bereich mit nur gelegentlichen Präsenzeinheiten abgelehnt (vgl. ebd.).

Studien wie diese gibt es gerade seit der eLearning Implementierung an zahlreichen Universitäten en Masse. Um den Rahmen nicht zu sprengen wird im Folgenden eine Auswahl von Studien der letzten drei Jahre präsentiert.

Status E-Learning an deutschen Hochschulen. Studie innerhalb des Projekts PELe. Institut für Wissensmedien von Benita Werner. 2006

100 Personen, die an deutschen Hochschulen unmittelbar für Planung, Entwicklung und Implementierung von eLearning- Szenarien verantwortlich sind, wirkten an einer Online-Befragung mit, welche den Stand der Virtualisierung der Lehre ermitteln sollte. Bisher existierten solche Angaben häufig nur als Vorgaben im Hinblick auf den angestrebten Einsatz digitaler Medien in der Lehre, oder bezogen sich auf das Angebot und die Nachfrage von eLearning aus Sicht der Studierenden. Darüber hinaus fehlen Daten, die ein übergreifendes Urteil für die gesamte deutsche Hochschullandschaft zulassen. Die Studie von Benita Werner soll eben jene Informationslücken schließen.

Eines der Ergebnisse beschreibt die Tatsache, dass Motivation und Medienkompetenz die wichtigsten Einflussfaktoren sind, deren Existenz sich besonders förderlich und deren Fehlen sich besonders hemmend auf die Verbreitung von eLearning an Hochschulen auswirkt. Die Studie ist online verfügbar:

http://www.e-teaching.org/projekt/fallstudien/Status_des_ELearning.pdf

Die Trends der Hochschulbildung und ihre Konsequenzen. Wissenschaftlicher Bericht für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur der Republik Österreich von Peer Pasternack 2006

Im Auftrag des BMBWK untersuchte das Institut für Hochschulforschung (HoF) der Universität Halle-Wittenberg aktuelle Trends in der Hochschulbildung. Ziel der Studie war es, den aktuellen Stand der österreichischen Hochschulbildung zu erheben, sowie Prognosen abzuleiten. In einem Methodenmix von Literatur- sowie Dokumentenanalyse, Internetrecherchen, Experteninterviews uvm. wurde vier Fragestellungen nachgegangen. (vgl. Pasternack, 2006)

1. Welche strukturellen Trends auf europäischer und insbesondere österreichischer Ebene resultieren aus den veränderten Rahmenbedingungen?
2. Welche Kenntnisse und Kompetenzen werden aus gesellschaftlicher Perspektive von der Hochschulbildung erwartet?
3. Welche unterschiedlichen Ansprüche stellen Studierende an Hochschulbildung?
4. Welche Methoden wenden europäische und insbesondere österreichische Hochschulen an, um sowohl die veränderten strukturellen als auch die gesellschaftlichen und studentischen Anforderungen zu erfüllen?

Unter den Ergebnissen listet Pasternack unter anderem eine Steigerung der Hochschulbildungsbeteiligung, neue Entwicklungen in Lehr- und Lernformen und Qualitätsorientierung auf.

„Ne(x)t Generation Learning“: E-Assessment und E-Portfolio: halten sie, was sie versprechen? Von Sabine Seufert und Taiga Brahm. 2007

Auch am IPKW der Universität Wien gibt es für Studierende die Möglichkeit ein ePortfolio zu führen, insofern ist der Arbeitsbericht „E-Assessment“ und „E-Portfolio“ ein interessanter Forschungsbeitrag. Ausführlich wird besprochen, was eAssessments und ePortfolios miteinander verbindet und wo es Unterschiede gibt. Welche Potenziale bergen eAssessments und ePortfolios für die Kompetenzentwicklung? Welche Formen und Anwendungsfelder gibt es? Auf was muss man bei der praktischen Anwendung achten?

Diese Präsentation ist der zweite Themenbereich der *„Ne(x)t Generation Learning“* SCIL-Arbeitsberichte, welche als Dokumentationsmaterial für Workshops dienen sollen, die unter dem Titel „Ne(x)t Generation Learning“ durchgeführt wurden. Seufert und Brahm stellen in der Untersuchung fest, dass sich ein eAssessment formal und kompetenzentwickelnd einordnen lässt und stärker für die Beurteilung von Sachkompetenzen in der Handlungsdimension Wissen eignet, während ePortfolios dem informellen Lernprozess

zuzuordnen sind und insbesondere für die Dokumentation und Beurteilung von Selbst- und Sachkompetenz in den Handlungsdimensionen Wissen, Fertigkeiten und Einstellungen zum Einsatz kommen.

Die Studie ist online abrufbar:

<http://www.scil.ch/fileadmin/Container/Leistungen/Veroeffentlichungen/2007-03-brahmseufert-next-generation-learning.pdf>

E-Portfolio. Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen von Veronika Hornung-Prähauser et. al. 2007

Die Studie, welche Anfang Juli 2007 vom EduMedia-Team der landeseigenen Forschungsgesellschaft Salzburg Research im Auftrag des Vereins Forum Neue Medien in der Lehre Austria (fnm-austria) durchgeführt wurde, bietet eine große Übersicht über die Hintergründe und ePortfolio-Szenarien an Hochschulen. Neben einer praxisnahen Evaluation und einer Analyse von ePortfolio Software, werden auch anhand internationaler Fallstudien Hinweise auf unterschiedliche Formen und Herausforderungen des ePortfolio-Einsatzes gegeben.

So beschreiben Hornung-Prähauser et. al. dass gerade bei Neueinführungen von ePortfolios an Hochschulen durchgehend positive Evaluationen des Einsatzes vorgelegt werden. Die Studie belegt, dass von einer substantiellen Verbesserung der Lehrqualität auszugehen ist und die Arbeit mit ePortfolios aus mehreren Gründen eine attraktive Erweiterung oder Erneuerung des didaktischen Repertoires durch Einbindung von Technologien in das Lern-/Lehrgeschehen darstellt.

Die Studie ist online abrufbar:

http://www.fnm-austria.at/ePortfolio/Dateiablage/view/fnm-austria_ePortfolio_Studie_SRFG.pdf

eSTUDY - eLearning im Studium: Wie beurteilen und nutzen Studierende eLearning? Projektbericht Juni 2007 von Manuela Paechter et al. 2007

Besonders interessant ist die Studie von Manuela et. al Paechter aus dem Jahr 2007. Das Forschungsprojekt ‚eSTUDY – eLearning im Studium: Wie beurteilen und nutzen Studierende eLearning‘ wurde von der Arbeitsgruppe Pädagogische Psychologie der Karl-Franzens- Universität Graz im Auftrag des Bildungsministeriums durchgeführt.

Die zentralen Forschungsfragen waren hierbei:

- Wie beurteilen Studierende eLearning im Vergleich zur Präsenzlehre?
- Was macht Lernqualität im eLearning aus?

- Wie nutzen Studierende eLearning und wie gestalten sie ihre Lernprozesse im Vergleich zur
- Präsenzlehre?
- Welchen Einfluss haben individuelle Voraussetzungen der Studierenden sowie die
- Rahmenbedingungen einer Bildungsinstitution und eines Studienangebotes auf die
- Beurteilung und Nutzung von eLearning?

Um dies zu untersuchen, wurden in zwei Schritten Studierendenbefragungen durchgeführt. In Schritt 1 im Sommersemester 2006 wurden 446 Personen schriftlich interviewt. Mittels einer inhaltsanalytischen Auswertung wurden die Resultate dargestellt und quantitativ aufbereitet. Schritt 2 folgte im Wintersemester 2006/2007: Eine quantitative Befragung mittels standardisiertem Fragebogen behandelte folgende Fragen:

- welche Erfahrungen wurden bisher in ihrer medienbasierten Lehrveranstaltung gemacht?
- welche Wünsche gibt es generell an das Lernen mit PC und Internet in einer Lehrveranstaltung bzw. welche Bedeutung wird den einzelnen Aspekten medienbasierter Lehre zugeschrieben?
- wie werden medienbasierte Veranstaltungen im Vergleich zu Präsenzlehrveranstaltungen beurteilt?

Die Studie bietet Empfehlungen für die Gestaltung von Hochschullehre an, in erster Linie aus der Sicht der Studierenden selbst und darüber hinaus einen bewertenden Vergleich von Präsenzlehre und eLearning.

Kapazitätseffekte von E-Learning an deutschen Hochschulen. Konzeptionelle Überlegungen – Szenarien – Modellrechnungen von Bernd Kleimann. 2008

Im Zentrum dieser Studie steht die Frage, ob digitale Medien die Ausbildungskapazität von Lehreinheiten erweitern können bzw. welche Auswirkungen der Einsatz von eLearning Personal auf die Zahl der Studienanfänger und Studienplätze haben.

Anhand einer fiktiven Lehreinheit mit Bachelor- und Masterstudiengängen sollen hypothetisch- modellhaft potenzielle kapazitätserweiternde Effekte von eLearning abgeleitet werden. Die Effekte werden anhand von acht unterschiedlichen Szenarien mit jeweils verschieden Anteilen an Präsenzlehre und Online-Szenarien untersucht.

Die Studie zeigt, dass die Kapazitätseffekte in hohem Maße von den individuellen Merkmalen eines jeden Szenarios, wie didaktisch-technisches Setting, Gruppengrößen, oder Anrechnungsfaktor abhängig sind, darüber hinaus legt sie Einsatzmöglichkeiten für

eLearning dar und bietet damit eine Entscheidungshilfe bei Überlegungen für oder gegen dessen Einsatz. Die Studie ist online abrufbar:

http://www.his.de/pdf/pub_fh/fh-200806.pdf

Acht Jahre nach Bologna – Professoren ziehen eine Bilanz. Ergebnisse einer Befragung von Hochschullehrern des Maschinenbaus und der Elektrotechnik von Lars Fischer und Karl- Heinz Minks. 2008.

Auch in den Ingenieurwissenschaften wird das Thema Bologna heftig diskutiert. Die Angst vor einem großen Qualitätsverlust der Ingenieurausbildung in Deutschland ist groß, weswegen dringend valide Daten benötigt werden, um den Status Quo zu erheben und mögliche Missstände aufzuzeigen. 850 ProfessorInnen der Fachbereiche Maschinenbau und Elektrotechnik wurden per Online- Befragung zum Stand der Entwicklung der Bachelorstudiengänge an Fachhochschulen und Universitäten interviewt. Die Studie gibt Aufschlüsse über den aktuellen Stand der Umsetzung in den Ingenieurfächern Maschinenbau und Elektrotechnik/Informationstechnik, die praktischen Schwierigkeiten bei der Umstellung auf das gestufte System und listet einige der Gründe dafür auf, wodurch auch Empfehlungen formuliert werden können.

Die drei wichtigsten Themenkomplexe liegen in der Verbesserung der Studierfähigkeit von Studienanfängern, der Sicherung der Berufsfähigkeit von Bachelor- Absolventen und den nötigen Rahmenbedingungen.

Ein essentielles Ergebnis lautet, dass die Lehre an den Hochschulen an Weiterentwicklung bedarf. Die Studie ist online abrufbar.

http://www.vdi.de/fileadmin/vdi_de/redakteur/dps_bilder/D-PS/2008/HIS_Bericht_komplett.pdf

4. Lehr- und Lerntheorien

Mit eLearning geht durch die neuen Anforderungen (unter anderem) eine neue Art des Lernens einher. Bevor auf diese genauer eingegangen wird, sollen die wichtigsten dem eLearning zu Grunde liegenden Lehr- und Lerntheorien beschrieben werden. Innerhalb der pädagogischen Diskussion haben sich in den letzten Jahrzehnten drei Lehr- bzw. Lerntheorien herauskristallisiert, die den menschlichen Lernprozess teilweise doch sehr unterschiedlich erklären. Den Anfang macht der Behaviorismus, welcher in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts entstand. Aus der Kritik des Behaviorismus entsteht schließlich der Kognitivismus, fast zeitgleich der Konstruktivismus. Alle Theorien stehen sich in der pädagogischen Diskussion sehr kritisch gegenüber, heben jedoch alle Anspruch auf Richtigkeit.

4.1. Behaviorismus

Der 1913 von Watson gegründete Behaviorismus entstammt der psychologischen Theoriebildung und vertritt die Position, dass Wissen extern und unabhängig vom Lernenden existiert. Lernen bedeutet folglich externes Wissen zu erlangen und auf eine interne Repräsentation abzubilden, welche den externen Strukturen möglichst nahe kommt. Der Behaviorismus verzichtet vollkommen auf Aussagen über menschliche Informationsverarbeitung, lediglich beobachtbare und messbare Vorgänge werden wissenschaftlich betrachtet und analysiert. Messbar sind Reize (Input) auf die Person und darauf folgende Reaktionen (Output) (vgl. Skinner 1978).

„Der Behaviorismus geht davon aus, dass Verhalten nicht durch Vorgänge im Inneren der Person gesteuert wird, sondern durch die Konsequenzen, die auf das gezeigte Verhalten folgen.“ (Kerres 2001, 56)

Diese eingeschränkte Auffassung über die Natur des Lernens ist gleichsam größter Kritikpunkt des behavioristischen Ansatzes. Lernprozesse, bei denen kein beobachtbares, also messbares Verhalten auftritt, können folglich nicht erklärt werden.

4.2. Kognitivismus

Quasi zeitgleich entsteht der Kognitivismus, welcher der Gestaltpsychologie entstammt. Hauptinteresse liegt in den höheren kognitiven Prozessen: Wahrnehmung, Gedächtnis, Sprache, Denken, Entscheidungsprozesse, sowie Problemlösen. Lernen wird folglich als

Prozess angesehen. Das menschliche Gehirn verarbeitet Eingaben und generiert daraus Ausgaben: Wenn ein Mensch einen Reiz erhält, beispielsweise eine Frage, denkt/ entscheidet/ erinnert usw. er/sie sich und reagiert daraufhin mit einer Aktion. Im Gegensatz zum Behaviorismus stehen hier Denk- und Verstehensprozesse im Zentrum der Betrachtung. Wahrnehmung geschieht aktiv, nicht mehr passiv. Fortan wird der/die Lernende als Individuum begriffen, das Reize selbstständig und aktiv verarbeiten kann und nicht mehr von äußeren Reizen beeinflusst wird. Lernen ist eine Form der Informationsaufnahme und -speicherung. Je nach Aufbereitung und Darbietung der Informationen und abhängig von den individuellen kognitiven Strukturen von Personen, wird die Qualität beeinflusst (vgl. Baumgartner/ Payr 1997).

Neu ist auch die Klassifikation und Analyse der Lehrinhalte. Der Kognitivismus geht davon aus, dass unterschiedliche Lehrinhalte in verschiedenen Subsystemen des Gedächtnisses gespeichert werden und mit Hilfe von übereinstimmenden Verarbeitungsprozessen dauerhaft im Hirn verankert werden (vgl. Kerres 2001).

Kritiker bemängeln den weniger genauen und eher subjektiven Zugang hinsichtlich Informationssammlung und Theoretisierung. Körperliche Fertig- und Fähigkeiten können mit dem kognitivistischen Ansatz nur schwer simuliert und erklärt werden.

4.3. Konstruktivismus

Der konstruktivistische Ansatz entwickelt sich aus einer Diskussion über die Reduktion menschlichen Handelns auf eine kognitive Informationsverarbeitung. Vorläufer- Theorien sind unter anderem der Skeptizismus, die Kognitionspsychologie, der symbolische Interaktionismus als auch die Evolutionstheorie (vgl. Siebert 2005).

Der Mensch ist hier ein autopoietisches, selbstreferenzielles, operational geschlossenes System, das die äußere Realität kognitiv und sensorisch wahrnimmt. Nachdem der Konstruktivismus eine Wirklichkeit als funktionale und viable Konstruktion definiert, verarbeitet ein Mensch strukturdeterminiert und auf Grund biografisch geprägter, psychophysischer, kognitiver und emotionaler Strukturen, Impulse aus seiner Umwelt.

Wahrheit und Wirklichkeit wird somit von jedem Menschen individuell konstruiert. Als selbst gesteuertes System kann eine Person also nicht von der Umwelt determiniert, sondern lediglich gestört werden. Lernen wird als eine Konstruktion von Wirklichkeit beschrieben. Je offener und interessierter eine Person ist, desto höher ist die Lernfähigkeit. Dabei sind die individuellen kognitiv- emotionalen Vorstrukturen und die psycho- physische Befindlichkeit ausschlaggebend dafür, wie etwas gelernt wird (vgl. Mietzel 2001). Der Konstruktivismus vertritt das Konzept des selbst gesteuerten und lebenslangen Lernens.

Ein großer Kritikpunkt findet sich im Wahrheits- /Wirklichkeitsanspruch. Wenn es doch keine Wahrheit bzw. Wirklichkeit gibt, sondern lediglich konstruiert werden kann, kann der Konstruktivismus selbst keinen Anspruch auf Wahr- und Richtigkeit haben. Weiters wird – besonders in Verbindung mit dem Konzept des selbst gesteuerten und lebenslangen Lernens - darauf hingewiesen, dass Lernerfolge von Individuum zu Individuum unterschiedlich erfolgen und konstruktivistische Lernprozesse nicht pauschal auf jede Situation übertragen werden können bzw. sollen.

4.4. Lerntheorien im softwaregestützten Einsatz

Baumgartner und Payr (1994) vergleichen Behaviorismus, Kognitivismus und Konstruktivismus miteinander innerhalb des softwaregestützten Lernens. Folglich ist Lernen je nach Ansatz vollkommen unterschiedlich und verfolgt individuell andere Ziele. Alle Theorien werden hierbei gegenübergestellt und nicht miteinander kombiniert.

Behaviorismus	Kognitivismus	Konstruktivismus
Das Hirn als passiver Begleiter	Das Hirn als informationsverarbeitendes „Gerät“	Das Hirn als informationell geschlossenes System
Wissen wird abgeleitet	Wissen wird verarbeitet	Wissen wird konstruiert
Wissen ist eine korrekte Input - Outputrelation	Wissen ist ein adäquater interner Verarbeitungsprozess	Wissen ist mit einer Situation operieren zu können
Lernziele sind richtige Antworten	Lernziele sind richtige Methoden zur Antwortfindung	Lernziele sind komplexe Situationen bewältigen zu können
Das Paradigma lautet Stimulus Response	Das Paradigma lautet Problemlösung	Das Paradigma lautet Konstruktion
Die Strategie heißt lehren	Die Strategie heißt beobachten und helfen	Die Strategie heißt kooperieren
Lehrende sind die Autorität	Lehrende sind TutorInnen	Lehrende sind TrainerInnen
Ein Feedback ist extern vorgegeben	Ein Feedback wird extern modelliert	Das Feedback wird intern modelliert

Tabelle 1: Lerntheorien im Vergleich nach Baumgartner und Payr (1994)

4.5. Die neue Lerngeneration

Das Arbeitsleben wird immer komplexer – unser Gehirn muss immer mehr Zusammenhänge, Fakten, Daten und Informationen in immer kürzeren Zeitabständen bewältigen. Die Notwendigkeit laufender Bildungsmaßnahmen, nachhaltigen Trainings und des life long learning ist offensichtlich. Um den Schritt in die Wissensgesellschaft erfolgreich zu gestalten, gilt es daher, nach innovativen neuen Wegen der Informationsverarbeitung und des Lernens und Lehrens zu suchen. Einen innovativen und attraktiven Ausweg bieten die Möglichkeiten des netz- und computerbasierten Lernens – auch bekannt als E-Learning. (Zechner 2005, 83)

Andere Zeiten – andere Sitten. Bereits 1984 weist Klaus Haefner auf einen bevorstehenden Wandel und sogar eine damit einhergehende Bildungskrise hin. Während zuvor Institutionen wie Schulen oder Universitäten den vollen Bildungsauftrag innehatten, gewinnt Ende des 20. Jahrhunderts das Wort „Informationsgesellschaft“ immer mehr an Bedeutung und Neue Medien sind ein unumgänglicher Teil davon (vgl. ebd.).

Medien begleiten uns täglich, vom Beginn unseres Lebens, bis zum letzten Tag. In sozialer Hinsicht wird den Medien eine immense Wichtigkeit zugewiesen, in allen sozialen Schichten werden sie intensiv genutzt. Gerade in der westlichen Welt ist die Vorstellung in einem Zeitalter ohne Handy, Computer, Internet oder Fernseher zu leben mit einer Gänsehaut auf dem Rücken verbunden. Die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien leiteten den Wandel der Gesellschaft ein und eben dieser Wandel erfordert andere Formen des Lernens (vgl. Dewe 2007).

In der zweiten Hälfte der 90er Jahre erlebte das Internet einen Höhenflug und die Verfügbarkeit nahm stetig zu. Diese Entwicklung warf weit reichende Fragen für alle Sektoren der Gesellschaft, auch besonders für das Bildungswesen auf. Es wurde erkannt, dass es massiver Anstrengungen bedarf, die Möglichkeiten des World Wide Web am gewinnbringendsten zu nutzen und entsprechend wurden erhebliche Investitionen für ein neues, modernes Lernen getätigt (vgl. Kerres 2004). Seymour Papert weist bereits 1994 in seinem Buch „The Children’s Machine“ darauf hin, dass Computer nicht nur bedient und benutzt werden können bzw. sollen, sondern sie auch dafür da sind, Kindern zu helfen ihre eigenen intellektuellen Strukturen herauszubilden, sich selbst zu reflektieren, sowie Konkretes und Abstraktes miteinander in Beziehung zu setzen.

Das Ergebnis einer Studie des Bundesverbands, Informationswirtschaft, Telekommunikation und neue Medien aus dem Jahr 2007 besagt, dass die drastische Zunahme der Informations- und Kommunikationstechnologien für die deutsche Volkswirtschaft zu einem Wandel von Qualifikationsanforderungen führen muss. So müssen in Lehrplänen, beispielsweise in jenen von Schulen, die Bedeutung von Technik- und PC- Kenntnissen Platz finden. Dewe (2007) bemerkt, dass diese Erkenntnis international gesehen eher veraltet als innovativ scheint – Länder wie Finnland oder Singapur haben diesen Wandel von Qualitätsanforderungen schon längst nachvollzogen.

„Gelehrten“ Ländern wird besonders in der Wirtschaft zunehmende Bedeutung beigemessen. Die Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) sieht im Begriff lebenslanges Lernen einen wesentlichen Bestandteil für ein nachhaltiges Wirtschaftswachstum in einer Gesellschaft, die auf Wissen basiert. Der sich rasant

entwickelnde Wirtschaftsmarkt erfordert eine individuelle Anpassung und laufende Aus- und Weiterbildungen sollen den Erwachsenen an den Wandel der Nachfrage anpassen, sein bereits vorhandenes Wissen ausbauen und vielen auch eine zweite Bildungschance geben. Die EU hat ihre Strategie zu lebenslangem Lernen seit 1991 systematisch ausgebaut – auch an den Universitäten (vgl. Lassnigg 2000). Mit anderen Worten: wer in der Wirtschaft Karriere machen will, muss dies mit „Wissen“ tun. Nur wer sich schnell und effektiv – ein Leben lang – Wissen aneignet und bereits vorhandenes ausbaut, kann den Anforderungen dieser sich schnell ändernden Gesellschaft entsprechen und erfolgreich sein. Wissen ist Macht und jener der weiß, wie und wo er/sie sich dieses schnell aneignet, folglich mächtig.

Einschlägige Literatur verdeutlicht, dass individuelle Lernformen, die im Zusammenhang mit eLearning stehen, an Bedeutung gewinnen. Stehr (1994) beschreibt dieses Phänomen in einer Wissensgesellschaft als legitim bis lebensnotwendig und weist darauf hin, dass sich dadurch ein Wandel der Lernkulturen vollzieht, auf den wir uns einstellen müssen.

Der herkömmliche Studierendenalltag besteht aus einem Terminkalender voll mit Seminaren, Übungen und Vorlesungen, welche alle in regelmäßigen Abständen zur gleichen Zeit am gleichen Ort stattfinden. Nach der Einteilung am Semesteranfang ist die örtliche und zeitliche Flexibilität stark eingeschränkt. Durch fix vorgegebene Termine wird ein Krankheitsfall, eine Familie oder ein Beruf oftmals schwer zu organisieren. Besonders berufstätige Studierende beklagen sich oftmals über unflexible Studienpläne. Darüber hinaus wird oftmals übersehen, welche Auswirkungen tausende Studierende auf die allgemeine Lehr- und Lernsituationen haben.

Unterrichts- und Lernformen, in denen über 80 Prozent der Lernzeit durch geführte, lehrerzentrierte Stoffvermittlung ‚blockiert‘ sind, sind Überbleibsel aus einer vordemokratischen Gesellschaft [...] Dass dabei eigentlich keine Selbstlern- und Erschließungskompetenzen entstehen, sich keine Schlüsselqualifikationen nachhaltig entwickeln können, ja diese Form von Lehre Lernen geradezu verhindert- dies wird heute – belegt auch durch Ergebnisse der neueren Lehr- Lern- Forschung- überdeutlich. (Arnold 2006, 23)

Bei traditionellen Frontalvorlesungen nehmen die Durchschnittsstudierenden in erster Linie passiv – durch zuhören – am Unterricht teil. Die DozentInnen informieren, strukturieren, demonstrieren, während die Studierenden (im Idealfall) rezipieren, speichern und reproduzieren. Durch die hohe Anzahl an MitstudentInnen wird so aus dem Ort des Lernens ein Ort des Berieselns, wo Inhalte auswendig gelernt werden, ohne dass dabei ein tieferes Verständnis für den Gesamtstoff entwickelt wird. So kann zwar die bevorstehende Prüfung bestanden werden, das Wissen wird jedoch kaum in der Praxis angewendet werden können. Nun sieht sich auch die Universität Wien mit immer größer werdenden Studierendenzahlen konfrontiert, was nicht nur zu überfüllten Hörsälen und generellem Platzmangel führt,

sondern die gesamte Lernsituation verändert. Diese Situation wird in der Unterrichtspsychologie als Instruktionsparadigma bezeichnet, bei dem die Vermittlung von Wissen zwar im Vordergrund, die Lernenden sich jedoch in der passiv rezeptiven Rolle wieder finden (vgl. Schmitz 1998). Wie kann man diesen Problemen nun entgegenwirken? *„Die Zeit der fertigen Rezepte, der einfachen und auswendig gelernten Formeln, die genügen, um die Komplexität unseres Lebens zu erklären, neigt sich dem Ende zu.“* (Cebrià 1999, 46) Selbstgesteuertes Lernen und Selbstorganisation heißen hier die Zauberwörter. Weg vom Instruktionsparadigma und hin zum kognitivistischen Problemlösungsparadigma, bei dem die Erarbeitung des Stoffs durch die Lernenden im Vordergrund steht. Wir sprechen hier von der selbst gesteuerten Auseinandersetzung, der Elaboration, welche eine hohe Wahrscheinlichkeit sich zu einem späteren Zeitpunkt an das Gelernte zu erinnern und es auch praktisch anwenden zu können, mit sich bringt. (vgl. ebd.) Es führt zu einem tieferen Verständnis für die Inhalte und sollte deshalb den Studierenden auch ermöglicht werden. Dabei darf natürlich nicht vergessen werden, dass nicht alles selbst entdeckt und gelernt werden kann, sondern vieles eben die tatkräftige Unterstützung von Lehrenden bedarf.

Insofern ist das Modell des Problemlösungsparadigmas alleine nicht nur positiv, es bedarf einer „gesunden“ Mischung. Dieser Mix tritt in der einschlägigen Literatur unter dem Begriff Blended Learning auf.

Als technische Grundvoraussetzung für ein Lernen mit digitalen Medien dienen seit geraumer Zeit verschiedene Arten von Lernplattformen, welche sich in Umsetzung, Didaktik und Komplexität je nach Institution unterscheiden. Auch hier darf nicht außer Acht gelassen werden, dass eine gewisse Medienkompetenz vorhanden sein muss, um problemlos damit umgehen zu können – dies beginnt bereits bei der Immatrikulation und geht von der Bibliotheksverwaltung hin bis zum Prüfungswesen. Diese Plattformen sind bei weitem noch nicht ausgereift, oftmals gibt es innerhalb einer Institution sogar verschiedene. Beispiel Universität Wien: Die Anmeldung für Lehrveranstaltungen am IPKW findet auf einer völlig anderen Plattform statt, als die Nutzung der Bibliothek, Übungsaufgaben von Kursen sind wiederum auf einer völlig anderen Plattform, genauso wie die Noteneinsicht. Kerres und Voß (2004) merken an, dass eine optimale Infrastruktur erst gegeben ist, *„wenn die Übergänge zwischen allen und diesen (und manch anderen) Teilprozessen geschaffen werden.“* (ebd. 11). Die neue Lerngeneration muss also nicht nur technisch bis zu einem gewissen Grad versiert sein, sondern auch eine Flexibilität vorweisen, um auf verschiedenen Plattformen operieren zu können.

Wie das Lerngeschehen bei einer rein online- gestützten Lehrveranstaltung abläuft, wurde im Jahr 2001 von Glowalla, Glowalla und Kohnert im Rahmen des WINFOLine- Projektes untersucht. Innerhalb dieses Projekts entwickelten vier deutsche Universitäten in Zusammenarbeit acht reine eLearning Lehrveranstaltungen, die den Studierenden als Alternative zu Präsenzveranstaltungen angeboten wurden. Hierbei wurde der Lernstoff in Form von Texten, Bildern und Animationen im Internet bereitgestellt, Übungsaufgaben ermöglichten eine Überprüfung des Wissensfortschritts und Kanäle wie Chat, Foren oder emailfunktion ermöglichten zumindest online Gespräche. Als Ergänzung wurden auch Literaturhinweise und Skripten zum Download bereitgestellt.

Bei wöchentlichen Befragungen wurde festgestellt, dass 57% der Befragten die Lernsitzungen im Laufe des Semesters spontan durchführen und sich nicht geplant jede Woche gleich mit dem Stoff auseinandersetzen.

Bei Fragen nach der Nutzung der verschiedenen Tools (Chat, Downloads, Selbsttests etc.) gaben 24% an, nichts genutzt zu haben, die Mehrheit von 51% verwendeten sie zumindest 1- 2-mal die Woche. Die häufigsten Gründe für die Nutzung waren die Erarbeitung des Lehrstoffs (64%) und die Verschaffung eines Überblicks (52%).

Das wohl prägnanteste Ergebnis dieser Evaluation ist die Tatsache, dass die Studierenden der eLearning Veranstaltung im Durchschnitt 63 Minuten länger für die Vor- und Nachbearbeitung der Lehrinhalte benötigten, als die TeilnehmerInnen der Präsenzlehreveranstaltungen. So wurde auch die Bibliothek fast doppelt so oft von eLearning-Studierenden genutzt, als von jenen der Präsenzeinheiten.

Aus allen Ergebnissen dieser Studien kann klar sichtbar gemacht werden, dass eLearning Lehrveranstaltungen Studierende zu einer größeren Eigenständigkeit motiviert und zu einer stärkeren Initiative bei Recherchen anregt. Dabei darf jedoch nicht darauf vergessen werden, dass ein zu hoher Arbeitsaufwand zu Demotivation und Überforderung führen kann, was neben einer generellen eLearning Ablehnung besonders zu einem negativen Lernerfolg führen kann.

5. Medienkompetenz

Der Begriff Medienkompetenz ist nicht nur an eine medienpädagogische Fachdiskussion gebunden, sondern in unterschiedlichen wirtschaftlichen, politischen, rechtlichen, technischen und eben auch pädagogischen Diskursen zu finden. Im Folgenden wird speziell auf die medienpädagogische Perspektive eingegangen.

Sprachtheoretiker und Medienanalytiker Noam Chomsky verwendet als Erster den Kompetenzbegriff (vgl. Chomsky 1972; 1981). Jürgen Habermas (1971) transferiert diesen Ausdruck in den sozialwissenschaftlichen Bereich, was mit einer lerntheoretischen Diskussion einher geht und hier in erster Linie im Bereich von Medien verwendet wird (vgl. Apel/Kraft 2003).

Ursprünglich stammt der Kompetenzbegriff jedoch aus der Biologie (vgl. Baacke 1973).

In sozialwissenschaftlicher Hinsicht bedeutet Kompetenz nicht mehr nur das Hervorrufen einer Reaktion durch bestimmte Reize, sondern *„prinzipiell über die Richtigkeit jedes Kommunikationsaktes zu entscheiden und eine prinzipiell unbegrenzte Variation von Worten, Sätzen und Handlungen zu generieren [...]“* (Dewe 2007, 27)

Kompetenz ist somit kein Faktenwissen, das konditionierbar, lernbar und abrufbar ist, wir sprechen hier von einer autonomen Fähigkeit mit Wissen umzugehen, es anzuwenden und auch interpretieren zu können (vgl. ebd.).

Aigner (2001) ist davon überzeugt, dass der Umgang mit den Neuen Medien mittlerweile neben Lesen, Schreiben und Rechnen zu den grundlegenden Fähigkeiten gehört, um heutzutage beruflich und gesellschaftlich überleben zu können.

Der Mensch lernt nicht erfolgreich, indem er ein Register von A bis Z auswendig lernt, sondern vielmehr, wenn er dieses Wissen in seiner Umwelt umsetzen kann. Wandelt man diese Erkenntnis in den Medienbereich um, bedeutet dies, Anwender sollen lernen mit Medien sinngerecht umgehen zu können, Ziel ist somit *„der Erwerb einer Kenntnis der Regeln medienkompetenten Handelns.“* (Dewe 2007, 28)

Dewe und Sander (2007) beschreiben drei Dimensionen der Medienkompetenz

Sachkompetenz (tätigkeitsbezogene Qualifikationen)	Selbstkompetenz (persönlichkeitsbezogene Grundfähigkeiten)	Sozialkompetenz (sozial ausgerichtete Fähigkeiten)
<ul style="list-style-type: none"> • Zugriffswissen um Medien bedienen zu können (z.B. Handbücher) • Mediales Schlüsselwissen; Übertragungsfähigkeit 	<ul style="list-style-type: none"> • Bereitschaft, sich mit Neuen Medien auseinanderzusetzen, hier besonders: Fähigkeit des Sich- Selbst- Befähigens • Differenzierbarkeit zwischen Realität und Medienrealität • Fähigkeit einer reflexiven Medienrezeption • Reflexivität über die gesellschaftliche Rolle von Medien 	<ul style="list-style-type: none"> • Fähigkeit zur Reziprozität der Perspektiven zwischen Rezipient und Medienfigur • Integrationsfähigkeit von Medienkommunikation in soziale Netzwerke • Nutzungsfähigkeit der Medien als Mittel sozialer Kooperation • Berücksichtigung sozialer Konsequenzen des eigenen Medienhandelns

Tabelle 2: Dimensionen der Medienkompetenz nach Dewe und Sander(2007)

Sachkompetenz bedeutet hier, sich autonom die notwendigen Kenntnisse anzueignen, um mit unbekanntem Medien und deren Inhalten umgehen zu können.

Selbstkompetenz bedeutet eine eigene Motivation zu entwickeln, um sich mit den Neuen Medien auseinanderzusetzen, aber auch selbst entscheiden zu können, wann die Tätigkeit zu komplex wird und so eine professionelle Schulung in Anspruch genommen werden soll.

Sozialkompetenz umfasst jenen Bereich innerhalb der Medienkompetenz, der sich mit den Auswirkungen im sozialen Bereich beschäftigt (vgl. ebd.).

Wichtig ist in erster Linie zu erkennen, dass besonders in der westlichen Welt, Medienkompetenz zu einem Muss geworden ist, ohne der wir im Alltag (sei es Familie, Beruf, Freizeit) erhebliche Probleme entwickeln. Die Wichtigkeit ist somit selbsterklärend, Buschmeyer (1996) führt folgende Ziele der Vermittlung und Aneignung von Medienkompetenz an:

Aufklärung, Bewusstseinsbildung, Befähigung zur kritischen Medienanalyse und Mediennutzung, Transparentmachen von Verflechtungen im Mediensystem, Entwicklung von Beurteilungskriterien, Reflexion der Medien in Kommunikationszusammenhängen, Befähigung zum Einsatz von Medien, insbesondere zum öffentlichen Einmischen mittels Medien. (ebd. 26)

Dieter Baacke (1996) beschreibt Medienkompetenz als ein Konglomerat aus Medienkritik, Medienkunde, Mediennutzung und Mediengestaltung. Neben der Fähigkeit Medien reflexiv zu analysieren, bewerten und kritisieren, ist es also auch wichtig sich Wissen über Medien

und deren Handhabung anzueignen und sie vor allem auch innovativ und kreativ zu gestalten. Auch er weist auf eine globale, wie auch nationale Ungleichheit hinsichtlich der Medienkompetenz hin, deren Ursprung er in den „*mangelnden Förderungsvoraussetzungen von Medien- Wirtschaft und Medien- Technik*“ (ebd. 10) sieht. Dass sich dies bald ändern wird, kann er sich hingegen nicht vorstellen, sind doch die Vorstellungen der einzelnen Länder und die Prioritätensetzung zu unterschiedlich. Klaus Haefner plädiert schon 1984 in seinem Buch „Die neue Bildungskrise“ für die frühe Implementierung der Informationstechnik, beispielsweise in Schulen. Er sieht dies sogar als Leitziel an: „*Jeder Bürger muß [sic!] in den Stand versetzt werden, die breiten Möglichkeiten der Informationstechnik als Erweiterung seiner persönlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten aktiv nutzen zu können.*“ (ebd. 266). Dazu gehören entsprechende Schulausstattungen aber vor allem auch der sinnvolle, regelmäßige Einsatz und somit auch eine detaillierte Analyse der Curricula aller Bildungs- und Ausbildungsgänge. Diese Entwicklung geht jedoch bis heute nur sehr schleppend und oftmals unvollständig voran.

Ein umfangreiches Wissen über diverse Online- Tools und Internetvorgänge vorauszusetzen ist in vielerlei Hinsicht gefährlich. Immer noch gibt es Haushalte in Österreich, bei denen Internet keine Rolle spielt und viele UserInnen nutzen es lediglich zur Kommunikation per eMail. Recherche, sowie die Teilnahme an Chats oder Foren gehören nicht zum Standardwissen. Studierende, die noch keine Erfahrung mit onlinegestützten Lehrveranstaltungen haben, müssen sich nicht nur an die verschiedensten Kommunikationstools gewöhnen, sondern vor allem mit der neuen Form der Kommunikation umgehen können. Oftmals existiert eine Hemmschwelle gegenüber der neuen Dialogformen per Chat oder Forum. Prussog- Wagner und Scholz (2001) raten zu einem „kick-off-meeting“ in denen alle Module und Werkzeuge vorgestellt und der Umgang damit eingeübt werden soll. Zusätzlich sollen FAQ's und Tutorials zur Problemlösung angeboten werden. Hensge (2001) plädiert für eine Schaffung von Kommunikationsanlässen und Aufforderung von Kontaktaufnahmen der Studierenden untereinander, damit die Scheu von Online-Kommunikation leichter überwunden werden kann.

Das IPKW an der Universität Wien bietet Studierenden, wie auch Lehrenden diverse Workshops und andere Hilfestellungen (online als auch offline) an, um den Einstieg als auch die Vertiefung mit eLearning zu erleichtern.

5.1. Media Literacy

Befasst man sich mit englischer Literatur, wird schnell klar, dass weniger mit dem Kompetenzbegriff als mit dem Begriff „literacy“ gearbeitet wird. Speziell im Bereich des eLearnings wird der Begriff „media literacy“ interessant, welcher folgendes Phänomen beschreibt *„the ability to communicate completely in in all media, print and electronic, as well as to access, analyse and evaluate the powerful images, words and sounds that make up our contemporary mass media culture.“* (Varis 2000, 9)

Das Literacy Konzept geht von einer Mediennutzung als erlernbare Kommunikationsform aus, die als Alphabetisierung im Sinne eines Codierens und Decodierens von medialen Symbolen und Zeichen gelernt werden kann (vgl. Volkmer 1995).

Hobbs (1997) konkretisiert den Begriff wie folgt:

- Media literacy wird als Fähigkeit angesehen die Regeln und das Vokabular zu kennen, um Symbole verstehen zu können. Dazu gehören auch die Fähigkeiten des Identifizierens, Organisierens und Behaltens, (z.B.: wie finde ich Quellen im Internet?) sowie die Fähigkeit technische Werkzeuge gezielt einsetzen zu können.
- Media literacy bedeutet Kategorien, Konzepte und Ideen anzuwenden, Schlüsse zu ziehen und Ziele, sowie Standpunkt eines Autors identifizieren zu können. In einer zweiten Ebene bedeutet es, die Botschaft in einen historischen, politischen, wirtschaftlichen, wie ästhetischen Kontext setzen zu können.
- Media literacy bedeutet, Lernende sind in der Lage ihr bereits vorhandenes Wissen einzusetzen, um einen Text zu interpretieren und eine logische Folge ableiten zu können. Werte einer Botschaft können identifiziert und die ästhetische Qualität eines Textes anerkannt werden.
- Media literacy ist die Fähigkeit zu schreiben und zu lesen. Das Publikum wird verstanden, mit ihm wird kommuniziert, Symbole werden effektiv gebraucht um Bedeutungen übertragen zu können, Sequenzen von Ideen werden organisiert, um Aufmerksamkeit beim Adressaten zu erregen und auch zu erhalten.

Im Gegensatz zum Begriff der Medienkompetenz, bei dem immer noch nicht klar ist, inwieweit die Konzepte voraussetzen sind, oder erst angelernt werden müssen, besagt der

Ansatz der media literacy deutlich, dass wesentliche Aspekte erst zu erwerben sind. Media literacy setzt somit dort an, wo Kompetenzkonzepte enden (vgl. Moser 2004).

Hand in Hand gehen hier die verwandten Begriffe „computer“, sowie „digital literacy“. „Computer literacy“ spricht von der grundlegenden Fähigkeit einen Computer benutzen zu können, beispielsweise mit einem Programm zu arbeiten, gängige Begriffe aus dem Computer- Jargon zu kennen, aber auch Abschätzungen, welches Programm welcher Aufgabe am besten nachkommen kann, treffen zu können. Wir sprechen somit von der Fähigkeit einen Computer als Werkzeug des Lernens und der Informationsverarbeitung zu nutzen (vgl. Eisenberg/Johnson 1996).

„Digital literacy“ ist nach Gilster (1997) *„the ability to understand and use information in multiple formats from a wide range of sources when it is presented via computers.“* (ebd. 1) Gemeint ist hier die Fähigkeit, Inhalte zu bewerten, sich im Hypertext zurechtzufinden, Suchfunktionen im Internet anwenden zu können, als auch die gesammelten Informationen unterschiedlichster Quellen verknüpfen und konzentrieren zu können. Egal wie man es bezeichnen will – der Umgang mit eLearning ist nur mit einem teilweise doch sehr ausgeprägten Vorwissen möglich – wer an der Wissensgesellschaft teilnehmen will, muss mit digitalen Medien umgehen können, um sich transnational mithilfe des Internets vernetzen zu können. Fehlen gewisse Kompetenzen, kommt es zu Missverständnissen und im schlimmsten Fall zu solch gravierenden Problemen, dass eLearning nicht zufrieden stellend oder gar nicht genutzt werden kann.

5.2. Online Skills

Sowohl AnbieterInnen, als auch NutzerInnen müssen sich so genannte Online Skills aneignen, ohne die ein produktives eLearning nicht stattfinden kann. Im Gegensatz zu den Soft Skills, welche soziale Kompetenzen, wie beispielsweise Teamfähigkeit, Engagement, Anerkennung oder Respekt beschreiben, finden die Online Skills virtuell statt. Man kann somit von sozialen Kompetenzen in virtuellen Räumen sprechen. Dewe (2007) beschreibt auf folgender Abbildung eine mögliche Personalentwicklung innerhalb eines eLearning Szenarios. Es wird deutlich, dass aufgrund der verschiedenen herausfordernden Aufgaben, unterschiedliche Kompetenzen und Fähigkeiten (Online Skills) auf alle Mitarbeiter zukommen, damit eLearning gewinnbringend genutzt werden kann.

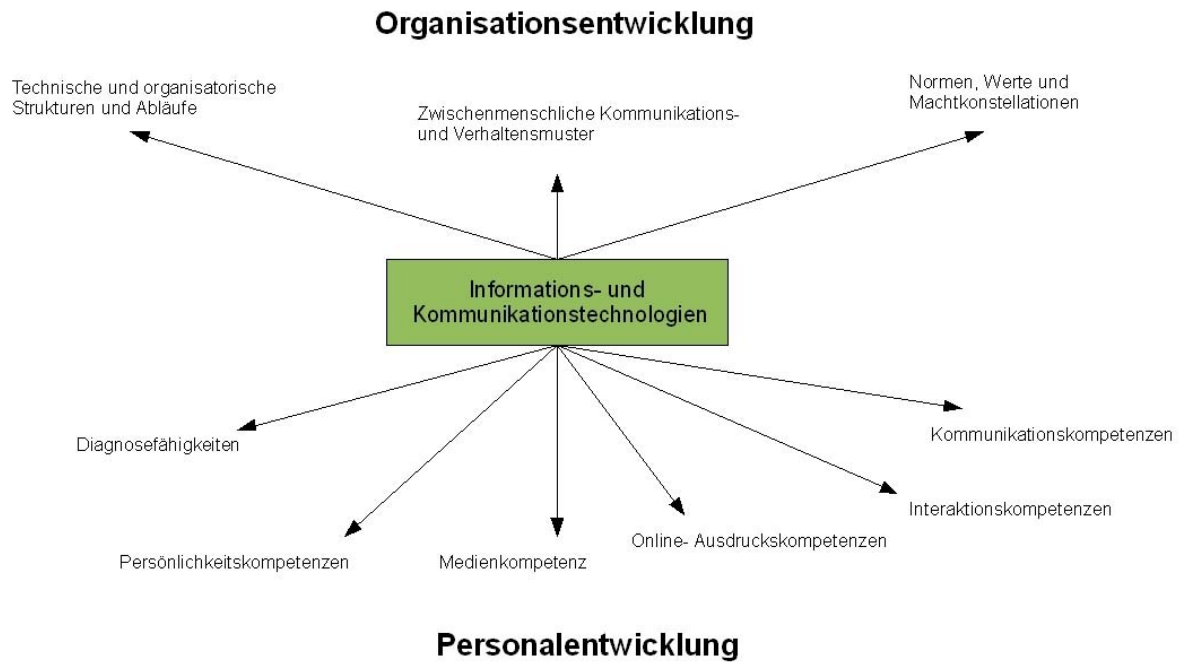


Abbildung 2: Makrodidaktische Handlungsfelder nach Dewe (2007)

In eigenen Workshops, Tutorials oder Seminaren, können diese Skills erlernt und bereits erworbene ausgebaut, verbessert und gefestigt werden. AM IPKW bekommen speziell eFachtutorInnen vor Semesterbeginn eine derartige Ausbildung.

6. Der Bologna Prozess

Seit dem Zusammenschluss zur Europäischen Union gibt es international Bemühungen, die Flexibilität und Mobilität im Studium zu verbessern und speziell Studierenden die Zeit an der Universität zu erleichtern. Dies bedeutet unter anderem problemlos verschiedene Studienorte besuchen zu können, ohne dabei große Schwierigkeiten bei Anrechnungen von Lehrveranstaltungen zu haben. In den 1950er Jahren wurden erste Konventionen hinsichtlich der Anerkennungen vorangegangener Studien beschlossen und von vielen Regierungen ratifiziert. Diese Ratifizierungen sind für Hochschulen von großer Wichtigkeit, um international wettbewerbsfähig zu bleiben. Dies ist über kurz oder lang nur durch eine intensive und offensive Einbindung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien in Lehre, Forschung und Verwaltung möglich (vgl. Kerres 2005).

In den 1970er Jahren wurden in einer zweiten Konventionswelle zusammen mit osteuropäischen Ländern weitere Förderungen beschlossen. Am 11. April 1997 entstand innerhalb der Lissaboner Konvention die Bologna Erklärung unter der Ägide von Europarat und UNESCO. Folglich sollten Studien, sofern sie in gewissen Punkten einander entsprechen, in der Regel als äquivalent betrachtet werden und die verschiedenen Curricula aufeinander abgestimmt werden. Die Implementierung von eLearning Szenarien war somit logische Konsequenz. Im Gegensatz zu amerikanischen Modellen, geben europäische Universitäten zu 87% an, sich für eLearning entschlossen zu haben, damit die Lehre qualitativ aufgewertet wird. Lediglich 13% nennen finanzielle Motivationen. (vgl. Lepori/ Cantoni/ Succi, 2004)

6.1. Das Bologna Modell und dessen Ziele

Die Erklärung von Bologna am 19. Juni 1999 erklärt „*einen konsolidierten europäischen Bereich der Hochschulausbildung zu erschaffen.*“ (Aigner 2002, 20)

Als Hauptziele werden im österreichischen eLearning Center folgende Bereiche angeführt

- die Schaffung eines Systems vergleichbarer akademischer Abschlüsse, auch durch die Einführung des Diplomzusatzes (Diploma Supplement)
- die Schaffung eines zweistufigen Systems von Studienabschlüssen (undergraduate/graduate, Bachelor und Master)
- die Einführung eines Leistungspunktesystems (Credit Points/ ECTS)

- die Beseitigung von Mobilitätshemmnissen sowohl im räumlichen als auch im kulturellen Sinn, Förderung der Mobilität zwischen Hochschulen und Bildungsgängen des lebenslangen Lernens
- Qualitätssicherung der Hochschul-Ausbildung durch Akkreditierung der Studiengänge und Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung
- Qualitätssicherung der Hochschul-Ausbildung durch Akkreditierung der Studiengänge und Förderung der europäischen Zusammenarbeit bei der Qualitätssicherung
- die Förderung der europäischen Dimension in der Hochschulausbildung

(vgl. <http://elearningcenter.univie.ac.at/index.php?id=294>, 15.03.2009)

Im Folgenden mussten sich die verschiedenen Länder auf deutliche Strukturänderungen, nicht nur formal, sondern auch im Studieninhalt selbst einstellen. Während vormals der Titel in Kommunikationswissenschaften in Deutschland etwas völlig Anderes darstellte, als in Frankreich, soll mithilfe von Bologna eine Entbürokratisierung herbeigerufen werden und beispielsweise der Master in allen (EU)- Ländern gleichwertig sein (vgl. Schmale 2007). Wolfgang Schmale (ebd.) bemerkt jedoch kritisch:

Davon sind die EU- Staaten derweil noch weit entfernt, aber das System muss sich einmal bewähren. Was sich aber bereits abzeichnet, ist, dass die Mobilität innerhalb einer Studienstufe nicht gewinnt. Die Studienprogramme sind dicht gedrängt, ein Auslandssemester kann paradoxerweise mehr als früher Studienzeitverlust bedeuten, wenn die besuchten Lehrveranstaltungen nicht passgenau zum heimischen Bachelor oder Master stehen. Eine europaweite Abstimmung der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge existiert nicht als Regelfall, sondern nur ausnahmsweise. (ebd. 12)

Das Universitäts- Studiengesetz wird am 1. September 1999 durch eine Novelle erweitert, welche eine Einführung des Diplomzusatzes (Diploma Supplement), die Anwendung der ECTS Punkte und der Bakkalaureats- und Masterstudien erlaubt.

Die Universitäten erhalten darüber hinaus die Fähigkeit selbst zu entscheiden, neue Studienrichtungen einzuführen, sowie neue Studienpläne zu erstellen. Es liegt somit in ihrer eigenen Hand, ob sie an den drei Stufen – Bakkalaureat – Magisterium – Doktorat – teilnehmen (vgl. Aigner 2002).

Die österreichische Initiative und eLearning Umsetzung unterscheiden sich deutlich von anderen Konzepten. Reine Infrastrukturmaßnahmen werden nicht unterstützt. Hauptaugenmerk liegt in der Contententwicklung und den Einsatz innerhalb der Lehre. Enorme Wichtigkeit wird auch organisationsentwickelnden Aspekten und der Vernetzung von zentralen eLearning AkteurlInnen beigemessen (vgl. Ecker/ Pflichter 2007).

6.2. eBologna an der Universität Wien

eBologna - Kooperation und Innovation durch Neue Medien in der Lehre an der Universität Wien ist ein vom Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (BMBWK) gefördertes Projekt. Im Mittelpunkt stehen konkrete Maßnahmen zur Weiterentwicklung und Umsetzung der gesamtuniversitären eLearning Strategie. Das Konzept beinhaltet drei Arbeitspakete (AP), angefangen von der „*Einbindung der Fakultäten in die gesamtuniversitäre eLearning Strategie*“ (AP1), über die Entwicklung von „*Vorgehensmodellen zur systematischen Verankerung von eLearning in die Curricula*“ (AP2), bis zur Förderung der Studierenden besonders in der Studieneingangsphase „*in Anknüpfung an bestehende Strukturen der Selbstorganisation*“ (AP3) (vgl. <http://elearningcenter.univie.ac.at/index.php?id=442>, 15.03.2009).

Aktuell befindet sich die Universität Wien inmitten des Arbeitspaketes 3, welches sich auf die Aus- und Weiterbildung von TutorInnen im Bereich eLearning/ Neue Medien, Skriptenerstellung, Dokumentation und Veröffentlichung verschiedener Praxisberichte, sowie der Erstellung einer Materialiensammlung konzentriert.

Ein zentraler Aspekt der Initiative NML, die Förderung von Vernetzungsaktivitäten zwischen den tertiären Bildungsinstitutionen, wird auch in Zukunft als eine wesentliche Aufgabe des BMBWK gesehen werden. Deshalb sollen Aktivitäten zur Förderung des Erfahrungsaustausches, des Know-how-Transfers und Informationen über besonders gelungene Projekte zur Verbreitung von Good Practices, wie das Forum Neue Medien, auch finanziell unterstützt werden. Die Klärung der rechtlichen Rahmenbedingungen für den Einsatz von e-Learning, die Beauftragung von Studien zu übergreifenden Themen (z.B. Zukunftstrends von e-Learning), die Verhandlung leistbarer Rahmenverträge für e-Learning-Plattformen, die Förderung der Entwicklung von technischen und inhaltlichen Standards für einen organisationsübergreifenden Austausch im österreichischen Hochschulsektor und der Aufbau von internationalen Kontakten und Vergleichen sind weitere Unterstützungsmaßnahmen, die vom BMBWK angeboten werden können. Die Entwicklung einer adäquaten e-Learning/e-Teaching-Strategie ist allerdings eine autonome Entscheidung der Universität bzw. der Fachhochschule. (<http://www.e-science.at/dokumente/neuemedien.pdf>, 15.03.2009)

Gerade seit der Festlegung und Umsetzung der Bologna Ziele spielt Lernen über das Internet bzw. mit elektronischen Medien eine immer wichtigere Rolle. Experten sind überzeugt, dass eLearning zu einer Qualitätsverbesserung der Lehre, sowie zur Unterstützung der studentischen Selbstorganisation beiträgt (vgl. Schmale 2007).

6.3. eLearning an der Universität Wien

Schmale (2007) stellt eine Übersicht verschiedener Hochschulstrategien in deutschsprachigen Ländern zusammen, in der er die Kernelemente und Ziele der Strategie in Österreich wie folgt auflistet:

- eLearning integriert in Bologna Reform, sowie in die Profil- und Entwicklungsplanung
- Schaffung einer neuen Lehr-/Lernkultur
- Einführung eines universitätsweiten Lernmanagementsystems
- Umfassendes didaktisches und technisches Supportangebot
- Einbindung der Fakultäten und deren heterogenen Lehr- und eLearning- Kulturen in die gesamtuniversitäre eLearning- Strategie
- Entwicklung von Vorgehensmodellen zur systematischen Verankerung von eLearning in bestehende und neue Curricula
- Förderung der Studierenden besonders in der Studieneingangsphase, in Anknüpfung an bestehende Strukturen der Selbstorganisation

Die Universität Wien entschließt sich, mit dem Strategieprojekt "Neue Medien in der Lehre an der Universität Wien" in einen Prozess der nachhaltigen eLearning- Integration einzusteigen, geleitet und initiiert von Vizerektor Arthur Mettinger. In zwei Schritten erfolgte daraufhin die Einführung: Nach dem Fokus auf die Verankerung von eLearning in den einzelnen Lehrveranstaltungen erfolgte eine verstärkte Einbeziehung der Fakultäten, sowie die curriculare Verankerung von eLearning (vgl. Mettinger et. al 2006).

Als Lernplattform an der Universität Wien stand seit Beginn des Studienjahres bis zum Wintersemester 2008/2009 die Plattform WebCT Vista universitätsweit zur Verfügung. Nach Ablauf der Lizenz sah sich die Universität gezwungen, ein völlig neues Programm einzusetzen: Fronter. Fronter existiert seit 1998 und ist ein internationales Softwareunternehmen mit Sitz in Norwegen. Mit Vertretungen in 12 Ländern gehört es zu den größten Anbietern von Lernplattformen in Europa. Seit 2009 gehört Fronter zur britischen Mediengruppe Pearson (vgl. <http://de.fronter.info/mnu5.shtml>, 15.03.2009). Es handelt sich hierbei um eine systemische eLearning Lösung, also um ein vorgefertigtes Softwarepaket, das alle Funktionen beinhaltet, welche für die Universität Wien von Bedeutung sind. Vorteil dieses Lösungswegs ist, dass der Umgang nach einer (mitunter sehr problematischen) Einarbeitungs- und Gewöhnungsphase relativ leicht von Lehrenden, wie Lernenden erfolgt. Nichts desto trotz bedeutet ein systematisches eLearning eine gewisse Einschränkung, nachdem die Freiheit der pädagogischen Gestaltung bis zu einem gewissen Grad an die vorgefertigten Tools beschränkt ist (vgl. Bloh/ Lehmann 2002).

Während amerikanische Universitäten mittlerweile vollkommen virtuell geführt und jegliche Interaktion online abläuft, bleibt an der Universität Wien die Rolle der Lehrenden bzw. der eTutorInnen immer noch eine essentiell. Dies ist auch aus der Sicht von ExpertInnen äußerst plausibel, da der Umgang mit den Neuen Medien nicht als selbstverständlich vorausgesetzt werden kann (vgl. Hesse/Mandl 2000). eLearning erfordert durch konstruktivistische Vorgänge professionelle Unterstützung – nicht nur für Lernende. Auch Wesp (2003) gibt an, dass eLearning keine Stand-alone-Lösung sein kann, sondern intelligent mit traditionellen Lehr- und Lernumgebungen verzahnt werden muss, damit alle davon profitieren können.

Der Lerninhalt muss vielmehr auch von den Lernsubjekten 'erschließbar' sein. Dies erfordert eine didaktische Analyse und Aufbereitung, die dem Lernenden hilfreiche und gangbare Wege der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand aufzeigt und ihn zur selbst gesteuerten Aneignung von Wissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten anregt. (Arnold 2004, 61)

Wichtig ist, eine ausgeglichene Balance zwischen Präsenz- und multimedialer Lernumgebung, weder eine lehrerzentrierte Form, noch eine rein multimediale führen zu zufrieden stellenden Ergebnissen - *„entscheidend ist bei beiden lernorganisatorischen Modalitäten, dass sie – zumindest zu einem gewissen Teil – erschließungsorientiert aufbereitet sind. Konkret bedeutet dies, dass die Lernenden auch zur Selbstständigkeit angehalten werden müssen.“* (Arnold 2004, 61)

6.4. eFachtutorInnen am IPKW

Bis zum Wintersemester 2007/ 2008 wurden die Vorlesungen der Studieneingangsphase am Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft ausschließlich von PräsenztutorInnen begleitet. Aufgrund des Homogenisierungsbedarfs der Studieneingangsphase, der Einführung von Fronter, sowie den steigenden Studierendenzahlen, entstand die Idee zum Einsatz von eFachtutorInnen, welche in der einschlägigen Literatur oft unter den Bezeichnungen „Online- TutorInnen“, „Internet-TutorInnen“, „eTutorInnen“ oder „TeletutorInnen zu finden sind. Sie nehmen seit dem Sommersemester 2008 als Mitarbeiter der Studieneingangsphase am IPKW an der Entwicklung und Umsetzung der didaktischen Konzepte zu den relevanten Vorlesungen in Kooperation mit der LV-Leitung, dem eLearning Team des Instituts und dem Center for Teaching and Learning teil und leiten pro Person ein Fachtutorium. Schwerpunkte sind hierbei die fachliche Unterstützung der Studierenden, Erarbeitung und Präsentation von Übungsaufgaben, sowie Bereitstellung von Materialien sowie ein kontinuierliches Feedback auf die abgegebenen Aufgaben und die abschließende Beurteilung. Studierende sollen

lernen, verschiedene Fakten selbstständig zu verknüpfen, als auch eben jene Fakten selbstständig richtig und gewinnbringend anzuwenden.

Zur Aus- und Weiterbildung absolvieren eFachtutorInnen am IPKW folgende Workshops:

- Didaktik- und Technik-Workshop
- „study skills“
- Organisationsentwicklung
- ePortfolio / Elgg Workshop
- Einführung in das LMS: WebCT/Fronter

Die eFachtutorInnen fungieren somit als „Brücke“ zwischen den Lehrenden und Lernenden.

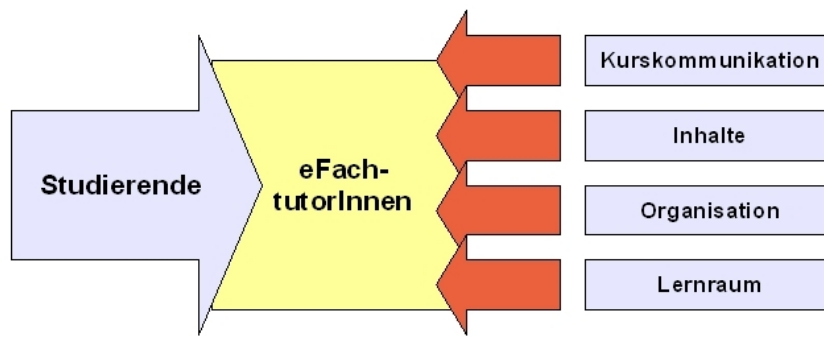


Abbildung 3: eFachtutorInnen als "Brücke" nach Arnold/Kilian/Thillosen (2004)

7. Fakten über eLearning

Nach einer kurzen Beschreibung der eLearning Geschichte, sollen in den folgenden Kapiteln die Vorteile und Nachteile, als auch die Mythen von eLearning beschrieben werden.

7.1. Damals bis heute

Die Verbreitung der so genannten 'Neuen Medien' basiert auf der prozessorgesteuerten Informationstechnologie, die in den 80ern aufkam und mit damals noch leistungsschwachen Heim- PC's alltagstauglich wurde. Diese Technologie verbesserte sich in einer unglaublichen Geschwindigkeit, schloss sich mit anderen Medien zusammen und wurde schlussendlich zu dem, was wir heute täglich begegnen. Gleichzeitig mit der Durchsetzung der Technik in den Haushalten, beginnt eine Debatte, wie systematisches und organisiertes Lernen auf dieses Phänomen zu reagieren hat (vgl. Dewe 2007).

Wie geht man am besten mit den Möglichkeiten, die durch die neue Technik geboten werden, um? Klaus Haefner (1985) plädiert von Anfang an für eine allgemeine Vermittlung von Programmier- und Technikwissen. Die Benutzer sollen also einen ungefähren Einblick bekommen, was *im* Computer passiert. Ein guter Ansatz, der jedoch durch die Weiterentwicklung von Anwendersoftware und Benutzeroberflächen nicht wirklich erfüllt wurde. Leichte Bedienungsflächen ermöglichen uns durch einen einfachen ‚Klick‘ auf ein Symbol (beispielsweise Drucker oder Diskette) ein Dokument entweder auszudrucken oder zu speichern, ohne genau zu wissen, was in der Maschine selbst vorgeht. Innerhalb der Technik spricht man hier von *intuitiven Benutzeroberflächen* (vgl. Dewe 2007), die eine Bedienung des Geräts erleichtern sollen. Im Mittelpunkt stehen somit die Benutzer, nicht mehr die Technik.

Intuitive Oberflächen gehen also anwenderzentriert vor und weisen damit eine strukturelle Ähnlichkeit zur Teilnehmerorientierung des institutionalisierten Erwachsenenlernens auf. Sie simulieren eine apparative Realität, die dem Anwender schon bekannt ist und ermöglichen so eine Ad- hoc- Bedienung über Wissenstransfer. (ebd. 26)

Im Idealfall müssen sich also Anwender nicht der Erlernung des Umgangs mit einem technischen Gerät widmen, sondern können sofort und unproblematisch damit arbeiten.

Für eLearning ist diese Entwicklung ebenfalls ausschlaggebend: Lernende sollen sofort in den digitalen Lernvorgang einsteigen können, quasi intuitiv lernen und das Online- Lernen als eine Selbstverständlichkeit ansehen.

Bereits in den 1920er Jahren werden in den USA erste technische Unterstützungen von Lernprozessen entwickelt. Vorerst wurden diese Geräte jedoch lediglich zur automatischen Auswertung von Multiple- Choice- Tests eingesetzt. B.F. Skinner entwickelte rund 30 Jahre

später Lernmaschinen, mit deren Hilfe einerseits die Wissensvermittlung durch Lehrende effizienter gestaltet werden und andererseits die Lerneffizienz erhöht werden konnte. Dem technischen Fortschritt entsprechend, war die technische Umsetzung schlicht gehalten. Eine Art Tastatur oder das Beantworten offener Fragen in dafür vorgesehene Felder ermöglichten zumindest eine gewisse Interaktivität (vgl. Simon 2001).

In Deutschland erfolgt die erste „bildungstechnologische“ Welle Mitte der 1960er Jahre. Nachdem in große staatliche Entwicklungszentren investiert wurde, bestehende Bildungsinstitutionen neu organisiert und entsprechende Ansätze bei der Neugründung von Hochschulen konsequent mit eingeplant wurden, folgte die Ernüchterung bereits 20 Jahre später und führte zu einem vollständigen Stillstand der Entwicklung. Zehn Jahre vergingen und Multimedia, wie auch Internet fanden langsam aber sicher Einzug im privaten, sowie beruflichen Leben, was zu einer zweiten Welle führte. In der zweiten Hälfte der 1990er Jahre wurde die Politik von Industrie- und Wissenschaftsvertretern aufgefordert, Investitionen bezüglich multimedialen Lernens zu tätigen, nachdem dieses Konzept international bereits Einzug in das Bildungssystem gefunden habe, und man nicht den Anschluss verlieren wollte (vgl. Kerres/ Stratmann 2007).

Die Aktionen wurden zwar nicht sofort durchgesetzt, nachdem das Bildungswesen jedoch mit den Jahren immer mehr aufgewertet wurde, wird seit Beginn des 21. Jahrhunderts vermehrt in Sachen eLearning und virtuelle Lern- und Lehrformen geforscht. Relativ schnell wurde jedoch ersichtlich, dass mit dem problemlosen Umgang von den Neuen Medien, spezielle Fähigkeiten einhergehen.

7.2. Mythen über eLearning

„Virtual University- projects (VU)- the attempt to put the traditional university online as a whole- had been the great hope of the higher education systems of all modern democracies.“ (Hemmi/ Pollock/ Schwarz 2004, 84). Seit der Einführung von eLearning werden große Effekte, oftmals regelrecht Wunder erwartet. Jedoch- jede Neuheit muss sich nicht nur mit positivem Feedback, sondern vor allem mit sehr negativer Kritik auseinandersetzen und Erwartungen werden oft nicht erfüllt. Als die Möglichkeit eines virtuellen Lernens Schritt für Schritt in die universitäre Lehre miteinbezogen wurde, bemerken KritikerInnen, dass dies möglicherweise das Ende einer ‚echten‘ Hochschule *„aus Stein und Beton“* (Kerres 2004, 9) sein könnte. DozentInnen würden nach und nach gegen Maschinen eingetauscht werden und somit überflüssig. Encarnacao/ Leidhold und Reuter (1999) prognostizieren beispielsweise, dass bis zum Jahr 2005 50% aller deutschen Studierenden an virtuellen Universitäten eingeschrieben sein werden und die alte Hochschule somit stark infrage gestellt sein wird. So eine Erosion ist jedoch keineswegs eingetroffen- menschliche, soziale

Kompetenz kann und wird nicht durch maschinelles Handwerk vollständig ersetzt und akzeptiert werden.

Gerade durch die vermehrte Nutzung des Internet – auch in der Wissenschaft – wird deutlicher als zuvor erfahrbar, wie wichtig das physische Zusammentreffen von Menschen an einem Ort und unter dem Dach einer Institution für die Qualität von Forschung und Lehre ist, auch wenn der weltweite Austausch über das Internet gerade für die Arbeit von Wissenschaftler/innen zunehmend selbstverständlich wird. (Kerres 2004, 12)

Der zweite Mythos befasst sich mit dem oft einschlägigsten Vorteil von eLearning: Lernen immer und überall. Gut gemeint, jedoch nicht umsetzbar, nachdem die Nutzung von Multimedia und Internet an viele Voraussetzungen gebunden ist – von der Hardware bis zu diversen (Zugangs-) Rechten. Dank wachsender globaler Vernetzung, sowie einem Ausbau des W-LAN Netzes ist jedoch zumindest eine gewisse Globalität gegeben. Dass irgendwann jedoch wirklich jeder jederzeit jede Information beziehen kann, wird jedoch weiterhin ein Mythos bleiben (vgl. Issing/ Kaltenbaek 2006).

Dass virtuelles Lernen (alle) Probleme in Lernprozessen lösen kann, ist ebenfalls unrealistisch: eLearning ist kein Heilmittel gegen einen schlechten Lernerfolg. Kerres und Jechle (1999) geben an, dass lineare Strukturen im Lernprozess nicht aufgelöst werden und somit allein durch die Eigenbestimmung des Lernwegs ein höherer Lernerfolg nicht nachgewiesen werden kann. Genauso wenig kann eLearning als Lösung für ein barrierefreies Lernen für jeden angesehen werden, das Gegenteil beweist der OECD Bericht von 1999 – Sozialbarrieren können durch das Internet und die neuen Medien nicht vollständig verschwinden. Die Bildungsschere schnappt zu: bildungsnahe Gruppen sind neuen Wegen gegenüber offen, bildungsferne reagieren mit Abweisung (z.B. BMBF 2003).

Kerres und Petschenka (2002) fassen zusammen:

- tritt die unterstellte Steigerung der Lernmotivation ein, so kann dies auch als Neuigkeitseffekt angesehen werden, der meist nur von kurzer Dauer ist. Durch als unterhaltsam erlebte Angebote kann es sogar zu einer Reduzierung der Eigenaktivität der Lernenden mit entsprechend verringerten Lernleistungen kommen.
- Der durchschnittliche Lernerfolg ist relativ unabhängig von dem gewählten Mediensystem. Das Lernen mit Medien schneidet im Durchschnitt nicht schlechter oder besser ab, als konventioneller Unterricht.
- Weder eine Verbesserung der Effizienz, noch der Effektivität konnte nachgewiesen werden. Allerdings kann von einer verminderten durchschnittlichen Lerndauer bei mediengestützten Lernformen ausgegangen werden, sofern die Lernenden mit dem technischen Verfahren umzugehen wissen.

- eLearning ist noch lange nicht soweit, um alle Erwartungen zu erfüllen, allerdings sind dessen Potenziale unverkennbar – Online Lernen wird bald zur Normalität werden.

Weiters gibt es bislang keinen empirischen Beweis für eine Effektivitätssteigerung innerhalb des Lehr- Lernprozesses bei ausschließlicher Computereinsatz gegenüber dem traditionellen Prozess. Untersuchungen zeigen, dass die Neuen Medien komplexe methodisch- didaktische Herausforderungen entstehen lassen, in denen das Lernmedium selbst lediglich ein Gestaltungselement darstellt (vgl. Dewe 2007).

Ein weiterer Mythos das Internet an sich betreffend, ist der Bildungsanspruch. Es wird oftmals vergessen, dass Neue Medien für verschiedene Zwecke oder Funktionen eingesetzt werden - sie dienen der Unterhaltung ebenso, wie Zwecken der Bildung und des Unterrichts. Einen eindeutigen Bildungsanspruch gibt es nicht – *„Das Netz selbst hat keinen pädagogischen Sinn, es verfolgt keinerlei Bildungsabsichten und wurde auch für diese nicht geschaffen.“* (Bloh/ Lehmann 2002, 15). Automatisch passiert somit mithilfe des Internets gar nichts – auch kein Lernerfolg. Nur mit der Aktion der Lernenden kann ein Lernprozess entstehen und eLearning zufrieden stellend funktionieren. Insofern wird auch der notwendige Einsatz von eLearning vermystifiziert. Die Bedeutung und Wirksamkeit einer virtuellen Lehr/ Lernsituation ergibt sich aus dem individuellen Kommunikationszusammenhang und ist in Zeiten von stetig ansteigenden Studierenden unumgänglich. Der Einsatz von eLearning entsteht nicht, weil „alte“ Lehrformen keine Wirkung mehr erzielen, sondern weil es den Umständen entsprechend die beste Lösung für ein lebenslanges Lernen speziell in Massenstudien bietet. Technologie bietet Auswege für viele Einbahnen, kann jedoch nicht alle Probleme lösen. Mit den Worten des kanadischen Fernstudien spezialisten Tony Bates: *„Good teaching may overcome a poor choice in the use of technology, but technology will never save bad teaching.“* (Bates 1995; zitiert nach: Lehmann/Bloh 2002, 11)

Zusammenfassend lassen sich folgende Mythen auflisten:

- eLearning verdrängt die Universität aus „Fleisch und Blut“, Technik statt Menschen
- eLearning heißt automatisch Lernen immer und überall
- eLearning bedeutet führt automatisch zu einem besseren Lernerfolg
- Neue Medien lassen Sozialbarrieren automatisch verschwinden
- Internet und neue Medien haben einen Bildungsanspruch

7.3. Vorteile von eLearning

Der große Vorteil im eLearning besteht in der Globalisierung.

Wenn Bildung durch die Informations- und Kommunikationstechnologien technisiert wird, können diese Bildungsangebote global angeboten werden, wenn sie nach marktwirtschaftlichen Prinzipien geregelt sind, was zugleich eine Entstaatlichung von Bildung nach sich zieht. (Dewe 2007, 19)

Also: freie Bildung für alle. So lautet zumindest der gut gemeinte Grundgedanke, doch wie bei jeder Sache sind Wille und die Umsetzung zwei verschiedene Paar Schuhe. Wie bereits im vorangehenden Kapitel beschrieben, fehlen für eine einheitliche Globalisierung noch essentielle Elemente.

Flexibilität ist ein weiterer Vorteil der neuen Lernform. Vollgestopfte Hörsäle, Schlangen vor Seminarräumen und Kämpfe um freie Plätze sind Geschichte- die Studierenden können jederzeit überall einsteigen. Das Lernen ist somit vollkommen individuell und flexibel und wird an keine fixen Termine gebunden. Gerade in der heutigen Zeit, in der erhöhter Platzmangel herrscht, hilft eLearning immens – nicht nur der Universität selbst. Berufstätigen, Müttern und anderen Vielbeschäftigten steht dank Online- Plattformen der Zugang zur Hochschullehre offener als je zuvor.

Es kann also Lernort, Lernzeit, Lernweg sowie Lerndauer von Lernenden frei bestimmt werden, was das selbstständige Arbeiten fördert. Somit wird nicht nur das nötige Technologie- Know How erworben, was im späteren Berufsleben effizient eingesetzt werden kann, es besteht darüber hinaus auch die Möglichkeit nicht nur theoretisches Wissen, sondern vor allem auch praxisrelevante Fähigkeiten (Management, Teamfähigkeit, Organisation) zu erwerben.

Döring listet bereits im Jahr 1997 fünf Qualitäten auf, welche das Internet an sich aufweist, um den Unterricht zu verbessern – sowohl didaktisch als auch pädagogisch.

Hinsichtlich Umfang, Inhalt und Struktur der Informationen, welche jederzeit und überall abrufbar sind, ist das Internet wohl einzigartig. Lehrenden fehlt oft die Zeit und auch das Wissen, um auf individuelle Schwerpunkte und Detailfragen eingehen zu können. Auch die stetigen Updates und neuen Theorien können unmöglich alle angesprochen werden. Bei Einbeziehung des Internet im Unterricht, können Lehrende nicht nur Faktenwissen vermitteln, sondern vor allem Lernende anspornen im Internet nach zusätzlichen Informationen zu suchen und selbst auf Lösungen zu kommen. Döring benennt diesen Aspekt im Unterricht schlicht **Informationsangebot**.

Studierende bekommen durch das Internet die Möglichkeit eigene Produktionen zu publizieren. Mit **Publikationen** können sie nicht nur lernen sich Wissensstrukturen anzueignen, sondern auch wie man diese für LeserInnen verständlich macht.

Das World Wide Web bietet darüber hinaus die einzigartige Möglichkeit **neue soziale Szenarien** zu bilden, also Lern- oder Diskursgemeinschaften mit den verschiedensten Personen, die sich ortsunabhängig miteinander austauschen können. Auch wenn in der Wissenschaft die Kommunikation im Internet kontrovers diskutiert wird, bietet es grundsätzlich eine unfassbar große Kommunikationsplattform – über zeit- und örtliche Grenzen hinaus.

Kritiker sehen gerade in Zeiten des Web 2.0 das Problem der Informationsüberschwemmung, bei der man „gut“ nicht mehr von „böse“ unterscheiden kann. Wer weiß schon, welcher Artikel, welches Posting und welcher Blog wissenschaftlich relevant oder schlichtweg wahr ist? Durch das Internet werden User selbst herausgefordert unterscheiden zu lernen und sich kritisch mit Inhalten auseinanderzusetzen. Der Einsatz von Internet in Lehrveranstaltungen kann somit einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung eines **kritischen Informationsmanagement** der Studierenden leisten und bietet ihnen darüber hinaus die Möglichkeit durch Kommentare darüber öffentlich zu diskutieren.

Rebensburg (2004) sieht im eLearning Hoffnungsträger für die Problemlösung vieler universitärer Missstände. Man könne damit Kosten sparen, mehr Teilnehmer als je zuvor über moderne Kommunikationsmittel erreichen – auch außerhalb von Bildungsinstitutionen und mithilfe der modernen Technologie herkömmliche Defizite und Ansätze des Lehrens wie Lernens zu verbessern (vgl. ebd.). Dass die Hoffnung allein jedoch sicher keine Probleme löst, wird schnell klar, wenn man auf die Nachteile zu sprechen kommt – denn *„Allein die Verfügbarkeit oder der Einsatz von Multimedia und Internet bringt noch keine didaktische Innovation hervor“* (Reinmann- Rothmeier 2003, 13). In Punkto Kostenersparnis steht man beispielsweise vor einem zweiseitigen Schwert: *Nach* erfolgreicher Einführung einer eLearning Software können an sich Kosten erspart werden, bis das System jedoch einwandfrei funktioniert, sind tausende von Arbeitsstunden – von der Erstellung der Software bis zum Support – und dementsprechend hohe Geldbeträge notwendig.

Generell wird das Lernen mit neuen Medien nicht mehr nur als eine Alternative zur „altmodischen“ Lehre angesehen, sondern vielmehr als eine Möglichkeit nach *„innovativen Formen der Kombination verschiedenartiger Lernformen“* (Kerres/ Voß 2004, 10) zu suchen. Mithilfe der hybriden Lernarrangements kann das methodisch- didaktische Repertoire der Hochschullehre erweitert werden, nachdem traditionelle Lehrkonzepte mit neuen Formen ergänzt werden (vgl. ebd.).

Zusammenfassend lassen sich also folgende Vorteile des eLearning auflisten:

- zeitliche und örtliche Flexibilität
- neue Interaktions-, Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten
- Globalisierung der Bildung und Wegfallen von (Bildungs-)Grenzen
- Kombination verschiedenster Lernformen (Blended Learning)
- Erhöhtes Informationsangebot, welches zu einem kritischen Informationsmanagement führen kann
- Kostenersparnis nach der Einführung
- Lebenslanges Lernen, selbstorganisiert und selbstgesteuert
- Neue Lehrkonzepte
- Erweiterung der Hochschulangebote

6.3. Probleme bei eLearning

Dewe (2007) gibt an, dass ein eher uneindeutiges Bild von möglichen positiven Wirkungen von eLearning gezeichnet wird. Allerdings geht es nicht nur um den Lernprozess an sich, sondern auch um Organisatorisches und vor allem Finanzielles. Hinter jeder eLearning Plattform stehen große Geldsummen, die für Erstellung, Support und Nutzung ausgegeben werden müssen. Auch didaktische Defizite innerhalb der Planung und Implementierung multimedialer Angebote werden immer öfters verbucht.

Auch wenn die Welt lange davon träumt, freien Zugang zur Bildung für alle zu ermöglichen, entstehen durch den Einsatz der Neuen Medien, wie beispielsweise dem Internet große Anforderungen an die UserInnen, ohne die sie nicht in die Wissensgesellschaft einsteigen und Teil von ihr werden können. Weber (2004) bemerkt kritisch, dass der Zugang zu einer Wissensgesellschaft nur jenen gewährt wird, die über entsprechende Ressourcen und Kompetenzen zur Informationsaufnahme, -verarbeitung und –interpretation verfügen.

Der OECD Bericht von 1998 und andere Studien beweisen, dass in einer Wissensgesellschaft der Zugang zu den Werkzeugen, die man zur Aufnahme, Verarbeitung und Produktion von Wissen benötigt, einen positiven Einfluss auf den Wohlstand haben muss (vgl. Arnold 2004). Wer finanziell keine Probleme hat, wird schneller, besser, öfter und eher mit Neuen Medien zu tun haben, als mittellose Personen. Die neue Technik teilt die verschiedenen sozialen Schichten. Auf dem Mediensektor wird diese so genannte Wissenskluft bzw. ‚knowledge gap‘ immer größer. Dies wird schon sehr früh erkannt.

Alles spricht dafür, dass sich auch bei dieser Erweiterung des Mediensystems der alte kommunikationsbiblische Satz bestätigen wird, dass demjenigen, der schon hat, auch noch gegeben wird. Neuerungen im Medienbereich werden regelmäßig [...] vorrangig und zuerst von jenen genutzt, die ohnehin schon zu den multichannel- people, zu den Kommunikationsreichen gehören; und diese verstehen es, neue Informationskanäle rascher und effizienter für die Befriedigung ihrer Bedürfnisse zu verwenden als diejenigen mit geringer Kommunikationskompetenz. Und Kommunikationskompetenz korreliert bekanntlich stark mit Bildung. (Saxer 1983, 24)

Im Laufe der Jahre hat eLearning stark an Faszination eingebüßt und viele Erwartungen konnten sich nicht umsetzen lassen. Kerres (2004) listet hier auf:

- Der Aufwand zur Erstellung hochwertiger Lernmaterialien für eine virtuelle Lehre erweist sich oftmals höher als vielfach angenommen.
- Erforderliche Strukturen für die gemeinsame Entwicklung und Wartung in der Lehre sind nicht etabliert.
- Übertragbarkeit und faktische Nutzung der Lernmaterialien werden seltener genutzt, als erhofft.
- Die Hoffnung, dass die Neuen Medien automatisch neue Lehr- und Lernmethoden hervorrufen, ist reine Illusion.
- Um innovative Ansätze für ein mediengestütztes Lernen zu entwickeln und auch umzusetzen, bedarf es an umfassenden Kompetenzen in Didaktik und Technik, die vielfach nicht verfügbar sind.
- Oftmals fehlen Supportstrukturen, die Lehrende bei dem Einsatz von Medien in der Lehre beraten und unterstützen.
- Bereits bestehende Angebotsformen werden nicht angemessen weiterentwickelt.
- Der Aufbau von virtuellen Lernwelten wird in Anlehnung an Forschungsprojekte organisiert und nicht als Herausforderung an eine dauerhafte Reorganisation von Lehre.
- Anreizstrukturen für eine gute Lehre und die Erprobung innovativer Formen in der Lehre fehlen.

KritikerInnen von eLearning und Befürworter des Präsenzlernens geben öfter die fehlende Sozialität und die (direkte, face- to- face) Austauschmöglichkeit als großes Manko des Onlinelernens an. Was jedoch oftmals beim Präsenzlernen übersehen wird, ist dass die face- to – face- Interaktion immer nur mit einem oder wenigen stattfinden kann und der Rest der Gruppe in einer Zuhörerrolle verharrt. Insofern von einer optimalen Lernart zu sprechen, ist sicherlich nicht richtig, da nur ein Bruchteil dessen, was angesprochen wird, auch tatsächlich angeeignet wird (vgl. Arnold 2004). Cornelia Rizek- Pfister (2004) gibt an, dass selbst bei reinen Online Kursen ein mindestens gelegentlicher persönlicher Kontakt unentbehrlich

bleibt. Die Möglichkeit mit Lehrenden persönlich in Kontakt zu treten, ist für Studierende immens wichtig, ansonsten empfinden sie eine gewisse Form der Isolation. Sollte aus mehreren Gründen ein persönlicher Kontakt (beispielsweise innerhalb eines Fernstudiums) nicht möglich sein, rät sie zu schnellem Support per eMail, oder sogar zu (Telefon-) Konferenzen über das Internet, um Nähe vermitteln zu können.

Studierende haben oftmals das Problem, die neue Lernform anzunehmen und für sich bestmöglich anzuwenden. Weber und Werner (2005) führen eine zweijährige Rezipientenanalyse mit 289 Studierenden an mehreren deutschen Universitäten durch. Es konnte festgestellt werden, dass die Akzeptanz von Online- Lehrveranstaltungen stark mit dem Vorwissen und den medialen Erfahrungen der Studierenden zusammenhängt. Je stärker Vorwissen und Erfahrungen ausgeprägt waren, desto größer war die Akzeptanz. Es empfiehlt sich also in der ersten Zeit der Lehrveranstaltungen, Grundlegendes zu besprechen, bzw. Weiterbildungskurse anzubieten. An der Universität Wien werden in den ersten Einführungslehrveranstaltungen die technischen Vorgänge und Tools detailliert besprochen, um möglichen Unklarheiten entgegenzuwirken.

Oftmals fehlt es jedoch auch an der nötigen Akzeptanz auf Seiten der Lehrenden. Die selbst produzierten Skripten, Berichte und/oder Lernmaterialien zum täglichen Download im Netz zu Verfügung zu stellen, ist manchmal genauso unvorstellbar, wie sich während der Lehrveranstaltung filmen zu lassen. Kein unwichtiges Problem, denn: *„Essentiell für den Erfolg einer virtuellen Universität sind die Lehrenden. Ohne ihr Mitwirken kann ein solches Unternehmen keinen Erfolg haben.“* (Feldmann/ Schlageter 2004, 48). Lehrende sind in diesem Fall nicht nur DozentInnen, sondern auch wissenschaftliche MitarbeiterInnen, MentorInnen, TutorInnen usw. Nur wenn jeder Lehrende die Studierenden aktiv wie passiv unterstützt, kann eLearning zufrieden stellend für beide Seiten funktionieren. (vgl. ebd.)

Auch wenn gängige Meinungen von einer Kostenerleichterung sprechen: eLearning ist teuer. Dieter Wesp (2003) gibt an, dass die Produktion einer Lernstunde mit multimedialen Elementen durchschnittlich 50.000 Euro kostet und 30 Wochen in Anspruch nimmt, von der Planung bis zur Fertigstellung. Insofern wird oftmals an der Software gespart, wodurch schlecht aufbereitete Lernsequenzen entstehen. Generell gibt es (zu) oft technische Probleme: ungenügend verfügbare Bandbreite, fehlende oder schlecht funktionierende Plugins, Komplikationen mit unterschiedlichen Browsern, Proxyservern und/ oder Firewalls. Er plädiert für eine Weiterentwicklung der Hard- und Software, obwohl diese neben den Problemlösungen neue Probleme erzeugt. Als weiteres Problem listet er die Tatsache auf, dass ein Lesen am Bildschirm nicht funktioniert. So werden Texte am Computer überflogen anstatt gelesen und jene, die über drei Seiten hinausgehen ohnehin ausgedruckt. Damit verschwinden jedoch alle multimedialen Vorteile.

Eines der stärksten Argumente für eLearning ist die Möglichkeit es jederzeit an jedem Ort einsetzen zu können, jedoch genau darin steckt ein Problem: *„Auf Seiten des Lernenden setzt dies ausreichend eingeplante Zeit und Disziplin voraus.“* (ebd. 176) Sehr viele Studierende unterschätzen den Zeitbedarf und die Kontinuitätsanforderungen, weil es doch sowieso immer und überall möglich ist. Hier sind wiederum die Lehrenden gefragt: Früh genug müssen Studierende in Kenntnis gesetzt werden, was auf sie zukommt und dass eine disziplinierte Zeiteinteilung notwendig ist, um mit der neuen Lernform zu Recht zu kommen. Das markanteste Problem sieht Wesp (2003) in der Verwechslung von „Information“ und „Wissen“. So tragen eLearning Konzepte nicht zur Wissenskonstruktion bei, obwohl sie dies vehement vertreten. Erst durch Lernen aus Information kann Wissen werden und dies ist lediglich durch die Aktion der Lernenden möglich und nicht durch ein eLearning Programm (vgl. ebd.).

Zusammenfassend ist also eine fehlende Transparenz das größte Problem von eLearning – es werden falsche Hoffnungen und Erwartungen in Softwares gesetzt, ohne sich dabei mit den Rahmenbedingungen auseinanderzusetzen.

Ein weiteres Problem, welches gerade stark im Kommen ist, ist jenes der Transparenz hinsichtlich des Missbrauchs von geistigen Gütern. Wer online Lernunterlagen zur Verfügung stellt, macht Inhalte für jeden sichtbar – eine neue Herausforderung für das universitäre Plagiatsproblem. Menschen auf der ganzen Welt können willkürlich auf diverse Schriftgüter zugreifen und sie möglicherweise als ihre eigenen ausweisen. Nachdem gerade die universitäre Lehre sehr gegen dieses Problem ankämpft, stehen nun mit dem eLearning neue, stärkere Plagiatsfallen vor der Tür.

Teilweise versucht man mit Anti- Plagiatsprogrammen gegen den Missbrauch anzukämpfen, bei der Masse an Informationen und Veröffentlichungen ist es allerdings ein Kampf gegen Windmühlen.

Zusammenfassend lassen sich also folgende Probleme ableiten

- das Fehlen physischer Präsenz und die damit einhergehenden Frustrationen, Isolationen und Konfusionen
- ein erhöhter Zeit- und Arbeitsaufwand, der oftmals unterschätzt wird
- technische Probleme, welche wiederum zu Frustrationen führen
- didaktische Probleme (speziell auf Plattformen)
- höherer Kostenaufwand, als erwartet
- falsche Hoffnungen und Erwartungen an das System

- unterschiedliche Ressourcen erzeugen Ausgrenzungen und große Ungleichheiten (knowledge gap und digital divide)
- Ablehnungen und Nicht- Akzeptanz von vornherein, sowohl auf Seiten der Lehrenden, wie auch Lernenden, die sich nur schwer abbauen lassen
- Plagiatprobleme durch einfaches copy n' paste

8. Qualitätssicherung am IPKW der Universität Wien

Im folgenden Kapitel werden die Evaluation der Studiengangsfächer STEP 3, 4 und 1 im Wintersemester 2008/2009, sowie deren Ergebnisse präsentiert. Nach einer Einführung über die Methode der Evaluation, werden die Resultate aufgelistet und Szenarien abgeleitet, damit das eLearning/ Blended Learning Angebot am IPKW verbessert werden kann. Es handelt sich hierbei lediglich um einen Teil eines gesamten Evaluierungskonzepts des IPKW der Universität Wien, das neben der Online- Befragungen auch verschiedene Gruppendiskussionen, sowie Lehrendenbefragungen mit einbezieht. Um den Rahmen nicht zu sprengen, wird hier nur auf die Online- Evaluierung eingegangen.

8.1. Methodenvorstellung Evaluation

Wie bei nahezu jedem Begriff, kann „Evaluation“ mehrfach und teilweise sehr unterschiedlich definiert werden. Im alltäglichen Sprachgebrauch bedeutet das Wort bedeutet allgemein die zweckgerichtete Untersuchung, ob etwas die individuellen Voraussetzungen erfüllt. Evaluation meint die Beschreibung, Analyse und Bewertung von Objekten, Funktionen und Systemen sowie Projekten, Prozessen und Organisationseinheiten (vgl. Bortz/ Döring 2006). In politischen Zusammenhängen finden wir Bezeichnungen wie Effizienzmessungen, als auch Analysen von Organisationsfunktionen. In der empirischen Methodologie wird „Evaluation“ hingegen als ein Design für einen spezifischen Typ von Sozialforschung verwendet, der die Informationsbeschaffung über den Verlauf und die Resultate eines Programms mit explizit formulierten Zielen, als auch Instrumenten zum Gegenstand hat. Somit ist die alltägliche Betrachtung, also Evaluation als einfache Bewertung zu definieren zu breit gegriffen. Nicht „jemand“, sondern vielmehr ExpertInnen bewerten, nicht „irgendetwas“, sondern Programme, Maßnahmen oder auch ganze Organisationen werden bewertet und das nicht „irgendwie“, sondern nach einem vorgefertigten Evaluationskonzept (vgl. Kromrey 1995).

Wottawa und Thierau (2003, 54) listen folgende zentrale Bestimmungselemente für eine Evaluation auf:

- Evaluation ist ziel- und zweckorientiert. Ihre Aufgabe besteht primär darin, praktische Maßnahmen zu verbessern, zu überprüfen, zu legitimieren oder über sie zu entscheiden.
- Grundlage einer jeden Evaluation bilden systematisch gewonnene Daten über Voraussetzungen, Kontext, Prozesse und Wirkungen einer praktischen Maßnahme.

- Bei einer Evaluation werden die methodisch gewonnenen Daten und Befunde auf dem Hintergrund von Wertmaßstäben unter Anwendung von bestimmten Vorgängen bewertet. Dadurch erfüllt sie die Funktion der Planungs- und Entscheidungshilfe.
- Evaluation zielt in der Regel nicht auf Bewertung verschiedenster Zustände ab, sondern ist vielmehr Bestandteil der Entwicklung, Realisierung und Kontrolle planvoller Bildungsarbeit.

Heike Schaumburg (2004) sieht die Gehaltssteigerung einer Evaluation in einem frühen Einsatz, sowie in klaren, an den Entwicklungszielen der Maßnahme orientierten Fragen, Berücksichtigung verschiedener Perspektiven (LehrerInnen-, LernerInnen-, EntwicklerInnen-, ExpertInnen-sicht) und in verschiedenen, sich triangulierenden Methoden.

Seit dem Jahr 2000 werden regelmäßig Lehrveranstaltungsevaluationen durchgeführt, welche in der Literatur auch unter „Lehrevaluation“ zu finden sind (vgl. Rindermann, 2001). Nur so können Mängel und Probleme herausgefiltert, Szenarien abgeleitet und vor allem Verbesserungen besprochen und durchgeführt werden. Innerhalb dieser Arbeit erscheint die folgende Definition als am zufrieden stellendsten:

Evaluation ist die systematische und zielgerichtete Sammlung, Analyse und Bewertung von Daten zur Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle. Sie gilt der Beurteilung von Planung, Entwicklung, Gestaltung und dem Einsatz von Bildungsangeboten, bzw. einzelner Maßnahmen dieser Angebote (Methoden, Medien) unter den Aspekten von Qualität, Funktionalität, Wirkungen, Effizienz und Nutzen. (Friedrich 1997, 30)

Als 2005 das eLearning Projekt am Institut für Publizistik und Kommunikationswissenschaften an der Universität Wien startet, ist die Qualitätssicherung ein wichtiger Teil des gesamten Programmplans. Regelmäßige Selbstevaluierungen sollen die wandelnden Bedürfnisse der Studierenden aufzeigen, aber auch die Schwachpunkte der eLearning- gestützten Lehrveranstaltungen darstellen, damit in den Folgesemestern daraus gelernt und das System langsam aber sicher immer besser bzw. benutzerfreundlicher gestaltet werden kann.

8.2. Art der Evaluation

Bei der Implementierung des Blended Learning Szenarios in STEP 3, 4 und 1 im Wintersemester 2008/09 wurde eine Evaluation in 3 Phasen durch eine online- gestützte Befragung durchgeführt. Studierende, welche die Studieneingangsfächer STEP 1, 3 oder 4 besuchten, bekamen per eMail den Link zur Befragung zugeschickt, einmal zu Beginn des

Semesters, einmal mitten im Semester und einmal in der letzten Uniwoche vor den Semesterferien.

Innerhalb dieser globalen Evaluation, also einer Evaluation eines vollständigen Programms- in diesem Fall Blended Learning mit eFachtutorInnen anstatt PräsenztutorInnen – sollen Erwartungen der Studierenden abgeleitet, Probleme herauskristallisiert und im besten Fall schon während des Semesters behoben, sowie Szenarien abgeleitet werden. Somit kann von einer projektbegleitenden Evaluation gesprochen werden, sowie einer Wirkungsanalyse (Impact Evaluation) nach Kromrey (1995; 2001). Es sollen Effekte erfasst werden, welche durch eine Maßnahme, ein Programm oder ein Projekt hervorgerufen werden. Es wird versucht alle Effekte – auch die nicht beabsichtigten Konsequenzen und Nebenwirkungen - zu erfassen, damit so Schritt für Schritt an Verbesserungen gearbeitet werden kann (vgl. Kromrey, 1995).

Die projektbegleitende Evaluation ermöglicht, dass Ergebnisse gleich umgesetzt werden können und trägt somit in hohem Maße zur Qualitätsentwicklung und/oder Sicherung eines Programms bei, weswegen sie sich besonders in der Probephase einer Blended Learning Einführung eignet (vgl. Kokavec et. al., 1999).

Nachdem die Projektträger selbst (MitarbeiterInnen des eProjekts des Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft an der Universität Wien) die Evaluation durchführen, wird hier von einer internen Evaluation gesprochen, was den Vorteil hat, dass die Durchführenden direkten Zugang zu allen notwendigen Informationen haben und die gesamte Zeit vor Ort präsent sind.

8.3. Evaluationskonzept

- *Warum wird evaluiert? (Evaluationsziele)*

Die Ergebnisse der Evaluation werden für die Qualitätssicherung und Weiterentwicklung des eLearning- Angebots verwendet. So sollen die verschiedenen festgelegten Qualitätsanforderungen gewährleistet werden und eine Verbesserung des Systems erfolgen. Durch die objektive Beurteilung und laufende Optimierung wird auch die internationale Vergleichbarkeit mit anderen Hochschulen ermöglicht und macht die verschiedene Ziele auch nach außen hin transparent.

- *Was wird evaluiert? (Evaluationsobjekt)*

Aus der Sicht der Studierenden wird sowohl der Einsatz von eLearning, wie auch die Erfüllung der Studienziele oder die Zufriedenheit mit den verschiedenen Fächern, ProfessorInnen und eFachtutorInnen evaluiert. Es handelt sich hierbei um die Fächer STEP

1 - Einführung in das kommunikationswissenschaftliche Denken (VO+UE), STEP 3 - Einführung in das kommunikationswissenschaftliche Arbeiten (VO+UE) und STEP 4 - Einführung in die kommunikationswissenschaftliche Forschung (VO+UE). Die Auswertung erfolgt je nach Kursen getrennt.

- *Wie wird evaluiert? (Evaluationsmodell)*

Die Evaluierung erfolgt sowohl summativ, als auch formativ projektbegleitend. Der summative Charakter der Befragung drückt sich in der zusammenfassenden Beurteilung der jeweiligen Kurse aus, der formative in der Verwendung der Ergebnisse für die Weiterentwicklung des eLearning Angebots.

- *Wo wird evaluiert? (Evaluationsort)*

In drei Phasen werden den Studierenden eMails geschickt, in welchen sie einen Link finden, der sie zur Online- Befragung führt. Darüber hinaus wird ihnen die Befragung auf den Kursplattformen sichtbar zur Verfügung gestellt.

- *Wann wird evaluiert? (Evaluationszeitpunkt)*

Phase I : erste Woche nach Kursbeginn

Phase II: mitten im Semester

Phase III: letzte Woche vor Kursende

8.4. Ausgangssituation des IPKW an der Universität Wien

Das Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft an der Universität Wien ist mittlerweile grenzüberschreitend bekannt dank seiner kontinuierlich steigenden Studierendenzahlen und dem dadurch entstandenen stetigen Platzmangel.

Proseminare und Fachtutorien mussten bis vor kurzem zu einer extrem hohen Zahl abgehalten werden und Lehrende mussten sich nichts desto trotz mit jeweils zu hohen Teilnehmerzahl auseinandersetzen. Eine Zumutung- sowohl für Studierende, als auch DozentInnen.

Eine Umstrukturierung des Studienplans, explizit der Studieneingangsphase, wurde somit unumgänglich. Die Erreichung der Studienziele, als auch eine Verringerung der Drop- out-Rate nach der Studieneingangsphase, erhielten höchste Priorität (vgl. Payrhuber 2008). Statistiken beweisen, dass sich sehr viele Studierende nicht im Klaren sind, was im Studium

von Publizistik- und Kommunikationswissenschaft auf sie zukommt. Viele MaturantInnen erwarten sich eine Ausbildung zu JournalistInnen und viele praktische Einblicke. Die starke Fokussierung auf verschiedene Theorien und Forschungen bzw. das Wort *Wissenschaft* in Kommunikationswissenschaft verwirrt – insofern ist die Ausstiegsquote relativ hoch. Die verschiedenen Studieneingangsfächer sollen BeginnerInnen die Möglichkeit geben, sich zu orientieren und so zu entscheiden, ob sie das Studium auch fortsetzen wollen.

8.4.1. Studieneingangsphase

MODUL A
MODUL B

Fach	Kurzbezeichnung	ECTS	SWS
Einführung in das kommunikationswissenschaftliche Denken (VO+UE)	STEP 1	5	2
Medien- und Kommunikationsgeschichte (VO+UE)	STEP 2	5	2
Einführung in das kommunikationswissenschaftliche Arbeiten (VO+UE)	STEP 3	5	2
Einführung in die kommunikationswissenschaftliche Forschung (VO+UE)	STEP 4	5	2
Kommunikationswiss. Forschungs-Proseminar (PS)	STEP 5	5	2
Medienkunde (VO+UE)	STEP 6	5	2

Tabelle 3: Studieneingangsphase PKW

Wintersemester 2003- 2007	Sommersemester 2003 - 2007
STEP 1 (VO+UE)	STEP 4 (VO+UE)
Übungsteil: Fachtutorium zu STEP 1	Übungsteil: Fachtutorium zu STEP 4
STEP 2 (VO+UE)	STEP 5 (PS)
Übungsteil: Fachtutorium zu STEP 2	STEP 6 (VO+UE)
STEP 3 (PS)	Übungsteil: Fachtutorium zu STEP 6

Abbildung 4: Situation Studieneingangsphase Wintersemester 2003 bis Sommersemester 2007

Aufgrund der veränderten Studienzustände, startet 2005 das *eLearning Projekt* mit der Phase I. Lehrveranstaltungen, die zur Studieneingangsphase zählen, werden nach und nach mit dem Blended -Learning Szenario ausgestattet.

Diese Umstrukturierung musste im Sommersemester 2006 aufgrund zu hoher Studierendenzahlen durchgeführt werden. Es wurde geplant, sukzessive aus dem überfüllten Proseminar STEP 3 eine verpflichtende Vorlesung mit eTutorium zu machen und die Vorlesungen STEP 1, 4 und 6 mit dem gleichen Konzept zu versehen.

Die 120 verpflichtenden und notenrelevanten Fachtutorien der vier STEP Vorlesungen wurden ebenfalls auf Blended - Learning Szenarien umgestellt:

- STEP 4 (ca.1200 Studierende)

Die ursprüngliche Vorlesung erhält Fachtutorien, ausgestattet mit Blended- Learning Szenarien

- STEP 3 (ca. 1300 Studierende)

Das Proseminar wird zusätzlich mit Blended- Learning Szenarien ausgestattet

- STEP 5 (musste jeweils fast 40fach angeboten werden)

Das Proseminar wird zusätzlich mit Blended- Learning Szenarien ausgestattet

- STEP 1 (ca. 1300 Studierende)

Die Vorlesung wurde im Wintersemester 06/07 in die Projektbetreuung mit aufgenommen, sie erhält wie schon STEP 4 Fachtutorien, ausgestattet mit Blended- Learning Szenarien.

8.4.2. Studienziele

Die von der Lehrentwicklung festgesetzten Studienziele für die Vielzahl der Studierenden beinhalten folgende Teilaspekte

- Kenntnisse der kommunikationswissenschaftlichen Forschung
- Selbstreflexion
- Selbstorganisation
- Interaktion
- Schreib- und Lese- Kompetenzen

8.4.3. Soft Skills

- Wissensmanagement
- Technische Kompetenzen
- Analysekompetenzen
- kritische Auseinandersetzung mit dem Fach
- Reflexion der Studienwahl

- Reflexion und Verknüpfung der gelehrten Inhalte
- Kompetenzen des Lehrens (speziell für Tutoren)
- Vermittlungsfähigkeiten (speziell für Tutoren)

Der Studienplan wurde schließlich 2007 geändert. Ein Auswahlverfahren sollte 962 Studierende ermitteln, welchen ein Studienplatz bereitgestellt wurde. Diese Zahl orientierte sich an der Kapazität der betreuten Studierenden im letzten regulär abgehaltenen Wintersemester (2005).

Das Auswahlverfahren stellt ein reines Leistungsranking dar, welches sich aus der Addition der Prüfungspunkte der drei Vorlesungsprüfungen (STEP 1, 3 und 4) nach dem ersten Semester errechnet. Um Beurteilungsschwankungen entgegenzuwirken, wurden die drei Vorlesungen auf Multiple Choice umgestellt und die 962 Erstgereihten durften weiterstudieren (bei Ausfällen wurde entsprechend nachgerückt).

Darüber hinaus wurde geplant, aus den überfüllten STEP 3 Proseminaren eine verpflichtende Vorlesung mit Übung zu machen. Der Übungsteil wurde durch den Einsatz von eFachtutorInnen bewerkstelligt. Diese Umstrukturierung musste im Sommersemester 2008 aufgrund zu hoher Studierendenzahlen durchgeführt werden.

8.4.4. Testphase eFachtutorInnen Sommersemester 2008

Das Sommersemester 2008 stellte mit 280 Studierenden in STEP 3 den Testlauf dar. Die Studierenden, welche aus „Wiederholern“ und „Neueinsteigern“ bestanden, besuchten erstmals eine Lehrveranstaltung, die aus einer Kombination von Präsenzlehre und Online-Lehre besteht (VO + UE mit 5 ECTS). Vier eFachtutorInnen stellten die Online – Ansprechpartner dar, die sowohl auf der eLearning Plattform Blackboard Vista, als auch ePortfolio operierten. Erfahrungen der Lehrentwicklung und die angeleiteten praktischen Umsetzungsübungen der eFachtutorInnen zeigten, dass die Nutzung eines ePortfolios hilfreich wurde, damit Studierende ihre persönlichen Entwicklungen innerhalb ihres Studiums beobachten können. Fragestellungen im Laufe des Semesters motivieren die TeilnehmerInnen ihre eigenen Stärken und Schwächen in der wissenschaftlichen Arbeit zu reflektieren und sich so kritisch mit dem Fach und ihren eigenen Erfahrungen damit auseinanderzusetzen. Wie in der nächsten Abbildung ersichtlich, besteht nun das Studiengangsfach STEP 3 neben der Präsenzvorlesung und den online- Tutoren auch aus der Selbstreflexion mit Hilfe des ePortfolios.

Der Test-Durchgang zeigte, dass das Konzept sehr gut angenommen wird. (vgl. Payrhuber 2008)

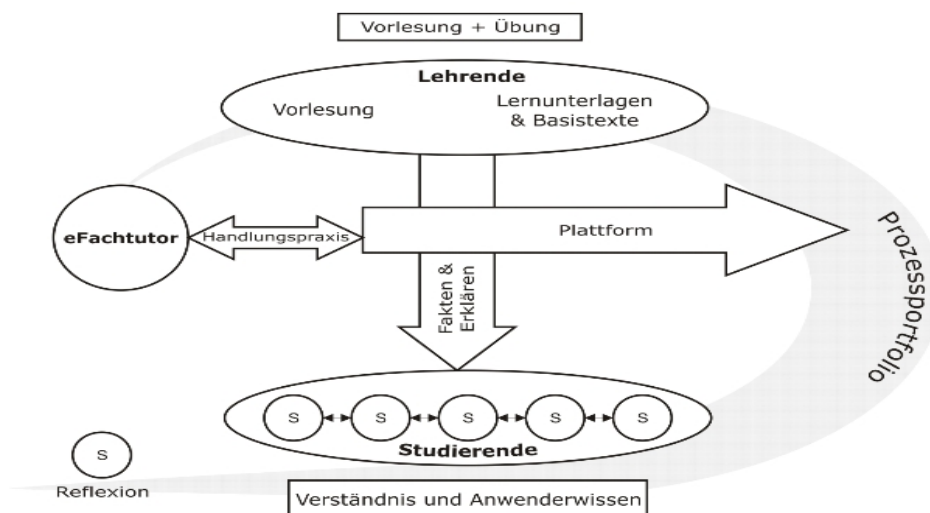


Abbildung 5: Einführungsvorlesung STEP 3 mit ePortfolio; Quelle: Payrhuber 2008

Das didaktische Design setzte sich aus verschiedenen Übungsaufgaben zusammen, durch welche die Studierenden die verschiedenen Studienziele selbst erreichen können. Die Lehrveranstaltung besteht aus dem Präsenzvortrag, regelmäßig einmal in der Woche und den verschiedenen online- Tutoren. Jede/r eFachtutorIn betreut eine Gruppe von Studierenden und stellt verschiedene Übungsaufgaben. Reflexionsaufgaben müssen mittels ePortfolio beantwortet werden. Die Endnote setzt sich aus den Teilübungen und der Prüfung am Ende des Semesters auseinander.

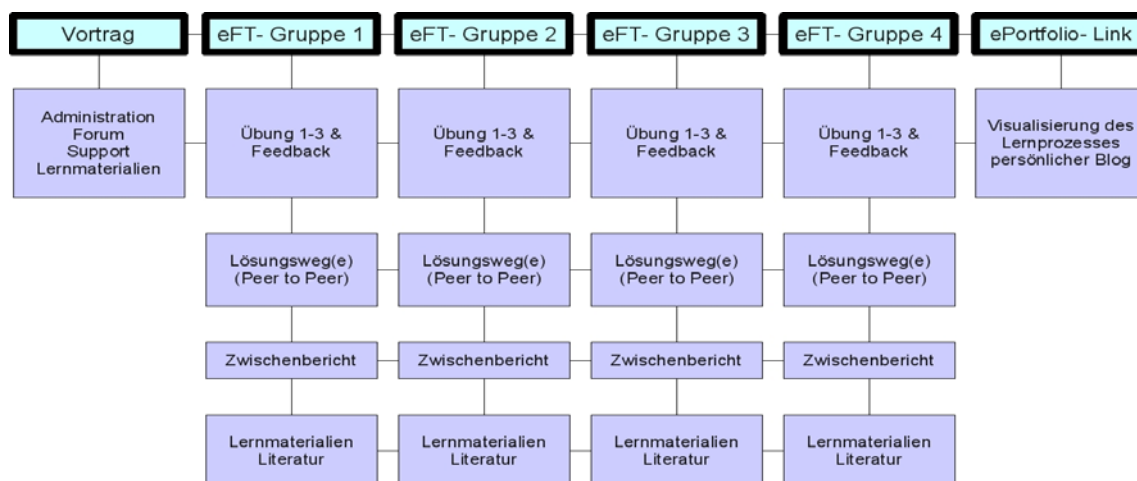


Abbildung 6: Didaktisches Design STEP 3, Sommersemester 2008

8.4.5. Regelbetrieb ab Wintersemester 2008/09

Das Szenario des Sommersemesters 2008 diente der kontinuierlichen Feinabstimmung und wurde im darauf folgenden Wintersemester mit ca.1200 Studierenden in den Regelbetrieb mit aufgenommen.

STEP 3 und STEP 4 werden nun jeweils verpflichtend und mit 15 bzw. 16 eFachtutorInnen abgehalten, welche die einstigen Fachtutorien ersetzen.

Damit die eFachtutorInnen die Online- Settings zufrieden stellend abhalten können, wurden spezielle Workshops und Seminare angeboten, damit eine inhaltliche Didaktik, technisches Know- How und fachliche Kompetenzen gewährleistet werden können. Die zusätzlichen Jour – Fix Termine stellte den homogenen Betrieb und die kontinuierliche Problemlösung sicher.

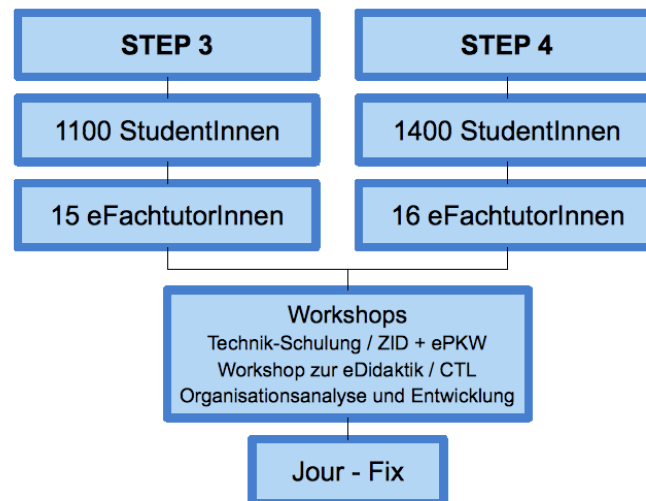


Abbildung 7: Wintersemester 2008/09

8.4.6. Der Ausblick

Mit einem Rückgang der Studienanfänger, gerade nach dem Wegfall der Studiengebühren, kann nicht gerechnet werden – eher mit dem Gegenteil. Insofern wird sukzessive der Weg mit e- und Blended Learning eingeschlagen und auf den Großteil der Studiengangsfächer übernommen werden. Ziel der eLearning Strategie ist hierbei eine homogenere Methodenausbildung in den zwei Semestern der Studiengangphase sukzessive zu erreichen und Bezüge zwischen den verschiedenen Methoden- Lehrveranstaltungen für die Studierenden nachvollziehbar zu machen.

Wintersemester 2008/09	Sommersemester 2009	Wintersemester 2009/10
STEP 3 (VO & UE) eFachtutorInnen	STEP 2 (VO und UE) TutorInnen	STEP 3 (VO & UE) eFachtutorInnen
STEP 1 (VO & UE) TutorInnen	STEP 6 (VO & UE) TutorInnen	STEP 1 (VO & UE) eFachtutorInnen
STEP 4 (VO & UE) eFachtutorInnen	STEP 5 (PS)	STEP 4 (VO & UE) eFachtutorInnen

Tabelle 4: Status Quo und Ausblick Studiengangphase

8.5. Qualitätssicherung Selbstevaluierung

Um regelmäßiges Feedback von den Studierenden der Studiengangsfächer im Wintersemester 2008/09 einzuholen und so eine Qualitätssicherung gewährleisten zu können, wurden am Anfang des Semesters, in der Mitte, sowie in der letzten Uniwoche vor den Semesterferien Online- Befragungen per Mail verschickt. Von den Wünschen und Erwartungen, bis zu Bewertungen der einzelnen Fächer und eFachtorInnen und Erfahrungen mit den Plattformen Fronter, als auch ePortfolio wurden großflächig die verschiedensten Punkte innerhalb der Studiengangsfächer abgefragt. Wichtig waren unter anderem die Problematik einer Kombination von Präsenz- und Onlinelehre herauszukristallisieren und die Vermittlung der verschiedenen Ziele der einzelnen Lehrveranstaltungen abzufragen.

Insgesamt füllten über 1000 Studierende die Fragebögen aus, Phase II ist mit 501 TeilnehmerInnen am häufigsten beantwortet worden.

Um eine gleiche Stichprobe herauszuarbeiten, wurden jene Personen ermittelt, die bei Phase I, II und III mitgewirkt haben.

Im Folgenden werden die Ergebnisse aufgelistet mit einer Stichprobe von 70 TeilnehmerInnen. Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse präsentiert, die vollständigen Resultate der Evaluation sind im Anhang angeführt.

8.5.1. Geschlecht

Wie nicht anders erwartet, studieren weitaus mehr Frauen Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. 56 von 70 BefragungsteilnehmerInnen sind weiblich, das sind 80%. Dies entspricht der Statistik der gesamten Studierendenzahl: 300 männliche stehen 1200 weiblichen gegenüber.

8.5.2. Studiumsmotivation

Warum studiert man heutzutage? Die TeilnehmerInnen konnten auf einer 5- stelligen Skala „trifft sicher zu“, „trifft eher zu“, „unschlüssig“, „trifft weniger zu“ und „trifft nicht zu“ angeben. entschieden 95,7% geben an, sich **generell für Publizistik und dessen Bereiche zu interessieren** und sich aus diesem Grund für das Studium entschieden zu haben.

Ich studiere Publizistik weil ich mich generell für Publizistik und dessen Bereiche interessiere (Medien, PR, Kommunikation etc.)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Frage übersprungen	1	1,4	1,4	1,4
	1. trifft sicher zu	52	74,3	74,3	75,7
	2. trifft eher zu	14	20,0	20,0	95,7
	3. unschlüssig	1	1,4	1,4	97,1
	4. trifft weniger zu	1	1,4	1,4	98,6
	5. trifft nicht zu	1	1,4	1,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Tabelle 5: Studiumsmotivation Publizistik und dessen Bereiche Phase I

Ein weiteres, äußerst positives Ergebnis: 71,4% studieren Publizistik, weil ihnen das **Studienangebot zusagt**.

Ich studiere Publizistik weil mir das Studienangebot (Lehrplan, Lehrveranstaltungen etc.) gefällt

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Frage übersprungen	3	4,3	4,3	4,3
	1. trifft sicher zu	16	22,9	22,9	27,1
	2. trifft eher zu	31	44,3	44,3	71,4
	3. unschlüssig	13	18,6	18,6	90,0
	4. trifft weniger zu	6	8,6	8,6	98,6
	5. trifft nicht zu	1	1,4	1,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Tabelle 6: Studiumsmotivation Studienangebot Phase I

92,9% entschieden sich für das Studium, weil sie einmal im **Bereich der Publizistik arbeiten** wollen.

Ich studiere Publizistik weil ich in diesem Bereich einmal arbeiten möchte

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Frage übersprungen	1	1,4	1,4	1,4
	1. trifft sicher zu	50	71,4	71,4	72,9
	2. trifft eher zu	14	20,0	20,0	92,9
	3. unschlüssig	3	4,3	4,3	97,1
	4. trifft weniger zu	1	1,4	1,4	98,6
	5. trifft nicht zu	1	1,4	1,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Tabelle 7: Studiumsmotivation Arbeitsbereich Publizistik Phase I

Interessant: Ein Studium wegen besseren **Chancen auf dem Arbeitsmarkt** zu machen trifft für 31% eher zu, allerdings sind 25% unschlüssig. Das Interesse steht somit eindeutig vor den Berufschancen.

Die **Universität Wien** selbst, ist kein wirklicher Grund Publizistik zu studieren; 40% antworten auf die Frage „Ich studiere Publizistik, weil mir die Universität zusagt“ mit „trifft eher zu“. 23% sind unschlüssig und lediglich 18% geben „trifft sicher zu“ an.

Freunde und Verwandte sind mit 56% kein Grund mit dem Publizistikstudium anzufangen, 64% geben sogar an sicher nicht Publizistik zu studieren, **weil es ihre Freude auch tun**. Das soziale Umfeld gehört somit eindeutig nicht zu den ausschlaggebenden Faktoren, sich für ein Publizistikstudium zu entscheiden.

In Publizistik- und Kommunikationswissenschaft herrscht oftmals das Klischee vor, viele würden es studieren, weil ihnen keine „bessere“ Alternative eingefallen wäre. Somit ist folgendes Ergebnis sehr erfreulich, zeigt es doch, dass die eindeutige Mehrheit von 60% nicht aus einer Alternativlosigkeit heraus Publizistik studieren.

Ich studiere Publizistik weil ich nicht weiß, was ich sonst studieren soll

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Frage übersprungen	3	4,3	4,3	4,3
1. trifft sicher zu	2	2,9	2,9	7,1
2. trifft eher zu	8	11,4	11,4	18,6
3. unschlüssig	9	12,9	12,9	31,4
4. trifft weniger zu	6	8,6	8,6	40,0
5. trifft nicht zu	42	60,0	60,0	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Tabelle 8: Studiumsmotivation Alternativlosigkeit Phase I

8.5.3. Die richtige Studienwahl

Besonders spannend ist wohl die Frage, ob Studierende während des Semesters ihre Studienwahl anzweifeln oder gar daran *verzweifeln*. 40% geben am Anfang des Semesters an, sicher zu sein mit Publizistik das richtige Studium gefunden zu haben. In der Mitte des Semesters sinkt diese Einstellung auf 34%, steigt jedoch in Phase III wieder auf 41% an.

Dieses Ergebnis wird in Phase III nochmals bestätigt, geben doch 87% an, nächstes Semester weiterhin Publizistik an der Universität Wien weiterzustudieren. Lediglich eine/r der Befragten spielt mit dem Gedanken nach diesem Semester mit dem Studium aufzuhören.

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	ich bin unsicher	8	11,4	11,4	11,4
	ja	61	87,1	87,1	98,6
	nein	1	1,4	1,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Tabelle 9: Fortsetzung des Studiums Phase III

8.5.4. Erwartungen an die einzelnen Studieneingangsfächer

Was erwarten sich Studierende von den einzelnen Studieneingangsfächer und vor allem: werden diese Erwartungen auch erfüllt?

8.5.4.1. STEP I

Die Mehrheit von 77% geben an, **kommunikationswissenschaftliches Basiswissen** in STEP I vermittelt haben zu wollen, erfreulicherweise geben 78% in der letzten Phase der Befragung an, dieses auch sicher vermittelt bekommen zu haben. Dies stellt ein äußerst positives Ergebnis dar, da die Vermittlung eines kommunikationswissenschaftlichen Basiswissens zu einem der wichtigsten Punkte der Lehrveranstaltung zählt.

Ähnlich verhält es sich mit der **Förderung kritischen Denkens**. Geben am Anfang des Semesters 47% an, es „sicher“ vermittelt haben zu wollen, (35% sind „fast sicher“), geben am Ende des Semesters 36% an, es „sicher“ bzw. „fast sicher“ vermittelt bekommen zu haben. Berücksichtigt man, dass die Förderung des kritischen Denkens nicht primär zu den Lehrveranstaltungszielen von STEP 1 zählt, ist dieses Resultat besonders positiv zu werten.

Schulung im Umgang mit komplexen Inhalten wollen 41% in STEP I vermittelt haben, lediglich 17% geben an, es auch wirklich vermittelt bekommen zu haben, die Mehrheit mit 38% ist unschlüssig. Hier gilt es die Fragestellung generell zu überdenken, weil nicht klar ersichtlich ist, was mit der Schulung im Umgang mit komplexen Inhalten gemeint ist. In nachfolgenden Evaluierung muss unbedingt eine Neuformulierung erfolgen.

Die **Weiterentwicklung der eigenen Medienkompetenz** wird in STEP I von 27% erwartet, die Mehrheit (35%) ist jedoch unschlüssig. Dies bleibt fast gleich – 20% sind in Phase III immer noch unschlüssig, allerdings geben immerhin 29% an, es nicht vermittelt bekommen zu haben. Abgesehen davon, dass die Weiterentwicklung der eigenen Medienkompetenz nicht zu den klar definierten Lehrveranstaltungszielen von STEP I zählt, gilt hier dasselbe wie für die vorangegangene Fragestellung: es geht nicht klar hervor, was unter Medienkompetenz zu verstehen ist und inwiefern diese überhaupt innerhalb einer Lehrveranstaltung vermittelt werden kann und auch soll.

21% wünschen sich in STEP I **Anregungen zur Reflexion über die eigene Studienwahl** und erfreulicherweise geben 33% an, diese vermittelt bekommen zu haben. Nachdem die Reflexion über die eigene Studienwahl zu den wichtigsten Zielen eProjekts zählt, ist dieses Ergebnis sehr positiv zu bewerten.

59% erwarten von STEP I einen **Überblick über die Kommunikationswissenschaften** insgesamt, exakt 59% geben in Phase III an, es auch vermittelt bekommen zu haben.

Fast gleich ist das Ergebnis bei einem Überblick über die Themen und Fragestellungen der einzelnen kommunikationswissenschaftlichen Disziplinen, hier erwarten anfangs 41% eine Vermittlung, und 41% geben zu Semesterende an, es auch vermittelt bekommen zu haben.

8.5.4.2. STEP III

60% der TeilnehmerInnen erwarten in Phase I der Befragung von STEP 3 die Vermittlung von **kommunikationswissenschaftlichem Basiswissen**. In Phase III geben 36% an, es „sicher“ vermittelt bekommen zu haben, immerhin 26% sind „fast sicher“. Ein äußerst erfreuliches Ergebnis, nachdem das Lehrveranstaltungsziel erreicht wurde.

Waren es in Phase I noch 54%, die erwarteten etwas über das **kommunikationswissenschaftliche Arbeiten** zu erfahren, sind in Phase III 63% „sicher“ es auch wirklich vermittelt bekommen zu haben.

Markante Unterschiede ergeben sich bei der **Förderung des kritischen Denkens** in STEP III. Anfang des Semesters erwarten 39% eine Vermittlung, obwohl dies nicht zu den festgelegten Zielen der Lehrveranstaltung zählt. Insofern lesen sich die Ergebnisse nicht dramatisch: Ende des Semesters geben lediglich 10% an, es sicher vermittelt bekommen zu haben. Dem stehen 10% gegenüber, welche angeben es „sicher nicht“ vermittelt bekommen zu haben. Der Rest verteilt sich im Mittelfeld – 18% sind unschlüssig, 24% sind „eher sicher“ es vermittelt bekommen zu haben, 16% sind weniger sicher. Ähnlich ist es in STEP III bei der **Schulung im Umgang mit komplexen Inhalten**. Anfangs erwarten sich 36% „sicher“ eine Vermittlung, 31% „fast sicher“. Lediglich 13% sind sich in Phase III „sicher“ aus den anfangs 9% die „unschlüssig“ angaben, wurden 24%. Die Ergebnisse dieser beiden Fragen sind keineswegs negativ, wenn man sich vor Augen hält, dass sie nicht zu den Lehrveranstaltungszielen zählen. Wie schon bei STEP I erwähnt, ist nicht klar ersichtlich, was mit der Schulung im Umgang mit komplexen Inhalten gemeint ist – was die relativ hohe Prozentzahl an „Unschlüssigen“ erklärt.

Mit der **Weiterentwicklung der eigenen Medienkompetenz** verhält es sich in STEP III ähnlich wie schon in STEP I – generell wird eine Vermittlung nicht wirklich erwartet – dementsprechend sind auch die Ergebnisse: 10% sind sich einer Vermittlung „sicher“, 13% „fast sicher“. 23% geben an, keine Weiterentwicklung vermittelt bekommen zu haben. Wie

bereits bei STEP I beschrieben, ist die Fragestellung an sich ungeschickt gewählt und sollte bei nachfolgenden Evaluierungen umformuliert werden. Weiters ist sogar in der einschlägigen Literatur und vorangegangenen Studien unklar, inwiefern eine Weiterentwicklung der eigenen Medienkompetenz durch Institutionen überhaupt stattfinden kann und/ oder soll. Eine **Anregung zur Reflexion über die eigene Studienwahl erwarten lediglich** 13% von STEP III, obwohl es zu einem wichtigen Ziel des eProjekts zählt.. Die Mehrheit (31%) ist unschlüssig. Erfreulicherweise sind sich 24% „sicher“, es auch wirklich vermittelt bekommen zu haben. Ein positives Ergebnis für das eProjekt.

26% geben in Phase III an, einen **Überblick der Kommunikationswissenschaften insgesamt** in STEP III vermittelt bekommen zu haben, Anfang des Semesters wünschten sich 43% „sicher“ eine Vermittlung. Aus den anfangs 9%, welche „unschlüssig“ angaben, wurden in Phase III immerhin 19%. Zu den Lehrzielen von STEP 3 gehören in erster Linie Kenntnisse über das kommunikationswissenschaftliche Arbeiten (also Zitation, Recherche, Techniken des Lesens und Schreibens wissenschaftlicher Texte usw.). Insofern ist der Rückgang von 43% in der ersten Phase auf 26% in der letzten Phase, welche sicher einen Überblick der Kommunikationswissenschaften insgesamt wollten, absehbar gewesen und nicht weiter tragisch.

Ähnlich verhält es sich mit dem **Überblick über die Themen und Fragestellungen der einzelnen kommunikationswissenschaftlichen Disziplinen**. Aus 13%, welche „unschlüssig“ angaben, wurden in Phase III 27%. 21% geben an, einen Überblick „sicher“ vermittelt bekommen zu haben, was einen Rückgang von immerhin 18% darstellt.

8.5.4.3. STEP IV

67% erwarteten sich Anfang des Semester von STEP IV eine **Vermittlung von kommunikationswissenschaftlichem Basiswissen**. In Phase III geben jedoch lediglich 41% an, es wirklich vermittelt bekommen zu haben. Markant: aus ursprünglich 1%, die angaben „unschlüssig“ zu sein, wurden immerhin 17%. STEP IV hat als Schwerpunkt die kommunikationswissenschaftliche Forschung und geht somit nicht explizit auf Basiswissen ein, sondern speziell auf Perspektiven, Methoden und Ansätze verschiedenster kommunikationswissenschaftlicher Forschungen

Interessant verhält es sich mit der **Vermittlung von kommunikationswissenschaftlichen Forschungen**: Phase I beinhaltet 1% an „unschlüssigen“, Phase III 11%. 63% wünschten sich eine Vermittlung, lediglich 49% gaben jedoch an, sie wirklich vermittelt bekommen zu haben. Dieses Ergebnis hat großes Veränderungspotential, nachdem die Vermittlung der kommunikationswissenschaftlichen Forschungen zum wichtigsten Lehrziel der LV zählt.

47% wollten „sicher“ eine **Förderung des kritischen Denkens** in STEP IV vermittelt bekommen, lediglich 11% geben in Phase III an, es auch wirklich vermittelt bekommen zu haben. Dieses Ergebnis wird jedoch entkräftigt, nachdem 31% „fast sicher“ eine Vermittlung wünschten und 37% es auch als „fast sicher“ vermittelt angaben. Ein durchwegs sehr positives Ergebnis, nachdem eine Forderung des kritischen Denkens nicht explizit zu den Lehrveranstaltungszielen zählt.

13% waren in Phase I noch „unschlüssig“ ob sie eine **Schulung im Umgang mit komplexen Inhalten** erwarten. 34% sind in Phase III „unschlüssig“, ob sie es wirklich vermittelt bekommen haben. Ein relativ prägnantes Ergebnis, als dass die 34% die Mehrheit darstellen, in Phase I war die Mehrheit von 49% sich „sicher“ eine Schulung zu erwarten. Wie bereits bei STP I und III erwähnt, sind die Ergebnisse nicht befriedigend zu werten, nachdem die Frage bzw. die Formulierung der Frage unglücklich gewählt wurde.

Auch in STEP IV wird nicht wirklich eine **Weiterentwicklung der eigenen Medienkompetenz** erwartet. Die Zahlen verteilen sich sowohl in Phase I, als auch Phase III auf „trifft sicher zu“, „trifft eher zu“ als auch „unschlüssig“ relativ gleichmäßig. Auch hier ist fraglich, inwieweit eine Weiterentwicklung der eigenen Medienkompetenz durch eine Institution überhaupt erfolgen kann und auch soll und wie jeder für sich Medienkompetenz definiert.

43% wünschen sich in Phase I einen **Überblick über die Kommunikationswissenschaften insgesamt**, lediglich 19% geben in Phase III an, es wirklich vermittelt bekommen zu haben. Prägnant: während sich in Phase III lediglich 3% „eher keine“ Vermittlung wünschten, gaben 17% in Phase III an, auch „eher keine“ vermittelt bekommen zu haben, waren es in Phase I nur 1% die „sicher keine“ erwarteten, sind es in Phase III immerhin 10%. Nachdem sich STEP IV auf kommunikationswissenschaftliche Forschungen spezialisiert, ist dieses Ergebnis nicht inhaltlich zu bewerten, die Frage diene zur Kontrolle der differenzierten Wünsche in Bezug auf die verschiedenen Lehrveranstaltungen.

Ähnlich verhält es sich bei einem Überblick über die **Themen und Fragestellungen der einzelnen kommunikationswissenschaftlichen Disziplinen** in STEP IV. Während sich in Phase III lediglich 3% „eher keine“ Vermittlung wünschten, gaben 17% in Phase III an, auch „eher keine“ vermittelt bekommen zu haben, waren es in Phase I nur 1% die „sicher keine“ erwartete, sind es in Phase III immerhin 10%. Spannend ist dabei, dass die Vorlesung eine reine Methodenvorlesung ist und definitiv keinen Überblick geben will. Dafür sind die 15% die angaben „sicher“ einen Überblick vermittelt bekommen zu haben eine interessante Gruppe, die eventuell den Überblick über Methoden mit den Fragestellungen verwechselt haben. Möglicherweise ist die Frage in dieser Formulierung wenig trennscharf.

8.5.5. Zusammenfassung Erwartungen an die Studieneingangsfächer

Die Evaluation brachte durchwegs positive Ergebnisse hervor – so gut wie alle Erwartungen an die einzelnen Studieneingangsfächer wurden erfüllt – besonders in STEP I. Die Lehrziele der einzelnen Lehrveranstaltungen wurden ebenfalls erfüllt – besonders erfreulich: Sogar nicht explizit festgesetzte Ziele (z.B.: Förderung des kritischen Denkens) konnten erfüllt werden und das eProjektziel der eigenen Studienreflexion wurde ebenfalls erreicht.

Nachdem STEP IV in diesem Semester zum ersten Mal mit Blended Learning und eFachtutorInnen abgehalten wurde, kann in den kommenden Semestern aus den Fehlern gelernt, und die Organisation bzw. die Umsetzung der Studienziele verbessert werden.

Phase II der Befragung ergab übrigens, dass die Mehrheit aller TeilnehmerInnen regelmäßig (trotz elearning und keiner Anwesenheitspflicht) STEP I, III und IV besuchten.

8.6. Anforderungen der Studieneingangsfächer

Die TeilnehmerInnen hatten zu bewerten, inwiefern folgende Attribute „sicher“ bzw. „sicher nicht“ für STEP I, III und/oder IV zutreffen:

- Unterfordernd
- Sinnvoll
- Motivierend
- Hilfreich
- Mühsam
- Anregend
- Überfordernd

In allen Studieneingangsfächern gab es durchwegs zufrieden stellende, jedoch keine prägnant positiven oder negativen Bewertungen. Lediglich in STEP IV gaben mit einer absoluten Mehrheit von 68% an, das Fach „sicher nicht“ als unterfordernd zu empfinden. Nachdem STEP IV eine äußerst komplexe und straff gegliederte Struktur vorweist, ist dieses Ergebnis zu erwarten gewesen.

In STEP III werden die Übungen bis auf das Forschungsexposé zum Großteil als „leicht“ bewertet. Das Exposé wird als „schwierig“ beschrieben.

Ähnlich verhält es sich mit STEP IV: Die Auswertung eines Interviews mittels qualitativer Inhaltsanalyse nach Mayring, die Durchführung und statistische Auswertung eines Fragebogens, sowie das Erstellen eines (fiktiven) Forschungsantrags werden von der

Mehrheit als „schwer“, die restlichen Übungen (Verfassen einer Mitschrift, Durchführen eines Interviews inkl. Transkription und Erstellung eines Fragebogens) als „leicht“ bewertet.

8.7. eLearning Angebote

In Phase I geben 80% der TeilnehmerInnen an, **prüfungsrelevante Literatur als Download** als „sehr wichtig“ zu empfinden. Immerhin gab die Mehrheit in STEP I, III und IV in Phase II an, diese bereits zu verwenden, an zweiter Stelle in %, kündigten die Befragten eine baldige Verwendung an. Berücksichtigt man, dass Phase II in der Mitte des Semesters durchgeführt wurde, ist dies ein äußerst positives Ergebnis, da den Studierenden die Wichtigkeit des Mitlernens während des Semesters vermittelt werden konnte.

Gleich verhält es sich mit den **Powerpoint Präsentationen aus den Vorlesungseinheiten** in allen Studiengangsfächern.

Video/ Audio Streaming wurde in STEP I und IV angeboten und von der Mehrheit auch verwendet. In STEP III wünschen sich 31% selbiges.

Diskussionsforen werden in Phase I mit 41% als „sehr wichtig“ angesehen. In STEP III und IV wird es auch von der Mehrheit genutzt. Nachdem in STEP I (noch) keine Online-Übungsaufgaben bzw. eFachtutorInnen eingesetzt wurden, ist davon auszugehen, dass der Fragebedarf bzw. Unklarheiten nicht so groß wie in STEP III und IV waren, und demnach das Forum nicht vom Großteil genutzt wurde. Nachdem jedoch auch von einer Umstellung in STEP I auszugehen ist, sollten Diskussionsforen auf jeden Fall weiterhin angeboten werden, schon allein um die Selbstständigkeit und die Selbstorganisation der Studierenden zu fördern.

Ein **Chatroom** wurde in keinem Studiengangsfach angeboten, in Phase I gaben jedoch auch nur 17% an, dieses Tool als „sehr wichtig“ zu empfinden. Chatrooms in den Folgesemestern anzubieten, scheint nicht notwendig zu sein, gerade weil das Forum bereits eine gute, dauerhafte und asynchrone Kommunikationsplattform darstellt.

Woran jedoch definitiv gearbeitet werden muss, und auch bereits wird, sind **Selbsttests zur selbstständigen Überprüfung des Lernfortschritts**. 64% gaben in Phase I an, dieses Angebot als „sehr wichtig“ zu empfinden. Faktisch wurde aus technischen und zeitlichen Komplikationen in keinem Studiengangsfach dieses Tool angeboten, jedoch in allen von der Mehrheit gewünscht.

Geht man von diesen Ergebnissen aus, ist es nicht verwunderlich, dass die Mehrheit in allen Studiengangsfächern die verschiedenen eLearning Angebote als „sehr zufrieden stellend“ bzw. „zufrieden stellend“ angibt. Grundsätzlich sollte also das Angebot auf Selbsttests ausgebaut und kleine Feinheiten verbessert werden.

Nachdem jedoch die Mehrheit angibt das elearning Angebot sowohl in STEP I, III und IV regelmäßig zu nutzen, kann man mit den Ergebnissen durchwegs zufrieden sein.

8.8. Fronter

Durch die zwingende Umstellung auf Fronter ab dem Sommersemester 2009 erfolgte bereits im Wintersemester 2008/ 2009 in einigen Fächern die Umstellung. Dementsprechend „unglücklich“ sind die Ergebnisse bei den expliziten Fronter Fragen in STEP I, III und IV. Es wird mehrheitlich als unübersichtlich angegeben und beim Layout oder dem Support wird mit dem eindeutigen Lob gespart. Anfängliche Startschwierigkeiten sind jedoch auch von Blackboard Vista bekannt.

In Phase III geben immerhin 67% an, durch die regelmäßige Verwendung des eLearning mit Fronter nun gut umgehen zu können.

Obwohl es sich bei den Befragten oftmals um Studierende im ersten Semesters von Publizistik- und Kommunikationswissenschaft handelt, ist vielen aus anderen Studienrichtungen die Plattform Blackboard Vista bekannt – es ist also von einer anfänglichen Umstellungsabneigung auszugehen, die mit der Zeit und vor allem der regelmäßigen Verwendung und Auseinandersetzung des Systems verringert werden kann. Darüber hinaus sollen didaktische, organisatorische und technische Verbesserungen in den Folgesemestern einen Umgang erleichtern.

8.9. ePortfolio

Bereits in Phase II gibt die Mehrheit an, Probleme mit dieser Plattform zu haben und die ePortfolioAufgaben, erzielen wenig Akzeptanz, was vermutlich an der räumlichen Trennung und auch schlechten Passung der beiden Systeme liegt.

Phase III zeigt ein ähnliches Bild – ePortfolio Einträge wurden von der Mehrheit „kaum gelesen“, wenn man etwas gelesen hat, gab die Mehrheit an „nichts gelernt“ zu haben, 57% befinden eine Weiterführung des ePortfolio als „unwichtig“ und ePortfolio auf andere Lehrveranstaltungen zu übernehmen kann sich der Großteil „gar nicht vorstellen“.

Sieht man sich die einzelnen Kommentare zu ePortfolio in den Online- Befragungen an, zeigt sich, dass eine generelle Unklarheit besteht, warum auf zwei Plattformen, also Fronter UND ePortfolio gearbeitet werden muss. Weiters geben vorangehende Studien an, dass die Möglichkeit ein ePortfolio zu führen gerade in den Studieneingangsfächern grundsätzlich auf Ablehnung bzw. Unverständnis führt, mit der Zeit und im Masterstudium dann jedoch als positiv angesehen wird.

Generell hat ePortfolio in vielen Punkten Verbesserungsbedarf. Erfreulich ist jedoch, dass die Mehrheit der TeilnehmerInnen angibt, durch die regelmäßige Verwendung von eLearning besser mit ePortfolio umgehen zu können. Von Anfangsschwierigkeiten ist also auch hier auszugehen.

8.10. eFachtutorInnen

In allen Punkten bekamen die eFachtutorInnen positives Feedback – sowohl in Phase II, als auch III gab die Mehrheit an, mit ihren eFachtutorInnen allgemein, fachlich, organisatorisch, inhaltlich, sowie in Fronter, als auch ePortfolio „sehr zufrieden“ bzw. „zufrieden“ zu sein. Auch in den einzelnen Kommentaren, werden explizite Komplimente an die Geduld, Betreuung und Bemühungen der einzelnen eFachtutorInnen gestellt. Es fehlt also an der Technik, nicht an der sozialen Kompetenz.

Zufriedenheit online Betreuung des/der eFachtutor/in ALLGEMEIN

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Frage übersprungen	12	17,1	17,1	17,1
1. sehr zufrieden	22	31,4	31,4	48,6
2. zufrieden	18	25,7	25,7	74,3
3. unschlüssig	10	14,3	14,3	88,6
4. weniger zufrieden	6	8,6	8,6	97,1
5. unzufrieden	2	2,9	2,9	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Tabelle 10: Allgemeine Zufriedenheit in STEP III Phase II

Zufriedenheit online Betreuung des/der eFachtutor/in ALLGEMEIN

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Frage übersprungen	6	8,6	8,6	8,6
1. sehr zufrieden	36	51,4	51,4	60,0
2. zufrieden	18	25,7	25,7	85,7
3. unschlüssig	6	8,6	8,6	94,3
4. weniger zufrieden	3	4,3	4,3	98,6
5. unzufrieden	1	1,4	1,4	100,0
Total	70	100,0	100,0	

Tabelle 11: Allgemeine Zufriedenheit in STEP IV Phase II

Ich war mit der fachlichen Kompetenz des/der eFachtutor/in zufrieden

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Frage übersprungen	15	21,4	21,4	21,4
	1. trifft sicher zu	23	32,9	32,9	54,3
	2. trifft eher zu	10	14,3	14,3	68,6
	3. unschlüssig	15	21,4	21,4	90,0
	4. trifft weniger zu	6	8,6	8,6	98,6
	5. trifft nicht zu	1	1,4	1,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Tabelle 12: fachliche Kompetenz eFachtutorIn STEP III Phase III

Ich war mit der fachlichen Kompetenzdes/der eFachtutor/in zufrieden (STEP IV)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Frage übersprungen	7	10,0	10,0	10,0
	1. trifft sicher zu	42	60,0	60,0	70,0
	2. trifft eher zu	13	18,6	18,6	88,6
	3. unschlüssig	2	2,9	2,9	91,4
	4. trifft weniger zu	5	7,1	7,1	98,6
	5. trifft nicht zu	1	1,4	1,4	100,0
	Total	70	100,0	100,0	

Tabelle 13: fachliche Kompetenz eFachtutorIn STEP IV Phase III

8. 11. Zusammenfassung Selbstevaluierung

Generell liefern die Evaluierungsergebnisse sehr viel Entwicklungspotential, besonders weil die Studierenden auf viele Probleme hinwiesen, auf die man aufbauen kann, um das System kontinuierlich verbessern zu können. Obwohl einige Kommentare in den Befragungen Präsenztutorien wünschen, ist die Lösung mit den eFachtutorInnen gut angekommen, besonders weil sie gut vorbereitete, motivierte und engagierte Arbeit geleistet haben.

Das Elearning Angebot wird mit Selbsttests erweitert und an der Verbesserung von ePortfolio bzw. einer „Anleitung“ für einen leichteren Umgang mit den einzelnen Systemen gearbeitet. Dass im Hinblick auf die Vielzahl der Studierenden eine Umstellung der Studiengangsfächer auf Blended Learning sinnvoll und auch wirksam ist, wurde mit der Evaluierung bestätigt.

8.12. Fazit Selbstevaluierung

Am IPKW- Institut konnte in wenigen Semestern ein umfassendes Blended Learning Szenario entwickelt und umgesetzt werden, welches noch weitere Potentiale birgt, die sich in kontinuierlichen Evaluationsschritten peu a peu umsetzen lassen.

Selbstevaluierung wird somit auch in der nächsten Zeit ständig in Verbindung mit online-gestützten Lehrveranstaltungen geschehen. Die ersten Ergebnisse lassen sich jedoch durchwegs positiv lesen und ermöglichen mit Hilfe von einigen didaktischen und technischen Verbesserungen eine zufrieden stellende Studieneingangsphase.

9. Empirischer Teil

In den folgenden Kapiteln werden vier Gruppendiskussionen analysiert, welche über folgende Fragen Aufschluss geben sollen:

- Was halten Studierende von eLearning?
- Wie nutzen sie eLearning?
- Wie fühlen sie sich dabei (Motivation)?
- Wo sehen sie die Nachteile und Vorteile?
 - auf der Plattform
 - allgemein

Die 16 TeilnehmerInnen besuchten alle im Sommersemester 2008 das Fach STEP 3, welches erstmalig mit einem eLearning Szenario ausgestattet wurde (siehe Kapitel 8.4.4.).

Nach einer Methodenvorstellung, werden die formulierenden und interpretierenden Interpretationen der einzelnen Diskussionen präsentiert und innerhalb einer gemeinsamen Zusammenfassung verglichen. Die vollständigen Transkriptionen sind dem Anhang beigelegt.

9.1. Methodenvorstellung Gruppendiskussionsverfahren

In den anschließenden Kapiteln wird die Methode der Gruppendiskussion erläutert. Es wird hierbei besonders auf die Entwicklung und Anwendung der dokumentarischen Methode nach Bohnsack eingegangen und die einzelnen Analyseschritte vorgestellt.

9.1.1. Entwicklung

Das Gruppendiskussionsverfahren entsteht aus Studien von Merton und Kendall (1946) zur Erforschung von Zuschauerreaktionen auf Propagandafilme während des Zweiten Weltkrieges (vgl. Hovland 1949). Es entwickelte sich daraus das *focus group interview*, bei welchem Gruppen von Versuchspersonen Grundreize in Form von Verpackungen oder Werbefilmen vorgelegt wurden und deren Reaktionen darauf aufgezeichnet wurden. Merton (1987), der als Begründer des Focus – Group -Interviews in der einschlägigen Literatur auftaucht, wendete dieses Verfahren jedoch nur als Zusatz zu quantitativen Forschungsdesigns an.

In den cultural studies findet man die Bezeichnung *group discussions* (vgl. Willis 1991; Brown 1995; Gillespie 1995 uvm.). In der Medienforschung fällt besonders Morley (1986) auf, der schon Anfang der 80er Jahre offene Diskussionen mit homogen zusammengesetzten Gruppen über das Fernsehprogramm „Nationwide“ durchführte, um die verschiedenen „Lesearten“ von Gruppen mit unterschiedlichem sozioökonomischem Hintergrund herauszuarbeiten.

In Deutschland taucht das Gruppendiskussionsverfahren Mitte der 50er Jahre vermehrt auf. Pollock entwickelt 1955 am Frankfurter Institut für Sozialforschung eine „*Gruppentechnik zur Ermittlung von Meinungen in statu nascendi*“ (Pollock 1955, 32). Geht es um die Weiterentwicklung des Gruppendiskussionsverfahrens, taucht ein Name unverweigerlich auf: Werner Mangold. Schäffer (2001) bewertet diese Erneuerungen als „*den Abschluss und Höhepunkt der Entwicklung des Gruppendiskussionsverfahren bis weit in die 70er Jahre hinein.*“ (ebd. 5). Bislang wurde die Methode schwerpunktmäßig eingesetzt zur besseren Ermittlung der Meinungen und Einstellungen Einzelner unter Gruppenkontrolle. Mit Mangolds „informellen Gruppenmeinungen“ begann jedoch die Erforschung kollektiv verankerter Orientierungen.

Mitte der 80er Jahre wurde das Gruppendiskussionsverfahren dann vermehrt in der Jugendforschung angewendet und ist mittlerweile auf dem besten Weg „*sich zu einem Standardverfahren qualitativer Sozialforschung zu entwickeln.*“ (Bohnsack/ Przyborski/ Schäffer 2006, 7) Fast zeitgleich entwickelte Bohnsack das Gruppendiskussionsverfahren weiter zu der innerhalb dieser Arbeit angewandten dokumentarischen Methode (vgl. Mangold/ Bohnsack 1988, Bohnsack 1989 und 2003; Loos/ Schäffer 2001).

9.1.2. Die dokumentarische Methode

Bei der Interpretation einer Gruppendiskussion im Rahmen der dokumentarischen Methode stehen weder die Meinungen und Einstellungen der Einzelnen, noch die situative Prozesshaftigkeit des Austausches von Argumenten im Mittelpunkt der Aufmerksamkeit der Interpretierenden. Phänomene der Gruppendiskussion, welche sich von Situation zu Situation unterscheiden, emergent als auch interaktiv sind, werden in ihrer Repräsentanz für kollektive Prozessstrukturen begriffen (vgl. Loos/Schäffer 2001). Der Vorteil:

Auf einer dokumentarischen Ebene dagegen artikuliert die Gruppe gewissermaßen von Thema zu Thema präziser ihr kollektives Orientierungsmuster, das auf die kollektiv geteilten Erlebniszusammenhänge der Gruppenmitglieder verweist, welche ihrerseits die konjunktiven Erfahrungsräume fundieren. (Schäffer 2001, 6)

9.1.3. Die Anwendung

Im Sinne der dokumentarischen Methode werden so genannte Realgruppen gebildet. Diese haben alle eine gemeinsame Vergangenheit. In diesem speziellen Fall besuchten alle das Studiengangsfach STEP 3 unter der Leitung von Mag. Dr. - Ass.-Prof. Klaus Lojka und DDr. - Univ.-Ass Julia Wippersberg im Sommersemester 2008.

Bei Realgruppen, also solchen, die auch jenseits der Erhebungssituation bestehen, kann man nun davon ausgehen, dass diese über eine gemeinsame Erfahrungsbasis verfügen, denn diese ist ja eine der, wenn nicht sogar die Gemeinsamkeit, die die Gruppe zusammenhält, oder auf deren Grundlage sie sich konstituiert hat. (Loos/ Schäffer 2001, 54)

Grundsätzlich gibt es bei der Gruppendiskussion keine fixen Regeln. Der Ort sollte sorgfältig ausgewählt werden - ruhig und ohne störende Nebengeräusche. In der Eröffnungsphase stellt sich die Diskussionsleitung selbst, sowie das Projekt kurz vor. Wichtig ist, dass eine Situation geschaffen wird, in der trotz Aufnahmegerät frei und ohne Hemmungen gesprochen werden kann. Die Diskussionsleitung wird nicht in das Gespräch miteinbezogen, stellt in Pausen lediglich kurze Fragen, damit das Gespräch weiter angekurbelt wird.

Bohnsack fasst 1999 „*reflexive Prinzipien der Gesprächsführung*“ (ebd. 5) zusammen, die die Diskussionsleitung berücksichtigen sollte:

- Zu Beginn der Diskussion sollten alle Aktionen auf die Herstellung von Selbstläufigkeit ausgerichtet sein
- Von der Leitung werden lediglich Themen vorgeschlagen, jedoch keinerlei Propositionen vorgegeben
- Nachfragen sollen immer an die gesamte Gruppe gerichtet werden
- demonstrative Vagheit muss gegeben sein

9.1.4. Die Auswertung

Bohnsack unterteilt die Auswertung in vier Schritte:

1. Schritt: Transkription
2. Schritt: Formulierende Interpretation
3. Schritt: Reflektierende Interpretation
4. Schritt: Falldarstellung

9.1.5. Transkription

Unter der Transkription wird die Verschriftlichung der aufgezeichneten Gruppendiskussion verstanden. Wort-wörtlich wird aufgeschrieben, was die jeweiligen DiskussionsteilnehmerInnen gesagt, oder welche Geräusche sie gemacht haben. Um eine einheitliche Transkription zu bekommen, werden zu Beginn die formellen Transkriptionsregeln festgelegt, welche dem Anhang beigelegt sind.

Um Transkriptstellen auffinden und zitieren zu können, ist es notwendig eine durchlaufende Zeilennummerierung zu verwenden. In die Auswertung werden nur relevante Stellen übernommen, die vollständige Transkription ist ebenfalls dem Anhang beigelegt.

9.1.6. Formulierende Interpretation

Die formulierende Interpretation *„verbleibt noch im Bereich des immanenten Sinngehalts, ohne allerdings zu dessen Wahrheits- und Realitätsgehalt Stellung zu nehmen.“* (Bohnsack: 2003, 134) Der Interpret gewinnt durch zusammenfassende „Formulierungen“ im Sinne von Oberbegriffen, Überschriften oder Themen, eine Übersicht über den Text.

Die formulierende Interpretation ist in vier Etappen gegliedert: (vgl. ebd.)

1. Man verschafft sich beim Abhören der Gruppendiskussion einen Überblick über den thematischen Verlauf der Gesamtdiskussion. Die Diskussion wird in Ober- und Unterthemen (falls vorhanden) gegliedert.
2. Passagen, welche Gegenstand der reflektierenden Interpretation sein sollen, werden ausgewählt.
3. Passagen, die sich durch besondere interaktive und metaphorische (bildliche) Dichte auszeichnen werden ebenfalls ausgewählt.
4. Die ausgewählten Passagen werden einer detaillierten formulierenden Interpretation unterzogen.

9.1.7. Reflektierende Interpretation

In folgenden Analyseschritt der dokumentarischen Methode kommt es sowohl zur Rekonstruktion als auch Explikation des Diskussionshintergrundes. Positive und negative Positionen werden aufgelistet und sollen einen Orientierungsrahmen erzeugen. Die gegensätzlichen Aussagen sollen die wesentlichen Komponenten des Erfahrungsraumes einer Gruppe abbilden. Innerhalb eines Diskurses existieren immer unterschiedliche, wie

auch übereinander gelagerte Erfahrungsräume (milieuspezifisch, generationsspezifisch etc.).

Der/ die DiskussionsleiterIn muss immer einen Bezugspunkt außerhalb des Orientierungsrahmens haben, um eine notwendige Distanz einhalten zu können. Je mehr Vergleichsmöglichkeiten empirisch fundiert, intersubjektiv nachvollziehbar und überprüfbar werden, umso kontrollierbarer wird die gesamte Analyse.

Innerhalb dieses Auswertungsschritts soll der dokumentarische Sinngehalt der Diskussion herausgearbeitet werden.

9.1.8. Fallbeschreibung

Der dritte wichtige Arbeitsschritt ist die Diskurs- oder Fallbeschreibung. Sie hat die Aufgabe den einzelnen Fall in seiner Gesamtgestalt zusammenfassend darzustellen, zu verdichten und zu charakterisieren. Auch die dramaturgische Entwicklung interpretierter Passagen wird beschrieben. Hier werden einzelne Textsequenzen zitiert, welche zum einen als Belege für die fokussierten Orientierungen und Rahmenkomponenten dienen, gleichzeitig aber auch helfen, die Dramaturgie und Diskursorganisation zu verdeutlichen. Durch eine umfassende Beschreibung des Diskursinhalts und Diskursform, wird die Gesamtbeschreibung dichter und runder.

Die Rekonstruktion der dramaturgischen Entwicklung des gesamten Diskursverlaufs [...] beginnt mit der Ausgangsfragestellung (dem „Grundreiz“) seitens der Diskussionsleitung. Die Ausgangsfragestellung sollte ebenso wie auch die Darlegung des Erkenntnisinteresses für alle Diskussionen gleich bzw. vergleichbar formuliert sein. (Bohnsack 2003, 140)

Um den Rahmen nicht zu sprengen, werden innerhalb dieser vier Diskussionen keine einzelnen Fallbeschreibungen unternommen, sondern in einer Zusammenfassung gemeinsam präsentiert.

9.2. Gruppendiskussion 1

<u>Gruppendiskussion 1</u>	
Dauer: 76 Minuten, 50 Sekunden Datum: 15.12.2008	
DL	Diskussionsleiterin, weiblich, 23 Jahre
TF	Weiblich, 22 Jahre
AP	Weiblich, 21 Jahre
PA	Weiblich, 21 Jahre
JZ	Männlich, 30 Jahre

Tabelle 14: Gruppendiskussion 1

9.2.1. Formulierende Interpretation

Thema: Einführung in das Thema, erste Kritik

01 – 04: Input durch die Diskussionsleiterin

05 - 27: Beschwerden über den Aufbau der verschiedenen Plattformen (zu viele, verwirrend, schwer zu orientieren)

Thema: ELGG

28 - 43 Intensive Diskussionen über ELGG (unnötig, kompliziert, gerade am Anfang unverständlich, das Gefühl nichts daraus gelernt zu haben)

Thema: Lehrveranstaltungsleitung

44 – 49: Antworten auf die Frage, wie man die ProfessorInnen empfunden hat → alle positiv, besonders Wippersberg

Oberthema: Prüfung

Unterthemen: Anwesenheit, „Fernstudium“, Lernen mit Skriptum, Betreuung

50 – 62: Schilderung des männlichen Teilnehmers, wie es ist, eine Lehrveranstaltung zu absolvieren, ohne dass man anwesend ist (berufstätig), Unsicherheit bei der Prüfungsvorbereitung

- 64 – 72: Diskussionen über die Prüfung (leicht, besonders wenn man zum zweiten Mal antritt), Prüfungsvorbereitung rein durch das Skript möglich
- 73 – 113: Intensive Diskussionen über die Prüfung, ob es leichter ist, wenn man da ist, oder man nur das Skript braucht, manche Prüfungsfragen sind bis heute unverständlich, Lob für die Lehrveranstaltungsleitung, weil sie immer auf die Aufgaben hingewiesen haben
- 114 – 121: Lob an die Lehrveranstaltungsleitung, weil sie Fragen gerne und gut beantworteten

Oberthema: Übungsaufgaben

Unterthemen: Transparenz bei der Benotung, Betreuung

- 122 – 156: Detaillierte Diskussionen über die Übungsaufgabe „Forschungskonzept“, große Probleme bei der Durchführung, zu schwierig, auch im Folgesemester bei STEP 5 Probleme damit, berufstätiger Teilnehmer bemerkt, dass eine Literaturrecherche sehr schwierig ist, wegen Distanz und Zeit
- 157 – 190: Beschwerden über fehlende Transparenz bei der Benotung, Wunsch nach Einzelfeedback und Notenschlüssel

Oberthema: Motivation

Unterthemen: Kommunikationsprobleme auf der Plattform, Übungsaufgaben und Stress

- 191 – 216: Verständnis für die eTutorInnen wegen Überlastung, aber auch Frustration wegen des Gefühls einfach nur eine Nummer zu sein, besonders in den Massenlehrveranstaltungen
- 217 – 227: Vergleich mit Proseminar: viel besser, weil man individuell betreut und beraten wurde, machte viel Spaß
- 229 – 251: Diskussion über die Probleme bei der Kommunikation auf den Plattformen (Wartezeiten, oft falsch verstanden)
- 252 – 274: Gespräche über den Schwierigkeitsgrad der Übungsaufgaben (nicht zu schwer, alle machbar) wieder Hinweis auf das Chaos beim Forschungsexposé, Versuchung von der Plattform abzuschreiben, man wird künstlich gestresst
- 275 – 310: Diskussionen über die Kommunikation

Themen: Technik und Betreuung

- 311 – 316: Technische Probleme (Blackboard Vista keine, Fronter viele)
- 317 – 334: Diskussionen über die Unsicherheit bei der Technik (funktioniert die Abgabe wirklich, habe ich auch wirklich nichts übersehen?) Wunsch nach Bestätigungsemails
- 336 – 342: Wunsch nach einer persönlichen Abgabe, Vorteile einer online- Abgabe, weiterer Wunsch nach einer Bestätigungsemail

Oberthema: Betreuung

Unterthemen: Übungsaufgaben, Reflexionsaufgaben, Lehrveranstaltungsinhalt

- 343 – 347: Feedback für die Übungsaufgaben (verständlich und machbar)
- 348 – 361: Reflexionsaufgaben (wozu eigentlich?) Unsicherheit was passiert, wenn man eine negative Meinung abgibt
- 362 – 373: Positives Feedback für STEP 3 wegen des Übersichtsplans im Vorfeld, Kritik an STEP 4, weil es so etwas nicht gibt
- 374 – 385: Lob, dass in der Lehrveranstaltung der Studienplan besprochen wurde und Unsicherheiten dadurch abgebaut wurden
- 386 – 393: Wunsch nach Tutorien, damit spezifische Fragen beantwortet werden können, man erhofft sich dadurch auch mehr Motivation
- 394 – 419: Spekulationen, ob Verwirrung absichtlich passiert, damit viele zu studieren aufhören, das Gefühl nicht erwünscht zu sein im Studium

Thema: Supprt/ Kommunikation

- 420 – 433: Gespräch darüber, dass nach der Lehrveranstaltung keine Kommunikation auf den Plattformen mehr stattfindet, keine Hilfe mehr beim dritten Prüfungstermin; Gefühl, dass Egoismus im Spiel ist und wenig Teamwork

Thema: Skriptum

- 434 – 446: Diskussionen über das Skriptum

Thema: Tutorien

447 – 456: Diskussionen über Tutorien allgemein (haben oft nichts mit der Lehrveranstaltung zu tun, TutorInnen oft keine Hilfe bei Fragestellungen zur Präsenzlehrveranstaltung)

Oberthema: eLearning

Unterthemen: Organisation, Sinnhaftigkeit, TutorInnen

- 457 – 467: Antworten auf die Frage, ob eLearning generell funktioniert hat, nach ersten Verwirrungen und Schock eigentlich schon, viel liegt auch bei den Studierenden selber (Selbsthilfe)
- 468 – 489: Diskussionen, wann man eLearning benutzt und wie oft (so wenig wie möglich, ein zu großer Zeitaufwand, technische Probleme und lange Ladezeiten machen alles mühsam)
- 490 – 497: Diskussionen über die schlechte Organisation auf der Fronter Plattform, Wunsch nach einer allgemeinen Plattform (Fronter und ePortfolio kompakt auf einer Seite) anstatt vieler verschiedener
- 498 – 500: Kritik, dass man ein System für 300 Studierende, nicht auf 1000 Studierende übernehmen kann
- 501 – 514: Verbesserungsvorschläge (nur eine Plattform, Tutorien statt eTutorien)
- 515 – 530: Gespräche über die Möglichkeit durch eLearning auch neben dem Beruf studieren zu können, eLearninggestützte Lehrveranstaltungen müssen nicht mehr besucht werden, geht alles von zuhause aus und man wird nicht so demotiviert, weiteres Erwähnen, dass keine Möglichkeit besteht in Großlehrveranstaltungen Freundschaften zu knüpfen
- 531 – 534: Zweifel, dass eLearning bei Lehrveranstaltungen mit über 1500 TeilnehmerInnen funktioniert
- 535 – 552: Diskussionen über eLearning allgemein, Wunsch nach besserer Organisation und Sprechstunden, nicht reines eLearning allein
- 553 – 560: Zweifel, dass eLearning in Zukunft besser organisiert werden wird, Wunsch nach Tutoren
- 561 – 567 eLearning eher Last als Lust

Oberthema: Betreuung

Unterthemen: Streaming, Nutzung von eLearning

- 568 – 580: Zweifel, dass die Reflexionsaufgaben etwas gebracht haben, wurden eher nebenbei und oberflächlich abgegeben, Zweifel, dass diese Aufgaben überhaupt gelesen werden
- 581 – 585: Wunsch nach eLearning mit persönlichen Kontaktmöglichkeiten, Hoffnung auf mehr Motivation
- 586 – 596: Streaming als positives Angebot angesehen, allerdings Skriptum noch besser
- 597 – 599: eLearning wird selten speziell für die Prüfung genutzt, eher sekundär um Prüfungsfragen zu erfahren oder Mitschriften zu bekommen

Themen: Ängste und Hoffnungen

- 600 – 609: Annahme, dass eLearning zur Kostenersparnis und zur Abschreckung eingesetzt wird, Angst dass es noch viel schlimmer werden könnte
- 610 – 613: Schlussgespräch, Hoffnung, dass die Plattform verbessert wird und die Möglichkeit für persönliche Kontakte geboten wird

9.2.2. Reflektierende Interpretation

Anhand der formulierenden Interpretationen konnten vier Kernpunkte ausgemacht werden: Motivation, Betreuung, Plattformen und eLearning. In den folgenden Kapiteln werden die Ergebnisse aufgelistet.

9.2.2.1. Motivation

195 – 202: Proposition von PA und JZ, Validierung der Proposition von TF und AP

PA und TZ geben an, sie hätten teilweise das Gefühl in Massenlehrveranstaltungen lediglich wie eine Nummer behandelt zu werden, um die man sich nicht kümmert oder nicht kümmern will. Im Laufe der Diskussion kommen solche Kommentare über soziale Defizite öfter zur Sprache, so auch in Zeile

210 – 225 : Proposition von AP, Validierung der Proposition von TF

AP erklärt, dass sie das Gefühl habe, nicht betreut zu werden und dass sich niemand wirklich für sie interessiere. Es sei allen quasi egal, wie es einem geht und wie man im Studium zu Recht kommt. TF stimmt dem zu und gibt an, in kleinen Gruppen, wie beispielsweise bei Proseminaren, hätte man eine bessere und vor allem individuelle Betreuung bekommen und hätte nicht das Gefühl gehabt, man sei unerwünscht

386 – 413: Proposition von JZ, Validierung der Proposition von PA und AP, Elaboration von JZ, Validierung von PA, AP und TF, Proposition von PA

Ein weiteres Mal wird erwähnt, dass eine Massenlehrveranstaltung weniger motiviert, als kleine Gruppen, besonders weil durch den alleinigen eMail- Kontakt Verwirrung und lange Wartezeiten entstehen. JZ gibt an, er habe manchmal das Gefühl, dass sogar absichtlich Verwirrung mit einkalkuliert wird, damit die Studierendenzahl verkleinert wird, was PA, AP und TF bestätigen können. Dies sei natürlich sehr demotivierend und nehme einem den Spaß am Studium selbst. PA gibt an, sie sei schon am Anfang des Studiums bei der Orientierungsveranstaltung verwirrt und demotiviert worden, weil man sofort von Arbeitslosigkeit gesprochen habe und einem somit gleich die Lust am Studium weggenommen habe. Sie habe sich gewünscht, mehr motiviert zu werden und freundlich(er) an der Universität empfangen zu werden

Zusammenfassung

Innerhalb dieser Diskussion spielen fehlende soziale Integration und Isolation eine sehr große Rolle. Das Gefühl mit tausenden anderen in der gleichen Situation zu sein, aber nicht individuell betreut zu werden, demotiviert die Studierenden äußerst und erzeugt einen hohen Grad an Frustration. Dies geht sogar so weit, dass man hinter technischen Problemen und Organisationsschwierigkeiten Taktiken vermutet, Studierende aus dem Studium zu drängen und die Anzahl somit „automatisch“ zu verkleinern

9.2.2.2. Betreuung

45 – 49 Proposition von PA, Validierung der Proposition von TF und AP

Die Lehrveranstaltungsleitung bekommt in der Diskussion von jenen, die regelmäßig STEP 3 besuchten, äußert viel Lob. Gleich zu Beginn der Diskussion wird erwähnt, dass man das Gefühl bekommen hat, gut betreut zu werden und Antworten auf Fragen zu erhalten. Dies wiederholt sich in Zeile 115 – 120, wo ein weiteres Mal von PA und AP erklärt wird, dass man auf Fragen schnell und zufrieden stellend eine Antwort bekommen hat.

84 – 93 bzw. 301 – 308: Proposition von TF, Validierung der Proposition von PA

Wieder wird gelobt, dass die Betreuung in der Lehrveranstaltung optimal war, so wurde zum Beispiel auch auf die Übungsaufgaben hingewiesen und gefragt, ob noch Unklarheiten bestehen und selbst nach einigen Monaten wurde wiederholt der Umgang mit den Plattformen für jene erklärt, die sich immer noch nicht auskannten.

374 – 385 Proposition von TF, Validierung der Proposition von AP und PA

Besonders positiv empfand es TF, dass die Lehrveranstaltungsleiterin den Studienplan näher erklärte, was AP und PA bestätigen. Für alle drei gab es immer noch Unklarheiten in

Bezug auf das Studium und insofern waren sie sehr dankbar, dass selbst auf diese genau eingegangen wurde.

Die Betreuung innerhalb der Präsenzveranstaltungen wurde somit sehr gelobt, besonders weil man das Gefühl vermittelt bekam, Fragen stellen zu dürfen und auch Antworten zu erhalten. Die Zufriedenheit mit der Präsenzveranstaltung kann von den online - Plattformen nicht in entsprechender Weise gewährleistet werden.

158 – 172 Proposition von PA, Validierung der Proposition von TF und AP, Elaboration von TF, AP und PA

Großer Kritikpunkt innerhalb der Betreuung der online- Aufgaben war, dass es keine Einzelfeedbacks bzw. Teilnoten gab, an denen sich die TeilnehmerInnen orientieren konnten. PA gibt an, sie hätte mit den Feedbacks nichts anfangen können, was AP und TF bestätigen. Es wäre wichtig gewesen zu erfahren, wie sich die Benotung aufschlüsselt, damit aus Fehlern gelernt werden kann und man sich dadurch selbst verbessert. In Zeile 173 – 177 erklärt JZ, er habe nach einem eMail die persönliche Aufschlüsselung bekommen, allerdings wäre es ihm auch wichtig gewesen, wenn er von Anfang an und ohne Aufforderung die einzelnen Noten automatisch nach der Abgabe bekommen hätte

181 – 190 Proposition von JZ, Validierung und Elaboration von TF

Ein weiteres Mal wird erwähnt, dass man sich nicht betreut gefühlt habe und mit den Sammelfeedbacks nur wenig anfangen konnte, weil sie sich eben nicht auf die eigene Arbeit, sondern auf die Masse bezogen

203 – 209 Proposition von TF, Validierung der Proposition von AP und PA

TF gibt an, sie wisse bis heute nicht, warum sie als Endnote ein Gut bekommen habe, was AP und PA bestätigen können. Im Laufe des Gesprächs wird klar, dass unter „Betreuung“ auch der persönliche Kontakt mit den TutorInnen verstanden wird

227 – 253: Proposition von TF, Validierung und Elaboration von PA und AP, Proposition von JZ, Validierung von AP, PA und TF

TF gibt an, sie habe in einfachen Tutorien mehr mitnehmen können, weil sie persönlich betreut wurde. Sie habe genau gewusst, was sie gut gemacht habe und was nicht und konnte sich somit verbessern. Genau dies gehe ihr jedoch bei den eTutorien von STEP 3 ab. PA und AP bejahen und fügen hinzu, dass der direkte Kontakt auch hilfreicher wäre, wenn man dringend eine Information benötigt. Das Warten auf eine eMail sei stressig und würde sie demotivieren, abgesehen davon sei es öfters vorgekommen, dass man eine zweite Nachricht verschicken musste, weil man sich in der ersten nicht verständlich ausgedrückt habe. JZ gibt an, es sei manchmal sehr wichtig, sofort eine Antwort zu bekommen und das sei bei eLearning unmöglich. Man verstehe zwar den Stress der eTutorInnen, aber gerade

vor Deadlines ist ein guter und schneller Support das Um und Auf. Die restlichen Teilnehmerinnen stimmen dem zu.

284 – 300: Proposition von PA und AP; Elaboration von JZ, Validierung von PA und TF

PA gibt an, sie nütze die Foren gerne um Informationen und Mitschriften oder Zusammenfassungen auszutauschen, JZ erwidert, dass oftmals aber gerade durch diesen teilweise sehr schlechten Informationsaustausch mehr Verunsicherung als Problemlösung verbreitet wird, PA und AP stimmen dem zu. Im Laufe des Gesprächs wird ersichtlich, dass ein strukturiertes Forum gewünscht wird, in dem klare Antworten gegeben werden, wenn möglich relativ schnell nach der Fragestellung.

424 – 433: Frage der Diskussionsleiterin nach der Kommunikation auf den Plattformen, Proposition von PA und JZ

Auf die Frage, wie und wo auf der Plattform kommuniziert wird, gibt JZ an, man habe seine Bekannten und mit denen würde man lediglich in den Foren kommunizieren, PA gibt an, sie habe das Gefühl, nur wenn man auch etwas für jemand anderen tun kann, würde man Hilfe bekommen, JZ stimmt dem zu und bestätigt, dass statt Teamwork ein Egoismus auf den Plattformen herrscht. Wieder wird erwähnt, dass die Betreuung in normalen Tutorien zufrieden stellender abläuft und auf spezifische Fragen eingegangen wird, während man im Netz hingegen in der Masse untergeht.

505 – 514 Proposition von TF

Ein weiteres Mal wird darauf hingewiesen, dass man sich Präsenztutorien wünscht, in denen man Fragen stellen kann und individuell betreut wird. Anonyme Betreuung über die Plattform sei einfach nicht so gewinnbringend und befriedigend, wie der direkte Austausch mit Menschen. Dies wird auch in 577 – 583 erwähnt, wenn darauf eingegangen wird, dass es nicht möglich sein kann, dass eTutorInnen alles Produzierte wirklich lesen, weil es einfach zu viel ist und dadurch könne auch kein Feedback entstehen.

Auch in der vorletzten Zeile (612) wird vorgeschlagen, eine persönliche Kontaktmöglichkeit, vielleicht in Form von Sprechstunden, anzubieten.

Zusammenfassung

Die Betreuung, speziell auf der online Ebene spielt in dieser Gruppendiskussion die Hauptrolle. Die TeilnehmerInnen waren unzufrieden, sich lediglich auf einer Plattform mit den eTutorInnen unterhalten zu können. Ein Kommunizieren mit Mitstudierenden lediglich über Plattformen wird als wenig förderlich für eine Gruppenbildung, noch für Freundschaftsentstehungen angesehen. Im Gegenteil: der Egoismus der einzelnen Studierenden wird dadurch gefördert. Immer wieder werden Vergleiche mit den Präsenztutorien gezogen, bei denen sich die TeilnehmerInnen um einiges besser betreut und willkommen gefühlt haben. Eine strukturierte Betreuung der Foren wird ebenfalls gewünscht.

Es zeigt sich, dass sich eine schlechter empfundene Betreuung nicht nur negativ auf die Motivation der einzelnen TeilnehmerInnen auswirkt, sondern auch auf die Beurteilung des jeweiligen Faches. Support wird als wichtiger Teil einer guten Organisation angesehen und als Grundvoraussetzung für ein Wohlfühlen angesetzt.

9.2.2.3. Plattformen

05 – 09 Proposition von AP, Validierung der Proposition von TF

Gleich zu Beginn der Diskussion wird von AP angegeben, dass der Start der Lehrveranstaltung geprägt von Verwirrungen war, weil sie sich nicht ausgekannt habe. Dies wird von TF bestätigt, die angibt, dass es generell zu viele Plattformen gab. Sofort darauf wird in Zeile 09 – 12 von TF weitergeführt, dass sie bis heute nicht verstanden habe, warum neben der Hauptplattform Blackboard Vista noch ePortfolio mit ELGG angeboten wurde, was JZ weiter ausführt, indem er anbringt, man hätte die Bereitstellung der Reflexionsaufgaben mit Leichtigkeit auch auf Blackboard Vista machen können und so der Verwirrung entgegenwirken können. Im Laufe dieses Statements gibt er weiter an (12 – 21), er habe eine Aufgabe gar nicht machen können, weil die Übersicht der ganzen Plattform so kompliziert gestaltet wurde, dass er sich nicht orientieren konnte, was PA bestätigen kann. Derartige Aussagen wiederholen sich im Laufe dieser Gruppendiskussion häufig:

22 – 43 Elaboration von TF, Validierung von AP und PA, Proposition von TF

TF gibt an, sie habe lange Zeit benötigt, sich zurechtzufinden, vor allem mit der ePortfolio Plattform und ELGG und erst nach einem hohem Zeitaufwand stellte die Abgabe der Reflexionsaufgaben und die generelle Plattformselbstorganisation kein Problem mehr dar, was AP und PA bestätigen können. TF bemerkt jedoch, dass alles zu verhindern gewesen wäre, wenn alles auf einer Plattform stattgefunden hätte, und man sich und vor allem den Studierenden sehr viel Stress, Ärger und Zeitaufwand ersparen hätte können.

461 – 466 Proposition von TF, Validierung der Proposition von PA

TF gibt ein weiteres Mal an, dass das größte Problem der verwirrende Start war, diese Probleme und Unsicherheiten sich jedoch nach einer längeren Auseinandersetzung mit den Plattformen verringert haben, dies wird von PA bestätigt, welche noch hinzufügt, dass man sich selbst gut mit den Tutorials und den Hilfestellungen helfen kann und dass sie annehme, viele Studierende würden sich nicht die Mühe machen und deswegen noch mehr Probleme mit dem Umgang der Plattform haben.

502 – 504 Proposition von JZ

Ein weiteres Mal erwähnt JZ, eine Plattform würde dann eine positive Ergänzung sein, wenn kompakt auf einer Seite alles stattfindet und nicht auf verschiedene Systeme aufgeteilt ist. In diesem Zustand sei das Arbeiten über das Internet eher eine Last, als eine Erleichterung.

562 – 567 Proposition von TF, Proposition von PA

TF gibt an, sie würde derzeit nur „wenn es sein muss“ auf den Plattformen arbeiten, weil sie ansonsten zu viel Zeit und Ärger mit einkalkulieren müsse. Dies wird von PA weiter ausgeführt, indem sie sogar angibt, sie würde allein bei dem Gedanken an die schlecht organisierten, verschiedenen Plattformen frustriert werden.

610 – 611 Proposition von JZ

Am Ende der Diskussion gibt JZ ein letztes Mal an, dass er eine Verbesserung des eLearning Angebots und eine Verminderung des Stresses lediglich in der Bereitstellung einer einzigen, kompakten und gut organisierten Plattform sehe.

228 – 250 Proposition von PA, Validierung der Proposition von JZ und PA; Proposition von JZ, Validierung der Proposition von PA und AP

Die Kommunikation auf den Plattformen wird als sehr stressig und mühsam angegeben, so sagt PA, es wäre leichter persönlich miteinander zu kommunizieren, weil weniger Missverständnisse entstehen würden, was JZ und PA bestätigen. JZ führt weiter aus, dass sich die asynchrone Kommunikation und das teilweise nervenaufreibende Warten auf eine Antwort (auch in den Foren der Plattformen) sehr negativ auf die Stimmung auswirkt, auch wenn ein gewisses Verständnis vorhanden ist, dass eTutorInnen und DozentInnen nicht permanent vor den Computern sitzen können. PA und AP können dies bestätigen. Es sei zwar lobenswert, dass generell auf Fragen geantwortet wurde, jedoch nur nach dem Verstreichen von teilweise sehr unterschiedlichen Zeitspannen.

275 – 280 Frage der Diskussionsleiterin, Elaboration von JZ und PA; Proposition von AP

Auf die Frage, ob man sich auf den Plattformen ausgetauscht habe, geben JZ und PA an, dass dies eher unregelmäßig und zu Zwecken der Problemlösung passiert sei. AP gibt sogar an, sie habe lediglich mitgelesen, aber keinen Beitrag selbst verfasst. Im Laufe des Gesprächs wird klar, dass die Unstrukturiertheit und die fehlende Moderation in den Foren dazu führt, nur mehr verunsichert zu werden und dass Kommunikation insofern nicht unbedingt stattfindet.

389 – 391 Proposition von PA

PA gibt ein weiteres Mal an, dass die online Kommunikation über Foren bzw. per eMail, verbunden mit den Wartezeiten zu einer großen Frustration und auch Verzweiflung, gerade in stressigen Situationen führt.

420 – 423 Proposition von JZ

JZ erklärt, nach dem Semester und dem ersten Prüfungstermin sei die Kommunikation über die Plattform nicht mehr vorhanden gewesen, weil sich Studierende nicht mehr in den Foren beteiligt hätten. Insofern bekam er auch keinerlei Antworten bei Fragen zu den vergangenen Prüfungen.

261 – 273 Proposition von PA, Validierung der Proposition von AP und TF

PA gibt an, sie wäre nicht wirklich zufrieden mit der Tatsache gewesen, dass auf den Plattformen die Abgaben der Mitstudierenden sichtbar waren. Das hätte sie teilweise selbst verunsichert, weil sie sich so quasi an den anderen Inhalten orientieren musste. AP und TF können dies bestätigen, wobei TF sogar angibt, man würde auf eine gewisse Art und Weise motiviert werden, von anderen abzuschreiben, wenn man selbst Probleme mit der Arbeit hätte, dadurch dass man freien Zugang zu den anderen Beiträgen hat. Es wird ebenfalls der Vergleich zu STEP 4 gezogen, wo es nicht mehr möglich ist, in andere Arbeiten Einsicht zu nehmen und das fände man auch generell besser so.

321 – 326 Proposition von PA

PA gibt an, sie habe ein ungutes Gefühl beim Arbeiten mit den verschiedenen Plattformen, weil sie sich nie wirklich sicher ist, ob online- Abgaben auch wirklich funktionieren würden. In Zeile 329 wirft JZ ein, er fände eine Bestätigungsemail angebracht, weil ansonsten zu viel Unsicherheit bestehen würde. In Zeile 335 gibt PA ein weiteres Mal an, sie würde sich bei online Abgaben nicht wohl fühlen und der Technik nicht wirklich trauen.

311- 320 Frage der Diskussionsleiterin, Proposition von JZ, Validierung der Proposition durch PA

Auf die Frage, ob es technische Probleme mit den Plattformen gab, antwortet PA dass Fronter viele technische Probleme vorzuweisen habe, was von PA bestätigt wird. Weiters sei auch diese Plattform unglaublich unübersichtlich und würde eine Unsicherheit vermitteln, was den Studienalltag nicht wirklich erleichtert. Im Laufe des Gesprächs bekommt Fronter keine besseren Noten. Es sei unübersichtlich, kompliziert und würde dazu führen, sich so wenig wie möglich damit auseinanderzusetzen (siehe 311 – 316, 480, 490 – 497).

Zusammenfassung

Die derzeitige Situation, inhaltliche Übungen und Reflexionsaufgabe nicht über dieselbe Software abwickeln zu können, überfordert die StudienbeginnerInnen, was sich in Orientierungslosigkeit und teilweise sogar Frustration ausdrückt.

Die beiden verwendeten Systeme (Fronter und ELGG) werden als relativ kompliziert empfunden und bedürfen einer relativ langen Gewöhnungsphase, die bei zu langer Dauer zu genereller Ablehnung führt. Aus der Gruppendiskussion geht klar hervor, dass die vollständigen Ressourcen der Plattformen nicht genutzt werden. Gelegentliche

Foreinträge, Abgaben der Übungen, sowie Downloads von Mitschriften seien die einzigen Gründe, warum man sich (freiwillig) auf die Plattformen begibt. Der Wunsch nach einer einzigen, kompakten, gut strukturierten und betreuten Plattform wird mehrmals von allen geäußert.

9.2.2.4. eLearning

50 – 58 Proposition von JZ

JZ gibt an, er habe lediglich mit den vorhandenen eLearning Materialien und dem Skript die Lehrveranstaltung absolviert, nachdem ein Besuch wegen seiner Berufstätigkeit nicht möglich war. Im Laufe der Diskussion gibt er weiter an, dass eLearning an sich eine sehr positive Sache sei, weil die Ortsgebundenheit wegfalle und ein Studieren neben dem Job möglich wird. In Zeile 73 - 79 gibt er jedoch an, es gäbe auch einige Unklarheiten, wenn man nur in Abwesenheit der Lehrveranstaltung lernt, weil Hintergrundinfos und nähere Erläuterungen live im Kurs gegeben werden, bei den Materialien jedoch fehlen. Insofern wäre die Prüfung auch sehr schwierig gewesen, weil er nicht einschätzen konnte, auf was die Lehrveranstaltungsleitung genauen Wert legt.

468 – 476 Frage der Diskussionsleiterin, Proposition von PA, Opposition von TF, Validierung der Opposition von AP

Auf die Frage, ob man eLearning oft angewendet und dementsprechend oft auf den Plattformen gearbeitet habe, gibt PA an, sie habe sich sehr oft mit der Plattform auseinandergesetzt, allerdings wird im Laufe des Gesprächs klar, dass dies wegen einer Unsicherheit besteht, weil sie Angst habe, ansonsten etwas zu übersehen und Übungen nicht abgeben zu können.

TF und AP geben von vornherein an, sie würden lediglich wenn es dringend notwendig sei, eLearning verwenden, im Laufe der Diskussion kristallisieren sich die Hauptnutzungen heraus: Fragestellungen, Übungsabgaben und Download von Materialien. Eine Nutzung aus anderen Gründen sei aufgrund des hohen Zeitaufwandes nicht möglich.

532 Proposition von PA

PA gibt an, sie bezweifle, dass eLearning für eine Gruppe mit über tausend Studierenden funktionieren kann, gibt jedoch in Folge an, sie würde das Konzept und die Möglichkeit von eLearning generell gutheißen, jedoch nur, wenn die Organisation stimmt (539 – 541) Besonders die Möglichkeit immer und überall Zugriff zu haben, wird sehr geschätzt

543 – 552 Proposition von TF, Validierung der Proposition von PA

TF gibt an, sie würde eLearning auf keinen Fall abschaffen, jedoch sollte trotzdem eine Möglichkeit angeboten werden (besonders bei technischen Problemen) auch persönlich und abseits des virtuellen Raumes mit TutorInnen in Kontakt zu treten. PA fügt dem hinzu, dass

die Organisation verbessert werden müsste, damit man eLearning auch wirklich optimal nützen könne.

586 – 594: Proposition von PA, Opposition von TF und AP

PA gibt an, sie würde die Möglichkeit eines Streamings schätzen, besonders bei Großlehrveranstaltungen. TF und AP entgegnen dem, dass sie es nur benützen würden, wenn sie die Lehrveranstaltung nicht besuchen könnten, bzw. kein Skriptum vorhanden ist, ansonsten wäre es ihnen schlichtweg zu langweilig. Generell finden sie jedoch das Angebot eines Streamings lobenswert, auch wenn sie auf die Gefahr hinweisen, dass man dadurch zur „Faulheit“ angespornt wird, und die gestreamten Vorlesungen nicht mehr vor Ort besucht.

Zusammenfassung

Generell wird es geschätzt, dass Vorlesungen auch online „besucht“ werden können, besonders wenn man aus verschiedensten Gründen nicht live dabei sein kann. Allerdings führt eine minderwertige Organisation bzw. mangelhafte und komplizierte Strukturierung dazu, dass sich die Studierenden lediglich wenig und nur wenn es wirklich notwendig ist, damit auseinandersetzen. So wird eLearning in erster Linie für Problemlösungen (Fragen an TutorInnen oder in Foren), wie zum Download von Mitschriften und Materialien genutzt. Eine derartige eLearning Umsetzung erzeugt einen hohen Grad an Unsicherheit und schmälert die allgemeine Studiumsmotivation. Wenn entschieden werden muss, ob man rein online oder live vor Ort eine Vorlesung teilnehmen muss, zieht eLearning in diesem Fall definitiv den Kürzeren, weil sich die Studierenden auf den Plattformen zu wenig betreut – folglich allein - fühlen und beim Umgang mit den Plattformen gerade am Anfang ihres Studiums große Probleme haben. Durch eine einfachere Handhabung und eine unkompliziertere Struktur der Plattformen kann dem entgegengewirkt werden.

9.3. Gruppendiskussion 2

<u>Gruppendiskussion 2</u> Dauer: 75 Minuten, 23 Sekunden Datum: 20.12.2008	
DL	Diskussionsleiterin, weiblich, 23 Jahre
BA	Weiblich, 23 Jahre
AB	Weiblich, 21 Jahre
EP	Weiblich, 20 Jahre
CB	Weiblich, 21 Jahre

Tabelle 15: Gruppendiskussion 2

9.3.1. Formulierende Interpretation

Oberthema: Einführung in die Diskussion und erste Stellungnahmen

Unterthemen: eLearning Vorwissen, Unsicherheiten als Erstsemestrige

- 01 – 03: Input durch die Diskussionsleiterin
- 04 – 18: Gespräche, was man von STEP 3 mitgenommen hat (Skriptum, Zitation, Literaturrecherchewissen)
- 19 – 28: Antworten auf die Fragen, wie STEP 3 bewertet wurde
- 29 – 44: Kritik an STEP 4 (keine Hinweise für die Übungsaufgaben) Lob für STEP 3 (Hinweise für Übungsaufgaben, nett, tolle eTutorInnen, auch Lob für die STEP 4 eTutorInnen)
- 45 – 49: Lob, dass man bei STEP 3 immer Fragen stellen durfte und dies auch ausgenutzt hat
- 50 – 52: Frage nach eLearning Vorwissen (3 der 4 TeilnehmerInnen hatten vorher noch kein eLearning)
- 53 – 63: Unsicherheit bei STEP 3, ob man nach der Lehrveranstaltung Fragen an den/die TutorIn stellen durfte, Vorteile eines Proseminars (Ansprechperson)

Oberthema: Vor- und Nachteile von STEP 3

Unterthemen: persönlicher Kontakt, ELGG, Misstrauen in die Technik, Übungsaufgaben

- 64 – 72: Kritik an die fehlende Transparenz bei der Benotung, Wunsch nach Einzelfeedback

- 73 – 80: Kritik am fehlenden persönlichen Kontakt, kein wirkliches „Unifeeling“ mehr
- 81 – 90: Diskussionen über die vielen Studierenden und über Gründe, eLearning einzusetzen
- 91 – 120: Änderungsvorschläge, weitere Kritik an dem fehlenden persönlichen Kontakt, schlechte Kommunikation auf den Plattformen
- 121 – 136: Diskussionen über ELGG, Kritik wegen der schlechten Organisation und der Unübersichtlichkeit, Wunsch nach nur einer Plattform, Verwirrung durch die vielen Plattformen, Kritik an STEP 4 (keine Hinweise auf Aufgaben)
- 137 – 148: Positives an ELGG: Möglichkeit private Messages zu posten
- 149 - 153: Unsicherheit und Misstrauen in die Technik (hat man die Aufgabe auch wirklich abgegeben?)
- 154 – 177: Diskussionen über die Sinnhaftigkeit der Aufgaben, Kritik an der Schwierigkeit einer Aufgabe
- 178 – 185: Eher geringe Begeisterung auf die Frage, was man von eLearning hält, Übungsaufgaben online eher lästig

Oberthema: Eigeninitiative

Unterthema: Proseminare vs. Massenlehrveranstaltungen, Motivation

- 186 – 192: Diskussionen darüber, ob man etwas dabei gelernt hat (Übungsaufgaben manchmal nur halbherzig gemacht) Zweifel über die Sinnhaftigkeit
- 193 – 194: Statement, dass man selbst für sich verantwortlich ist und selbst entscheiden kann, ob man etwas in einer Lehrveranstaltung lernt
- 195 – 201: Vorteile eines Proseminars (mehr Motivation, individuelle Betreuung, intensivere Beschäftigung mit dem Stoff)
- 202 – 203: Weiterer Hinweis auf die Eigenverantwortung
- 204 – 210: Weitere Vorteile von kleinen Gruppen (man wird mitgerissen, es ist mehr Druck vorhanden, gut zu sein)
- 211 – 212: Statement, dass man nur für sich lernt und nicht für einen anderen
- 213 – 221: Einigkeit, dass eLearning die Eigenverantwortung herausfordert
- 222 – 238: Kritik an der schlechten Betreuung und den vielen Studierenden, „man ist nur mehr einer unter vielen“, keine Förderung für Gruppenbildung

Thema: Freundschaften

239 – 260: Diskussionen über Freundschaftsbildungen (nur in Tutoren möglich und nicht in Massenlehrveranstaltungen); Wichtigkeit Kontakte auf der Uni zu haben (Motivationssteigerung)

Oberthema: Kritik STEP 3

Unterthemen: Umstellung auf die universitäre Lehr-/ Lernkultur,, Vorteile Massenvorlesungen

- 261 – 278: Feedback zur Prüfung (leicht) und den Übungsaufgaben (manchmal zeitintensiv)
- 279 – 289: Diskussionen über das Lernen (Auswendiglernen und gleich wieder vergessen)
- 290 – 304: Wunsch nach einer Arbeit als Abschluss in STEP 3, weitere Vorteile von Proseminaren (persönlicher Ansprechpartner, mehr gelernt)
- 305 – 316: Schilderungen über die anfänglichen eLearning Anpassungsschwierigkeiten, Vorteile des eLearnings: „weniger zu tun und leichter“
- 317 – 328: Vorteile von Massenvorlesungen (Anonymität, nicht so einschüchtern wie ein Proseminar)

Oberthema: Motivation

Unterthema: eigene Einstellungen

- 329 – 332: „Wir sind eh nur eine Nummer auf der Uni“; Gefühl, nicht gewollt zu sein
- 333 – 339: Diskussion, dass der Spaß an einer Lehrveranstaltung auch besonders von den DozentInnen abhängt
- 340 – 352: Diskussionen über die fehlende Motivation an der Uni, kein Interesse am Stoff, wenn die Vorlesung nicht gut ist, Motivation bei Übungen größer
- 353 – 365: Lob an die LehrveranstaltungsleiterInnen und an der Inhaltsvermittlung
- 366 – 378: Statement, dass das Gefühl rausgeekelt zu werden, mit der eigenen Einstellung zusammenhängt

Oberthema: Kritik (positiv und negativ)

Unterthemen: Verbesserungswünsche, Steigerung der Medienkompetenz

- 379 – 411: Gespräche über die Lehrveranstaltungsleitung (gut organisiert, teilweise abwertend Studierenden gegenüber) Lob die Möglichkeit zu haben, nach der Lehrveranstaltung Fragen zu stellen
- 412 – 419: Bestätigung, dass man mit der regelmäßigen Verwendung immer besser mit eLearning umgehen kann
- 420 – 423: Erneuter Wunsch nach Tutorien statt eTutorien

Oberthema: Streaming

Unterthema: Vorteile von eLearning

- 424 – 433: Vorteile von eLearning (Mitschriften und Materialien online, Streaming)
- 434 – 452: Vertiefung des Themas Streaming, Leute, die extra in die Lehrveranstaltung kommen, sollten nicht vergrault werden, positiv: keine Nebengeräusche
- 453 – 458: Diskussion, ob Streaming die Lehrveranstaltung ersetzen kann, negativ: Folien werden am Streaming nicht gezeigt
- 459 – 476: Diskussion über die Vorteile von Folien (gut zum Mitlesen)
- 477 – 487: Diskussion, dass man bei einem angebotenen Streaming eigentlich nicht in die Lehrveranstaltung gehen müsste, dass das jedoch zu einem Studium dazugehört, PC gibt kein „Studentenfeeling“
- 488 – 492: Gespräche über den Vorteil von Streaming und eLearning wenn man nicht auf die Uni gehen kann (Beruf, Kind)
- 493 – 499: Streaming ein gutes Angebot, Favorit bleiben trotzdem Präsenztutorien

Thema: Kontakt und Kommunikation

- 500 – 552: Intensive Diskussion über die Kommunikation über das Internet (Freunde zu finden quasi unmöglich, Kommunikation findet immer nur im Forum statt, geht nicht darüber hinaus)
- 552 – 587: Verbesserungswünsche (Präsenztutorien, bessere Struktur, auch im eLearning, mehr Motivation, wieder Wunsch nach persönlichem Kontakt)

Thema: Verbesserungswünsche

- 588 – 592: Lob an eTutorInnen, Kritik an der derzeitigen Situation auf der Uni (unpersönlich, zu viele Studierende)

593 – 596: Wunsch nach eLearning mit einer einfachen Plattform mit Mitschriften und Materialien zum Download, jedoch Abschaffung von eTutorien

597 – 611: Schlussgespräche, Kritik an Fronter und dem technischen Support, Wunsch nach einer Alternative, wenn die Technik versagt, Gefühl den ProfessorInnen egal zu sein.

9.3.2. Reflektierende Interpretation - Motivation

227 – 234 Frage von EP, Elaboration von CB und AB, Proposition von EP, Validierung der Proposition von CB und BA

Im Laufe der Diskussion wird von EP die Frage gestellt, wie viele Studierende an STEP 3 teilgenommen haben, wodurch von CB und AB festgestellt wird, dass man lediglich eine/r unter vielen war. Im weiteren Verlauf wird erklärt, dass gerade die vielen Menschen ein Kennenlernen verhindern würde und man so allein bleibt und dadurch höchst unmotiviert ist. Vergleiche mit Proseminaren werden gezogen, in denen man neben einer individuellen Betreuung vor allem die Möglichkeit hatte, Kontakte und Freundschaften zu knüpfen (siehe 241 – 251) In Zeile 255 gibt AB an, man würde mit einer völlig anderen Einstellung und Motivation in eine Lehrveranstaltung gehen, wenn man sich nicht allein vorkommen würde.

329 – 332 Proposition von BA, Validierung der Proposition von AB und CB

Während des Gesprächs über die Vorteile der Anonymität gibt BA an, sie würde in Vorlesungen gehen, egal ob sie dort jemanden kenne oder nicht, denn sie würde sich sowieso nur wie eine Nummer vorkommen, was AB und CB bestätigen und hinzufügen, sie haben darüber hinaus das Gefühl, aus dem Studium hinausgeekelt zu werden. Im weiteren Verlauf gibt AB an, die Motivation hängt immer von den DozentInnen ab, die einen entweder nett behandeln und einem das Gefühl geben, sie würden sich gerne um Studierende kümmern, oder aber eine Reduzierung der Studierendenzahlen erreichen wollen würden. AB gibt in Zeile 340 an, es fehle generell die Motivation, aufgrund der Massen an Studierenden und führt des Weiteren an, dass sie in Übungen mit normalen Tutorien extrem motiviert wurde und gerne an jenen teilgenommen hat, sich auch viel mehr mit dem Stoff auseinandersetzen konnte und sich als Teil einer Gruppe fühlte.

541 – 546 Proposition von CB und AB, Validierung der Proposition von BA

Ein weiteres Mal wird die Motivation angesprochen. CB gibt an, dass mit der Anzahl der Studierenden das Gruppengefühl sinkt, was CB als eine große Demotivierung ansieht. BA gibt an, besonders im ersten Semester darunter gelitten zu haben, jetzt aber schon besser damit umgehen kann.

555 – 556 Proposition von BA

BA gibt an, sie würde von den eTutorien und der Tatsache niemanden kennen zu lernen extrem demotiviert werden und deswegen zu einer Abschaffung raten; in Zeile 569 gibt AB an, sie habe momentan das Gefühl eine unerwünschte „Plage“ zu sein und würde sich deswegen ebenfalls ein Präsenztutorium in kleineren Gruppen, oder zumindest persönliche Treffen wünschen. Ab Zeile 577 – 582 gibt sie darüber hinaus an, in den Präsenztutorien als wirkliches Mitglied der Universität Wien behandelt worden zu sein, weil eine individuelle Betreuung ermöglicht wurde.

Zusammenfassung

Innerhalb dieser Diskussion kristallisierte es sich heraus, dass die Studierenden in hohem Grad demotiviert und unzufrieden sind, weil sie weder als volles Mitglied der Universität angesehen werden, noch das Gefühl haben, man würde sie gerne in dem Studium sehen. Massenlehrveranstaltungen führen zu Einsamkeit, was wiederum die Stimmung verschlechtert. Als Vorbilder werden hier mehrmals Proseminare oder Präsenztutorien angegeben, in denen man sie nett und freundlich behandelt habe und sie so für das Studium motivieren konnte.

9.3.3. Reflektierende Interpretation - Betreuung

29 – 39 Proposition von AB, Validierung der Proposition von BA und EP, Proposition von EP

Gleich zu Beginn des Semesters wird gelobt, dass in den Präsenzterminen Rücksicht auf die Studierenden genommen wurde und sich nach den Übungsaufgaben erkundigt wurde. Generell fühlten sie sich von der Lehrveranstaltungsleitung gut betreut. In der Zeile 45 – 48 wird die Möglichkeit in den Vorlesungen Fragen stellen zu dürfen ebenfalls positiv beurteilt, was in Zeile 365 von BA ein weiteres Mal wiederholt wird.

391 – 405 Proposition von AB

AB schildert, sie wäre einmal an die Lehrveranstaltungsleiterin herangetreten und habe einige Fragen gehabt, die ihr teilweise sehr unangenehm waren, weil sie Angst davor hatte, vielleicht dumm dazustehen. Entgegen ihrer Annahme wurde sie jedoch äußerst nett und vor allem gut beraten, was ihr bis jetzt positiv in Erinnerung geblieben ist.

Bei der online- Betreuung fällt die Kritik jedoch ganz anders aus:

54 – 63 Proposition von AB

AB gibt an, sie habe von vornherein nicht gewusst, inwiefern Fragestellungen abseits der online Plattform an die TutorInnen erwünscht sind. Insofern ist sie nicht nach der Lehrveranstaltung auf ihre Tutorin zugegangen, was auch aufgrund der vielen Studierenden,

die alle auf die TutorInnen warteten, ohnehin nicht angenehm gewesen wäre. In Zeile 93 – 99 erklärt sie hinzufügend, dass ein persönliches Ansprechen erschwert wurde, nachdem sie aufgrund des winzigen Bildes auf der Plattform nicht wirklich erkennen konnte, wie ihre Tutorin aussieht. Eine persönliche Kontaktaufnahme konnte somit im Laufe des Semesters nicht stattfinden

64 – 76: Proposition von BA, Validierung der Proposition von AB und CB

BA erklärt, sie habe es als äußerst negativ empfunden, dass nicht individuell auf ihre einzelnen Arbeiten eingegangen wurde, sondern lediglich ein Sammelfeedback zur Verfügung stand, was AB und CB bestätigen und hinzufügen, dass sie auch gerne erfahren hätten, wie sie zu ihrer Note gekommen wären. Allein durch Feedback hätten sie sich verbessern und Fehler verhindern können. Insgesamt wäre ihnen eine stärkere und vor allem individuelle Betreuung von ihren TutorInnen wichtig gewesen.

137 – 139 Proposition von BA, Validierung von AB

Im Laufe des Gesprächs gibt BA an, sie hätte sich von ihrer eTutorin gut betreut gefühlt, hätte aber immer wieder eMails schreiben müssen, um diese Betreuung auch zu erhalten. AB bestätigt dies

165 – 168 Proposition AB, Validierung der Proposition von EP

AB beschreibt, sie habe keine klaren Informationen erhalten, was die Übungsaufgaben betrifft, was EP bestätigen kann. Im weiteren Verlauf der Diskussion wird klar, dass die Übungen zwar gestellt und auch erklärt wurden, jedoch nicht auf die Auswirkungen und Folgen eingegangen wurde, woraufhin die Studierenden im Folgesemester Probleme bekamen. Alle sind sich einig, dass dies in Proseminaren oder Präsenztutorien nicht passiert wäre, weil man sich die Zeit genommen hätte, über solche Unklarheiten zu reden.

195 – 216 Proposition von AB, Elaboration von EP

AB erklärt, mit einer besseren Betreuung würde sie sich auch intensiver und interessierter mit dem Stoff auseinandersetzen. EP sieht dies in der Eigenverantwortung, weil nicht die Lehrveranstaltung zur Eigeninitiative aufrufen sollte, sondern die Person, welche sie besucht. Es entsteht eine interessante Diskussion zwischen AB und EP, in der es immer wieder darum geht, dass man sich alleine nicht so motivieren kann, obwohl man es eigentlich sollte.

224 – 226: Proposition von BA

Ein weiteres Mal wird ein Lob für die eTutorInnen ausgesprochen, weil definitiv Bemühung und Engagement zu beobachten waren, jedoch hat BA oft gemerkt, dass auf manche Fragen nicht intensiv eingegangen wurde. Sie könne dies zwar verstehen, nachdem die eTutorin sehr viele Studierende betreuen musste, aber im Endeffekt habe sie so nicht wirklich viel in dem eTutorium lernen können.

422 – 423 Elaboration von CB

Ein weiteres Mal, diesmal von CB, wird angegeben, dass eTutorien um einiges schlechter abschneiden als Präsenztutorien und man sich diese wegen der besseren Betreuung wünsche.

Besonders in den letzten 50 Zeilen der Diskussion wird noch einmal intensiv darüber gesprochen, dass man mit der Betreuung und der Motivierung der eTutorInnen unzufrieden gewesen sei, und man sich Proseminare zurückwünsche. In 595 – 609 schildert AB, sie habe technische Probleme gehabt und somit eine Übungsaufgabe nicht abgeben können und deswegen Punkte nicht erhalten. Hier fehlte ihr die Unterstützung und vor allem das Verständnis der eTutorInnen bei technischen Problemen.

Zusammenfassung

Insgesamt wird die online- Betreuung problematisch gesehen. Es werden zwar nicht die eTutorInnen verantwortlich gemacht – eher im Gegenteil, sie leisten vorbildliche Arbeit – allerdings ersetzt eine virtuelle Betreuung in Form von Postings und eMails keineswegs einen persönlichen Kontakt, welchen sich die TeilnehmerInnen jedoch dringend gewünscht hätten. Die Tatsache, dass man sich nur virtuell miteinander beschäftigen soll, verunsicherte die TeilnehmerInnen in hohem Maße und wirkte sich subjektiv gesehen negativ auf den Lerneffekt aus (die Statistik zeigt, dass die Noten und Leistungen insgesamt jedoch besser geworden sind). Vorbilder sind hier die Proseminare und normalen Tutorien, in denen man nicht nur nett behandelt, sondern vor allem individuell beraten und betreut wurde und so mit mehr Elan und Interesse an den Lernstoff herangehen könnte. Alle TeilnehmerInnen wünschen sich zumindest eine Möglichkeit auf freiwilliger Basis mit den TutorInnen und auch Studierenden persönlich in Kontakt treten zu können, entweder in Form von Sprechstunden oder aber auch Gruppentreffen.

9.3.4. Reflektierende Interpretation – Plattformen

77 – 78: Proposition von EP

EP gibt an, sie würde durch das ständige Sitzen vor dem PC das Gefühl haben, nicht mehr auf der Universität zu sein. Die Plattform stellt für sie folglich keine virtuelle Institution, sondern eine Art „Gefühlsberaubung“ dar.

121 – 124: Proposition von AB, Validierung der Proposition von EP

AB erklärt, sie habe zu Beginn erhebliche Probleme mit ELGG gehabt, weil es ihrer Meinung nach viel zu kompliziert strukturiert war, was EP bestätigen kann, die auch hinzufügt, sie habe jetzt noch Probleme damit. Im weiteren Verlauf der Diskussion wird jedoch zugegeben,

dass man mittlerweile schon besser mit den jeweiligen Plattformen umgehen kann. (siehe 182 – 184 bzw. 415 - 420)

126 – 136: Proposition von EP, Validierung der Proposition von AB und BA, Proposition von BA

EP gibt an, sie würde bis heute nicht verstehen, warum auf verschiedenen Plattformen gearbeitet werden muss, was AB und CB bestätigen. Sie würden sich alle eine kompakte Plattform wünschen, auf der vom ePortfolio bis zur Aufgabenabgabe alles möglich ist und sie sich kostbare Zeit und vor allem auch Nerven sparen würden. BA gibt hinzufügend an, sie habe sich dadurch sehr verunsichert gefühlt, und habe deswegen auch sehr oft auf die Plattformen zugegriffen, aus Angst etwas vergessen zu haben.

311 – 315 Proposition von AB

Wieder wird darüber geredet, dass gerade zu Beginn große Verständnisprobleme im Umgang mit den Plattformen bestanden, die aber mit der Zeit und der regelmäßigen Nutzung abgebaut werden konnten.

500 – 517 Frage der Diskussionsleiterin, Proposition von BA und CB, Proposition von AB

Auf die Frage der Diskussionsleiterin, wie die Kommunikation auf den Plattformen aussehe, wird das Forum genannt, in das man aber eher nur hineinliest, oder Fragen stellt, anstatt eine wirkliche Kommunikation aufzubauen. AB gibt an, sie würde durch die Plattform mit niemandem wirklich in Kontakt getreten sein, weil dies ohne persönliches Gegenüber nicht möglich sei. Alle TeilnehmerInnen geben an, dass innerhalb der Plattformen auch nie das Bedürfnis da war, mit anderen Postern privat in Kontakt zu treten.

Im weiteren Verlauf der Diskussion wird erwähnt, dass die Forumsteilnahme durch die zu komplex empfundene Strukturierung und die fehlende Moderation eher mühsam erscheint. Die Grundstimmung der TeilnehmerInnen kann mit dem Zitat von EP in Zeile 567 beschrieben werden: „Ja ich sitz ewig vor dem PC. Es nervt einfach“.

594 - 595 Proposition von AB

AB wünscht sich eine einzige Plattform, wo lediglich Materialien und Foren angeboten werden. Dafür ein Tutorium mit persönlichem Kontakt.

596 – 605 Proposition von AB, Validierung der Proposition von AB und CB

Am Ende der Diskussion wird speziell auf die Fronter Plattform eingegangen, die als technisch unausgereift und kompliziert beschrieben wird. Besonders die technischen Probleme seien nervenaufreibend. AB beschreibt, dass sie aus solchen Gründen sogar eine Arbeit nicht abgeben konnte, was BA und EP bestätigen können.

Zusammenfassung

Die TeilnehmerInnen geben in dieser Gruppendiskussion an, dass gerade zu Beginn der Einsatz mit den verschiedenen Plattformen zu großen Problemen führte. Nichts desto trotz konnten sie im Laufe des Semesters immer besser mit ihnen umgehen. Unverständlich ist allen, warum auf mehreren Plattformen gearbeitet werden muss, es würde eine simple Plattform reichen mit Materialien und Foren. Die Kommunikation beschränkt sich auf Forumsbeiträge, die aber schlecht strukturiert sind und so mit einem erheblichen Zeitaufwand einhergehen, was die TeilnehmerInnen wiederum demotiviert. Technische Probleme werden lediglich bei Fronter beschrieben, die jedoch so umfassend sind, dass sie sogar Aufgabenabgaben verhindern.

9.3.5. Reflektierende Interpretation - eLearning

216- 217: Proposition von AB, Validierung der Proposition von EP

AB gibt an, sie würde durch eLearning in ihrer Eigenverantwortung herausgefordert werden, EP stimmt dem zu.

305 – 309 : Proposition von BA

BA gibt an, sie habe das Gefühl, dass Lehrveranstaltungen mit eLearning weniger Aufwand mit sich bringen, als Lehrveranstaltungen ohne. Im Laufe der Diskussion wird klar, dass damit gemeint ist, man müsse dank eLearning nicht mehr die Lehrveranstaltungen live besuchen und auch die Übungsaufgaben würden eher nebenher anstatt mit intensiver Auseinandersetzung gelöst. Nichts desto trotz geben alle TeilnehmerInnen an, dass sie zwar mehr Zeit investiert hätten, vor allem vor dem PC, aber dass im Endeffekt weniger Wissen hängen geblieben ist, als bei nicht online- gestützten Lehrveranstaltungen (siehe 265).

412 – 419 Frage der Diskussionsleiterin, Proposition von allen

Auf die Frage der Diskussionsleiterin, ob die TeilnehmerInnen mittlerweile besser mit den Plattformen umgehen können, antworten alle, sie haben mittlerweile weniger Probleme und hätten das Gefühl durch eLearning ihre Medienkompetenz gesteigert zu haben.

420 – 429 Proposition von BA, Validierung der Proposition on EP, Proposition von CB

BA gibt an, sie fände eLearning generell positiv, was EP bestätigen kann. AB erweitert dies, indem sie angibt, sie wünsche sich eine Abschaffung der eTutorien und dafür eine eLearning Plattform, wo lediglich Mitschriften, Materialien und Foren bereitgestellt werden. Es beginnt eine Diskussion über Streaming, in der die Mehrheit dieses Angebot als positiv bewertet, sich jedoch einig ist, dass es die Lehrveranstaltung nicht ersetzen kann und einen darüber hinaus davon abhält in die Lehrveranstaltung zu gehen. Positiv sei auf jeden Fall, dass die Nebengeräusche des überfüllten Hörsaals wegfallen und man sich so besser konzentrieren kann.

Zusammenfassung

Innerhalb dieser Gruppendiskussion sind sich alle TeilnehmerInnen einig, dass der Bedarf für eLearning gegeben ist, der persönliche Kontakt zu Mitstudierenden und TutorInnen dadurch jedoch keinesfalls wegfallen darf. Man wünsche sich eher eine passive Plattform, bei der ein Schwerpunkt auf Downloading von verschiedensten Materialien liegt, ist sich aber einig, dass man mit der Zeit seine Medienkompetenz durch eLearning steigern kann. Tools wie Streaming werden zwar als positiv angesehen, es wird jedoch auf die Gefahr hingewiesen zur Faulheit verführt zu werden und Veranstaltungen, die gestreamt werden, gar nicht mehr zu besuchen, obwohl man sich bewusst ist, dass es lediglich eine Ergänzung und keinen Ersatz darstellt. Die TeilnehmerInnen bezweifeln jedoch durch eLearning mehr vom Stoff mitnehmen zu können.

9.4. Gruppendiskussion 3

<u>Gruppendiskussion 3</u>	
Dauer: 55 Minuten, 20 Sekunden Datum: 05.01.2009	
DL	Diskussionsleiterin, weiblich, 23 Jahre
JK	Weiblich, 23 Jahre
GF	Weiblich, 22 Jahre
VB	Männlich, 25 Jahre
BH	Männlich, 24 Jahre

Tabelle 16: Gruppendiskussion 3

9.4.1 Formulierende Interpretation

Oberthema: Einstieg in das Thema, Kritik

Unterthemen: Technik, eTutorien, Kommunikation in Foren, fehlende Transparenz bei der Benotung

- 01 – 03: Input durch die Diskussionsleiterin
- 04 – 10: Kritik (mühsam, kompliziert, technische Probleme, Isolation)
- 11 – 15: Trotz vieler Mitstudierenden, das Gefühl alleine zu sein
- 16 – 19: Wunsch nach persönlichem Kontakt (Präsenztutorien)
- 20 – 34: Kommentare über die schlechte online Kommunikation (warten auf Antworten, Verwirrung, Nutzung der Foren)
- 35 – 54: Technische Kritik (zu viele Plattformen, Unsicherheit, dass alles funktioniert, Zeitaufwand, kompliziert)
- 55 – 64: Kritik wegen fehlender Transparenz bei der Benotung, Wunsch nach mehr Transparenz
- 65 – 68: Lob an eTutorInnen, Verständnis für die Überbelastung

Oberthema: Kommunikation und Kontakt

Unterthemen: Sprechstunden, schlechte Betreuung, Freundschaften

- 69 - 83: Weiterer Wunsch nach Sprechstunden und persönlichem Kontakt
- 84 – 85: Erwähnung, dass man nur eine Nummer im System ist, um die man sich nicht kümmert

- 86 – 90: Wieder Wunsch nach Sprechstunden, Hinweis auf die Kosten
- 91 – 109: Diskussionen über die Unmöglichkeit über das Internet und die Plattform jemanden kennen zu lernen und Freunde zu finden

Oberthema: Nutzung von eLearning

Unterthemen: Streaming

- 110 – 115: Antworten auf die Frage, wie eLearning genutzt wurde (Download von Materialien, Foren, Abgaben, Streaming in STEP 4)
- 116 – 126: Vertiefung des Streaming Themas, grundsätzlich Lob, aber auch Kritik wegen fehlender Qualität und Langeweile

Oberthema: Kritik und Lob

Unterthemen: Technik, Studierendenanzahl, Frustration, Übungs- und Reflexionsaufgaben, Kommunikation, Vergleich mit anderer Universität, Fronter, Support

- 127 – 139: Kritik an der Technik (zu viele Plattformen, kompliziert, technische Probleme)
- 140 – 160: Verbesserungsvorschläge, Frustration wegen zu vielen Studierenden, Gefühl nicht erwünscht zu sein
- 161 – 167: Gespräche über den Zeit- und Arbeitsaufwand, Probleme mit den Plattformen vor allem in der ersten Zeit, anfängliche Vertrauensprobleme in die Technik
- 168 – 177: Übungsaufgaben und Reflexionsaufgaben (Sinnhaftigkeit, Schwierigkeit)
- 178 – 185: Lob an die Lehrveranstaltungsleitung (Hinweise auf Aufgaben, nette Betreuung) Vergleich mit STEP 4, bei der nicht auf die Online- Übungen hingewiesen wurde
- 186 – 194: Lob an eTutorInnen und Professoren, auch Verständnis (STEP 3 und 4)
- 195 – 211: weitere Kritik an der Kommunikation online (warten auf Antwort, schlecht strukturiertes Forum, oberflächlich)
- 212 – 225: Antworten auf die Frage nach der Zufriedenheit mit dem eLearning Angebot (generell zufrieden), Verbesserungsvorschläge (Selbsttests, Sprechstunden, bessere Technik) Vergleich mit der Wirtschaftsuniversität Wien
- 226 – 236: Kritik an Fronter und am Support (ZID), Unsicherheit, an wen man sich wenden soll

Oberthema: Gefühl der Studierenden

Unterthemen: Gründe für eLearning

- 237 – 251: Spekulationen, warum eLearning eingesetzt wird (Geldprobleme, zu viele Studierende, Schikane um Studierende los zu werden)
- 252 – 255: Gespräch über die Wichtigkeit von eLearning
- 256 – 263: Kritik an der Organisation, weitere Spekulationen, ob man vielleicht nicht erwünscht ist

Oberthema: Motivation

Unterthemen: Selbstlernen, Proseminare vs. Massenvorlesung, Isolation

- 264 – 277: Zufriedenheit mit der Möglichkeit etwas selbst erlernen zu können, aber Unzufriedenheit, dass man durch ProfessorInnen demotiviert wird, Gefühl man soll am besten zuhause bleiben und nur eLearning benutzen
- 279 – 283: Vorteile von Proseminaren (mehr Motivation), Nachteile von Massenlehrveranstaltungen (Nebengeräusche)
- 284 – 286: Vorteile des Streamings (keine Nebengeräusche)
- 287 – 304: Gespräche über die generelle Demotivierung an der Uni, eLearning kann man nur gut anwenden, wenn man motiviert ist und auch wird
- 305 – 316: Gespräche über die Isolation, fehlender Zuspruch, man geht in der Masse unter

Oberthema: Verbesserungsvorschläge

Unterthemen: falsches Lernen, Feedback auch für die Uni, Fronter

- 317 – 326: Verbesserungsvorschläge (eine Plattform, Präsenztutorien)
- 327 – 330: Positives Feedback auf die Frage, wie STEP 3 empfunden wurde
- 331 – 345: Gespräche über die falsche Nutzung von eLearning (nur Auswendiglernen), Vergessen des Stoffs nach der Prüfung
- 346 – 362: Wunsch nach der Möglichkeit, Feedback über ProfessorInnen und Lehrveranstaltungen zu geben, man möchte dass Wert auf die eigene Meinung gelegt wird
- 364 – 378: Diskussionen über die Universität Wien, Kritik dass Fronter zu früh verwendet wurde, weil es noch unausgereift ist

Thema: Medienkompetenzsteigerung

Unterthema: Zusatzqualifikationen für den Beruf

379 – 393: Steigerung der Medienkompetenz, weil man öfter vor dem Computer sitzt, Zusatzqualifikationen für den Beruf

Oberthema: die Zukunft des eLearnings

Unterthemen: Verbesserungsvorschläge, Probleme der Transparenz im Internet

394 – 404: Wunsch nach einer Alternative, kein Zwang, eLearning wirklich verwenden zu müssen

405 – 409: Vorschlag von Videokonferenzen von 3 Diskussionsmitgliedern abgelehnt, wieder Wunsch nach Sprechstunden und Treffen

410 – 418: Hoffnung, dass sich das System und eLearning immer weiter verbessern wird

419 – 431: Diskussionen über die Richtigkeit von Online- Inhalten (woher weiß man, was wirklich gut recherchiert wurde und was nicht, wem kann man vertrauen?)

432 – 442: Spekulationen über ein Umdenken im Laufe der Zeit (bald gehört eLearning zur Normalität)

443 – 448: Diskussion, wie es wäre, wenn es nur mehr eLearning an der Universität gibt (negativ)

Oberthema: Verbesserungsvorschläge

Unterthema: Motivation

449 – 471: Weitere Verbesserungsvorschläge (bessere Plattformen, besseres Streaming, Präsenztutorien oder Sprechstunden, Support, Gewöhnungsphasen)

472 – 484: Weiterer Wunsch nach Motivation und einem „Mitgerissen werden“, Wunsch, Leute kennen zu lernen.

485 – 489: Schlussgespräch, weitere Verbesserungsvorschläge, Vergleich Uni und Dschungel (nur der stärkste überlebt)

9.4.2. Reflektierende Interpretation - Motivation

01 – 09 Frage von der Diskussionsleiterin, Proposition von allen

Gleich zu Beginn werden von allen Teilnehmern Schlagwörter genannt, die ihnen zu STEP 3 und eLearning in den Sinn kommen. Es wird sofort klar, dass eine Motivation eher gering vorhanden ist: Mühsam, zeitaufwendig, kompliziert, technische Probleme, Isolation. Im Laufe des Gesprächs wird klar, dass die Erwartungen der Studierenden nicht erfüllt wurden und

somit eine Demotivierung eingetreten ist. In Zeile 42 – 46 beschreibt VB, er habe sich das Studium einfach anders vorgestellt und die Tatsache, dass er sehr lange vor dem PC sitzen muss, hätte ihn schon öfters über einen Studienwechsel nachdenken lassen.

83 – 85 Proposition von JK, Validierung der Proposition durch BH

JK gibt an, sie sei lediglich eine Nummer im System, was BH bestätigt. Im weiteren Verlauf der Diskussion wird beschrieben, dass das Studium in so einer Konstellation nervenaufreibend ist und keinen Spaß macht (siehe 148 – 152) und dass man immer öfter das Gefühl habe, nicht gewollt zu sein und man lieber aufhören sollte zu studieren. (siehe 153 – 158) In Zeile 369 – 371 wird ein weiteres Mal darauf hingewiesen, dass man sich aufgrund der zu hohen Studierendenzahl in einer gewissen Art und Weise aus der Uni hinausgeekelt fühlt.

241 – 263 Frage von BH, Proposition von allen

BH bemerkt, dass die schlechte Organisation Studierende möglicherweise, wenn auch nicht böswillig beabsichtigt, dazu bringen soll, mit dem Studium aufzuhören, was alle anderen TeilnehmerInnen bestätigen. Es sei das starke Gefühl vorhanden, die Studierenden irgendwie absichtlich zu verunsichern und so automatisch die Studierendenzahl zu verringern. Dies geht sogar so weit, dass GF (Zeile 260- 262) zusammen mit JK feststellt, dass auch während den Präsenzterminen das Gefühl vermittelt wurde, dass viele Studierenden die Prüfung nicht bestehen werden würden.

276 – 283 Proposition von BH und VB

Die Teilnehmer BH und VB geben an, sie würden durch eine gute Lehrveranstaltungsleitung mehr motiviert werden und das sei besonders bzw. besser in kleineren Gruppen möglich. Speziell in Übungen können sie sich besser motivieren und sich so auch mehr mit dem Stoff auseinandersetzen bzw. vor allem Kontakte knüpfen.

Gegen Ende der Diskussion wird in Zeile 472 von JK ausdrücklich gewünscht, dass man in Lehrveranstaltungen mehr Motivation erzeugt, besonders wenn man sich selbst nicht genug motivieren kann.

Zusammenfassung

Wie auch bei den hervorgehenden Gruppendiskussionen, ist die Begeisterung und Motivation in den Hintergrund getreten, während Frustration und das Gefühl von Demotivierung im Vordergrund stehen. Man fühlt sich nicht erwünscht, glaubt hinausgeekelt zu werden und lediglich eine Nummer in einer Datei zu sein. Speziell die nicht, oder nur selten vorhandene Betreuung auf Seiten der Lehrveranstaltungsleitung und die Verlagerung des Studiums in den eigenen Computerraum, führten zu dem Gefühl alleine und unwichtig zu sein.

9.4.3. Reflektierende Interpretation - Betreuung

11 – 19 Proposition von VB, Validierung der Proposition von allen

VB bekennt, er habe sich trotz der vielen Mitstudierenden einsam und ohne Betreuung gefühlt, was von allen anderen TeilnehmerInnen bestätigt wird. Bereits hier kommt der Wunsch nach einer persönlichen Betreuung in Form eines Präsenztutoriums auf.

22 – 32 Proposition von JK, Validierung der Proposition von allen

JK bemerkt, sie habe sich auf der Plattform nicht wirklich gut betreut gefühlt, weil die Kommunikation per eMail asynchron ablief und teilweise mit langen Wartezeiten auf eine Antwort einherging. Gerade das war in stressigen Zeiten auch für die anderen TeilnehmerInnen eine Zumutung. Im Laufe des Gesprächs kommt zwar klar heraus, dass alle Verständnis für die eTutorInnen haben, weil diese mit einer großen Anzahl an Studierenden zu kämpfen hatten, aber dies hätte nichts an der Frustration geändert.

59 – 64 Proposition von VB, Validierung der Proposition von allen

VB gibt an, er habe sich einzelne Feedbacks auf seine Aufgaben erwartet und konnte mit dem Sammelfeedback nichts anfangen, was alle anderen TeilnehmerInnen bestätigen können. Vor allem die Tatsache, dass man nicht wusste, warum man am Ende gerade diese eine Note bekommen hatte, verunsicherte alle ungemein. In Proseminaren und Präsenztutorien, wären solche Unsicherheiten nicht entstanden, weil man sich regelmäßig mit den TutorInnen persönlich austauschen hätte können und sich so selbst auch verbessern hätte können. Ähnliches wird auch im Laufe der Diskussion angesprochen, wenn darüber geredet wird, dass man nur in Präsenztutorien mit kleinen Gruppen Kontakte knüpfen könne. (Zeile 92 – 100)

313 – 320 Proposition von JK, Validierung der Proposition von VB und GF

JK erklärt, ihr fehle der Zuspruch und eine individuelle Betreuung, was VB und GF nur bestätigen können. Man wünsche sich mehr Transparenz in der Benotung und vor allem konstruktive Kritik, anstatt unpersönliche Sammelfeedbacks.

Auch in den letzten 70 Zeilen wird ausdrücklich darauf hingewiesen, dass man vor dem Computer zuhause vereinsamt und nur durch eine gute Betreuung motiviert wird, sich nicht nur mit dem Stoff auseinanderzusetzen, sondern vor allem sich verbessern zu wollen. Die Gefahr, sich nicht zu bemühen und somit wenig aus dem Fach mitzunehmen, sei speziell bei schlechter Betreuung zu groß. Die optimale Situation wären regelmäßige Sprechstunden oder Präsenztutorien.

Zusammenfassung

Auch hier wird die individuelle und persönliche online- Betreuung vermisst. Man sehe zwar ein, dass eTutorInnen überlastet seien und nicht jeden individuell betreuen können, jedoch entsteht neben einer hohen Unsicherheit vor allem Frustration, was dazu führt, dass man

sich ungewollt vorkommt und sich so wenig wie möglich mit dem Stoff auseinandersetzt. Es herrscht ein großer Wunsch nach Präsenztutorien oder zumindest Sprechstunden, um Unsicherheiten abzubauen, aber vor allem um sich verbessern zu können. Die Angst vor einer Isolation durch online- Plattformen ist sehr hoch und wird von den Befragten bis zu einem gewissen Grad als bestätigt empfunden.

9.4.4. Reflektierende Interpretation - Plattformen

20 – 32 Proposition von BH

BH gibt an, Kommunikation fände auf den Plattformen lediglich in Form von Fragestellungen in Foren statt und sei dementsprechend unbefriedigend. In Zeile 103 konkretisiert BH, dass sich diese Kommunikation auf universitätsspezifische Themen beschränke, was GF insofern begründet, als dass man über Foren niemanden kennen lernen will und auch kann und deswegen nichts Privates austauscht. Nichts desto trotz besteht ein gewisser Wunsch nach Austausch, dem stehen jedoch diverse Hemmschwellen im Weg (z.B. Angst vor Zurückweisung und Bloßstellung).

35 – 39 Proposition von JK, Validierung der Proposition von allen

JK erwähnt ELGG im Kontext, dass sie nicht wirklich den Sinn davon verstanden habe, worauf ihr alle zustimmen und angeben, es sei eine Zumutung gewesen, auf so vielen verschiedenen Plattformen arbeiten zu müssen. Man war immer unsicher, wo man etwas finden konnte und ob man nichts vergessen habe. Im weiteren Verlauf der Diskussion wird mehrmals der Wunsch geäußert, diverse Funktionen auf eine Plattform zu verlegen und so einen erheblichen Zeit und Arbeitsaufwand zu verringern (siehe Zeile 135, 322).

40 – 54 Proposition von VB, Elaboration von allen

VB gibt an, er habe speziell am Anfang erhebliche Probleme gehabt, sich auf der Plattform zu Recht zu finden, was alle anderen TeilnehmerInnen bestätigen. In Zeile 164 – 167 wird genau darauf eingegangen, dass durch Verunsicherung die Plattform oft aufgesucht wurde und viel Zeit dadurch verging. Dies sei zwar im Laufe der Zeit besser geworden, allerdings sei immer die Verunsicherung geblieben, ob die Technik auch einwandfrei funktioniert und man seine Aufgaben richtig auf der Plattform abgeben konnte.

132 – 139: Proposition von BH

BH gibt an, er empfinde die Plattformen generell als unstrukturiert und sehr kompliziert, wodurch zu viel Aufwand entsteht, um sie wirklich optimal nutzen zu können. In Zeile 377 weist er ein weiteres Mal darauf hin, man hätte sich mehr mit der Entwicklung auseinandersetzen müssen, bevor man sie bereitgestellt hätte, so wären viele Probleme erst gar nicht entstanden.

206 – 211 Proposition von JK, Validierung von BH

JK gibt an, die Foren seien extrem unstrukturiert gewesen und vor allem nicht moderiert worden. BH stimmt zu.

In den letzten 50 Zeilen wird wiederum darauf hingewiesen, man wünsche sich eine besser ausgereifte Technik mit einer zentralen Plattform und einer guten Betreuung. Der Zeit- und Arbeitsaufwand wäre viel zu hoch gewesen, als dass man eLearning positiv und ohne Frustration nutzen hätte können. Anstatt sich mit Hilfe der Plattformen weiterzubilden, benötigte man die meiste Zeit, um damit umgehen zu können, was den Lerneffekt selbstverständlich schmälerte.

Zusammenfassung

Auch hier sind die gleichen Ansatzpunkte wie schon in den vorangegangenen Diskussionen zu finden. Es stellten sich den Studierenden zu viele Hindernisse in den Weg, (schlechte Kommunikation, schlechter Support, komplizierte multiple Plattformen) um die Plattformen effektiv nutzen zu können. Es wird zwar generell eingesehen, dass aufgrund der hohen Studierendenzahlen ein „Ausweichen“ in virtuelle Welten geboten werden muss, dass dies jedoch auf Kosten der Sozialisation, des Verständnisses und der Motivation passieren soll, wird nicht akzeptiert.

9.4.5. Reflektierende Interpretation - eLearning

86 – 88 Proposition von VB

VB gibt an, er schätze die Vorteile des eLearnings, besonders weil man nicht mehr an einen Ort gebunden ist, allerdings lehnt er reines eLearning ohne persönlichem Kontakt völlig ab.

110 – 130 Frage der Diskussionsleiterin, Elaboration von allen

Auf die Frage der Diskussionsleiterin, zu welchen Zwecken eLearning genutzt wird, wird der Download von Materialien, die Abgabe von Aufgaben und Streaming aufgezählt. Das reine Downloaden von Materialien würde jedoch zum Auswendiglernen anstatt zu Verständnis führen (Zeile 335) Vor allem Streaming wird von den TeilnehmerInnen geschätzt, obwohl es wie schon in den vorangegangenen Gruppendiskussionen als keine vollständige Ersetzung der Lehrveranstaltung angesehen wird. In Zeile 125 wird von JK darauf hingewiesen, dass lediglich ein qualitativ hochwertiges Streaming gut verwendet werden kann und sie mit der bisherigen Lösung nicht vollständig zufrieden ist. Im Laufe der Diskussion wird die Frage gestellt, ob man generell mit dem eLearning Angebot zufrieden war (Zeile 120). Alle TeilnehmerInnen sind sich einig, dass eLearning in der heutigen Zeit notwendig ist, jedoch erweitert und vor allem verbessert werden sollte. Selbsttests, (Zeile 215) sowie Möglichkeiten der persönlichen Kontaktaufnahme werden angegeben.

Im weiteren Diskussionsverlauf kristallisiert sich erfreulicherweise auch heraus, dass man die Möglichkeit der eigenen Wissenserwerbung schätze (265 – 268), dies aber nur dann passieren kann, wenn man von Seiten der Universität auch motiviert wird. In Zeile 299 bis 302 wird von GF und BH angegeben, das Konzept der Selbstorganisation und des Selbstlernens sei speziell für unmotivierte und introvertierte Personen schwer zu erreichen.

382 – 400 Proposition von BH, Elaboration von allen

BH gibt an, er habe das Gefühl durch den ständigen Umgang mit eLearning seine Medienkompetenz gesteigert zu haben. JK gibt an, dass das bei ihr zwar ähnlich sei, sie aber mehr verärgert über den Zeitverlust, als über die Aneignung von Kompetenzen sei. Es entsteht eine interessante Diskussionen über den Erwerb von Zusatzqualifikationen durch eLearning, in der alle zur Einigung kommen, dass im späteren Berufsleben das Wissen mit Computern umzugehen äußerst wichtig ist und einem Vorteile einbringt.

Zusammenfassung

Der Grundkonsens innerhalb der dritten Gruppendiskussion lautet, dass man eLearning akzeptiert, bzw. als positive Begleitung zum Studium ansieht, es jedoch noch viele Verbesserungen benötigt. Vor allem der Verlust von Kontakten und Sozialisierungen wird angeprangert. Dass irgendwann nur mehr eLearning existiert und die Kommunikation nur mit Neuen Medien abläuft, ist für alle unvorstellbar und nicht erwünscht, allerdings sieht man ein, dass die Fähigkeit mittels Internet Informationen zu finden und sich weiterbilden zu können auch im späteren Arbeitsleben positive Auswirkungen hat.

9.5. Gruppendiskussion 4

<u>Gruppendiskussion 4</u>	
Dauer: 61 Minuten, 12 Sekunden Datum: 07.01.2008	
DL	Diskussionsleiterin, weiblich, 23 Jahre
IO	Männlich, 24 Jahre
DF	Männlich, 26 Jahre
HJ	Männlich, 24 Jahre
RT	Männlich, 23Jahre

Tabelle 17: Gruppendiskussion 4

9.5.1. Formulierende Interpretation

Oberthema: Einstieg in das Thema, Erinnerungen an Stoff und Inhalt

Unterthemen: Skriptum, Übungsaufgaben, Reflexionsaufgaben

- 01 – 05: Input durch die Diskussionsleiterin, Überlegungen der Teilnehmer
- 06 – 08 : Brainstorming zum Stoff der Lehrveranstaltung
- 09 – 11: Kommentare zum Skriptum von STEP 3
- 12 – 18: Kommentare über die verschiedenen Lernformen der Teilnehmer
- 19 – 34: Erzählungen, wie mit den Übungsaufgaben umgegangen wurde (teilweise abgeschrieben, Versuchung abzuschreiben, nicht so ernst genommen)
- 35 - 36: Reflexionsaufgaben (sinnlos)

Oberthema: Kritik und Verbesserungswünsche

Unterthemen: Lernen (Prioritätensetzung und Sinnhaftigkeit), Situation im Hörsaal

- 37 – 42: Diskussion wegen der fehlenden Noten (nur Sammelfeedback und eine Note am Ende des Semesters)
- 43 – 47: Diskussion über das Lernen an sich und die Prioritätensetzung (Noten manchmal unwichtig, manchmal wichtig)
- 48- 59: Gespräch über die Sinnhaftigkeit des Lernens, alle sind gleich und nur Nummern

- 60 – 69: Kommentare über den Support, Wunsch nach mehr Aufmerksamkeit, schlechte Kommunikation im Forum (lange keine Antwort, manchmal eine ungünstige Antwort)
- 70 – 73: Kommentare über STEP 4, schlechte Organisation
- 74 – 84: Kommentare über die Organisation von STEP 3 (gut organisiert), nette Lehrveranstaltungsleiter, gut strukturiert,
- 85 – 91: Beschreibung der Situation im Hörsaal (Angstschweiß, Platzangst)
- 92: Kommentar über die Massen in STEP 4 (viel zu viele)

Oberthema: Kontakt und Kommunikation

Unterthemen: Freundschaften, Sprechstunden und Treffen

- 93 – 99: Diskussion über das Problem, Freundschaften in einer so großen Lehrveranstaltung zu finden
- 100 – 103: Frage der Diskussionsleiterin über Freundschaften durch eLearning, Ablehnung, Freundschaften im Netz zu finden nicht erwünscht
- 104 – 116: Wunsch nach persönlichen Treffen, Sprechstunden oder sogar Gruppentreffen
- 117 – 123: Weitere Diskussion über die schlechte Kommunikation in einem Forum und die Unmöglichkeit online Leute kennen zu lernen

Thema: eLearning und PC

- 124 – 128: Kurze Diskussion über ein Leben nur mehr vor dem PC (negativ)
- 129: Kommentar über die praktische Flexibilität von eLearning

Oberthema: eLearning Vor- und Nachteile

Unterthema: eigene Verantwortung

- 130 – 145: Gespräche über die Vorteile von Präsenzfächern (man kann besser lernen, Teamwork, lernt mehr, geht gerne hin)
- 146- 155: Nachteile von Massenlehrveranstaltungen (man fällt nicht auf, es ist egal was man nebenbei macht, störende Nebengeräusche)
- 157 – 166: Gespräche über eLearninggestützte Lehrveranstaltungen und ihre Anforderungen (leichte Aufgaben)
- 167 – 177: Diskussionen über die Möglichkeiten (jeder kann jetzt studieren)
- 178 – 184: Diskussionen über die eigene Verantwortung (man kann sich das Studium selbst aussuchen), Möglichkeit auf eine FH zu wechseln

185 – 191: Vorteile von eLearning: Orts- und Zeitflexibilität

Oberthema: eLearning und Technik

Unterthemen: Fronter

192 – 201: Einwurf: technische Probleme; Unausgereiftheit von Fronter, Verbesserungswünsche

202 – 213: Weitere Kommentare über die Wichtigkeit, dass eLearning technisch einwandfrei funktioniert

214 – 215: Vergleich mit der Technischen Universität Wien

Thema: eTutorien und eTutoren STEP 4

216 – 227: Diskussionen über die Ungleichheiten in den verschiedenen eTutorien bei STEP 4 (verschiedene Deadlines)

228 – 236: Beschwerden über das teilweise fehlende Verständnis der eTutorInnen bei technischen Problemen

Thema: Lernen

237 – 243: Überlegungen wegen „intelligentem“ Lernen (nicht alles kurzfristig reinpressen und dann wieder vergessen), Gegenargument: fehlende Zeit, man will auch Freizeit

244 – 260: Vertiefung des Lern-Themas (Leichter lernen, wenn man generell Interesse an dem Thema hat), Überlegungen warum etwas überhaupt (auswendig)gelernt werden muss

Oberthema: Motivation und Aufmerksamkeit

Unterthemen: Verbesserungswünsche, Vorteile und Nachteile von eLearning

261 – 263: Überlegungen, ob man nach dem Bakkalaureat weiterstudieren will

264 – 284: Beschwerden wegen schlechter Motivation, generelle Unzufriedenheit bzw. Unglücklichkeit, Vergleich mit Amerika (motivieren mehr)

285 – 291: Nach der Frage der Diskussionsleiterin, wie man eLearning generell findet, eindeutiges Lob, dass es diese Möglichkeit gibt, besonders für Berufstätige/ Mütter gut

- 292 – 310: Verbesserungsvorschläge: Keine Reflexionsaufgaben, kein ELGG (nur eine Plattform), bessere Betreuung (auch in Foren), Selbsttests, gute, qualitativ hochwertige Streamings, Sprechstunden
- 311 – 321: Beispiel STEP 4: Schlechte Moderation im Forum, Vergleich mit Theaterwissenschaftsforum Universität Wien
- 322 – 331: Vorteil eLearning: überall und immer, aber fehlende Motivation, kein richtiges Auseinandersetzen mit Übung, sondern eher zwischen Tür und Angel
- 323 – 345: Überlastung der eTutorInnen (haben keine Zeit, alles durchzulesen) zu viele Studierende, Vergleich mit FH
- 346 – 351: Kommentar, dass man sich dank eLearning länger mit allem auseinandergesetzt hat, aber vom Gefühl her weniger dabei gelernt hat bzw. dass weniger hängen geblieben ist
- 352 – 363: weitere Kommentare über die Wichtigkeit von den Lehrveranstaltungsleitern motiviert zu werden, Vergleich STEP 4 (negativ)
- 344 – 366: Auf die Frage der Diskussionsleiterin, wie STEP 3 generell empfunden wurde, einstimmiges Lob von allen
- 367 – 369: Vergleich zu STEP 3 ein Semester später (zu viele Studenten, schlechte Organisation)
- 370 – 387: weitere Kommentare über die Wichtigkeit motivierende Lehrveranstaltungsleiter zu haben, um auch selbst alleine am Stoff weiterzuarbeiten
- 388 – 389: Weitere Kommentare darüber, dass man letztendlich nur eine Nummer darstellt
- 390 – 392: weitere Kritik wegen schlechter Plattformenorganisation (zu viele Plattformen)
- 393 – 397: Überlegungen, ob es im Masterstudium besser wird
- 398 – 404: Überlegungen, ob viele durch die technischen Systeme eingeschüchtert werden und aufhören (Vergleich Oma)
- 405 – 413: Feststellung, dass die Welt mit immer mehr Technik ausgestattet wird, Zukunftsvisionen (Vergleich Matrix, eLearning am Handy)
- 414 – 420: Vergleich mit Proseminaren (direkter Kontakt mit Menschen, jetzt nur mehr alles so kurz und schnell wie möglich) alles sehr kurzweilig
- 421 – 436: Weitere Kommentare über die fehlende Aufmerksamkeit, Überlegungen wie es im Berufsleben aussehen wird
- 437 – 448: Lob für STEP 3
- 449 – 468: weitere Verbesserungsvorschläge (Präsenztutorien, Sprechstunden, keine eTutorien)

- 469 – 474: Kommentare über die Massen an Studierenden (Überlegungen mit dem Studium aufzuhören und auf eine FH zu wechseln)
- 475 – 479: Kommentare über den Wandel der Zeit (härter arbeiten, mehr Konkurrenten)
- 480 – 490: Kommentare über die Vorteile wie ein Erwachsener behandelt zu werden und sich selbst zu organisieren

Oberthema: Verbesserungswünsche, Kritik und Lob

Unterthemen: Erleichterung die Studieneingangsphase bald überstanden zu haben, Medienkompetenz

- 491 – 493: Lob und Bewunderung an die TutorInnen und ProfessorInnen
- 494 – 498: spezielles Lob an Prof. Burkart (Motivation)
- 499 – 507: Erleichterung die Studieneingangsphase (bald) überstanden zu haben, aber auch Lob an die Lehrveranstaltung(sleiterInnen)
- 508 – 517: Weitere Kritik an Fronter, Überlegungen, dass man mit der Zeit und Übung immer besser damit umgehen kann
- 518 – 522: Weitere Kommentare über die fehlende Kommunikation in den Foren
- 523: Weiterer Wunsch nach Sprechstunden

Ende der Diskussion

- 524 – 531: Schlussgespräch, Witze, weiterer Kommentar eTutorien abzuschaffen, Lob an die Lehrveranstaltungsleitung von STEP 3

9.5.2. Reflektierende Interpretation - Motivation

33 – 34 Proposition durch HJ

HJ gibt an, er habe zwar alle Übungsaufgaben gemacht, allerdings ohne jegliche Motivation, sondern nur „irgendwie“. Im Laufe des Gesprächs wird klar, dass sich die TeilnehmerInnen unter der Masse an Studenten als nicht wichtig vorkommen und insofern mit keinem Elan an die Aufgaben herangehen. In Zeile 146- 149 erklärt HJ, es wäre sowieso egal, was man mache, sogar während der Vorlesung vor Ort, weil man ja nicht beachtet wird.

272 – 279 Proposition von DF, Opposition von HJ

DF erklärt, er sei sehr unglücklich, was HJ nicht bestätigen kann. Weiterführend erklärt HJ, dass ihn die Tatsache, lediglich eine Nummer unter vielen zu sein allerdings äußerst frustrierte, dem RT im Laufe des Gesprächs auch zustimmt. Diese Frustration äußere sich auch dahingehend, dass man den Übungsaufgaben nur wenig Aufmerksamkeit schenkt und

sie eher nebenbei löst und weder ein Gefühl des Ehrgeizes noch des Stolzes aufkommt (siehe 322–331). Im weiteren Verlauf des Gesprächs wird speziell von den LehrveranstaltungsleiterInnen gewünscht, die Studierenden zu motivieren, damit der Gang zur Universität wieder mit Spaß verbunden werden kann (Zeile 356)

Im weiteren Gesprächsverlauf wird immer wieder erwähnt, dass man sich unwichtig und unerwünscht fühlt.

Als Vorbild erwähnen sie STEP 1, wo der Lehrveranstaltungsleiter gleich zu Beginn seine Freude an dem regen Interesse an diesem Studium ausgedrückt hat (Zeile 491 – 496).

Zusammenfassung

Auch hier sprechen die Teilnehmer von einer sehr schlechten Studiums-/ eLearning-Motivation. Den Studierenden fällt es auf, dass sie immer mehr in der Masse verloren gehen und wenig Wert auf ihre eigene individuelle Meinung gelegt wird, was sie in hohem Maße frustriert. Besonders von den LehrveranstaltungsleiterInnen wünschen sie sich guten Zuspruch und vor allem die Vermittlung, man würde ihre Anwesenheit schätzen. Diese Stimmung entspricht allen vorangegangenen Gruppendiskussionen.

9.5.3. Reflektierende Interpretation - Betreuung

Auch innerhalb dieser Diskussion wird die Tatsache, lediglich ein Sammelfeedback zu erhalten, ohne individuell auf die eigene Arbeit eingegangen worden zu sein, als höchst negativ beurteilt (siehe 38 – 40)

Ebenfalls wird angeprangert, dass man lediglich online betreut wird und das auch nur mittels eMail oder Foreneinträgen, was oftmals zu langen Wartezeiten führt und Frustration erzeugt. RT wünscht sich in Zeile 61 „ein bissl mehr Support“. Wie schon in den vorhergegangenen Diskussionen wird eine persönliche Betreuung der virtuellen vorgezogen, auch wenn man die Vorteile von einem zeit- und ortsunabhängigen System zu schätzen weiß. RT erwähnt in Zeile 106 – 111, dass es angebracht gewesen wäre, Sprechstunden anzubieten, damit man sich persönlich mit den TutorInnen treffen kann, um Unsicherheiten abzubauen. Die restlichen Teilnehmer stimmen dem zu.

218 – 222 Proposition von DF, Elaboration von HJ und RT

DF gibt an, es hätte unterschiedliche Zustände in den einzelnen eTutorien gegeben, was im Gegensatz zu dem Leitsatz steht, dass auf der Uni doch alle gleich (fair) behandelt werden. Zwar ist jedem klar, dass jede Person sein Tutorium anders gestaltet, in Punkto Anforderungen und Deadlines stimmen aber auch HJ und RT mit ein, sollte ein Gleichgewicht herrschen.

Zusammenfassung

Auch in dieser Gruppendiskussion sind die Meinungen einhergehend mit den anderen: Betreuung ist das Um und Auf und ist am wirksamsten, wenn sie persönlich erfolgt. Ein System wie eLearning kann nur funktionieren, wenn man schnelle und motivierende Hilfe anbietet, die Studierende in ihrer Studienwahl bestätigen. Auch hier wurde erwähnt, dass man für die momentanen Zustände und die Überlastung der eTutorInnen, wie auch LehrveranstaltungsleiterInnen zwar Verständnis habe, dass man aber trotzdem Rücksicht nehmen muss, wie frustrierend lange Wartezeiten, unverständliche Benotungen und asynchrone Kommunikation sein kann.

9.5.4. Reflektierende Interpretation - Plattform und eLearning

Aufgrund der Gemeinsamkeiten mit den vorangegangenen Diskussionen, können die Elemente Plattform und eLearning zusammengefasst präsentiert werden.

Gerade zu Beginn der Lehrveranstaltung war der Umgang mit den Plattformen kompliziert und mühsam, fast ein Schock. Im Laufe des Semesters konnten sie Unsicherheiten zwar abbauen und ihre Medienkompetenz verbessern, trotzdem ging dies immer mit Ärger und Stress einher. Genauso wie alle bisherigen GruppendiskussionsteilnehmerInnen, waren auch diese überfordert, auf mehreren Plattformen arbeiten zu müssen und wünschen sich eine kompakte und universale Plattform, auf der alles strukturiert und gegliedert ist, und keinen allzu großen Zeit- und Arbeitsaufwand in Anspruch nimmt.

Bedauerndswert befinden sie die Tatsache, dass die Kommunikation lediglich über eMail und im Forum von Statten geht. Oftmals wirken die Foren auf die Befragten unstrukturiert und würden eher verwirren als helfen. Man wünscht sich eine Moderation, aber auch die Möglichkeit persönlich mit den TutorInnen und GruppenmitgliederInnen in Kontakt zu treten, beispielsweise in Form von Sprechstunden.

In Punkto eLearning wird das bisherige Bild bestätigt: Generell wird es geschätzt, dass Vorlesungen auch online „besucht“ werden können und Studieren auch für Berufstätige, Mütter und andere wieder möglich wird. Nachdem die Organisation jedoch zu wünschen übrig lässt und die verschiedenen Plattformen relativ umständlich zu handhaben sind, wird eLearning in erster Linie für Problemlösungen (Fragen an TutorInnen oder in Foren), wie zum Download von Mitschriften und Materialien genutzt.

Bevor man sich nur mehr via Internet der Universität widmet, geht man doch lieber in die Vorlesung, besonders wegen der Möglichkeit, andere Leute zu treffen und nicht allein vor dem Computer zu sitzen. Eine schlechte eLearning Umsetzung wird allerdings auch als Verunsicherungsfaktor angegeben und schmälert die allgemeine Studiumsmotivation.

9.6. Zusammenfassung Gruppendiskussionen

In allen Gruppendiskussionen wird ausdrücklich erwähnt, dass man Verständnis dafür habe, in der heutigen Zeit (auch an der Universität) eLearning anzubieten bzw. es als Alternative für Präsenzvorlesungen anzuwenden. Die gegenwärtige Situation ist überall geprägt von Platzmangel, der nach neuen Lösungsvorschlägen schreit und auch die Universität muss sich auf diese Tatsache einstellen. Technik erleichtert vieles, was von den Studierenden nicht nur verstanden, sondern auch akzeptiert wird.

Besonders für Berufstätige und Mütter wird somit ein Studium wieder möglich und es muss nicht mehr länger jede Lehrveranstaltung live besucht werden, weil Mitschriften, welche von nun an jederzeit online abrufbar sind, aber auch Streaming einen Ersatz anbieten, wenn auch (noch) mit einigen Mankos. So würde man zwar direkt vor Ort mehr mitbekommen und vor allem die Möglichkeit haben, Unsicherheiten durch Fragen sofort abzubauen, dennoch wird die Flexibilität von Ort und Zeit gelobt. Streaming wird als besonders positiv angesehen, auch wenn man sich eine bessere Qualität wünscht und vor allem Alternativen, wenn die Technik einmal ausfällt.

Reine eLearning Lehrveranstaltungen werden nicht erwünscht. Die Vorstellung alles nur mehr abseits von anderen zuhause alleine erledigen zu müssen und die Kommunikation auf eMails oder Postings beschränken zu müssen, ist für alle GruppenteilnehmerInnen negativ bewertet worden. Eher im Gegenteil: es wird nach persönlicher Betreuung verlangt, beispielsweise in Form von Sprechstunden oder einzelnen Gruppentreffen. Dieses Resultat entspricht aktuellen Studien, die besagen, dass reines eLearning ohne sozialen „live“-Kontakt keine wünschenswerte Lehr- und Lernform darstellt. Die Massen an Studierenden verringern die „Einsamkeit“ keineswegs, man kommt sich eher nur wie eine Nummer vor und verlangt deswegen nach Möglichkeiten, persönlich und live mit TutorInnen und LehrveranstaltungsleiterInnen in Kontakt treten zu können. Besonders innerhalb des eTutoriums wird dieser Vorschlag mehrmals geäußert; speziell bei dringenden und akuten Fragen wollen Studierende mit ihren TutorInnen persönlich sprechen und nicht nur auf den elektronischen Kontakt angewiesen sein. Reine online Kommunikation wird als zu „kalt“ und unpersönlich empfunden. Die Gespräche in den Foren sind so nur auch die Universität oder die jeweiligen Kurse bezogen und fördern (ohne dementsprechende Moderation) den Einzelkämpfer anstatt die Gruppe.

Einschlägige Literatur empfiehlt Hochschulen in ihre eLearninggestützten Lehrveranstaltungen immer auch Präsenztermine, wie beispielsweise Sprechstunden, mit einzuplanen, um Isolation und dem Gefühl hilflos zu sein, entgegen zu wirken.

Alle TeilnehmerInnen loben sowohl die Lehrveranstaltungsleitung, als auch ihre jeweiligen eTutorInnen, auch wenn sich alle teilweise schlecht bzw. wenig betreut fühlten. Zwar wird

auch hier Verständnis gezeigt, allerdings führe die oberflächliche Betreuung letztendlich nicht nur zu Frust und dem Gefühl von Demotivierung, sondern vor allem zu einem unzufriedenstellenden Lerneffekt. Man wünscht sich nicht nur einzelne, separate Beurteilungen, anstatt Sammelfeedbacks, sondern vor allem eine Transparenz, bzw. Einsicht, wie die Endnote entstanden ist.

Durch die verschiedenen Plattformen wird Verwirrung auf Seiten der Studierenden hervorgerufen. Die Tatsache, dass auf mehreren (ePortfolio, Fronter, Moodle) gearbeitet werden kann und auch muss, führt nicht nur zur Frustration, sondern dazu, dass man sich außer zum Materialdownload, Aufgabenabgabe und gelegentlich für Forumseinträge so wenig wie möglich auf der Plattform „bewegen“ will. Der Wunsch nach einer kompakten und vor allem gut organisierten und übersichtlichen Plattform wird mehrmals geäußert. Die Auseinandersetzung mit den einzelnen Online- Infrastrukturen verlangt von den Studierenden zuviel Zeit und Aufwand ab, als dass sie als gute Möglichkeit zum Selbstlernen wahrgenommen werden kann. Fronter und ePortfolio bekommen hier die härteste Kritik, auch wenn zugegeben wird, dass mit der regelmäßigen Auseinandersetzung der Umgang mit der jeweiligen Plattform immer leichter wird und die eigene Medienkompetenz gesteigert wird.

Die Ergebnisse der Gruppendiskussionen spiegeln die Resultate der quantitativen Befragung (Online- Evaluierung) wider. Auch hier wurde die Arbeit der eFachtutorInnen in hohem Maße gelobt, die Strukturierung der Plattformen hingegen kritisiert. Man wünscht sich eine allumfassende, kompakte eLearning Seite, auf der von Foren, über Materialdownload, bis zur Online- Aufgabenabgabe alles stattfinden kann, aber auch eine individuelle live-Betreuung, bei der auf die persönlichen Probleme und Schwierigkeiten eingegangen werden kann. Trotz der oftmals doch sehr starken Kritik, ist es erfreulich, dass die Mehrheit von 90% vorhat, nächstes Semester weiter Publizistik zu studieren. Übrigens: Auch alle 16 GruppendiskussionsteilnehmerInnen wollen ihr Publizistik Studium fortsetzen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass sich TeilnehmerInnen auf den Einsatz von eLearning einstellen und es nach anfänglichen Anpassungsschwierigkeiten sukzessive annehmen. Damit sie eLearning jedoch gewinnbringend nutzen können, sind einige Verbesserungen notwendig, aber vor allem auch Veränderungen in der eigenen Einstellung, was oft nicht ohne unterstützende Hilfe und Motivation der UniversitätsmitarbeiterInnen geschehen kann.

10. Fazit

Die vorliegende Arbeit hat es sich zum Ziel gesetzt, den eLearning Status Quo am IPKW der Universität Wien zu ermitteln und aus Sicht der Studierenden die Vorteile, wie auch Nachteile, Probleme und Missstände zu ermitteln. Dabei wurden im theoretischen Teil der Bologna Prozess und die damit einhergehenden neuen Lehr- und Lernformen genauso berücksichtigt, wie die Entwicklung von eLearning generell und an der Universität Wien im Detail.

Ein stärkerer Fokus wurde auf die Themen Medienkompetenz, sowie Online Skills gelegt, nachdem diese ein problemloses Handling mit den Neuen Medien voraussetzen. Es zeigt sich hierbei, dass es inhaltlicher, wie didaktischer Anstrengungen bedarf, um Lernplattformen und eLearning im Allgemeinen befriedigend anbieten zu können, nicht zuletzt durch wichtige Tools und menschliche Unterstützung, wie beispielsweise die der eFachtutorInnen am IPKW. Um das System kontinuierlich verbessern zu können, muss eine regelmäßige Qualitätssicherung gewährleistet werden, unter anderem durch die in der Arbeit vorgestellte Selbstevaluation.

Gestützt werden diese theoretischen Ergebnisse durch die Evaluation der STEP 1, 3 und 4 im Wintersemester 2008/09, welche detaillierte Resultate über die Fächer im Einzelnen liefern und die Wichtigkeit der eFachtutorInnen hervorheben. Es zeigt sich, dass Feinheiten verbessert werden, und didaktische Konzepte weiter ausgebaut werden müssen, um den Studierenden eine nützliche Plattform bieten zu können, die nicht nur den Studienalltag in einem Massenstudium erleichtert, sondern vor allem zum selbst gesteuerten und selbst organisierten Lernen motiviert.

Wenn digitale Medien einen Nutzen bringen sollen, so wird es heute darum gehen, die Organisation der Hochschule neu zu überdenken und unter einer neuen Gesamtsicht von Forschung, Lehre und Verwaltung neue Strategien und Entwicklungskonzepte zu verfolgen. (Schelhowe 2004, 40)

Allerdings muss sehr wohl auch beachtet werden, dass sich unter Bedingungen eines Massenstudiums, auch bei größtem Bemühen aller Beteiligten mit Blended Learning-Szenarien nicht alle Vorteile von Präsenz- Kleingruppen umgesetzt werden können.

In einem empirischen Teil wurden vier Gruppendiskussionen nach der dokumentarischen Methode von Bohnsack durchgeführt. Die 16 DiskussionsteilnehmerInnen besuchten alle im Sommersemester 2008/09 die Lehrveranstaltung STEP 3, welche mit einem Blended Learning Szenario ausgestattet wurde. Anhand ihrer Erfahrungen sollten folgende Fragen beantwortet werden:

- Was halten Studierende von eLearning?
- Wie nutzen sie eLearning?
- Wie fühlen sie sich dabei (Motivation)?
- Wo sehen sie die Nachteile und Vorteile?
 - auf der Plattform
 - allgemein

Die Gruppendiskussionen zeigen, dass eine Akzeptanz für eLearning zwar bereits vorhanden ist, aber gerade technische, organisatorische, wie didaktische Probleme die Lust darauf verringern. Aufgrund der Diskussionenanalyse können folgende Punkte aufgezählt werden:

- eLearning hat seine Berechtigung und wird akzeptiert
- Besonders die Zeit – und Ortsflexibilität in Bezug auf den Materialenzugriff wird geschätzt
- Die Möglichkeit „anytime – anyweher“ mit „anyone“ in Kontakt treten zu können, wird nicht wirklich genutzt und vor allem auch teilweise abgelehnt
- eLearning wird in erster Linie für Aufgabenabgaben, Materialdownload und manchmal, aber eher selten für Kommunikation (Foreneinträge, Blogs, eMails) genutzt
- Die Möglichkeit durch eLearning selbst organisiertes, lebenslanges Lernen anzuwenden, bzw. zu fördern wird zwar teilweise erkannt, jedoch aufgrund von Hindernissen (didaktische, organisatorische, technische) eher nicht durchgeführt
- Blended Learning wird dem reinen eLearning vorgezogen
- Optimale Lösung trotz Ort – und Zeitunflexibilität bleiben die Proseminare und/ oder Präsenztutorien
- Eine geringe bzw. keine Motivation wirkt sich auf die Lust am Studium aus
- Multiple und komplizierte Plattformen verwirren und verringern die Lust auf eLearning, wie auch auf das ganze Studium
- Technische Probleme auf Plattformen demotivieren
- eLearning wird oft als erzwungene Isolation angesehen

Aufgrund der Ergebnisse, können folgende Gegenmaßnahmen bzw. Verbesserungsvorschläge abgeleitet werden:

- **Studierende sollen motiviert werden durch**

- Möglichkeiten mit TutorInnen persönlich in Kontakt zu treten (zum Beispiel durch Sprechstunden)

Auch in der einschlägigen Literatur wird empfohlen, Studierenden die Möglichkeit zu geben, mit den TutorInnen und LehrveranstaltungsleiterInnen persönlich in Kontakt zu treten, weil sonst das Gefühl einer Isolation entsteht. Selbstverständlich muss berücksichtigt werden, dass TutorInnen bereits äußerst ausgelastet sind und mit vielen TeilnehmerInnen operieren müssen. Video- Chat, Live- Chat oder Internetkonferenzen könnten hier Ersatz bieten.

- Möglichkeiten, ihre GruppenmitgliederInnen zu treffen und kennen zu lernen.

Die Gruppendiskussionen haben ergeben, dass eine gewisse Hemmschwelle existiert, von der universitären Ebene in Forumseinträgen oder Blogs auf eine persönliche Ebene zu kommen. Hier wären inszenierte Gruppentreffen (beispielsweise als Teilaufgabe innerhalb des Semesterplans) eine gute Möglichkeit. Gerade bei der Gruppenbildung, online wie auch offline brauchen Studierende eine führende Hand.

- Strukturierte Forenmoderationen

Ständig dieselben Fragen ohne klare Antworten verwirren Studierende. ModeratorInnen, die für eine einheitliche und übersichtliche Struktur in den Foren sorgen, können Verunsicherungen verhindern.

- Transparenz hinsichtlich der Benotung

Sammelfeedbacks geben keine klaren Aufschlüsse auf Fehler. Damit Studierende sich verbessern können, ist ein individuelles Einzelfeedback notwendig, sowie eine Aufschlüsselung ihrer Teilbenotungen. Sollte aufgrund von Zeitmangel ein Einzelfeedback nicht möglich sein, müssen die Sammelfeedbacks so genau produziert werden, dass keine Unsicherheiten entstehen.

- **technische, didaktische und organisatorische Probleme sollen verringert werden durch**

- übersichtliche Struktur, bzw. die Beschränkung auf eine kompakte Plattform

Verschiedene Plattformen mit unterschiedlichen Anforderungen verwirren und demotivieren die Studierenden. Online- Tutorials und andere Hilfestellungen können zusätzlich den Umgang verständlicher machen.

- Alternativmöglichkeiten bei technischen Ausfällen

Aus den Gruppendiskussionen ging klar heraus, dass der Technik nicht zu 100% vertraut wird und generell Unsicherheiten bestehen, ob eine Aufgabe beispielsweise wirklich abgegeben wurde. Den Studierenden sollte eine „im Falle des Falles“ Alternative angeboten werden (beispielsweise die Abgabe per eMail über die eigene eMailadresse, oder persönliche Abgabe).

- **Unsicherheiten sollen abgebaut werden durch**

- Offenlegung der Ziele und Absichten von eLearning

Die GruppendiskussionsteilnehmerInnen erwähnten häufig das Gefühl zu haben, mithilfe von eLearning aus dem Studium hinausgeekelt zu werden. Durch die Offenlegung der Ziele und Absichten, bzw. des Konzept von lebenslangem, selbst gesteuertem Lernen, können solche Ängste abgebaut, und vor allem Interesse angeregt werden. Studierende müssen erkennen, dass eLearning nicht bremsen, sondern fördern will.

- Offenlegung der Möglichkeiten von eLearning (Potentiale und Vorteile müssen für Studierende klar ersichtlich sein)

Studierende sehen eLearning immer noch lediglich als gute Möglichkeit an, Materialien jederzeit auf ihrem PC zu speichern, allerdings sind ihnen die globalen Optionen (beispielsweise lebenslanges Lernen) eher unbekannt. Dass ELGG zum Beispiel zur Förderung für Gruppen dienen soll, ist gänzlich an ihnen vorbeigegangen, einerseits weil es zu kompliziert strukturiert war und andererseits, weil sie damit lediglich das Verfassen von Reflexionsaufgaben verbanden. Durch die Offenlegung der einzelnen Möglichkeiten und einer guten Führung, können diese Potentiale ausgeschöpft werden.

Nachdem eLearning Lehrveranstaltungen für viele Studierende gerade im ersten Semester komplettes Neuland darstellen, sind gut strukturierte Rahmenbedingungen eine unumgängliche Voraussetzung für effizientes und effektives Lernen. Ohne einer vermehrten Vorstrukturierung wird die Arbeitsweise ineffizient und wirkt dem Problemlösungsparadigma entgegen.

Dass generell eLearninggestützte Lehrveranstaltungen ohne jede „menschliche“ Unterstützung, beispielsweise durch (e)TutorInnen, nicht funktionieren können, wird in der Literatur vielfach betont (vgl. Friedrich 2001, Jechle 2002 etc.). Vorauszusetzen, dass es ausreicht eine Kommunikationsumgebung zur Verfügung zu stellen, beispielsweise als Chatroom oder Forum, damit diese von den TeilnehmerInnen genutzt werden, ist unrealistisch. Viele sind überfordert und müssen „geführt“ werden. Davon auszugehen, dass Erwachsene von Natur aus in der Lage sind, selbst gesteuert zu lernen, ist somit ebenfalls unrealistisch. Tutorielle Beratungen und ein reger Kontakt zu anderen TeilnehmerInnen wirkt sich positiv aus und bewährt sich besonders in unklaren Situationen.

Obwohl einer der prägnantesten Vorteile des virtuellen Lernens die Zeit- und Ortsunabhängigkeit darstellt, zeigen Ergebnisse verschiedenster Studien, dass sehr wohl Zeit für persönliche Treffen zwischen TeilnehmerInnen, TutorInnen aber auch LehrveranstaltungsleiterInnen eingeplant werden soll. Reines eLearning ohne jegliche Präsenztermine stößt immer noch auf Unverständnis und führt eher zur Isolation als zu Kontakten. Treffen „in real life“ geben auch passiven und weniger motivierten Studierenden die Möglichkeit sich in einer Gruppe wohl zu fühlen, vor allem auch zu spüren, dass man

nicht nur eine/r unter vielen ist. Studierende im ersten Semester sind oftmals überfordert mit der neuen Situation alles selbst organisieren zu müssen und nicht mehr persönlich „an der Hand“ genommen zu werden, wie es in der Schule der Fall war. Jede/n einzelne/n Studierende/n weiterhin so stark zu betreuen wie im schulischen Umfeld, ist nicht nur finanziell unmöglich, sondern vor allem auch nicht gewinnbringend für die Studierenden selbst. Allerdings ist der Unistart und die veränderten Lehr-/ Lern Umstände für viele eine zu große Umstellung, so dass das Studium gewechselt und geringfügig sogar aufgegeben wird. Insofern sollte man speziell im ersten Semester darauf Rücksicht nehmen und offen legen, wie die Situation an einer Universität aussieht und welche Vorteile, aber auch Probleme der neue selbst organisierte Lebensabschnitt hat. Im Allgemeinen muss die Betreuung der Studierenden Ernst genommen werden und nicht neben der Gestaltung einer technischen Lernumgebung in den Hintergrund geraten. Wir sprechen hier von einer äußerst komplexen und anspruchsvollen Aufgabe, die hohe Ansprüche an das entsprechende Personal stellt und über einfache inhaltliche Hilfestellungen hinausgeht. Insofern müssen Online-TutorInnen – am IPKW eFachtutorInnen genannt - dementsprechend geschult, aus- und weitergebildet werden, um zusammen mit Studierenden, ProfessorInnen, aber auch anderen eFachtutorInnen teilweise selbstständig, teilweise in der Gruppe Unterstützung geben zu können. Nachdem das Online- Lernen als eine besondere Art von Dienstleistung angesehen werden kann, gilt generell, dass Qualität *„erst ein einem gemeinsamen Prozess zwischen Lernenden und Lehrangebot entsteht.“* (Dewe 2007,107)

Es darf dabei jedoch nicht außer Acht gelassen werden, dass sich nicht jeder Lehrstoff virtuell Sinn bringend vermitteln lässt – darauf baut auch der Blended- Learning Ansatz auf. Skeptikern und jenen, welche einer virtuellen Universität mit Angst entgegensehen, sei jedoch gesagt, dass ProfessorInnen aus Fleisch und Blut niemals zu ersetzen sind – egal wie ausgereift die Technik auch scheint. Um mit den Worten von Kerres und Voß (2004) zu sprechen:

Es geht nicht um die Schaffung einer neuen Parallelwelt neben der Hochschule, sondern um den Aufbau eines digitalen Campus in der Hochschule, durch den sowohl die traditionelle Lehre profitiert als auch neue Wege der mediengestützten Lehre gegangen werden können. (ebd .11f)

Es ist nicht sinnvoll, sich vor der „digitalen Lehre“ zu verschließen und auf alte bzw. altmodische Methoden zu beharren. Die große Anzahl an Studierenden und der unaufhaltsame Trend des Informationszeitalters erfordern neue Wege und auch neue Lehr- und Lernformen. Jedoch: das Vorhandensein einer neuen Technologie allein führt noch zu keiner Effizienzsteigerung – ein didaktisch geschickter Einsatz und eine ausgereifte Plattform jedoch kann – wissenschaftlich erwiesen – zu einer nachhaltigen Verbesserung der Lehre führen. eLearning und Multimedia allein sind nicht die Lösung für alle Probleme in unserem

Hochschulsystem, allerdings bieten sie sinnvolle Alternativen für Massenstudien. Dabei muss die Gefahr beachtet werden, dass in der Studieneingangsphase die Förderung von fachlichen Kompetenzen aus dem Zentrum der Lehr- Lernziele rücken.

Nur wenn weiterhin durch Qualitätssicherungen an den bestehenden Systemen geforscht und gearbeitet wird, kann eine Optimierung herbeigeführt werden, die sowohl LehrerInnen wie auch LernerInnen den Lehr- und Lernalltag erleichtert. Während die Technik fortwährend optimiert und weiterentwickelt werden muss, so müssen technische und fachdidaktische Weiterbildungsmöglichkeiten für Lehrende wie Lernende weiterhin angeboten werden, damit den Umgang mit den Systemen problemlos funktionieren und optimal genutzt werden kann.

Sowohl die theoretischen als auch empirischen Resultate dieser Arbeit zeigen, dass eLearning mittlerweile wichtiger Teil der Hochschullehre ist und auch bleiben soll. Geht man davon aus, dass stetig daran gearbeitet wird eLearning vermehrt zu implementieren und mit Fokus auf Blended Learning zu definieren, wird auch die Qualität in der Hochschullehre längerfristig gesteigert werden.

11. Verzeichnisse

11.1. Bücher

Aigner, Edith (2002): Der Bologna- Prozess. Reform der europäischen Hochschulbildung ; Chancen der Informations- und Kommunikationstechnologie. Linz: Trauner.

Albrecht, Rainer (2003): E- Learning in Hochschulen. Die Implementierung von E-Learning an Präsenzhochschulen aus hochschuldidaktischer Perspektive. Berlin: dissertation.de.

Apel, Heino/ Kraft, Susanne (2003): Online- Lehren. Planung und Gestaltung netzbasierter Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann.

Baumgartner, Peter/ Häfele Hartmut/ Maier-Häfele, Kornelia (2002): E-Learning Praxishandbuch, Auswahl von Lernplattformen. Marktübersicht, Funktionen, Fachbegriffe. Wien: Studien-Verl.

Baumgartner, Peter/ Payr, Sabine (1994): Lernen mit Software. Innsbruck: Österr. Studien-Verlag.

Beste, Dieter (1996): Bildung im Netz. Auf dem Weg zum virtuellen Lernen. Düsseldorf: VDI-Verlag.

Bohnsack, Ralf (1989): Generation, Milieu und Geschlecht. Ergebnisse aus Gruppendiskussionen mit Jugendlichen. Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, Ralf (1999): Rekonstruktive Sozialforschung . Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, Ralf (2003): Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen: Leske + Budrich.

Bohnsack, Ralf/ Przyborski, Aglaja/ Schäffer, Burkhard (2006): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. Stuttgart: Budrich.

Bortz, Jürgen/ Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. Berlin: Springer.

Cebrián, Juan Luis (1999): Im Netz - die hypnotisierte Gesellschaft. Der neue Bericht an den Club of Rome. Stuttgart: Dt. Verl.- Anst.

Chomsky, Noam (1972): Aspekte der Syntax- Theorie. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Chomsky, Noam (1981): Regeln und Repräsentationen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dewe, Bernd/ Weber, Peter J. (2007): Einführung in moderne Lernformen. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Dittler, Ulrich (2002): E- Learning. Einsatzkonzepte und Erfolgsfaktoren des Lernens mit interaktiven Medien. München/ Wien: Oldenburg.

Fortmüller, Richard (2001): Komplexe Methoden - neue Medien.Tagungsband zum Internationalen Symposium mit Workshops ; Festschrift Wilfried Schneider anlässlich seines

65. Geburtstages und des 30-jährigen Bestehens der Abteilung für Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien. Wien: Manz Verlag.

Friedrich, Felix/ Hesse, Friedrich (2001): Stimulation von Partizipation und Interaktion im virtuellen Seminar. Münster: Waxmann.

Friedrich, Helmut Felix (1997): Multimediale Lernumgebungen in der betrieblichen Weiterbildung. Gestaltung, Lernstrategien und Qualitätssicherung. Neuwied: Licherhand

Gillespie, Marie (1995): Television ethnicity and cultural change. London: Routledge.

Glowalla, Ulrich/ Glowalla, Gudrun/ Kohnert, Alfred (2001): EVALIS. Evaluation interaktiven Studierens. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.

Haefner, Klaus (1984): Die neue Bildungskrise. Herausforderung der Informationstechnik an Bildung und Ausbildung. Basel: Birkhäuser.

Hesse, Friedrich/ Mandl, Heinz (2000): Neue Technik verlangt neue pädagogische Konzepte. Empfehlungen zur Gestaltung und Nutzung von multimedialen Lehr- und Lernumgebungen.

Hovland, Carl I. (1949): Experiments on mass communication. Princeton: Princeton University Press.

Kerres, Michael (2001): Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. München/Wien: Oldenbourg.

Kerres, Michael (2004): Didaktik der Notebook Universität. Münster: Waxmann.

Kerres, Michael (2005): Hochschulen im digitalen Zeitalter: Innovationspotenziale und Strukturwandel. Münster: Waxmann.

Kerres, Michael/ Voß, Britta (2004): Digitaler Campus. Vom Medienprojekt zum nachhaltigen Medieneinsatz in der Hochschule. Münster: Waxmann.

Lauffer, Jürgen (1995): Kommunikative Kompetenz in einer sich wandelnden Medienwelt. Opladen: Budrich.

Lehmann, Burkhard (2002): Online Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.

Lehmann, Burkhard/ Bloh, Egon (2002): Online- Pädagogik. Balzmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren.

Loos, Peter/ Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren. Theoretische Grundlagen und empirische Anwendung. Opladen: Leske + Budrich.

Mangold, Werner/ Bohnsack, Ralf (1988): Kollektive Orientierungen in Gruppen von Jugendlichen. Forschungsbericht für die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Erlangen.

Mettinger, Arthur/ Oberhuemer, Petra/ Zwiauer, Charlotte (2006): eLearning an der Universität Wien. Forschung. Entwicklung. Einführung. Münster: Waxmann.

Mietzel, Gerd (2001): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. Göttingen: Hogrefe, Verl. f. Psychologie.

Morley, David (1986): Family television. Cultural power and domestic leisure. London: Comedia Publ. Group.

OECD (2001): E- Learning. The Partnership Challenge. Ebook.

Papert, Seymour (1994): Revolution des Lernens. Kinder, Computer, Schule in einer digitalen Welt. Hannover: Heise

Pasternack, Peer (2006): Die Trends der Hochschulbildung und ihre Konsequenzen .wissenschaftlicher Bericht für das Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur der Republik Österreich Wien: BMBWK.

Pollock, Friedrich (1955): Gruppenexperiment – ein Studienbericht. Frankfurter Beiträge zur Soziologie. Band 2. Frankfurt am Main: Europ. Verl.-Anst.

Reinmann- Rothmeier, Gabi (2003): Didaktische Innovation durch Blended Learning. Bern: Huber.

Reinmann- Rothmeier, Gabi/ Mandl, Heinz (2001): Virtuelle Seminare in Hochschule und Weiterbildung. Drei Beispiele aus der Praxis. Bern: Huber.

Rindermann, Heiner (2001): Lehrevaluation. Einführung und Überblick zu Forschung und Praxis der Lehrveranstaltungsevaluation an Hochschulen. Mit einem Beitrag zur Evaluation computerbasierten Unterrichts. Landau: Empirische Pädagogik.

Schmale, Wolfgang (2007): E- Learning Geschichte. Wien: Böhlau.

Schulmeister, Rolf (2003): Lernplattformen für das virtuelle Lernen. München: Oldenburg

Schwarzer, Ralf (1998): MultiMedia und TeleLearning - Lernen im Cyberspace, Schriftenreihe der ADIA Stiftung zur Erforschung neuer Wege für Arbeit und soziales Leben, Frankfurt: Campus Verlag.

Seufert, Sabine/ Back, Andrea/ Häusler, Martin (2001): E- Learning. Weiterbildung im Internet. das "Plato-Cookbook" für internetbasiertes Lernen. Kilchberg: Smartbooks

Siebert, Horst /2005): Pädagogischer Konstruktivismus. Lernzentrierte Pädagogik in Schule und Erwachsenenbildung. Weinheim: Beltz.

Spiel, Christiane (2001): Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. Münster: Waxmann.

Stehr, Nico (1994): Arbeit, Eigentum und Wissen. Zur Theorie von Wissensgesellschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Weber, Peter J./ Werner, Silke (2005): Online Lernen in der Aus- und Weiterbildung. Ein Modell für die Praxis. Hamburg: Krämer.

Willis, Paul (1991): Jugend Stile. Zur Ästhetik der gemeinsamen Kultur. Hamburg/ Berlin.: Argument Verlag.

Wottawa, Heinrich/ Thierau Heike (2003): Lehrbuch Evaluation. Bern: Huber.

Zechner, Achim (2005): E- Austria. E-Government, E-Learning, E-Health, E-Business. Mit umfangreichen Begriffserklärungen & Linklisten. Wien: Linde.

11.2. Sammelbandbeiträge

Aigner, Norbert (2001): Zur Realisierung didaktischer Konzepte mit dem Laptop in der kaufmännischen Berufsbildung. In: Fortmüller, Richard (Hrsg.): Komplexe Methoden - neue Medien. Tagungsband zum Internationalen Symposium mit Workshops ; Festschrift Wilfried Schneider anlässlich seines 65. Geburtstages und des 30-jährigen Bestehens der Abteilung für Wirtschaftspädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien. Wien: Manz Verlag. 45- 71.

Arnold, Rolf (2006): Die Unzeitgemäßheit der eLearning-Didaktik . In: Arnold, Rolf/ Lermen, Markus (Hrsg.): eLearning- Didaktik. Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren. 11-29.

Baumgartner, Peter/ Sabine Payr (1997): Erfinden lernen. In: Müller, Albert (Hrsg.): Konstruktivismus und Kognitionswissenschaft. Kulturelle Wurzeln und Ergebnisse. Zu Ehren Heinz von Foerstern. Wien, New York: Springer. S. 89–106.

Döring, Nicola (1997): Lernen mit dem Internet. In: Issing, Ludwig/ Klimsa, Paul (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim: Psychologie Verlags Union. 305- 335.

Ecker, Andrea/ Pflichter, Felicitas (2005): Neue Medien in der Lehre an Universitäten und Fachhochschulen in Österreich. In: Baumgartner, Peter (Hrsg.): Überwindung von Schranken durch E- Learning. Innsbruck: Studien Verlag. 225- 244.

Encarnacao, Jose L./ Leodhold, Wolfgang/ Reuter, Andreas (1999): Szenario: Die Universität im Jahre 2005. In: B. Stiftung (Ed.): Zukunft gewinnen – Bildung erneuern. München: Goldmann. 131- 144.

Feldmann, Birgit/ Schlageter Gunter (2004): Das verflixte (?) siebte Jahr – Sieben Jahre Virtuelle Universität. In: Arnold, Patricia/ Kilian, Lars/ Thilloßen, Anne/ Zimmer, Gerhard (Hrsg.): E-Learning. Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren. Didaktik, Organisation, Qualität. Nürnberg: BW Bildung und Wissen. 44- 52.

Friedrich, Helmut Felix (2001): Stimulation von Partizipation und Interaktion im virtuellen Seminar- die Erfahrung aus NETZBALL. In: Friedrich, Felix/ Hesse, Friedrich (Hrsg.): Stimulation von Partizipation und Interaktion im virtuellen Seminar. Münster: Waxmann. 269-294.

Gilster, Paul (1997): Digital Literacy. New York: Wiley. In: Bertelsmann Stiftung & Heinz Nixdorf Stiftung (Hrsg.), Studium online. Hochschulentwicklung durch Neue Medien. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung, 31-49.

Habermas, Jürgen (1971): Vorbereitende Bemerkungen zu einer Theorie der kommunikativen Kompetenz. In: Habermas, Jürgen/ Luhmann, Niklas (Hrsg.): Theorie der Gesellschaft oder Sozialtechnologie – Was leistet Systemforschung? Frankfurt am Main: Suhrkamp. 101 – 141.

Hemmi, Akiko/ Pollock, Neil/ Schwarz, Christine (2004): If not the Virtual University then what? Co- producing e- learning and configuring its users. In: Arnold, Patricia/ Kilian, Lars/ Thilloßen, Anne/ Zimmer, Gerhard (Hrsg.): E-Learning. Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren. Didaktik, Organisation, Qualität. Nürnberg: BW Bildung und Wissen. 84- 91.

Hensge, Kathrin (2001): Das Internet als Instrument der Qualifizierung – Eine Einführung. In: Hensge, Kathrin (Hrsg.): Lehren und Lernen im Internet - Organisation und Gestaltung virtueller Zentren. Bielefeld: Bertelsmann. 5- 56.

Hobbs, Renee (1997): Expanding the Concept of Literacy. In: Kuby, Robert (Hrsg.): Media Literacy in the Information Age: Current perspectives. New Brunswick: Transaction. 163-186.

Issing, Ludwig J. / Kaltenbaek, Jesko (2006): E- Learning im Hochschulbereich – Stand und Ausblick. In: Arnold, Rolf/ Lermen, Markus (Hrsg.): eLearning- Didaktik. Baltmannsweiler : Schneider-Verl. Hohengehren. 49- 64.

Jechle, Thomas (2001): Tele- Lernen in der Wissenschaftlichen Weiterbildung. In: Dittler, Ulrich (Hrsg.): E- Learning. Einsatzkonzepte und Erfolgsfaktoren des Lernens mit interaktiven Medien. München/ Wien: Oldenburg. 263- 281.

Jirasko, Marco/ Kühleitner, Bernd (2002): Interneteinsatz im Studium- Bewertung, Akzeptanz und Erfahrungen. In: Kryspin- Exner, Ilse/ Schabmann, Alfred (Hrsg.): 5. Wissenschaftliche Tagung der Österreichischen Gesellschaft für psychologie. Aktuelle Ergebnisse psychologischer Forschung in Österreich. Wien: WUV. 13f.

Kaderali, Firoz/ Löhlein, Bernhard (1996): Lernen in der Informationsgesellschaft. In: Beste, Dieter (Hrsg.): Bildung im Netz. Auf dem Weg zum virtuellen Lernen. Düsseldorf: VDI-Verlag, 95- 104.

Kerres, Michael/ Stratmann, Jörg (2005): Bildungstechnologische Wellen und nachhaltige Innovation: Zur Entwicklung von E- Learning an Hochschulen in Deutschland. In: Kerres, Michael (Hrsg.): Hochschulen im digitalen Zeitalter: Innovationspotenziale und Strukturwandel. Münster: Waxmann. 29- 48.

Kerres, Michael/ Voß, Britta (2004): Vorwort: Vom Medienprojekt zur nachhaltigen Mediennutzung auf dem Digitalen Campus. In: Arnold, Patricia/ Kilian, Lars/ Thilloßen, Anne/ Zimmer, Gerhard (Hrsg.): E-Learning. Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren. Didaktik, Organisation, Qualität. Nürnberg: BW Bildung und Wissen. 9-12.

Kerres, Michael; Petschenka, Anke (2002): Didaktische Konzeption des Online-Lernens für die Weiterbildung. In: Lehmann, Burkhard (Hrsg.): Online Pädagogik. Baltmannsweiler: Schneider Verl. Hohengehren, 240- 256.

Kokavec, Ira/ Lammers, Frank/ Holling, Heinz (1999): Evaluation von computergestützten Lern- und Lernprojekten. In: Holling, Heinz (Hrsg.): Evaluationsforschung. Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie. 24-49.

Kromrey, Helmut (2001): Evaluation und Lehre im Studium – Anforderungen an Methodik und Design. In: Spiel, Christiane (Hrsg.): Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. Münster: Waxmann, 61-88.

Lepori, Benedetto/ Cantoni, Lorenzo/ Succi Chiara (2004): The introduction of e-learning in European universities: models and strategies. In: Arnold, Patricia/ Kilian, Lars/ Thilloßen, Anne/ Zimmer, Gerhard (Hrsg.): E-Learning. Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren. Didaktik, Organisation, Qualität. Nürnberg: BW Bildung und Wissen. 74 – 83.

Mandl, Heinz/ Winkler, Katrin (2002): Knowledge Master: Wissensmanagement- Weiterbildung mit WBT. In: Dittler, Ulrich (Hrsg.): E- Learning. Einsatzkonzepte und Erfolgsfaktoren des Lernens mit interaktiven Medien. München/ Wien: Oldenburg. 205- 216.

Mangold, Werner (1988): Gruppendiskussion als Instrument der Untersuchung von kollektiven Orientierungen in Gruppen von Jugendlichen. In: Mangold, Werner/ Bohnsack,

Ralf (Hrsg.): Kollektive Orientierungen in Gruppen von Jugendlichen. Forschungsbericht für die Deutsche Forschungsgemeinschaft. Erlangen. 25- 40.

Moser, Heinz (2005): Von der Medienkompetenz zur Medienbildung. Diskurstheoretische Überlegungen. In: Bonfadelli, Heinz (Hrsg.): Medienkompetenz und Medienleistungen in der Informationsgesellschaft. Beiträge einer internationalen Tagung. Zürich: Verl. Pestalozzianum. 53- 70.

Prussog- Wagner, Angela/ Scholz, Joachim (2001): Lernwirksamkeit von Internet und virtuellen Zentren. In: Hensge, Kathrin (Hrsg.): Lehren und Lernen im Internet - Organisation und Gestaltung virtueller Zentren. Bielefeld: Bertelsmann. 14- 46.

Rebensburg, Klaus (2004): eLearning- Quo vadis? In: Fellbaum, Klaus (Hrsg.): eLearning an der Hochschule. Aachen: Shaker. 17- 25.

Rizek- Pfister, Cornelia (2004): Präsenzunterricht, Fernunterricht. Die Suche nach dem optimalen Mix. In: Arnold, Patricia/ Kilian, Lars/ Thillosen, Anne/ Zimmer, Gerhard (Hrsg.): E-Learning. Handbuch für Hochschulen und Bildungszentren. Didaktik, Organisation, Qualität. Nürnberg: BW Bildung und Wissen.170- 177.

Schaumburg, Heike (2004): Die fünf Ws der Evaluation von E- Learning. In: Löhrmann, Iris (Hrsg): Alice im www.underland. e-Learning an deutschen Universitäten. Vision und Wirklichkeit. Bielefeld: Bertelsmann 75- 85.

Schelhowe, Heide (2004): Zur Bedeutung von Medienbildung an der Notebook- Universität. In: Kerres, Michael (Hrsg.): Nur ein neues Werkzeug? Didaktik der Notebook Universität. Münster: Waxmann. 28- 43.

Schmitz, Gerdmarie (1998): Lernen mit Multimedia: Was kann Medienpsychologie beitragen? In: Schwarzer, Klaus (Hrsg.): Multimedia und TeleLearning. Lernen mit Cyberspace. Frankfurt/ New York: Campus Verlag. 217- 233.

Schulmeister, Rolf (2005): Zur Didaktik des Einsatzes von Lernplattformen. In: Franzen, Meike (Hrsg.): Lernplattformen. Web-based Training. Empa-Akademie: Dübendorf. 11–19.

Volkmer, Ingrid (1995): Von der Medienpädagogik zur Media Literacy – Kommunikative Kompetenz in einer internationalen Medienwelt. In: Lauffer, Jürgen (Hrsg): Kommunikative Kompetenz in einer sich wandelnden Medienwelt. Opladen: Budrich 179- 185.

Weckenmann, Martin/ Margarete Weisz/ Walter, Anita/ Jirasko, Marco (2000): Einflussfaktoren auf Bewertung und Akzeptanz verschiedener möglicher Formen des Interneteinsatzes in der universitären Lehre. In: Leutner, Detlev (Hrsg.): Neue Medien in Unterricht, Aus- und Weiterbildung. Aktuelle Ergebnisse empirischer pädagogischer Forschung. Münster: Waxmann. 143- 149.

Wesp, Dieter (2003): Warum erfolgreiches E- Learning so selten ist – Thesen und Erfahrungen. In: Apel, Heino/ Kraft, Susanne (Hrsg.): Online- Lehren. Planung und Gestaltung netzbasierter Weiterbildung. Bielefeld: Bertelsmann, 173- 180.

Wieden- Bischof, Diana/ Schaffert, Sandra (2007): Der Einsatz der E-Portfolio-Methode bei der persönlichen Studienorientierung und beim Erlernen wissenschaftlichen Arbeitens. In: Batinic, Bernhard/ Koller, Alfons/ Sikora, Hermann (Hrsg.): Digitale Medien und lebenslanges Lernen. Linz: Trauner, 43-51.

Zimmerli, Walther Ch. (2005): Virtuelles Lernen – Widerspruch oder Tautologie? Lifelong Learning als Aufgabe der tertiären Bildung. In: Kerres, Michael (Hrsg.): Hochschulen im digitalen Zeitalter: Innovationspotenziale und Strukturwandel. Münster: Waxmann, 49- 68.

11.3. Zeitschriftenaufsätze

Arnold, Rolf (2004): Entgrenzung des Lernens: Vom Präsenzlernen über Distance Learning zum E- Learning. In: Grundlagen der Weiterbildung, 15/2004, 60- 66.

Baacke, Dieter (1996): Medienkompetenz als Netzwerk. Reichweite eines Begriffs, der Konjunktur hat. In: medien praktisch. 2/1996, 4- 10.

Brown, Rupert (1995): Group Processes. Oxford: Blackwell.

Buschmeyer, Hermann (1996): Medienkompetenz durch Fortbildung. In: medien praktisch. 2/1996, 26- 32.

Fischer, Lars/ Minks, Karl- Heinz (2008): Acht Jahre nach Bologna – Professoren ziehen Bilanz. Ergebnisse einer Befragung von Hochschullehrern des Maschinenbaus und der Elektrotechnik. In: HIS: Forum Hochschule, 3/2008, 1-143.

Issing, Ludwig (1998): Online Studieren? Konzepte und Realisierungen auf dem Weg zu einer virtuellen Universität. In: Schwarzer, Ralf (Hrsg.): MultiMedia und TeleLearning - Lernen im Cyberspace, Schriftenreihe der ADIA Stiftung zur Erforschung neuer Wege für Arbeit und soziales Leben, Frankfurt: Campus Verlag. 10/1998, 103- 119.

Kleimann, Bernd (2008): Kapazitätseffekte von E-Learning an deutschen Hochschulen. HIS Forum Hochschule, 6/ 2008, 1-106

Kromrey, Helmut (1995): Evaluation. Empirische Konzepte zur Bewertung von Handlungsprogrammen und die Schwierigkeiten ihrer Realisierung. In: ZSE Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie, 4/ 1978, 313-335.

Merton, Robert K.(1987): The focused interview and focus group: Continuities and discontinuities. In: Public Opinion Quarterly, 51, 550 – 566.

Merton, Robert K./ Kendall, Patricia L. (1946): The focused interview. In: American Journal of Sociology 51, 541 – 557.

Payrhuber, Andrea (2008): Massenlehrveranstaltungen am Institut für Publizistik und Kommunikationswissenschaft. In: Zeitschrift für E-Learning, Lernkultur und Bildungstechnologie zum Thema E- learning in Massenveranstaltungen. 1/2008, 1- 13.

Saxer, Ulrich (1983): Bildung und Pädagogik zwischen den alten und Neuen Medien. In: Media Perspektiven, 1983/1, 24 – 27.

Schäffer, Burkhard (2001): Das Gruppendiskussionsverfahren in erziehungswissenschaftlicher Medienforschung. In: Medienpädagogik. Online-Zeitschrift Theorie für und Praxis der Medienbildung, 1/2001, 1-20

Skinner, Burrhus F. (1978): Was ist Behaviorismus? Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Weber, Peter J. (2004): Die Autopoiesis der Globalisierung von Bildung. Zum Wechselspiel von Ökonomie, Informations- und Kommunikationstechnologie mit internationalen

Organisationen. In: Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik. 3/2004, 2-18.

Weidenmann, Bernd (1995): Ist der Begriff „Multimedia“ für die Medienpsychologie ungeeignet? In: Medienpsychologie 1995/ 4, 256- 261.

11.4. Onlinequellen

BMBF (2003): Berichtssystem Weiterbildung VIII. Bonn
http://www.bmbf.de/pub/berichtssystem_weiterbildung_viii-gesamtbericht.pdf, 16.03.2009.

Eisenberg, Michael/ Johnson, Doug (1996): Computer skills for information problem solving: Learning and teaching technology in context.
<http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED465377>, 16.03.2009

Kerres, Michael/ Jechle, Thomas (1999): Hybride Lernarrangements: Personale Dienstleistungen in multi- und telemedialen Lernumgebungen.. In: Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur. <http://www.ruhr-uni-bochum.de/fiab/pdf/jahrbuch/j17a3.pdf>, 16.03.2009.

Lassnigg, Lorenz (2000): „Lifelong Learning“: Österreich im Kontext internationaler Strategien und Forschungen. Reihe Soziologie <http://www.ihs.ac.at/publications/soc/rs45.pdf>, 16.03.2009.

N.N. (2009): <http://elearningcenter.univie.ac.at/index.php?id=294>, 15.03.2009

N.N. (2009): <http://elearningcenter.univie.ac.at/index.php?id=442>, 15.03.2009

N.N. (2009): <http://www.e-science.at/dokumente/neuemedien.pdf>, 15.03.2009

N.N. (2009): http://www.e-learning.fu-berlin.de/lehren_mit_neuen_medien/einsatzszenarien/blended_learning/index.html, 15.03.2009

N.N. (2009): <http://www.e-teaching.org/technik/produkte/elggsteckbrief>, 15.03.2009

N.N. (2009): <http://de.fronter.info/mnu5.shtml>, 15.03.2009

OECD (1998): Human Capital Investment. An international comparison.
<http://www.sciencedirect.com/science/article/B6VB9-41V34RD-9/2/fa8cc846305954931854795bca78dd5c>, 16.03.2009

Paechter Manuela/ Fritz, Barbara/ Maier, Brigitte/ Manhal, Simone (2007): eSTUDY - eLearning im Studium: Wie beurteilen und nutzen Studierende eLearning? Projektbericht Juni 2007, http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_bmwfcontent/estudy_endbericht.pdf, 16.03.2009

Prähauser – Hornung, Veronika/ Geser, Guntram/ Hilzensauer, Wolf/ Schaffert, Sandra (2007): E-Portfolio. Didaktische, organisatorische und technologische Grundlagen von E-Portfolios und Analyse internationaler Beispiele und Erfahrungen mit E-Portfolio-Implementierungen an Hochschulen, http://www.fnm-austria.at/ePortfolio/Dateiablage/view/fnm-austria_ePortfolio_Studie_SRFG.pdf, 16.03.2009

Seufert, Sabine/ Brahm, Taiga (2007): "Ne(x)t Generation Learning": E-Assessment und E-Portfolio: halten sie, was sie versprechen?
<http://www.scil.ch/fileadmin/Container/Leistungen/Veroeffentlichungen/2007-03-brahm-seufert-next-generation-learning.pdf>, 16.03.2009

Varis, Tario (2000): Approaches to Media Literacy and eLearning. European Commission Workshop 'Image Education and Media Literacy', 16.11.2000
http://www.uta.fi/~titava/documents/approaches_to_media_literacy.pdf., 16.03.2009.

Werner, Benita (2006): Status des E-Learning an deutschen Schulen. Studie im Auftrag von e-teaching.org, http://www.e-teaching.org/projekt/fallstudien/Status_des_ELearning.pdf, 16.03.2009

11.5. Abbildungen

Abbildung 8: Kombinationsmöglichkeiten von Präsenzlehre und virtueller Lehre nach Schulmeister (2003)

Abbildung 9: Makrodidaktische Handlungsfelder nach Dewe (2007)

Abbildung 10: eFachtutorInnen als "Brücke" nach Arnold/Kilian/Thillosen (2004)

Abbildung 11: Situation Studieneingangsphase Wintersemester 2003 bis Sommersemester 2007

Abbildung 12: Einführungsvorlesung STEP 3 mit ePortfolio nach Payrhuber 2008

Abbildung 13: Didaktisches Design STEP 3, Sommersemester 2008

Abbildung 14: Wintersemester 2008/09

11.6. Tabellen

Tabelle 18: Lerntheorien im Vergleich nach Baumgartner und Payr (1994)

Tabelle 19: Dimensionen der Medienkompetenz nach Dewe und Sander(2007)

Tabelle 20: Studieneingangsphase PKW

Tabelle 21: Status Quo und Ausblick Studieneingangsphase

Tabelle 22: Studiumsmotivation Publizistik und dessen Bereiche Phase I

Tabelle 23: Studiumsmotivation Studienangebot Phase I

Tabelle 24: Studiumsmotivation Arbeitsbereich Publizistik Phase I

Tabelle 25: Studiumsmotivation Alternativlosigkeit Phase I

Tabelle 26: Fortsetzung des Studiums Phase III

Tabelle 27: Allgemeine Zufriedenheit in STEP III Phase II

Tabelle 28: Allgemeine Zufriedenheit in STEP IV Phase II

Tabelle 29: fachliche Kompetenz eFachtutorIn STEP III Phase III

Tabelle 30: fachliche Kompetenz eFachtutorIn STEP IV Phase III

Tabelle 31: Gruppendiskussion 1

Tabelle 32: Gruppendiskussion 2

Tabelle 33: Gruppendiskussion 3

Tabelle 34: Gruppendiskussion 4