



universität
wien

DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

„eLearning am Studienbeginn –
Eine Evaluation des eLearning-Einsatzes in der Studien-
eingangsphase der Fakultät für Sozialwissenschaften“

Verfasser

Markus Hintermayer

angestrebter akademischer Grad

Magister der Philosophie (Mag. phil.)

Wien, 2009

Studienkennzahl lt. Studienblatt:

A 301 300

Studienrichtung lt. Studienblatt:

Publizistik- und Kommunikationswissenschaft,
Politikwissenschaft

Betreuerin / Betreuer:

Mag. Dr. Andrea Payrhuber

Danksagung

Gewiss ist das Verfassen einer Diplomarbeit in erster Linie das Resultat eigener Anstrengungen und persönlichen Einsatzes. Allerdings werden individuelle Leistungen immer in einem sozialen Umfeld erbracht, das auf vielfältige Weise – sei es bewusst oder unbewusst, sei es direkt oder indirekt – Einfluss nimmt. Eingedenk dieser Tatsache ist es mir ein großes Anliegen, einigen Menschen explizit zu danken, die zum erfolgreichen Abschluss der nun vorliegenden Arbeit beigetragen haben.

Zunächst gilt mein Dank meiner Betreuerin Mag. Dr. Andrea Payrhuber. Sie hat mich auf das in dieser Arbeit behandelte Thema aufmerksam gemacht und ist mir im gesamten Arbeitsprozess mit Rat und Tat zur Seite gestanden. Ihre Betreuung zeichnete sich durch überaus große Flexibilität und stetes Bemühen um mich und den Fortschritt meiner Diplomarbeit aus.

Zugleich gebührt Mag. Dr. Payrhuber in Ihrer Funktion als Leiterin des Projekts „eSOWI-STEP: Gemeinsame Studieneingangsphase der Fakultät für Sozialwissenschaften“ größter Dank. Nur durch die vielfältige Unterstützung von Seiten des Projekts war es möglich, die Diplomarbeit in dieser Form zu verfassen.

Ich danke auch meiner Arbeitskollegin Mag. Claudia Schallert, die als Projektmitarbeiterin meine erste Ansprechpartnerin für Hilfestellungen des Projekts war. Zugleich war sie kompetente Auskunftsperson und wertvolle Gesprächspartnerin. Weiters bedanke ich mich bei den Mitarbeitern der „Besonderen Einrichtung für Qualitätssicherung“ der Universität Wien – allen voran Dipl.-Psych. Dr. Ralph Reimann – für ihr Bemühen um Koordination und die Überlassung von Evaluierungsergebnissen.

Ich danke jenen vier Studierenden, die mir für einen Pretest des Erhebungsinstruments zur Verfügung gestanden sind, sowie allen Studierenden, die an der Erhebung teilgenommen haben.

Großer Dank gebührt Frau Birgit Weissenbacher für ihre langjährige, weit über diese Diplomarbeit hinausreichende Unterstützung. Ohne sie wäre ich ein anderer Mensch, und ohne sie wäre ein erfolgreiches Studium kaum möglich gewesen.

Ich danke meinen StudienkollegInnen und Freunden Alexander Dworzak, Ralf Eric Kluschatzka und Monika Resanka-Ulrich für ihr hartnäckiges Nachfragen und ihre mahnenden Worte ebenso wie für ihren Zuspruch und ihre moralische Unterstützung. Weiters danke ich Lisa Fellhofer für die guten Gespräche. Und ich bedanke mich bei meinem engen Arbeitskollegen und Freund Martin Schamberger, der es mir – obwohl er seine eigene Diplomarbeit vorantreiben musste – erlaubt hat, mich in den letzten Wochen auf die Fertigstellung meiner Arbeit zu konzentrieren.

Gedenken möchte ich in dieser Stelle meines 1996 verstorbenen Bruders Michael. Ein erfüllendes Studium und die Fertigstellung einer Diplomarbeit blieben für ihn ein unerreichbarer Traum. Sein allzu früher Tod war eine schwere Last.

Mein letzter und größter Dank gebührt meinen Eltern Eduard und Gertraude. Ich danke ihnen für ihren Glauben an mich, ihre Geduld und ihre vielfältige Unterstützung unter Umständen, die nicht immer einfach waren. Meiner Mutter danke ich darüber hinaus fürs Korrekturlesen.

Meinen Eltern ist die vorliegende Arbeit gewidmet.

Markus Hintermayer
Krems und Wien, im Juli 2009

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	I
Inhaltsverzeichnis	III
Abbildungen	VIII
Tabellen	IX
1 Einleitung.....	1
2 Begriffsklärungen	3
2.1 eLearning	3
2.2 Blended Learning.....	4
2.3 Lernplattform und Kurse.....	5
3 Das Projekt „eSOWI-STEP“ – Beschreibung und theoretische Verortung	7
3.1 Die sozialwissenschaftliche Studieneingangsphase.....	7
3.1.1 Modul STEP1	8
3.1.2 Modul STEP2	9
3.2 Entstehung des Projekts „eSOWI-STEP“	10
3.3 Zielsetzungen des Projekts „eSOWI-STEP“	11
3.3.1 Unterstützung, Entwicklung und Implementierung von eLearning	13
3.3.2 Standardisierung und Homogenisierung	14
3.3.3 Inhaltliche Zielsetzungen.....	14
3.3.3.1 Vorlesungsübergreifende inhaltliche Zielsetzungen	14
3.3.3.2 Vorlesungsspezifische inhaltliche Zielsetzungen.....	15
3.3.4 Überfachliche Studienziele.....	15
3.3.4.1 Förderung der Medienkompetenz	16
3.3.4.2 Förderung der Sozialkompetenz.....	17
3.3.4.3 Förderung der Selbstkompetenz.....	18
3.3.4.4 Förderung der Methodenkompetenz	19
3.3.5 Ermöglichung von Flexibilität.....	20
3.3.6 Entwicklung einer e-Lernkultur.....	20
3.3.7 Sonstige Zielsetzungen	20
3.4 Das Modell der interaktiven Vorlesung	21
3.4.1 Das realisierte Modell.....	22
3.4.2 Wissenstypen im Modell der interaktiven Vorlesung	24
3.5 Das Blended Learning-Angebot im WS 2008/09	27

3.5.1	Die Vorlesungen	27
3.5.2	Die eLearning-Kurse.....	28
3.5.3	Kommunikation und Übungsangebote	30
3.6	Zwischenfazit	31
3.6.1	Verankerung von eLearning	33
4	eLearning aus studentischer Sicht.....	35
4.1	Befunde zur Sicht der Studierenden.....	35
4.1.1	Befunde der Studierenden-Sozialerhebung.....	35
4.1.2	Qualitätsfelder des eLearning nach Ehlers	40
4.1.3	Befunde des Projekts „eStudy“	43
4.1.4	Ergänzende Befunde	47
4.2	Befunde zum Projekt „eSOWI-STEP“	49
4.2.1	Bewertung von eLearning.....	50
4.2.2	Bewertung der eLearning-Kurse.....	51
4.2.3	Nutzung und Bewertung einzelner eLearning-Angebote	51
4.2.4	Entwicklung von Kompetenzen.....	54
5	Fragestellungen und Hypothesen.....	57
5.1	Forschungsleitende Fragestellungen	57
5.2	Forschungsfragen und Hypothesen	59
5.2.1	Nutzung von eLearning.....	59
5.2.2	Förderung der Medienkompetenz und Sozialkompetenz	60
5.2.3	Förderung der Selbstkompetenz	61
5.2.4	Förderung der Methodenkompetenz	62
5.2.5	Ermöglichung von Flexibilität	63
5.2.6	Entwicklung einer e-Lernkultur	64
5.2.7	Einfluss der Prüfungsteilnahme	64
5.2.8	Teilnahme an Übungen.....	65
5.2.9	eLearning-Vorerfahrungen	65
5.2.10	Bewertung der Lernplattform	66
5.2.11	Merkmale der Studierenden.....	66
5.3	Operationalisierung	67
5.3.1	Nutzung von eLearning.....	67
5.3.2	Förderung der Medienkompetenz und Sozialkompetenz	68

5.3.3	Förderung der Selbstkompetenz	70
5.3.4	Förderung der Methodenkompetenz.....	71
5.3.5	Ermöglichung von Flexibilität.....	72
5.3.6	Entwicklung einer e-Lernkultur.....	73
5.3.7	Einfluss der Prüfungsteilnahme.....	73
5.3.8	Teilnahme an Übungen.....	74
5.3.9	eLearning-Vorerfahrungen	75
5.3.10	Bewertung der Lernplattform	75
5.3.11	Merkmale der Studierenden.....	75
5.3.12	Sonstige offene Fragen	76
6	Die Evaluierung – Einordnung und Durchführung	77
6.1	Einordnung der Evaluationsstudie	77
6.1.1	Zielsetzungen der Evaluation	78
6.1.2	Selbstverständnis und Grenzen der Studie	79
6.2	Stichprobe der Untersuchung.....	81
6.2.1	Festlegung der Stichprobe	81
6.2.2	Erreichte Ausschöpfung	83
6.3	Durchführung der Untersuchung	86
6.3.1	Online-Fragebogen und Pretest	86
6.3.2	Erhebung.....	88
6.4	Auswertung.....	89
6.4.1	Datenbereinigung.....	90
6.4.2	Auswertung.....	90
6.4.3	Offene Frage zur Evaluierung	90
7	Ergebnisse.....	93
7.1	Beschreibung der Stichprobe	93
7.1.1	Die Studierenden	93
7.1.1.1	Geschlecht	93
7.1.1.2	Alter.....	94
7.1.1.3	Erwerbstätigkeit	96
7.1.1.4	Betreuungspflichten	99
7.1.1.5	Studiensituation.....	100
7.1.1.6	Internetausstattung	103

7.1.1.7	Vorlesungsbesuch.....	105
7.1.2	Einordnung der untersuchten Stichprobe.....	106
7.2	eLearning im WS 2008/09	111
7.2.1	Nutzung der eLearning-Angebote.....	111
7.2.1.1	Nutzung der eLearning-Kurse	111
7.2.1.2	Nutzung einzelner eLearning-Angebote.....	112
7.2.1.3	(Nicht-)Nutzung der Audio-/Videoaufzeichnungen	116
7.2.1.4	Anmerkungen der Studierenden zu Nutzungsunterschieden.....	117
7.2.2	Kompetenzerwerb	119
7.2.2.1	Förderung der Medien- und Sozialkompetenz	119
7.2.2.2	Förderung der Selbstkompetenz	121
7.2.2.3	Förderung der Methodenkompetenz.....	123
7.2.2.4	Entwicklung überfachlicher Kompetenzen	125
7.2.3	Prüfungsteilnahme und Prüfungsvorbereitung	127
7.2.3.1	Anmerkungen der Studierenden zur Prüfungsvorbereitung	129
7.2.4	Übungsteilnahme und Bewertung der Übungen	130
7.2.5	Ermöglichung von Flexibilität	132
7.2.6	Vorerfahrungen mit eLearning	133
7.2.7	Bewertung der Lernplattformen.....	135
7.2.8	Gesamtbewertung von eLearning	137
7.2.8.1	Verbesserungsmöglichkeiten aus Sicht der Studierenden	140
7.3	Prüfung der Hypothesen.....	143
7.3.1	Förderung der Medienkompetenz	143
7.3.2	Förderung der Sozialkompetenz	146
7.3.3	Förderung der Selbstkompetenz	147
7.3.4	Förderung der Methodenkompetenz	150
7.3.5	Vermittlung sozialwissenschaftlichen Basiswissens	152
7.3.6	Selbstreflexion	156
7.3.7	Zwischenfazit: eLearning und überfachliche Kompetenzen.....	157
7.3.8	Einfluss der Prüfungsteilnahme	158
7.3.8.1	Prüfungsteilnahme und Nutzung der eLearning-Kurse	159
7.3.8.2	Prüfungsteilnahme und Nutzung einzelner eLearning-Angebote ..	161
7.3.8.3	Nutzung der eLearning-Kurse und Prüfungsergebnisse	165

8	Optimierungspotentiale	167
8.1	Präzisierung und Operationalisierung der überfachlichen Projektziele	167
8.2	Verankerung der überfachlichen Ziele in den Studienplänen	167
8.3	Bedürfnis nach persönlichem Austausch	168
8.4	Ressourcenausstattung	170
8.5	Ausgestaltung des eLearning-Angebots	170
9	Zusammenfassung	173
10	Literaturverzeichnis	177
	Anhang A: Pretest	181
	Anhang B: Fragebogen	183
	Anhang C: Auswertungen	205
	Anhang C.1: Auswertungen zu „Die Studierenden“	206
	Anhang C.2: Auswertungen zu „eLearning im WS 2008/09“	212
	Anhang C.3: Auswertungen zu „Prüfung der Hypothesen“	243
	Anhang C.4: offene Fragen	252
	Abstract	261
	Lebenslauf	263

Abbildungen

Abbildung 1: Modell der interaktiven Vorlesung nach Payrhuber/Schallert/Budka	23
Abbildung 2: Sozialerhebung – Nutzung und Bewertung Neuer Medien	36
Abbildung 3: Geschlecht der Befragten.....	93
Abbildung 4: Erwerbstätigkeit der Studierenden.....	96
Abbildung 5: Betreuungspflichten	99
Abbildung 6: Studiendauer	102
Abbildung 7: Vorlesungsbesuch	105
Abbildung 8: Nutzung der eLearning-Kurse	111
Abbildung 9: Nutzung einzelner eLearning-Angebote.....	113
Abbildung 10: Agieren in Diskussionsforen.....	115
Abbildung 11: Online-Kooperation	116
Abbildung 12: Förderung der Medien- und Sozialkompetenz	120
Abbildung 13: Lernaktivitäten mit Bezug zur Selbstkompetenz	121
Abbildung 14: Anregungen zur Entwicklung der Selbstkompetenz.....	122
Abbildung 15: Lernaktivitäten mit Bezug zur Methodenkompetenz	124
Abbildung 16: Anregungen zur Entwicklung der Methodenkompetenz	125
Abbildung 17: Erwerb überfachlicher Kompetenzen	126
Abbildung 18: eLearning-Angebote und Prüfungsvorbereitung	128
Abbildung 19: Kommunikation/Kooperation und Prüfungsvorbereitung	129
Abbildung 20: Bewertung der Übungen	131
Abbildung 21: Ermöglichung von Flexibilität durch eLearning.....	133
Abbildung 22: Vorerfahrungen mit eLearning	134
Abbildung 23: Bewertung der Lernplattformen	135
Abbildung 24: Akzeptanz von eLearning	138
Abbildung 25: Zufriedenheit mit eLearning	139

Tabellen

Tabelle 1: Sozialerhebung – generelle Einschätzung von eLearning	38
Tabelle 2: Operationalisierung des überfachlichen Kompetenzerwerbs	69
Tabelle 3: Anmeldungen zu Vorlesungen des Moduls STEP1 im WS 2008/09	82
Tabelle 4: Beschreibung der Stichprobe	84
Tabelle 5: Rücklaufstatistik	85
Tabelle 6: Geschlecht der StudienbeginnerInnen	94
Tabelle 7: Altersstruktur aller Befragten	94
Tabelle 8: Altersstruktur der StudienbeginnerInnen	95
Tabelle 9: Erwerbstätigkeit nach Altersgruppen	97
Tabelle 10: Ausmaß der Erwerbstätigkeit	97
Tabelle 11: Ausmaß der Erwerbstätigkeit nach Altersgruppen	98
Tabelle 12: Betreuungspflichten nach Altersgruppen	100
Tabelle 13: Belegte Studienfächer (Mehrfachantworten)	101
Tabelle 14: Ort des Internetzugangs (Mehrfachantworten)	103
Tabelle 15: Art des Internetzugangs zu Hause (Mehrfachantworten)	104
Tabelle 16: StudienbeginnerInnen beteiligter Studien nach Geschlecht (Mehrfantw.)	108
Tabelle 17: Nutzung von Aufzeichnungen und Erwerbstätigkeit	117
Tabelle 18: Unterschiede in der Bewertung der Lernplattformen	136
Tabelle 19: Zufriedenheit mit eLearning in STEP1 und universitärer Lehre	139
Tabelle 20: Kursnutzung und Medienkompetenz in VO Denkweisen	144
Tabelle 21: Kursnutzung und Medienkompetenz in VO Methodologie	145
Tabelle 22: Kursnutzung und Medienkompetenz in VO aktuelle Debatten	145
Tabelle 23: Kursnutzung und Sozialkompetenz in VO Denkweisen	146
Tabelle 24: Kursnutzung und Sozialkompetenz in VO Methodologie	147
Tabelle 25: Kursnutzung und Aspekte der Selbstkompetenz in VO Denkweisen	148
Tabelle 26: Kursnutzung und Aspekte der Selbstkompetenz in VO Methodologie	149
Tabelle 27: Kursnutzung und Kritisches Denken in VO Denkweisen	151
Tabelle 28: Kursnutzung und Kritisches Denken in VO Methodologie	151
Tabelle 29: Kursnutzung und Kritisches Denken in VO aktuelle Debatten	152
Tabelle 30: Kursnutzung und Vermittlung von Basiswissen in VO Denkweisen	153
Tabelle 31: Kursnutzung und Vermittlung von Basiswissen in VO Methodologie	154
Tabelle 32: Kursnutzung und Vermittlung von Basiswissen in VO akt. Debatten	155

Tabelle 33: Erwerb von Selbstreflexionsfähigkeit in VO Denkweisen	156
Tabelle 34: Erwerb von Selbstreflexionsfähigkeit in VO Methodologie	157
Tabelle 35: Prüfungsantritt und Kursnutzung in VO Denkweisen	159
Tabelle 36: Prüfungsantritt und Kursnutzung in VO Methodologie	160
Tabelle 37: Prüfungsantritt und Kursnutzung in VO aktuelle Debatten.....	160
Tabelle 38: Prüfungsantritt und Nutzung der Angebote in VO aktuelle Debatten	161
Tabelle 39: Prüfungsantritt und Nutzung der Angebote in VO Methodologie.....	163
Tabelle 40: Prüfungsantritt und Nutzung der Angebote in VO Denkweisen	164

1 Einleitung

Mit der gemeinsamen sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase hat die Fakultät für Sozialwissenschaften der Universität Wien im Wintersemester 2007/08 ein innovatives, interdisziplinäres Studienangebot geschaffen. Darin besuchen Studierende unterschiedlicher Studienrichtungen gemeinsame, wechselseitig anrechenbare Studienmodule und kommen in Kontakt mit unterschiedlichen Disziplinen, Fragestellungen und Theorien.

Bereits in der Planungsphase wurde angedacht, die zu entwickelnden Lehrveranstaltungen mit eLearning zu begleiten. In der Folge wurde das Projekt „eSOWI-STEP: Gemeinsame Studieneingangsphase der Fakultät für Sozialwissenschaften“ etabliert und ein detailliertes Blended Learning-Modell ausgearbeitet. Dieses sieht einen großflächigen, intensiven Einsatz von eLearning in den Lehrveranstaltungen der Studieneingangsphase vor, wobei alle Studierenden der beteiligten Disziplinen bereits im ersten Semester ihres Studiums Erfahrungen mit eLearning in der universitären Lehre sammeln können.

Die wissenschaftliche Beschäftigung mit eLearning stellt ein besonders dynamisches, vielfältiges Forschungsfeld dar, das in den letzten Jahren durch die zunehmende Bedeutung neuer Lehr- und Lernformen enormen Auftrieb erhalten hat.

In diesem Zusammenhang stellt der großflächige Einsatz von eLearning, wie er in der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase praktiziert wird, einen besonders lohnenswerten Untersuchungsgegenstand dar, lassen sich daran doch die Möglichkeiten und Grenzen des eLearning besonders gut beobachten. Darüber hinaus kann mit einer wissenschaftlichen Begleitforschung zu den Aktivitäten des Projekts „eSOWI-STEP“ ein Beitrag zur weiteren Entwicklung des Projekts und des zum Einsatz kommenden Blended Learning-Modells geleistet werden.

Deshalb soll in der vorliegenden Diplomarbeit eine Evaluierung des eLearning-Angebots der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase vorgenommen werden. Ziel ist es, dessen Nutzung und Bewertung durch die Studierenden zu erheben. Weiters soll untersucht werden, ob es gelingt, den Studierenden wichtige überfachliche Kompetenzen zu vermitteln. Dazu wurde eine Erhebung mittels eines standardisierten Online-Fragebogens unter den Studierenden des Wintersemesters 2008/09 durchgeführt.

In Kapitel 2 der Arbeit werden zunächst einige Begriffsklärungen vorgenommen, ehe in Kapitel 3 ein ausführlicher Einblick in die sozialwissenschaftliche Studieneingangsphase und das Projekt „eSOWI-STEP“ gegeben wird. Dabei werden insbesondere die mit dem Einsatz von eLearning verbundenen Zielsetzungen analysiert und das zum Einsatz kommende Blended Learning-Modell der „interaktiven Vorlesung“ vorgestellt und theoretisch verortet. Im Anschluss daran werden in Kapitel 4 ausgewählte Befunde der Fachliteratur zusammengetragen, wobei der Schwerpunkt auf Studien liegt, die ähnlich der vorliegenden Arbeit die NutzerInnen von eLearning – also die Studierenden – ins Zentrum der Betrachtung rücken. Darüber hinaus werden die bisher im Rahmen des Projekts „eSOWI-STEP“ gesammelten Befunde zur Nutzung und Bewertung des Angebots überblicksartig dargestellt.

Die weiteren Kapitel der Diplomarbeit beschreiben den Weg von den Fragestellungen über die Entwicklung des Erhebungsinstruments hin zu den Ergebnissen.

In Kapitel 5 werden die grundsätzliche Ausrichtung der durchzuführenden Evaluierungsstudie ebenso vorgestellt wie die Forschungsfragen und Hypothesen der Untersuchung und deren Operationalisierung.

In Kapitel 6 wird – aufbauend auf eine Verortung der Arbeit im Rahmen der Evaluationsforschung – die Vorbereitung und Durchführung der Erhebung beschrieben.

In Kapitel 7 werden die im Zuge der Befragung gewonnenen Ergebnisse zusammengefasst. Neben der Beschreibung der untersuchten Stichprobe werden darin die Befunde zur Nutzung und Bewertung verschiedenster Aspekte des eLearning-Angebots des Wintersemesters 2008/09 referiert. Darüber hinaus werden die Untersuchungsergebnisse zur Förderung der überfachlichen Kompetenzen vorgestellt und die formulierten Hypothesen einer Überprüfung unterzogen.

Zum Abschluss der Diplomarbeit werden aus den Analysen abgeleitete Möglichkeiten zur weiteren Optimierung des eLearning-Einsatzes angeführt.

2 Begriffsklärungen

Ehe mit der Vorstellung des Projekts „eSOWI-STEP“ begonnen wird, sind einige kurze Begriffsklärungen notwendig. Insbesondere muss geklärt werden, was unter dem für diese Arbeit zentralen Begriff „eLearning“ verstanden werden soll.

2.1 eLearning

Unter dem Begriff „eLearning“ ist die Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien in Lernprozessen zu verstehen. Lernende erhalten die Möglichkeit, mittels Telekommunikationsnetzen und elektronisch gespeicherter Medien zu lernen (vgl. Seufert/Euler 2005, S. 6). Der Lernprozess kann dabei computerunterstützt und/oder internetbasiert ablaufen. Im weitesten Sinn umfasst der Begriff „eLearning“ daher jeden Einsatz digitaler Medien (also z.B. auch CD-ROMs und DVDs) zu Lehr- und Lernzwecken¹. Grillitsch (2007a) weist allerdings darauf hin, dass im Kontext universitärer Lehre eLearning zumeist internetbasiert über sog. Lernmanagementsysteme durchgeführt wird. Dies trifft auch auf das eLearning-Angebot der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase zu.

Für den Begriff „eLearning“ sind unterschiedliche Schreibweisen gebräuchlich, wobei die gängigsten wohl „E-Learning“ und „eLearning“ sind. Letztere Schreibweise findet in der vorliegenden Arbeit Verwendung.

In der wissenschaftlichen Fachliteratur sind neben „eLearning“ noch verschiedene andere Begriffe zu finden, die teilweise auf andere Aspekte fokussieren, teilweise aber auch synonym verwendet werden. So sprechen Paechter et al. (2007) von „medienbasierter Lehre“, Unger/Wroblewski (2007a) vom Einsatz „Neuer Medien“ in der Lehre und Grotlüschen (2003) von „telematischer Lehre“. Für den Begriff „eLearning“ spricht, dass darin klar der Lernprozess im Vordergrund steht. Die Besonderheit des Lernprozesses – der Einsatz von Informations- und Kommunikationstechnologien – wird durch das vorangestellte „e“ zum Ausdruck gebracht (vgl. Ojstersek 2007, S. 19). Deshalb wird diesem Begriff in dieser Arbeit der Vorzug gegeben.

eLearning (in der beschriebenen Bedeutung) darf nicht gleichgesetzt werden mit „rein“ virtuellen Lernumgebungen (vgl. Seufert/Euler 2005, S. 7), in denen keinerlei

¹ Vgl. in diesem Zusammenhang die Definitionen von „Computer Based Training“ und „Web Based Training“ bei Schüpbach et al. (2003), S. 9.

persönlicher (face-to-face) Austausch stattfindet. eLearning kann, muss aber keinesfalls in „rein“ virtuellen Lernumgebungen stattfinden. Häufiger kommt eLearning im Rahmen sogenannter Blended Learning-Szenarien zum Einsatz.

2.2 Blended Learning

„Blended Learning“ stellt eine besondere Form von eLearning dar. Es handelt sich um eine Kombination traditioneller Phasen der Präsenzlehre mit Phasen des eLearning, die über einen bestimmten Zeitraum andauern (vgl. Grillitsch, 2007b). Die Phasen können gleichzeitig oder in zeitlicher Abfolge stattfinden.

Seufert/Euler (2005, S. 7) unterscheiden in diesem Zusammenhang drei verschiedene Lernumgebungen: erstens konventionelle Lernumgebungen der Präsenzlehre, die durch den ausschließlichen Einsatz traditioneller Medien sowie persönliche Interaktion und Kommunikation von Lehrenden und Lernenden gekennzeichnet sind, zweitens virtuelle Lernumgebungen, die durch den ausschließlichen Einsatz von eLearning gekennzeichnet sind und keine Elemente der Präsenzlehre enthalten, sowie drittens hybride Lernumgebungen, die Formen der Präsenzlehre mit Formen des eLearning kombinieren (hybrides Lernen wird synonym zu Blended Learning verwendet).

Virtuelle Lernumgebungen sind an der Universität Wien selten, zumeist kommt eLearning im Rahmen von Blended Learning-Szenarien zum Einsatz. Wie noch zu zeigen sein wird, trifft dies auch auf die Lehrveranstaltungen der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase zu, in denen Elemente der Präsenzlehre (die Vorlesungen) mit eLearning-Elementen (das begleitende eLearning-Angebot zu den Vorlesungen) kombiniert werden. Dennoch wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff „eLearning“ bevorzugt, da die eLearning-Komponente zu den Vorlesungen der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase eine vergleichsweise große Eigenständigkeit aufweist. Da es sich bei der vorliegenden Arbeit um eine Evaluierung des Projekts „eSOWI-STEP“ handelt und im Rahmen des Projekts sowohl in der Kommunikation nach außen als auch nach innen zumeist von „eLearning“ die Rede ist, scheint es umso sinnvoller, diesen Begriff zu verwenden.

2.3 Lernplattform und Kurse

Eine Lernplattform (oft auch als Lernmanagementsystem bezeichnet) ist eine Software, die über das Internet zugänglich ist (internetbasiertes eLearning) und auf der digitale Lernmaterialien sowie Möglichkeiten zur Online-Kommunikation und -Kooperation zur Verfügung gestellt und von den Studierenden genutzt werden können. Auch eine NutzerInnen- und Kursverwaltung sind elementare Bestandteile einer Lernplattform (vgl. e-teaching.org 2006). „Über eine Lernplattform kann der Studierende auf Studieninhalte zugreifen bzw. eine virtuelle Kommunikation mit anderen Studierenden sowie Dozierenden aufnehmen.“ (Seufert/Euler 2005, S. 7)

Insbesondere an Universitäten ist der Einsatz derartiger Lernplattformen bzw. Lernmanagementsysteme häufig zu beobachten (vgl. Grillitsch 2007a). An der Universität Wien waren und sind unterschiedliche Lernplattformen im Einsatz, im Kontext der vorliegenden Arbeit sind zwei zu nennen: die Lernplattform „Blackboard Vista“², welche bis zum Wintersemester 2008/09 zum Einsatz kam, und die Lernplattform „Fronter“³, in welche die Lernunterlagen des Wintersemesters im Februar 2009 migriert wurden.

Eine Lernplattform ist üblicherweise in sog. „Kurse“ unterteilt, in denen die Materialien bzw. Kommunikationsmöglichkeiten zu einer Lehrveranstaltung oder einem Ausbildungsangebot zusammengefasst sind. In der aktuell verwendeten Lernplattform „Fronter“ wird in diesem Kontext nicht von „Kursen“ sondern von „Räumen“ gesprochen. In der vorliegenden Arbeit wird aber dem gängigeren Begriff „(eLearning-)Kurs“ der Vorzug gegeben.

Die Struktur der Kurse zu den Vorlesungen der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase wird im folgenden Kapitel zum Projekt „eSOWI-STEP“ vorgestellt.

² Frühere Lernplattform der Firma Blackboard Inc., vgl. URL <http://www.blackboard.com/> [06.07.2009].

³ Vgl. URL <http://de.fronter.info/mnu1.shtml> [Stand: 06.07.2009].

3 Das Projekt „eSOWI-STEP“ – Beschreibung und theoretische Verortung

Gegenstand dieser Arbeit ist der Einsatz von eLearning in Lehrveranstaltungen der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase. Das dabei zum Einsatz kommende eLearning-Angebot wurde vom Projekt „eSOWI-STEP“ konzipiert und koordiniert.

Daher soll im Folgenden das Projekt „eSOWI-STEP“ ebenso vorgestellt werden wie die sozialwissenschaftliche Studieneingangsphase und der Einsatz von eLearning darin. Auch eine Analyse und erste Bewertung der Zielsetzungen des Projekts wird vorgenommen.

3.1 Die sozialwissenschaftliche Studieneingangsphase

Seit dem Wintersemester 2007/08 wird an der Fakultät für Sozialwissenschaften der Universität Wien eine sozialwissenschaftliche Studieneingangsphase (STEP) angeboten, welche aus einem fachübergreifenden Modul STEP1 und einem studienrichtungsspezifischen Modul STEP2 besteht (vgl. Payrhuber/Schallert/Budka 2007, S. 35 sowie Schallert/Budka/Payrhuber 2008, S. 275f). Alle Studierenden der Studienrichtungen Politikwissenschaft, Soziologie sowie Kultur- und Sozialanthropologie haben die beiden Module STEP1 und STEP2 (letzteres für die gewählte Studienrichtung) zu besuchen. Darüber hinaus können Studierende der Studienrichtung Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, die ebenfalls an der Fakultät für Sozialwissenschaften angesiedelt ist aber nicht an der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase teilnimmt, die Lehrveranstaltungen des Moduls STEP1 als Wahlfach besuchen.

Die Einführung der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase fand vor dem Hintergrund der Umstellung der Studien auf die Bologna-Architektur (Bachelor-/Master-Studien) statt und basierte auf den Vorgaben des Entwicklungsplans „Universität Wien 2010“, in dem die Entwicklung gemeinsamer Lehrinhalte und Studienangebote für die Studieneingangsphase der Fakultät für Sozialwissenschaften als Ziel genannt wurde (vgl. Universität Wien 2006, S. 26f). Die Grundstruktur der Studieneingangsphase wurde von den beteiligten Studienrichtungen gemeinsam entwickelt und in einer Klausur der Studienprogrammleitungen im Juli 2006 fixiert. Zur weiteren Konkretisierung der Lehrziele, Lehrinhalte, didaktischen Modelle und

Prüfungsmodalitäten der einzelnen Vorlesungen wurden im September 2006 von den Studienprogrammleitern der beteiligten Studienrichtungen interdisziplinär besetzte Arbeitsgruppen eingerichtet (vgl. Payrhuber/Schallert 2006, S. 4f sowie Payrhuber/Schallert/Budka 2007, S. 36f). Verankert wurde die Eingangsphase schließlich in den Curricula der beteiligten Studienrichtungen, die mit Wintersemester 2007/08 in Kraft traten (vgl. hierzu: Universität Wien 2007a, 2007b und 2007c, jeweils S. 2f).

3.1.1 Modul STEP1

Im Rahmen des fachübergreifenden Moduls STEP1 werden 3 Vorlesungen angeboten, die sozialwissenschaftliches Basiswissen vermitteln und eine Einführung in sozialwissenschaftliches Denken, sozialwissenschaftliche Methodologie sowie ausgewählte Problemstellungen der Sozialwissenschaften geben sollen. Die Vorlesungen sollen den Studierenden eine erste Orientierung im Studium und eine Reflexion der Studienwahl erlauben. Im Detail werden folgende Studienziele genannt:

„(a) Diskussion sozialwissenschaftlicher Denkansätze, ihrer Herausbildung und Entwicklung in der Abgrenzung gegen, aber auch Bezugnahme auf naturwissenschaftliches Denken; Einblicke in die Ausdifferenzierung der sozialwissenschaftlichen Fächer unter Berücksichtigung epistemologischer Differenzen innerhalb der Disziplinen.

(b) Kennenlernen der wichtigsten wissenschaftstheoretischen und methodischen Grundlagen der modernen empirischen Sozialwissenschaften und ihrer Ausdifferenzierung in verschiedene Paradigmen; Schärfung des sozialwissenschaftlichen Methodenverständnisses durch Auseinandersetzung mit klassischen Studien aus unterschiedlichen disziplinären Zugängen.

(c) Vermittlung exemplarischer Herangehensweisen bei der Analyse aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen sowie der einander ergänzenden theoretischen Perspektiven der einzelnen Disziplinen der Sozialwissenschaften.“
(Universität Wien 2007c, S. 3)⁴

⁴ Das Curriculum des Bachelorstudiums Soziologie wird hier exemplarisch genannt. Ausformulierungen der Studienziele des Moduls STEP1 finden sich in identer Form auch in den Curricula der Studienrichtungen Kultur- und Sozialanthropologie sowie Politikwissenschaft.

Diese Studienziele finden ihre Entsprechung in den drei Vorlesungen des Moduls STEP1:

- VO „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Denkweisen“
- VO „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Methodologie“
- VO „Sozialwissenschaften und gesellschaftlicher Wandel: aktuelle Debatten“

Jede der drei Vorlesungen umfasst einen Arbeitsaufwand von 5 ECTS-Punkten, somit umfasst das Modul STEP1 insgesamt 15 ECTS-Punkte. Im Wintersemester wird jede dieser Vorlesungen dreimal angeboten (je einmal von den Studienprogrammleitungen Politikwissenschaft, Soziologie sowie Kultur- und Sozialanthropologie). Dabei steht es den Studierenden frei, aus dem parallelen Angebot jeder Vorlesung (im weiteren Verlauf der Arbeit als „Parallelangebot“ bezeichnet) zu wählen. Sie sind explizit nicht an das Vorlesungsangebot jener Studienrichtung gebunden, für welche sie inskribiert sind.

Im Sommersemester wird jede Vorlesung einmal gehalten, dabei bestreitet auch die Publizistik- und Kommunikationswissenschaft einen Teil des Angebots.

3.1.2 Modul STEP2

Das studienrichtungsspezifische Modul STEP2 „Einführung in das sozialwissenschaftliche Arbeiten mit Schwerpunkt Kultur- und Sozialanthropologie / Soziologie / Politikwissenschaft“ wird von den einzelnen Studienrichtungen unabhängig voneinander angeboten und dient der Einführung in die Fragestellungen, Perspektiven und Arbeitstechniken des jeweiligen Fachs. Es umfasst mehrere Lehrveranstaltungen (je nach Studienrichtung eine spezifische Mischung aus prüfungsimmanenten und nicht-prüfungsimmanenten Lehrveranstaltungen) mit einem Arbeitsaufwand von insgesamt 15 ECTS-Punkten (vgl. hierzu Universität Wien 2007a, 2007b und 2007c, jeweils S. 3f).

Im Gegensatz zu den Vorlesungen des Moduls STEP1 verfügen diese Lehrveranstaltungen also über eine fachspezifische inhaltliche Ausrichtung, weshalb die Studierenden üblicherweise das Modul STEP2 in jener Studienrichtung besuchen, für welche sie inskribiert sind. Bei Bedarf (z.B. einem Studienwechsel) wird jedoch innerhalb der drei teilnehmenden Fächer der Besuch einer fachspezifischen Studieneingangsphase wechselseitig anerkannt.

Betrachtet man alle Elemente der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase in der Zusammenschau, zeigt sich der Leitgedanke einer *gemeinsamen* Studieneingangsphase, der hinter den Planungen stand. Diese Gemeinsamkeit zeigt sich insbesondere in:

- der einheitlichen Struktur der Eingangsphase in allen beteiligten Studienrichtungen
- der Etablierung eines fachübergreifenden Teils der Eingangsphase (Modul STEP1), welcher explizit auf die Vermittlung eines gemeinsamen sozialwissenschaftlichen Grundverständnisses abzielt
- in der daraus resultierenden Flexibilität der Studierenden, frei aus dem Vorlesungsangebot der einzelnen Studienrichtungen wählen zu können (Modul STEP1) bzw. erbrachte Studienleistungen in anderen Fächern anerkannt zu bekommen (Modul STEP2)

Darüber hinaus wird der Gedanke der Inter- bzw. Transdisziplinarität in die sozialwissenschaftliche Studieneingangsphase getragen.

3.2 Entstehung des Projekts „eSOWI-STEP“

Bereits die ersten Planungen im Vorfeld der Einführung der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase sahen vor, die drei Vorlesungen des Moduls STEP1 durch ein eigens zu entwickelndes eLearning-Angebot zu begleiten. Der Beschluss der beteiligten Studienprogrammleiter zur Etablierung der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase im Juli 2006 (vgl. Kapitel 3.1) sah denn auch vor, dass die gemeinsamen Module des neuen Bachelor-Studienplans „eLearning-gestützt abgehalten und durch ein eFachtutoren-Modell begleitet werden sollen“ (Payrhuber 2007, S. 3).

Die Entwicklung der eLearning-Szenarien fand in enger Zusammenarbeit mit der eLearning-Beauftragten der Fakultät für Sozialwissenschaften Mag. Dr. Andrea Payrhuber statt⁵, die sowohl in die Vorbereitungen der Studienprogrammleitungen als auch in die im Herbst 2006 gegründeten Arbeitsgruppen zu den einzelnen Vorlesungen des Moduls STEP1 eingebunden war. Dabei wurden seitens der eLearning-Beauftragten Anstrengungen unternommen, die Arbeitsgruppen „[...] auf mehreren Ebenen über die Möglichkeiten des Einsatzes von eLearning zur Erzielung nachhaltig wirksamer

⁵ Die Informationen entstammen Gesprächen mit Mag. Dr. Andrea Payrhuber (eLearning-Beauftragte der Fakultät für Sozialwissenschaften, Projektleitung „eSOWI-STEP“) am 18.12.2008 sowie mit Mag. Claudia Schallert (Projektassistentin „eSOWI-STEP“) am 19.11.2008.

Lernprozesse zu beraten, um so die curriculare Verankerung von eLearning [...] sicherzustellen.“ (Payrhuber/Schallert 2006, S. 5)

Parallel dazu wurde im Rahmen der inneruniversitären Zielvereinbarung für das Jahr 2007 das Projekt **„eSOWI-STEP: Gemeinsame Studieneingangsphase der Fakultät für Sozialwissenschaften“** (im Folgenden kurz „eSOWI-STEP“) als zentrales Umsetzungsvorhaben der Fakultät für Sozialwissenschaften im Bereich eLearning festgelegt. Im Projektantrag (Payrhuber 2007, S. 3) heißt es hierzu „Das vorliegende Projekt ist Kern der fakultären eLearning Strategie und schafft einen Integrationspunkt für sämtliche eLearning-Aktivitäten der Fakultät für Sozialwissenschaften.“ Nach erfolgter Genehmigung des Projekts durch das Rektorat der Universität Wien nahm dieses im März 2007 seine Arbeit offiziell auf.

Für das Projekt wurden zahlreiche Ziele definiert, die nachfolgend beschrieben werden.

3.3 Zielsetzungen des Projekts „eSOWI-STEP“

Zur Analyse der Zielsetzungen wurden mehrere Quellen herangezogen: zunächst die eBologna-Berichte (Payrhuber/Schallert 2006 und 2007), die noch aus der Zeit vor Beginn des Projekts datieren und in denen erste Vorstellungen der Projektziele zu finden sind. Wichtigste Quelle zur Beschreibung der Ziele ist der Projektantrag (Payrhuber 2007), mit welchem das Projekt eingereicht wurde und in dem eine ausführliche Darstellung der Projektziele zu finden ist. Als ergänzende Quellen werden die Selbstbeschreibungen des Projekts in den Artikeln Payrhuber/Schallert/Budka (2007) und Schallert/Budka/Payrhuber (2008) sowie auf der Homepage des eLearning-Zentrums der Fakultät für Sozialwissenschaften (<http://esowi.univie.ac.at/>) herangezogen. Um aktuelle Entwicklungen berücksichtigen zu können ist schließlich auch der jüngste projektinterne Arbeitsbericht (Payrhuber 2009) von Interesse. Während die beiden genannten Artikel publiziert wurden, sind die diversen projektinternen Berichte nicht öffentlich zugänglich und wurden dem Autor zur Verfügung gestellt. Sie werden daher im Literaturverzeichnis separat ausgewiesen.

Eine Analyse der genannten Dokumente erlaubte folgende Kategorisierung der Zielsetzungen des Projekts:

- **Unterstützung, Entwicklung und Implementierung von eLearning**
 - Integrationspunkt der eLearning-Aktivitäten der Fakultät
 - Unterstützung der Kooperation der Fachbereiche/Ressourcenbündelung
 - Hilfe bei der Organisation der gemeinsamen Vorlesungen
 - Qualifizierung von Lehrenden, Teaching Assistants⁶ und Studierenden
 - Erstellung von hypermedialen Lernunterlagen
- **Standardisierung und Homogenisierung**
 - Vereinheitlichung der Lehrinhalte der parallel angebotenen Vorlesungen
 - Angleichung des heterogenen Vorwissens der Studierenden
 - Vereinheitlichung der didaktischen Modelle und verwendeten Templates
- **inhaltliche Zielsetzungen**
 - vorlesungsübergreifende inhaltliche Zielsetzungen
 - Orientierung
 - Vermittlung sozialwissenschaftlichen Basiswissens
 - Prüfungsvorbereitung
 - vorlesungsspezifische inhaltliche Zielsetzungen
- **überfachliche Studienziele**
 - Förderung der Medienkompetenz
 - Förderung der Sozialkompetenz
 - Förderung der Selbstkompetenz
 - Reflexion der Studienwahl
 - Reflexion der Studierfähigkeit
 - Selbstverantwortung und Selbststeuerung des Lernprozesses
 - Förderung der Methodenkompetenz
 - Reflexion des erlernten Wissens
 - Anwendung des erlernten Wissens
 - Förderung von Studierfähigkeit und Employability
- **Ermöglichung von Flexibilität**
 - Erhöhung der zeitlichen und räumlichen Flexibilität
 - Ermöglichung individueller Lernwege

⁶ Im ursprünglichen Konzept war noch von „TutorInnen“ oder „eStudienassistentInnen“ die Rede. Der Einsatz von Teaching Assistants wurde erst nach Beginn der Projektstätigkeit fixiert. Der Einfachheit halber wird in der Analyse der Zielsetzungen einheitlich der Begriff „Teaching Assistants“ verwendet.

- **Entwicklung einer e-Lernkultur**
 - Vertrautheit mit eLearning
 - Akzeptanz von eLearning
- **sonstige Zielsetzungen**

3.3.1 Unterstützung, Entwicklung und Implementierung von eLearning

Diese Zielkategorie enthält zunächst das bereits erwähnte Leitziel, wonach das Projekt „eSOWI-STEP“ als Integrationspunkt der eLearning-Aktivitäten der Fakultät dienen soll. Hierzu wurde das eLearning-Zentrum der Fakultät für Sozialwissenschaften eingerichtet, das vom Projekt „eSOWI-STEP“ geleitet und betreut wird. Es dient als erste Anlaufstelle für die verschiedenen Personengruppen der Fakultät (Lehrende, Teaching Assistants, Studierende, MitarbeiterInnen diverser Organisationseinheiten) in Sachen eLearning.⁷ Wichtige Aufgabe des Projekts ist in diesem Zusammenhang die strategische Planung und Weiterentwicklung der Lehre an der Fakultät, was nur in enger Abstimmung mit den jeweils betroffenen AkteurInnen und EntscheidungsträgerInnen möglich ist (vgl. Payrhuber 2009, S. 1).

Neben diesen allgemeinen Funktionen für die gesamte Fakultät ist das Projekt „eSOWI-STEP“ aufs engste mit der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase und hier insbesondere mit den Lehrveranstaltungen des Moduls STEP1 verbunden. Planung, Umsetzung und laufende Weiterentwicklung dieser Lehrveranstaltungen – allen voran die Entwicklung geeigneter eLearning-Modelle – war und ist bis heute eine der wichtigsten Aufgaben des Projekts. Nach Payrhuber/Schallert (2007, S. 1) unterstützt bzw. ermöglicht das Projekt „die Entwicklung, Implementierung und Durchführung einer gemeinsamen Studieneingangsphase [...] und die Kooperation verschiedener Fachbereiche sowie die Organisation mehrfach parallel abgehaltener Lehrveranstaltungen.“ Die drei Vorlesungen des Moduls STEP1 sind „Kernstück des Projekts“ (ebd.). Auch die Ermittlung des Qualifizierungsbedarfs der Lehrenden und Teaching Assistants und die Organisation entsprechender Weiterbildungsangebote fallen in diesen Aufgabenbereich (vgl. Payrhuber 2009, S. 2).

Ein weitere wichtige Aufgabe ist die Unterstützung der Erarbeitung und Umsetzung der hypermedialen Lehr-/Lernunterlagen (ursprünglich auch als Lehr-/Lernmodule bezeichnet), die von den Lehrenden der Vorlesungen des Moduls STEP1

⁷ Vgl. URL <http://esowi.univie.ac.at/ueber-uns/> [Stand: 07.07.2009]

interdisziplinär erstellt und sukzessive den Studierenden zur Verfügung gestellt werden (vgl. Payrhuber 2007, S. 9ff oder Schallert/Budka/Payrhuber 2008, S. 280ff).

Während die bisher genannten Ziele nur zum Teil auf die sozialwissenschaftliche Studieneingangsphase ausgerichtet sind, fokussieren die nachfolgenden Zielsetzungen auf die Eingangsphase und darin insbesondere auf die Vorlesungen des Moduls STEP1.

3.3.2 Standardisierung und Homogenisierung

Die Beteiligung unterschiedlicher Disziplinen und Institute, die großen Studierendenzahlen der Fakultät für Sozialwissenschaften (vgl. zu den Anmeldezahlen des Wintersemesters 2008/09 die Ausführungen zur Interventionsstichprobe in Kapitel 6.2.1) und die daraus resultierende Notwendigkeit, jede der drei Vorlesungen des Moduls STEP1 mehrfach anzubieten, machen eine *gemeinsame* Umsetzung der Studieneingangsphase schwierig. Deshalb wurde eine Vereinheitlichung der Lehrinhalte der Parallelangebote ebenso angestrebt wie eine Vereinheitlichung der eingesetzten didaktischen Modelle und der Gestaltung der eLearning-Kurse (Verwendung einheitlicher Templates). Inhaltliches Ziel sollte dabei ein Ausgleich des heterogenen Vorwissens, welches die Studierenden am Beginn ihres Studiums kennzeichnet, sein (vgl. Payrhuber 2007, S. 3).

Ihren Ausdruck findet diese Leitvorstellung in den konkreten inhaltlichen und überfachlichen Zielsetzungen.

3.3.3 Inhaltliche Zielsetzungen

In dieser Kategorie sind all jene Ziele zusammengefasst, in denen die Vermittlung von Fachwissen bzw. grundlegenden Informationen an die Studierenden im Zentrum steht. Hierbei sind vorlesungsübergreifende und vorlesungsspezifische inhaltliche Zielsetzungen zu unterscheiden.

3.3.3.1 Vorlesungsübergreifende inhaltliche Zielsetzungen

Eine der ersten Aufgaben ist Vorabinformation der Studierenden und Orientierung über die Organisation und Lernziele der Studieneingangsphase und der beteiligten Studien (vgl. Payrhuber/Schallert/Budka 2007, S. 41).

Ein weiteres vorlesungsübergreifendes inhaltliches Ziel stellt die Vermittlung eines fundierten sozialwissenschaftlichen Basiswissens dar (vgl. Payrhuber 2007, S. 3f). Diese Zielvorstellung greift die Forderungen nach Standardisierung und Homogenisierung auf und überträgt sie auf die inhaltlichen Ziele der Vorlesung. Weiters sollen die Studierenden auf die Prüfung bzw. Abschlussarbeit zu den Vorlesungen vorbereitet werden (vgl. Payrhuber/Schallert/Budka 2007, S. 44ff und Schallert/Budka/Payrhuber 2008, S. 279f). Da dieses Ziel wiederum für alle Vorlesungen gleichermaßen gilt und primär die in den Vorlesungen vermittelten Inhalte betrifft, wird es dieser Unterkategorie zugerechnet.

3.3.3.2 Vorlesungsspezifische inhaltliche Zielsetzungen

Alle Zielvorgaben zu den in den einzelnen Vorlesungen konkret zu vermittelnden Vorlesungsinhalten fallen in diese Kategorie. Diese Vorgaben wurden explizit in den Studienplänen verankert und bereits in Kapitel 3.1.1 beschrieben.

3.3.4 Überfachliche Studienziele

Neben den inhaltlichen bilden die überfachlichen Studienziele die zweite zentrale Zielkategorie des Projekts „eSOWI-STEP“. Darin werden Schlüsselqualifikationen bzw. Soft Skills benannt, welche von den Studierenden im Zuge der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase – und hierbei insbesondere in den Vorlesungen des Moduls STEP1 – erlernt werden sollen. Nach Belz/Siegrist (1997, I. Teil, S. 6ff und IV. Teil, S. 9) ist eine Schlüsselqualifikation die Kompetenz einer Person, sich situativ angemessen zu verhalten bzw. kompetent zu handeln. Die Entwicklung von Schlüsselqualifikationen ist eine Entwicklung von Verhaltensweisen und damit immer auch eine Entwicklung der Persönlichkeit. Da die Veränderung von Verhaltensweisen einen langfristigen Prozess darstellt, ist auch die (Weiter)entwicklung von Schlüsselqualifikationen ein steter – letztlich lebenslanger – Prozess. Die dabei erworbenen Qualifikationen sind im Gegensatz zu oftmals rasch veraltendem situationsspezifischen (Fach)wissen allerdings vergleichsweise langlebig. Die erlernten Kompetenzen sind außerdem fachübergreifend und auf verschiedene Inhalte anwendbar.

Einzelne Schlüsselqualifikationen bzw. Kompetenzen können separat betrachtet werden, stehen allerdings nicht isoliert nebeneinander. Vielmehr gibt es Überschneidungen zwischen den einzelnen Kompetenzen (vgl. ebd., I. Teil, S. 11).

Die Kompetenzen können in verschiedene Fähigkeiten unterteilt werden. Für die einzelnen Fähigkeiten werden wiederum konkrete Fertigkeiten (Skills) definiert, die im Rahmen von Übungen trainiert werden können. Die Autoren betonen hierbei, dass überfachliche Kompetenzen nur durch Übung und Reflexion erlernt werden können (ebd., IV. Teil, S. 10ff).

U.a. diese Anforderung wird auch von Cottrell (2001, S. 9ff) für die Entwicklung sogenannter Study Skills (verstanden als Schlüsselqualifikationen für alle Bereiche der Erziehung und akademischen Bildung) betont. Die Lehre derartiger Schlüsselqualifikationen muss demnach explizit erfolgen und die eingesetzten Lehr- und Lernformen müssen ausreichend Gelegenheit zur Entwicklung der entsprechenden Kompetenzen geben. Cottrell tritt in diesem Zusammenhang für eine Integration der Förderung entsprechender Qualifikationen in den Ausbildungscurricula ein (vgl. ebd., S. 3ff).

Auch im Rahmen der Lehrveranstaltungen der STEP1 sollen diverse überfachliche Kompetenzen gefördert werden:

3.3.4.1 Förderung der Medienkompetenz

Durch den Einsatz von eLearning soll die Medienkompetenz der Studierenden gefördert werden. Die Ausführungen in den analysierten Dokumenten bleiben hier vergleichsweise vage, lassen allerdings eine Fokussierung des Begriffs auf eine sogenannte „eLearning-Kompetenz“ bzw. „eCompetence“ erkennen (vgl. Payrhuber/Schallert 2006 und Payrhuber 2007, S. 4). In jüngeren Publikationen des Projekts ist in diesem Zusammenhang von „Online-Skills“ die Rede.⁸

Medienkompetenz ist hier folglich nicht in jenem weiten Sinn zu verstehen, der etwa in der Definition von Baacke zu finden ist (vgl. Baumann 2005, S. 88ff). Danach ist Medienkompetenz der Besitz von Wissen über Medien und Mediensysteme, die Fähigkeit, Medien kritisch einschätzen und bewerten zu können (z.B. im gesellschaftlichen Zusammenhang oder hinsichtlich ethischer Fragen), sowie die

⁸ Information der Projektleitung des Projekts „eSOWI-STEP“ an den Autor.

Fähigkeit, Medien nutzen, sich selbst mittels Medien artikulieren und gestaltend auf das Mediensystem Einfluss nehmen zu können (rezeptiv-anwendende wie auch produktiv-anbietende Nutzung).

Stattdessen soll unter Medienkompetenz in diesem Zusammenhang – insbesondere der erwähnte Begriff der „eLearning-Kompetenz“ legt dies nahe – die kompetente Nutzung von eLearning-Angeboten in einer Lernplattform verstanden werden. eLearning-kompetente Studierende sollten die verwendete Lernplattform zur Beschaffung von Materialien und Informationen verwenden können und die notwendige Kommunikations- und Interaktionskompetenz entwickeln, um miteinander online kommunizieren und online kooperieren zu können.⁹

3.3.4.2 Förderung der Sozialkompetenz

Sozialkompetenz wird ebenfalls als eine der zu fördernden überfachlichen Kompetenzen definiert (vgl. Payrhuber 2007, S. 4 und Payrhuber/Schallert 2006). In letzterer Quelle wird unter Rückgriff auf Schüpbach et al. (2003, S. 20ff) die Sozialkompetenz in Team-, Kooperations-, Konflikt- und Kommunikationsfähigkeit unterteilt. Eine genauere Definition der einzelnen Begriffe wird seitens des Projekts nicht vorgenommen, allerdings wird im Kontext auf die Bedeutung kooperativen Arbeitens und die Notwendigkeit von Gruppenarbeiten hingewiesen.

Die genannten vier Fähigkeiten der Sozialkompetenz gehen auf Belz/Siegrist (1997) zurück. Die Sozialkompetenz umfasst nach diesen Autoren jene Fähigkeiten, die notwendig sind, um mit KollegInnen, KundInnen, Vorgesetzten, Geschäftspartnern, etc. kompetent umgehen zu können, wobei derartige Fähigkeiten vor dem Hintergrund zunehmend kooperativer Arbeitsprozesse an Bedeutung gewinnen (vgl. Belz/Siegrist 1997, IV. Teil, S. 9).

Wie bereits im vorangegangenen Kapitel skizziert, ist die Befähigung zur Kommunikation und Kooperation auf Online-Lernplattformen eines der zentralen Ziele des eLearning-Einsatzes im Rahmen der STEP1. Hier zeigt sich eine Überschneidung der zu fördernden Medienkompetenz mit der zu fördernden Sozialkompetenz. Sozialkompetenz im Rahmen des Projekts „eSOWI-STEP ist die Fähigkeit der Studierenden, sich online mit anderen Studierenden, den Lehrenden und den Teaching

⁹ Ebenfalls Information der Projektleitung des Projekts „eSOWI-STEP“ an den Autor.

Assistants¹⁰ auszutauschen (= Förderung der Online-Kommunikationsfähigkeit) und mit anderen Studierenden online zusammenzuarbeiten (= Förderung der Online-Kooperationsfähigkeit).

Sehr ähnlich definieren auch Paechter et al. (vgl. 2006b, S. 91), die Sozialkompetenz mit Blick auf eLearning an Universitäten als Befähigung zur Wissenskommunikation und Kooperation definieren.

3.3.4.3 Förderung der Selbstkompetenz

Die Förderung der Selbstkompetenz wird ebenfalls als Ziel des Projekts „eSOWI-STEP“ definiert. In Payrhuber/Schallert (2006) wird wiederum indirekt auf die Definition von Belz/Siegrist (1997, IV. Teil, S. 9) zurückgegriffen, wonach zur Selbstkompetenz ein kompetenter Umgang mit sich selbst und dem eigenen Selbstwert, ein reflexiver Umgang mit sich selbst, die Fähigkeit zur Selbstreflexion, die Fähigkeit, eigene Werte zu entwickeln und sich selbst weiterzuentwickeln, sowie das Selbstmanagement zählen.

In den Zielsetzungen des Projekts „eSOWI-STEP“ wird großer Wert auf die Förderung der Selbstreflexion der Studierenden gelegt (Payrhuber 2007, S. 3f). Diese sollen angehalten werden, über ihre Studierfähigkeit (Bringe ich die notwendigen Kompetenzen für ein erfolgreiches Studium mit?) und ihre Studienwahl (Ist ein Universitätsstudium für mich das Richtige? Studiere ich das richtige Fach bzw. an der richtigen Fakultät?) nachzudenken.¹¹

Neben diesen beiden Aspekten der Selbstreflexion wird in Payrhuber/Schallert (2006) auch das Selbstmanagement genannt. Unter Rückgriff auf Paechter et al. (2006b, S. 91), die den Begriff „Personale Kompetenz“ verwenden, kann darunter vor allem die Befähigung zur Steuerung der eigenen Lernprozesse verstanden werden. In den STEP1-Vorlesungen bedeutet dies, Selbstverantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen und den eigenen Lernprozess zu steuern. Dieser Fähigkeit kommt im Modell der interaktiven Vorlesung, die sich durch begleitetes Selbststudium vor dem Hintergrund eines hohen Selbststudienanteils auszeichnet (vgl. hierzu Kapitel 3.4) große Bedeutung zu.

¹⁰ Vgl. zum Begriff der „Teaching Assistants“ die Ausführungen in Kapitel 3.4.

¹¹ Information der Projektleitung des Projekts „eSOWI-STEP“ an den Autor.

3.3.4.4 Förderung der Methodenkompetenz

Als letztes überfachliches Studienziel wird die Förderung der Methodenkompetenz genannt (vgl. Payrhuber 2007, S. 4; Payrhuber/Schallert 2006).

Nach Belz/Siegrist umfasst die Methodenkompetenz vielfältige Fähigkeiten, allen voran das Erkennen von Zusammenhängen, das Kontextualisieren von Informationen, das Strukturieren und Klassifizieren neuer Informationen, das kritische Hinterfragen, das zielgerichtete Umsetzen von Fachwissen sowie das Erarbeiten neuer Lösungen (vgl. Belz/Siegrist 1997, Teil IV, S. 10). Etwas allgemeiner definieren Paechter et al. (vgl. 2006, S. 91) Methodenkompetenz als die Fähigkeit, das Gelernte reflektieren und anwenden zu können.

In den genannten Projektdokumenten ist keine systematische Definition der Kompetenz zu finden, allerdings kommt das Teilziel der Reflexion des erlernten Wissens im Modell der interaktiven Vorlesung zum Ausdruck (vgl. dazu Kapitel 3.4 dieser Arbeit sowie Schallert/Budka/Payrhuber 2008, S. 277ff). Der Umgang mit komplexen Inhalten, kritisches Hinterfragen und Diskutieren der Inhalte und das Ziel des verständnisorientierten Lernens werden in diesem Zusammenhang genannt. Aufbauend auf das vorlesungsübergreifende inhaltliche Ziel der Vermittlung sozialwissenschaftlichen Basiswissens ist zu ergänzen, dass die Reflexion auch auf ein Verständnis unterschiedlicher Sichtweisen und das Erkennen von Zusammenhängen und Querverbindungen zwischen den einzelnen sozialwissenschaftlichen Disziplinen abzielen sollte.

Das Teilziel der Anwendung des erlernten Wissens findet sich etwa bei Payrhuber/Schallert (2006) und Payrhuber (2007), wo analytische Kompetenzen, das eigenständige Erarbeiten von Fachliteratur, die zielgerichtete Anwendung von Fachwissen und das Erarbeiten eigenständiger Lösungen als Beispiele für die Anwendung des Erlernten genannt werden.

Mit allen geschilderten überfachlichen Studienzielen ist insgesamt die Erwartung verbunden, die Studierfähigkeit der Studierenden zu erhöhen sowie die Beschäftigungsbefähigung (Employability) der Studierenden zu steigern (vgl. Payrhuber 2007, S. 4 sowie Schallert/Budka/Payrhuber 2008, S. 277).

3.3.5 Ermöglichung von Flexibilität

Eine flexiblere Nutzung des Vorlesungsangebots und der Lernangebote ist ein weiteres Ziel des Projekts.

Einerseits wird dies im Wintersemester durch das Parallelangebot der einzelnen Vorlesungen realisiert. Die Konstruktion der gemeinsamen Studieneingangsphase erlaubt ja, das Modul STEP1 an jeder der beteiligten Studienrichtungen ohne Einschränkungen zu absolvieren. Folglich haben die Studierenden des Wintersemesters die Möglichkeit, pro Vorlesung aus einem der drei zu unterschiedlichen Zeiten und an unterschiedlichen Orten stattfindenden Parallelangebote frei zu wählen (vergleiche zur Zielsetzung Payrhuber 2007, S. 3 und zum Parallelangebot Kapitel 3.1.1).

Darüber hinaus erhöht der Einsatz von eLearning die räumliche und zeitliche Flexibilität, denn die entsprechenden Angebote auf den Lernplattformen stehen den Studierenden auch zwischen den Vorlesungseinheiten und nach Ende des Vorlesungsbetriebs zur Verfügung. Darüber hinaus werden zu einigen Vorlesungen Audio- oder Videoaufzeichnungen der Präsenztermine angefertigt.

Neben der räumlichen und zeitlichen Flexibilität soll der Einsatz von eLearning aber auch die inhaltliche Flexibilität der Studierenden erhöhen. Das Verfolgen individueller Lernwege soll ermöglicht werden, wobei in diesem Zusammenhang auf die hypermedialen Lernunterlagen zu verweisen ist (vgl. hierzu Kapitel 3.4).

3.3.6 Entwicklung einer e-Lernkultur

Das Ziel einer e-Lernkultur – also einer Kultur des eLearning – wird in den Projektdokumenten vor allem als Vertrautheit mit eLearning-Angeboten definiert. Sichergestellt werden soll diese Vertrautheit durch den flächendeckenden Einsatz von eLearning-Kursen in allen Vorlesungen des Moduls STEP1. Darüber hinaus soll der Einsatz von eLearning aber auch dergestalt sein, dass die Akzeptanz dieser Form des Lehrens und Lernens unter den Studierenden gefördert wird (vgl. Payrhuber 2007, S. 4).

3.3.7 Sonstige Zielsetzungen

Mit dem eLearning-Angebot wird eine Verbesserung der Studiensituation verbunden. Trotz hoher Studierendenzahlen soll den Studierenden eine möglichst gute Betreuung geboten werden. So sollen die Studierenden vor Überforderung geschützt und

Einstiegshürden abgebaut werden (vgl. Payrhuber 2007, S. 3ff). Auch sollen universitäre Ziele, die unabhängig von den Lehrveranstaltungen der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase definiert wurden, erreicht werden. Dazu zählen die Senkung des Anteils der StudienabbrecherInnen nach der Studieneingangsphase (drop out-Rate) sowie eine vermehrte Einhaltung der Regelstudienzeit (vgl. Payrhuber 2007, S. 3ff).

3.4 Das Modell der interaktiven Vorlesung

Ausgehend von den geschilderten Zielsetzungen wurde im Rahmen des Projektes „eSOWI-STEP“ der eLearning-Einsatz in den Vorlesungen des Moduls STEP1 geplant. Wichtige Planungsgrößen waren dabei die bereits erwähnten hohen Studierendenzahlen in der Studieneingangsphase und der in den Studienplänen vorgesehene vergleichsweise hohe Selbststudienanteil der Vorlesungen. Jede Vorlesung umfasst 5 ECTS-Punkte, wobei ein ECTS-Punkt 25 Arbeitsstunden entspricht. Der Besuch der Präsenztermine einer Vorlesung macht nur knapp einen ECTS-Punkt aus (ca. 21 Stunden Präsenz), gut das vierfache Arbeitspensum (etwa 104 Stunden) haben die Studierenden demnach im Selbststudium zu erbringen (vgl. Schallert/Budka/Payrhuber 2008, S. 275f).

Aufbauend auf die im letzten Kapitel beschriebenen Projektziele waren im Projektantrag zwei Blended Learning-Modelle konzipiert worden, die eine Umsetzung der Ziele ermöglichen sollten (vgl. Payrhuber 2007, S. 5ff). Gemeinsames Merkmal der beiden Modelle war ein Bemühen um möglichst gute Betreuungsrelationen. Während ein Modell Kleingruppenunterricht vorsah, schlug das andere Modell die Anstellung von „e-StudienassistentInnen“ vor, welche die Studierenden online im Rahmen eines Blended Learning-Modells betreuen sollten. Jede/r e-StudienassistentIn sollte nicht mehr als ca. 200 Studierende betreuen.

Im Zuge der Umsetzung zeigte sich, dass die angedachten Modelle – u.a. wegen des damit verbundenen Personal- bzw. Finanzbedarfs – nicht zu realisieren waren. Deshalb wurden die ursprünglichen Ideen adaptiert und das didaktische Modell der interaktiven Vorlesung erarbeitet. Dieses Modell kommt bis heute in den Vorlesungen des Moduls STEP1 zum Einsatz.

3.4.1 Das realisierte Modell

Beim Modell der interaktiven Vorlesung (vgl. zu den folgenden Ausführungen Payrhuber/Schallert/Budka 2007, S. 44ff und Schallert/Budka/Payrhuber 2008, S. 277ff) handelt es sich um ein Blended Learning-Szenario, in dem traditionelle Vorlesungen im Präsenzunterricht mit einem online zur Verfügung stehenden Content Pool sowie begleitenden eLearning-Angeboten auf einer Lernplattform kombiniert werden.

Die Hauptaufgabe der Vorlesungen, die von den Lehrenden im Präsenzunterricht abgehalten werden, ist die Vermittlung grundlegender Fakten und dazugehöriger Erklärungen an die Studierenden. Der Präsenzunterricht erlaubt die unmittelbare Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden.

Der Content Pool dient ebenfalls der Bereitstellung von Wissen für die Studierenden. Hauptbestandteil des Content Pools sind Lehr-/Lernunterlagen, die von den Lehrenden der Vorlesungen verfasst und durch eine hypermediale Struktur mit zahlreichen Links (innerhalb der einzelnen Unterlagen, zwischen den Unterlagen und zu ausgewählten externen Quellen im Internet) gekennzeichnet sind. Diese Struktur soll es den Studierenden erlauben, eigene Lernwege zu gehen und selbstgesteuertes Lernen zu praktizieren (vgl. Schallert/Budka/Payrhuber 2008, S. 280ff). Daneben umfasst der Content Pool die Basistexte (= prüfungsrelevante Literatur) der einzelnen Vorlesungen. Das dritte Element bilden die eLearning-Kurse, wobei zu jeder der drei Vorlesungen des Moduls STEP1 ein eLearning-Kurs eingerichtet wird. Die einzelnen Parallelangebote einer Vorlesung verwenden demnach denselben Kurs. In den Kursen finden die Studierenden Möglichkeiten zur Online-Kommunikation (in der Regel Diskussionsforen, gelegentlich auch Chatrooms) und Online-Kooperation ebenso wie Übungsangebote und Selbsttests bzw. Hilfestellungen zur Vorbereitung auf die Prüfung/Abschlussarbeit. Auch die Basistexte zu den einzelnen Vorlesungen sind in den eLearning-Kursen zu finden.

Die Kurse und die darin enthaltenen Angebote werden von sog. Teaching Assistants betreut. Dabei handelt es sich um höhersemestrige studentische MitarbeiterInnen, die jeweils eine der drei Vorlesungen begleiten. Sie sollen die Studierenden dazu anregen, sich mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen, diesen zu hinterfragen und zu diskutieren. Bei Bedarf geben die Teaching Assistants ergänzende Erklärungen und/oder melden allfällige Verständnisschwierigkeiten auf Seiten der Studierenden an die Lehrenden der

Vorlesung zurück. Damit unterstützen sie die Studierenden, die (wie bereits beschrieben) einen hohen Selbststudienanteil zu bewältigen haben bzw. in ihrer Selbstlernkompetenz gefordert sind. Diese Form des Lernens wird als angeleitetes Selbststudium bezeichnet (vgl. ebd., S. 279f). Die Betreuung durch die Teaching Assistants erfolgt begleitend zu den Präsenzterminen während des Vorlesungsbetriebs des jeweiligen Semesters und soll zu kontinuierlichem Lernen anregen.

Ziel der interaktiven Vorlesung ist das Verständnis des zu erlernenden Stoffs durch die Studierenden. Dieses geht über ein bloßes „Auswendiglernen“ von Fakten hinaus und erfordert aktive Auseinandersetzung mit dem Lernstoff. Großes Gewicht kommt dabei den verschiedenen Formen der Interaktion zu, die im Blended Learning-Szenario ermöglicht werden: die Interaktion der Studierenden mit Lehrenden und Teaching Assistants, die Interaktion der Studierenden untereinander sowie die selbständige Interaktion der Studierenden mit dem Lernstoff (vgl. ebd., S. 278 sowie die untenstehende Abbildung).

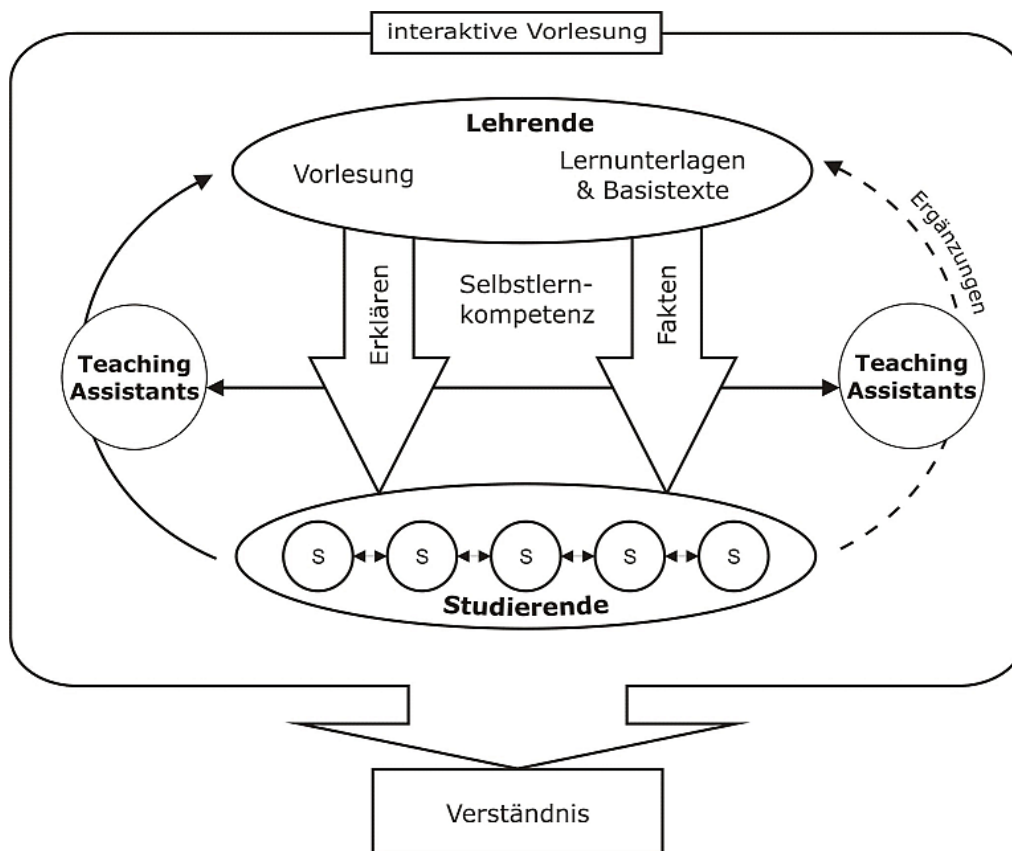


Abbildung 1: Modell der interaktiven Vorlesung nach Payrhuber/Schallert/Budka¹²

¹² Entnommen aus Payrhuber/Schallert/Budka 2007, S. 45.

Die Hauptverantwortung für die Online-Betreuung der Studierenden und für die Umsetzung der eLearning-Angebote zu den einzelnen Vorlesungen liegt also bei den Teaching Assistants. Diese sind als StudienassistentInnen an der Fakultät für Sozialwissenschaften der Universität Wien angestellt, wobei für die Anstellung separate Budgetmittel zur Verfügung stehen. Streng genommen sind die Teaching Assistants somit nicht MitarbeiterInnen des Projekts „eSOWI-STEP“, allerdings findet eine intensive Zusammenarbeit mit dem Projekt statt.

Im Gegensatz zu den ursprünglich angedachten Modellen steht im Modell der interaktiven Vorlesung nur eine vergleichsweise kleine Zahl an Teaching Assistants zur Verfügung. Im Wintersemester sind pro Vorlesung (die jeweils dreimal parallel angeboten wird) vier Teaching Assistants angestellt. Im Sommersemester wird jede der Vorlesungen nur einmal angeboten, wobei pro Vorlesung zwei Teaching Assistants zur Verfügung stehen (vgl. ebd., S. 280). Da im Wintersemester pro Vorlesung in etwa 1.700 bis 1.800 Studierende angemeldet sind (vgl. Kapitel 6.2.1), muss jeder Teaching Assistant in etwa 425 bis 450 Studierende betreuen.

3.4.2 Wissenstypen im Modell der interaktiven Vorlesung

Zum besseren Verständnis des Modells der interaktiven Vorlesung soll an dieser Stelle eine kurze theoretische Einordnung vorgenommen werden. Hierfür bietet sich das Konzept der Wissenstypen an, wonach unterschiedliche Typen von Wissen unterschieden werden können.

Anderson et al. definieren in ihrer „Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing“ vier grundlegende Wissenstypen (vgl. Anderson et al. 2001, S. 27ff sowie ergänzend Hofmeister 2005).

- **Faktenwissen** (Factual Knowledge) umfasst vergleichsweise isoliert nebeneinanderstehende grundlegende Wissens Elemente. Typisch für diesen Wissenstyp ist die Kenntnis von Begriffen, einzelnen Elementen oder Details, wobei es sich um deklaratives Wissen handelt.
- **Konzeptwissen** (Conceptual Knowledge) zeichnet sich demgegenüber durch einen größeren Grad an Komplexität und Abstraktion aus. Im Konzeptwissen werden aus einzelnen, vergleichsweise unverbundenen Wissens Elementen komplexere Strukturen, die Zusammenhänge, Regelmäßigkeiten und Gemeinsamkeiten bzw. Unterschiede erkennen lassen. Zum Konzeptwissen zählen demnach

Klassifikationen und Kategorien, das Wissen um Prinzipien, Verallgemeinerungen sowie die Kenntnis von Theorien, Modellen und Strukturen.

- Als dritten Wissenstyp definieren Anderson et al. **Prozedurales Wissen** (Procedural Knowledge). Dieser Wissenstyp umfasst bereichsspezifische Fertigkeiten, Techniken und Methoden und die notwendigen Kenntnisse, um zu beurteilen, unter welchen Bedingungen welcher Technik bzw. Methode der Vorzug zu geben ist. Während die oben genannten Wissenstypen ein „Wissen, was“ darstellen, ist Prozedurales Wissen ein „Wissen, wie“.
- Als vierten Wissenstyp definieren die AutorInnen **Metakognitives Wissen** (Metacognitive Knowledge), worunter allgemeines Wissen über Wissen und Erkenntnis ebenso zu verstehen ist wie das aus Selbstreflexion gewonnene Wissen einer Person um die Stärken und Schwächen ihrer Fertigkeiten und Kenntnisse.

Eine ähnliche Unterscheidung nehmen Baumgartner/Payr (1994, S. 20ff) vor, wobei sie allerdings nur zwei Wissenstypen unterscheiden: **Faktenwissen** und **Prozedurales Wissen** (auch als Anwendungswissen bezeichnet). Sie verzichten auf die Unterscheidung von Fakten- und Konzeptwissen, ansonsten sind ihre Definitionen aber mit jenen von Anderson et al. vergleichbar. Baumgartner/Payr ergänzen, dass Faktenwissen eher statisches Wissen ist, während Prozedurales Wissen dynamisch ist. Und sie weisen darauf hin, dass beide genannten Wissenstypen notwendig sind. „Prozedurales Wissen ist nicht voraussetzungslos einzusetzen, sondern braucht eine statische, oft sogar ziemlich solide und massive Grundlagen [sic], von der weg es arbeiten kann.“ (Baumgartner/Payr, 1994, S. 24). Das bedeutet für universitäre Lehre, dass die Vermittlung aller genannten Wissenstypen stattfinden sollte und auch legitim ist.

Versucht man das Modell der interaktiven Vorlesung an Hand der geschilderten Wissenstypen einzuordnen, so dominiert in den Präsenzterminen der Vorlesungen die Vermittlung von Faktenwissen und Konzeptwissen. Es ist ja die primäre Aufgabe der Lehrenden, in den Vorlesungseinheiten Fakten und die dazugehörigen Erklärungen mit dem Ziel zu vermitteln, ein sozialwissenschaftliches Basiswissen aufzubauen.

Auch der Content Pool – allen voran die hypermedialen Lernunterlagen – hat seinen Schwerpunkt auf diesen beiden Wissenstypen, wobei die Möglichkeit, Links zu setzen,

insbesondere das Konzeptwissen fördert. Sowohl in den Vorlesungen als auch im Content Pool ist die Vermittlung von Prozesswissen möglich, allerdings nicht prioritär. Die Aktivitäten der Teaching Assistants bauen auf dem in den Vorlesungen und im Content Pool vermittelten Wissen auf. Ihre vorrangige Aufgabe ist es, Anregungen zur Wiederholung, Reflexion und Anwendung des in den Vorlesungen und im Content Pool enthaltenen Wissens zu schaffen und bei Bedarf ergänzendes Fakten- oder Konzeptwissen zu vermitteln. Darüber hinaus erhält bei ihnen auch die Vermittlung von Prozesswissen größeres Gewicht, was insbesondere für die von den Teaching Assistants angebotenen Übungsmöglichkeiten und Hilfestellungen zur Prüfung gilt.

Baumgartner/Payr entwickeln aufbauend auf den Arbeiten von Dreyfus und Dreyfus weiters fünf Stadien des Lernprozesses (1994, S. 77ff).

- **Neuling** ist die erste Stufe. Typisch für diese Stufe ist die Vermittlung von Fakten und Regeln, wobei das Ziel der Lernenden ein Kennenlernen und Wiedererkennen der entsprechenden Fakten und Regeln ist. Die Lernenden verfügen auf dieser Stufe noch nicht über eigene Erfahrungen, die Vermittlung des Wissens findet durch die Lehrenden statt.
- In der zweiten Stufe des **Anfängertums** beginnen die Lernenden mit der Übung und Anwendung der gelernten Regeln und Fakten und sie lernen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede verschiedener Situationen wahrzunehmen. Typisch für diese Stufe ist das Sammeln (erster) eigener Erfahrungen mit zuvor bloß abstrakt erlernten Fakten und Regeln, wobei die Lernenden diesen Regeln noch vergleichsweise unkritisch folgen.
- In der dritten Stufe der **Kompetenz** beginnen die Lernenden, die erlernten Fakten und Regeln auf Basis der gewonnenen Erfahrungen selbständig auf verschiedene Situationen anzuwenden, wobei eine bewusste Auswahl aus den potentiell anzuwendenden Wissensinhalten erfolgt. Dabei werden verschiedene Wissensinhalte gegeneinander abgewogen.
- In der vierten Stufe der **Gewandtheit** setzt eine holistische Wahrnehmung von Situationen ein, wobei die Perspektive, mit der eine Situation betrachtet wird, implizit gewählt wird. Der Prozess der Auswahl der Betrachtungsperspektive erfolgt also nicht mehr bewusst.

- Auf der letzten Stufe des **Expertentums** wird diese Fertigkeit, Situationen holistisch zu erfassen und implizit eine Perspektive einzunehmen, gar nicht mehr als Fertigkeit wahrgenommen. Vielmehr erscheint sie als selbstverständlicher Teil des Körpers, die Ausübung der entsprechenden Fertigkeiten erfolgt völlig unbewusst.

Schallert, Budka und Payrhuber (2008) greifen diese fünf Stadien des Lernprozesses auf, um eine Einordnung des Konzepts der interaktiven Vorlesung vorzunehmen. Demnach entspricht die Wissensvermittlung in den Vorlesungen primär dem Stadium des Neulings. Der Studierende wird mit Faktenwissen konfrontiert, das er zunächst unkritisch übernimmt.

Die Teaching Assistants haben in der Folge die Aufgabe, die Studierenden ins zweite Stadium des Anfängertums zu führen, indem sie die Studierenden motivieren, mit dem Wissen zu arbeiten, dieses kritisch zu hinterfragen und eigenständig zu bearbeiten. Darüber hinaus kann auch die dritte Stufe der Kompetenz erreicht werden, indem die Studierenden in den eLearning-Kursen mit komplexeren Aufgabenstellungen bzw. Übungen konfrontiert werden, die eine selbständige Anwendung der erlernten Fakten und Regeln erfordern (vgl. Schallert/Budka/Payrhuber 2008, S. 282).

3.5 Das Blended Learning-Angebot im WS 2008/09

Nach der Darstellung des didaktischen Modells soll nun ein Überblick über das Blended Learning-Angebot des Wintersemesters 2008/09 gegeben werden.¹³

3.5.1 Die Vorlesungen

Das Projektziel der Vereinheitlichung der Lehrinhalte der Parallelangebote wird in den einzelnen Vorlesungen unterschiedlich realisiert:

In der Vorlesung „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Methodologie“ haben die Lehrenden gemeinsam Kerninhalte definiert, die in allen Parallelangeboten der Vorlesung in vergleichbarer Weise vermittelt werden. So wird eine gemeinsame Prüfung aller Studierenden ermöglicht, bei der es irrelevant ist, bei welcher/m Lehrenden ein/e StudentIn die Vorlesung besucht hat. Die Parallelangebote der

¹³ Der folgende Überblick fußt auf einer Analyse der Angebote in den drei eLearning-Kursen zu den Vorlesungen des Wintersemesters 2008/09, die im Vorfeld der Ausarbeitung des Erhebungsinstruments im April 2009 vom Autor durchgeführt wurde.

Vorlesung „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Denkweisen“ sind demgegenüber durch eine vergleichsweise größere inhaltliche Eigenständigkeit gekennzeichnet. Es werden zwar interdisziplinäre Bezüge hergestellt, dennoch verfolgen die einzelnen Lehrenden (im Rahmen der in den Studienplänen definierten Grenzen) vergleichsweise unabhängige Vorlesungskonzepte. Die Vorlesung „Sozialwissenschaften und gesellschaftlicher Wandel“ ist schließlich eine Ringvorlesung, bei der die Vortragenden abwechselnd in allen Parallelangeboten der Vorlesung ihre Vorträge halten, sodass die Studierenden aller Studienrichtungen vergleichbare Inhalte hören. Diese unterschiedlichen Umsetzungen spiegeln sich in den eLearning-Kursen wider.

Auch beim eingesetzten Prüfungsverfahren gibt es Unterschiede: Die Vorlesungen „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Denkweisen“ und „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Methodologie“ werden jeweils mit einer Klausurprüfung abgeschlossen. Neben den Ausführungen der Vortragenden ist dabei die prüfungsrelevante Literatur Gegenstand der Prüfung. Demgegenüber sind die Studierenden der Vorlesung „Sozialwissenschaften und gesellschaftlicher Wandel: aktuelle Debatten“ angehalten, als Prüfungsleistung eine Abschlussarbeit in Form eines Essays zu verfassen. Dazu müssen die Studierenden aus einem vergleichsweise großen Textkorpus eine individuelle Auswahl von 6 Texten treffen und die ausgewählten Texte im Essay verarbeiten.

3.5.2 Die eLearning-Kurse

Wie skizziert wurde pro Vorlesung ein eLearning-Kurs eingerichtet. Dieser befand sich zunächst auf der Lernplattform „Blackboard Vista“ und stand dort den Studierenden bis zum Ende des Vorlesungsbetriebs im Jänner 2009 zur Verfügung. Im Februar 2009 endete die Nutzung von „Blackboard Vista“ durch die Universität Wien und es wurde stattdessen die Lernplattform „Fronter“ in Betrieb genommen. Um den Studierenden weiterhin den Zugriff auf die diversen Materialien und Betreuungsangebote in den eLearning-Kursen zu ermöglichen, wurden sämtliche Inhalte im Februar 2009 in Kurse auf der Lernplattform „Fronter“ überführt und die Studierenden zu diesen freigeschaltet.

Die Angebote der eLearning-Kurse wurden an die spezifischen Bedürfnisse der einzelnen Vorlesungen angepasst.

In allen drei Kursen wurde prüfungsrelevante Literatur zum Download angeboten. Diese Literatur bildete im Wintersemester 2008/09 den Grundstock für das Selbststudium der Studierenden, denn die Entwicklung der hypermedialen Lehr-/Lernunterlagen war zu diesem Zeitpunkt noch im Gang. Diese standen den Studierenden des Wintersemesters 2008/09 daher noch nicht zur Verfügung (die ersten derartigen Unterlagen gingen im Sommersemester 2009 online). Entsprechend groß war das Gewicht der prüfungsrelevanten Literatur.

Neben den Basistexten wurden in den drei Vorlesungen (in der Vorlesung „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Denkweisen“ nur in einem der drei Parallelangebote) Audio- oder Videoaufzeichnungen der Präsenztermine angefertigt und über die eLearning-Kurse zur Verfügung gestellt. In den drei Parallelangeboten der Methodologie-Vorlesung sowie in einem Parallelangebot der Denkweisen-Vorlesung standen den Studierenden darüber hinaus die Powerpoint-Folien der Vortragenden aus den Präsenzterminen zum Download zur Verfügung.

Einen wichtigen Stellenwert hatte die Vorbereitung auf die Prüfung bzw. Abschlussarbeit inne. In allen eLearning-Kursen wurden Beispiele für Prüfungsfragen bzw. Beispiele gelungener Abschlussarbeiten (Essays) zur Verfügung gestellt, in der Vorlesung „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Methodologie“ geschah dies in Form eines Selbsttests, da in dieser Vorlesung eine Multiple-Choice-Prüfung zum Einsatz kommt.

In allen drei Kursen (im Kurs zur Vorlesung „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Denkweisen“ nur zu einem der drei Parallelangebote) waren auch schriftliche Hilfestellungen der Teaching Assistants abzurufen. Diese behandelten je nach Vorlesung das Online-Lernen oder grundlegende wissenschaftliche Arbeitstechniken (Lesen wissenschaftlicher Texte, Zitation, Verfassen eines Abstracts, Verfassen eines Essays). Daneben gab es verschiedene Informationsdokumente bzw. FAQ-Listen, die häufige Fragen beantworteten.

Nur vereinzelt (Vorlesung „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Methodologie“, eines der Parallelangebote der Vorlesung „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Denkweisen“) wurden Mediawikis eingesetzt, um die Studierenden kooperativ Inhalte erstellen zu lassen.

3.5.3 Kommunikation und Übungsangebote

Für den kommunikativen Austausch der Studierenden untereinander und mit den Teaching Assistants standen in allen drei Kursen Diskussionsforen zur Verfügung. Diese gliederten sich jeweils in Foren für allgemeine/organisatorische Fragestellungen und Foren zur Diskussion der Vorlesungsinhalte bzw. der prüfungsrelevanten Literatur. Im Kurs zur Vorlesung „Sozialwissenschaften und gesellschaftlicher Wandel: aktuelle Debatten“ gab es darüber hinaus eigene Diskussionsforen für Fragen zur Abfassung der Abschlussarbeit (Essay). In den anderen Kursen wurden diese Fragen zumeist in den Diskussionsforen zu Vorlesungsinhalten und Literatur abgehandelt.

Neben der laufenden Betreuung der Studierenden, die schwerpunktmäßig in den genannten Diskussionsforen erfolgte, wurden in zwei Vorlesungen auch separate Übungen angeboten, an denen die Studierenden teilnehmen konnten:

In der Vorlesung „Sozialwissenschaften und gesellschaftlicher Wandel: aktuelle Debatten“ hatten die Studierenden die Möglichkeit über eine sog. „Schreibwerkstatt“ an individuellen Einsende-Übungen teilzunehmen. Dabei konnten alle interessierten Studierenden bis zu einem bestimmten Datum eine allgemein kommunizierte Aufgabenstellung individuell schriftlich bearbeiten. Die eingereichten Übungsarbeiten wurden von den Teaching Assistants ausgewertet und ein Sammelfeedback veröffentlicht (individuelles Feedback gab es nicht). Inhaltlich dienten die Übungen der Vorbereitung auf die schriftliche Abschlussarbeit, wobei im Semesterverlauf jeweils eine Übung zum Zitieren wissenschaftlicher Texte, zum Definieren wissenschaftlicher Fachbegriffe und zum Verfassen eines Abstracts angeboten wurde. In der vierten und letzten Übung hatten die Studierenden die Möglichkeit, ein Probeessay zu verfassen.

In der Vorlesung „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Methodologie“ kam ein anderes Übungskonzept zum Einsatz. Darin wurden Übungsaufgaben konzipiert, die jeweils von einer Kleingruppe von Studierenden zu erledigen waren. Die Aufgabenstellungen waren in der Regel auf einen Arbeitszeitraum von zwei Wochen ausgelegt, wobei Kommunikation und Kooperation der Studierenden über den eLearning-Kurs elementarer Bestandteil der Übungen waren. Die Übungen wurden im Semesterverlauf gestaffelt angeboten, wobei sich die Studierenden zur Teilnahme anmelden mussten, um sinnvolle Gruppengrößen sicherzustellen.

Es standen drei Aufgabenstellungen zur Auswahl: Die Studierenden sollten entweder Multiple-Choice-Fragen zu einem der prüfungsrelevanten Texte erarbeiten oder in einem Mediawiki Abstracts zu einem der Texte verfassen oder gemeinsam eine Frage- bzw. Problemstellung diskutieren. Zur Kommunikation wurden für die einzelnen Gruppen jeweils separate Diskussionsforen angelegt (bei der Übung zum Verfassen von Abstracts fand die Diskussion direkt im Mediawiki statt).

Die Studierenden wurden von jeweils einem Teaching Assistant im Übungszeitraum begleitet und erhielten von diesem individuelles bzw. gruppenspezifisches Feedback. Bei vollständiger Erledigung der Aufgabenstellung erwarben die Studierenden einen Bonus im Ausmaß eines halben Notengrades, der bei der Abschlussprüfung dem aus eigener Kraft erreichten Prüfungsergebnis zugeschlagen wurde (sofern dieses positiv war).

3.6 Zwischenfazit

Es hat sich gezeigt, dass mit dem Projekt „eSOWI-STEP“ sehr umfangreiche Zielsetzungen verbunden sind. Diese reichen von projektinternen Zielen über inhaltliche und überfachliche Studienziele bis zum Ziel der Förderung einer e-Lernkultur und der Erfüllung universitärer Vorgaben.

Während die inhaltlichen Ziele der einzelnen Vorlesungen – zumindest in ihren Grundzügen – in den Studienplänen der beteiligten Fächer verankert wurden, haben die mit den Lehrveranstaltungen verbundenen überfachlichen und sonstigen Ziele dort nicht Eingang gefunden.

Die entsprechenden Zielsetzungen sind daher den Dokumenten des Projekts „eSOWI-STEP“ zu entnehmen. Bei manchen der überfachlichen Ziele war – zumindest in den analysierten Dokumenten – nur eine vergleichsweise vage Definition der jeweils zu fördernden Kompetenz zu finden. Auch wäre eine systematischere Zuordnung einzelner zu erlernender Fähigkeiten zu den Kompetenzen mit Blick auf die vorliegende Arbeit wünschenswert gewesen. Wo es geboten schien, wurde daher Fachliteratur zur präziseren Fassung der Kompetenzen herangezogen.

Bei einzelnen überfachlichen Studienzielen scheint in den analysierten Dokumenten gelegentlich eine implizite Erwartungshaltung durch, wonach das Erlernen der entsprechenden Kompetenzen quasi „en passant“ geschehen könne. Dies gilt vor allem für die Medien- und die Sozialkompetenz sowie für das Teilziel der

Selbstverantwortung und Selbststeuerung des Lernprozesses (im Rahmen der Selbstkompetenz). So heißt es mit Bezug auf die zu vermittelnde Medienkompetenz (hier als eCompetence bezeichnet): „[...] andererseits wird durch den **flächendeckenden** Einsatz von eLearning bereits in der STEP die für die Nutzung der im Rahmen der Projekte entwickelten didaktischen Konzepte, Lehr-/ Lernunterlagen und Materialien notwendige **eCompetence** vermittelt.“ (vgl. Payrhuber 2007, S. 12; Hervorhebungen im Original)

Da in Kapitel 3.3.4 unter Rückgriff auf Belz/Siegrist und Cottrell betont wurde, dass für die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen in erster Linie bewusste Förderung und Reflexion erforderlich sind, bleibt zu fragen, wie sehr die genannten Ziele im Rahmen des eLearning-Angebotes des Moduls STEP1 tatsächlich erreicht wurden.

Zumindest im Wintersemester 2008/09 kam erschwerend hinzu, dass die hypermedialen Lernunterlagen des Content Pools noch nicht zur Verfügung standen. Somit war ein zentrales Element der interaktiven Vorlesung erst teilweise verfügbar, was insbesondere die Realisierung des Teilziels der Ermöglichung individueller Lernwege erschwert haben dürfte. Mit der Verfügbarkeit der entsprechenden Lernunterlagen in zukünftigen Semestern dürfte sich hier allerdings Entspannung einstellen.

Weniger Entspannung ist hinsichtlich der Betreuungsrelationen zu erwarten. Zwar wurde mit dem Modell der interaktiven Vorlesung ein innovatives, den vorhandenen Möglichkeiten angepasstes Blended Learning-Szenario entwickelt, dennoch erscheint die Personalsituation mit einem Teaching Assistant für bis zu 450 Studierende suboptimal und dürfte die Erreichung der in den Projektdokumenten genannten Ziele erschweren. Dieser Befund wird auch seitens des Projekts geteilt: *„Die Förderung überfachlicher Kompetenzen und der Ausgleich des heterogenen Vorwissensstandes sind mit den zur Verfügung gestellten Ressourcen nur teilweise möglich.“* (vgl. Payrhuber 2009, S. 9; Hervorhebung im Original). Eine Verbesserung dieser Situation liegt jedoch nicht im Einflussbereich des Projekts „eSOWI-STEP“.

Abschließend ist festzuhalten, dass viele der im Rahmen des Projekts „eSOWI-STEP“ definierten Ziele nur durch eine enge Abstimmung aller Akteure der gemeinsamen Studieneingangsphase zu erreichen sind. In den Dokumenten des Projekts, insbesondere im Projektantrag wurden viele Ziele definiert, deren Umsetzung nicht vom Projekt alleine garantiert werden kann. In den späteren Arbeitsberichten des Projekts wird folglich die Bedeutung der koordinativen Aufgaben hervorgehoben (vgl. Payrhuber

2009, S. 1f). In diesem Zusammenhang wäre eine präzisere Ausrichtung der Zielsetzungen – insbesondere der überfachlichen – auf die einzelnen Module (und ev. auch auf die einzelnen Lehrveranstaltungen) der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase zu überlegen.

3.6.1 Verankerung von eLearning

Zum Abschluss des Kapitels soll die grundsätzliche Verankerung von eLearning in den Studienplänen der an der Studieneingangsphase beteiligten Fächer betrachtet werden (vgl. Universität Wien 2007a, 2007b und 2007c). In der Anfangsphase des Projekts wurde angestrebt, eLearning in allen Studienplänen zu verankern, und im Grundsatz ist dieses Ziel auch erreicht worden. Im Detail zeigen sich zwischen den Studienrichtungen jedoch Unterschiede:

Die stärkste Verankerung fand eLearning im Studienplan der Kultur- und Sozialanthropologie, in dem der systematische Einsatz verschiedener Elemente von eLearning, „insbesondere sowohl ein umfangreicher Content Pool als auch verschiedene Typen von blended learning“ explizit genannt wird (Universität Wien 2007a, S. 12). Darauf aufbauend wird der Einsatz von eLearning nicht nur in den Vorlesungen des Moduls STEP1 sondern auch in Vorlesungen des Moduls STEP2 und in diversen Lehrveranstaltungen späterer Studienabschnitte genannt. Eingang fand die Nutzung von neuen Medien und Blended Learning darüber hinaus ins Qualifikationsprofil des Studiums.

Weniger intensiv fiel die Verankerung im Curriculum der Politikwissenschaften aus. Allgemeine Ausführungen über den Stellenwert von eLearning im Studium sind nicht zu finden, die Verwendung von eLearning wird ausschließlich im Kontext einzelner Lehrveranstaltungen genannt. Verankert ist eLearning im betreuten Selbststudium, und hier explizit in den Vorlesungen des Moduls STEP1, wo von „drei Vorlesungen mit intensiver Betreuung durch eLearning“ die Rede ist (Universität Wien 2007b, S. 3). Darüber hinaus bildet der „Umgang mit eLearning und webbasierten Lernformen“ (ebd., S. 4) einen der Studieninhalte des Moduls STEP2.

Die schwächste Verankerung fand eLearning im Bachelorstudium Soziologie, in dem eLearning lediglich im Kontext der Vorlesungen des Moduls STEP1 Erwähnung findet (vgl. Universität Wien 2007c, S. 3). Allgemeine Ausführungen über den Stellenwert

von eLearning, den Erwerb entsprechender Kompetenzen oder den Einsatz von eLearning in anderen Lehrveranstaltungen finden sich nicht.

Folglich kann im Studienplan der Kultur- und Sozialanthropologie von einer umfassenden Verankerung gesprochen werden¹⁴, während in den anderen Studienrichtungen die explizite Erwähnung des Einsatzes von eLearning auf die Lehrveranstaltungen der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase – und hier insbesondere auf die Vorlesungen des Moduls STEP1 – beschränkt bleibt¹⁵.

Positiv zu erwähnen ist, dass in den Studienrichtungen Politikwissenschaft und Kultur- und Sozialanthropologie auch der Erwerb entsprechender Nutzungskompetenzen seitens der Studierenden als Studienziel genannt wird, womit ein expliziter Bezug zum im Rahmen des Projekts „eSOWI-STEP“ verfolgten Ziel der Erhöhung der Medienkompetenz (verstanden als eLearning-Kompetenz) hergestellt ist. Allerdings wird dieses überfachliche Ziel in beiden Studienplänen nicht explizit mit den Lehrveranstaltungen der STEP1 verbunden.

¹⁴ Die besonders starke Integration von eLearning im Studienplan der KSA dürfte zumindest teilweise aus Vorerfahrungen resultieren, die am Institut im Rahmen diverser eLearning-Projekte gesammelt und bei der Erarbeitung des Studienplans eingebracht werden konnten. Vgl. hierzu URL <http://www.univie.ac.at/ksa/html/inh/elea/elea.htm> [Stand: 13.06.2009].

¹⁵ An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Erwähnung von eLearning im Studienplan nicht mit der Verwendung von eLearning in der Lehre gleichgesetzt werden darf. Auch in den Studien der Soziologie und der Politikwissenschaft werden zahlreiche Lehrveranstaltungen außerhalb der Studieneingangsphase mit eLearning-Angeboten begleitet. Allerdings basiert der Einsatz hier auf einer freiwilligen Initiative der Lehrenden und wird nicht vom Studienplan verlangt.

4 eLearning aus studentischer Sicht

In den letzten Jahren hat eine sehr umfangreiche Forschungstätigkeit zum Themenbereich eLearning stattgefunden, entsprechend zahlreich sind die Publikationen und es ist unabdingbar, eine Auswahl zu treffen. Gemäß den in Kapitel 5 näher beschriebenen Forschungsfragen und Hypothesen wurden für die vorliegende Arbeit in erster Linie Studien ausgewertet, in denen die Nutzung und Bewertung von eLearning-Angeboten (universitäre aber auch außeruniversitäre) durch Studierende bzw. Lernende im Zentrum stehen. Weiters wurden Studien mit Bezug zum österreichischen Universitätswesen bevorzugt, da diese die größte Nähe zur Themenstellung dieser Diplomarbeit aufweisen.

Die entsprechenden Befunde werden in diesem Kapitel referiert. Außerdem werden die mit Blick auf die Diplomarbeit wichtigsten Erkenntnisse aus den in früheren Semestern durchgeführten Evaluierungen des Projekts „eSOWI-STEP“ dargestellt.

4.1 Befunde zur Sicht der Studierenden

Eine Quelle für auf Basis einer repräsentativen Stichprobe gewonnene Daten zur Nutzung und Bewertung von eLearning-Angeboten ist die österreichische Studierenden-Sozialerhebung. Diese wurde zuletzt im Jahr 2006 durchgeführt und umfasst eine separate Auswertung zum Einsatz Neuer Medien im Studium.

4.1.1 Befunde der Studierenden-Sozialerhebung

Für die Sozialerhebung wird alle 3-4 Jahre eine repräsentative Stichprobe von Studierenden in Österreich befragt, wobei 2006 erstmals ein Online-Fragebogen zum Einsatz kam (vgl. Unger/Wroblewski 2007b, S. 275ff). Jeder/m zweiten Befragten wurden in einem separaten Teil der Erhebung Fragen zum Einsatz Neuer Medien im Studium gestellt, und in der Folge die Antworten von 3.729 inländischen Studierenden ausgewertet (vgl. Unger/Wroblewski 2007a, S. 3). Der inhaltliche Schwerpunkt der Fragen zu den Neuen Medien lag auf der Nutzung und Bewertung von eLearning durch die Studierenden. Die Studie hatte also eine der vorliegenden Arbeit vergleichbare Ausrichtung.

Die Studierenden wurden u.a. gefragt, wie häufig sie verschiedene Technologien im Rahmen ihres Studiums nutzen. Die abgefragten Technologien umfassten – neben der

allgemeinen Verwendung von Neuen Medien im Studium – verschiedene Einsatzformen von eLearning (vgl. zu den Ergebnissen ebd., S. 9f sowie die untenstehende Tabelle entnommen aus ebd., S. 10):

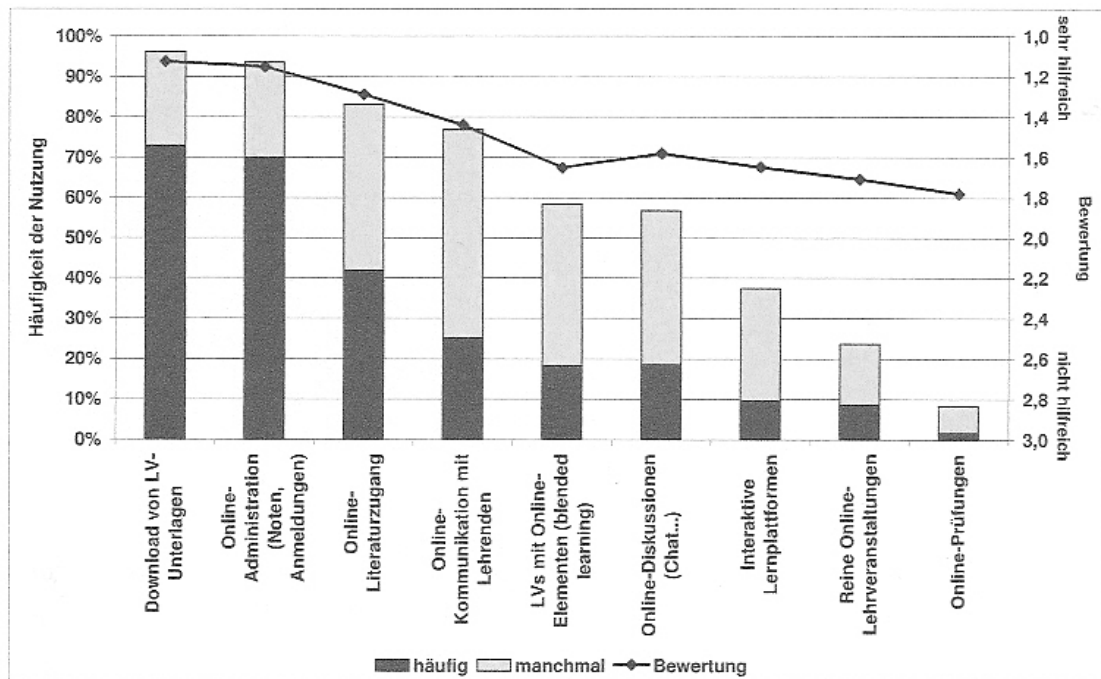


Abbildung 2: Sozialerhebung – Nutzung und Bewertung Neuer Medien

Am intensivsten nutzten die Studierenden demnach die Möglichkeit, online angebotene Lehrveranstaltungsunterlagen herunterzuladen. Über 95 Prozent der Studierenden taten dies häufig oder zumindest manchmal.

Nach anderen Anwendungen Neuer Medien im Studium, die nicht in den Bereich des eLearning fallen, folgt an vierter Stelle die Online-Kommunikation mit den Lehrenden (z.B. durch Kontaktaufnahme via E-Mail). Etwa 75 Prozent der Studierenden nutzten diese Möglichkeit zumindest gelegentlich, etwa ein Viertel häufig.

Jeweils knapp 60 Prozent der Studierenden besuchten Lehrveranstaltungen mit Online-Elementen (Blended Learning) und nutzten die Möglichkeit, inhaltliche Diskussionen im Internet zu führen (via Diskussionsforen, Chatrooms, etc.), wobei die Nutzung wiederum überwiegend gelegentlich erfolgt ist.

Nur knapp 40 Prozent der Studierenden arbeiteten zumindest manchmal in interaktiven Lernplattformen. Mit reinen Online-Lehrveranstaltungen hatten lediglich ca. 20 Prozent der Studierenden zumindest manchmal zu tun. Am wenigsten verbreitet war die

Nutzung von Online-Prüfungen, die nur eine kleine Minderheit der Studierenden (etwa 8%) manchmal (kaum je häufig) genutzt hat.

Der Download von Lehrveranstaltungsunterlagen kam demnach bereits 2006 sehr häufig zum Einsatz und nahezu alle Studierenden hatten damit Erfahrung. Fortgeschrittene eLearning-Anwendungen wurden demgegenüber seltener genutzt, wobei immerhin noch eine Mehrheit der Studierenden auf eigene Erfahrungen mit Blended-Learning-Szenarien und dem Einsatz von Online-Kommunikation zur inhaltlichen Arbeit zurückblicken konnte. Demgegenüber waren Erfahrungen mit Online-Lehrveranstaltungen („rein“ virtuelle Lernumgebungen) selten. Auffällig ist, dass der Einsatz von eLearning oft nicht an die Verwendung einer interaktiven Lernplattform geknüpft war.

In der Sozialerhebung waren die Studierenden auch angehalten, eine Bewertung der einzelnen Technologien als hilfreich bzw. nicht hilfreich vorzunehmen. Dabei zeigte sich mit Einschränkungen ein ähnliches Bild wie bei der Nutzung: Unter den eLearning-Angeboten wurde die Möglichkeit des Downloads von Materialien am besten beurteilt, gefolgt von der Online-Kommunikation mit den Lehrenden. Alle übrigen Einsatzformen von eLearning wurden auf einem etwas niedrigeren Niveau nahezu identisch beurteilt.

Neben der Einschätzung einzelner eLearning-Angebote wurden die Studierenden auch nach ihrer generellen Einstellung zu eLearning befragt. Hierzu wurden den Studierenden Aussagen zum Einsatz von eLearning im Studium zur Beurteilung vorgelegt.

Kaum jemand hielt eLearning demnach für überflüssig, die Hälfte erachtete es als unumgänglich. Knapp die Hälfte sprach sich dezidiert für eine Auswertung des eLearning-Einsatzes aus, weitere 40% stimmten dem zumindest teilweise zu. Etwa drei von vier Studierenden nahmen eine Erleichterung des Studienalltags durch eLearning deutlich wahr (kaum jemand lehnte die entsprechende Aussage ab), gut die Hälfte sah den Vorteil deutlich, dass das Studium in örtlicher und zeitlicher Hinsicht flexibler würde. Die bessere Vereinbarkeit von Studium und Erwerbsarbeit sahen – im Schnitt aller Studierenden – knapp 80 Prozent ganz oder zumindest teilweise. Und auch die bessere Vereinbarkeit von Studium und Betreuungspflichten wurde von einer Mehrheit der Studierenden zumindest teilweise wahrgenommen. Vergleiche zu diesen

Ergebnissen Unger/Wroblewski 2007a, S. 27ff sowie die untenstehende Tabelle entnommen aus ebd., S. 28:

Der Einsatz Neuer Medien...	Stimme zu	Stimme teilw. zu	Stimme nicht zu	Summe	Ø
erleichtert mir den Studienalltag.	73,4%	24,0%	2,6%	100%	1,3
vereinfacht die Verwaltungsangelegenheiten an der Hochschule.	67,7%	27,8%	4,5%	100%	1,4
macht mein Studium unabhängiger von Ort und Zeitpunkt.	54,0%	34,4%	11,6%	100%	1,6
sollte in meinem Studium ausgeweitet werden.	48,8%	40,3%	10,8%	100%	1,6
ist in meinem Studium unumgänglich.	50,9%	35,6%	13,5%	100%	1,6
erleichtert mir die Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit	47,7%	31,9%	20,4%	100%	1,7
erleichtert mir die Vereinbarkeit von Studium und Betreuungspflichten	22,1%	32,3%	45,6%	100%	2,2
verteuert mein Studium.	7,4%	27,4%	65,3%	100%	2,6
ist in meinem Studium überflüssig.	1,7%	11,9%	86,4%	100%	2,9

Tabelle 1: Sozialerhebung – generelle Einschätzung von eLearning

Alles in allem zeigte sich eine Mehrheit der Studierenden mit dem Einsatz von eLearning in der universitären Lehre zufrieden (vgl. ebd., S. 34ff). Etwa 20 Prozent waren sehr, und knapp die Hälfte war eher zufrieden. Unzufrieden (eher bzw. sehr) war lediglich eine Minderheit von ca. 7 Prozent.

eLearning war demnach bereits im Jahr 2006 unter den Studierenden tief verankert. Die größere Flexibilität von eLearning-Angeboten gegenüber konventionellem Unterricht (räumlich, zeitlich, bessere Vereinbarkeit des Lernens mit anderen Aufgaben) wurde wahrgenommen und die Zufriedenheit mit dem eLearning-Einsatz überwog deutlich.

Von großem Interesse an der Studierenden-Sozialerhebung ist auch die Überprüfung von Unterschieden in der Nutzung und Beurteilung von eLearning in einzelnen Subgruppen. Kritisch anzumerken ist in diesem Zusammenhang, dass die AutorInnen keine Angaben darüber machen, ob eine Prüfung der beobachteten Unterschiede auf Signifikanz stattgefunden hat und inwiefern beobachtete Differenzen signifikant sind. Trotzdem sollen die Ergebnisse hier referiert werden, da sie eine gute Ausgangsbasis für eigene Fragestellungen sind und die große Qualität dieser Studie – die repräsentative Stichprobenziehung – von dieser Schwäche unberührt bleibt.

Generell konnten in vielen Bereichen keine allzu großen Unterschiede zwischen verschiedenen Studierendengruppen festgestellt werden, vereinzelt wurden aber doch Differenzen beobachtet (vgl. dazu Unger/Wroblewski 2007a, S. 9ff, S. 27ff u. S. 52ff): Zwischen den Geschlechtern zeigten sich nur wenige Unterschiede. Die Angebote zur Online-Kommunikation wurden aber von männlichen Studierenden etwas häufiger genutzt als von weiblichen.

Hinsichtlich des Alters zeigte sich, dass ältere Studierende die meisten Technologien etwas zurückhaltender verwendet haben als jüngere, wobei die größten Unterschiede in der Nutzung von Online-Lehrveranstaltungen und Internet-Diskussionen festzustellen waren (vgl. ebd., S. 10). Was die Gesamtbewertung des eLearning-Einsatzes angeht, sahen ältere Studierende die Vorteile von eLearning (bessere Vereinbarkeit, größere Flexibilität) in der Regel allerdings etwas deutlicher als jüngere und traten etwas stärker für eine Ausweitung ein (vgl. ebd., S. 28 und 66ff).

Die AutorInnen äußern sich weiters zu vermeintlich besonders von eLearning angesprochenen Zielgruppen wie erwerbstätige Studierende und Studierende mit Kind. Diese zeichneten sich nicht durch eine durchgängig höhere Nutzung von eLearning-Angeboten aus, interessant ist vielmehr, dass einzelne Angebote von diesen Studierenden sogar seltener genutzt wurden. Dies galt für den Download von Lehrveranstaltungsunterlagen ebenso wie für die Beteiligung an inhaltlichen Online-Diskussionen und den Besuch von Blended Learning-Lehrveranstaltungen (bei den erwerbstätigen Studierenden zeigte sich die seltenere Nutzung teilweise nur bei Vollzeit-Erwerbstätigkeit). Zu Recht weisen die AutorInnen darauf hin (vgl. ebd., S. 11), dass berufstätige Studierende und Studierende mit Kind zumeist insgesamt weniger Lehrveranstaltungen besuchen als andere Studierende und daher eine geringere Gesamtnutzung von eLearning-Angeboten eine logische Konsequenz darstellt.

Insgesamt zeigten sich bei der Nutzung einzelner Angebote aber nur vergleichsweise geringe Unterschiede, während etwas größere Unterschiede bei der generellen Bewertung von eLearning zu bemerken waren. Demnach kennzeichnete erwerbstätige Studierende (insbesondere kontinuierlich Beschäftigte) und Studierende mit Kind eine überdurchschnittlich hohe Zustimmung zu jenen Aussagen, die auf die größere Flexibilität von eLearning abstellten. Sowohl die größere räumliche und zeitliche Flexibilität als auch die bessere Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit bzw.

Kindern wurde von diesen Gruppen deutlicher als im Gesamtdurchschnitt wahrgenommen (vgl. ebd., S. 27ff und 66ff).

Schließlich schreiben Unger/Wroblewski (2007a, S. 11): „Mit Abstand am häufigsten werden Neue Medien in den Sozial- und Wirtschaftswissenschaften an Universitäten genutzt [...]“. Die sozialwissenschaftlichen Studierenden verwendeten nahezu alle genannten Angebotsformen (mit) am intensivsten. Im Kontext der gegenständlichen Arbeit soll insbesondere auf die überdurchschnittlich starke Nutzung von Blended Learning-Lehrveranstaltungen (mit über 70 Prozent zumindest gelegentlichen NutzerInnen die meiste Nutzung unter allen Studienrichtungen) und interaktiven Lernplattformen (mit etwa 60 Prozent zumindest gelegentlichen NutzerInnen die mit deutlichem Abstand intensivste Nutzung unter allen Studienrichtungen – vgl. zu den Detailergebnissen ebd., S. 11ff) hingewiesen werden. Außerdem waren Studierende der Sozialwissenschaften mit dem Einsatz von eLearning überdurchschnittlich zufrieden (über 80 Prozent sehr/eher zufrieden; vgl. S. 34f).

4.1.2 Qualitätsfelder des eLearning nach Ehlers

In seiner Studie „Qualität im E-Learning aus Lerner Sicht“ entwickelte Ulf-Daniel Ehlers (2004) ein empirisches Modell subjektiver Qualität von eLearning. Hierzu führte Ehlers zunächst qualitative Befragungen von LernerInnen und ExpertInnen zur Frage durch, welche Dimensionen von Qualität beim eLearning für die Lernenden von Relevanz sind und wie diese Dimensionen ausgestaltet sein sollten, damit die Lernenden den Einsatz von eLearning als hochwertig erleben (vgl. Ehlers 2004, S. 158ff). Aufbauend auf eine inhaltsanalytische Auswertung der Antworten führte er eine quantitative Befragung einer nicht-repräsentativen Stichprobe von 1.944 Lernenden mit einem Online-Fragebogen durch (vgl. ebd., S. 174ff). Die Zielgruppe beider Erhebungen waren nicht Universitätsstudierende sondern LernerInnen, die eLearning in der privaten oder beruflichen Weiterbildung genutzt hatten.

Die quantitativ gewonnenen Ergebnisse unterzog Ehlers schließlich einer Hauptkomponentenanalyse mit dem Ziel, für sein Modell subjektiver Qualität von eLearning Qualitätsfelder zu definieren und zu diesen Qualitätsfeldern möglichst aussagekräftige Dimensionen zu finden (vgl. ebd., S. 200ff).

Insgesamt unterscheidet Ehlers in seinem Modell 7 Qualitätsfelder des eLearning, die 30 Qualitätsdimensionen umfassen (vergleiche zur folgenden Vorstellung Ehlers 2004, S. 205ff).

- **Tutorielle Betreuung:** Das erste Qualitätsfeld umfasst die tutorielle Betreuung der Lernenden (wobei in diesem Zusammenhang der Begriff „Tutor“ als Synonym für Betreuungs- bzw. Lehrpersonen in eLearning-Veranstaltungen verwendet wird). Das Feld beinhaltet die vielfältigen Erwartungen der Lernenden an die Lehrpersonen, wobei diese Erwartungen in 8 Qualitätsdimensionen unterteilt werden können. Wichtigste ist die Interaktionsorientierung der tutoriellen Aktivitäten (die Ermöglichung wechselseitiger Interaktion und persönlichen Kontakts sowie regelmäßiges Feedback an die Lernenden). Auch die Dimension der Lernmoderation fällt in dieses Qualitätsfeld, wobei die LernerInnen von den TutorInnen eine den kommunikativen Austausch fördernde und motivierende Moderation der Lernprozesse erwarten. Ebenfalls in dieses Qualitätsfeld fallen die im Online-Lernprozess verwendeten Kommunikationsmedien.
- **Kommunikation und Kooperation:** Dieses Qualitätsfeld umfasst die Dimension der sozialen Kooperation, die den starken Wunsch der Lernenden nach persönlichem (face-to-face) Kontakt sowie den grundsätzlich vorhandenen Wunsch nach Kooperation beinhaltet. Weiters fällt die diskursive Kooperation, in welcher der spezielle Wunsch der Lernenden nach Diskursivität des Lernprozesses zum Ausdruck kommt, in dieses Feld.
- **Lerntechnologie:** In dieses Feld fallen Wünsche der LernerInnen an die eingesetzten Lerntechnologien bzw. Lernplattformen. Wichtigste Dimension dieses Feldes ist die adaptive Bedienung und Personalisierung der Lerntechnologie, worunter der Wunsch der Lernenden zu verstehen ist, die Lerntechnologie möglichst gut an die eigenen Fähigkeiten anpassen zu können und bei Bedarf qualifizierte Unterstützung zu erhalten. Die technische Verfügbarkeit der Lerninhalte und die Möglichkeit zur synchronen Kommunikation sind die beiden weiteren Dimensionen des Feldes.
- **Kosten – Erwartungen – Nutzen:** Dieses Qualitätsfeld umfasst 5 Dimensionen, wobei insbesondere die individuellen ökonomischen (Ehlers hat in erster Linie die berufliche Weiterbildung vor Augen) und außerökonomischen Kosten (eigene Anstrengung im Lernprozess, Aufwänden von Zeit, Selbstorganisation des Lernens

und Selbstmotivation zu selbigem) sowie die individualisierte, bedarfsorientierte Nutzenerwartung zu nennen sind. Letztere umfasst die Erwartungen an größere räumliche und zeitliche Flexibilität sowie die bessere Adaptierbarkeit des Online-Lernens an die eigenen Bedürfnisse. Dazu kommen Erwartungen an einen Praxistransfer des Gelernten und außerfachliche Nutzeninteressen.

- **Informationstransparenz bei Angebot und Anbieter:** Dazu zählen 3 Dimensionen, wobei die Lernenden eine gute Beratung über das Ausbildungsangebot, die anbietende Organisation, die Lernziele und Inhalte eines Kurses, die Lernmethoden, die Lehrenden, etc. wünschen.
- **Kursverlauf/Präsenzveranstaltungen:** Die 3 Dimensionen dieses Feldes umfassen die Forderung nach kursbegleitender interpersonaler Unterstützung des Lernprozesses, wobei insbesondere die für die LernerInnen große Bedeutung von Präsenzlehrveranstaltungen zum Kennenlernen der anderen TeilnehmerInnen und der TutorInnen angesprochen ist. Der Wunsch nach ausreichender Vermittlung der notwendigen technischen und inhaltlichen Kenntnisse zur Nutzung eines eLearning-Angebots bildet eine weitere Dimension.
- **Didaktik:** Dieses Qualitätsfeld umfasst 6 Dimensionen. Die wichtigsten sind der Wunsch, in den verwendeten Lernmaterialien Hintergrundinformationen und weiterführende Hinweise zu finden, der Wunsch nach einer mediengerechten, multimedialen Materialaufbereitung (z.B. durch interaktive Inhalte und hypermediale Vernetzung), der Wunsch nach inhaltlicher und formaler Gliederung sowie Lernzielorientierung der Materialien, ein Angebot an Übungsaufgaben und Selbsttests sowie die Forderung nach einer Ausrichtung der Lehre am Ziel des lebenslangen und selbständigen Lernens.

Die Darstellung von Ehlers' Modell subjektiver Qualität soll sichtbar machen, wie vielfältig die Vorstellungen von Qualität im eLearning aus Sicht der Lernenden sind. Ehlers' Modell macht diese Vielfalt deutlich und bietet zugleich einen guten Orientierungsrahmen. Darüber hinaus überzeugt Ehlers' Arbeit mit der Nutzung vielfältiger Methoden und multivariater Auswertungsverfahren. Und sie überzeugt mit ihrer konsequenten inhaltlichen Ausrichtung am Qualitätsverständnis der Lernenden – also jenen Personen, die eLearning nutzen.

4.1.3 Befunde des Projekts „eStudy“

Unter anderem auf die Arbeiten von Ehlers stützte sich das Projekt „eSTUDY – eLearning im Studium“, in dem – ähnlich zur Studierenden-Sozialerhebung – erhoben werden sollte, wie Studierende in Österreich eLearning benutzen und beurteilen.

Dazu wurden unter Studierenden österreichischer Universitäten und Fachhochschulen zwei Erhebungen durchgeführt. In einer ersten Welle im Sommersemester 2006 fanden qualitativ ausgerichtete schriftliche Interviews statt, um die Nutzung sowie die Qualitätsvorstellungen, welche die Studierenden mit eLearning verbinden, zu erheben. Darauf aufbauend wurde ein standardisierter Fragebogen entwickelt, mit welchem im Wintersemester 2006/07 eine Stichprobe von Studierenden österreichischer Universitäten und Fachhochschulen untersucht wurde. Zur Stichprobe schreiben die AutorInnen: „Die Stichprobe umfasste insgesamt 2.196 Studierende, die als repräsentativ für die Studierenden Österreichs, denen medienbasierte Lehre angeboten wird, angesehen werden können.“ (Paechter et al. 2007, S. 6). Obgleich eine sehr große Zahl von Studierenden befragt werden konnte, bleibt im Vergleich zur Studierenden-Sozialerhebung doch anzumerken, dass keine Zufallsstichprobe gezogen wurde, sodass nicht von Repräsentativität im statistisch-wahrscheinlichkeitstheoretischen Sinn gesprochen werden kann. Trotz dieser Einschränkung liefert die Studie – nicht zuletzt ihrer Ausrichtung wegen – wertvolle Ergebnisse, die bei der Ausarbeitung der Fragestellungen der vorliegenden Arbeit herangezogen werden.

In der Studie werden fünf Qualitätsbereiche für die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen definiert (vgl. Paechter et al. 2006a, S. 117ff und 2006b, S. 89ff), wobei in diese Bereiche die Erkenntnisse von Ehlers einfließen. Unterschieden werden:

- **Didaktisches Design** (entspricht weitgehend Ehlers' Qualitätsfeld zur Didaktik ergänzt um die Kommunikationsmedien aus dem Qualitätsfeld „Tutorielle Betreuung“).
- **Tutorielle Betreuung** (entspricht dem gleichnamigen Qualitätsfeld bei Ehlers nach Abzug der Kommunikationsmedien)
- **Kommunikation und Kooperation** (entspricht dem gleichnamigen Qualitätsfeld bei Ehlers)
- **Unterstützung des individuellen Lernens** (entspricht im Wesentlichen der Dimension „individualisierte, bedarfsorientierte Nutzenerwartung“ aus Ehlers' Qualitätsfeld „Kosten – Erwartungen – Nutzen“)

- **Lernerfolg bzw. Lernergebnisse** (beide Begriffe sind in Verwendung) werden als fünfter Qualitätsbereich genannt. Diese sind bei Ehlers nur teilweise wiederzufinden (Transfererwartungen und außerfachliche Nutzeninteressen im Qualitätsfeld „Kosten – Erwartungen – Nutzen“). Paechter et al. betonen mit diesem Qualitätsbereich, dass eLearning-Angebote Sachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz, personale Kompetenz (Befähigung zur Steuerung der eigenen Lernprozesse) und Medienkompetenz vermitteln sollen. All diese Ziele werden – wie bereits gezeigt wurde – auch im Projekt „eSOWI-STEP“ verfolgt.

Vor diesem theoretischen Hintergrund wurde die quantitative Befragung unter den Studierenden durchgeführt. Darin gaben die Studierenden an, dass sie im Schnitt überwiegend positive Erfahrungen mit eLearning (die Autorinnen sprechen von medienbasierter Lehre) gesammelt hatten. Für alle Qualitätsbereiche überwogen im Mittel die positiven Nennungen, wobei die besten Erfahrungen im Bereich „Tutorielle Betreuung“ gemacht wurden, gefolgt von „Didaktischem Design“, „Lernerfolg“, „Unterstützung individuellen Lernens“ und „Kommunikation und Kooperation“ (vgl. Paechter et al. 2007, S. 12f). Ähnlich fiel der Befund zu den Wünschen der Studierenden an eLearning aus. Dabei sollten die Studierenden jeden der fünf Qualitätsbereiche hinsichtlich seiner Wichtigkeit beurteilen. Es wurden alle fünf Qualitätsbereiche etwas stärker gewünscht als deren Umsetzung tatsächlich beobachtet worden war. Die „Unterstützung des individuellen Lernens“ rückte in der Hierarchie auf Kosten des „Lernerfolgs“ von Rang vier auf Rang drei vor. Ansonsten war bei den Wünschen dieselbe Abfolge zu erkennen wie bei den Erfahrungen in den einzelnen Qualitätsbereichen (vgl. ebd., S. 17).

Sieht man sich die Erfahrungen und Wünsche in den einzelnen Bereichen an, so zeigt sich Folgendes:

Im Bereich „Tutorieller Betreuung“ wurden von den Studierenden die gute Erreichbarkeit der Lehrperson und zeitnahes Feedback durch selbige sowie das Wissen der Lehrperson in der Gestaltung von eLearning-Lehrveranstaltungen besonders positiv wahrgenommen. Diese Aspekte wurden von den Studierenden zumeist auch am intensivsten gewünscht. Von einzelnen Studierenden wurde eine Vernachlässigung zwischenmenschlicher Beziehungen befürchtet, obgleich der persönliche Kontakt zur Lehrperson von allen Aspekten dieses Bereichs im Durchschnitt am wenigsten

gewünscht wurde (allerdings auf hohem Niveau) – vergleiche hierzu Paechter et al. 2007, S. 13ff.

Im Bereich „Didaktisches Design“ wurden vor allem die Bereitstellung vielfältiger Kommunikationsmöglichkeiten sowie die gute mediendidaktische Aufbereitung der Lehrveranstaltung überdurchschnittlich häufig wahrgenommen. Vor allem letztere wurde von den Studierenden auch sehr stark gewünscht. Im Gegensatz dazu sahen die Studierenden das Angebot vielfältiger Kommunikationsmöglichkeiten kritisch. Es war dies das einzige Angebot, welches weniger gewünscht als angeboten wurde. Die größten Differenzen zwischen Wunsch und eigenen Erfahrungen zeigten sich beim Verhältnis zwischen Lernaufwand und Lernerfolg. Gelobt wurde dafür die erlebte Unabhängigkeit bezüglich Lernort und Lernzeit. Vergleichsweise selten waren die Studierenden mit technischen Problemen konfrontiert (vgl. ebd., S. 14ff und S. 21ff).

Im Bereich „Lernerfolg“ wurde von den Studierenden vor allem eine Förderung der Fachkompetenz beobachtet. Danach folgten in etwa gleichauf die Förderung der Anwendung erworbenen Wissens (Methodenkompetenz), der Selbststeuerung von Lern- und Arbeitsprozessen (Selbstkompetenz) und des wissenschaftlichen Arbeitens mit PC und Internet (Medienkompetenz). An letzter Stelle stand die Förderung der Fähigkeit zur Kommunikation über Neue Medien (Sozialkompetenz). Generell wurde von den Studierenden die Förderung all dieser Kompetenzen mehrheitlich gewünscht. Besonders gewünscht wurde allerdings eine Vermittlung anwendungsbezogenen Wissens (Methodenkompetenz) noch vor der Vermittlung von Fachwissen, am wenigsten eine Weiterentwicklung der Methodenkompetenz (vgl. ebd., S. 14ff). Bei der Förderung anwendungsbezogenen Wissens zeigte sich eine vergleichsweise große Diskrepanz zwischen dem Wunsch danach seitens der Studierenden und der tatsächlichen Umsetzung in den eLearning-Veranstaltungen (vgl. ebd., S. 21ff).

Im Bereich „Unterstützung des individuellen Lernens“ waren die Studierenden mit der BenutzerInnenfreundlichkeit der Lernplattformen und der Flexibilität des Lernprozesses durch den Einsatz von eLearning überwiegend zufrieden. Den meisten Studierenden fiel es eher leicht, sich zu motivieren, obgleich die vergleichsweise geringe Zustimmung hier noch Verbesserungspotential erkennen lässt. Auch die Möglichkeiten zur selbständigen Überprüfung des Lernfortschritts waren noch nicht ausgereizt. Möglichkeiten zum selbständigen Üben und Arbeiten, Lernfortschrittskontrollen sowie mehr Unterstützung der eigenen Motivation wurden

von den Studierenden in diesem Qualitätsfeld auch (mehr oder weniger deutlich) gewünscht (vgl. ebd., S. 14ff). Hinsichtlich dieser Angebote bzw. Unterstützungsleistungen waren auch deutliche Diskrepanzen zwischen den eigenen Erfahrungen und den Wünschen der Studierenden auszumachen (vgl. ebd., S. 22f).

Am (vergleichsweise) schlechtesten wurde der Bereich „Kommunikation und Kooperation“ beurteilt, wobei die Bereicherung der Kommunikation durch den Einsatz Neuer Medien positiv vermerkt wurde und auch in medienbasierten Lehrveranstaltungen die Möglichkeit persönlicher (face-to-Face) Treffen als ausreichend empfunden wurde. Verbesserungspotential gab es bei der Förderung von Gruppenarbeiten in eLearning-Lehrveranstaltungen, wobei in diesem Zusammenhang auch Nachteile virtueller Kommunikation beobachtet wurden: teilweise wurde letztere als schwierig erlebt und das Knüpfen neuer Kontakte wurde nur sehr bedingt erleichtert. Insgesamt war der Bereich „Kommunikation und Kooperation“ den Studierenden vergleichsweise am unwichtigsten aber keinesfalls unwichtig. Einfache und schnelle Kommunikation war den Studierenden in diesem Zusammenhang allerdings wichtiger als die Förderung von Gruppenarbeiten oder der persönliche Kontakt mit anderen Studierenden. (vgl. ebd., S. 14ff) Dennoch waren auch für die letztgenannten Aspekte Diskrepanzen zwischen Wunsch und Wirklichkeit zu beobachten (vgl. ebd., S. 22f).

Ähnlich wie in der Studierenden-Sozialerhebung wurde auch in dieser Studie der Zusammenhang diverser Variablen mit der Nutzung und Bewertung von eLearning-Angeboten geprüft.

Es konnte auch in dieser Studie gezeigt werden, dass das Alter der Studierenden Einfluss hat. Allerdings zeigte sich ein signifikanter Zusammenhang nur bei den Erfahrungen mit der „Unterstützung individuellen Lernens“, die jüngere Studierende eher wahrnehmen als ältere. Dieses Ergebnis korrespondiert mit dem Befund der Studierenden-Sozialerhebung (vgl. 4.1.1) wonach ältere Studierende eLearning-Angebote im Schnitt weniger nutzten als jüngere.

Hinsichtlich des Geschlechts zeigten sich in zwei Qualitätsbereichen signifikante Unterschiede, wobei Frauen ihren Lernerfolg höher einschätzten und die Möglichkeiten, den Lernprozess selbst zu steuern, eher wahrnahmen als Männer. Auch

haben Frauen in vier der fünf Qualitätsbereiche stärker ausgeprägte Wünsche als Männer.

Bei erwerbstätigen Studierenden und Studierenden mit Kindern bzw. sonstigen familiären Verpflichtungen konnten in dieser Studie keine signifikanten Unterschiede zu anderen Studierenden festgestellt werden.

Zumindest bedingt nachgewiesen werden konnte dafür der Einfluss von bisherigen Erfahrungen mit eLearning in der universitären Lehre. Es zeigte sich ein allgemeiner signifikanter Einfluss entsprechender Erfahrungen auf die Nutzung der eLearning-Angebote, allerdings konnte dieser keinem spezifischen Bereich zugeordnet werden.

Ähnlich wie in der Studierenden-Sozialerhebung konnte schließlich ein Einfluss der Studienrichtung auf die Nutzung und Bewertung von eLearning-Angeboten festgestellt werden. Auch bei den Wünschen der Studierenden hatte die Studienrichtung signifikanten Einfluss in allen fünf Qualitätsbereichen. Fokussiert man ausschließlich auf die (im Rahmen dieser Arbeit besonders relevanten) Sozialwissenschaften, so nahmen Studierende entsprechender universitärer Studienrichtungen Angebote zur Kommunikation und Kooperation (mit) am besten wahr und beurteilten ihre Erfahrungen mit dem Qualitätsbereich „Lernerfolg“ besser als andere.

4.1.4 Ergänzende Befunde

Die Ergebnisse des Projekts „eStudy“ haben u.a. gezeigt, dass die Studierenden von den Lehrenden motivierende Unterstützung erwarten. Daher soll ergänzend zu obigen Befunden kurz auf Motivation im Kontext von eLearning eingegangen werden.

Johannes Marx (2007) unterscheidet zwei Formen des Handelns:

- **extrinsisch motiviertes Handeln:** Dieses ist ein durch äußere Anreize ausgelöstes Handeln, dessen Ursache nicht in der handelnden Person begründet liegt. Anreize für extrinsisch motivierte Handlungen sind das In-Aussicht-Stellen von Sanktionen, Belohnungen oder Nicht-Belohnungen. Extrinsisch motiviertes Handeln ist demnach Mittel zum Zweck (Erhalt einer Belohnung, Vermeidung einer Bestrafung, etc.).
- **intrinsisch motiviertes Handeln:** Dieses liegt in der Person selbst begründet. Die Person handelt auf Grund eigener Interessen (sei es an der Sache oder an der Handlung selbst) und es ist nicht notwendig, dass das Handeln externe Konsequenzen nach sich zieht.

Im alltäglichen Leben sind diese beiden Formen der Motivation oftmals nicht in „Reinform“ vorzufinden sondern stellen vielmehr die Endpunkte eines Kontinuums von ausschließlich intrinsischer zu ausschließlich extrinsischer Motivation dar (vgl. Marx 2007, S. 23ff¹⁶).

Fokussiert auf eLearning weist Marx auf einige Besonderheiten von Online-Lernprozessen hin: Im Vergleich zum Präsenzunterricht haben Lehrende darin nur begrenzte Einflussmöglichkeiten, da Studierende anders als in persönlicher face-to-face-Interaktion Arbeitsaufforderungen, die ausschließlich online kommuniziert werden, vergleichsweise einfach ignorieren können.¹⁷ Die Lernenden sind folglich stärker gefordert, selbst Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen und Lernprozesse selbständig durchzuführen (vgl. Marx 2007, S. 45f und 55ff).

Marx verweist in der Folge auf die Schwierigkeit, in eLearning-Prozessen die Motivation aufrecht zu erhalten bzw. seitens der Lehrenden unterstützend Einfluss zu nehmen (vgl. ebd., S. 26f). Nach Marx greift in eLearning-Szenarien eine ausschließliche Fokussierung auf intrinsische Motivation – so begrüßenswert diese auch sein mag – zu kurz, weshalb auf extrinsische Motivation nicht verzichtet werden kann und soll. „Bei nicht vorhandenem Interesse oder gar Abneigung einem bestimmten Thema gegenüber ist es schwierig, jemanden dazu zu bringen, intrinsisch (aus Interesse an der Sache selbst) motiviert zu lernen. Auch wenn die intrinsische Motivation für den Lernerfolg förderlicher ist, kann häufig auf extrinsische Motivierung, also den Verweis auf ausserhalb [sic] der Lernhandlung liegende Konsequenzen wie Belohnung und Bestrafung nicht verzichtet werden.“ (ebd., S. 73). Marx empfiehlt in der Folge allerdings, Belohnungen gegenüber Sanktionsandrohungen zu präferieren.

Von Relevanz ist dieser Befund auch für den eLearning-Einsatz in den STEP1-Vorlesungen, da – wie bereits beschrieben – Anreizsysteme entwickelt wurden, um die Studierenden zu mehr Mitarbeit zu motivieren. Besonders deutlich zeigt sich das beim Angebot an Übungen in der Vorlesung „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Methodologie“, bei denen die Absolvierung einer Übung zum Erhalt von Bonuspunkten

¹⁶ Marx greift hierbei auf Definitionen von Heckhausen sowie Deci und Ryan zurück.

¹⁷ Marx greift in diesem Zusammenhang auf eine Arbeit von Maja Graf zurück.

führt, die bei der Prüfung am Semesterende dem erzielten Prüfungsergebnis zugeschlagen werden (vgl. Kapitel 3.5.3). Hier wurde also genau jener Weg (extrinsische Motivation durch In-Aussicht-Stellen einer Belohnung) beschritten, den Marx in seiner Arbeit als empfehlenswert skizziert.

Wichtig erscheint Marx abschließend, dass die für einen gehaltvollen Einsatz von eLearning auf Seiten der Studierenden notwendigen Fähigkeiten sukzessive aufgebaut werden. „Es ist mit Blick auf die Lernmotivation gerade beim E-Learning entscheidend, dass die Anforderungen an die Lernenden realistisch sind und dass die technischen und kommunikativen Fähigkeiten zur Nutzung der E-Learning-Mittel nicht einfach vorausgesetzt sondern schrittweise aufgebaut werden.“ (ebd., S. 63) Genau dieses Ziel wird auch in den Lehrveranstaltungen des Moduls STEP1 verfolgt, wobei diese – im wahrsten Sinne des Wortes – ein erster Schritt in der Entwicklung derartiger Fähigkeiten sind.

4.2 Befunde zum Projekt „eSOWI-STEP“

In Ergänzung zu den bisher referierten Befunden der Fachliteratur soll nun ein Blick auf die Ergebnisse jener Evaluierungen geworfen werden, die seit Beginn des Projekts „eSOWI-STEP“ durchgeführt wurden und u.a. die Nutzung und Bewertung des eLearning-Angebots sowie die Kompetenzentwicklung auf Seiten der Studierenden zum Gegenstand hatten.

In der Regel wurden bei diesen Erhebungen – ähnlich wie in der vorliegenden Arbeit – Online-Befragungen unter allen Studierenden der Vorlesungen des jeweiligen Semesters (gelegentlich auch nur unter den StudienbeginnerInnen) durchgeführt. Für die vorliegende Arbeit wurden die Ergebnisse dreier projektinterner Evaluierungen ausgewertet:

- die Evaluierung des Wintersemester 2007/08: Diese wurde nach Ende des Vorlesungsbetriebes im Februar 2008 durchgeführt, wobei alle Studierenden teilnehmen konnten, die zu einer der damaligen STEP1-Vorlesungen angemeldet waren. Die Studie verzeichnete 611 verwertbare Fragebögen.
- die Evaluierung zu Beginn des Sommersemesters 2008: Diese wurde zu Beginn des Vorlesungsbetriebs (März 2008) durchgeführt. Im Gegensatz zur obigen Befragung, die retrospektiv angelegt war, wurden in dieser Studie Fragen zu den Erwartungen

der Studierenden an die beginnenden Vorlesungen und ans eLearning-Angebot gestellt. 288 Studierende nahmen an der Erhebung teil.

- die Evaluierung zu Ende des Sommersemesters 2008: Diese wiederholte größtenteils die Fragen der Erhebung vom Semesterbeginn. Die Zielgruppe blieb gleich, die Befragung fand im Juli und August 2008 statt und 187 Studierende nahmen daran teil. Da kein Panel-Design zum Einsatz kam, konnten Unterschiede zwischen den Befragungen zu Beginn und zum Ende des Sommersemesters nur bedingt interpretiert werden.

Die Ergebnisse der ersten beiden Evaluierungen (WS 2007/08 und Beginn des Sommersemesters 2008) wurden im unveröffentlichten projektinternen Arbeitsbericht (Payrhuber/Schallert/Budka 2008) auf den Seiten 19ff bzw. im Anhang zu den Evaluierungsergebnissen dargestellt. Die nachfolgend referierten Ergebnisse sind größtenteils diesem Bericht entnommen. Die Ergebnisse der dritten Evaluierung (Ende Sommersemester 2008) wurden nicht in die projektinternen Arbeitsberichte aufgenommen, weshalb auf diese nur ergänzend zurückgegriffen wird.

Neben diesen projektinternen Evaluationen wurde von der „Besonderen Einrichtung für Qualitätssicherung“ der Universität Wien auch eine externe Evaluation unter den Studierenden des Wintersemesters 2008/09 durchgeführt. Diese fand in zwei Wellen im Herbst 2008 und im April/Mai 2009 statt. Hierbei konnten für jene Studierenden, die an beiden Erhebungen teilgenommen hatten, beobachtete Veränderungen zuverlässig interpretiert werden. Diese Evaluierung hatte eine andere Schwerpunktsetzung als die vorliegende Diplomarbeit bzw. wurden inhaltliche Überschneidungen – um Irritationen unter den Studierenden zu vermeiden – nach Möglichkeit bewusst vermieden.

Die Ergebnisse der zweiten Erhebungswelle wurden dem Autor freundlicherweise zur Verfügung gestellt, sind allerdings bisher nicht veröffentlicht. Dennoch soll in Ergänzung zu den projektinternen Evaluierungsbefunden selektiv auf einige wenige Ergebnisse zurückgegriffen werden.

4.2.1 Bewertung von eLearning

Die Studierenden sahen den eLearning-Einsatz in der universitären Lehre und in den einzelnen STEP1-Vorlesungen mit großer Mehrheit als sinnvoll an. Dies zeigte sich sowohl bei Befragungen am Ende des Wintersemesters 2007/08 als auch am Beginn des Sommersemesters 2008. Im Wintersemester beurteilten zwischen 77 und 88 Prozent der

Studierenden (alle Werte gerundet) den Einsatz in den einzelnen Vorlesungen als (sehr bzw. eher) sinnvoll, 82 Prozent empfanden den Einsatz in der universitären Lehre insgesamt als (sehr/eher) sinnvoll. In der Evaluierung zu Beginn des Sommersemesters 2008 wurden ähnlich hohe oder sogar höhere Werte erzielt: Jeweils ca. 87 Prozent beurteilten den Einsatz von eLearning in den STEP1-Vorlesungen und in der universitären Lehre generell als (sehr/eher) sinnvoll (vgl. zu den Zahlen Payrhuber/Schallert/Budka 2008, S. 19f und den dortigen Anhang zu den Evaluierungsergebnissen).

4.2.2 Bewertung der eLearning-Kurse

Im Wintersemester 2007/08 wurde eine Bewertung der Übersichtlichkeit der einzelnen eLearning-Kurse vorgenommen. In allen drei Vorlesungen empfand eine Mehrheit der Befragten (zwischen ca. 54 und 67 Prozent) die Kurse als sehr bzw. eher übersichtlich, nur eine kleine Minderheit (zwischen ca. 6 und 13 Prozent) beurteilte sie als eher bzw. sehr unübersichtlich. Weniger auf Grund dieser Werte sondern vor allem auf Grund des oftmals kritischen Feedbacks der Studierenden in den offenen Antworten wurde die Erhöhung der Übersichtlichkeit zum Ende des Wintersemesters 2007/08 als Verbesserungsvorhaben identifiziert (vgl. Payrhuber/Schallert/Budka 2008, S. 20 und den dortigen Anhang zu den Evaluierungsergebnissen). In den Folgesemestern wurden entsprechende Anstrengungen unternommen.

4.2.3 Nutzung und Bewertung einzelner eLearning-Angebote

Bei der Nutzung der diversen eLearning-Angebote zeigte sich ein klares Muster, das in allen drei Vorlesungen des Wintersemesters 2007/08 (Frage nach der Häufigkeit der Nutzung einzelner Angebote) in ähnlicher Form zu beobachten war. Die Ergebnisse der Evaluierung zu Beginn des Sommersemesters 2008 (Frage nach der Wichtigkeit einzelner Angebote) bestätigten und vervollständigten dieses Bild.

Demnach standen die diversen Materialien, die begleitend zu den Vorlesungen des Moduls STEP1 zum Download angeboten wurden, an der ersten Stelle der Nutzungshierarchie. Dazu zählten in erster Linie die prüfungsrelevanten Texte zur Vorlesung und (sofern angeboten) Powerpoint-Präsentationen der Lehrenden und schriftliche Zusammenfassungen der Vorlesungseinheiten. Lediglich die Audio-/Video-Aufzeichnungen bildeten hier eine Ausnahme, da sie nur selten genutzt wurden.

An zweiter Stelle folgten Tools zur selbständigen Wissensüberprüfung (z.B. Selbsttests), die allerdings erst im Sommersemester 2008 erstmals eingesetzt wurden.

An dritter Stelle in der Nutzungshierarchie stand das Lesen von Beiträgen in den diversen Diskussionsforen, wobei im Wintersemester 2007/08 organisatorische Beiträge etwas häufiger als inhaltliche gelesen wurden. Insgesamt haben in etwa 31 bis 54 Prozent der Studierenden regelmäßig (zumindest alle 14 Tage) in den Diskussionsforen mitgelesen.

An vierter Stelle folgte der Austausch selbst erstellter Materialien der Studierenden (allen voran Mitschriften der Präsenztermine der Vorlesungen) über die eLearning-Kurse.

Erst an fünfter Stelle folgte das Schreiben eigener Beiträge in den Diskussionsforen, wobei im Wintersemester mehr inhaltliche als organisatorische Beiträge verfasst wurden. Etwa 60 bis 72 Prozent der Studierenden haben (je nach Vorlesung und Forum) nie Beiträge geschrieben.

Am letzten Platz stand die Nutzung von Angeboten zur intensiven Online-Kommunikation und -Kooperation wie Chatrooms und Wikis (vgl. zu den Zahlen wiederum Payrhuber/Schallert/Budka 2008, S. 19ff sowie den dortigen Anhang).

Ein sehr ähnliches Bild zeigte sich bei der im Wintersemester 2007/08 erhobenen Einschätzung, inwiefern einzelne Angebote in den eLearning-Kursen zum besseren Verständnis der jeweiligen Vorlesungsinhalte beigetragen haben. Auch hier wurden die zum Download angebotenen Materialien am besten bewertet, gefolgt vom inhaltlichen Austausch in den Diskussionsforen (der organisatorische Austausch wurde in diesem Zusammenhang nicht bewertet, auch wurde nicht nach Schreiben und Lesen von Beiträgen differenziert). An letzter Stelle standen – wie bereits bei der Nutzung – Angebote zur intensiven Online-Kommunikation und -Kooperation wie Chatrooms und Wikis (vgl. ebd.).

Der typische Studierende der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase bevorzugt demnach beim eLearning flexibles individuelles Selbstlernen gegenüber kooperativem Online-Lernen. In diesem Zusammenhang ist eine Unterscheidung, die Gapski und Gräßer (2007, S. 12f) vornehmen, erhellend: Die Autoren beschreiben mit Blick auf Web 2.0 die zunehmende Bedeutung produzierender Informationsarbeit bei

gleichzeitigem Bedeutungsrückgang der rezipierenden Informationsarbeit als eine der zentralen Veränderungen aus Anwendersicht. Greift man diese Unterscheidung auf, so überwiegt unter den Studierenden der STEP1-Vorlesungen eine rezipierende Grundhaltung, was sich in der intensiveren Nutzung und besseren Bewertung von Downloadangeboten und passivem Mitlesen in Diskussionsforen äußert. Demgegenüber werden Aktivitäten, bei denen die Studierenden eine produzierende Grundhaltung einnehmen (Schreiben von Diskussionsbeiträgen, Teilnahme an Chats, Wikis und sonstigen Angeboten zur Online-Kommunikation und -kooperation), seltener genutzt und als weniger relevant erlebt.

Gapski und Gräßer weisen in weiterer Folge (vgl. ebd., S. 18ff) zu Recht darauf hin, dass die beschriebene Verschiebung in der Informationsarbeit – neben anderen Verschiebungen – Auswirkungen auf die geforderten bzw. zu fördernden Kompetenzen sowohl der Individuen als auch der Organisationen, im Rahmen derer die Individuen agieren, hat. Die beobachtete passiv-rezipierende Grundhaltung der Studierenden darf demnach nicht isoliert betrachtet werden, vielmehr ist sie das Resultat eines komplexen Wechselspiels von Studierenden mit mehr oder weniger ausgeprägter Fähigkeit zur produzierenden Informationsarbeit, den Anreizen, die im Rahmen des eLearning-Angebots gesetzt werden, und den generellen Rahmenbedingungen, welche durch die Bildungsinstitution vorgegeben werden. Geht man davon aus, dass eine hohe Kompetenz zur produzierenden Informationsarbeit ein anstrebenswertes Ziel ist, so müssen die einzelnen Faktoren entsprechend beeinflusst werden. Eine Möglichkeit wäre – und dies wird im Rahmen des Projekts eSOWI-STEP auch versucht – den Studierenden im eLearning-Angebot Anreize zur produzierenden Informationsarbeit zu bieten.

Ergänzend zur Nutzung und Bewertung der genannten Angebote wurde in der projektinternen Evaluation zu Beginn des Sommersemesters 2008 gefragt, wie die Studierenden die (bis dahin noch nicht realisierte) Idee beurteilen, die freiwillige Teilnahme an Übungen in den eLearning-Kursen bei der Notengebung zu berücksichtigen. Eine klare Mehrheit hielt diese Idee für sinnvoll (ca. 60% stimmen sehr/eher zu), ebenso viele hielten die Idee für motivierend – vergleiche zu den Zahlen wiederum Payrhuber/Schallert/Budka 2008, S. 19f bzw. den dortigen Anhang mit den Evaluierungsergebnissen).

Zu Ende des Sommersemesters 2008 sank die Zustimmung etwas (allerdings wurde die Frage nur noch den Studierenden einer Vorlesung gestellt und es handelte sich wie erwähnt nicht um ein Panel-Design): etwa 56 Prozent beurteilten die Idee als sehr/eher sinnvoll, ca. 48 Prozent hielten sie für sehr/eher motivierend.¹⁸

4.2.4 Entwicklung von Kompetenzen

Ein weiterer Schwerpunkt der bisherigen Projektevaluierungen betraf die Entwicklung von fachlichen wie überfachlichen Kompetenzen im Rahmen des Moduls STEP1.

Gefragt, inwiefern sich bestimmte Kompetenzen im Semesterverlauf verbessert hätten¹⁹, zeigte sich über die Semester eine sehr stabile Hierarchie (vgl. zu den Ergebnissen des WS 2007/08 wiederum Payrhuber/Schallert/Budka 2008, S. 19f bzw. den dortigen Anhang; die Ergebnisse der Evaluierung vom Ende des Sommersemesters 2008 gingen direkt an den Autor).

Am stärksten wurde von den Studierenden die Vermittlung sozialwissenschaftlichen Basiswissens wahrgenommen. Zwischen 79 und 82 Prozent nahmen sehr bzw. eher starke Fortschritte bzw. Vermittlungsleistungen in diesem Bereich wahr. Etwa 71% nahmen eine (eher) starke Vermittlung von generellem Überblickswissen über die Sozialwissenschaften wahr, etwa 62 Prozent eine (eher) starke Vermittlung von Wissen zu den Themen und Fragestellungen der einzelnen sozialwissenschaftlichen Disziplinen (beide Aspekte wurden in dieser Form nur im Sommersemester 2008 abgefragt).

Die Förderung überfachlicher Kompetenzen wurde weniger stark wahrgenommen als jene der inhaltlichen. Das kritische Denken (von ca. 53 bis 61 Prozent wurden Fortschritte bzw. Vermittlungsleistungen sehr/eher wahrgenommen), der Umgang mit komplexen Inhalten (zwischen 51 und 56 Prozent sahen hier Fortschritte bzw. Vermittlungsleistungen) und die Reflexion der eigenen Studienwahl (51 Prozent nahmen die Vermittlung dieser Kompetenz sehr/eher wahr; wurde nur im Sommersemester 2008 in dieser Form abgefragt) erreichten ähnliche Werte.

Deutlich abgeschlagen kam die Medienkompetenz (anders als in der vorliegenden Arbeit definiert als Umgang mit PC, Internet, usw.) zu liegen, bei der lediglich etwa 22

¹⁸ Informationen des Projekts „eSOWI-STEP“ an den Autor.

¹⁹ Im Wintersemester 2007/08 wurde direkt nach dem beobachteten persönlichen Lernfortschritt in den verschiedenen Kompetenzbereichen gefragt, zu Ende des Sommersemesters 2008 danach, was die Vorlesungen hinsichtlich der Entwicklung der Kompetenzen geleistet hätten.

bis 34 Prozent Fortschritte bzw. Vermittlungsleistungen sehr/eher wahrgenommen haben.

Die Befragung zu Beginn des Sommersemesters 2008 (vgl. wiederum Payrhuber/Schallert/Budka 2008, S. 19f und den dortigen Anhang) fragte vorausblickend, welche Leistungen die Studierenden von den STEP1-Vorlesungen erwarten. Dabei zeigte sich eine nahezu identische Hierarchie, allerdings fiel die Erwartungshaltung in der Regel um ca. 10 bis 25 Prozentpunkte höher aus als die Einschätzung der tatsächlich erbrachten Leistungen zu Semesterende.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sowohl bei den Erwartungen als auch bei den beobachteten Weiterentwicklungen die auf den Vorlesungsinhalt bezogenen Kompetenzen (Vermittlung von Basiswissen, Überblick über Sozialwissenschaften und einzelne Disziplinen) am wichtigsten waren. Danach folgten Aspekte der Selbstkompetenz (Reflexion der Studienwahl) und der Methodenkompetenz (kritisches Denken, Umgang mit komplexen Inhalten). Die Medienkompetenz stand an letzter Stelle. Ruft man sich die in Kapitel 4.1.3 zitierten Befunde zum Bereich „Lernerfolg“ in der Studie „eStudy“ in Erinnerung, so zeigt sich, dass hier wie dort die Vermittlung von Inhalten am stärksten wahrgenommen wurde, allerdings mit dem Unterschied, dass diese von den Studierenden des Moduls STEP1 auch am stärksten gewünscht wurde. Übereinstimmend sind die Befunde, dass die Förderung der Medienkompetenz am wenigsten gewünscht wird, in den STEP1-Vorlesungen wurde darüber hinaus auch die Vermittlung/Weiterentwicklung dieser Kompetenz am wenigsten wahrgenommen.

Im Wintersemester 2007/08 wurden darüber hinaus einige signifikante Zusammenhänge gefunden (vgl. ebd., S. 20). Die Nutzung korrelierte signifikant mit einer höheren Einschätzung der Verbesserung im Umgang mit komplexen Inhalten, der Erweiterung sozialwissenschaftlichen Basiswissens und des Überblicks über die einzelnen Disziplinen sowie einer stärkeren Reflexion der Studienwahl.

Außerdem konnte nachgewiesen werden, dass Studierende, welche in den Diskussionsforen selbst Beiträge gelesen bzw. geschrieben haben, die Weiterentwicklung ihres kritischen Denkens, ihrer Kompetenz im Umgang mit komplexen Inhalten und ihrer Medienkompetenz höher einschätzten.

An dieser Stelle soll abschließend auf Ergebnisse der zweiten Welle jener Evaluierung, die von der „Besonderen Einrichtung für Qualitätssicherung“ der Universität Wien unter den Studierenden des Wintersemesters 2008/09 im April/Mai 2009 durchgeführt wurde, zurückgegriffen werden.²⁰ Auch darin wurde eine Frage zur Veränderung der Fähigkeiten der Studierenden gestellt. Letztere sollten die im Lauf des Wintersemesters beobachteten Veränderungen auf einer fünfteiligen Skala von 1=„überhaupt nicht verändert“ bis 5=„sehr stark positiv verändert“ einschätzen.

Zwei Items bezogen sich auf die Methodenkompetenz: eine Verbesserung im Umgang mit komplexen Inhalten wurde am deutlichsten wahrgenommen: 56 Prozent sahen eine starke bis sehr starke Verbesserung, der Mittelwert auf der Skala betrug 3,50 (alle Werte gerundet). Es folgte der analytische Umgang mit Inhalten (48 Prozent sahen eine (sehr) starke Verbesserung dieser Fähigkeit, Mittelwert 3,38). Erstmals abgefragt wurde die Fähigkeit zur Organisation und Strukturierung des eigenen Lernens – also ein zentraler Aspekt der Selbstkompetenz – wobei 46 Prozent eine (sehr) starke Verbesserung sahen. Mit einem Mittelwert von 3,18 fällt die wahrgenommene Kompetenzveränderung etwas geringer aus als bei den Items zur Methodenkompetenz. Wie in den projektinternen Evaluierungen zeigte sich auch in dieser Erhebung, dass die Studierenden ihre Fortschritte im Umgang mit Informations- und Medientechniken – also eine Verbesserung der Medienkompetenz – am geringsten einschätzten. „Nur“ etwa 30 Prozent sahen deutliche Verbesserungen (Mittelwert von 2,78).

²⁰ Die unveröffentlichten Daten wurden dem Autor zur Verfügung gestellt. Die angeführten Ergebnisse basieren auf eigenen Berechnungen mit den übermittelten Daten.

5 Fragestellungen und Hypothesen

Im diesem Kapitel soll ein konzentrierter Überblick über die Ausrichtung der Erhebung, die im Zuge der Diplomarbeit vorgenommen wird, gegeben werden, ehe in den nachfolgenden Kapiteln die Durchführung der Erhebung und die Auswertung der Ergebnisse im Zentrum stehen werden. Neben der Darstellung der forschungsleitenden Fragestellungen werden die Forschungsfragen und Hypothesen der Untersuchung überblicksartig dargestellt und deren Operationalisierung beschrieben.

Eine Verortung der Studie im Kontext der Evaluationsforschung wird in Kapitel 6.1 vorgenommen.

5.1 Forschungsleitende Fragestellungen

Ziel der Diplomarbeit ist die Evaluierung des beschriebenen Modells der interaktiven Vorlesung. Hierzu soll eine Erhebung unter allen Studierenden des Wintersemesters 2008/09 durchgeführt werden, die zumindest eine der Vorlesungen der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase besucht haben. Der Fokus der Arbeit ist wie folgt:

Die Evaluierung konzentriert sich auf die Sichtweise der Studierenden. Von Interesse ist – ähnlich wie in den in Kapitel 4.1 beschriebenen Studien – die Perspektive der LernerInnen, während die Perspektiven der ausführenden Organisation (das Projekt „eSOWI-STEP“) und der ausführenden Akteure (ProjektmitarbeiterInnen, Lehrende, Teaching Assistants) nicht Gegenstand der Untersuchung sind. Von der Untersuchung ausgenommen sind weiters die projektinternen Strukturen und die Rahmenbedingungen, unter denen das Projekt agiert (ein Aufgreifen derselben ist – wo dies für die vorliegende Untersuchung geboten scheint – allerdings möglich).

Im Zentrum der Erhebung steht das eLearning-Angebot zu den Vorlesungen des Moduls STEP1. Es soll schwerpunktmäßig erhoben werden, wie Studierende die eLearning-Angebote nutzen, wie sie die Betreuung im Rahmen der eLearning-Kurse bewerten und ob die mit dem Einsatz von eLearning verbundenen überfachlichen Ziele des Projekts in der Wahrnehmung der Studierenden erreicht werden.

Abzugrenzen ist das Evaluationsvorhaben in seiner Schwerpunktsetzung daher von einer Evaluation der technischen Aspekte und Usability der eingesetzten Lernplattformen einerseits und von einer Evaluierung der Elemente der Präsenzlehre im

Rahmen der Vorlesungseinheiten andererseits („klassische“ Lehrveranstaltungsevaluation). Auch bleiben fachspezifische Lehrinhalte der einzelnen Vorlesungen ausgeklammert. Allerdings muss diese Schwerpunktsetzung dahingehend eingeschränkt werden, dass die genannten Elemente Teile eines integrierten Ganzen sind und von den Studierenden (idealerweise) auch so wahrgenommen werden. Daher soll die notwendige Flexibilität erhalten bleiben, um Grenzbereichen und Übergängen zwischen dem eLearning-Teil und anderen Elementen des didaktischen Designs Rechnung tragen zu können.

Beim Entwickeln der Forschungsfragen und Hypothesen wird nach Möglichkeit auf vorhandene Befunde aufgebaut. Dennoch ist festzuhalten, dass die Studie einen starken explorativen Charakter hat. Zu einigen Aspekten der Untersuchung liegen keine oder nicht ausreichend empirische Befunde vor, die eine Formulierung exakter Hypothesen erlauben würde. Dem soll mit der Formulierung offener Forschungsfragen bzw. einer explorativen Untersuchung von Hypothesen begegnet werden.

Die **forschungsleitenden Fragestellungen** der Untersuchung lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- Wie nutzen und bewerten die Studierenden die eLearning-Angebote zu den Vorlesungen des Moduls STEP1?
- Werden die überfachlichen Ziele erreicht, die seitens des Projekts „eSOWI-STEP“ mit dem Einsatz von eLearning verbunden werden?

Wie bereits kurz erwähnt führte die „Besondere Einrichtung für Qualitätssicherung“ der Universität Wien in großer zeitlicher Nähe zur Diplomarbeit eine eigene Befragung zu den Vorlesungen des Moduls STEP1 durch. Ende April/Anfang Mai waren die StudienbeginnerInnen des Wintersemesters 2008/09 eingeladen, an dieser Befragung teilzunehmen. Da die Evaluierungsstichproben der beiden Untersuchungen weitgehend identisch waren, fand ein Austausch zwischen dem Autor der Diplomarbeit und den Verantwortlichen der Besonderen Einrichtung statt. Es sollten zeitliche Überschneidungen ebenso vermieden werden wie redundante Fragestellungen und Irritationen auf Seiten der Studierenden. Hierzu wurde der von der „Besonderen Einrichtung für Qualitätssicherung“ verwendete Fragebogen zur Verfügung gestellt. So

war es möglich, die Schwerpunkte der beiden Erhebungen aufeinander abzustimmen und eine Wiederholung von Fragestellungen weitestgehend zu vermeiden.

5.2 Forschungsfragen und Hypothesen

Aufbauend auf den in Kapitel 3 beschriebenen Zielsetzungen des Projekts „eSOWI-STEP“, dem eLearning-Angebot des Wintersemesters 2008/09 und unter Rückgriff auf die in Kapitel 4 wiedergegebenen Ergebnisse früherer Evaluierungen des Projekts wurden Themenbereiche definiert, die im Rahmen der Diplomarbeit untersucht werden sollten. Dabei war eine Auswahl aus den möglichen Forschungsinhalten unerlässlich. Zu jedem der Themenbereiche wurden anschließend Forschungsfragen formuliert. Darüber hinaus wurden aufbauend auf den in Kapitel 4 zusammengefassten Befunden der Fachliteratur und den Ergebnissen der früheren Projektevaluierungen zu einzelnen Themenbereichen Hypothesen formuliert, deren Gültigkeit im Zuge der Evaluierung überprüft werden sollte.

5.2.1 Nutzung von eLearning

Zunächst sollte erhoben werden, wie intensiv im Wintersemester 2008/09 das eLearning-Angebot zu den Vorlesungen des Moduls STEP1 genutzt wurde. Hierzu wurden folgende Forschungsfragen formuliert:

Forschungsfragen:

- FF1: Wie intensiv werden die eLearning-Angebote in den Kursen der Vorlesungen von den Studierenden genutzt?
- FF2: Herrscht eine passiv-rezipierende Grundhaltung vor?

Hintergrund:

Die früheren Evaluierungen des Projekts „eSOWI-STEP“ im Wintersemester 2007/08 und im Sommersemester 2008 haben gezeigt, dass eine passiv-rezipierende Grundhaltung häufiger vertreten war als eine aktiv-produzierende. Dies äußerte sich in der starken Nutzung von zum Download angebotenen Materialien und Möglichkeiten zur selbständigen Wissensüberprüfung, während Diskussionsangebote weniger intensiv und primär passiv genutzt wurden. Von anderen Formen der Online-Kommunikation und Kooperation wurde kaum Gebrauch gemacht (vgl. Kapitel 4.2.3). Die Ergebnisse der Studierenden-Sozialerhebung stützen diesen Befund, waren doch darin die

Download-Angebote ebenfalls die am intensivsten genutzten (vgl. Kapitel 4.1.1). Auch die Ergebnisse des Projekts „eStudy“ tendieren in diese Richtung, da der Qualitätsbereich „Kommunikation und Kooperation“ der am wenigsten genutzte und gewünschte war (allerdings immer noch auf vergleichsweise hohem Niveau; siehe Kapitel 4.1.3).

5.2.2 Förderung der Medienkompetenz und Sozialkompetenz

Aufbauend auf die skizzierten überfachlichen Zielsetzungen des Projekts zur Förderung der Medien- und Sozialkompetenz wurden mehrere Forschungsfragen und zwei Hypothesen formuliert.

Forschungsfragen:

- FF3: Erwerben die Studierenden Medien- und Sozialkompetenz, um eine universitäre Lernplattform zur Beschaffung von Materialien und Informationen nutzen und auf ihr kommunizieren und kooperieren zu können?
- FF4: Nehmen die Studierenden Hilfestellungen zur Entwicklung ihrer Medien- und Sozialkompetenz wahr?
- FF5: Wie schätzen die Studierenden die Verbesserung ihrer Medien- und Sozialkompetenz ein?

Hypothesen:

- HYP MK: Je intensiver die Studierenden die eLearning-Kurse nutzen, desto größer ist die Verbesserung der eigenen Medienkompetenz.
- HYP SK: Je intensiver die Studierenden die eLearning-Kurse nutzen, desto größer ist die Verbesserung der eigenen Sozialkompetenz.

Hintergrund:

Die Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen sollte explizit erfolgen und erfordert Möglichkeiten zur Sammlung eigener Erfahrungen sowie eine Reflexion des eigenen Verhaltens. In Kapitel 3.3.4 wurde darauf verwiesen. Mit Blick auf die Entwicklung von Medien- und Sozialkompetenz sind insbesondere die Nutzung der Lernplattform zur Beschaffung von Materialien und Informationen sowie die Verwendung der Lernplattform zur Online Kommunikation und -Kooperation von Interesse (vgl. ebd.).

Grundsätzlich haben die Studierenden die Möglichkeit, durch Nutzung der eLearning-Kurse entsprechende Erfahrungen zu sammeln. Daher wird die Nutzung erhoben. Es wäre zu erwarten, dass die Einschätzung der erworbenen Kompetenzen umso stärker ausfällt, je intensiver die eLearning-Kurse genutzt wurden. Dieser Zusammenhang wird mit den Hypothesen HYP MK und HYP SK für die Medien- und Sozialkompetenz überprüft.

Außerdem wird gefragt, ob die Studierenden selbst eine Verbesserung ihrer Medien- und Sozialkompetenz wahrnehmen und ob ihnen Hilfestellungen zur Entwicklung der genannten Kompetenzen zur Verfügung gestellt werden.

5.2.3 Förderung der Selbstkompetenz

Forschungsfragen:

- FF6: Übernehmen die Studierenden Verantwortung für ihre individuellen Lernprozesse und steuern diese selbst?
- FF7: Nehmen die Studierenden Hilfestellungen zur Selbstkompetenz wahr?

Hypothese:

- HYP SELBST: Je intensiver die Studierenden die eLearning-Kurse nutzen, desto größer ist die Verbesserung der eigenen Selbstkompetenz.

Hintergrund:

In Kapitel 3.3.4.3 wurde herausgearbeitet, dass die Fähigkeit, Selbstverantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen und diesen zu steuern, ein wichtiger Teilaspekt der Selbstkompetenz ist. Daher soll überprüft werden, ob die Studierenden entsprechende Selbstverantwortung wahrnehmen und entsprechende Steuerungsprozesse durchführen.

Wie in den Kapiteln 3.4 und 3.5 beschrieben, werden die Studierenden in ihren Lernprozessen unterstützt (= angeleitetes Selbststudium), wobei ein großer Teil der Unterstützung mittels verschiedener Angebote in den eLearning-Kursen erfolgt. Deshalb ist zu vermuten, dass Studierende, welche die eLearning-Kurse intensiver nutzen, auch eine deutlichere Verbesserung ihrer Selbstkompetenz wahrnehmen (vgl. HYP SELBST).

Daneben soll wiederum nach der Wahrnehmung von Hilfestellungen gefragt werden, die der Förderung der Selbstkompetenz im genannten Sinn dienen. Solche

Hilfestellungen stellen eine Form der expliziten Förderung der überfachlichen Kompetenz dar.

Die anderen beschriebenen Aspekte der Selbstkompetenz (Reflexion der Studienwahl bzw. der Studierfähigkeit) sind bereits in der Erhebung der „Besonderen Einrichtung für Qualitätssicherung“ berücksichtigt worden. Daher wurde auf die Formulierung eigener Forschungsfragen hierzu verzichtet.

Allerdings soll im Kontext der Methodenkompetenz gefragt werden (Forschungsfrage 10), ob eine Reflexion der eigenen Interessen und des eigenen Lernverhaltens stattfindet. Diese Frage stützt sich auf jene Befunde, in denen Reflexion als zentral zur Entwicklung überfachlicher Kompetenzen herausgestrichen wird (vgl. 3.3.4). In der Hypothese HYP REFLEXION wird darüber hinaus ein Zusammenhang zwischen der Verbesserung der Selbstreflexionsfähigkeit und der Nutzung der eLearning-Kurse hergestellt.

5.2.4 Förderung der Methodenkompetenz

Forschungsfragen:

- FF8: Unternehmen die Studierenden verständnisorientierte Lernhandlungen?
- FF9: Gelingt in den Vorlesungen der STEP1 die Vermittlung eines sozialwissenschaftlichen Basiswissens?
- FF10: Reflektieren die Studierenden ihren persönlichen Lernprozess?
- FF11: Nehmen die Studierenden Hilfestellungen zum verständnisorientierten Lernen und zum Erwerb sozialwissenschaftlichen Basiswissens wahr?

Hypothesen:

- HYP METH Je intensiver die Studierenden die eLearning-Kurse nutzen, desto stärker nehmen sie eine Erhöhung der eigenen Methodenkompetenz wahr.
- HYP BASIS: Je intensiver die Studierenden die eLearning-Kurse nutzen, desto stärker nehmen sie eine Erweiterung des sozialwissenschaftlichen Basiswissens wahr.
- HYP REFLEXION: Je intensiver die Studierenden die eLearning-Kurse nutzen, desto stärker nehmen sie eine Verbesserung der Fähigkeit zur Selbstreflexion wahr.

Hintergrund:

Dass den Studierenden eine Förderung der Methodenkompetenz wichtig ist, wurde von Paechter et al. nachgewiesen (vgl. Kapitel 4.1.3). In Kapitel 3.3.4.4 wurde weiters beschrieben, dass die Methodenkompetenz in Reflexion und Anwendung des erworbenen Wissens unterteilt werden kann. Im Sinne einer notwendigen Fokussierung des Forschungsvorhabens stellt die Forschungsfrage 8 auf die Reflexion des erworbenen Wissens ab, ist dieses doch von fundamentaler Bedeutung für verständnisorientiertes Lernen, wie es im Modell der interaktiven Vorlesung als Ziel definiert wurde. Auch das in diesem Zusammenhang relevante vorlesungsübergreifende inhaltliche Ziel des Erwerbs sozialwissenschaftlichen Basiswissens wird auf seine Realisierung überprüft (Forschungsfrage 9).

Hierbei gilt wiederum, dass die Studierenden bei ihren Lernprozessen Unterstützung erhalten (= angeleitetes Selbststudium), wobei ein großer Teil der Betreuung online mittels verschiedener Angebote in den eLearning-Kursen erfolgt. Deshalb ist zu vermuten, dass Studierende, die diese eLearning-Kurse intensiver nutzen, die erworbene Methodenkompetenz und die Erweiterung sozialwissenschaftlichen Basiswissens höher einschätzen (vgl. HYP METH und HYP BASIS).

Darüber hinaus soll wiederum nach der Wahrnehmung von Hilfestellungen gefragt werden, die explizit der Förderung der untersuchten Aspekte dienen.

5.2.5 Ermöglichung von Flexibilität

Forschungsfrage:

- FF12: Ermöglicht eLearning aus Sicht der Studierenden flexibles Lernen?

Grundsätzlich wird eine Flexibilisierung des Lernprozesses durch den Einsatz von eLearning von einer Mehrheit der Studierenden wahrgenommen und gewünscht (vgl. die in den Kapiteln 4.1.1 und 4.1.3 zitierten Ergebnisse).

Mit der genannten Forschungsfrage soll überprüft werden, ob das in Kapitel 3.3.5 beschriebene Projektziel einer Erhöhung räumlicher, zeitlicher und inhaltlicher Flexibilität in den Lehrveranstaltungen des Moduls STEP1 erreicht wird. Hinsichtlich der inhaltlichen Flexibilität ist allerdings einschränkend anzumerken, dass diese im Wintersemester 2008/09 – wie beschrieben – nur ansatzweise realisiert werden konnte, da die hypermedialen Lernunterlagen noch nicht zur Verfügung standen.

5.2.6 Entwicklung einer e-Lernkultur

Forschungsfragen:

- FF13: Wird der Einsatz von eLearning in der universitären Lehre von den Studierenden akzeptiert?
- FF14: Sind die Studierenden mit dem Einsatz von eLearning in der universitären Lehre zufrieden?

Die Zielsetzung, auf der die Forschungsfragen basieren, wurde in Kapitel 3.3.6 beschrieben. Während der darin genannte Aspekt der Vertrautheit mit eLearning vor allem über den flächendeckenden Einsatz von eLearning erreicht werden soll und daher für die Evaluierung weniger von Interesse ist, soll die Akzeptanz von eLearning erhoben werden. Dabei wird zwischen der Akzeptanz von und der Zufriedenheit mit eLearning unterschieden

5.2.7 Einfluss der Prüfungsteilnahme

Erhoben werden soll hierbei die Teilnahme an den bisherigen Prüfungsterminen der drei Vorlesungen sowie die gegebenenfalls erreichten Benotungen. Es werden folgende Forschungsfragen formuliert:

- FF15: Nehmen die Studierenden die Angebote in den eLearning-Kursen als hilfreich zur Vorbereitung auf die Prüfung/Abschlussarbeit wahr?
- FF16: Führt die Teilnahme an der Prüfung/Abschlussarbeit zu einer höheren Nutzung der eLearning-Kurse und -Angebote?
- FF17: Schlägt sich eine intensive Nutzung der eLearning-Kurse in besseren Prüfungsergebnissen nieder?

Hypothesen:

- HYP PRÜF1: Wenn Studierende an der Prüfung/Abschlussarbeit teilnehmen, dann nutzen sie die eLearning-Kurse intensiver.
- HYP PRÜF2: Wenn Studierende an der Prüfung/Abschlussarbeit teilnehmen, dann nutzen sie die Angebote in den eLearning-Kursen intensiver.
- HYP PRÜF3: Je intensiver Studierende die eLearning-Kurse zu den einzelnen Vorlesungen nutzen, desto bessere Prüfungsergebnisse erzielen sie.

Hintergrund:

Wie in Kapitel 3.5 beschrieben werden den Studierenden in den eLearning-Kursen zahlreiche Angebote zur Vorbereitung auf die Prüfung/Abschlussarbeit zur Verfügung gestellt.

Jene Studierenden, die zur Prüfung antreten (nicht alle tun dies), sollten daher Interesse daran haben und die eLearning-Kurse sowie die einzelnen Angebote intensiver als andere Studierende nutzen. Weiters sollten Studierende, welche die eLearning-Kurse intensiv genutzt haben, bessere Prüfungsergebnisse erzielen.

Zwar liegen hierzu noch keine validen Vergleichsergebnisse vor, aber im Sinne des explorativen Charakters der Studie sollen die entsprechenden Hypothesen formuliert und geprüft werden. Da diverse intervenierende Variablen Einfluss auf das Prüfungsergebnis haben und kaum kontrolliert werden können, soll dies mit der gebotenen Vorsicht geschehen.

5.2.8 Teilnahme an Übungen

Forschungsfrage:

- FF18: Wie werden die im Laufe des Wintersemesters 2008/09 angebotenen Übungen der Vorlesungen „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Methodologie“ und „Sozialwissenschaften und gesellschaftlicher Wandel: aktuelle Debatten“ bewertet?

Inhalt dieser Forschungsfrage sind die in Kapitel 3.5.3 beschriebenen Übungsangebote. Da im Wintersemester 2008/09 der bisher umfangreichste Einsatz entsprechender Übungen stattfand und im Rahmen des Projekts „eSOWI-STEP“ die Bewertung ähnlicher Übungen erst einmal an einer vergleichsweise kleinen Stichprobe erhoben wurde, wird obige Forschungsfrage gestellt.

5.2.9 eLearning-Vorerfahrungen

Forschungsfrage:

- FF19: Verfügen die Studierenden über Vorerfahrungen mit eLearning-Lehrveranstaltungen an einer Universität und – wenn ja – wie haben sie diese Lehrveranstaltungen erlebt?

Mit obiger Frage soll erhoben werden, ob die Studierenden des Moduls STEP1 bereits vor dem Wintersemester 2008/09 universitäre Lehrveranstaltungen, in denen eLearning zum Einsatz kam, besucht und wie sie diese Lehrveranstaltungen erlebt haben.

5.2.10 Bewertung der Lernplattform

Forschungsfragen:

- FF20: Wie bewerten die Studierenden die eingesetzten Lernplattformen?
- FF21: Zeigen sich Unterschiede in der Bewertung der Lernplattformen „Fronter“ und „Blackboard Vista“?

Auch wenn der Fokus der vorliegenden Evaluierung wie beschrieben nicht auf der Bewertung der eingesetzten Lernplattformen liegt, soll diese dennoch ergänzend erhoben werden. Insbesondere scheint ein Vergleich der eingesetzten Lernplattformen geboten.

5.2.11 Merkmale der Studierenden

Im Folgenden werden Merkmale der Studierenden aufgelistet, die erhoben werden, um die untersuchte Stichprobe zu charakterisieren und einzuordnen. Diese Merkmale umfassen die Soziodemographie der Studierenden, ihre Studiensituation, ihre Internetausstattung sowie den Besuch der Präsenztermine der Vorlesungen. Für alle nachgenannten Merkmale gilt die folgende Forschungsfrage:

Forschungsfrage:

- FF22: Wie ist die untersuchte Stichprobe hinsichtlich der einzelnen Merkmale zu charakterisieren?

Soziodemographische Merkmale:

Untersucht werden Alter, Geschlecht, Erwerbstätigkeit und das Vorliegen von Betreuungspflichten.

Studiosituation:

Zur Beschreibung der Studiosituation der Studierenden werden die belegten Studienrichtungen und der Studienfortschritt erhoben.

Internetausstattung:

Erhoben werden die Zugangsmöglichkeiten der Studierenden zum Internet und die Internetausstattung, über welche die Studierenden zu Hause verfügen. Hintergrund der Erfassung dieser Variablen ist, dass ein adäquater Zugang zum Internet eine Grundvoraussetzung der Nutzung – insbesondere der intensiven Nutzung – der eLearning-Angebote des Moduls STEP1 darstellt.

Vorlesungsbesuch:

Schließlich soll auch der Besuch der Präsenztermine der Vorlesungen erhoben werden. Dies ist eine gängige Größe zur Beschreibung der Studierenden, die in früheren Evaluierungen des Projekts „eSOWI-STEP“ stets erfasst wurde. Erhoben werden soll, ob die einzelnen Vorlesungen des Moduls STEP1 grundsätzlich besucht werden und – falls ja – wie häufig die Studierenden in den Präsenzterminen der einzelnen Vorlesungen waren.

5.3 Operationalisierung

Die in den Forschungsfragen und Hypothesen angesprochenen Dimensionen der Untersuchung wurden in Variablen überführt. Zur besseren Anschaulichkeit wird bei der nachfolgenden Darstellung der Operationalisierung auf die Fragen im ausgearbeiteten Fragebogen verwiesen, der in Anhang B zu finden ist (die Nummern beziehen sich auf die dortige Nummerierung der Fragen).

5.3.1 Nutzung von eLearning

Die Nutzung von eLearning (vgl. Forschungsfrage 1) wurde im Zuge der Operationalisierung in mehrere Variablen unterteilt:

Besuch der eLearning-Kurse:

Es wurde für jede der drei Vorlesungen des Wintersemesters 2008/09 erfragt, wie oft der eLearning-Kurs zur Vorlesung besucht wurde.

verwendete Skala: Ratingskala mit 5 Ausprägungen von „sehr oft“ bis „nie“
vergleiche Frage Nr. 9 im Fragebogen

Nutzung der eLearning-Angebote:

Aufbauend auf die Analyse des Blended Learning-Angebots im Wintersemester 2008/09 (vgl. Kapitel 3.5) wurden die 10 gängigsten Angebote zusammengestellt und in Antwortkategorien überführt. Auf Grund des vergleichsweise großen zeitlichen Abstands der Evaluierung zum Wintersemester 2008/09 und um eine separate Abfrage für jede Vorlesung zu vermeiden, sollten die Studierenden eine Gesamtbeurteilung ihres Nutzungsverhaltens abgeben, so sie mehrere Kurse besucht hatten.

verwendete Skala: Ratingskala mit 5 Ausprägungen von „sehr oft“ bis „nie“; Restkategorie „wurde nicht angeboten“, um alle eLearning-Kurse in einer Frage erfassen zu können

vergleiche Frage Nr. 10 im Fragebogen

Verhalten in eLearning-Kursen:

Hierzu wurden 6 Aussagen formuliert, zu denen die Studierenden Stellung nehmen sollten. Ziel war es, die in Forschungsfrage 2 benannte passiv-rezipierende Grundhaltung genauer zu erfassen. Die Aussagen umfassten:

2 Aussagen zum Lesen von Beiträgen in Diskussionsforen,

2 Aussagen zum Schreiben von Beiträgen in Diskussionsforen,

2 Aussagen zur Online-Kooperation;

verwendete Skala: Ratingskala mit 5 Ausprägungen von „trifft sehr zu“ bis „trifft gar nicht zu“

vergleiche Frage Nr. 11 im Fragebogen

offene Frage zu Nutzungsunterschieden:

Da die Nutzung der eLearning-Angebote für alle drei Vorlesungen gemeinsam erhoben wurde, sollte den Studierenden mit einer offenen Frage die Möglichkeit gegeben werden, allfällige Unterschiede in der Nutzung der einzelnen Kurse darzulegen.

vergleiche Frage Nr. 12 im Fragebogen

5.3.2 Förderung der Medienkompetenz und Sozialkompetenz

Zur Beantwortung von Forschungsfrage 3 wurde auf die Items zur Nutzung von eLearning zurückgegriffen (vgl. Kapitel 5.2.2 zur Begründung).

Hilfestellungen zur Medien- und Sozialkompetenz:

Mit Blick auf Forschungsfrage 4 wurden folgende Aussagen formuliert:

2 Aussagen zu Hilfestellungen in der Benutzung der Lernplattform (Erklärung der Verwendung, Hilfe bei technischen Problemen),

2 Aussagen zur Förderung von Online-Kommunikation und -Kooperation (Tipps zur Online-Kommunikation, Förderung der Zusammenarbeit online);

verwendete Skala: Ratingskala mit 5 Ausprägungen von „trifft sehr zu“ bis „trifft überhaupt nicht zu“

vergleiche Frage Nr. 20 im Fragebogen

Kompetenzerwerb:

Zur Beantwortung von Forschungsfrage 5 wurde die Veränderung der überfachlichen Kompetenzen im Lauf des Wintersemesters erhoben, wobei die Studierenden eine Selbsteinschätzung vornehmen sollten. Neben der Medien- und Sozialkompetenz wurden auch die anderen überfachlichen Kompetenzen abgefragt:

Aussage:	überprüfte Kompetenz:
Fähigkeit, über eine Lernplattform Informationen zu beschaffen und auszutauschen	Medienkompetenz
Fähigkeit, über eine Lernplattform zu kommunizieren und zusammenzuarbeiten	Sozialkompetenz
Eigenverantwortung	Selbstkompetenz
Fähigkeit, Lern- und Arbeitsprozesse selbst zu steuern	Selbstkompetenz
kritisches Denken	Methodenkompetenz (Verständnisorientierung)
Fähigkeit zur Selbstreflexion	Methodenkompetenz (Reflexion eigener Lernziele)
Überblick über die Sozialwissenschaften	Methodenkompetenz (sozialwissensch. Basiswissen)
Überblick über die Themen/Fragestellungen der einzelnen sozialwissenschaftlichen Disziplinen	Methodenkompetenz (sozialwissensch. Basiswissen)

Tabelle 2: Operationalisierung des überfachlichen Kompetenzerwerbs

Bei der Formulierung der Items wurde teilweise auf die Studie von Paechter et al. (2007) zurückgegriffen.

verwendete Skala: Ratingskala mit 5 Ausprägungen von „überhaupt nicht“ bis „sehr stark positiv“

vergleiche Frage Nr. 29 im Fragebogen

Bei der Prüfung der Hypothesen HYP MK und HYP SK wurde auf die in Kapitel 5.3.1 beschriebenen Items zur Nutzung der eLearning-Kurse zurückgegriffen.

5.3.3 Förderung der Selbstkompetenz

selbstkompetentes Lernverhalten (FF6):

Aufbauend auf den in Kapitel 5.2.3 geschilderten Hintergrund wurden mehrere Aspekte der Selbstkompetenz unterschieden, wobei die Selbststeuerung des Lernprozesses durch die Studierenden im Zentrum stand:

- Übernahme von Selbstverantwortung für den Lernprozess
- Festlegen persönlicher Lernziele
- Planung des Lernprozesses:
 - Verfolgen eines persönlichen Arbeits- und Zeitplans
 - rechtzeitiger Überblick über Stoff und Leistungsanforderungen
 - Lernen erst knapp vor der Prüfung (als Indikator für vergleichsweise wenig geplantes weil diskontinuierliches Lernen)
- Selbstmotivation

Bei der Formulierung der Items wurde teilweise auf die Studie von Paechter et al. (2007) zurückgegriffen.

verwendete Skala: Ratingskala mit 5 Ausprägungen von „trifft sehr zu“ bis „trifft gar nicht zu“

vergleiche Frage Nr. 26 im Fragebogen

Hilfestellungen zur Selbstkompetenz (FF7):

Die Aussagen wurden in Ergänzung zu obigen Items formuliert. Dabei wurde ebenfalls teilweise auf die Studie von Paechter et al. (2007) zurückgegriffen.

- Anregung zur Übernahme von Selbstverantwortung
- Anregung zu persönlichen Arbeits-/Zeitplänen
- Unterstützung der persönlichen Motivation

verwendete Skala: Ratingskala mit 5 Ausprägungen von „trifft sehr zu“ bis „trifft gar nicht zu“

vergleiche Frage Nr. 27 im Fragebogen

Bei der Prüfung der Hypothese HYP SELBST wurde auf die in Kapitel 5.3.1 beschriebenen Items zur Nutzung der eLearning-Kurse und die in Kapitel 5.3.2 beschriebenen Items zum Kompetenzerwerb zurückgegriffen.

5.3.4 Förderung der Methodenkompetenz

methodenkompetentes Lernverhalten (FF8-10):

Aufbauend auf die geschilderten Hintergründe wurde die Methodenkompetenz in drei Aspekte unterteilt, zu denen jeweils zwei Aussagen vorgegeben wurden:

- verständnisorientiertes Lernen:
 - Gedanken zum Stoff der Vorlesung machen
 - Herstellen von Verbindungen zwischen Lernstoff und persönlichen Erfahrungen
- Vernetzung des erworbenen Wissens: Diese wird als Teil des verständnisorientierten Lernens begriffen und findet ihren Ausdruck im Erwerb sozialwissenschaftlichen Basiswissens. Letzterer gilt somit als Indikator für methodenkompetentes Lernverhalten. Zugleich weist dieser Teilaspekt ein Naheverhältnis zum vorlesungsübergreifenden inhaltlichen Projektziel der Förderung sozialwissenschaftlichen Basiswissens auf. Das Basiswissen umfasst:
 - Erwerb eines Überblicks über die Sozialwissenschaften insgesamt
 - Erwerb eines Verständnisses für die Gemeinsamkeiten/Unterschiede der sozialwissenschaftlichen Disziplinen
- Reflexion des eigenen Lernprozesses: Dieser Aspekt der Methodenkompetenz überschneidet sich zum Teil mit der Selbstkompetenz, allerdings erfolgt die Reflexion hier mit Fokus auf persönliche Lernziele und wird als Voraussetzung für verständnisorientiertes Lernen angesehen. Hierzu zählen:
 - Nachdenken über persönliche Interessen im Studium
 - Nachdenken über persönliches Lernverhalten

Bei der Formulierung der Items wurde teilweise auf die Studie von Paechter et al. (2007) zurückgegriffen.

verwendete Skala: Ratingskala mit 5 Ausprägungen von „trifft sehr zu“ bis „trifft gar nicht zu“

vergleiche Frage Nr. 26 im Fragebogen

Hilfestellungen zur Methodenkompetenz (FF11):

Die Aussagen zu den Hilfestellungen wurden analog zu den drei Aspekten des methodenkompetenten Lernverhaltens gebildet, wobei ebenfalls zum Teil auf die Studie von Paechter et al. (2007) zurückgegriffen wurde.

- Anregung, über Vorlesungsstoff nachzudenken
- Unterstützung der Aneignung sozialwissenschaftlichen Basiswissens
- Unterstützung, eigene Interessen im Lernprozess zu verfolgen

verwendete Skala: Ratingskala mit 5 Ausprägungen von „trifft sehr zu“ bis „trifft gar nicht zu“

vergleiche Frage Nr. 27 im Fragebogen

Bei der Prüfung der Hypothesen HYP METH, HYP BASIS und HYP REFLEXION wurde auf die in Kapitel 5.3.1 beschriebenen Items zur Nutzung der eLearning-Kurse und die in Kapitel 5.3.2 beschriebenen Items zum Kompetenzerwerb zurückgegriffen.

5.3.5 Ermöglichung von Flexibilität

Zu Forschungsfrage 12 wurden Aussagen zu folgenden fünf Formen der Flexibilität formuliert:

- räumliche/zeitliche Flexibilität
- inhaltliche Flexibilität
- Selbstbestimmung von Lernwegen/-strategien
- Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit
- Vereinbarkeit von Studium und Betreuungspflichten

Die Items wurden teilweise aus der Untersuchung von Unger/Wroblewski (2007a) entnommen.

verwendete Skala: Ratingskala mit 5 Ausprägungen von „stimme sehr zu“ bis „stimme gar nicht zu“

vergleiche Frage Nr. 21 im Fragebogen

5.3.6 Entwicklung einer e-Lernkultur

Die Akzeptanz von eLearning (FF13) wurde mittels fünf Items erhoben, die zum Teil aus Unger/Wroblewski (2007a) entnommen sind.

verwendete Skala: Ratingskala mit 5 Ausprägungen von „stimme sehr zu“ bis „stimme gar nicht zu“

vergleiche Frage Nr. 24 im Fragebogen

Die Zufriedenheit mit eLearning (FF14) wurde erhoben:

- für eLearning im Modul STEP1
- für eLearning in der universitären Lehre insgesamt

verwendete Skala: Ratingskala mit 5 Ausprägungen von „sehr zufrieden“ bis „gar nicht zufrieden“ (bei der Beurteilung von eLearning in der universitären Lehre zusätzlich „weiß ich nicht“)

vergleiche Fragen Nr. 22 und 25 im Fragebogen

5.3.7 Einfluss der Prüfungsteilnahme

Zur Beantwortung der Forschungsfragen 15-17 mussten mehrere Variablen erhoben werden:

Erfassung der Prüfungsteilnahme:

Variable zur Teilnahme an den Prüfungen der drei Vorlesungen des Moduls STEP1 mit Möglichkeit zu Mehrfachantworten;

vergleiche Frage Nr. 15 im Fragebogen

Erfassung der Beurteilung:

je eine Variable pro Vorlesung zur Erfassung der erhaltenen Note (numerisch, Werte zwischen 1 und 5, offene Eingabe; nur auszufüllen, wenn eine Note verfügbar war);

vergleiche Frage Nr. 16 im Fragebogen

Bewertung der eLearning-Angebote zur Prüfungsvorbereitung:

Hierzu wurden die in Kapitel 5.3.1 formulierten Items zur Nutzung einzelner eLearning-Angebote und zum Verhalten in den eLearning-Kursen wiederholt und die Befragten gebeten, die entsprechenden Inhalte/Verhaltensweisen als hilfreich für die Vorbereitung auf die Prüfung zu beurteilen.

verwendete Skala: Ratingskala mit 5 Ausprägungen von „sehr hilfreich“ bis „gar nicht hilfreich“ ergänzt um „wurde nicht angeboten“ bzw. von „stimme sehr zu“ bis „stimme gar nicht zu“

vergleiche Fragen Nr. 17 und 18 im Fragebogen

offene Frage zur Prüfungsvorbereitung:

Damit soll erfasst werden, ob andere als die in obigen Fragen genannten eLearning-Angebote bei der Prüfungsvorbereitung hilfreich waren.

vergleiche Frage 19 im Fragebogen

Zur Überprüfung der Hypothesen PRÜF1, PRÜF2 und PRÜF3 wurde zusätzlich auf die Aussagen zur Nutzung der eLearning-Kurse und der eLearning-Angebote zurückgegriffen (vgl. Kapitel 5.3.1).

5.3.8 Teilnahme an Übungen

Zur Beantwortung von Forschungsfrage 18 musste zunächst die Übungsteilnahme erfasst werden, um die Bewertung der Übungen zielgenau erfragen zu können.

Erfassung der Übungsteilnahme:

Variable zur Teilnahme an Übungen in den Vorlesungen „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Methodologie“ und „Sozialwissenschaften und gesellschaftlicher Wandel: aktuelle Debatten“ (mit Möglichkeit zu Mehrfachantworten);

vergleiche Frage Nr. 13 im Fragebogen

Bewertung der Übungen:

3 Aussagen zur allgemeinen Bewertung der Übungen (sinnvoll, Berücksichtigung bei Notengebung, Anzahl),

6 Aussagen angelehnt an die Aussagen zur Förderung der überfachlichen Kompetenzen (Sozialkompetenz, Selbstkompetenz, Methodenkompetenz);

verwendete Skala: Ratingskala mit 5 Ausprägungen von „stimme sehr zu“ bis „stimme gar nicht zu“

vergleiche Frage Nr. 14 im Fragebogen

5.3.9 eLearning-Vorerfahrungen

Zur Beantwortung von Forschungsfrage 19 wurde zunächst das Vorhandensein von Vorerfahrungen erfragt.

Erfassung der Vorerfahrungen:

Anzahl der vor dem Wintersemester 2008/09 besuchten universitären eLearning-Lehrveranstaltungen; ordinalskalierte Variable mit 5 Ausprägungen;
vergleiche Frage Nr. 2 im Fragebogen

Bewertung der Vorerfahrungen:

Hierzu wurden vier der fünf Items zur Akzeptanz von eLearning aufgegriffen (vgl. Kapitel 5.3.6) und an den retrospektiven Charakter der Frage angepasst.

verwendete Skala: Ratingskala mit 5 Ausprägungen von „trifft sehr zu“ bis „trifft gar nicht zu“ sowie „weiß ich nicht mehr“

vergleiche Frage Nr. 3 im Fragebogen

Homogenität der Vorerfahrungen:

Ergänzend sollte geprüft werden, ob sich obige Bewertung auf homogene oder heterogene Vorerfahrungen stützt. Hierzu wurden 3 Aussagen zur Auswahl gestellt.

vergleiche Frage Nr. 4 im Fragebogen

5.3.10 Bewertung der Lernplattform

Zu den Forschungsfragen 20 und 21 wurden je drei Aussagen zu „Blackboard Vista“ und „Fronter“ (leichte Bedienbarkeit, Strukturierung, technische Probleme).

verwendete Skala: Ratingskala mit 5 Ausprägungen von „trifft sehr zu“ bis „trifft gar nicht zu“ sowie „weiß ich nicht (mehr)/habe keine Erfahrung“

vergleiche Fragen Nr. 7 und 8 im Fragebogen

5.3.11 Merkmale der Studierenden

Mit Bezug zur Forschungsfrage 22 wurden die folgenden Merkmale erhoben:

Soziodemographische Merkmale:

- Geschlecht (männlich, weiblich)
- Alter (erhoben in Jahren, offene Eingabe, numerisch)
- Betreuungspflichten (ja/nein)

- Erwerbstätigkeit (ja/nein)
 - Ausmaß der Erwerbstätigkeit in Stunden pro Woche (offene Eingabe, numerisch; nur bei Erwerbstätigkeit zu beantworten)

vergleiche Fragen Nr. 30, 31, 34 und 35 im Fragebogen

Studiensituation:

- belegte Studienrichtungen (Möglichkeit zur Mehrfachauswahl und zur offenen Eingabe sonstiger Studienrichtungen)
- Semester (seit Beginn des ersten Studiums, offene Eingabe, numerisch)

vergleiche Fragen Nr. 32 und 33 im Fragebogen

Internetausstattung:

- Zugang zum Internet (Mehrfachauswahl mit 5 Antwortmöglichkeiten)
- Internetausstattung zu Hause (Mehrfachauswahl mit 8 Antwortmöglichkeiten)

vergleiche Fragen Nr. 36 und 37 im Fragebogen

Vorlesungsbesuch:

pro Vorlesung je 5 Antwortalternativen zur Erfassung des Vorlesungsbesuchs (grundsätzlich) und der Regelmäßigkeit des Besuchs der Präsenztermine einer Vorlesung;

vergleiche Frage Nr. 5 im Fragebogen

5.3.12 Sonstige offene Fragen

- Anmerkungen zum Einsatz von eLearning in den STEP1-Vorlesungen
- Anmerkungen zu fehlenden Hilfestellungen/Unterstützungsangeboten
- Anmerkungen zur Umfrage

vergleiche Fragen Nr. 23, 28 und 38 im Fragebogen

6 Die Evaluierung – Einordnung und Durchführung

Aufbauend auf den im vorangegangenen Kapitel beschriebenen Forschungsfragen und Hypothesen der Arbeit soll nun eine kurze Einordnung der durchgeführten Evaluierung vorgenommen werden. Im Anschluss daran werden die Stichprobe der Untersuchung, die erreichte Ausschöpfung sowie die Vorbereitung und Durchführung der Erhebung kurz beschrieben.

6.1 Einordnung der Evaluationsstudie

Evaluationsforschung umfasst nach Bortz/Döring (2002, S. 102) alle forschenden Aktivitäten „[...] bei denen es um die Bewertung des Erfolges von gezielt gesetzten Maßnahmen oder um die Auswirkungen von Wandel in Natur, Kultur, Technik und Gesellschaft geht.“ Dabei werden empirische Forschungsmethoden systematisch zum Einsatz gebracht. Ähnlich – wenn auch etwas stärker auf den Begriff der Wirkungen fokussiert – definiert Diekmann (2007, S. 38): „Kern der Evaluationsforschung ist [...] die empirische Analyse der Wirkungen und Nebenwirkungen einer Maßnahme oder eines sozialen Projekts.“ Nach beiden Autoren ist die Evaluationsforschung der anwendungsorientierten Forschung zuzurechnen (vgl. Bortz/Döring 2002, S. 102ff sowie Diekmann 2007, S. 37ff).

Wendet man die zitierten Definitionen auf die vorliegende Diplomarbeit an, so ist diese eindeutig der Evaluationsforschung zuzurechnen. Im Zentrum der Untersuchung steht eine gezielt gesetzte Maßnahme – das eLearning-Angebot, welches im Rahmen des Projekts „eSOWI-STEP“ entwickelt wurde – die auf ihre Wirkungen überprüft bzw. hinsichtlich ihres Erfolgs bewertet werden soll – vergleiche die in Kapitel 5.2 definierten Forschungsfragen und Hypothesen – wobei eine empirische Methode – eine standardisierte Befragung – eingesetzt wird. Das übergeordnete Ziel der Arbeit ist die Bereitstellung von Forschungsergebnissen, welche zur Überprüfung und weiteren Entwicklung der eLearning-Aktivitäten des Projekts „eSOWI-STEP“ dienen sollen. Folglich ist die Arbeit auch der anwendungsorientierten Forschung zuzurechnen.

6.1.1 Zielsetzungen der Evaluation

Eine genauere Ausdifferenzierung der erwähnten Anwendungsorientierung der Evaluationsforschung nimmt Stockmann (2004, S. 25ff) vor, der für Evaluierungen von eLearning-Projekten vier Zielsetzungen differenziert:

- die **Erkenntnisfunktion**: Evaluation dient der Gewinnung von Erkenntnissen, welche den AuftraggeberInnen und den Zielgruppen des evaluierten Projekts bzw. Programms zur Verfügung gestellt werden, um dieses weiterzuentwickeln.
- die **Kontrollfunktion**: Evaluation kann dazu dienen, die am Projekt/Programm beteiligten Akteure dahingehend zu kontrollieren, ob sie ihre Verpflichtungen wahrnehmen, ihre Aufgaben erfüllen, über die notwendigen Qualifikationen verfügen, usw.
- die **Dialogfunktion**: Wird durch die Veröffentlichung der Evaluierungsergebnisse Transparenz hergestellt, können alle am evaluierten Projekt/Programm interessierten bzw. beteiligten Akteure miteinander in einen Dialog treten, in dem die erzielten Ergebnisse bewertet und weitere Umsetzungsschritte geplant werden.
- die **Legitimitätsfunktion**: Evaluierungen erlauben, die Wirkungen eines Projekts/Programms sowie dessen Nachhaltigkeit zu bestimmen und in Relation zu den eingesetzten Mitteln zu setzen. Die dabei gewonnenen Ergebnisse können von den beteiligten Akteuren zur Legitimierung ihrer Arbeit eingesetzt werden.

Ruft man sich die Fragestellungen und Hypothesen in Erinnerung, so erfüllt die vorliegende Diplomarbeit primär die Erkenntnisfunktion. Es ist explizites Ziel, einen Überblick über die Nutzung und Bewertung der eLearning-Angebote durch die Studierenden zu gewinnen und die Erreichung der überfachlichen Ziele des Projekts „eSOWI-STEP“ zu überprüfen. Mit den Ergebnissen soll zur Weiterentwicklung des eLearning-Angebots der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase und der damit verbundenen Tätigkeiten des Projekts beigetragen werden.

In diesem Zusammenhang erfüllt die Arbeit auch eine Dialogfunktion, werden die Ergebnisse doch dem Projekt „eSOWI-STEP“ zur Verfügung gestellt und darüber hinaus – wie bei Diplomarbeiten üblich – über die Universitätsbibliothek einer interessierten Öffentlichkeit zugänglich gemacht.

Demgegenüber dient die Arbeit nicht der Kontrolle der beteiligten Akteure, wurden doch Fragestellungen zur inneren Organisation und zum Umsetzungsprozess des Projekts – und somit auch Fragen zu den beteiligten Akteuren (mit Ausnahme der

Studierenden, bei denen die Leistungskontrolle jedoch den Lehrenden obliegt) – ausgeklammert. Ebenso wenig liegt es im Verantwortungsbereich des Autors der vorliegenden Arbeit, die Tätigkeiten des Projekts „eSOWI-STEP“ zu legitimieren.

6.1.2 Selbstverständnis und Grenzen der Studie

Eine weitere Möglichkeit zur Einordnung von Evaluierungsvorhaben ist die in der Fachliteratur sehr häufige Unterscheidung von summativen und formativen Evaluationen (vgl. z.B. Bortz/Döring 2002, S. 112ff und Stockmann 2004, S. 26f).

- **Formative Evaluationen** sind begleitende Evaluationen, die parallel zur Umsetzung einer Maßnahme durchgeführt werden, um deren Wirkungen fortlaufend zu kontrollieren und aus den Ergebnissen mögliche Verbesserungen der Maßnahme abzuleiten. Ihre Ausrichtung ist prozessorientiert und gestaltend.
- **Summative Evaluationen** sind im Gegensatz dazu zusammenfassende Bewertungen einer abgeschlossenen Maßnahme. Ihre Ausrichtung ist bilanzierend und kausal-analytisch.

Formative Evaluationen sind nicht zwingend hypothesenprüfend, sondern dienen oft der offenen Erkundung möglicher Wirkungen der evaluierten Maßnahme und der Generierung von Wirkungshypothesen. Ihre Hauptaufgabe ist darüber hinaus die Bereitstellung handlungsrelevanten Wissens für die laufende Weiterentwicklung einer Maßnahme. Demgegenüber sind summative Evaluationen in aller Regel hypothesenprüfend, wobei die Wirkungen der evaluierten Maßnahmen möglichst genau festgestellt werden sollen. Auch soll möglichst eindeutig belegt werden, ob beobachtete Veränderungen tatsächlich auf die durchgeführten Maßnahmen zurückgeführt werden können (kausale Interpretation).

Vom Zeitpunkt ihrer Durchführung wie auch von ihrem Selbstverständnis ist die vorliegende Evaluierung den formativen Evaluationen zuzurechnen. Sie wird während der Laufzeit des Projekts „eSOWI-STEP“ durchgeführt, es soll eine Deskription der Nutzung und Bewertung der eLearning-Angebote vorgenommen werden und die gewonnenen Erkenntnisse sollen zur Weiterentwicklung des eLearning-Angebots genutzt werden. Darüber hinaus finden explorative Elemente Eingang in die Evaluierung. All dies sind Merkmale formativer Evaluationen.

Zugleich wurden – wo dies auf Grund von Vorerfahrungen, die im Projekt gesammelt oder aus der Literatur entnommen wurden, möglich und sinnvoll war – Hypothesen formuliert, deren Gehalt im Zuge der Evaluierung überprüft werden soll. Mit diesem „klassisch“ hypothesenprüfenden Vorgehen hat die vorliegende Evaluierung auch summativen Charakter.

In diesem Zusammenhang sind jedoch Einschränkungen vorzunehmen: Bei der durchgeführten Erhebung kommt ein Querschnittsdesign (vgl. Diekmann 2007, S. 304f) mit lediglich einem Messzeitpunkt zum Einsatz. Zwar wurde durch den Einsatz von Retrospektivfragen (vgl. ebd., S. 313ff) und Selbsteinschätzungsfragen, in denen die Studierenden wahrgenommene Veränderungen einschätzen sollten, versucht, Entwicklungen im Zeitverlauf zu erfassen, dennoch handelt es sich bei der vorliegenden Erhebung letztlich um eine One-Shot-Case-Study (vgl. hierzu Bortz/Döring 2002, S. 114f). Ein experimentelles Design, wie es ideal wäre, um Kausalhypothesen zu prüfen und intervenierende Variablen zu kontrollieren, konnte nicht umgesetzt werden (vgl. ebd., S. 116ff).²¹ Gleichzeitig konnte nur eine begrenzte Anzahl möglicher intervenierender Variablen in der Erhebung berücksichtigt werden.

Folglich sind Aussagen über Veränderungen nur eingeschränkt bzw. mit der gebotenen Vorsicht möglich. Dasselbe gilt für die Prüfung der formulierten Hypothesen und die Herstellung kausaler Zusammenhänge zwischen beobachteten Veränderungen und dem eLearning-Angebot.

Vergleichsweise unproblematisch sind die genannten Einschränkungen für die rein deskriptiven Elemente der Studie. Darüber hinaus ist nicht nur diese Arbeit mit solchen Einschränkungen konfrontiert. So schreibt Stockmann mit Blick auf die Evaluation von eLearning-Projekten (2004, S. 39): „In der Evaluationspraxis bieten sich hingegen selten Bedingungen für die Durchführung von Experimenten. Deshalb muss nach Alternativen gesucht werden, die jedoch nicht immer ausreichend geeignet sind, um Ursache-Wirkungszusammenhänge valide und reliabel nachweisen zu können [...].“

Darauf aufbauend nennt er für eine Evaluierung der NutzerInnen eines eLearning-Projekts – also genau jenes Forschungsvorhaben, das auch in der vorliegenden Arbeit verfolgt wird – standardisierte Fragebögen (neben Log-File-Analysen und ergänzenden

²¹ Sowohl Bortz/Döring (2002, S. 116ff) als auch Diekmann (2007, S. 356ff) verweisen in diesem Zusammenhang darauf, dass „echte“ experimentelle Designs in der Evaluationsforschung oft nicht zu realisieren sind. Diekmann führt in der Folge aus, dass neben diesen auch quasi-experimentelle und nicht-experimentelle Designs (beispielsweise Befragungen) in der Evaluationsforschung möglich sind.

qualitativen Interviews) als naheliegende Erhebungsmethode, wobei idealerweise eine Vollerhebung aller NutzerInnen anzustreben ist (vgl. ebd., S. 40). Beide Empfehlungen fanden Eingang in die vorliegende Arbeit.

6.2 Stichprobe der Untersuchung

Es wurde in der Arbeit das Ziel verfolgt, eine Erhebung unter allen Studierenden durchzuführen, die im Wintersemester 2008/09 von den Maßnahmen des Projekts „eSOWI-STEP“ erreicht wurden. Die Stichprobe der Untersuchung wurde entsprechend festgelegt.

6.2.1 Festlegung der Stichprobe

Wie bei Bortz/Döring (2002, S. 129ff) beschrieben ist bei Evaluationsvorhaben zwischen Zielpopulation, Interventionsstichprobe und Evaluationsstichprobe zu unterscheiden.

Die Zielpopulation des Projekts „eSOWI-STEP“ sind jene Studierenden, welche an einer der Vorlesungen des Moduls STEP1 der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase teilnehmen. Dazu zählen primär die StudienbeginnerInnen der Fächer Kultur- und Sozialanthropologie, Politikwissenschaft und Soziologie, außerdem höhersemestrige Studierende der genannten Fächer, die diese Lehrveranstaltungen außerhalb der Studieneingangsphase besuchen, und Studierende anderer Studienrichtungen, denen der Besuch der Studieneingangsphase offensteht (Publizistik- und Kommunikationswissenschaft, sonstige Fächer).

Die tatsächlich erreichte Interventionsstichprobe wird seitens des Projekts „eSOWI-STEP“ mit den Anmeldungen zu den Vorlesungen des Moduls STEP1 bestimmt. Die Studierenden aller Studienrichtungen sind angehalten, sich zu den von ihnen besuchten Vorlesungen über das Anmeldesystem des Instituts für Soziologie²² anzumelden, wobei die Anmeldung den Studierenden jeweils das gesamte Semester offensteht.

Da die Anmeldung nicht obligatorisch ist, kann grundsätzlich nicht ausgeschlossen werden, dass einzelne Studierende ohne Anmeldung an der Vorlesung teilnehmen. Jedoch scheint die Gefahr einer signifikanten Unterschätzung der tatsächlich erreichten Interventionsstichprobe durch Verwendung der Daten des genannten Anmeldesystems gering, da der Zugang zu den begleitenden eLearning-Kursen an die Anmeldung zur

²² siehe URL <http://soziologie.bach.univie.ac.at/> [Stand 22.06.2009]

jeweiligen Vorlesung gebunden ist. Der Zugang zu diesen Kursen wiederum ist essentiell für die Studierenden, da prüfungsrelevante Materialien und wichtige Informationen zu Vorlesung und Prüfung nur über diese Kurse verfügbar sind.

Der große Vorteil der Verwendung der genannten Anmeldedaten zur Bestimmung der Interventionsstichprobe liegt darin, dass neben den StudienbeginnerInnen der beteiligten Fächer auch Studierende sonstiger Studienrichtungen, die eine oder mehrere Vorlesung(en) des Moduls STEP1 besuchen, erfasst werden können.

Im Wintersemester 2008/09 wurden folgende Anmeldezahlen verzeichnet (Erhebung mit Stichtag 20. Mai 2009):

	VO Denkweisen	VO Methodologie	VO aktuelle Debatten	STEP1 gesamt (bereinigt)
Anmeldungen (20.05.2009)	1797	1705	1827	2136

Tabelle 3: Anmeldungen zu Vorlesungen des Moduls STEP1 im WS 2008/09

Die Vorlesung „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Denkweisen“ wurde demnach im Wintersemester 2008/09 von 1.797 Studierenden besucht, die Vorlesung „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Methodologie“ von 1.705, und die Vorlesung „Sozialwissenschaften und gesellschaftlicher Wandel: aktuelle Debatten“ verzeichnete mit 1.827 Studierenden die höchsten Studierendenzahlen.²³ Bereinigt man die Anmeldezahlen um Mehrfachanmeldungen und doppelte Einträge²⁴, so ergibt sich eine Gesamtzahl von 2.136 Studierenden, welche an der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase im Wintersemester 2008/09 teilgenommen haben.

Auf Grund der etablierten Erfassungspraxis und der genannten Vorteile derselben war es sinnvoll, zur Bestimmung der Evaluationsstichprobe (vgl. Bortz/Döring 2002, S. 131) auch auf diese Anmeldedaten zurückzugreifen. Ebenfalls für diese Vorgehensweise sprach, dass die Studierenden im Anmeldesystem ihre E-Mail-Adresse zur Kontaktaufnahme bekanntgeben konnten. Da ein Großteil der Studierenden von dieser Möglichkeit Gebrauch gemacht hatte, wurde eine individuelle Kontaktaufnahme mit den Mitgliedern der Evaluationsstichprobe möglich.

²³ Jede der genannten Vorlesungen wurde im Wintersemester dreimal angeboten. Die Zahlen geben die Anmeldungen für alle drei Parallelangebote einer Vorlesung an. Eine Differenzierung hinsichtlich der einzelnen Parallelangebote fand im Zuge der Anmeldung nicht statt.

²⁴ Die Gesamtzahl der zum Modul STEP1 angemeldeten Studierenden wurde um Anmeldungen zu mehreren Vorlesungen bereinigt. Durch die Spezifika des verwendeten Anmeldesystems sind darüber hinaus doppelte Anmeldungen zu einer Vorlesung nicht ausgeschlossen. Die Gesamtzahl der angemeldeten Studierenden wurde – soweit möglich – auch um solche Doppelanmeldungen bereinigt.

Die Evaluationsstichprobe bilden demnach alle 2.136 Studierenden der oben beschriebenen Interventionsstichprobe. Zentrales Kriterium für die Aufnahme in die Evaluierung war der **Besuch zumindest einer der drei Vorlesungen der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase STEP1 im Wintersemester 2008/09**, wobei der Besuch durch Anmeldung zu den entsprechenden Vorlesungen dokumentiert werden musste.

Diese Festlegung impliziert, dass bei der Ausarbeitung des Fragebogens darauf Rücksicht zu nehmen war, dass auch Studierende, die nur eine oder zwei der drei Vorlesungen besucht haben, die Möglichkeit erhalten, ihre Erfahrungen einzubringen. Zugleich impliziert diese Festlegung, dass die Nutzung des eLearning-Angebots nicht zwingend erforderlich war, um an der Evaluierung teilzunehmen. Auch in den Vorlesungen des Moduls STEP1 war die Verwendung der eLearning-Angebote für die Studierenden nicht obligatorisch. Daher sollten auch jene Studierenden, die „nur“ die Vorlesung(en) besucht haben ohne eLearning aktiv zu nutzen, ihre Erfahrungen in die Evaluierung einfließen lassen können, soweit dies im Rahmen der Schwerpunktsetzung der Untersuchung sinnvoll und mit der gebotenen Forschungsökonomie vereinbar war.

Welches der Parallelangebote einer Vorlesung im Präsenzunterricht besucht wurde, war für die Evaluierung irrelevant, steht doch die Nutzung des eLearning-Angebots, das für alle Parallelangebote einer Vorlesung (weitgehend) einheitlich angeboten wurde, im Vordergrund der Untersuchung. Die Bewertung des Präsenzunterrichts und der Vortragenden der einzelnen Parallelangebote wäre außerdem Gegenstand einer Lehrveranstaltungsevaluation, was die vorliegende Studie explizit nicht sein möchte (vgl. Kapitel 5.1).

6.2.2 Erreichte Ausschöpfung

Eine möglichst große Ausschöpfung der Evaluationsstichprobe wurde angestrebt, wobei aufbauend auf den Erfahrungen der im April/Mai 2009 von der „Besonderen Einrichtung für Qualitätssicherung“ der Universität Wien durchgeführten Evaluierung unter den StudienanfängerInnen des Wintersemesters 2008/09 eine Ausschöpfung von zumindest 10% der kontaktierten Studierenden angestrebt wurde. Dieses Ziel wurde klar übertroffen, wie die folgenden Tabellen zur Beschreibung von Stichprobe und Ausschöpfung zeigen.

Evaluationsstichprobe			2136	100,00%
Ausfälle			- 72	- 3,37%
fehlende Mailadressen	32	1,50%		
fehlerhafte / veraltete Mailadressen	40	1,87%		
Nettostichprobe			2064	96,63%

Tabelle 4: Beschreibung der Stichprobe

Die oben definierte Evaluationsstichprobe umfasste 2.136 Studierende, wobei für beinahe 97% dieser Studierenden eine zum Erhebungszeitpunkt gültige Mailadresse vorhanden bzw. zu eruieren²⁵ war. Lediglich für 32 Studierende konnte keine Kontaktadresse eruiert werden, bei 40 Studierenden erwies sich die verwendete Mailadresse als fehlerhaft²⁶, weshalb E-Mails dauerhaft nicht zugestellt werden konnten.

Der Abzug dieser Ausfälle führt zur bereinigten Evaluationsstichprobe (= Nettostichprobe) von **2.064 Studierenden**.

Von diesen 2.064 Studierenden haben im Befragungszeitraum (siehe Kapitel 6.3.2) insgesamt 399 (das entspricht ca. 19,33%) an der Erhebung teilgenommen. Von diesen haben 25 angegeben, im Wintersemester 2008/09 keine der drei Vorlesungen des Moduls STEP1 besucht zu haben. Damit haben diese Studierenden die Voraussetzungen zur Teilnahme an der Befragung nicht erfüllt und bekamen keine weiteren Fragen gestellt. Diese Studierenden fließen nicht in die Auswertung ein.

Weitere 8 Studierende haben zwar die Voraussetzungen zur Teilnahme erfüllt, jedoch keine inhaltliche Frage beantwortet. Damit sind auch sie aus der Auswertung zu nehmen. Die verbleibenden Studierenden haben den Fragebogen zum überwiegenden Teil vollständig oder zumindest teilweise ausgefüllt.

Es konnten also insgesamt 366 Fragebögen bei der Auswertung berücksichtigt werden. Die erreichte Ausschöpfung der Evaluationsstichprobe liegt damit bei gerundet 17,73 Prozent.

²⁵ 1.973 Studierende hatten im Anmeldesystem eine E-Mail-Adresse angegeben. Jene Studierenden, die keine Adresse aber ihre Matrikelnummer angegeben hatten, wurden über die ihnen zugeordnete E-Mail-Adresse an der Universität Wien, welche auf der Matrikelnummer basiert, kontaktiert.

²⁶ Kamen E-Mails als unzustellbar retour, wurden die Adressen auf offensichtliche Fehler geprüft (z.B. Tippfehler, Fehler in der Syntax), nach Möglichkeit korrigiert und erneut versandt. Bei den angegebenen 40 E-Mail-Adressen war eine derartige Korrektur nicht möglich.

Nettostichprobe	2064	100,00%
Teilnahme an Befragung	399	19,33%
Voraussetzungen nicht erfüllt	- 25	- 1,21%
keine inhaltlichen Fragen beantwortet	- 8	- 0,39%
auswertbare Fragebögen (erreichte Ausschöpfung)	366	17,73%

Tabelle 5: Rücklaufstatistik

Damit wurde eine durchaus respektable Ausschöpfung erzielt. Generell kann nur ein Teil der Studierenden zur Teilnahme an derartigen Evaluierungen bewegt werden. Bei vergleichbaren Umfragen wurden selbst bei idealen Befragungszeitpunkten (Befragung kurz nach Semesterbeginn bzw. Semesterende) Rücklaufquoten von maximal 39,35% (Umfrage der „Besonderen Einrichtung für Qualitätssicherung“ der Universität Wien zu Beginn des Wintersemesters 2008/09²⁷) bzw. 38,19% (Evaluierung des Projekts „eSOWI-STEP“ am Ende des Wintersemesters 2007/08, Ausschöpfung berechnet aus den Angaben in Payrhuber/Schallert/Budka 2008, S. 19) erreicht. Im Gegensatz dazu fand die gegenständliche Evaluierung zu einem Zeitpunkt (Juni 2009) statt, als das Wintersemester 2008/09 bereits einige Monate zurücklag.

Außerdem hatten im Vorfeld der vorliegenden Evaluierung bereits mehrere Untersuchungen zum Modul STEP1 stattgefunden. Zu Beginn des Wintersemesters 2008/09 war eine umfangreiche Evaluierung der „Besonderen Einrichtung für Qualitätssicherung“ der Universität Wien durchgeführt worden, gegen Semesterende eine Lehrveranstaltungsevaluation einzelner Parallelangebote der Vorlesungen (mit Schwerpunkt auf die Beurteilung der Präsenzvorlesungen und Vortragenden) und die bereits mehrfach erwähnte Erhebung der „Besonderen Einrichtung für Qualitätssicherung“ Ende April/Anfang Mai 2009. Engagierte Studierende hatten also vor der gegenständlichen Evaluierung unter Umständen bereits an drei verschiedenen Evaluierungen zu unterschiedlichen Aspekten der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase teilgenommen.

Unter diesen Voraussetzungen ist die in der vorliegenden Untersuchung erzielte Ausschöpfung von 17,73 Prozent als sehr hoch einzuschätzen. Als Vergleichsmaßstab kann die im April/Mai 2009 durchgeführte Befragung dienen. Dabei wurden

²⁷ Information der „Besonderen Einrichtung für Qualitätssicherung“ der Universität Wien an den Autor.

StudienanfängerInnen des Wintersemesters 2008/09 der Studienrichtungen der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase befragt und eine Ausschöpfung von ca. 16,6% erreicht²⁸. Diese Ausschöpfung wurde in der vorliegenden Arbeit trotz einer heterogeneren Stichprobe, eines umfangreicheren Fragebogens und eines späteren Befragungszeitpunktes mit 17,73 Prozent sogar etwas übertroffen.

6.3 Durchführung der Untersuchung

Das Erhebungsinstrument wurde aufbauend auf die bereits geschilderte Operationalisierung der Fragestellungen und Hypothesen vorbereitet und anschließend die Erhebung durchgeführt.

6.3.1 Online-Fragebogen und Pretest

Mit der Online-Umfrage-Software „SurveyMonkey“²⁹ wurde ein Online-Fragebogen zur Erfassung der Antworten der Studierenden erstellt. Diese Software war bereits in der Vergangenheit vom Projekt „eSOWI-STEP“ für vergleichbare Erhebungen erfolgreich eingesetzt worden, eine Nutzung für die vorliegende Arbeit wurde vom Projekt ermöglicht.

Der Fragebogen (vgl. den Abdruck desselben in Anhang B) wurde auf Basis der bereits beschriebenen Operationalisierung gestaltet. Hierbei war es wichtig, auf die unterschiedlichen Nutzungsmuster der befragten Studierenden Rücksicht zu nehmen. Eingangs des Fragebogens wurde eine Kontrollfrage gestellt, um sicherzugehen, dass das Teilnahmekriterium von allen Befragten erfüllt wird. Weiters wurden an folgenden Stellen Filter gesetzt, die ein Überspringen von Teilen des Fragebogens ermöglichten:

- Vorerfahrungen mit eLearning
- Nutzung zumindest eines eLearning-Kurses des Moduls STEP1
- Teilnahme an Übungen
- Teilnahme an der Prüfung/Abschlussarbeit

Der erarbeitete Fragebogen wurde sowohl der Leiterin des Projekts „eSOWI-STEP“ (zugleich Betreuerin der vorliegenden Arbeit) sowie einzelnen MitarbeiterInnen des

²⁸ Information der „Besonderen Einrichtung für Qualitätssicherung“ der Universität Wien an den Autor.

²⁹ Siehe URL <http://www.surveymonkey.com/> [Stand: 15.12.2008]

Projekts zur Begutachtung vorgelegt. Die dabei erhaltenen Anmerkungen wurden bei der weiteren Gestaltung des Fragebogens berücksichtigt.

Um die Tauglichkeit des Erhebungsinstruments vor dessen Feldeinsatz zu testen, wurden die Studierenden der Evaluationsstichprobe per E-Mail³⁰ zur Teilnahme an einem Pretest eingeladen. Wie von Atteslander (2000, S. 315f) definiert, hatte der Pretest die Aufgabe, „das erstellte Erhebungsinstrument auf seine Tauglichkeit hin zu testen und zu prüfen, inwieweit sich die beabsichtigten Hypothesenprüfungen durchführen lassen.“ Der Schwerpunkt bei der Durchführung des Pretests lag auf der Überprüfung der Verständlichkeit der Fragen und der Klarheit der Antwortkategorien sowie auf einem Ausschluss allfälliger Probleme bei der Erhebung (vgl. ebd., S. 317ff). Auch sollte die durchschnittliche Befragungszeit festgestellt werden. Ähnlich wie bei Diekmann (2007, S. 485f) beschrieben, füllten einzelne Studierende eine vorläufige Endversion des erarbeiteten Online-Fragebogens im Beisein des Untersuchungsleiters am PC aus. Die Studierenden waren angehalten, sämtliche Unklarheiten, Schwierigkeiten oder Auffälligkeiten, die ihnen beim Beantworten der Fragen auffielen, sofort zu äußern. Die entsprechenden Rückmeldungen wurden vom Untersuchungsleiter schriftlich vermerkt. Im Anschluss an die Befragung wurden einige offene Fragen zum Fragebogen gestellt (vgl. dazu den Leitfaden zur Durchführung des Pretests und den Protokollbogen des Pretests im Anhang A).

Der Pretest wurde mit insgesamt 4 Studierenden aus der Evaluationsstichprobe am 28. und 29. Mai 2009 in Räumlichkeiten der Universität Wien durchgeführt. Drei TeilnehmerInnen des Pretests waren jünger (20 bis 22 Jahre), ein Student älter (43 Jahre). Alle drei an der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase beteiligten Fächer wurden von zumindest einer/m TeilnehmerIn studiert (2 Politikwissenschaft, 2 KSA, 1 Soziologie). Zwei Studierende befanden sich zum Zeitpunkt des Pretests im zweiten Semester (waren also im Wintersemester 2008/09 StudienanfängerInnen), die übrigen waren im dritten bzw. vierten Semester an der Universität. Eine Teilnehmerin arbeitete nicht neben dem Studium, zwei arbeiteten Teilzeit, einer Vollzeit. Ein Teilnehmer hatte darüber hinaus Betreuungspflichten. Hinsichtlich ihrer persönlichen Merkmale entsprachen die TeilnehmerInnen am Pretest also im Großen und Ganzen der Verteilung in der Zielgruppe, zugleich bildeten sie verschiedene Merkmalsaus-

³⁰ Zur Abwicklung des Mailverkehrs der Evaluierung wurde vom Zentralen Informatikdienst der Universität Wien eine separate E-Mail-Adresse eingerichtet, die bis zum Abschluss der Untersuchung zur Verfügung stand: evaluierung.step1@univie.ac.at.

prägungen vergleichsweise gut ab. Lediglich hinsichtlich des Geschlechts waren unter den TeilnehmerInnen die Männer überrepräsentiert (3 von 4), während in der Zielgruppe die Frauen in der Überzahl sind.

Der Pretest zeigte, dass die inhaltliche Ausrichtung des Fragebogens als relevant erlebt und die Fragestellungen als aufschlussreich wahrgenommen wurden. Nach Einschätzung der TeilnehmerInnen deckten die Fragen das erforschte Themengebiet vollständig ab, zentrale Aspekte, die in der Befragung fehlten, wurden keine genannt. Die Formulierung der Fragen und Antwortkategorien war zum überwiegenden Teil verständlich und intuitiv korrekt zu beantworten. Der Aufbau des Fragebogens wurde mehrfach explizit gelobt, die Länge als unproblematisch beurteilt. Im Schnitt benötigten die TeilnehmerInnen am Pretest gut 17 Minuten zur Beantwortung, wobei 3 der 4 TeilnehmerInnen zwischen 13 und 16 Minuten benötigten.

Trotz der überwiegend positiven Beurteilung des verwendeten Fragebogenentwurfs gaben die TeilnehmerInnen des Pretests einige Hinweise zur Verbesserung der Formulierung einzelner Fragestellungen bzw. Antwortkategorien und zur Platzierung einer Frage, die in die Endversion des Fragebogens eingearbeitet wurden. Da ansonsten keine Änderungen notwendig waren, konnten die im Pretest gewonnenen Antworten in die Auswertung einfließen.

Im Zuge des Pretests wurde auch die Kompatibilität der verwendeten Online-Umfrage-Software „SurveyMonkey“ mit verschiedenen Webbrowsern (Windows Internet Explorer, Mozilla Firefox und Safari) kontrolliert, wobei keine Inkompatibilitäten zu beobachten waren.

6.3.2 Erhebung

Am Dienstag, den 02. Juni 2009, wurde per E-Mail an die Studierenden der Evaluationsstichprobe eine Einladung zur Teilnahme an der Evaluierung versandt. Dabei wurde allen Studierenden ein einheitlicher HTTP-Link zur Evaluierung übermittelt. Auf Grund positiver Erfahrungen in der Vergangenheit wurde diesem Verbreitungsweg der Vorzug gegenüber der unerprobten Zusendung individualisierter HTML-Links gegeben. Um trotz Verwendung eines einheitlichen Links die mehrfache Teilnahme einer Person an der Umfrage zu unterbinden, wurden die IP-Adressen, mit

denen die TeilnehmerInnen auf den Online-Fragebogen zugriffen, gespeichert³¹ und pro IP-Adresse nur eine Teilnahme zugelassen. Eine Nachkontrolle der IP-Adressen hat bestätigt, dass mehrfache Antworten derselben Studierenden weitestgehend ausgeschlossen werden können.

Um eine möglichst große Ausschöpfung der Stichprobe zu erreichen, wurde nach einer Laufzeit von 3 Tagen am Freitag, den 05. Juni 2009, ein erstes Erinnerungsmail mit erneuter Bitte um Teilnahme an der Evaluierung verschickt. Nach weiteren 5 Tagen Laufzeit wurde ein zweites Erinnerungsmail versandt. Danach blieb die Umfrage weitere 5 Tage zur Beantwortung offen.

Am 15. Juni 2009 wurde der Online-Fragebogen geschlossen, insgesamt stand die Evaluierung den Studierenden demnach 13 Tage zur Beantwortung offen.

Um einen zusätzlichen Anstoß zur Teilnahme zu geben, wurden unter allen TeilnehmerInnen, die den Online-Fragebogen vollständig ausfüllten, drei USB-Sticks im Corporate Design der Universität Wien im Wert von etwa 15 Euro pro Stück verlost. Diese Incentives wurden vom Projekt „eSOWI-STEP“ dankenswerterweise finanziert und hatten sich bei früheren Studien bereits bewährt.

Jene Studierenden, die an der Verlosung teilnehmen wollten, waren angehalten, ihre E-Mail-Adresse anzugeben³². Diese Adressen wurden nicht nur zur Ermittlung der GewinnerInnen genutzt sondern vor dem Versand der Erinnerungsmails auch aus der Mailingliste genommen. Somit konnte trotz der Verwendung eines einheitlichen HTTP-Links (und der damit fehlenden Möglichkeit, das Antwortverhalten einzelner Studierender nachvollziehen zu können) zumindest bei einem Teil jener Studierenden, die bereits an der Evaluierung teilgenommen hatten (ca. 40%), die unnötige Zusendung einer Erinnerungsmail vermieden werden.

6.4 Auswertung

Die mit dem Erhebungsinstrument gesammelten Daten wurden zunächst überprüft und gegebenenfalls bereinigt, ehe mit der Auswertung begonnen wurde.

³¹ Die Speicherung der IP-Adressen erfolgte getrennt von den auszuwertenden Daten, um die zugesicherte Anonymität zu wahren.

³² Die Speicherung der E-Mail-Adressen erfolgte getrennt von den auszuwertenden Daten, um die zugesicherte Anonymität zu wahren.

6.4.1 Datenbereinigung

Wie bereits erwähnt wurde der gewonnene Datensatz hinsichtlich mehrfacher Teilnahme einzelner Studierender an der Erhebung kontrolliert.

Weiters wurden die gewonnenen Daten vor Durchführung der Auswertung auf das Vorhandensein allfälliger Fehler kontrolliert. Hierzu wurden die ermittelten Werte sämtlicher Variablen auf Plausibilität überprüft, wobei insbesondere Antworten mit offener Dateneingabe durch die Studierenden als mögliche Fehlerquelle kontrolliert wurden. Lediglich vereinzelt traten Fehler zu Tage, die nach Möglichkeit korrigiert wurden (z.B. Eingabe von Geburtsjahr anstatt des Lebensalters in Jahren).

Bei Fragen, die Mehrfachantworten zuließen, wurde das Antwortverhalten auf Plausibilität geprüft. Auch hier zeigten sich kaum Fehler bzw. konnten sehr vereinzelt auftretende nicht plausible Angaben korrigiert werden.

6.4.2 Auswertung

Die bereinigten Daten wurden anschließend der Auswertung zugeführt. Dabei kam die Statistik-Software SPSS 16³³ zum Einsatz. Es wurden gängige Verfahren der deskriptiven Statistik zur Beschreibung der Ergebnisse ebenso eingesetzt wie ausgewählte Verfahren der schließenden Statistik zur Prüfung der festgelegten Hypothesen (T-Test, einfaktorielle Varianzanalyse), wie sie bei Brosius (2006) bzw. Benninghaus (2005) beschrieben sind.

Die Antworten auf die fünf offenen Fragen wurden gemäß den Grundsätzen der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring analysiert, wobei eine einfache Form der zusammenfassenden qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2003, S. 56ff) zum Einsatz kam. Ziel war die rasche Gewinnung eines Überblicks über die wesentlichen Aussagen der Studierenden in den offenen Antworten.

6.4.3 Offene Frage zur Evaluierung

Zur besseren Einschätzung des verwendeten Erhebungsinstruments scheint an dieser Stelle ein kurzer Vorgriff auf die Ergebnisse angebracht, hatten die Studierenden in Frage 38 des Fragebogens doch die Möglichkeit, sich offen zur Umfrage bzw. zum Online-Fragebogen zu äußern (vergleiche Anhang C.4).

³³ Vgl. <http://www.spss.com/de/> [Stand: 29.06.2009]

Generell gibt es nur wenige Anmerkungen zur Umfrage: 30 Studierende (ca. 8% der Befragten) beantworteten die Frage, wobei lediglich in 16 Antworten (ca. 4% aller Befragten) ein Bezug zur Evaluierung festzustellen ist³⁴. Vier Anmerkungen betreffen die Länge der Umfrage, die als lang bzw. zu lang eingestuft wird. Von vier Befragten wird kritisch angemerkt, dass sie bei einzelnen Fragen keine passende Antwort hätten geben können. Eine Analyse der inkriminierten Fragen zeigt jedoch, dass die Studierenden die Antwortalternativen falsch verstanden bzw. die vor der beanstandeten Frage liegende Filterfrage nicht korrekt beantwortet haben. Ebenfalls vier Befragte sehen sich veranlasst, ihre Antworten auf die Fragen zur Veränderung der Kompetenzen bzw. zum Lernverhalten zu erklären (dies betrifft vor allem Studierende, die ihr Antwortverhalten als „untypisch“ einschätzen). Zwei Studierende fragen allgemein nach der Verwendung der Ergebnisse der Erhebung bzw. nach dem Zugang zu selbigen, ebenfalls zwei Befragte äußern sich kritisch hinsichtlich der wiederholten Durchführung von separaten Evaluierungen zur sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase. Sonstige Anmerkungen werden jeweils nur einmal genannt.

In Summe zeigt sich, dass es keine gravierenden Schwierigkeiten mit dem Erhebungsinstrument gab, insbesondere keine Häufungen kritischer Anmerkungen bei einzelnen Fragestellungen. Auch die Erfahrungen aus dem Pretest (z.B. zur durchschnittlichen Dauer der Beantwortung) relativieren manche Kritik. Das Instrument kann folglich als reliabel eingestuft werden.

Die übrigen 14 Antworten auf Frage 38 entfallen auf Anmerkungen zu den STEP1-Vorlesungen, zu eLearning und zur Lernplattform „Fronter“ und werden in der Darstellung der Ergebnisse aufgegriffen.

³⁴ Zwei TeilnehmerInnen machten auch bei anderen offenen Fragen Anmerkungen zur Umfrage. Diese Angaben werden bei der nachfolgenden Darstellung berücksichtigt.

7 Ergebnisse

In diesem Kapitel soll zunächst eine Charakterisierung der befragten Studierenden an Hand der erhobenen individuellen Merkmale vorgenommen werden. Wo dies möglich ist, werden auch Vergleichsdaten zur Einschätzung der befragten Stichprobe herangezogen. Im Anschluss daran werden die Erfahrungen der Studierenden und ihre Einschätzungen des eLearning-Angebots der STEP1-Vorlesungen dargestellt, wobei auf die hierzu formulierten Forschungsfragen zurückgegriffen wird. Ergänzend zu den quantitativen Daten finden dabei auch die Antworten auf die offenen Fragen Berücksichtigung. Abschließend werden die formulierten Hypothesen überprüft.

7.1 Beschreibung der Stichprobe

Wie in Forschungsfrage 22 verlangt, sollen die Studierenden der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase hinsichtlich soziodemographischer Merkmale, Studiensituation, Internetausstattung und Vorlesungsbesuch beschrieben werden.

7.1.1 Die Studierenden

7.1.1.1 Geschlecht

Die Mehrzahl der Studierenden der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase sind Frauen. Von den 297 Personen, welche die entsprechende Frage beantwortet haben, sind 218 (ca. 73 Prozent) Frauen und 79 Männer (ca. 27 Prozent).

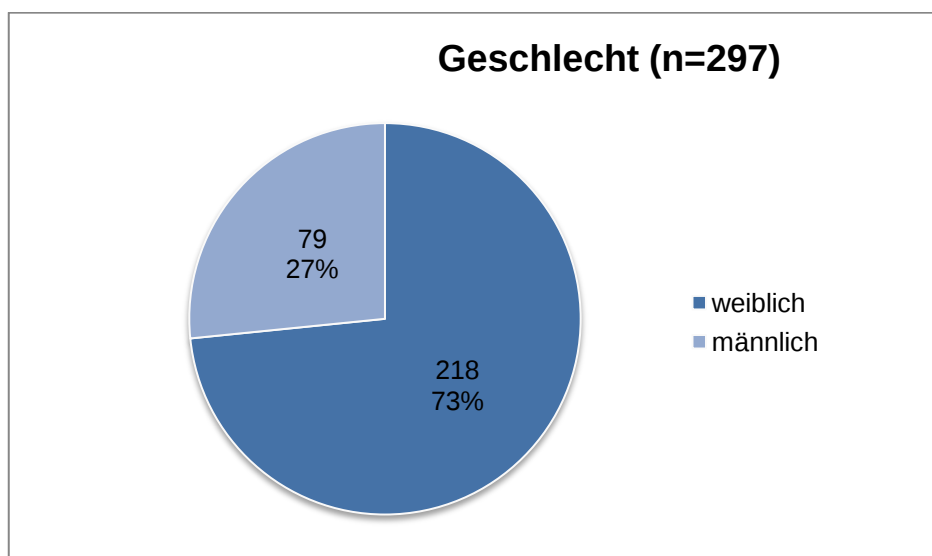


Abbildung 3: Geschlecht der Befragten

Wenn man unter den Befragten nur die StudienbeginnerInnen des Wintersemesters 2008/09 ins Auge fasst (also alle Befragten, die zum Zeitpunkt der Befragung im Sommersemester 2009 maximal im zweiten Semester waren; dies trifft auf 208 Personen zu, die alle die Frage nach dem Geschlecht beantwortet haben), so verschiebt sich das Geschlechterverhältnis nur unwesentlich. Unter den StudienanfängerInnen sind 153 Frauen (= ca. 74%) und 55 Männer (= ca. 26%).

Geschlecht der StudienbeginnerInnen					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	weiblich	153	73,6	73,6	73,6
	männlich	55	26,4	26,4	100,0
	Total	208	100,0	100,0	

Tabelle 6: Geschlecht der StudienbeginnerInnen

7.1.1.2 Alter

Wie bei einer Befragung von Studierenden – darunter viele StudienanfängerInnen – zu erwarten, sind die Befragten vergleichsweise jung: Etwa 60 Prozent der Studierenden (178 von 297 Studierenden, die Angaben zu ihrem Alter machten) fallen in die Gruppe der 20- bis 24-Jährigen, weitere ca. 16 Prozent sind jünger als 20 Jahre. Immerhin fast jeder vierte Befragte war zum Befragungszeitpunkt aber 25 Jahre und älter.

Alter nach 3 Gruppen (alle Befragten)					
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	unter 20 Jahren	47	12,8	15,8	15,8
	20-24 Jahre	178	48,6	59,9	75,8
	25 Jahre und älter	72	19,7	24,2	100,0
	Total	297	81,1	100,0	
Missing	keine Angabe	69	18,9		
Total		366	100,0		

Tabelle 7: Altersstruktur aller Befragten

Diese Altersstruktur spiegelt sich in den Maßen der zentralen Tendenz: Der Modalwert liegt bei 20 Jahren (die jüngsten Studierenden sind 18, der/die älteste 60 Jahre), der Median bei 21 Jahren. Das knappe Viertel älterer Studierender lässt das

Durchschnittsalter bei einer vergleichsweise hohen Streuung ($s=7,40$) bei knapp 24 Jahren (Mittel von 23,89 Jahren) zu liegen kommen (vergleiche die Tabellen zur Altersstruktur aller Befragten im Anhang C.1).

Sieht man sich nur die StudienanfängerInnen an (zum Befragungszeitpunkt maximal im zweiten Semester; $n=208$), so nimmt der Anteil der jüngsten Altersgruppe zu (auf ca. 22%) während der Anteil der ältesten Gruppe abnimmt (auf ca. 20%). Analog sinkt das durchschnittliche Alter leicht auf ca. 23,4 Jahre. Trotz dieser Verschiebungen ist festzustellen, dass immerhin jede/r fünfte StudienbeginnerIn 25 Jahre und älter ist ³⁵ – vgl. dazu auch die Tabelle zur Altersstruktur der StudienbeginnerInnen im Anhang).

Alter nach 3 Gruppen (nur StudienbeginnerInnen)				
	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid unter 20 Jahren	46	22,1	22,1	22,1
20-24 Jahre	120	57,7	57,7	79,8
25 Jahre und älter	42	20,2	20,2	100,0
Total	208	100,0	100,0	

Tabelle 8: Altersstruktur der StudienbeginnerInnen

Bei der Planung der Lehrveranstaltungen und des eLearning-Angebots kann folglich davon ausgegangen werden, dass die Mehrzahl der Studierenden der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase Anfang 20 ist. Dennoch sollte bei der Planung – nach Möglichkeit – berücksichtigt werden, dass immerhin etwa ein Fünftel der StudienbeginnerInnen und etwa ein Viertel aller Studierenden, welche die Vorlesungen des Moduls STEP1 besuchen, bereits Mitte 20 oder älter ist. Diese Studierenden bringen vermutlich einen anderen Erfahrungsschatz als jüngere Studierende mit und sind – wie sich bei den Ausführungen zu Erwerbstätigkeit und Betreuungspflichten noch zeigen wird – in anderen Lebensumständen als die jungen Studierenden.

³⁵ Da die Befragung vergleichsweise spät im Juni 2009 stattfand, wird das tatsächliche Alter der Studierenden zu Beginn ihres Studiums (zumeist im Herbst 2008) um bis zu 1 Jahr niedriger gewesen sein. Das ändert aber die beobachtete Verteilung nicht grundlegend.

7.1.1.3 Erwerbstätigkeit

Die Studierenden der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase sind mehrheitlich erwerbstätig. Nahezu 60 Prozent (175 von 297 Studierenden, welche die Fragen zur Erwerbstätigkeit beantwortet haben) gehen während des Semesters einer Erwerbsarbeit nach, gut 40 Prozent (122 Studierende) geben im Gegenzug an, während des Semesters nicht erwerbstätig zu sein.

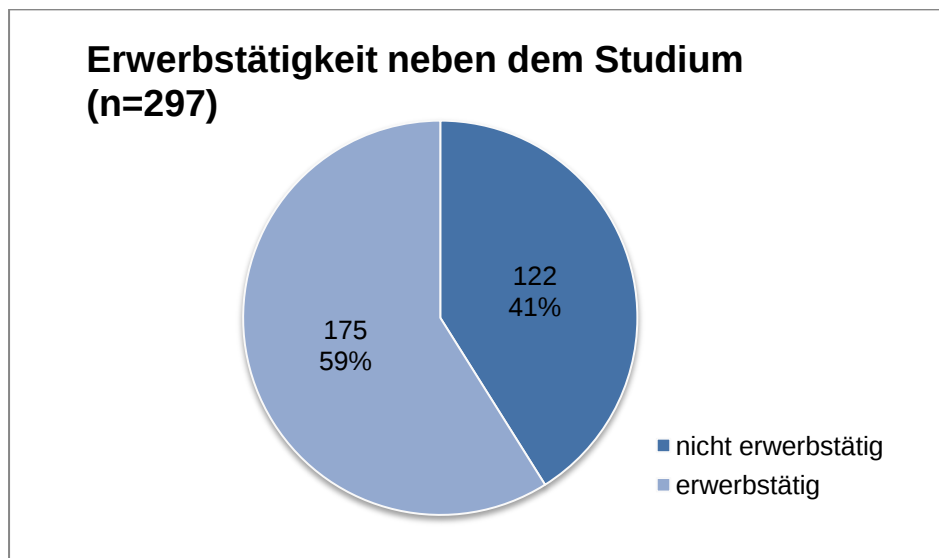


Abbildung 4: Erwerbstätigkeit der Studierenden

Die Erwerbstätigkeit nimmt mit zunehmendem Alter deutlich zu. Während Studierende unter 21 Jahren mehrheitlich noch nicht erwerbstätig sind (61,9%), finden sich unter den 21-25-Jährigen nur noch 32,2%, die keiner Erwerbsarbeit nachgehen. In der Altersgruppe der Studierenden ab 26 Jahren sinkt dieser Anteil nochmals auf 20,6 Prozent. Der Zusammenhang zwischen höherem Alter und zunehmender Erwerbstätigkeit ist hochsignifikant, wie die untenstehende Kreuztabellierung mit Chi-Quadrat-Test zeigt:

			Alter nach 3 Gruppen			
			unter 21 Jahren	21-25 Jahre	26 Jahre und älter	Total
Erwerbstätigkeit	nein	Anzahl	70	39	13	122
		% innerhalb der Altersgruppe	61,9%	32,2%	20,6%	41,1%
	ja	Anzahl	43	82	50	175
		% innerhalb der Altersgruppe	38,1%	67,8%	79,4%	58,9%
	Total	Anzahl	113	121	63	297
		% innerhalb der Altersgruppe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	35,123 ^a	2	,000
Likelihood Ratio	35,818	2	,000
Linear-by-Linear Association	32,665	1	,000
N of Valid Cases	297		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 25,88.

Tabelle 9: Erwerbstätigkeit nach Altersgruppen

Eine Analyse der wöchentlichen Arbeitszeit zeigt, dass die Studierenden (168 haben entsprechende Angaben gemacht) pro Woche durchschnittlich knapp 18 Stunden erwerbstätig sind, wobei eine vergleichsweise hohe Streuung von $s=11,71$ zu beobachten ist. Das Minimum liegt bei 1 Stunde Arbeit pro Woche, das Maximum bei 50 Stunden (vgl. die Tabelle zur durchschnittlichen Arbeitszeit im Anhang C.1).

Schlüsselt man die wöchentliche Arbeitszeit auf, so wird deutlich, dass der typische Besucher der STEP1-Vorlesungen teilzeitbeschäftigt ist. Gut ein Drittel (36,9%) ist bis zu 10 Stunden pro Woche erwerbstätig (darunter wohl viele geringfügig bzw. nur gelegentlich Beschäftigte). Ein weiteres gutes Drittel (ebenfalls 36,9%) arbeitet zwischen 11 und 20 Stunden die Woche. Nur etwa ein Viertel der Studierenden arbeitet mehr als 20 Stunden die Woche, und lediglich 12,5 Prozent gehen einer Vollzeitbeschäftigung nach (mehr als 35 Stunden/Woche).

Ausmaß der Erwerbstätigkeit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	bis 10 h / Woche	62	16,9	36,9	36,9
	11-20h / Woche	62	16,9	36,9	73,8
	21-35h / Woche	23	6,3	13,7	87,5
	mehr als 35h / Woche	21	5,7	12,5	100,0
	Total	168	45,9	100,0	
Missing	keine Angabe	76	20,8		
	Frage nicht gestellt	122	33,3		
	Total	198	54,1		
Total		366	100,0		

Tabelle 10: Ausmaß der Erwerbstätigkeit

Beim Ausmaß der wöchentlichen Arbeitszeit zeigt sich wiederum ein hochsignifikanter Zusammenhang mit dem Alter der Befragten (vgl. die Kreuztabellierung mit Chi-Quadrat-Test auf der nächsten Seite). Während von jungen Studierenden (unter 21

Jahren) nahezu ausschließlich Beschäftigungsverhältnisse bis maximal 20 Wochenstunden eingegangen werden, nimmt der Anteil intensiverer Erwerbsarbeit mit zunehmendem Alter sukzessive zu. In der höchsten Altersgruppe (26 Jahre und älter) arbeiten bereits fast zwei Drittel (63,1%) mehr als 20 Stunden die Woche, wobei ein gutes Drittel Vollzeit beschäftigt ist (mehr als 35 Stunden/Woche).

Ausmaß der Erwerbstätigkeit nach 4 Gruppen * Alter nach 3 Gruppen Crosstabulation

			Alter nach 3 Gruppen			
			unter 21 Jahren	21-25 Jahre	26 Jahre und älter	Total
Ausmaß der Erwerbstätigkeit	bis 10 h / Woche	Anzahl	18	37	7	62
		% innerhalb der Altersgruppe	45,0%	45,1%	15,2%	36,9%
	11-20h / Woche	Anzahl	21	31	10	62
		% innerhalb der Altersgruppe	52,5%	37,8%	21,7%	36,9%
	21-35h / Woche	Anzahl	0	10	13	23
		% innerhalb der Altersgruppe	,0%	12,2%	28,3%	13,7%
	mehr als 35h / Woche	Anzahl	1	4	16	21
		% innerhalb der Altersgruppe	2,5%	4,9%	34,8%	12,5%
	Total	Anzahl	40	82	46	168
		% innerhalb der Altersgruppe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	51,620 ^a	6	,000
Likelihood Ratio	53,859	6	,000
Linear-by-Linear Association	33,467	1	,000
N of Valid Cases	168		

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,00.

Tabelle 11: Ausmaß der Erwerbstätigkeit nach Altersgruppen

Die Mehrheit der Studierenden der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase steht also vor der Herausforderung, Erwerbsarbeit und Studium in Einklang zu bringen. Während dies den jüngeren Studierenden (darunter viele StudienanfängerInnen) vergleichsweise gut gelingen sollte, da diese oft nur geringfügig beschäftigt sind, fällt diese Vereinbarkeit mit zunehmendem Alter vor dem Hintergrund zunehmender Erwerbstätigkeit sukzessive schwieriger. Insbesondere bei jenen Studierenden, die einer Vollzeit-Erwerbsarbeit nachgehen, steht wohl eher die Erwerbsarbeit im Vordergrund, während das Studium eher ein berufsbegleitendes „Teilzeit-Studium“ darstellt.

7.1.1.4 Betreuungspflichten

Die überwiegende Mehrzahl der Studierenden der STEP1-Vorlesungen muss keinen regelmäßigen Betreuungspflichten nachkommen (Kindererziehung, Pflege von Angehörigen, etc.). Über 90 Prozent (273 von 297 Studierenden, die sich hierzu äußerten) geben an, keine derartigen Pflichten zu haben. 24 Studierende (ca. 8 Prozent) müssen allerdings neben ihrem Studium derartige Pflichten berücksichtigen.

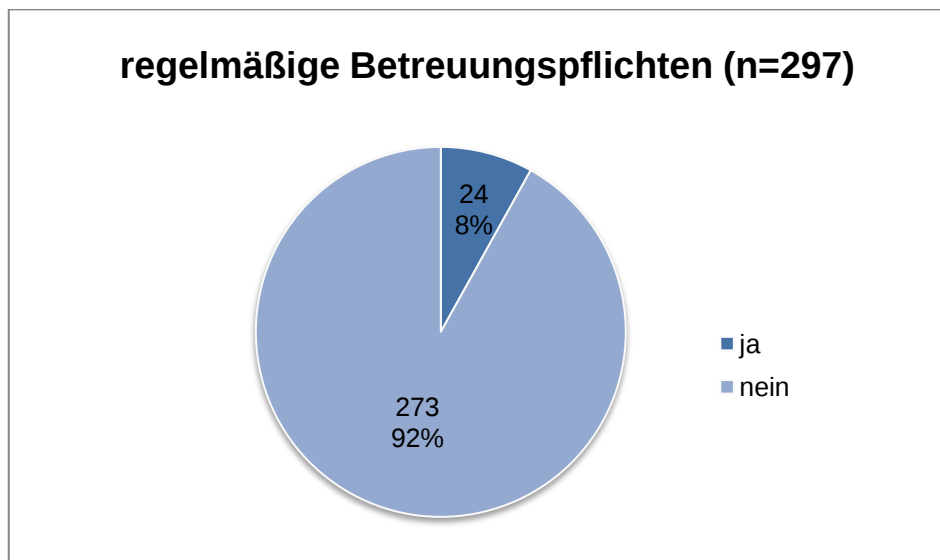


Abbildung 5: Betreuungspflichten

Die Hauptursache für das vergleichsweise seltene Auftreten von Betreuungspflichten ist im Alter der Studierenden und den damit verbundenen Lebensumständen zu finden. Es ist für Studierende nicht unüblich, derartige Verpflichtungen erst in späteren Lebensjahren einzugehen. Ähnlich wie bei der Erwerbstätigkeit zeigt sich auch bei den Betreuungspflichten, dass diese mit steigendem Alter zunehmen. Vergleiche dazu die Kreuztabellierung mit Chi-Quadrat-Test auf der nächsten Seite.³⁶ Der Anteil von Studierenden mit Betreuungspflichten steigt von Altersgruppe zu Altersgruppe, wobei insbesondere die Studierenden über 30 Jahren in vergleichsweise starkem Ausmaß solche Pflichten übernehmen (41,9 Prozent).

Obgleich das konkrete Ausmaß der Betreuung nicht erhoben wurde, ist doch anzunehmen, dass die betreffenden Studierenden in verstärktem Maße vor der Aufgabe stehen, Betreuungspflichten und Studium in Einklang zu bringen.

³⁶ Die Werte unterscheiden sich demnach hochsignifikant, allerdings ist die erwartete Häufigkeit in 2 Zellen kleiner 5, weshalb die Ergebnisse des Chi-Quadrat-Tests mit einer gewissen Vorsicht zu interpretieren sind.

Crosstab

			Alter nach 4 Gruppen				
			unter 21 Jahren	21-25 Jahre	26-30 Jahre	31 Jahre und älter	Total
Betreuungspflichten	ja	Anzahl	3	4	4	13	24
		% innerhalb der Altersgruppe	2,7%	3,3%	12,5%	41,9%	8,1%
	nein	Anzahl	110	117	28	18	273
		% innerhalb der Altersgruppe	97,3%	96,7%	87,5%	58,1%	91,9%
	Total	Anzahl	113	121	32	31	297
		% innerhalb der Altersgruppe	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	56,869 ^a	3	,000
Likelihood Ratio	37,646	3	,000
Linear-by-Linear Association	40,800	1	,000
N of Valid Cases	297		

a. 2 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,51.

Tabelle 12: Betreuungspflichten nach Altersgruppen

7.1.1.5 Studiensituation

Zur Einordnung der Befragten hinsichtlich ihrer Studiensituation wurden zwei Merkmale erhoben: die belegten Fächer und die Dauer des bisherigen Studiums in Semestern.

Ein gutes Drittel der 297 Studierenden, welche die Frage nach den belegten Studienrichtungen beantworteten (Mehrfachantworten waren zulässig), studierte Kultur- und Sozialanthropologie (108 Personen bzw. 36,4%). Ein Drittel studierte Politikwissenschaft (99 bzw. 33,3%), etwa 29 Prozent (86) studierten Soziologie. Somit stammen die meisten Studierenden aus einem der drei an der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase beteiligten Fächer. Erst mit gehörigem Abstand folgen andere.

Lediglich 3,4% der Studierenden belegen Publizistik- und Kommunikationswissenschaft (diese ist zwar Teil der sozialwissenschaftlichen Fakultät, nimmt aber nur sehr eingeschränkt an der gemeinsamen Studieneingangsphase teil). Weiters gab ungefähr ein Fünftel der Studierenden (60 Personen bzw. 20,2%) an, neben den genannten noch eine oder mehrere sonstige Studienrichtungen zu studieren. Insgesamt belegten die

Studierenden der STEP1-Vorlesungen des Wintersemesters 2008/09 im Schnitt in etwa 1,22 Fächer pro Person.

\$studien Frequencies				
		Responses		
		N	Percent	Percent of Cases N=297
Studienrichtungen	Studium der KSA	108	29,8%	36,4%
	Studium der POWI	99	27,3%	33,3%
	Studium der SOZ	86	23,7%	29,0%
	Studium der PKW	10	2,8%	3,4%
	Sonstige Studien	60	16,5%	20,2%
	Total	363	100,0%	122,2%

Tabelle 13: Belegte Studienfächer (Mehrfachantworten)

Unter den sonstigen Studienrichtungen (die 60 Studierenden nannten insgesamt 65 Fächer; vergleiche die Tabelle zu den sonstigen Studienrichtungen im Anhang C.1) zeigt sich keine Dominanz einer einzelnen Studienrichtung. Die meisten Fächer werden von 1 bis maximal 5 Personen belegt. Lediglich das Fach „Internationale Entwicklung“ sticht mit 15 Nennungen ein wenig hervor.

Auffällig ist allerdings, dass größtenteils Fächer belegt werden, die den Traditionen und Paradigmen der Sozialwissenschaften nahestehen. Die allermeisten Nennungen entfallen auf kultur-, geistes- oder humanwissenschaftliche Fächer. Nur jeweils ein(e) Studierende(r) kam aus einem naturwissenschaftlichen bzw. einem formalwissenschaftlichen Fach, keiner der Befragten studierte eine technikwissenschaftliche Studienrichtung.

Betrachtet man lediglich die StudienbeginnerInnen des Wintersemesters 2008/09 (Befragte maximal im zweiten Semester) und schränkt die Analyse auf die drei Studienrichtungen der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase ein, so zeigt sich, dass von den 202 diesen Kriterien entsprechenden Studierenden in der befragten Stichprobe die Mehrzahl (83 Personen bzw. 41,1%) Kultur- und Sozialanthropologie studiert, gefolgt von Politikwissenschaft (71 bzw. 35,1%) und Soziologie (52 bzw. 25,7%) – vergleiche dazu die Tabelle „StudienbeginnerInnen in den beteiligten Fächern“ im Anhang C.1.

Ebenfalls erhoben wurde, in welchem Semester sich die Studierenden (seit Beginn ihres ersten Studiums) befinden. Zwei Drittel der Befragten waren zum Zeitpunkt der Befragung im zweiten Semester (200 von 297 antwortenden Studierenden bzw. 67 Prozent). Da die Befragung im Folgesemester stattfand, waren diese Studierenden im Wintersemester 2008/09 StudienbeginnerInnen (vergleiche zu den genauen Zahlen die Tabelle zur Studiendauer im Anhang C.1³⁷).

Die übrigen Studierenden waren bereits im dritten oder vierten (43 Studierende bzw. 14%) oder befanden sich in einem noch höheren Semester (46 bzw. 16%). Der Schnitt lag bei etwa 3,4 Semestern ($s=3,22$).

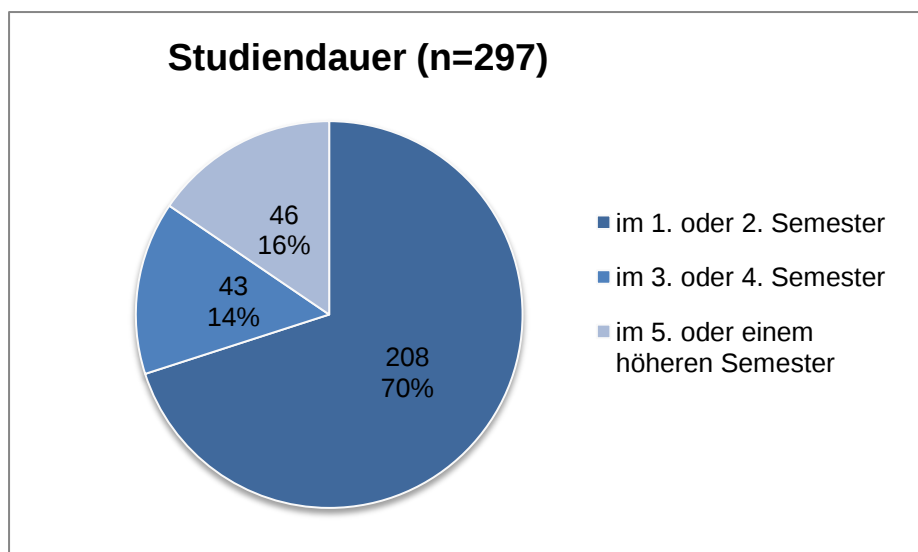


Abbildung 6: Studiendauer

Zusammenfassend handelt es sich beim typischen Studierenden der STEP1-Vorlesungen um eine/n StudienbeginnerIn im ersten Semester (im Semester der Vorlesung), die/der eine der drei Studienrichtungen der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase belegt. Entsprechend können die Lehrveranstaltungen und das eLearning-Angebot auf diese Studierenden zugeschnitten werden. Allerdings sollte nach Möglichkeit nicht darauf vergessen werden, dass ein Teil der Studierenden bereits im Studium fortgeschritten ist und/oder kein sozialwissenschaftliches Fach studiert.

³⁷ Wie der Tabelle zu entnehmen ist, gaben 8 Befragte an, zum Zeitpunkt der Umfrage erst im ersten Semester zu sein. Da die Betreffenden zu den Kursen des Wintersemesters 2008/09 angemeldet waren, ihre Anzahl überschaubar ist und die Möglichkeit besteht, dass diese Studierenden die eLearning-Kurse trotz Studienbeginn im Sommersemester 2009 bereits im Wintersemester 2008/09 besucht haben (z.B. als Studierende, welche die Vorlesungen der STEP1 im Rahmen der Studienberechtigungsprüfung besuchen), wurden die Genannten in die Auswertung aufgenommen.

7.1.1.6 Internetausstattung

Nahezu alle Studierenden der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase verfügen bei sich zu Hause über einen Zugang zum Internet. Von 296 Befragten, die Angaben zu ihrem Internetzugang machten, können 288 (= 97,3%) zu Hause ins Internet einsteigen. Weiters haben etwa 76 Prozent der Befragten über die Universität Zugang zum Internet (225 Personen)³⁸, weiteren 25,3% steht an ihrem Arbeitsplatz der Zugang zum Netz offen. Immerhin 19,3% nennen die Möglichkeit, von unterwegs mobil ins Netz einzusteigen. Eine relativ große Gruppe von 36,5% kann darüber hinaus an anderen Orten aufs Netz zugreifen (Freunde, Verwandte, Internetcafés, usw.). Insgesamt haben viele Studierende an mehr als einem Ort Zugang zum Internet (im Schnitt ca. 2,5 Zugangsorte pro Person).

Internetzugriff Frequencies				
		Responses		
		N	Percent	Percent of Cases N=296
Internetzugriff	zu Hause	288	38,2%	97,3%
	an der Universität	225	29,9%	76,0%
	am Arbeitsplatz	75	10,0%	25,3%
	unterwegs (mobil)	57	7,6%	19,3%
	woanders	108	14,3%	36,5%
	Total	753	100,0%	254,4%

Tabelle 14: Ort des Internetzugangs (Mehrfachantworten)

Von den 288 Personen, die bei sich zu Hause Internetzugang haben, konnten 242 nähere Angaben zur Art des Internetzuganges machen. Demnach steigen 38,8 Prozent über einen Kabelnetzbetreiber (z.B. „chello“) ins Internet ein. Bereits an zweiter Stelle folgen die in den letzten Jahren zunehmend verbreiteten mobilen Internetzugänge (Zugang über Mobilfunknetze via Datenkarte/USB-Modem bzw. direkt mit dem Handy) mit 28,9%, an dritter Stelle folgen Zugänge via DSL-Modems mit 26,9%. Alle anderen Zugangsarten sind deutlich seltener: 8,3% steigen via ISDN-Modem, 2,5% mit

³⁸ Grundsätzlich haben alle Studierenden der Universität Wien über diese einen Internetzugang. Die hier gegebenen Antworten dürften den Anteil der Studierenden widerspiegeln, welche die entsprechende Zugangsmöglichkeit nutzen oder zumindest wahrnehmen. Bei den anderen Antwortkategorien dieser Frage gilt diese Einschränkung analog.

einem analogen Modem und 4,1% mit einem anderen Zugang ins Netz ein. Zu Hause ist in der Regel nur eine Zugangsart verfügbar, vergleichsweise selten stehen mehrere zur Verfügung (durchschnittlich ca. 1,1 verschiedene Zugangsarten pro Person).

Geht man davon aus, dass mobile Zugänge in der Regel breitbandig sind, so zeigt sich, dass die überwiegende Mehrheit der Studierenden über einen leistungsstarken breitbandigen Zugang zum Internet verfügt (Zugang via Kabel, DSL oder mobil). Lediglich eine Minderheit greift noch mit geringer Datenübertragungsrate (analoges bzw. ISDN-Modem) aufs Netz zu.

\$zugang_zH Frequencies				
		Responses		
		N	Percent	Percent of Cases N=242
\$zugang_zH	Kabel-Modem	94	35,5%	38,8%
	mobiler Zugang	70	26,4%	28,9%
	DSL-Modem	65	24,5%	26,9%
	ISDN-Modem	20	7,5%	8,3%
	analoges Modem	6	2,3%	2,5%
	anderer Zugang	10	3,8%	4,1%
	Total	265	100,0%	109,5%

Tabelle 15: Art des Internetzugangs zu Hause (Mehrfachantworten)

Abschließend kann festgestellt werden, dass die Internetausstattung der Studierenden sehr gut ist. Der typische Student der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase hat bei sich zu Hause und an anderen Orten Zugang zum Internet. Zu Hause verfügt er über einen breitbandigen Anschluss.

Somit steht die technische Ausstattung der Umsetzung anspruchsvoller didaktischer eLearning-Szenarien, die regelmäßigen Online-Austausch von den Studierenden verlangen, nicht im Weg. Vor dem Hintergrund der erhobenen Daten scheint es legitim, das eLearning-Angebot der STEP1-Vorlesungen an vergleichsweise gut ausgestatteten Studierenden auszurichten. Dennoch sollte nicht auf jene kleine Gruppe von Studierenden vergessen werden, deren Zugangsbedingungen suboptimal sind. Diese Studierenden sind jedenfalls auf die Möglichkeiten des Internetzugangs an der

Universität sowie auf das seit einigen Semestern bestehende Angebot, über die Universität Wien zu günstigen Konditionen Laptops zu erwerben³⁹, hinzuweisen.

7.1.1.7 Vorlesungsbesuch

Schließlich soll im Zuge von Forschungsfrage 22 erhoben werden, ob und gegebenenfalls wie oft die Studierenden im Wintersemester 2008/09 die Präsenztermine der Vorlesungen besucht haben (vgl. hierzu die untenstehende Grafik und die Tabellen im Anhang).

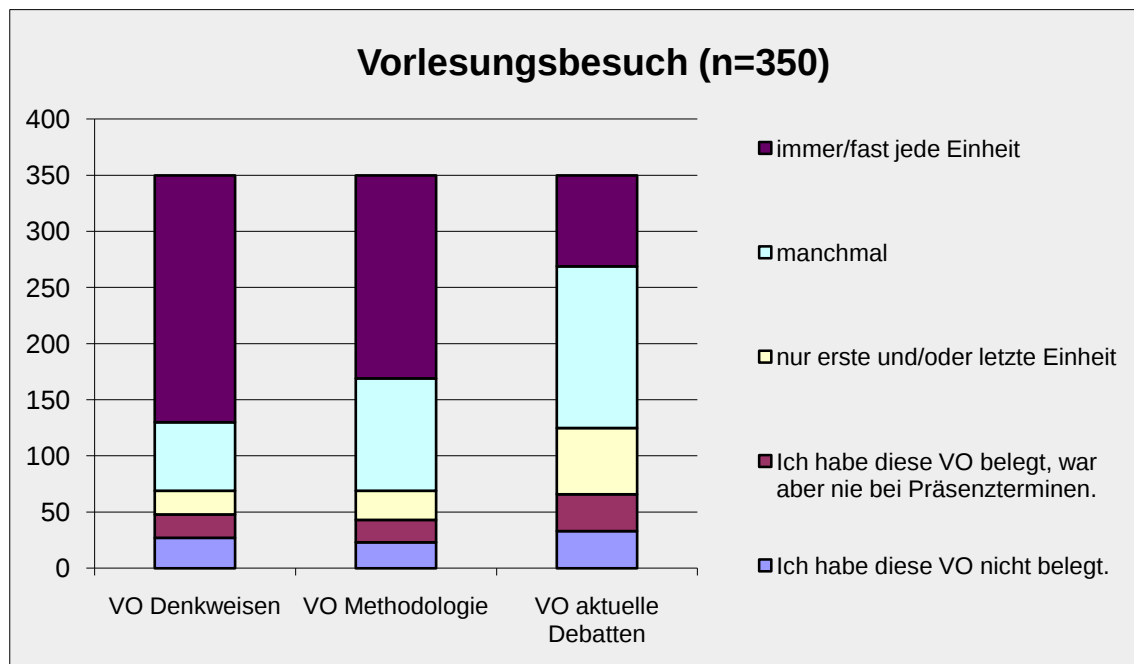


Abbildung 7: Vorlesungsbesuch

Alle drei Vorlesungen wurden von einer klaren Mehrzahl der Befragten (n=350) belegt. Pro Vorlesung gaben nur zwischen 23 und 33 Personen (7-9 Prozent der Befragten) an, diese Vorlesung nicht belegt zu haben (Prozentwerte gerundet).

Am regelmäßigsten wurden die Präsenztermine der Vorlesung „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Denkweisen“ besucht: 220 Studierende (63 Prozent) gaben an, die Vorlesung immer bzw. fast jede Einheit besucht zu haben. Etwa ein Viertel der Studierenden hat zumindest einzelne Vorlesungstermine besucht (61 Personen bzw. 17% waren manchmal vor Ort, 21 Personen bzw. 6 Prozent in der ersten und/oder letzten Einheit). Nur etwa 6 Prozent (21 Personen) gaben an, keinen der Präsenztermine wahrgenommen zu haben (obwohl die Vorlesung belegt wurde).

³⁹ Vgl. URL: <http://www.ubook.at/ueber-ubook/> [Stand: 02.07.2009]

Ähnlich ist die Verteilung in der Vorlesung „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Methodologie“. Lediglich der Anteil der Studierenden, die (fast) jede Einheit vor Ort sind, ist etwas schwächer ausgeprägt (181 Personen bzw. 52 Prozent), dafür besuchten mehr Studierende (100 Personen bzw. 29 Prozent) die Vorlesung manchmal. Die Anteile der seltenen Besucher und der Studierenden, die keinen der Präsenztermine wahrgenommen haben, sind ähnlich.

Im Gegensatz dazu wurde die Vorlesung „Sozialwissenschaften und gesellschaftlicher Wandel: aktuelle Debatten“ nur von einer Minderheit der Studierenden (23 Prozent bzw. 81 Personen) immer oder fast jede Einheit besucht. Bei dieser Vorlesung überwog der Besuch mancher Vorlesungseinheiten (144 Personen bzw. 41 Prozent). Etwa ein Viertel der Studierenden dieser Vorlesung war nur zu Beginn bzw. am Ende des Semesters (59 Befragte bzw. 17 Prozent) oder überhaupt nicht (33 Befragte bzw. 9 Prozent) vor Ort.

Es bleibt festzuhalten, dass – zumindest unter den befragten Studierenden – der Besuch der Präsenztermine der Vorlesungen trotz des begleitenden eLearning-Angebots weiterhin einen großen Stellenwert hat. Die Mehrzahl der Studierenden ist in allen Vorlesungen (mehr oder weniger) regelmäßig vor Ort. Die geringste Besuchshäufigkeit ist in der Vorlesung „Sozialwissenschaften und gesellschaftlicher Wandel: aktuelle Debatten“ festzustellen. Hier dürfte sich der in dieser Vorlesung gewählte Prüfungsmodus negativ auf die Besuchshäufigkeit auswirken, da die Aufgabenstellung (Verfassen eines Essays) den Schwerpunkt der studentischen Tätigkeit auf die individuelle Bearbeitung der jeweils gewählten Texte verlagert, während die Inhalte der Vorlesungen etwas in den Hintergrund treten. Ein ähnlicher Unterschied wird auch bei der Nutzung der eLearning-Kurse festzustellen sein (vgl. die Daten zur Nutzung der eLearning-Kurse, die in Kapitel 7.2.1.1 beschrieben werden).

7.1.2 Einordnung der untersuchten Stichprobe

Zur besseren Einschätzung der externen Validität soll – wo geeignete Vergleichszahlen zur Verfügung stehen – die Verteilung ausgewählter Merkmale in der untersuchten Stichprobe mit der zu erwartenden Verteilung in der Evaluationsstichprobe (= alle Studierenden, die eine der Vorlesungen des Moduls STEP1 im Wintersemester 2008/09 besucht haben) verglichen werden. Allfällige Differenzen wären ein Indiz für die Über-

oder Unterrepräsentation bestimmter Merkmalsausprägungen unter den befragten Studierenden.

Ein erster Vergleichsmaßstab ist das Alter der Befragten, für das zumindest ungefähre Vergleichszahlen aus der mit einer repräsentativen Stichprobe arbeitenden Studierenden-Sozialerhebung 2006 vorliegen. Demnach sind Studierende an wissenschaftlichen Universitäten im Schnitt ca. 20,5 Jahre alt, wenn sie ihr Studium beginnen. Die meisten StudienbeginnerInnen sind jünger als 20 Jahre (48,5%), 44,5% sind zwischen 20 bis 24 Jahre alt. Lediglich 7,1% der BeginnerInnen sind älter als 24 Jahre (vgl. Unger/Wroblewski 2007b, S. 17ff).

Im Vergleich dazu erscheint das durchschnittliche Alter der für die vorliegende Arbeit befragten StudienbeginnerInnen mit etwa 23,4 Jahren hoch (vgl. Ausführungen in Kapitel 7.1.1.2). Auch ist die Zahl der BeginnerInnen, die jünger als 20 Jahre sind, in der untersuchten Stichprobe deutlich niedriger als in der Vergleichsuntersuchung, während mehr ältere Studierende vertreten sind.⁴⁰

Allerdings ist einschränkend hinzuzufügen, dass die Vergleichszahlen alle StudienbeginnerInnen an wissenschaftlichen Universitäten umfassen. Es ist denkbar, dass Studierende sozialwissenschaftlicher Studienrichtungen im Schnitt älter sind als Studierende anderer Fächer und somit in der Evaluationsstichprobe dieselbe Altersverteilung vorzufinden ist wie in der untersuchten Stichprobe. Ein Indiz dafür ist der ebenfalls vergleichsweise hohe Altersschnitt in der Evaluierung der „Besonderen Einrichtung für Qualitätssicherung“ der Universität Wien, die im Herbst 2008 eine Umfrage unter allen StudienbeginnerInnen des Wintersemesters 2008/09 durchgeführt hat. Dabei wurde ein Durchschnittsalter von 22,58 Jahren festgestellt und als vergleichsweise hoch charakterisiert.⁴¹ Berücksichtigt man die zwischenzeitliche Alterung der TeilnehmerInnen (vgl. Fußnote 40), entspricht dieser Wert in etwa dem in der vorliegenden Untersuchung erhobenen.

Folglich dürfte in der vorliegenden Stichprobe keine Überrepräsentation älterer Studierender vorliegen, allerdings kann selbige auch nicht ausgeschlossen werden.

⁴⁰ In diesem Zusammenhang muss man berücksichtigen, dass die Befragung in vergleichsweise großem zeitlichen Abstand zum Studienbeginn der meisten Studierenden stattfand (Juni 2009 gegenüber Herbst 2008), sodass das tatsächliche Alter der Studierenden zum Zeitpunkt ihres Studienbeginns geringer als das in der Evaluierung erfragte Alter ist. Allerdings könnte dadurch im Maximum ein Unterschied von einem Jahr erklärt werden (de facto wohl weniger), keinesfalls aber die gesamte beobachtete Altersdifferenz.

⁴¹ Information der „Besonderen Einrichtung für Qualitätssicherung“ an den Autor.

Zur Geschlechterverteilung liegen für die Fächer Politikwissenschaft, Soziologie sowie Kultur- und Sozialanthropologie Vergleichszahlen aus der offiziellen Studierendenstatistik der Universität Wien vor. Nimmt man die Zahl neuer Studien des Wintersemesters 2008/09, so sind StudienbeginnerInnen in den drei genannten Bachelorstudien im Schnitt zu 61 Prozent weiblich und zu 39% männlich. Der Frauenanteil schwankt zwischen 46 Prozent unter Politikwissenschaft-Studierenden, 65% unter Soziologie-Studierenden und 79% unter KSA-Studierenden (eigene Berechnungen basierend auf: Referat für Reporting und Analysen 2009, S. 61-65; alle Werte gerundet).

Im Vergleich dazu ist in der vorliegenden Arbeit (vgl. Kapitel 7.1.1.1) unter den StudienbeginnerInnen ein Frauenanteil von ca. 74 Prozent zu beobachten. Demnach sind Frauen in der vorliegenden Studie um gut 10 Prozentpunkte überrepräsentiert. Schlüsselt man die StudienbeginnerInnen, die zumindest eine der drei Studienrichtungen der Eingangsphase belegen, nach Geschlecht auf (vgl. die untenstehende Tabelle) und vergleicht diese Zahlen mit den Daten der Studierendenstatistik, so zeigt sich, dass die Frauen in den Fächern Kultur- und Sozialanthropologie und Soziologie überproportional in der untersuchten Stichprobe vertreten sind, während in der Politikwissenschaft keine deutlichen Abweichungen festzustellen sind.

geschl*\$studen_step1 Crosstabulation

			Studien der STEP			
			Studium der KSA	Studium der POWI	Studium der SOZ	Total
N=202						
Geschlecht	weiblich	Anzahl	75	35	41	148
		% innerhalb Studien der STEP	90,4%	49,3%	78,8%	
	männlich	Anzahl	8	36	11	54
		% innerhalb Studien der STEP	9,6%	50,7%	21,2%	
Total		Anzahl	83	71	52	202

Percentages and totals are based on respondents.

Tabelle 16: StudienbeginnerInnen beteiligter Studien nach Geschlecht (Mehrfantw.)

Hinsichtlich ihrer Erwerbstätigkeit entspricht die Verteilung unter den Studierenden der befragten Stichprobe im Wesentlichen den allgemeinen Zahlen zur Erwerbstätigkeit unter Studierenden, die wiederum der Studierenden-Sozialerhebung 2006 entnommen werden können (vgl. Unger/Wroblewski 2007b, S. 135ff). Danach sind insgesamt 64,6% der Studierenden sozialwissenschaftlicher Fächer an Universitäten während des Semesters erwerbstätig. In der Stichprobe waren die Studierenden mit einer Erwerbstätigenquote von ca. 59 Prozent in vergleichbarem Umfang erwerbstätig (vgl. Kapitel 7.1.1.3).⁴²

Weiters zeigt sich auch in der Studierenden-Sozialerhebung die in der vorliegenden Arbeit beobachtete deutliche Zunahme der Erwerbstätigkeit mit steigendem Alter sowohl hinsichtlich der Ausübung einer Erwerbstätigkeit im Allgemeinen als auch hinsichtlich der wöchentlichen Arbeitszeit (vgl. Unger/Wroblewski 2007b, S. 135ff). Die ermittelten Werte sind – berücksichtigt man die etwas andere Erfassung der Erwerbstätigkeit und die unterschiedliche Bezugsgröße – durchwegs vergleichbar. Demnach ist in der Evaluationsstichprobe eine ähnliche Verteilung der Erwerbstätigkeit zu erwarten wie in der untersuchten Stichprobe.

Ähnlich fällt der Befund hinsichtlich der Betreuungspflichten aus. Zwar wurde in der Studierenden-Sozialerhebung 2006 nicht nach Betreuungspflichten gefragt, aber Studierende mit Kind werden ausgewiesen. Danach haben 7,2 Prozent aller Studierenden Kinder (vgl. Unger/Wroblewski 2007b, S. 55ff). In der vorliegenden Studie gaben gut 8 Prozent an (siehe Kapitel 7.1.1.4), Betreuungspflichten nachkommen zu müssen. Geht man davon aus, dass Kinder der häufigste Grund für Betreuungspflichten von Studierenden sind, so sind die Werte durchwegs vergleichbar. Auch kann in beiden Untersuchungen übereinstimmend ein klarer Zusammenhang zwischen steigendem Alter und der Zunahme von Betreuungspflichten festgestellt werden. In dieser Hinsicht entspricht die Verteilung des Merkmals in der untersuchten Stichprobe ebenfalls der zu erwartenden Verteilung unter allen Studierenden der STEP1-Vorlesungen.

⁴² Berücksichtigt man darüber hinaus, dass die Vergleichszahl für alle Studierenden erhoben wurde, während in der vorliegenden Stichprobe überdurchschnittlich viele StudienanfängerInnen vertreten sind, die erfahrungsgemäß seltener erwerbstätig sind, so ist der Anteil jedenfalls als gleichwertig anzusehen.

Zuletzt soll der Anteil einzelner Studienfächer an der Stichprobe verglichen werden. Der Studierendenstatistik der Universität Wien ist zu entnehmen, dass von allen 1.955 StudienanfängerInnen (= neue Studien) des Wintersemesters 2008/09 in den drei an der Studieneingangsphase beteiligten Fächern 44,50% auf die Politikwissenschaft, 30,69% auf die Kultur- und Sozialanthropologie und 24,81% auf die Soziologie entfallen (eigene Berechnungen basierend auf den Daten in: Referat für Reporting und Analysen 2009, S. 61-65; Werte gerundet). Diese Werte wären (in etwa) auch in der untersuchten Stichprobe zu erwarten.

Demgegenüber sind unter den befragten StudienbeginnerInnen, die eines der drei beteiligten Fächer studieren, 41,1 % Kultur- und SozialanthropologInnen, 35,1% PolitikwissenschaftlerInnen und 25,7% SoziologInnen (vgl. Kapitel 7.1.1.5). Während der Anteil der SoziologInnen in der untersuchten Stichprobe in etwa dem in der Evaluierungsstichprobe entspricht, sind Kultur- und SozialanthropologInnen über- und PolitikwissenschaftlerInnen unterrepräsentiert.

Zusammenfassend kann die vorliegende Stichprobe mit Blick auf die überprüften Merkmale wie folgt beschrieben werden: Hinsichtlich des Anteils erwerbstätiger Studierender und hinsichtlich des Vorhandenseins von Betreuungspflichten weist die untersuchte Stichprobe eine hohe externe Validität auf. Hinsichtlich des Alters ist eine leichte Überrepräsentation älterer Studierender nicht auszuschließen, jedoch auch nicht belegt. Hinsichtlich des Geschlechts sind weibliche StudienbeginnerInnen einzelner Studienrichtungen in der untersuchten Stichprobe überrepräsentiert, insgesamt sind Studierende der Kultur- und Sozialanthropologie über- und Studierende der Politikwissenschaft unterrepräsentiert. Insbesondere bei der Interpretation allfälliger geschlechtsspezifischer und studienrichtungsspezifischer Unterschiede ist daher Vorsicht angebracht.

7.2 eLearning im WS 2008/09

7.2.1 Nutzung der eLearning-Angebote

Einige der zentralen Fragestellungen der Untersuchung betreffen die Nutzung der eLearning-Angebote. In den Forschungsfragen 1 und 2 wird gefragt, wie die Studierenden die eLearning-Angebote nutzen und ob eine rezipierende Grundhaltung überwiegt.

7.2.1.1 Nutzung der eLearning-Kurse

Sieht man sich zunächst die Nutzung der eLearning-Kurse zu den einzelnen Vorlesungen an (wobei nur jene Studierende in die Auswertung eingehen, welche die jeweilige Vorlesung belegt haben), so zeigt sich, dass das eLearning-Angebot zur Vorlesung „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Methodologie“ am intensivsten genutzt wird. Knapp zwei Drittel der Studierenden (63,5%), welche die VO besuchen (n=293), sind häufig online (Skalenwerte 1 oder 2). Der Mittelwert liegt bei 2,26 auf der fünfteiligen Skala (vgl. hierzu untenstehende Grafik und zu den Prozentwerten die Tabellen zur Nutzung im Anhang C.2).

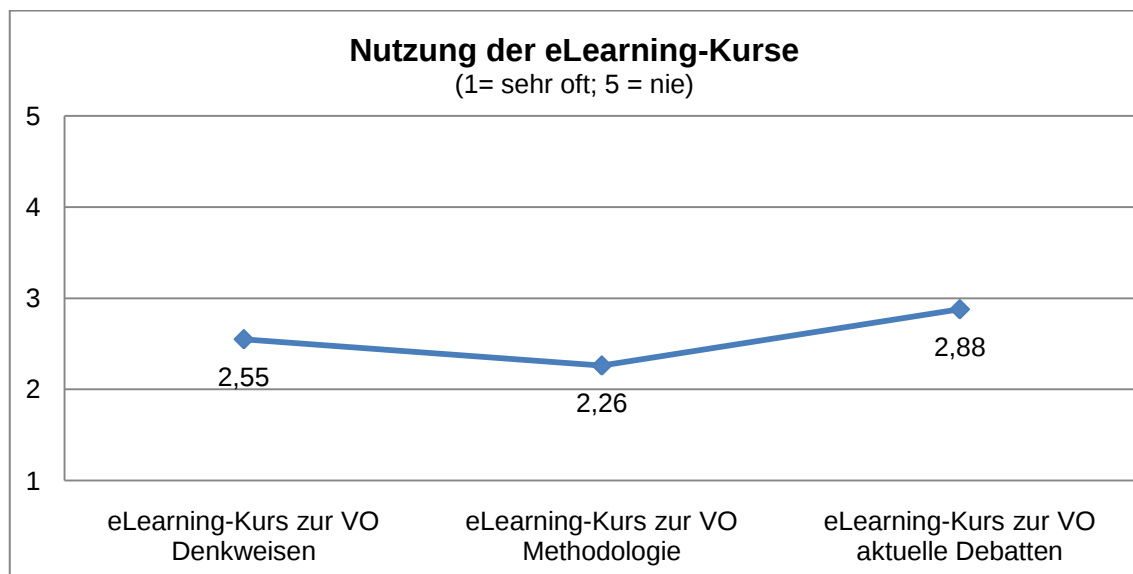


Abbildung 8: Nutzung der eLearning-Kurse

An zweiter Stelle liegt der eLearning-Kurs zur VO „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Denkweisen“ mit einem Durchschnittswert von 2,55 und 54,1 Prozent der Studierenden (n=283), die häufig im Kurs anzutreffen sind. Schließlich nutzen etwa zwei Fünftel (41,1%) der Studierenden (n=282) häufig den Kurs zur Vorlesung

„Sozialwissenschaften und gesellschaftlicher Wandel: aktuelle Debatten“ bei einem Mittelwert von 2,88. Während es bei der Nutzung der Kurse zwischen den einzelnen Vorlesungen größere Unterschiede gibt, geben in allen drei Vorlesungen übereinstimmend nur wenige Studierende an, die Kurse nie zu nutzen (Werte zwischen ca. 11 und 16 Prozent).

Es zeigt sich also, dass die überwiegende Mehrheit der Studierenden die eLearning-Angebote aktiv nutzt und im Semesterverlauf zumindest selten online ist.⁴³ Dass pro Vorlesung zwei Drittel bis 80 Prozent der Studierenden öfters (Wert zwischen 1 und 3) in den eLearning-Kursen anzutreffen sind, stellt einen wichtigen Befund dar, bildet doch die Präsenz in den Online-Kursen das Fundament für sämtliche weiterführende eLearning-Aktivitäten. Diese notwendige Basis scheint demnach gegeben.

Die geringere Nutzung des Kurses der Vorlesung zu den aktuellen Debatten entspricht dem weiter oben beschriebenen Befund, dass auch die Präsenztermine dieser Vorlesung seltener besucht werden. Wie bereits erwähnt dürfte dies – zumindest teilweise – dem Prüfungsverfahren der Vorlesung geschuldet sein, bei dem aus einem Pool an wissenschaftlichen Texten von den Studierenden eine Auswahl zu treffen ist und die Texte in einem individuellen Essay zu verarbeiten sind. Damit gewinnt die individuelle Arbeit und thematische Fokussierung der Studierenden an Gewicht, während die laufenden Präsenztermine der Vorlesung ebenso wie die kontinuierliche Nutzung der eLearning-Angebote etwas in den Hintergrund treten. Desweiteren dürfte auch die konkrete Ausgestaltung der eLearning-Angebote, die den Bedürfnissen der Studierenden mehr oder weniger entgegenkommt, für die Nutzung von Relevanz sein (vgl. hierzu insbesondere die Anmerkungen zum unerfüllten Wunsch nach individuellem Feedback in Kapitel 7.2.8).

7.2.1.2 Nutzung einzelner eLearning-Angebote

Es wurde weiters erhoben, wie häufig einzelne eLearning-Angebote genutzt wurden, wobei die Erhebung für alle Vorlesungen gemeinsam erfolgte. Versucht man die Werte der nachfolgenden Abbildung sinnvoll zu gruppieren, so ist folgendes Nutzungsmuster abzulesen:

⁴³ Der späte Erhebungszeitpunkt könnte sich nachteilig auf die Erfassung seltener NutzerInnen ausgewirkt haben. Eventuell wird der (ohnehin geringe) Anteil der Nicht-NutzerInnen dadurch sogar etwas überschätzt.

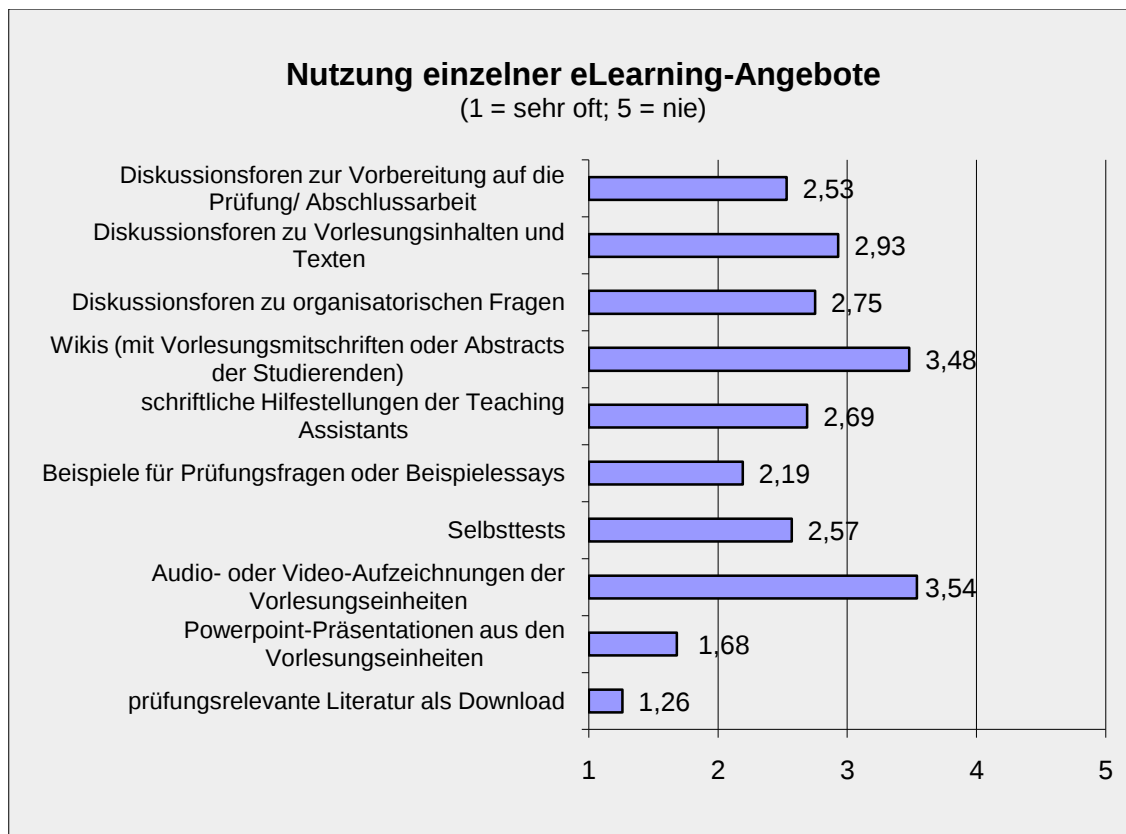


Abbildung 9: Nutzung einzelner eLearning-Angebote

Am häufigsten genutzt werden Download-Angebote vorlesungsbegleitender Materialien, allen voran die prüfungsrelevante Literatur (Mittelwert von 1,26) gefolgt von Powerpoint-Präsentationen aus den Vorlesungseinheiten (Mittelwert 1,68). Lediglich die Audio-/Videoaufzeichnungen von Vorlesungseinheiten (ebenfalls ein vorlesungsbegleitendes Download-Angebot) fallen in der Nutzung deutlich ab.

Als zweite Nutzungskategorie zeichnen sich Angebote ab, deren gemeinsamer Nenner ein expliziter Bezug zur Prüfung/Abschlussarbeit der Vorlesung ist. Dazu zählen Angebote zur selbständigen Wissensüberprüfung bzw. Prüfungsvorbereitung (Beispiele für Prüfungsfragen/Abschlussarbeiten, Selbsttests) und einschlägige Diskussionsforen (Mittelwerte zwischen 2,19 und 2,57). Die schriftlichen Hilfestellungen der Teaching Assistants (2,69) sind zumindest teilweise dieser Kategorie zuzurechnen (die Mehrzahl der Hilfestellungen dient der Vorbereitung auf die Prüfung/Abschlussarbeit). Festzuhalten ist, dass in dieser Kategorie nicht nur rezeptiv zu nutzende Informationsangebote sondern mit den einschlägigen Diskussionsforen auch ein – zumindest potentiell – mit produzierender Grundhaltung zu nutzendes Angebot vertreten ist.

Als dritte Kategorie zeichnen sich die übrigen Diskussionsforen (zu organisatorischen Aspekten oder zu den Vorlesungsinhalten und prüfungsrelevanten Texten) ab (2,75 bzw. 2,93). Gemeinsames Merkmal dieser Foren ist, dass sie ihren expliziten Schwerpunkt nicht auf der Prüfungsvorbereitung haben (was allerdings nicht bedeutet, dass in diesen Foren nicht doch explizit oder implizit eine Vorbereitung auf die Prüfung stattfindet).

Die geringste Nutzung ist schließlich bei Wikis und den bereits erwähnten Audio- und Videoaufzeichnungen zu finden (Mittelwerte von 3,48 und 3,54).

Die Nennungen, dass ein Angebot nicht vorhanden war, fallen kaum ins Gewicht (im Maximum sagen ca. 5 Prozent, dass ein Angebot nicht vorhanden war (vgl. dazu und zu den genauen Nutzungszahlen die Tabellen zur Nutzung einzelner eLearning-Angebote im Anhang C.2). Dieser Befund spricht für eine sehr hohe Bekanntheit der verschiedenen Angebote, die von den Studierenden zwar nicht immer genutzt, aber doch zumindest wahrgenommen werden.

Vergleicht man dieses Nutzungsmuster mit jenem, das in Kapitel 4.2.3 auf Basis der bisherigen Evaluierungen herausgearbeitet wurde, sieht man eine weitgehende Konstanz. Auch in früheren Semestern dominierte die Nutzung von Download-Angeboten vor Angeboten zur selbständigen Wissensüberprüfung und Diskussionsforen. Angebote zur intensiven Online-Kommunikation und -Kooperation waren auch in früheren Semestern am unteren Ende der Nutzungshierarchie.

Allerdings zeigt sich bei den aktuellen Ergebnissen etwas deutlicher eine vergleichsweise hohe Nutzung all jener Angebote, die unmittelbar der Prüfungsvorbereitung dienen. Dazu zählen auch die entsprechenden Diskussionsforen. Da die Erfassung speziell dieser eLearning-Angebote im Vergleich zu früheren Semestern verändert wurde, ist nicht mit Sicherheit zu sagen, ob das stärkere Hervortreten der Angebote zur Prüfungsvorbereitung eine Folge der veränderten Erhebung oder das Resultat eines tatsächlichen Wandels ist.

Insgesamt kann der Befund aufrecht erhalten werden, dass die Studierenden flexibles und individuelles Selbstlernen präferieren. Allerdings zeigt das „Vordringen“ der Diskussionsforen zur Prüfungsvorbereitung in der Nutzungshierarchie, dass auch Angebote, die (potentiell) eine stärkere Involvierung der Studierenden mit sich bringen, gut genutzt werden, sofern für die Studierenden ein Mehrwert klar ersichtlich ist.

Offensichtlich ist die Vorbereitung auf die Prüfung/Abschlussarbeit ein solcher Mehrwert.

Dass das Potential hinsichtlich kooperativer Lernformen, in denen die Studierenden eine produzierende Grundhaltung einnehmen, allerdings noch nicht ausgeschöpft ist, zeigen die erhobenen Daten zum Agieren in den Diskussionsforen.

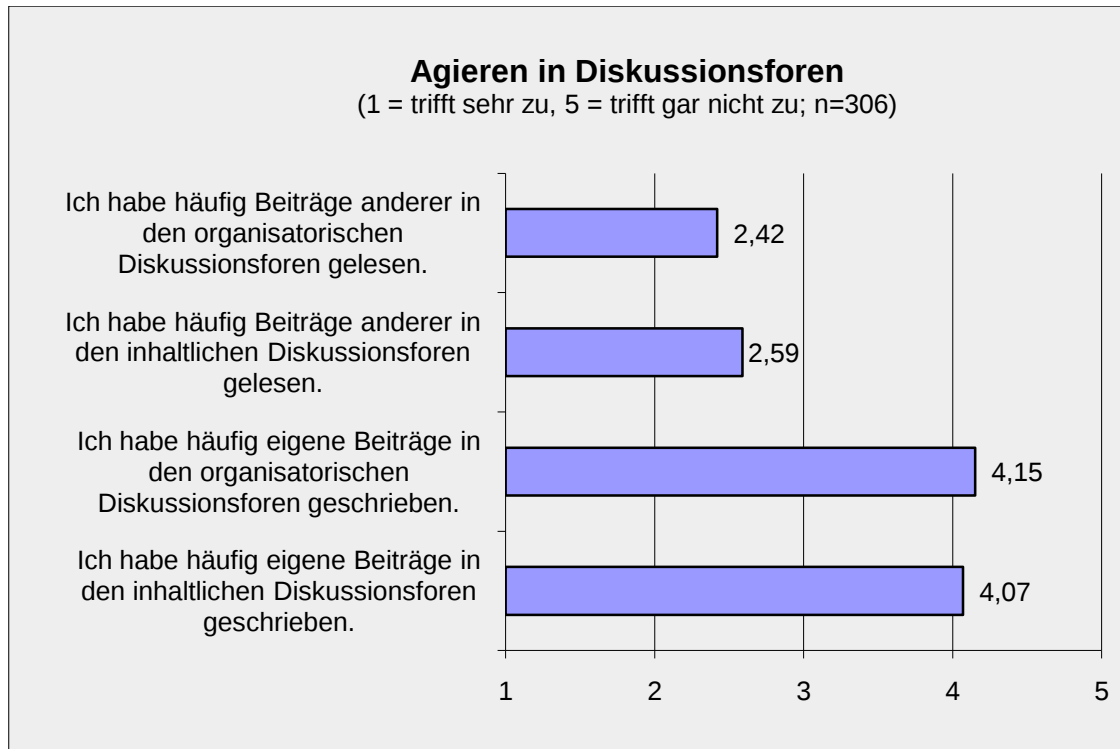


Abbildung 10: Agieren in Diskussionsforen

Die Diskussionsforen werden primär mit einer rezipierenden Grundhaltung genutzt und weit häufiger gelesen als dass in ihnen aktiv Beiträge geschrieben würden. Am häufigsten werden Beiträge in den organisatorischen Foren gelesen (Mittelwert 2,42) gefolgt vom Lesen in inhaltlichen Foren (Mittelwert 2,59).

Erst mit großem Abstand folgt das Schreiben eigener Beiträge in inhaltlichen Foren (4,07) und am seltensten werden in organisatorischen Foren eigene Beiträge verfasst (4,15). Sieht man sich die Zahlen näher an, so lesen zwischen 55 und 60 Prozent der Studierenden häufig (Werte 1 und 2) in den Foren. Gleichzeitig trifft die Aussage, häufig eigene Beiträge zu schreiben, auf etwa die Hälfte der Studierenden in keiner Weise zu (vgl. die Tabellen zum Agieren in Diskussionsforen im Anhang).

Auch in früheren Semestern zeigte sich ein sehr ähnliches Nutzungsverhalten. Damals überwog ebenfalls das Lesen deutlich, der zitierte Befund gilt demnach unverändert

(vgl. Kapitel 4.2.3). Es ist folglich jedes Semester aufs Neue eine Herausforderung, die Studierenden zu einer produzierenden Arbeitshaltung zu ermuntern.

Ähnlich gering wie zu den Aussagen, die aufs Verfassen von Diskussionsbeiträgen abstellen, fällt die Zustimmung zu jenen Aussagen aus, die auf die Kooperation in den eLearning-Kursen fokussieren (siehe die untenstehende Grafik sowie die Tabelle im Anhang C.2).

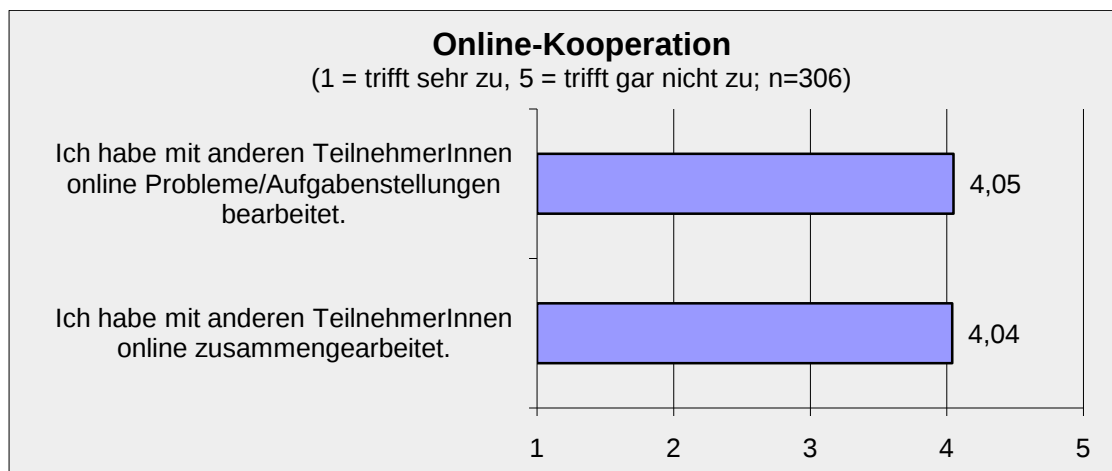


Abbildung 11: Online-Kooperation

Nur zwischen 15 und 17 Prozent stimmen der Aussage zumindest eher zu (Wert von 1 oder 2), in den Kursen mit anderen Studierenden zusammengearbeitet bzw. Aufgaben oder Problemstellungen bearbeitet zu haben. Der Mittelwert liegt nahezu gleichauf bei 4,04 bzw. 4,05. Jeweils mehr als die Hälfte der Studierenden gibt an, gar nicht mit anderen kooperiert zu haben.

7.2.1.3 (Nicht-)Nutzung der Audio-/Videoaufzeichnungen

Da die Audio-/Videoaufzeichnungen deutlich weniger genutzt werden als die anderen vorlesungsbegleitenden Download-Angebote, wurde überprüft, ob in einzelnen besonders relevanten Subgruppen eine überdurchschnittliche Nutzung zu beobachten ist.

Hinsichtlich der Erwerbstätigkeit ergab sich kein einheitliches Bild: Einerseits nutzen erwerbstätige Studierende – die auf Grund der knappen Zeitressourcen erfahrungsgemäß eher vor dem Problem stehen, eine Vorlesungseinheit nicht besuchen zu können und daher potentielle NutzerInnen der Aufzeichnungen sind – die Audio-/Videoaufzeichnungen signifikant ($\alpha=,05$; keine Varianzgleichheit) öfter als nicht-erwerbstätige (vergleiche dazu die untenstehenden Tabellen; 1 = sehr oft, 5 = nie).

Group Statistics

	Erwerbstätigkeit	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nutzung der Audio-/Videoaufzeichnungen	nein	111	3,72	1,329	,126
	ja	162	3,34	1,484	,117

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Nutzung der Audio-/Videoaufzeichnungen	Equal variances assumed	6,815	,010	2,174	271	,031	,381	,175	,036	,726
	Equal variances not assumed			2,219	252,321	,027	,381	,172	,043	,719

Tabelle 17: Nutzung von Aufzeichnungen und Erwerbstätigkeit

Allerdings fällt die Mittelwertdifferenz nicht allzu deutlich aus. Außerdem zeigt sich kein Zusammenhang zwischen der Nutzung der Aufzeichnungen und dem Ausmaß der Arbeitszeit (vgl. Berechnungen zur Nutzung der Audio-/Videoaufzeichnungen im Anhang C.2).

Hinsichtlich der Betreuungspflichten konnte kein signifikanter Unterschied in der Nutzung der Audio- und Videoaufzeichnungen zwischen Studierenden mit und ohne Betreuungspflichten gefunden werden. Ebenso wenig besaß der Vorlesungsbesuch Erklärungskraft, denn es konnten keine Zusammenhänge zwischen dem Besuch der Präsenztermine einer Vorlesung und der Nutzung der Audio-/Videoaufzeichnungen gefunden werden.

7.2.1.4 Anmerkungen der Studierenden zu Nutzungsunterschieden

Betrachtet man in Ergänzung zu diesen Analysen die offene Frage 12 des Fragebogens nach Unterschieden in der Nutzung der eLearning-Angebote (vergleiche Anhang B und C.4), die von insgesamt 41 Studierenden beantwortet wurde (ca. 11% der Befragten), wird auch darin der Download diverser Materialien (allen voran die prüfungsrelevante Literatur) in allen drei Vorlesungen am häufigsten genannt. Zwischen 9 und 13 Studierende pro Vorlesung nennen den Download, mit Bezug zum Modul STEP1 nennen ihn weitere fünf. Dies steht im Einklang mit den oben skizzierten quantitativen Nutzungsdaten. Weiters spielt die Beschaffung von Informationen (z.B. zur Prüfung/Abschlussarbeit) bzw. das Abklären offener Fragen in allen drei Vorlesungen

eine wichtige Rolle (2-6 Nennungen pro Vorlesung und 4 weitere Nennungen fürs Modul STEP1 insgesamt).

Daneben zeigen sich Nutzungsunterschiede zwischen den einzelnen Vorlesungen, die in der Regel aus den unterschiedlichen inhaltlichen Ausrichtungen und der daraus resultierenden unterschiedlichen Gestaltung der eLearning-Angebote der einzelnen Vorlesungen zu erklären sind.

In der Vorlesung „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Denkweisen“ ist (neben dem Download von Materialien) der Diskurs in den inhaltlichen Diskussionsforen für die Studierenden sehr wichtig (7 Nennungen), wobei in diesem Zusammenhang mehrmals die gute Betreuung der Diskussionsforen durch die Teaching Assistants und das dadurch erreichte Diskussionsniveau lobend erwähnt werden. Im eLearning-Kurs dieser Vorlesung wurde besonderes Gewicht auf die inhaltlichen Diskussionen gelegt – dies wird von den Studierenden registriert und geschätzt.

In der Vorlesung „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Methodologie“ werden vor allem die angebotenen Übungen und die Selbsttests (jeweils 4 Nennungen) besonders genutzt, die Diskussionsforen werden von lediglich zwei Studierenden explizit genannt. Auch in diesen Antworten spiegelt sich die Ausrichtung des Angebots, das stärker auf Kleingruppenübungen im Rahmen eines Bonussystems ausgelegt war und den Studierenden als Vorbereitung auf die Multiple-Choice-Prüfung zur Vorlesung einen Selbsttest anbot.

Schließlich dominiert in der Vorlesung „Sozialwissenschaften und gesellschaftlicher Wandel: aktuelle Debatten“ die Nutzung der dort angebotenen Übungen (4 Nennungen) sowie die Verwendung des eLearning-Angebots zur Abklärung von Fragen und Beschaffung von Informationen (6 Nennungen). Ähnlich wie bei der quantitativ erhobenen Nutzungsfrequenz wird auch in den offenen Antworten diese Vorlesung häufiger (5 Nennungen) als diejenige genannt, deren eLearning-Angebot am wenigsten genutzt wurde. Dieses Nutzungsverhalten verwundert nicht, da sowohl die Übungen als auch die Hilfestellungen primär der Vorbereitung auf die Abschlussarbeit (Essay) dienen. Da das Verfassen dieser Arbeit primär einen individuellen Arbeitsschritt von begrenzter Dauer darstellt, ist die laufende Diskussion der Inhalte in dieser Vorlesung nachrangig.

Zur Nutzung der eLearning-Angebote aller Vorlesungen haben drei Befragte angemerkt, dass im Semesterverlauf verschiedene Nutzungsphasen unterschieden

werden können. Während der Download der prüfungsrelevanten Literatur (zumindest teilweise) eher zu Beginn des Semesters stattfindet, werden Informationen zur Prüfung/Abschlussarbeit bzw. Selbsttests eher gegen Ende des Semesters zur Prüfungsvorbereitung verwendet.

7.2.2 Kompetenzerwerb

Neben der Nutzung der eLearning-Angebote war die Erfassung des Lernverhaltens und der dabei erworbenen Kompetenzen ein weiterer Schwerpunkt der durchgeführten Evaluierung.

Die Auswertungen in diesem Kapitel betreffen (mit Ausnahme der Medien- und Sozialkompetenz) Items, in denen kein expliziter Bezug zu eLearning hergestellt wurde. Eine allfällig beobachtete Entwicklung von Kompetenzen ist daher nicht direkt auf das eLearning-Angebot zurückzuführen, sondern „nur“ auf die Lehrveranstaltungen des Moduls STEP1 (und dies auch nur, wenn man mögliche intervenierende Variablen beiseite lässt). Der unmittelbare Einfluss der Nutzung der eLearning-Kurse auf die Entwicklung der Kompetenzen wird im Zuge der Hypothesenprüfung untersucht.

7.2.2.1 Förderung der Medien- und Sozialkompetenz

Eines der wichtigen überfachlichen Projektziele war die Entwicklung von Medienkompetenz und Sozialkompetenz. Wie bereits in Kapitel 3.3.4 dargelegt, ist das Sammeln praktischer Erfahrungen eine der zentralen Bedingungen, um überfachliche Kompetenzen zu entwickeln. Folglich ist es relevant zu wissen, ob die Studierenden in den eLearning-Kursen Erfahrungen gesammelt haben, die zur Entwicklung der Kompetenzen geeignet sind.

Für die Entwicklung der Medien- und Sozialkompetenz ist vor allem die Nutzung der diversen eLearning-Angebote von Relevanz. Erfahrungen im Beschaffen von Materialien und Informationen in den Kursen sind zum Erwerb von Medienkompetenz (im Sinne der in dieser Arbeit vorgenommenen Definition) notwendig. Die Beteiligung an Online-Kommunikation und -Koooperation stellt die notwendige Voraussetzung für den Erwerb von Sozialkompetenz dar.

Beide Aspekte wurden bereits im vorangegangenen Kapitel 7.2.1 ausführlich beschrieben. Mit Blick auf Forschungsfrage 3 kann daher zusammenfassend formuliert werden, dass die Studierenden durch die vergleichsweise intensive Verwendung der

eLearning-Kurse und ihrer Angebote ausreichend Erfahrungen sammeln, um Medienkompetenz zu erwerben. Hinsichtlich der Sozialkompetenz ist aus den Nutzungsdaten ersichtlich, dass nicht alle Studierenden intensive Erfahrungen mit der aktiven Nutzung von Online-Kommunikations- und -Kooperationsangeboten sammeln. Eine Entwicklung von Sozialkompetenz kann daher nur bei einem Teil der Studierenden angenommen werden.

In Forschungsfrage 4 wurde ergänzend dazu nach den Hilfestellungen bzw. Anregungen zur Entwicklung von Medien- und Sozialkompetenz gefragt. Die entsprechenden Ergebnisse werden in untenstehender Grafik sowie den Tabellen im Anhang C.2 zusammengefasst.

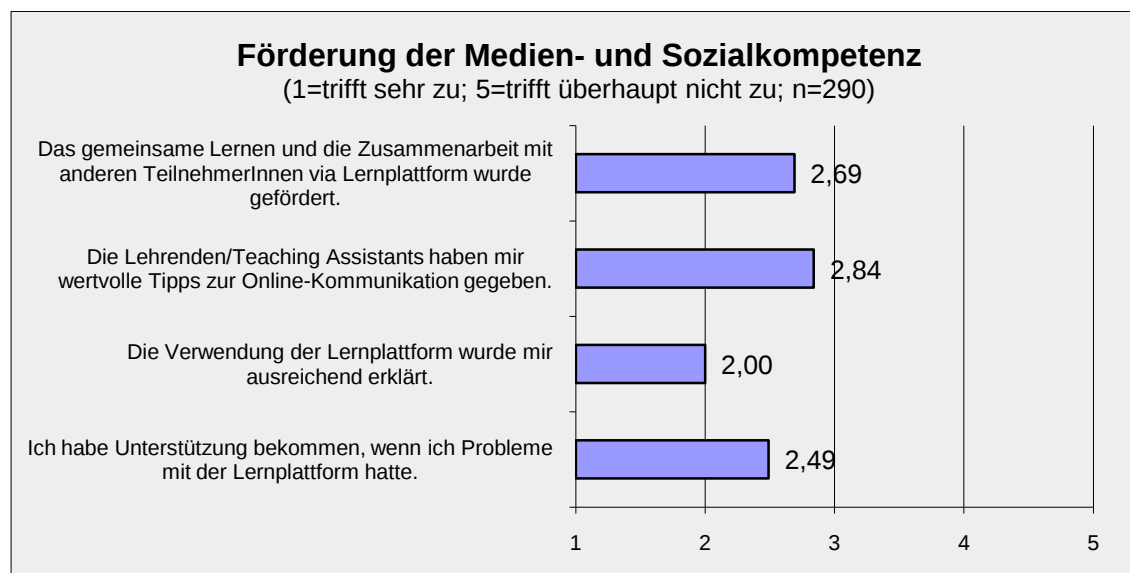


Abbildung 12: Förderung der Medien- und Sozialkompetenz

Demnach wird die Verwendung der Lernplattform den Studierenden ausreichend erklärt (Mittelwert 2,00). Auf etwa die Hälfte der befragten Studierenden (n=290) trifft diese Aussage sehr zu. Bei technischen Problemen bekamen die meisten Studierenden Hilfe (auf etwa ein Viertel trifft die Aussage sehr zu, auf ein weiteres Viertel eher, der Mittelwert liegt bei 2,49). Im Vergleich dazu wird die Förderung der Sozialkompetenz von den Studierenden weniger deutlich wahrgenommen. Im Mittel mit 2,69 bewerten die Studierenden die Aussage, wonach Online-Kooperation gefördert worden wäre. Die geringste Zustimmung zeigt sich bei den Hilfestellungen zur Online-Kommunikation (Mittelwert von 2,84). Während also die Unterstützungsangebote zur Entwicklung der Medienkompetenz überwiegend als ausreichend angesehen werden, könnte die Online-

Kommunikation stärker als bisher gefördert werden (obgleich diesbezüglich keine gravierenden Schwächen festgestellt werden können).

Dieser Befund passt zur beschriebenen Nutzung der eLearning-Angebote durch die Studierenden. Während die Verwendung der Lernplattform zur Informationsbeschaffung vergleichsweise häufig war, wurden Kommunikations- und Kooperationsangebote weniger intensiv genutzt. Eventuell wäre die verstärkte Bereitstellung von Hilfestellungen zur Online-Kommunikation und Kooperation – ganz im Sinne der expliziten Förderung überfachlicher Kompetenzen, wie sie in Kapitel 3.3.4 als essentiell beschrieben wurde – eine Möglichkeit, die Bereitschaft der Studierenden zur Online-Kommunikation zu erhöhen.

7.2.2.2 Förderung der Selbstkompetenz

Die Forschungsfrage 6 wurde zum Erwerb von Selbstkompetenz durch die Studierenden formuliert. Die folgende Grafik gibt einen Überblick der Antworten der Studierenden (n=303; vgl. zu den Anteilswerten auch die Tabellen zur Förderung der Selbstkompetenz im Anhang C.2).

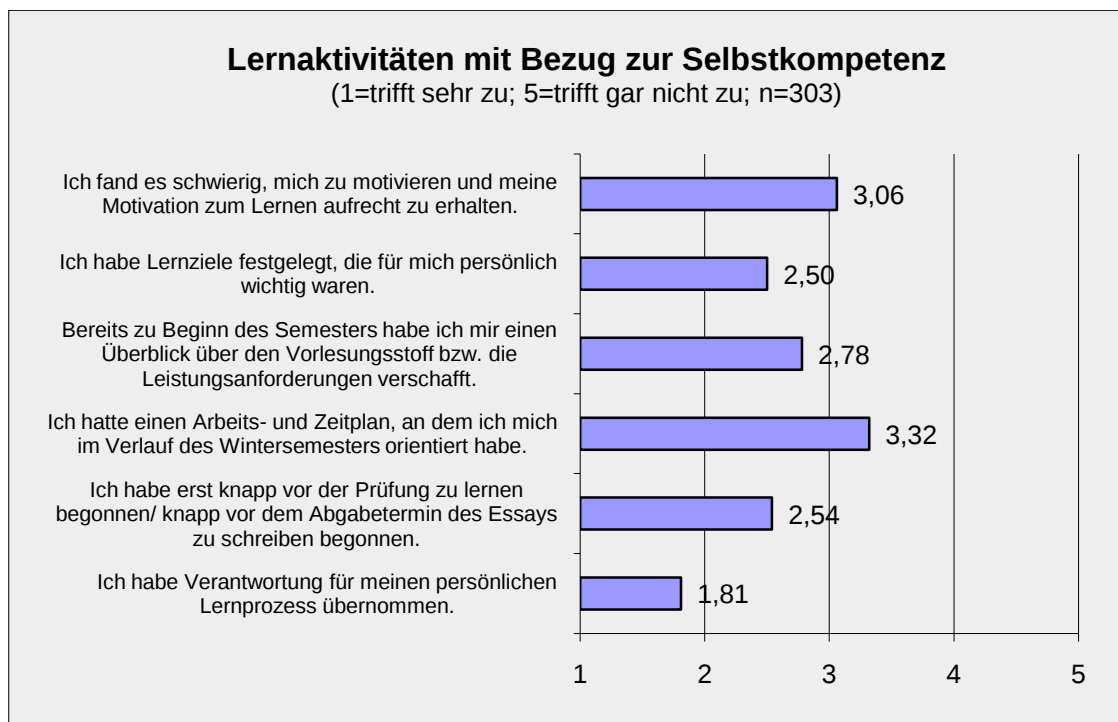


Abbildung 13: Lernaktivitäten mit Bezug zur Selbstkompetenz

Mit einem Mittelwert von 1,81 wird die Aussage, Verantwortung für den persönlichen Lernprozess übernommen zu haben, am besten beurteilt. Auf fast die Hälfte der

Studierenden trifft diese Aussage sehr stark zu. Persönliche Lernziele werden mit einem Mittelwert von 2,50 beurteilt.

Was das Arbeitsverhalten im Semesterverlauf betrifft, gibt in etwa die Hälfte der Studierenden an (Beantwortung mit 1 oder 2), eher knapp vor dem Prüfungs-/ Abgabetermin mit dem Lernen bzw. der Arbeit begonnen zu haben (Mittelwert 2,54). Gewiss ist das nicht im Sinne der Förderung eines kontinuierlichen Lernprozesses, allerdings wird prüfungszentriertes Lernen bei einer derart großen Studierendenzahl wohl nie gänzlich zu vermeiden sein. Immerhin geben viele Studierende an, sich bereits zu Semesterbeginn einen Überblick über Stoff und Leistungsanforderungen verschafft zu haben (Mittelwert 2,78).

Am schwächsten beurteilt werden die Aussagen zur Lernmotivation und zum Arbeiten nach einem Arbeits- bzw. Zeitplan: Etwa ein Drittel der Studierenden findet es schwierig (starke bzw. eher starke Zustimmung), sich selbst zum Lernen zu motivieren (Mittelwert 3,06). Noch weniger Studierende folgen im Semesterverlauf einem persönlichen Arbeits- und Zeitplan (Mittelwert 3,32). Etwa ein Viertel der Studierenden widersprach der entsprechenden Aussage dezidiert, ein Fünftel eher. Diese Studierenden sind folglich (eher) keinem entsprechenden Plan gefolgt.

Weiters wird in Forschungsfrage 7 gefragt, wie sehr die Studierenden Hilfestellungen zur bzw. Unterstützung in der Entwicklung von Selbstkompetenz wahrnehmen.

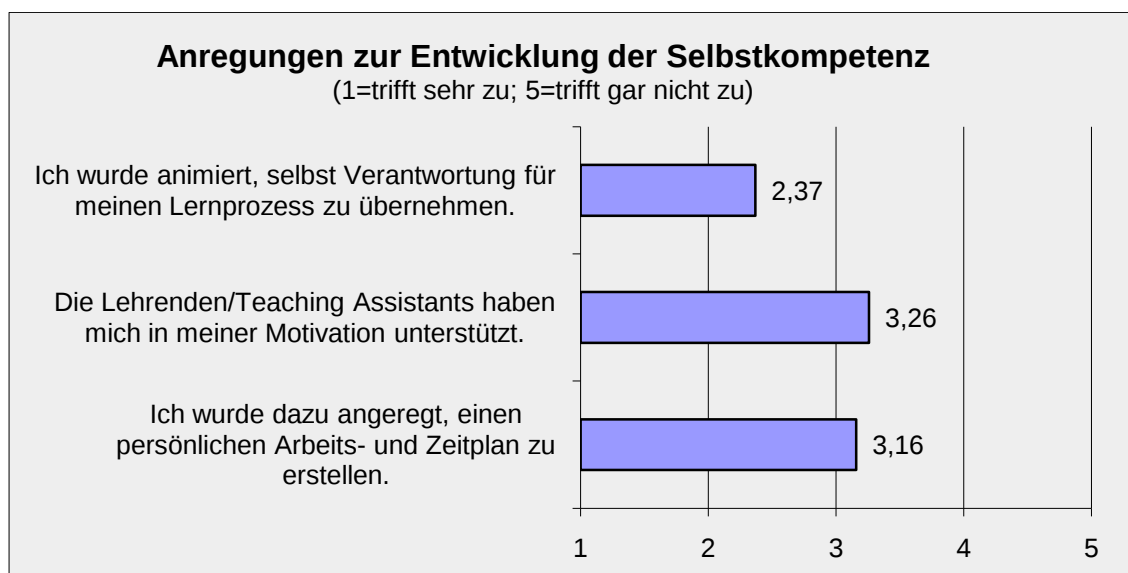


Abbildung 14: Anregungen zur Entwicklung der Selbstkompetenz

Die Studierenden nehmen am deutlichsten Anregungen wahr, Verantwortung für ihren Lernprozess zu übernehmen (Mittelwert 2,37). Weniger deutlich werden von den Studierenden Hilfestellungen zur Erstellung eines persönlichen Arbeits- und Zeitplans (Mittelwert 3,16) sowie eine Förderung der Motivation (3,26) wahrgenommen (vgl. zu den Detailergebnissen die obige Abbildung und die Tabellen im Anhang C.2).

Mit Blick auf die Selbstkompetenz kann abschließend festgestellt werden, dass die Selbstverantwortung für ihren Lernprozess von den Studierenden klar wahrgenommen wird. Auch persönliche Lernziele werden mehrheitlich zumindest ansatzweise verfolgt. Den größten Verbesserungsbedarf gäbe es hinsichtlich der Förderung kontinuierlicher Lernprozesse, insbesondere hinsichtlich der Erarbeitung eines persönlichen Arbeits- und Zeitplans. Einen solchen haben derzeit viele Studierende nicht, auch nehmen sie vergleichsweise wenig Unterstützung zur Entwicklung eines solchen wahr. Weiters wäre eine stärkere Unterstützung der Motivation überlegenswert, da ansonsten mangelnde Motivation bei manchen Studierenden ein Problem werden könnte. Derzeit nehmen die Studierenden hierzu die wenigsten Hilfestellungen wahr.⁴⁴

7.2.2.3 Förderung der Methodenkompetenz

Die Förderung der Methodenkompetenz ist eine weitere wichtige überfachliche Zielsetzung des Projekts „eSOWI-STEP“, wozu die Forschungsfragen 8 bis 10 formuliert wurden. Darin werden drei Aspekte unterschieden: die Entwicklung von Verständnis, die Reflexion eigener Interessen als Basis für verständnisorientiertes Lernen und der Erwerb von Überblickswissen. Im Bereich der Methodenkompetenz sind folgende Ergebnisse zu beobachten (vergleiche die Grafik auf der nächsten Seite sowie die Tabellen mit den Anteilswerten im Anhang C.2).

Die Studierenden (n=303) geben mehrheitlich an, sich Gedanken zum Stoff der Vorlesung(en) gemacht zu haben (auf etwa ein Drittel trifft das sehr, auf etwa ein Drittel eher zu; der Mittelwert liegt bei 2,18). Auch haben viele Studierende Verbindungen zwischen den Lerninhalten und ihren persönlichen Erfahrungen hergestellt (Mittelwert 2,30). Diese beiden Aussagen deuten darauf hin, dass die Studierenden mehrheitlich verständnisorientiert lernen. Auf viele Studierende trifft zu,

⁴⁴ Da die Antworten die persönliche Wahrnehmung der Studierenden widerspiegeln, muss dieser Befund nicht bedeuten, dass es nicht ausreichend derartige Hilfestellungen gäbe.

dass sie darüber nachgedacht haben, welche persönlichen Interessen sie mit dem Studium verbinden (Mittelwert 1,99) bzw. dass sie über ihr persönliches Lernverhalten reflektiert haben (2,32). Es kann also davon ausgegangen werden, dass viele Studierende zumindest ansatzweise über ihren persönlichen Bezug zum Studium und ihr Verhalten darin nachdenken. Wie bereits erwähnt ist eine derartige Reflexion Voraussetzung für verständnisorientiertes Lernen.

Am deutlichsten haben die Studierenden den Aussagen zur Vermittlung sozialwissenschaftlichen Basiswissens zugestimmt. Viele haben einen Überblick über die Sozialwissenschaften insgesamt (Mittelwert 1,91) bzw. über die einzelnen sozialwissenschaftlichen Fächer (2,22) gewonnen.

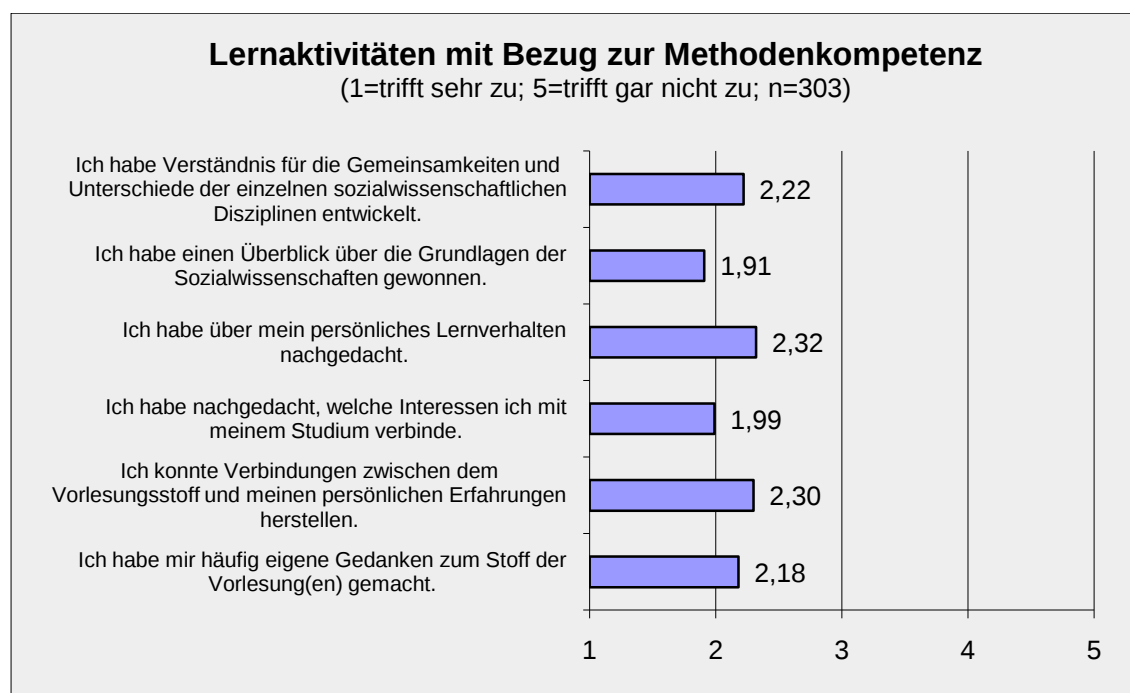


Abbildung 15: Lernaktivitäten mit Bezug zur Methodenkompetenz

Ergänzend wurde für die drei genannten Aspekte (Verständnis, Reflexion eigener Interessen, Vermittlung von Basiswissen) erhoben, ob die Studierenden entsprechende Anreize bzw. Hilfestellungen wahrgenommen haben – vergleiche dazu Forschungsfrage 11. Die meisten Hilfestellungen wurden zur Aneignung sozialwissenschaftlichen Basiswissens wahrgenommen (Mittelwert 2,01), gefolgt von Anregungen zur Reflexion des Vorlesungsstoffes. Hier lag der Mittelwert bei 2,13. Geringer fällt die Wahrnehmung von Unterstützungsangeboten aus, die zum Verfolgen eigener Interessen im Lernprozess animieren sollen (Mittelwert 2,98). Nur auf etwa jeden sechsten

Studierenden trifft die entsprechende Aussage uneingeschränkt zu, auf ein weiteres Fünftel eher.

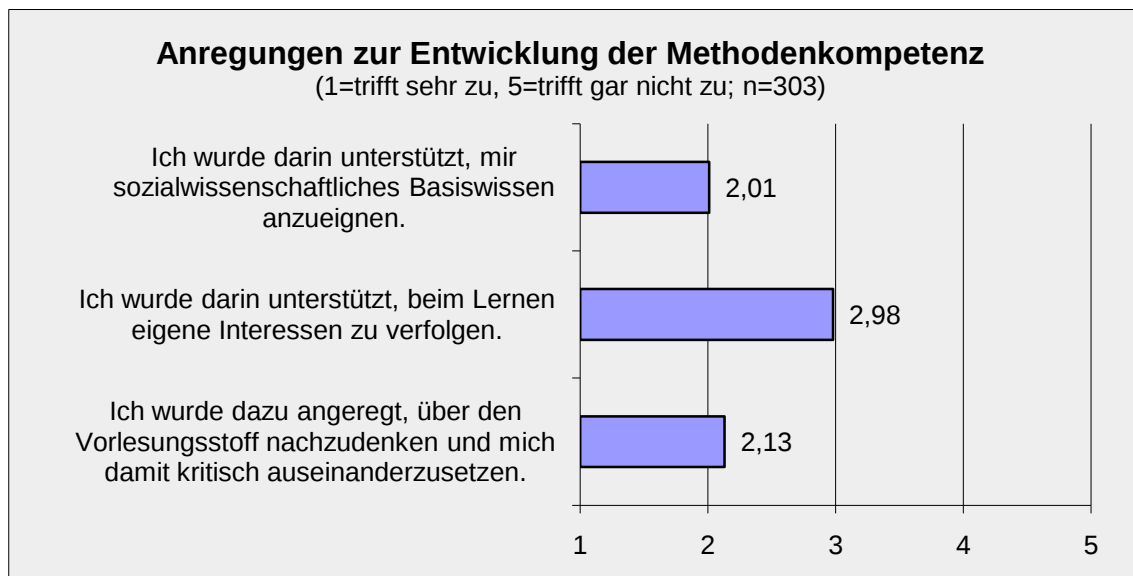


Abbildung 16: Anregungen zur Entwicklung der Methodenkompetenz

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Entwicklung der Methodenkompetenz vergleichsweise gut gelingt. Die erhobenen Mittelwerte sind zumeist niedriger als bei den Aussagen zur Selbstkompetenz. Viele Studierende zeichnen sich durch ein verständnisorientiertes Lernverhalten aus, auch eine Reflexion der persönlichen Interessen findet mehrheitlich statt. Besonders gut gelingt es den Studierenden, sozialwissenschaftliches Basiswissen (insbesondere einen Überblick über die Sozialwissenschaften insgesamt) zu erwerben. Darauf bezogene Hilfestellungen werden ebenso wahrgenommen wie Anregungen zum verständnisorientierten Lernen. Am wenigsten nehmen die Studierenden Anregungen wahr, die das Verfolgen individueller Interessen beim Lernen zum Ziel haben. Da ein wichtiger Baustein zum Verfolgen individueller Interessen – die hypermedialen Lernunterlagen – im Wintersemester 2008/09 noch nicht zur Verfügung stand, wäre eine besondere Förderung derartiger Lernhandlungen wohl nur bedingt zielführend gewesen. Da die Lernunterlagen mittlerweile sukzessive zum Einsatz gelangen, könnte in zukünftigen Semestern überlegt werden, entsprechend ausgerichtete Unterstützungsangebote zu intensivieren.

7.2.2.4 Entwicklung überfachlicher Kompetenzen

In Forschungsfrage 5 wird nach der wahrgenommenen Verbesserung der Medien- und Sozialkompetenz gefragt. Im Zuge der Operationalisierung wurde diese Frage auf alle

überfachlichen Kompetenzen ausgeweitet. Grundlage der Auswertung bildete die Selbsteinschätzung der Studierenden (n=298), wie stark sie einzelne ihrer Kompetenzen bzw. Kenntnisse im Lauf des Wintersemesters 2008/09 verbessert haben.

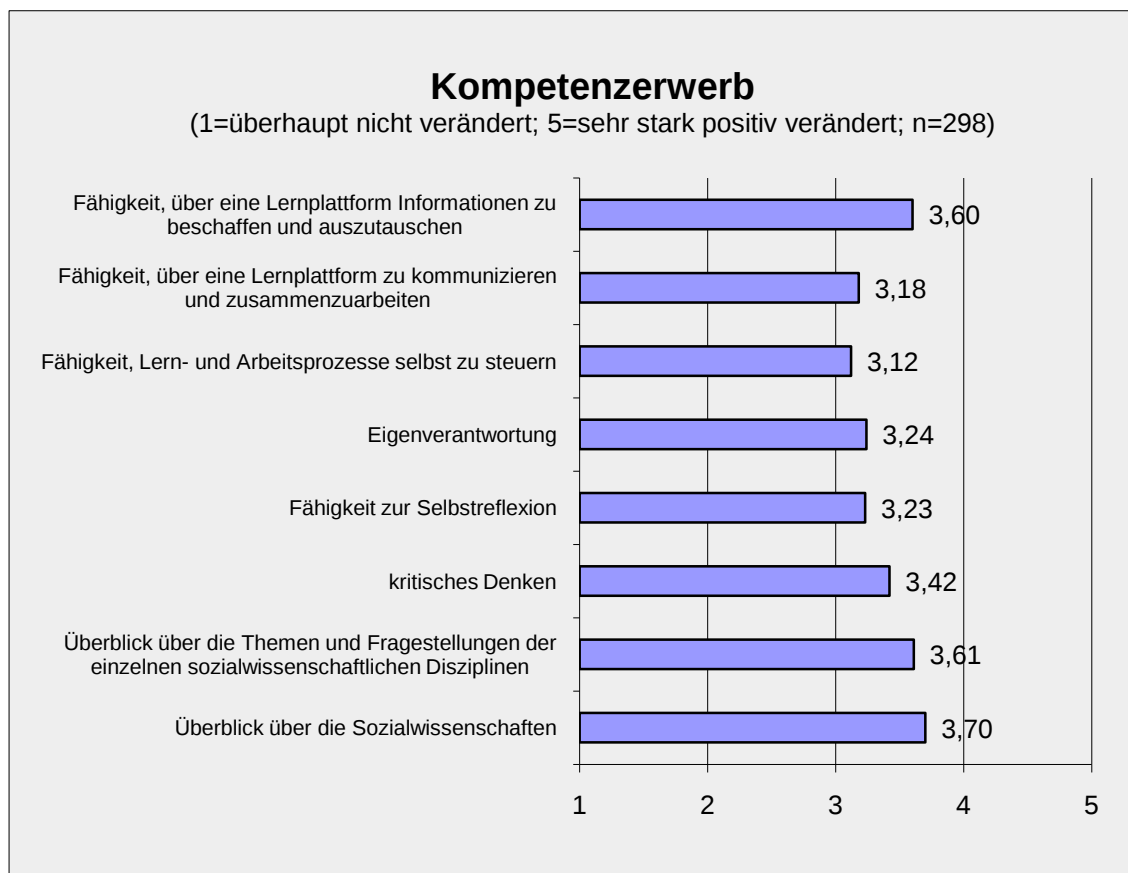


Abbildung 17: Erwerb überfachlicher Kompetenzen

Bei allen genannten Kompetenzen ist zumindest eine mittelstarke Verbesserung festzustellen. Die geringste Verbesserung wird von den Studierenden bei der Selbstkompetenz (Selbststeuerung von Lernprozessen) beobachtet (3,12), gefolgt von der Verbesserung der Sozialkompetenz (Kommunikation und Kooperation über eine Lernplattform) mit einem Mittelwert von 3,18. Es folgen die Selbstreflexion mit einem Mittelwert von 3,23, Eigenverantwortung mit 3,24 und kritisches Denken mit 3,42.

Am stärksten haben die Studierenden ihre Medienkompetenz (Fähigkeit, über eine Lernplattform Informationen zu beschaffen; Mittelwert 3,60) sowie ihr Überblickswissen über Themen und Fragestellungen der sozialwissenschaftlichen Disziplinen (3,61) und die Sozialwissenschaften (3,70) verbessert.

Diese Kompetenzveränderungen passen ins Bild der oben zitierten Befunde. Während Medienkompetenz und sozialwissenschaftliches Basiswissen durch entsprechende Lernaktivitäten bzw. die Wahrnehmung entsprechender Hilfestellungen gut unterstützt

werden, ist die Förderung der Selbstkompetenz und der Sozialkompetenz vergleichsweise am wenigsten ausgeprägt. Abschließend bleibt nochmals festzuhalten, dass in allen Kompetenzfeldern zumindest Fortschritte mittlerer Intensität erzielt werden.

7.2.3 Prüfungsteilnahme und Prüfungsvorbereitung

In Forschungsfrage 15 wird gefragt, ob die Studierenden die eLearning-Angebote bei der Vorbereitung auf die Prüfung als hilfreich wahrnehmen. Um die Frage beantworten zu können, muss zunächst betrachtet werden, wie viele Studierende in den STEP1-Vorlesungen bereits zur Prüfung angetreten sind. Von den Befragten machten hierzu 306 Angaben (siehe Tabelle zur Prüfungsteilnahme im Anhang C.2). Der überwiegende Teil hat zumindest an einer der Prüfungen teilgenommen, lediglich 26 Personen (ca. 9%) nicht. In Anbetracht des späten Befragungszeitpunktes (drei von vier Prüfungs- bzw. Abgabeterminen pro Vorlesung waren bereits vorbei) ist dies nicht verwunderlich.

Um die 80 Prozent der Befragten waren in den Vorlesungen „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Methodologie“ und „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Denkweisen“ zur Prüfung angetreten, in der Vorlesung „Sozialwissenschaften und gesellschaftlicher Wandel: aktuelle Debatten“ waren es nur ca. 50 Prozent. Üblicherweise hatten die Studierenden zumindest zwei Prüfungen abgelegt (Schnitt von ca. 2,2 Vorlesungsprüfungen pro Person).

Jene Studierenden, die bereits an einer oder mehreren Prüfungen teilgenommen hatten, sollten bewerten, ob die eLearning-Angebote bei der Vorbereitung auf die Prüfung eine Hilfe waren (vgl. die folgende Grafik sowie die Tabellen mit den Anteilswerten im Anhang C.2).

Wenig überraschend wird die prüfungsrelevante Literatur nahezu einhellig als hilfreich erlebt (Mittelwert von 1,19). Über 80 Prozent der Studierenden bewerten die Powerpoint-Präsentationen aus den Vorlesungseinheiten (Mittelwert 1,65) und die Beispiele für Prüfungsfragen bzw. Abschlussarbeiten (Mittelwert 1,78) als hilfreich (Beurteilung mit 1 oder 2), gefolgt von den Selbsttests (Mittelwert 1,98), die von über 70 Prozent entsprechend beurteilt werden, und den Hilfestellungen der Teaching Assistants (2,31). Unter den Diskussionsforen werden die Foren zur Vorbereitung auf

die Prüfung/Abschlussarbeit am hilfreichsten eingeschätzt (2,37), gefolgt von den organisatorischen Foren (2,45) und den Foren zur Diskussion der Vorlesungsinhalte und Texte (2,60).

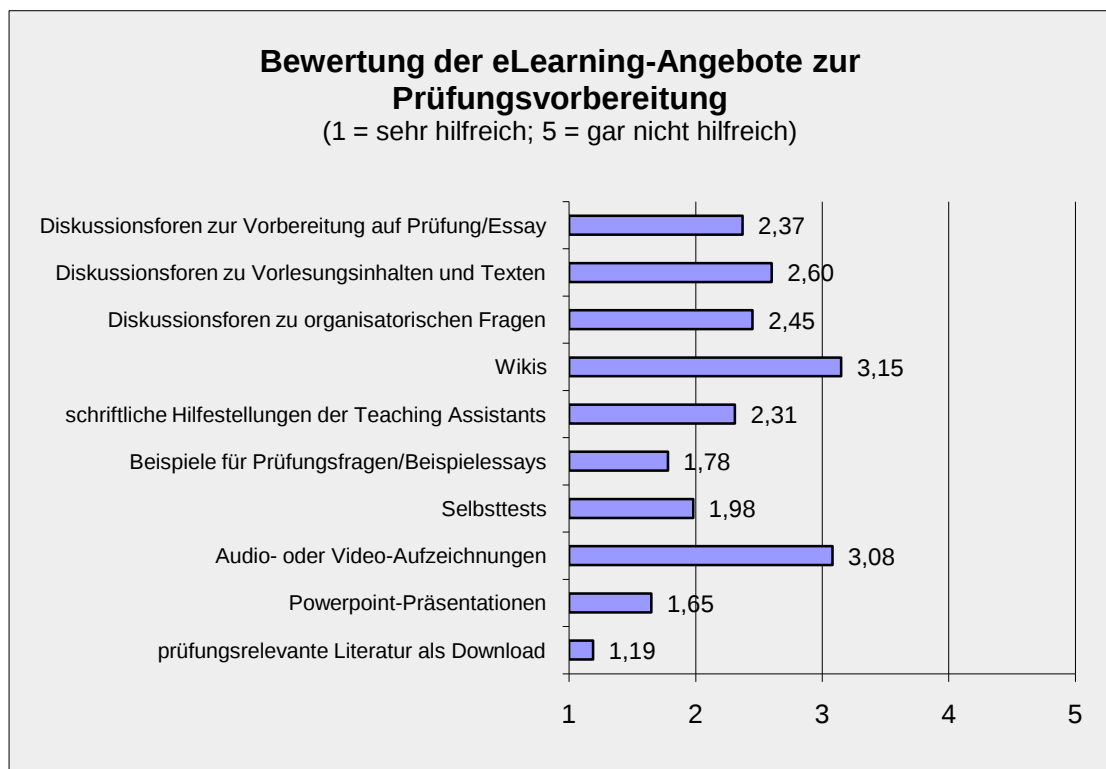


Abbildung 18: eLearning-Angebote und Prüfungsvorbereitung

Demgegenüber bewertet nur etwa ein Drittel der Studierenden die angebotenen Audio-/Videoaufzeichnungen der Vorlesungseinheiten und die Wikis als hilfreich. Im Gesamtschnitt werden diese Angebote vergleichsweise zurückhaltend beurteilt (Schnitt von 3,08 bzw. 3,15). Allerdings weisen gerade die Zahlen zur Bewertung der Audio-/Videostreamings darauf hin, dass auch Angebote, die von der Mehrheit der Studierenden weniger geschätzt werden, für eine qualifizierte Minderheit doch wichtig sind. Immerhin jede/r vierte Befragte (23 Prozent) gab an, dass die Aufzeichnungen eine große Hilfe bei der Prüfungsvorbereitung waren. Die Analyse der Antworten auf die offene Frage zur Prüfungsvorbereitung weist ebenfalls in diese Richtung (siehe unten).

Neben den einzelnen Angeboten wurde auch gefragt, ob ein bestimmtes Kommunikations- und Kooperationsverhalten bei der Vorbereitung auf die Prüfung hilfreich ist.

Dabei zeigt sich, dass die Studierenden mehrheitlich der Meinung sind, das Mitlesen von Beiträgen in Diskussionsforen stelle eine Unterstützung bei der Vorbereitung auf die Prüfung dar. Insbesondere das Lesen inhaltlicher Beiträge wird im Schnitt als hilfreich erlebt (2,14).

Nahezu ausgewogen werden die meisten anderen Möglichkeiten der Kommunikation und Kooperation eingeschätzt (Werte knapp unter oder über drei). Das Schreiben organisatorischer Beiträge kann bei der Vorbereitung auf die Prüfung/Abschlussarbeit am wenigsten helfen (Mittelwert von 3,39).

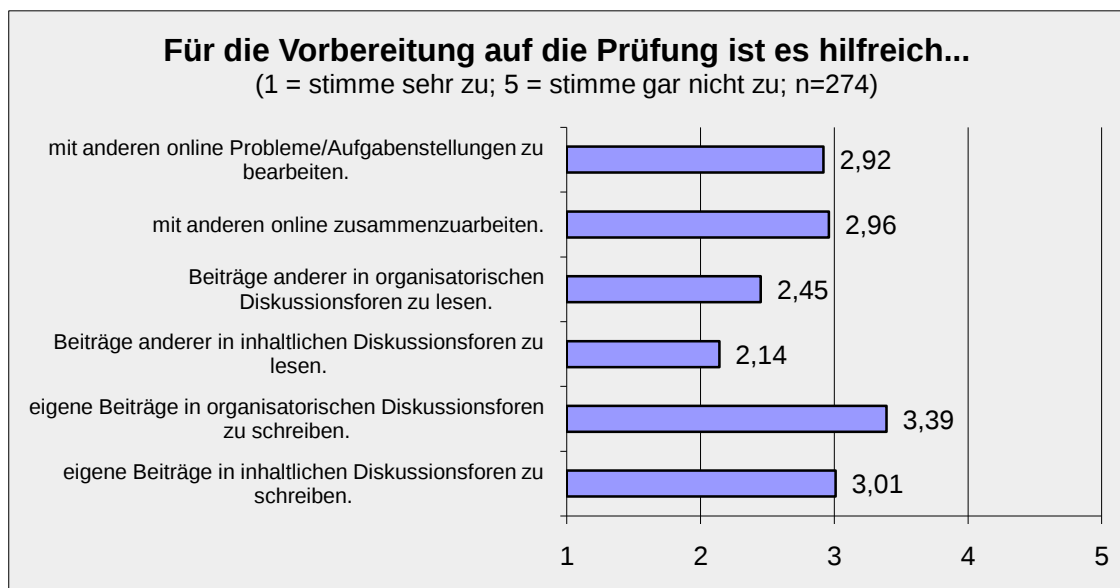


Abbildung 19: Kommunikation/Kooperation und Prüfungsvorbereitung

Betrachtet man die Anteilswerte (vgl. wiederum die Tabellen im Anhang), so erkennt man, dass immerhin ein gutes Drittel der Studierenden (rund 37 bis 39 Prozent) die aktive Mitarbeit in inhaltlichen Diskussionsforen sowie die aktive Online-Kooperation mit anderen Studierenden als (eher) hilfreich für die Prüfungsvorbereitung erlebt. Zumindest dieses Drittel hat also ein Bewusstsein für den potentiellen Nutzen aktiver Mitarbeit in Online-Kursen entwickelt, auf das in nachfolgenden Lehrveranstaltungen aufgebaut werden kann.

7.2.3.1 Anmerkungen der Studierenden zur Prüfungsvorbereitung

Die offene Frage 19 des Fragebogens (vergleiche Anhang B und C.4) zeigt, dass neben den in der Evaluierung abgefragten Angeboten kaum andere eLearning-Angebote bzw. Inhalte bei der Vorbereitung auf die Prüfung als besonders hilfreich erlebt wurden. Von den 23 Studierenden (ca. 6% der Befragten), welche diese Frage beantwortet haben,

werden lediglich vereinzelt Online-Mitschriftenbörsen (zwei Nennungen) sowie Internetressourcen und Diskussionsforen außerhalb der Vorlesungsangebote (je eine Nennung) angeführt.

Weiters werden die in einem Parallelangebot vorhandenen schriftlichen Zusammenfassungen der Vorlesungseinheiten erwähnt. Ansonsten finden sich unter den Antworten nur die bereits abgefragten Angebote aus den drei eLearning-Kursen, insbesondere der Download von Powerpoint-Folien, die Diskussionsforen, die Aktivitäten der Teaching Assistants sowie die Selbsttests der Vorlesung „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Methodologie“. Die offenen Antworten unterstreichen somit die auf Basis der geschlossenen Fragen beschriebene Bedeutung der genannten Angebote, wobei deutlich wird, dass auch im Durchschnitt weniger intensiv genutzte Angebote wie die Audio-/Videoaufzeichnungen für diejenigen Studierenden, welche diese nutzen, von großer Bedeutung sein können, denn die Vorlesungsaufzeichnungen werden von einzelnen Studierenden sehr wohl als wichtige Hilfe angeführt.

7.2.4 Übungsteilnahme und Bewertung der Übungen

In Forschungsfrage 18 wurde gefragt, wie die Studierenden die im Laufe des Wintersemesters angebotenen Übungen bewerten.

Die Mehrzahl der befragten Studierenden (N=306) hat im Wintersemester 2008/09 an keiner der in den Vorlesungen „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Methodologie“ und „Sozialwissenschaften und gesellschaftlicher Wandel: aktuelle Debatten“ angebotenen Übungen (siehe Kapitel 3.5.3) teilgenommen (ca. 63 Prozent).

Gut ein Fünftel (ca. 22 Prozent) hat in der Vorlesung zu den aktuellen Debatten an zumindest einer Übung teilgenommen, knapp ein Viertel (ca. 24 Prozent) tat dies in der Methodologie-Vorlesung. Insgesamt haben 112 Studierende an Übungen teilgenommen.

Betrachtet man nur jene Studierenden, die an zumindest einer Übung teilgenommen haben, so zeigt sich, dass nur eine Minderheit in beiden Vorlesungen Übungen besucht hat (im Schnitt 1,25 Übungen pro Person). Vergleiche zu den Angaben auch die Tabellen zur Teilnahme an Übungen im Anhang C.2.

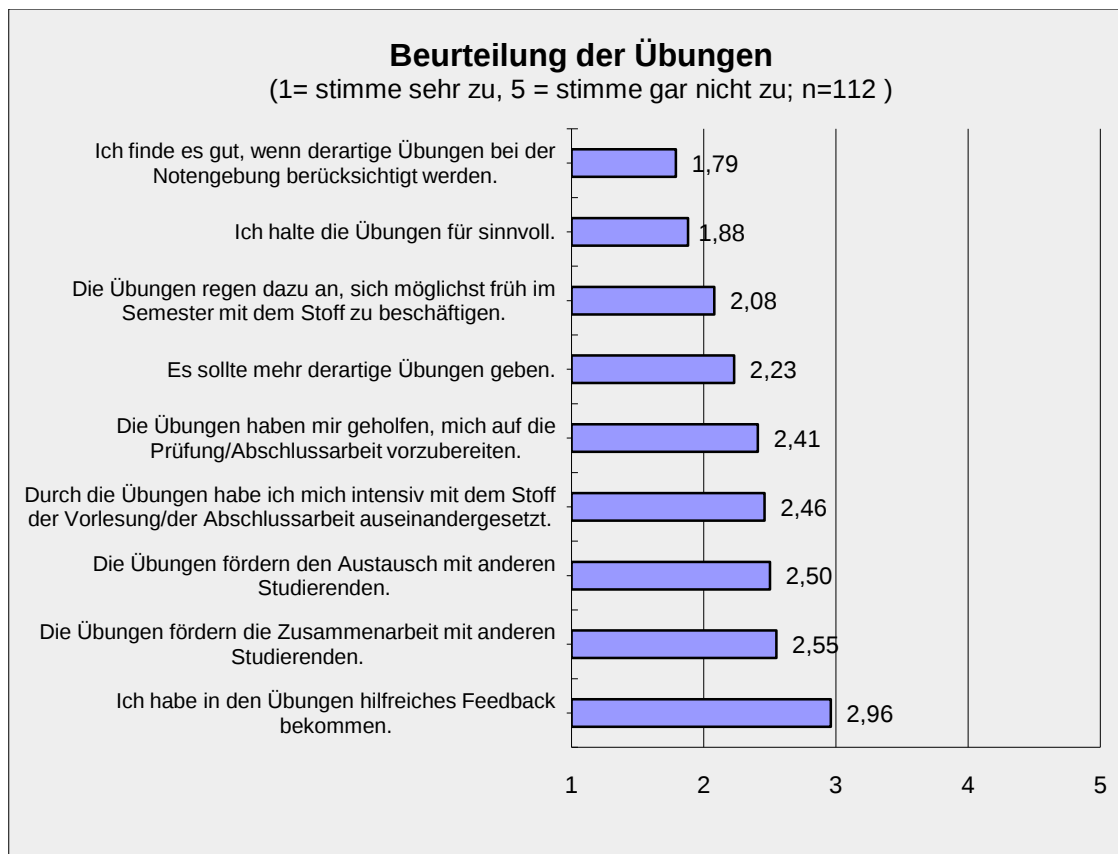


Abbildung 20: Bewertung der Übungen

Dass die Übungen bei der Notengebung berücksichtigt werden, wird von einer deutlichen Mehrheit der teilnehmenden Studierenden begrüßt (vgl. hierzu die Tabellen zur Bewertung der Übungen im Anhang), auch die Sinnhaftigkeit der Übungen wird klar wahrgenommen (in etwa 80 Prozent stimmen (eher) zu, Mittelwert von 1,79 bzw. 1,88). Mehr derartige Übungen wollen gut 60 Prozent (Mittelwert von 2,23).

Die Übungen regen dazu an, sich möglichst früh im Semester mit dem Stoff der Vorlesung auseinanderzusetzen (Mittelwert von 2,08). Zwar vergleichsweise schwächer aber doch bestätigt wird, dass die Übungen die Studierenden auf die Prüfung/Abschlussarbeit vorbereiten (2,41), eine intensive Auseinandersetzung mit dem Stoff fördern (2,46) und sowohl Austausch als auch Zusammenarbeit der Studierenden unterstützen (Mittelwert von 2,50 bzw. 2,55). Die genannten Einschätzungen lassen auf eine Förderung der Selbstkompetenz in den Übungen ebenso schließen (frühzeitige Auseinandersetzung mit den Lerninhalten) wie auf eine Förderung der Methodenkompetenz (Prüfungsvorbereitung, Auseinandersetzung mit dem Stoff) und der Sozialkompetenz (Kommunikation und Kooperation). Alle

genannten Aspekte werden von mehr als der Hälfte der Studierenden eher hoch eingeschätzt (Werte von 1 oder 2).

Hilfreiches Feedback erhalten die Studierenden am wenigsten. Nur eine Minderheit (ca. 38 Prozent) stimmt dieser Aussage stärker zu, der Mittelwert liegt nahezu bei 3.

Es bleibt festzuhalten, dass die Übungen als sinnvolles Angebot wahrgenommen werden und ihre Integration in die Notengebung begrüßt wird. Während verschiedene Kompetenzbereiche durch Teilnahme an der Übung mehr oder weniger stark gefördert werden, zeigen sich beim Feedback an die Studierenden Schwächen. Es sollte daher bei der zukünftigen Gestaltung der Übungsangebote besonders darauf geachtet werden, den Studierenden ausreichend Feedback zukommen zu lassen. Dass sich die Studierenden in erster Linie individuelles Feedback wünschen, wird in Kapitel 7.2.8.1 näher ausgeführt.

7.2.5 Ermöglichung von Flexibilität

In Forschungsfrage 12 wird gefragt, inwiefern eLearning in den STEP1-Vorlesungen aus Sicht der Studierenden flexibles Lernen erlaubt. Die zeitliche und räumliche Flexibilisierung durch eLearning wird von den befragten Studierenden (n=290) am deutlichsten erlebt (Mittelwert von 1,68). Mehr als jede/r zweite Studierende stimmt der entsprechenden Aussage explizit zu (vgl. zu den Ergebnissen nebenstehende Abbildung sowie die Tabellen zur Ermöglichung von Flexibilität im Anhang C.2). eLearning erlaubt den Studierenden weiters, selbst über ihre Lernwege und Lernstrategien zu entscheiden (Mittelwert 1,96). Und eLearning geht für viele Studierende mit einer besseren Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit (2,06) bzw. Studium und Betreuungspflichten (2,39) einher.

Am schwächsten wahrgenommen wird die Möglichkeit, durch den Einsatz von eLearning in den STEP1-Vorlesungen eigene Schwerpunkte innerhalb des Lernstoffs setzen zu können (Mittelwert 2,66). Nur ein knappes Viertel der Studierenden kann dieser Aussage vorbehaltlos zustimmen.

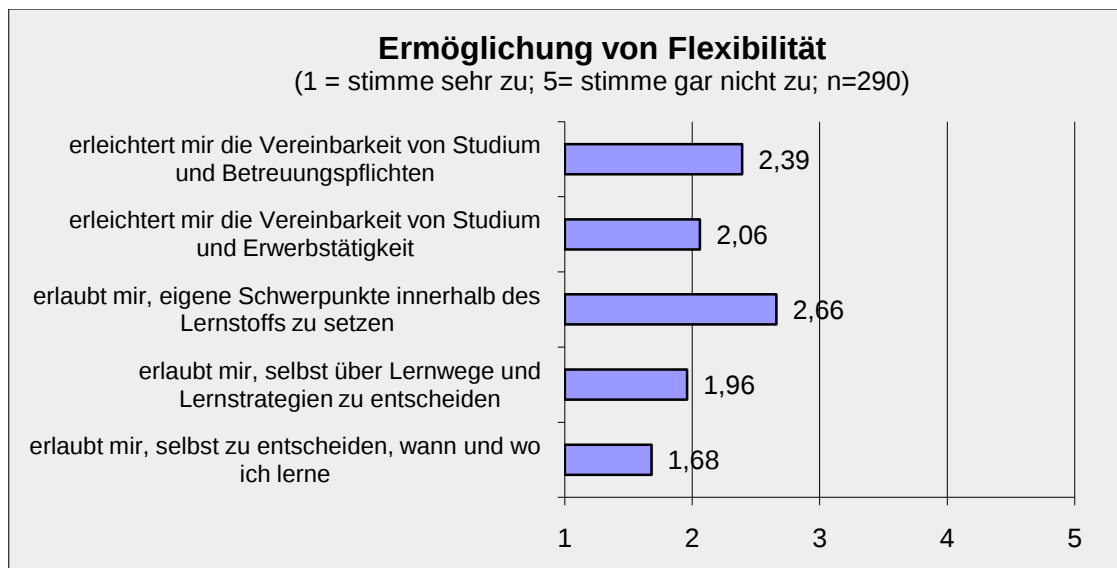


Abbildung 21: Ermöglichung von Flexibilität durch eLearning

Es zeigt sich also, dass die Hoffnung, eLearning würde den Lernprozess flexibilisieren, aus Sicht der Studierenden (im Großen und Ganzen) erfüllt wird. Besonders hinsichtlich der freien Wahl des Lernorts und der Lernzeit bietet eLearning klare Vorteile. Sucht man Verbesserungspotentiale, so könnte zukünftig versucht werden, individuelle inhaltliche Schwerpunktsetzungen besser als bisher zu unterstützen. Wie bereits in Kapitel 3.5.2 ausgeführt wurde, war eines der wichtigsten Instrumente zur Ermöglichung der inhaltlichen Schwerpunktsetzungen – die hypermedialen Lernunterlagen – im Wintersemester 2008/09 noch nicht verfügbar. Da die ersten Lernunterlagen im Lauf des Sommersemester 2009 online gegangen sind, bleibt zu beobachten, inwiefern Studierende zukünftiger Semester ein Mehr an inhaltlicher Flexibilität wahrnehmen.

7.2.6 Vorerfahrungen mit eLearning

Die Vorerfahrungen der Studierenden sollen über Forschungsfrage 19 Eingang in die Untersuchung finden.

Nach den Angaben der Befragten (n=366) haben 144 (ca. 40 Prozent) vor dem Wintersemester keine universitären Lehrveranstaltungen besucht, in denen eLearning eingesetzt wurde. Etwa ein Drittel der Studierenden (132 Personen) hat zwischen 1 und 4 entsprechende Lehrveranstaltungen besucht, die übrigen 90 Studierenden (ca. 25 Prozent) haben 5 oder mehr besucht (vergleiche die Tabellen zu Vorerfahrungen mit eLearning im Anhang C.2).

Jene Studierenden, die bereits über entsprechende Erfahrungen verfügen, geben an, dass sie den Einsatz von eLearning in diesen Lehrveranstaltungen im Großen und Ganzen als sinnvolle (Mittelwert von 1,82) Erleichterung (Mittelwert 1,99) des Studienalltags wahrgenommen haben. Auch wurde eLearning eher nicht als problematisch (Mittelwert 3,99) erlebt und auch nicht für überflüssig gehalten (Mittelwert 4,29).

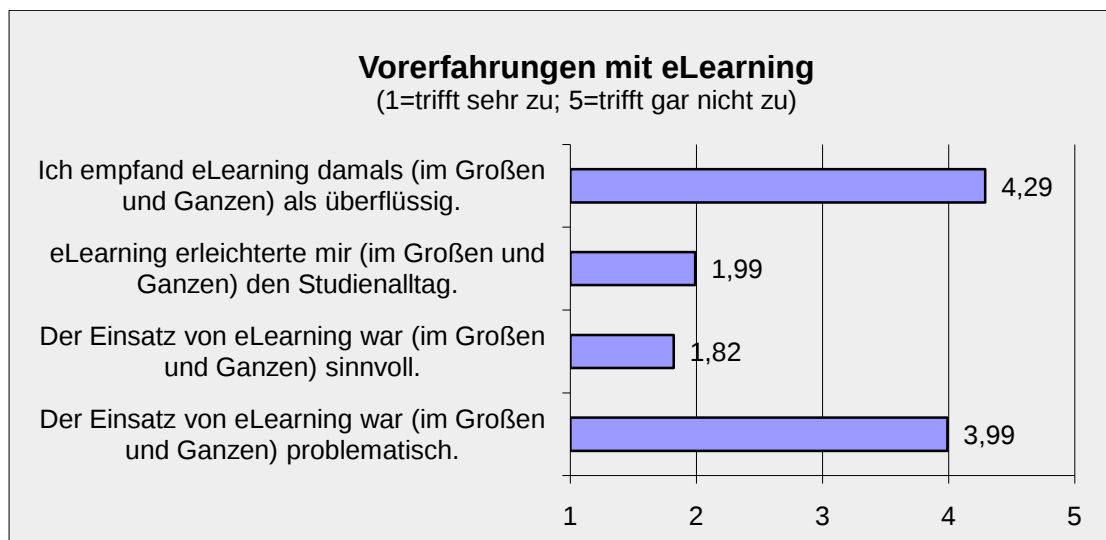


Abbildung 22: Vorerfahrungen mit eLearning

Von den Studierenden, die mehr als eine eLearning-Lehrveranstaltung besucht haben und deren Erfahrungen sich daher auf potentiell sehr unterschiedliche Einsatzformen des eLearning stützen können, gibt etwa die Hälfte (92 Befragte) an, den Einsatz von eLearning in den besuchten Lehrveranstaltungen in der Tat sehr unterschiedlich erlebt zu haben. Die andere Hälfte (89 Befragte) gibt hingegen an, dass eLearning in den Lehrveranstaltungen auf sehr ähnliche Weise eingesetzt wurde (vgl. wiederum die Tabellen zu den Vorerfahrungen im Anhang C.2).

Zu diesen Ergebnissen müssen einige kritische Anmerkungen gemacht werden. Zunächst stimmt der Anteil von lediglich 144 Personen, die angegeben haben, über keine eLearning-Vorerfahrungen zu verfügen, nachdenklich. In Kapitel 7.1.1.5 wurde gezeigt, dass 208 Studierende maximal im zweiten Semester (seit Beginn ihres ersten Studiums) waren. Diese Personen dürften folglich keine Vorerfahrungen im Sinne der Fragestellung haben (eLearning an einer Universität). Es ist zu vermuten, dass der ausschließliche Bezug auf universitäre Lehrveranstaltungen hier nicht von allen Befragten ausreichend berücksichtigt wurde. Auch dürfte der sehr späte Befragungszeitpunkt die reliable Erfassung der Vorerfahrungen erschwert haben.

Zukünftig sollte die Erfassung von Vorerfahrungen daher möglichst zeitnah zu Beginn des Studiums erfolgen, um allfällige Verzerrungen durch zwischenzeitliche Erfahrungen zu vermeiden. Unter dieser Bedingung wäre auch eine genauere Erfassung der Vorerfahrungen möglich als in dieser Umfrage. Dabei sollten insbesondere nicht nur universitäre, sondern auch außeruniversitäre (z.B. schulische oder berufliche) Vorerfahrungen mit eLearning erfasst werden.

7.2.7 Bewertung der Lernplattformen

In den Forschungsfragen 20 und 21 wird nach der Bewertung der eingesetzten Lernplattformen durch die Studierenden und allfälligen Unterschieden gefragt. In den eLearning-Kursen des Wintersemesters 2008/09 kamen ja – wie bereits erwähnt – mit „Blackboard Vista“ und „Fronter“ zwei verschiedene Lernplattformen zum Einsatz.

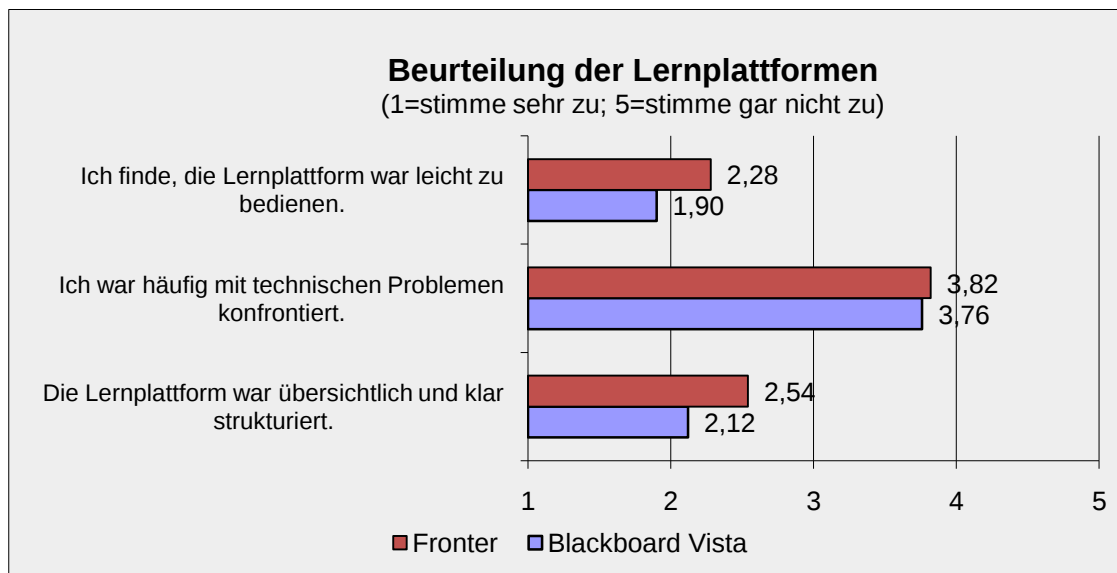


Abbildung 23: Bewertung der Lernplattformen

Grundsätzlich lassen die Antworten der Studierenden nicht auf eklatante Mängel der eingesetzten Lernplattformen schließen. Beide Lernplattformen waren eher leicht zu bedienen (Mittelwerte 1,90 bzw. 2,28) und wurden auch als eher übersichtlich bzw. klar strukturiert erlebt (Mittelwerte 2,12 bzw. 2,54). Auch waren die Studierenden nicht allzu häufig mit technischen Problemen konfrontiert (Mittelwerte von 3,76 und 3,82). Etwa zwei Drittel der Befragten lehnten die Aussage, häufig mit technischen Problemen konfrontiert gewesen zu sein, (eher) ab (vergleiche zu den Anteilswerten die Tabellen im Anhang C.2).

Allerdings wird doch sichtbar, dass die neue Lernplattform „Fronter“ im Vergleich zur davor eingesetzten Plattform „Blackboard Vista“ von den Studierenden als etwas schwieriger in der Handhabung und etwas unübersichtlicher eingeschätzt wird.

Die Unterschiede der Mittelwerte dieser beiden Aspekte sind hochsignifikant, wie die untenstehenden Tabellen eines T-Tests für gepaarte Stichproben zeigen (dieser wurde eingesetzt, da die Bewertungen unterschiedlicher Aspekte durch dieselben Befragten verglichen werden sollten). Das Konfidenzintervall liegt zwischen -,26 und -,61 bei der Bewertung der Struktur sowie -,24 und -,55 bei der Bewertung der Handhabung (alle Werte gerundet; je niedriger der Wert, desto stärker die Zustimmung zur Aussage). Allerdings sind die gemessenen Korrelationen schwach und nur für einen der beiden interessierenden Zusammenhänge (hoch)signifikant.

Paired Samples Statistics					
		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	Blackboard Vista Strukturierung	2,10	307	1,089	,062
	Fronter Strukturierung	2,54	307	1,263	,072
Pair 2	Blackboard Vista Auftreten technischer Probleme	3,78	298	1,328	,077
	Fronter Auftreten technischer Probleme	3,82	298	1,314	,076
Pair 3	Blackboard Vista Usability	1,88	306	,975	,056
	Fronter Usability	2,27	306	1,180	,067

Paired Samples Correlations			
		N	Correlation
Pair 1	Blackboard Vista Strukturierung & Fronter Strukturierung	307	,111
Pair 2	Blackboard Vista Auftreten technischer Probleme & Fronter Auftreten technischer Probleme	298	,406
Pair 3	Blackboard Vista Usability & Fronter Usability	306	,199

Paired Samples Test								
		Paired Differences						
		Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df
					Lower	Upper		
Pair 1	Blackboard Vista Strukturierung - Fronter Strukturierung	-,433	1,573	,090	-,610	-,257	-4,825	306
Pair 2	Blackboard Vista Auftreten technischer Probleme - Fronter Auftreten technischer Probleme	-,040	1,440	,083	-,204	,124	-,483	297
Pair 3	Blackboard Vista Usability - Fronter Usability	-,392	1,373	,078	-,547	-,238	-4,996	305

Tabelle 18: Unterschiede in der Bewertung der Lernplattformen

Es kann folglich davon ausgegangen werden, dass die neue Lernplattform hinsichtlich Übersichtlichkeit und Handhabung bei den Studierenden etwas schlechter abschneidet. Dieser Befund wird auch durch die Auswertung der Antworten auf die offenen Fragen 23, 28 und 38 des Fragebogens (vergleiche Anhang C.4) gestützt. Zwar wird im Einzelfall die Lernplattform „Fronter“ auch besser wahrgenommen als „Blackboard Vista“ (zwei entsprechende Nennungen), allerdings überwiegen insgesamt die negativen Kommentare zu „Fronter“ (sechs Einschätzungen als unübersichtlicher bzw. weniger benutzerfreundlich als „Blackboard Vista“⁴⁵). Besondere Bedeutung erlangen diese kritischen Anmerkungen, da sie zum Teil unaufgefordert gegeben wurden (im Rahmen von Frage 38, die eigentlich auf Feedback zur Evaluierung abzielte), und da zwei Befragte darauf hingewiesen haben, dass sie in Folge ihrer Unzufriedenheit mit „Fronter“ eLearning-Angebote auf dieser Lernplattform seltener nutzen.

In diesem Zusammenhang sollte auch an die referierten Evaluierungsergebnisse (vgl. Kapitel 4.2) erinnert werden, wonach zu Beginn des Projekts im Wintersemester 2007/08 von den Studierenden (insbesondere in den offenen Antworten) die mangelnde Übersichtlichkeit der damaligen eLearning-Kurse beklagt wurde. Die seit damals erzielten Verbesserungen in der Gestaltung der Kurse scheinen durch die Umstellung auf „Fronter“ wieder etwas in Gefahr geraten zu sein.

Auch wenn nur eine ergänzende Untersuchung eine genaue Einordnung der aktuell geäußerten Unzufriedenheit erlaubte, weisen die vorgebrachte Kritik und die Erfahrungen früherer Semester doch darauf hin, dass bei der Gestaltung von eLearning-Angeboten in der Lernplattform „Fronter“ vermehrtes Augenmerk auf NutzerInnenfreundlichkeit und Übersichtlichkeit gelegt werden sollte.

7.2.8 Gesamtbewertung von eLearning

Zum Ende dieses Abschnitts sollen die Ergebnisse zur Gesamtbewertung von eLearning beschrieben werden. Mit den Forschungsfragen 13 und 14 sollte herausgefunden werden, ob der Einsatz von eLearning in der universitären Lehre akzeptiert wird, und wie zufrieden die Studierenden mit diesem insgesamt sind.

⁴⁵ In zwei dieser Einschätzungen wird kein direkter Vergleich zwischen „Fronter“ und „Blackboard Vista“ hergestellt, es wird aber eine Funktion in „Fronter“ vermisst, die in „Blackboard Vista“ verfügbar war.

Betrachtet man die zur Akzeptanz von eLearning gebildeten Indikatoren, so zeigt sich eine vergleichsweise große Akzeptanz und tiefe Verankerung von eLearning unter der StudentInnenschaft (n=312).

eLearning wird als sinnvolle (Mittelwert 1,57) Erleichterung des Studienalltags (Mittelwert 1,58) wahrgenommen, die ausgeweitet werden sollte (Mittelwert 1,93). An die oder über 50 Prozent der Studierenden stimmen den jeweiligen Aussagen sehr stark zu. Kritische Aussagen, wonach eLearning überflüssig oder problematisch sei, werden von einer klaren Mehrheit der Studierenden dezidiert abgelehnt. Entsprechend deutlich drückt sich die Ablehnung auch in den hohen Mittelwerten von 4,54 und 4,30 aus (vergleiche zu den Mittelwerten die folgende Abbildung und zu den Anteilswerten die Tabellen im Anhang C.2).

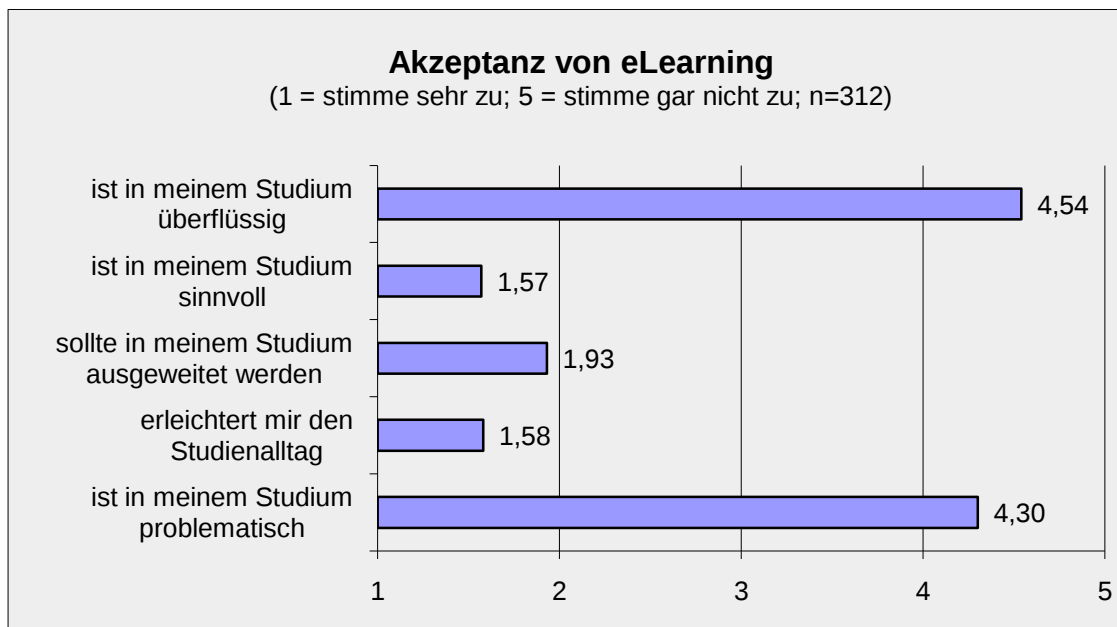


Abbildung 24: Akzeptanz von eLearning

Weiters zeigt sich, dass unter den Studierenden ein vergleichsweise hohes Maß an Zufriedenheit mit dem Einsatz von eLearning vorherrscht. Über 75 Prozent sind mit eLearning in der universitären Lehre (sehr/eher) zufrieden, im Modul STEP1 sind es gar über 85 Prozent (vgl. die folgende Abbildung und die Tabellen im Anhang).

Darüber hinaus wird mit ,573 eine mittelstarke, hochsignifikante Korrelation gemessen. Die große Zufriedenheit mit eLearning und die große Akzeptanz zeigen, dass das eLearning-Angebot des Moduls STEP1 einen wichtigen Beitrag zur Akzeptanz von eLearning und der Entwicklung einer e-Lernkultur an der sozialwissenschaftlichen Fakultät leistet. Zugleich ist der Einsatz im Modul STEP1 beispielgebend, wie die besondere Zufriedenheit (im Vergleich zur allgemeinen Zufriedenheit mit eLearning an der Universität) zeigt.

7.2.8.1 Verbesserungsmöglichkeiten aus Sicht der Studierenden

Trotz der bereits erreichten hohen Zufriedenheit ist es interessant zu wissen, wo die Studierenden noch Verbesserungspotentiale sehen. Dazu wurden die offenen Antworten auf die Fragen 23 und 28 des Fragebogens ausgewertet (vergleiche Anhang B und C.4), in denen nach allgemeinen Anmerkungen zum eLearning-Angebot der STEP1-Vorlesungen sowie nach Unterstützungsangeboten, welche sich die Studierenden zusätzlich wünschen, gefragt wurde. 33 Studierende (ca. 9% der Befragten) bzw. 26 Studierende (ca. 7%) machten Angaben. Auch in Frage 38 fanden sich allgemeine Bewertungen von eLearning im Modul STEP1, die an dieser Stelle einfließen.

Viele der Antworten können zusammenfassend als Ausdruck eines starken Bedürfnisses der Studierenden – in vielen Fällen StudienbeginnerInnen – nach Orientierung und Sozialisation im Studium gesehen werden.

Zunächst zeigt sich dies im allgemeinen Wunsch nach mehr Informationen zur Universität, zum Studium und zu den Vorlesungen der STEP1 (insgesamt 4 Nennungen). Mit Blick auf eLearning wird darüber hinaus von sieben Befragten die Einführung in die Verwendung der Lernplattform angesprochen. Darunter sind sowohl Studierende, die sich mehr Informationen gewünscht hätten, als auch Studierende, die redundante Informationen beklagen. Diese beiden Pole verweisen auf die Schwierigkeit, grundlegende Informationen zu den Studienangeboten, den Vorlesungen und zur Verwendung der Lernplattform zielgenau am Bedarf der Studierenden auszurichten. Außerhalb der Lernplattform werden letztere zumeist nur in heterogenen Gruppen im Präsenzunterricht angetroffen, die durch unterschiedliches Vorwissen und unterschiedliche Nutzung der Informationsangebote der Universität (z.B. student point,

ZID,...) und der einzelnen Studienrichtungen (z.B. Inskriptionsberatung, Orientierungslehrveranstaltungen,...) gekennzeichnet sind.⁴⁶

Das Projekt „eSOWI-STEP“ hat sich im jüngsten Arbeitsbericht zum Ziel gesetzt, die Informationen zur sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase im Vorfeld der Studienwahl und in den Orientierungslehrveranstaltungen der einzelnen Studienrichtungen zu intensivieren (vgl. Payrhuber 2009, S. 5 und 9). Dieses Ziel kann nur unterstützt werden, erlaubten diese Informationsangebote doch die Befriedigung des vorhandenen Informationsbedürfnisses mit vergleichsweise hoher Zielgenauigkeit. Idealerweise sollte auch die Verwendung der Lernplattform „Fronter“ in diesen Angeboten flächendeckend Berücksichtigung finden, sodass die entsprechenden Kenntnisse in den Vorlesungen der STEP1 vorausgesetzt und redundante Informationen (weitgehend) vermieden werden können.

Neben dem Wunsch nach allgemeiner Orientierung wird sehr häufig der Wunsch nach mehr persönlichem Austausch (face-to-face) bzw. mehr Präsenztreffen genannt, sei es als Ergänzung zum eLearning-Angebot, sei es als Ersatz für ebendieses. Dieser Wunsch betrifft in erster Linie den persönlichen Austausch mit den Lehrenden⁴⁷, umfasst aber auch den Austausch der Studierenden untereinander (z.B. in Lernkreisen). Die derzeit vorhandene starke Fokussierung auf den Online-Austausch via Lernplattform wird in diesem Zusammenhang kritisch gesehen bzw. die entsprechende Kommunikation als beschwerlich charakterisiert. Insgesamt 10 Studierende äußern sich in den offenen Fragen in diese Richtung. Dieses Bedürfnis nach unmittelbarem sozialem Austausch (face-to-face) ist ernst zu nehmen und wird im Kapitel zu den Optimierungspotentialen nochmals aufgegriffen.

Quasi als Gegenpool zu diesem unbefriedigten Bedürfnis wird eLearning in den offenen Fragen immer wieder explizit gelobt bzw. den Teaching Assistants Dank für ihre Betreuung ausgesprochen. In Frage 23 wird von vier Studierenden sogar das Fehlen einer Lernplattform in Vorlesungen des weiterführenden Studiums beklagt. Das unterstreicht den Vorbildcharakter, den der Einsatz von eLearning in den STEP1-Vorlesungen für die Studierenden hat.

⁴⁶ Erschwerend kommt hinzu, dass Umfang und Ausgestaltung der Informationsangebote zwischen den Studienrichtungen variieren, was insbesondere auf die Orientierungslehrveranstaltung zu Semesterbeginn zutrifft.

⁴⁷ In den Antworten ist in diesem Zusammenhang meist von „Lehrenden“ die Rede. Ob damit tatsächlich nur die vortragenden Lehrenden der einzelnen Parallelangebote oder auch die Teaching Assistants gemeint sind, kann nicht mit Sicherheit festgestellt werden.

Ebenfalls als Ausdruck des erwähnten Bedürfnisses nach Orientierung und Sozialisation im Studium kann der mehrfach geäußerte Wunsch (6 Nennungen) gesehen werden, mehr individuelles Feedback zu erhalten. Insbesondere im Zusammenhang der Übungsarbeiten der VO „Sozialwissenschaften und gesellschaftlicher Wandel: aktuelle Debatten“ wird dieser Wunsch geäußert, da es im Wintersemester 2008/09 in dieser Vorlesung auf verschiedene Übungsangebote „lediglich“ ein Sammelfeedback zu allen eingereichten Arbeiten gab. Einzelne Studierende erwähnen sogar, dass das Fehlen individueller Rückmeldungen die Nicht-Teilnahme an den genannten Übungen zur Folge hatte.

Unbefriedigend finden manche Studierende (3 Erwähnungen) das vergleichsweise häufige Auftreten technischer Probleme bei den Audio-/Videoaufzeichnungen. Weitere drei Befragte machen darauf aufmerksam, dass der tief im didaktischen Szenario verankerte Einsatz von eLearning für Studierende ohne (funktionierenden) Computer und Internetzugang zu Hause bzw. für wenig Computer-affine Personen ein Hindernis darstellen kann.

Daneben werden einzelne Verbesserungswünsche bzw. Anmerkungen zu eLearning in den STEP1-Vorlesungen gegeben, die jedoch keine Tendenz in eine bestimmte Richtung erkennen lassen.

7.3 Prüfung der Hypothesen

Abschließend sollen nun die formulierten Hypothesen einer Überprüfung unterzogen werden. Den Anfang machen jene Hypothesen, die mit Bezug zu den überfachlichen Kompetenzen formuliert wurden.

7.3.1 Förderung der Medienkompetenz

HYP MK: Je intensiver die Studierenden die eLearning-Kurse nutzen, desto größer ist die Verbesserung der eigenen Medienkompetenz.

Zur Überprüfung der Hypothese ist es sinnvoll, die StudentInnen zunächst hinsichtlich der Nutzung der eLearning-Kurse in Gruppen zu unterteilen. Um die unterschiedlichen Nutzungsintensitäten möglichst gut abzubilden, werden drei NutzerInnen-Gruppen gebildet:

Basis ist hierbei die Erhebung der Nutzungsintensität der eLearning-Kurse auf einer Skala von 1=„sehr oft“ bis 5=„nie“ (vgl. Frage 9 des Fragebogens). Personen mit der höchsten Nutzungsintensität (Wert „1“) bilden die Gruppe der „Intensivnutzer“, die Personen mit der Merkmalsausprägung „2“ oder „3“ bilden die Gruppe der „Nutzer“ und alle übrigen Personen (Merkmalsausprägung „4“ oder „5“) bilden die Gruppe der „Wenig-/Nichtnutzer“. Zur Verteilung der einzelnen Nutzergruppen vergleiche die entsprechenden Tabellen im Anhang C.3.

Basierend auf diesen Gruppen wird die eingangs formulierte Hypothese überprüft. Dazu wird für jeden der drei eLearning-Kurse ein Vergleich der durchschnittlichen Veränderung der Medienkompetenz in den drei Nutzergruppen angestellt. Die Kompetenzveränderung wurde von den Befragten auf einer Skala von 1=„überhaupt nicht“ bis 5=„sehr stark positiv“ eingeschätzt (vgl. Frage 29 des Fragebogens).

Um Aussagen zur Signifikanz allfälliger Unterschiede zwischen den Gruppen tätigen zu können, wird jeweils eine einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA) durchgeführt und um einen Levene-Test zur Prüfung der Homogenität der Varianzen ergänzt.

In der Vorlesung „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Denkweisen“ zeigt sich, dass Wenig-/Nichtnutzer – wie vermutet – die Zunahme ihrer Medienkompetenz geringer einschätzen (Mittelwert 3,38) als die Nutzer (Mittelwert 3,63) und die Intensivnutzer (3,96). Der beobachtete Unterschied ist hochsignifikant mit $p=,006$ (homogene

Varianzen dürfen nach den Ergebnissen des Levene-Tests angenommen werden).
Vergleiche hierzu die nachfolgende Tabelle.

Descriptives

Kompetenzerwerb - Medienkompetenz online

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Wenig-/Nichtnutzer	89	3,38	1,220	,129	3,12	3,64	1	5
Nutzer	106	3,63	1,206	,117	3,40	3,86	1	5
Intensivnutzer	83	3,96	1,120	,123	3,72	4,21	1	5
Total	278	3,65	1,203	,072	3,51	3,79	1	5

ANOVA

Kompetenzerwerb - Medienkompetenz online

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	14,601	2	7,300	5,194	,006
Within Groups	386,554	275	1,406		
Total	401,155	277			

Test of Homogeneity of Variances

Kompetenzerwerb - Medienkompetenz online

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
1,107	2	275	,332

Tabelle 20: Kursnutzung und Medienkompetenz in VO Denkweisen

In der Vorlesung „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Methodologie“ zeigt sich der vermutete Unterschied noch deutlicher: Die Wenig-/Nichtnutzer beurteilen ihren Kompetenzgewinn am niedrigsten (Mittelwert von 3,08), gefolgt von den Nutzern (3,62) und den Intensivnutzern (4,00). Auch dieser Unterschied ist hochsignifikant, allerdings weist der Levene-Test darauf hin, dass keine homogenen Varianzen gegeben sind.

Descriptives

Kompetenzerwerb - Medienkompetenz online

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Wenig-/Nichtnutzer	62	3,08	1,309	,166	2,75	3,41	1	5
Nutzer	105	3,62	1,163	,114	3,39	3,84	1	5
Intensivnutzer	111	4,00	1,053	,100	3,80	4,20	1	5
Total	278	3,65	1,203	,072	3,51	3,79	1	5

ANOVA

Kompetenzerwerb - Medienkompetenz online

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	33,796	2	16,898	12,650	,000
Within Groups	367,359	275	1,336		
Total	401,155	277			

Test of Homogeneity of Variances

Kompetenzerwerb - Medienkompetenz online

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
3,567	2	275	,030

Tabelle 21: Kursnutzung und Medienkompetenz in VO Methodologie

In der Vorlesung „Sozialwissenschaften und gesellschaftlicher Wandel: aktuelle Debatten“ zeigt sich die vermutete Differenz ebenso, allerdings weniger deutlich ausgeprägt. Auch hier nehmen die Wenig-/Nichtnutzer eine unterdurchschnittliche Kompetenzerhöhung wahr (3,39), die Nutzer beurteilen die Zunahme ihrer Medienkompetenz im Mittel mit 3,79, die Intensivnutzer mit 3,86. Insbesondere der Unterschied zwischen den zuletzt genannten Gruppen ist gering.

Die berechnete ANOVA zeigt, dass die Unterschiede mit $p=,016$ signifikant sind. Einschränkung ist auch hier hinzuzufügen, dass nach den Ergebnissen des Levene-Tests nicht von einer Homogenität der Varianzen ausgegangen werden kann.

Descriptives

Kompetenzerwerb - Medienkompetenz online

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Wenig-/Nichtnutzer	107	3,39	1,287	,124	3,15	3,64	1	5
Nutzer	120	3,79	1,099	,100	3,59	3,99	1	5
Intensivnutzer	51	3,86	1,184	,166	3,53	4,20	1	5
Total	278	3,65	1,203	,072	3,51	3,79	1	5

ANOVA

Kompetenzerwerb - Medienkompetenz online

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	11,810	2	5,905	4,171	,016
Within Groups	389,345	275	1,416		
Total	401,155	277			

Test of Homogeneity of Variances

Kompetenzerwerb - Medienkompetenz online

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
3,150	2	275	,044

Tabelle 22: Kursnutzung und Medienkompetenz in VO aktuelle Debatten

In Summe kann der in Hypothese HYP MK angesprochene Zusammenhang als vorläufig bestätigt angesehen werden, denn in allen drei Vorlesungen zeigt sich (vereinzelt mit geringen Differenzen): Je intensiver die Studierenden die eLearning-Kurse nutzen, desto höher schätzen sie die Verbesserung ihrer Medienkompetenz ein.

7.3.2 Förderung der Sozialkompetenz

HYP SK: Je intensiver die Studierenden die eLearning-Kurse nutzen, desto größer ist die Verbesserung der eigenen Sozialkompetenz.

Auch hier wird auf die bei Hypothese HYP MK beschriebenen drei Nutzergruppen zurückgegriffen. Zum Testen der Hypothese wird ein Vergleich der Mittelwerte der erworbenen Sozialkompetenz in den drei Nutzergruppen angestellt und jeweils eine einfaktorielle Varianzanalyse (samt Levene-Test) durchgeführt. Die Skala zur Kompetenzveränderung reicht von 1=„überhaupt nicht“ bis 5=„sehr stark positiv“.

In der Vorlesung „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Denkweisen“ zeigt sich ein Zusammenhang, wie er vermutet wurde: Wenig-/Nichtnutzer beurteilen die Veränderung ihrer Sozialkompetenz unterdurchschnittlich (Mittelwert von 3,00), mit geringem Abstand folgen die Nutzer (3,13) und mit mehr Abstand die Intensivnutzer mit einem Mittelwert von 3,57. Die Unterschiede sind hochsignifikant mit $p=,005$.

Descriptives

Kompetenzerwerb - Sozialkompetenz online

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Wenig-/Nichtnutzer	89	3,00	1,252	,133	2,74	3,26	1	5
Nutzer	106	3,13	1,196	,116	2,90	3,36	1	5
Intensivnutzer	83	3,57	1,117	,123	3,32	3,81	1	5
Total	278	3,22	1,210	,073	3,08	3,36	1	5

ANOVA

Kompetenzerwerb - Sozialkompetenz online

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	15,079	2	7,539	5,309	,005
Within Groups	390,536	275	1,420		
Total	405,615	277			

Test of Homogeneity of Variances

Kompetenzerwerb - Sozialkompetenz online

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,160	2	275	,853

Tabelle 23: Kursnutzung und Sozialkompetenz in VO Denkweisen

Ähnliche Differenzen zwischen den Gruppen zeigen sich in der VO „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Methodologie“, allerdings sind diese stärker ausgeprägt:

Die Wenig-/Nichtnutzer bewerten die erworbene Sozialkompetenz im Mittel mit 2,71, gefolgt von den Nutzern mit 3,20 und den Intensivnutzern mit 3,52. Auch hier zeigt die ANOVA, dass die beobachteten Differenzen hochsignifikant sind.

Descriptives

Kompetenzerwerb - Sozialkompetenz online

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Wenig-/Nichtnutzer	62	2,71	1,311	,166	2,38	3,04	1	5
Nutzer	105	3,20	1,172	,114	2,97	3,43	1	5
Intensivnutzer	111	3,52	1,094	,104	3,32	3,73	1	5
Total	278	3,22	1,210	,073	3,08	3,36	1	5

ANOVA

Kompetenzerwerb - Sozialkompetenz online

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	26,347	2	13,174	9,552	,000
Within Groups	379,268	275	1,379		
Total	405,615	277			

Test of Homogeneity of Variances

Kompetenzerwerb - Sozialkompetenz online

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,155	2	275	,118

Tabelle 24: Kursnutzung und Sozialkompetenz in VO Methodologie

Die geringste Differenz zwischen den Gruppen zeigt sich in der VO „Sozialwissenschaften und gesellschaftlicher Wandel: aktuelle Debatten“. Dort schätzen die Wenig-/Nichtnutzer ihren Kompetenzerwerb im Mittel mit 3,09 ein, die Nutzer mit 3,24 und die Intensivnutzer mit 3,43. Die beobachteten Unterschiede sind vergleichsweise gering und nicht signifikant ($p=,252$) – vergleiche die Tabellen zur Hypothese HYP SK im Anhang C.3.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass Hypothese HYP SK bedingt bestätigt werden konnte. Der vermutete Zusammenhang zwischen Nutzung der eLearning-Kurse und Einschätzung der erworbenen Sozialkompetenz konnte nur in den Vorlesungen „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Denkweisen“ und „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Methodologie“ nachgewiesen werden.

7.3.3 Förderung der Selbstkompetenz

Zur Selbstkompetenz wurde folgende Hypothese formuliert:

HYP SELBST: Je intensiver die Studierenden die eLearning-Kurse nutzen, desto größer ist die Verbesserung der eigenen Selbstkompetenz.

Zur Beantwortung dieser Hypothese können zwei Kompetenzeinschätzungen herangezogen werden: einerseits die Einschätzung, eigene Lern- und Arbeitsprozesse besser steuern zu können, und andererseits die Einschätzung, die Eigenverantwortung gesteigert zu haben. Die Einschätzung, wie sehr eine Kompetenz verbessert wurde, erfolgte auf einer Skala von 1=„überhaupt nicht“ bis 5=„sehr stark positiv“.

Beide Variablen werden wiederum in Beziehung zu den 3 Gruppen der Nutzung der eLearning-Kurse gesetzt und die Mittelwerte verglichen. Die einfaktorielle ANOVA gibt erneut Aufschluss über die Signifikanz allfälliger Unterschiede.

Descriptives									
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Kompetenzerwerb - Selbststeuerung	Wenig-/Nichtnutzer	89	2,98	1,076	,114	2,75	3,20	1	5
	Nutzer	106	3,14	1,082	,105	2,93	3,35	1	5
	Intensivnutzer	83	3,36	1,245	,137	3,09	3,63	1	5
	Total	278	3,15	1,137	,068	3,02	3,29	1	5
Kompetenzerwerb - Eigenverantwortg.	Wenig-/Nichtnutzer	89	2,90	1,244	,132	2,64	3,16	1	5
	Nutzer	106	3,35	1,180	,115	3,12	3,58	1	5
	Intensivnutzer	83	3,60	1,268	,139	3,33	3,88	1	5
	Total	278	3,28	1,255	,075	3,13	3,43	1	5

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Kompetenzerwerb - Selbststeuerung	Between Groups	6,360	2	3,180	2,484	,085
	Within Groups	351,989	275	1,280		
	Total	358,349	277			
Kompetenzerwerb - Eigenverantwortung	Between Groups	22,061	2	11,030	7,326	,001
	Within Groups	414,054	275	1,506		
	Total	436,115	277			

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Kompetenzerwerb - Selbststeuerung	3,231	2	275	,041
Kompetenzerwerb - Eigenverantwortung	,246	2	275	,782

Tabelle 25: Kursnutzung und Aspekte der Selbstkompetenz in VO Denkweisen

Betrachtet man obenstehende Tabellen, so ist in der Vorlesung „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Denkweisen“ hinsichtlich der Eigenverantwortung zu beobachten,

dass Wenig-/Nichtnutzer die Entwicklung dieser Kompetenz am geringsten einschätzen, Nutzer am zweithöchsten und Intensivnutzer am höchsten. Der beobachtete Unterschied ist hochsignifikant (mit $p=,001$).

Bei der Fähigkeit zur Selbststeuerung von Lernprozessen zeigt sich zwar ein ähnlicher Trend, die Differenzen zwischen den Gruppen sind aber geringer ausgeprägt und nicht signifikant ($p=,085$).

Ein ähnliches Bild zeigt sich in der VO „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Methodologie“. Auch dort ist bei beiden Aspekten ein höherer Mittelwert mit steigender Nutzungsintensität zu beobachten. Signifikant sind die Differenzen jedoch nur bei der Entwicklung von Eigenverantwortung (hochsignifikant mit $p=,005$). Bei der Selbststeuerung von Lernprozessen sind die Gruppenunterschiede undeutlicher ausgeprägt und nicht signifikant ($p=,113$).

Descriptives									
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Kompetenzerwerb - Selbststeuerung	Wenig-/Nichtnutzer	62	2,94	1,199	,152	2,63	3,24	1	5
	Nutzer	105	3,12	1,062	,104	2,92	3,33	1	5
	Intensivnutzer	111	3,31	1,158	,110	3,09	3,52	1	5
	Total	278	3,15	1,137	,068	3,02	3,29	1	5
Kompetenzerwerb – Eigenverantwortg.	Wenig-/Nichtnutzer	62	2,95	1,348	,171	2,61	3,29	1	5
	Nutzer	105	3,18	1,191	,116	2,95	3,41	1	5
	Intensivnutzer	111	3,56	1,211	,115	3,33	3,79	1	5
	Total	278	3,28	1,255	,075	3,13	3,43	1	5

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Kompetenzerwerb - Selbststeuerung	Between Groups	5,631	2	2,815	2,195	,113
	Within Groups	352,718	275	1,283		
	Total	358,349	277			
Kompetenzerwerb - Eigenverantwortung	Between Groups	16,329	2	8,164	5,349	,005
	Within Groups	419,786	275	1,526		
	Total	436,115	277			

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Kompetenzerwerb - Selbststeuerung	,754	2	275	,472
Kompetenzerwerb - Eigenverantwortung	,900	2	275	,408

Tabelle 26: Kursnutzung und Aspekte der Selbstkompetenz in VO Methodologie

In der Vorlesung „Sozialwissenschaften und gesellschaftlicher Wandel: aktuelle Debatten“ konnten bei keinem der beiden Aspekte signifikante Unterschiede festgestellt werden ($p=,056$ bzw. $,071$) – vgl. die Tabellen zur Hypothese HYP SELBST im Anhang C.3.

Folglich muss die Hypothese HYP SELBST mit Blick auf die Selbststeuerung von Lernprozessen zurückgewiesen werden, da in keiner der Vorlesungen ein aussagekräftiger Zusammenhang zwischen Nutzung der eLearning-Kurse und Einschätzung der Selbststeuerungskompetenz festzustellen war.

Bei der Entwicklung von Eigenverantwortung konnte der vermutete Zusammenhang in zwei der drei Vorlesungen (nicht in der Vorlesung zu den aktuellen Debatten) nachgewiesen werden. Es bietet sich daher eine Präzisierung der Hypothese HYP SELBST an: Je intensiver die Studierenden die eLearning-Kurse nutzen, desto mehr steigern sie ihre Eigenverantwortung.

In dieser Formulierung kann die Hypothese als bedingt bestätigt angesehen werden.

7.3.4 Förderung der Methodenkompetenz

Mit Blick auf die Methodenkompetenz wurde die Hypothese HYP METH formuliert:

HYP METH: Je intensiver die Studierenden die eLearning-Kurse nutzen, desto stärker nehmen sie eine Erhöhung der eigenen Methodenkompetenz wahr.

Als Indikator für Methodenkompetenz wurde in diesem Zusammenhang die Fähigkeit, kritisch zu denken, abgefragt. Die Einschätzung der Veränderung dieser Fähigkeit wird nach den 3 Gruppen der Nutzung der eLearning-Kurse aufgeschlüsselt und die erhobenen Mittelwerte verglichen. Die einfaktorielle ANOVA soll wiederum Aufschluss über die Signifikanz zu beobachtender Unterschiede geben. Zur Erinnerung: Die Einschätzung der Veränderung erfolgte auf einer Skala von 1=„überhaupt nicht“ bis 5=„sehr stark positiv“.

In den drei Vorlesungen zeigt sich das gemäß der Hypothese zu erwartende Muster: Studierende, welche zu den Wenig- bzw. Nichtnutzern zählen, bewerten die Verbesserung ihres kritischen Denkens vergleichsweise geringer als die Nutzer und die Intensivnutzer. Allerdings sind die Unterschiede zwischen einzelnen Gruppen teilweise sehr gering. So unterschieden sich in der Vorlesung „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Denkweisen“ die Wenig-/Nicht-Nutzer mit einem Mittelwert von 3,30 nur

minimal von den Nutzern mit einem Mittelwert von 3,34. Und in der Vorlesung zu den aktuellen Debatten ist die Differenz zwischen Nutzern und Intensivnutzern gering. Die Unterschiede erweisen sich in allen drei Vorlesungen als signifikant (mit $p=,011$) bzw. hochsignifikant (mit $p=,008$). Vergleiche zu allen genannten Werten die nachfolgenden Tabellen:

Descriptives

Kompetenzerwerb - kritisches Denken

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Wenig-/Nichtnutzer	89	3,30	1,200	,127	3,05	3,56	1	5
Nutzer	106	3,34	1,094	,106	3,13	3,55	1	5
Intensivnutzer	83	3,76	,983	,108	3,54	3,97	1	5
Total	278	3,45	1,113	,067	3,32	3,58	1	5

ANOVA

Kompetenzerwerb - kritisches Denken

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	11,129	2	5,564	4,612	,011
Within Groups	331,763	275	1,206		
Total	342,892	277			

Test of Homogeneity of Variances

Kompetenzerwerb - kritisches Denken

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,813	2	275	,062

Tabelle 27: Kursnutzung und Kritisches Denken in VO Denkweisen

Descriptives

Kompetenzerwerb - kritisches Denken

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Wenig-/Nichtnutzer	62	3,15	1,213	,154	2,84	3,45	1	5
Nutzer	105	3,41	1,098	,107	3,20	3,62	1	5
Intensivnutzer	111	3,67	1,030	,098	3,47	3,86	1	5
Total	278	3,45	1,113	,067	3,32	3,58	1	5

ANOVA

Kompetenzerwerb - kritisches Denken

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	11,141	2	5,571	4,618	,011
Within Groups	331,751	275	1,206		
Total	342,892	277			

Test of Homogeneity of Variances

Kompetenzerwerb - kritisches Denken

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,970	2	275	,380

Tabelle 28: Kursnutzung und Kritisches Denken in VO Methodologie

Descriptives

Kompetenzerwerb - kritisches Denken

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Wenig-/Nichtnutzer	107	3,20	1,120	,108	2,98	3,41	1	5
Nutzer	120	3,58	1,104	,101	3,38	3,78	1	5
Intensivnutzer	51	3,69	1,029	,144	3,40	3,98	1	5
Total	278	3,45	1,113	,067	3,32	3,58	1	5

ANOVA

Kompetenzerwerb - kritisches Denken

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	11,867	2	5,933	4,929	,008
Within Groups	331,026	275	1,204		
Total	342,892	277			

Test of Homogeneity of Variances

Kompetenzerwerb - kritisches Denken

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,522	2	275	,594

Tabelle 29: Kursnutzung und Kritisches Denken in VO aktuelle Debatten

Da die Zusammenhänge wie in der Hypothese formuliert in allen drei Vorlesungen zu beobachten waren, kann die Hypothese HYP METH als vorläufig bestätigt angesehen werden (auf Grund der beobachteten geringen Mittelwertunterschiede allerdings nur mit der gebotenen Vorsicht).

7.3.5 Vermittlung sozialwissenschaftlichen Basiswissens

Im Kontext der Methodenkompetenz steht auch jene Hypothese, die zum möglichen Zusammenhang zwischen Nutzung der eLearning-Kurse und Vermittlung sozialwissenschaftlichen Basiswissens formuliert wurde:

HYP BASIS: Je intensiver die Studierenden die eLearning-Kurse nutzen, desto stärker nehmen sie eine Erweiterung des sozialwissenschaftlichen Basiswissens wahr.

Beim sozialwissenschaftlichen Basiswissen wurden wiederum zwei Aspekte unterschieden: der Überblick über die Themen und Fragestellungen der einzelnen sozialwissenschaftlichen Disziplinen sowie der Überblick über die Sozialwissenschaften insgesamt.

Beide Variablen werden hinsichtlich allfälliger Mittelwertunterschiede zwischen den drei Gruppen der Nutzung der eLearning-Kurse untersucht und die Signifikanz mit

Hilfe einer einfaktoriellen ANOVA geprüft. Die Erweiterung des Wissens wurde wiederum mit einer Skala von 1=„überhaupt nicht“ bis 5=„sehr stark positiv“ erhoben.

In der Vorlesung „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Denkweisen“ ist bei beiden Aspekten eine Zunahme der entsprechenden Einschätzungen in Abhängigkeit von der Nutzung der eLearning-Kurse zu beobachten (vgl. dazu die untenstehende Tabelle). Während die Wenig-/Nichtnutzer den gewonnenen Überblick jeweils vergleichsweise geringer einschätzen, zeichnen sich die Nutzer durch höhere und die Intensivnutzer durch die höchsten Mittelwerte aus. Die beobachteten Unterschiede sind signifikant (mit $p=,035$ bzw. $,034$) allerdings mäßig ausgeprägt.

Descriptives									
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Kompetenzerwerb - Überblick über die Sozialwissenschaften	Wenig-/Nichtnutzer	89	3,54	1,034	,110	3,32	3,76	1	5
	Nutzer	106	3,70	1,106	,107	3,49	3,91	1	5
	Intensivnutzer	83	3,95	,974	,107	3,74	4,16	1	5
	Total	278	3,72	1,054	,063	3,60	3,85	1	5
Kompetenzerwerb - Überblick über die sozialwiss. Disziplinen	Wenig-/Nichtnutzer	89	3,46	,942	,100	3,26	3,66	1	5
	Nutzer	106	3,58	1,050	,102	3,38	3,79	1	5
	Intensivnutzer	83	3,86	1,026	,113	3,63	4,08	1	5
	Total	278	3,63	1,018	,061	3,51	3,75	1	5

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Kompetenzerwerb - Überblick über die Sozialwissenschaften	Between Groups	7,413	2	3,707	3,395	,035
	Within Groups	300,259	275	1,092		
	Total	307,673	277			
Kompetenzerwerb - Überblick über die sozialwiss. Disziplinen	Between Groups	6,980	2	3,490	3,426	,034
	Within Groups	280,113	275	1,019		
	Total	287,094	277			

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Kompetenzerwerb - Überblick über die Sozialwissenschaften	2,965	2	275	,053
Kompetenzerwerb - Überblick über die sozialwiss. Disziplinen	,787	2	275	,456

Tabelle 30: Kursnutzung und Vermittlung von Basiswissen in VO Denkweisen

In der Vorlesung „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Methodologie“ zeigen sich entsprechende Mittelwertunterschiede, die insgesamt etwas deutlicher ausfallen. Allerdings ist beim Erwerb eines Überblicks über die Sozialwissenschaften zwischen Nutzern (Mittelwert von 3,83) und Intensivnutzern (3,86) nur eine minimale Differenz zu beobachten. Dennoch erweisen sich die Zusammenhänge bei beiden Aspekten als hochsignifikant (mit $p=,002$ bzw. $,001$).

Descriptives									
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Kompetenzerwerb - Überblick über die Sozialwissenschaften	Wenig-/Nichtnutzer	62	3,31	1,110	,141	3,02	3,59	1	5
	Nutzer	105	3,83	1,014	,099	3,63	4,02	1	5
	Intensivnutzer	111	3,86	1,008	,096	3,67	4,05	1	5
	Total	278	3,72	1,054	,063	3,60	3,85	1	5
Kompetenzerwerb - Überblick über die sozialwiss. Disziplinen	Wenig-/Nichtnutzer	62	3,24	1,035	,131	2,98	3,50	1	5
	Nutzer	105	3,64	1,001	,098	3,44	3,83	1	5
	Intensivnutzer	111	3,83	,971	,092	3,65	4,01	1	5
	Total	278	3,63	1,018	,061	3,51	3,75	1	5

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Kompetenzerwerb - Überblick über die Sozialwissenschaften	Between Groups	13,887	2	6,944	6,500	,002
	Within Groups	293,785	275	1,068		
	Total	307,673	277			
Kompetenzerwerb - Überblick über die sozialwiss. Disziplinen	Between Groups	13,727	2	6,864	6,905	,001
	Within Groups	273,366	275	,994		
	Total	287,094	277			

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Kompetenzerwerb - Überblick über die Sozialwissenschaften	1,022	2	275	,361
Kompetenzerwerb - Überblick über die sozialwiss. Disziplinen	,348	2	275	,706

Tabelle 31: Kursnutzung und Vermittlung von Basiswissen in VO Methodologie

In der Vorlesung „Sozialwissenschaften und gesellschaftlicher Wandel: aktuelle Debatten“ ist nur beim Überblick über die einzelnen sozialwissenschaftlichen Disziplinen ein Trend zu erkennen. Die Werte fallen mit zunehmender Nutzungsintensität höher aus, wobei die Mittelwertdifferenzen mäßig ausgeprägt aber hochsignifikant (mit $p=,008$) sind. Der Levene-Test weist allerdings darauf hin, dass von einer Homogenität der Varianzen nicht ausgegangen werden darf.

Demgegenüber ist in dieser Vorlesung beim Erwerb eines Überblicks über die Sozialwissenschaften kein klarer Trend zu erkennen. Den höchsten Mittelwert erreichen hier die Nutzer mit 3,85, erst danach folgen die Intensivnutzer mit 3,76, gefolgt von den Wenig-/Nichtnutzern mit 3,56. Überdies erweisen sich die Unterschiede mit $p=,113$ in der ANOVA als nicht signifikant.

Descriptives									
		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Kompetenzerwerb - Überblick über die Sozialwissenschaften	Wenig-/Nichtnutzer	107	3,56	1,117	,108	3,35	3,77	1	5
	Nutzer	120	3,85	,950	,087	3,68	4,02	1	5
	Intensivnutzer	51	3,76	1,124	,157	3,45	4,08	1	5
	Total	278	3,72	1,054	,063	3,60	3,85	1	5
Kompetenzerwerb - Überblick über die sozialwiss. Disziplinen	Wenig-/Nichtnutzer	107	3,39	1,079	,104	3,19	3,60	1	5
	Nutzer	120	3,74	,884	,081	3,58	3,90	1	5
	Intensivnutzer	51	3,84	1,102	,154	3,53	4,15	1	5
	Total	278	3,63	1,018	,061	3,51	3,75	1	5

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Kompetenzerwerb - Überblick über die Sozialwissenschaften	Between Groups	4,841	2	2,421	2,198	,113
	Within Groups	302,832	275	1,101		
	Total	307,673	277			
Kompetenzerwerb - Überblick über die sozialwiss. Disziplinen	Between Groups	9,843	2	4,921	4,881	,008
	Within Groups	277,251	275	1,008		
	Total	287,094	277			

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Kompetenzerwerb - Überblick über die Sozialwissenschaften	2,852	2	275	,059
Kompetenzerwerb - Überblick über die sozialwiss. Disziplinen	3,155	2	275	,044

Tabelle 32: Kursnutzung und Vermittlung von Basiswissen in VO akt. Debatten

Folglich kann die Hypothese HYP BASIS nur für den Überblick über die Themen und Fragestellungen der einzelnen sozialwissenschaftlichen Disziplinen in allen drei Vorlesungen als vorläufig bestätigt angesehen werden (mit teils mäßig ausgeprägten Differenzen).

Beim Überblick über die Sozialwissenschaften insgesamt zeigt sich der vermutete Zusammenhang nur in zwei der drei Vorlesungen, wobei ein beobachteter Mittelwertunterschied minimal ist. Die Hypothese kann folglich mit Bezug auf die

Erweiterung des Überblickswissens über die gesamten Sozialwissenschaften nur als bedingt bestätigt angesehen werden.

7.3.6 Selbstreflexion

Schließlich wurde im Kontext der Methodenkompetenz eine Hypothese zur Frage formuliert, inwiefern die Studierenden ihre Kompetenz zur Selbstreflexion verbessern. HYP REFLEXION: Je intensiver die Studierenden die eLearning-Kurse nutzen, desto stärker nehmen sie eine Verbesserung der Fähigkeit zur Selbstreflexion wahr.

Analog zu den bisherigen Prüfungen werden Unterschiede in den 3 NutzerInnen-Gruppen untersucht und mittels ANOVA auf Signifikanz geprüft. Die zu Grunde liegende Skala der Kompetenzverbesserung reicht wieder von 1=„überhaupt nicht“ bis 5=„sehr stark positiv“.

In allen drei Vorlesungen zeigen sich zwischen den NutzerInnen-Gruppen jene Unterschiede, die gemäß der Hypothese zu erwarten sind. Wenig-/Nichtnutzer beurteilen den Kompetenzzuwachs in puncto Selbstreflexion zurückhaltender als Nutzer und diese wiederum zurückhaltender als Intensivnutzer (vergleiche zu den Mittelwerten in den drei Vorlesungen die untenstehenden Tabellen bzw. jene zur Hypothese im Anhang C.3).

Descriptives

Kompetenzerwerb - Selbstreflexion

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Wenig-/Nichtnutzer	89	3,06	1,142	,121	2,82	3,30	1	5
Nutzer	106	3,31	1,063	,103	3,11	3,52	1	5
Intensivnutzer	83	3,49	1,152	,126	3,24	3,75	1	5
Total	278	3,28	1,125	,067	3,15	3,42	1	5

ANOVA

Kompetenzerwerb - Selbstreflexion

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	8,358	2	4,179	3,358	,036
Within Groups	342,193	275	1,244		
Total	350,550	277			

Test of Homogeneity of Variances

Kompetenzerwerb - Selbstreflexion

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,513	2	275	,599

Tabelle 33: Erwerb von Selbstreflexionsfähigkeit in VO Denkweisen

Descriptives

Kompetenzerwerb - Selbstreflexion

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Wenig-/Nichtnutzer	62	3,02	1,194	,152	2,71	3,32	1	5
Nutzer	105	3,23	1,085	,106	3,02	3,44	1	5
Intensivnutzer	111	3,49	1,094	,104	3,28	3,69	1	5
Total	278	3,28	1,125	,067	3,15	3,42	1	5

ANOVA

Kompetenzerwerb – Selbstreflexion

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9,322	2	4,661	3,757	,025
Within Groups	341,228	275	1,241		
Total	350,550	277			

Test of Homogeneity of Variances

Kompetenzerwerb - Selbstreflexion

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,027	2	275	,973

Tabelle 34: Erwerb von Selbstreflexionsfähigkeit in VO Methodologie

Auch in diesem Fall bleibt festzuhalten, dass die Differenzen teilweise mäßig ausfallen. Signifikant sind sie in den Vorlesungen „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Denkweisen“ (mit $p=,036$) und „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Methodologie“ (mit $p=,025$). In der Vorlesung „Sozialwissenschaften und gesellschaftlicher Wandel: aktuelle Debatten“ sind die beobachteten Unterschiede hingegen nicht signifikant ($p=,052$; vgl. hierzu wiederum die Tabelle im Anhang C.3).

Insgesamt kann die Hypothese HYP REFLEXION als bedingt bestätigt angesehen werden, da nur in zwei der drei Vorlesungen (nicht in der Vorlesung zu den aktuellen Debatten) signifikante (teils mäßige) Unterschiede zu beobachten waren.

7.3.7 Zwischenfazit: eLearning und überfachliche Kompetenzen

Im Zuge der bisherigen Hypothesenprüfungen konnte gezeigt werden, dass die Studierenden in den überfachlichen Kompetenzfeldern Medienkompetenz, Sozialkompetenz und Methodenkompetenz, bei der Selbstreflexion, beim Erwerb sozialwissenschaftlichen Basiswissens sowie bei der Eigenverantwortung (Teil der Selbstkompetenz) umso deutlichere Fortschritte wahrnehmen, je intensiver sie die eLearning-Kurse nutzen. Die Vermutung, dass der Einsatz von eLearning einen Beitrag zum verstärkten Erlernen der genannten Kompetenzen leistet, wie es in den Projektzielen (vgl. Kapitel 3.3.4) beabsichtigt war, ist daher gerechtfertigt. Allerdings

waren zum Teil lediglich geringe Unterschiede festzustellen, weshalb der Befund nur als vorläufig gesichert angesehen werden sollte.

Überdies zeigen sich die vermuteten Zusammenhänge bei einigen Kompetenzen nur in den Vorlesungen „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Denkweisen“ und „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Methodologie“, nicht jedoch in der Vorlesung „Sozialwissenschaften und gesellschaftlicher Wandel: aktuelle Debatten“. Es wäre in weiteren Untersuchungen zu überprüfen, ob das spezielle didaktische Modell dieser Vorlesung (Fokussierung auf eine individuell zu verfassende schriftliche Abschlussarbeit in Form eines Essays) für diese Abweichung erklärungsrelevant ist.

Bei der Kompetenz zur Selbststeuerung von Lernprozessen (Teil der Selbstkompetenz) war keinerlei Zusammenhang mit der Nutzung der eLearning-Kurse nachzuweisen. Dieser Befund passt zu den in Kapitel 7.2.2 skizzierten Ergebnissen, wonach die Studierenden bei der Fähigkeit, eigene Lern- und Arbeitsprozesse zu steuern, die geringsten Fortschritte beobachten konnten. Ins Bild passt auch, dass die Studierenden vergleichsweise selten einem Arbeits- und Zeitplan gefolgt sind, teilweise Motivationsschwierigkeiten hatten und zu diesen Aspekten auch die wenigsten Hilfestellungen wahrgenommen haben.

Dass die beobachteten Unterschiede in der Einschätzung der Selbststeuerungskompetenz nicht von der Nutzung des eLearning-Angebots abhängig sind, macht auf alternative Einflussgrößen aufmerksam. Beispielsweise können Übungen oder Proseminare zu Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens eine solche Einflussgröße darstellen. Diese sind jedoch nicht Teil des Moduls STEP1 und daher nicht Gegenstand der vorliegenden Evaluierung.

Generell bleibt festzuhalten, dass neben dem eLearning-Angebot auch diverse andere Variablen Einfluss auf die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen nehmen dürften. Nichtsdestotrotz kann auf Basis der bisherigen Hypothesenprüfungen festgehalten werden, dass das eLearning-Angebot eine Einflussgröße (neben anderen) für die Entwicklung diverser überfachlicher Kompetenzen der Studierenden darstellt.

7.3.8 Einfluss der Prüfungsteilnahme

Damit ist die Darstellung der Hypothesen zu den verschiedenen überfachlichen Zielsetzungen des Projekts abgeschlossen. Abschließend folgt die Prüfung jener

Hypothesen, die Zusammenhänge mit der Teilnahme an den Prüfungen bzw. Abschlussarbeiten der STEP1-Vorlesungen postulieren.

7.3.8.1 Prüfungsteilnahme und Nutzung der eLearning-Kurse

HYP PRÜF1: Wenn Studierende an der Prüfung/Abschlussarbeit teilnehmen, dann nutzen sie die eLearning-Kurse intensiver.

Betrachtet man zunächst den Zusammenhang zwischen Prüfungsantritt und Nutzung der jeweiligen eLearning-Kurse, nach dem auch in Forschungsfrage 16 gefragt wird, so zeigt sich, dass der Prüfungsantritt in einer Vorlesung mit einer intensiveren Nutzung des jeweiligen eLearning-Kurses einhergeht. Die der Kursnutzung zu Grunde liegende Skala reicht von 1=„sehr oft“ bis 5=„nie“.

In allen drei Vorlesungen zeigen sich signifikante Unterschiede in Abhängigkeit vom Prüfungsantritt. In der Vorlesung „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Denkweisen“ nutzen Studierende, die an der Prüfung teilnehmen, die Kurse im Mittel öfter (2,57) als diejenigen, die nicht teilnehmen (Mittel von 3,22). Der Unterschied zeigt sich im T-Test für unabhängige Stichproben als hochsignifikant ($\alpha=,01$), von einer Gleichheit der Varianzen kann ausgegangen werden.

Group Statistics										
Teilnahme an Prüfung der VO Denkweisen		N		Mean		Std. Deviation		Std. Error Mean		
Nutzung eLearning-Kurs VO Denkweisen	haben nicht teilgenommen	67		3,22		1,594		,195		
	haben teilgenommen	239		2,57		1,424		,092		
Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Nutzung eLearning-Kurs VO Denkweisen	Equal variances assumed	3,686	,056	3,219	304	,001	,651	,202	,253	1,048
	Equal variances not assumed			3,021	97,483	,003	,651	,215	,223	1,078

Tabelle 35: Prüfungsantritt und Kursnutzung in VO Denkweisen

In der Vorlesung „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Methodologie“ nutzen Studierende, die zur Prüfung antreten, den Kurs ebenfalls im Mittel merkbar öfter (2,24) als Studierende, die nicht antreten (Mittel 3,15). Die Ergebnisse des T-Tests für

unabhängige Stichproben bestätigen diesen Unterschied als hochsignifikant ($\alpha=,01$), wobei von einer Ungleichheit der Varianzen auszugehen ist.

Group Statistics										
Teilnahme an Prüfung der VO Methodologie		N		Mean		Std. Deviation		Std. Error Mean		
Nutzung eLearning-Kurs VO Methodologie		48		3,15		1,611		,233		
habe nicht teilgenommen		258		2,24		1,367		,085		
habe teilgenommen										
Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Nutzung eLearning-Kurs VO Methodologie	Equal variances assumed	5,435	,020	4,109	304	,000	,909	,221	,474	1,345
	Equal variances not assumed			3,673	60,247	,001	,909	,248	,414	1,405

Gestützt auf obige Befunde kann die Hypothese HYP PRÜF1 als bestätigt angesehen werden. Die eLearning-Kurse zu den einzelnen Vorlesungen werden in der Tat intensiver genutzt, wenn ein Antritt zur jeweiligen Prüfung erfolgt.

7.3.8.2 Prüfungsteilnahme und Nutzung einzelner eLearning-Angebote

Ergänzend zu obiger Hypothese wird geprüft, ob sich auf Ebene der einzelnen eLearning-Angebote entsprechende Unterschiede nachweisen lassen. Darauf wird in Forschungsfrage 16 ebenso Bezug genommen wie in der folgenden Hypothese:

HYP PRÜF2: Wenn Studierende an der Prüfung/Abschlussarbeit teilnehmen, dann nutzen sie die Angebote in den eLearning-Kursen intensiver.

Die Auswertung erfolgt separat pro Vorlesung, wobei zur Signifikanzprüfung jeweils ein T-Test für unabhängige Stichproben zum Einsatz kommt. Zur Erinnerung: je niedriger der Wert auf der Skala von 1 bis 5, desto intensiver ist die Nutzung.

	Teilnahme an Prüfung der VO aktuelle Debatten	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nutzung der prüfungsrelevanten Literatur	habe nicht teilgenommen	150	1,34	,784	,064
	habe teilgenommen	156	1,19	,506	,040
Nutzung der Beispiele	habe nicht teilgenommen	149	2,34	1,250	,102
	habe teilgenommen	155	2,05	1,098	,088
Nutzung der Audio-/Videoaufzeichnungen	habe nicht teilgenommen	146	3,32	1,485	,123
	habe teilgenommen	155	3,74	1,348	,108

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Nutzung der prüfungsrelevanten Literatur	Equal variances assumed	13,686	,000	2,051	304	,041	,154	,075	,006	,302
	Equal variances not assumed			2,034	252,999	,043	,154	,076	,005	,303
Nutzung der Beispiele	Equal variances assumed	6,351	,012	2,107	302	,036	,284	,135	,019	,549
	Equal variances not assumed			2,101	293,678	,036	,284	,135	,018	,550
Nutzung der Audio-/Videoaufzeichnungen	Equal variances assumed	4,186	,042	-2,572	299	,011	-,420	,163	-,741	-,099
	Equal variances not assumed			-2,564	291,839	,011	-,420	,164	-,742	-,098

Tabelle 38: Prüfungsantritt und Nutzung der Angebote in VO aktuelle Debatten

In der Vorlesung „Sozialwissenschaften und gesellschaftlicher Wandel: aktuelle Debatten“ zeigt sich für drei der Angebote des eLearning-Kurses ein signifikanter Unterschied, wobei die Mittelwertdifferenzen gering ausfallen. Die Nutzung prüfungsrelevanter Literatur ist etwas höher, wenn die Studierenden zur Prüfung antreten (MW: Antritt 1,19; kein Antritt 1,34), die Differenz ist signifikant ($\alpha=,05$; keine Varianzgleichheit). Ebenso ist die Nutzung der Beispiele für die Prüfung/Abschlussarbeit höher unter Studierenden, die zur Prüfung antreten (MW: Antritt 2,05; kein Antritt 2,34). Dieser Unterschied ist wiederum signifikant (keine Varianzgleichheit).

Auch bei der Nutzung der Audio-/Videoaufzeichnungen zeigen sich Unterschiede, allerdings diesmal in umgekehrter Richtung: Studierende, die an der Prüfung teilnehmen, nutzen die Audio-/Videoaufzeichnungen etwas seltener (3,74) als jene Studierenden, die nicht teilnehmen (3,32). Auch dieser Unterschied ist signifikant (keine Varianzgleichheit).

In der Vorlesung „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Methodologie“ sind bei insgesamt vier Angeboten signifikante Unterschiede in der Nutzung auszumachen:

Auch hier wird die prüfungsrelevante Literatur stärker genutzt, wenn die Studierenden zur Prüfung antreten, wobei der Unterschied eher gering ausfällt (MW: Antritt 1,21; kein Antritt: 1,54) und mit $\alpha=,05$ signifikant ist (Gleichheit der Varianzen ist nicht gegeben). Es werden auch in dieser Vorlesung die Beispiele für Prüfungsfragen/die Abschlussarbeit intensiver genutzt, wenn ein Antritt zur Prüfung erfolgt (MW: Antritt 2,12; kein Antritt 2,60; signifikanter Zusammenhang bei anzunehmender Ungleichheit der Varianzen).

Group Statistics

Teilnahme an Prüfung der VO Methodologie		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nutzung der prüfungsrelevanten Literatur	habe nicht teilgenommen	48	1,54	1,091	,157
	habe teilgenommen	258	1,21	,532	,033
Nutzung der Selbsttests	habe nicht teilgenommen	41	3,63	1,445	,226
	habe teilgenommen	255	2,40	1,238	,078
Nutzung der Beispiele	habe nicht teilgenommen	47	2,60	1,362	,199
	habe teilgenommen	257	2,12	1,133	,071
Nutzung der Diskussionsforen zur Vorbereitung auf die Prüfung	habe nicht teilgenommen	47	3,00	1,430	,209
	habe teilgenommen	257	2,45	1,337	,083

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Nutzung der prüfungsrelevanten Literatur	Equal variances assumed	31,253	,000	3,251	304	,001	,332	,102	,131	,534
	Equal variances not assumed			2,066	51,232	,044	,332	,161	,009	,655
Nutzung der Selbsttests	Equal variances assumed	3,274	,071	5,784	294	,000	1,234	,213	,814	1,654
	Equal variances not assumed			5,172	49,888	,000	1,234	,239	,755	1,713
Nutzung der Beispiele	Equal variances assumed	5,598	,019	2,579	302	,010	,479	,186	,114	,844
	Equal variances not assumed			2,272	58,209	,027	,479	,211	,057	,901
Nutzung der Diskussionsforen zur Vorbereitung auf die Prüfung	Equal variances assumed	,506	,478	2,577	302	,010	,553	,214	,131	,974
	Equal variances not assumed			2,460	61,609	,017	,553	,225	,104	1,001

Tabelle 39: Prüfungsantritt und Nutzung der Angebote in VO Methodologie

Weiters werden die Selbsttests hochsignifikant ($\alpha=,01$) öfter genutzt, wenn ein Antritt zur Prüfung erfolgt, wobei der Mittelwertunterschied von 2,40 (Prüfungsantritt) gegenüber 3,63 (kein Prüfungsantritt) deutlich ausfällt. Schließlich werden auch die Diskussionsforen zur Vorbereitung auf die Prüfung intensiver genutzt, wenn die Studierenden zur Prüfung antreten (MW: Antritt 2,45; kein Antritt 3,00; signifikanter Unterschied).

In der Vorlesung „Grundlagen sozialwissenschaftlicher Denkweisen“ zeigt sich nur ein signifikanter Unterschied:

Ähnlich wie in der Vorlesung „Sozialwissenschaften und gesellschaftlicher Wandel: aktuelle Debatten“ werden auch in dieser Vorlesung die Audio-/Videoaufzeichnungen von jenen Studierenden weniger intensiv genutzt, die zur Prüfung antreten (MW: Antritt 3,65; kein Antritt 3,14), wobei dieser Zusammenhang bei der gemäß Levene-Test anzunehmenden Varianzgleichheit hochsignifikant ist ($\alpha=,01$).

Group Statistics					
Teilnahme an Prüfung der VO Denkweisen		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nutzung der Audio-/Videoaufzeichnungen	habe nicht teilgenommen	66	3,14	1,487	,183
	habe teilgenommen	235	3,65	1,395	,091

Independent Samples Test										
		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Nutzung der Audio-/Videoaufzeichnungen	Equal variances assumed	1,230	,268	-2,610	299	,010	-,515	,197	-,903	-,127
	Equal variances not assumed			-2,518	99,406	,013	-,515	,204	-,920	-,109

Tabelle 40: Prüfungsantritt und Nutzung der Angebote in VO Denkweisen

Für alle übrigen Angebote konnte in den einzelnen Vorlesungen kein signifikanter Unterschied gefunden werden (vergleiche hierzu die Tabellen der durchgeführten Signifikanztests im Anhang C.3).

Zusammenfassend lässt sich für Hypothese HYP PRÜF2 feststellen, dass bei einzelnen Angeboten ein Zusammenhang zwischen dem Antritt zur Prüfung und der Nutzung der Angebote der eLearning-Kurse besteht. Für die Nutzung der prüfungsrelevanten Literatur sowie für die Nutzung der Beispiele für Prüfungsfragen/Abschlussarbeiten konnte jeweils in 2 Vorlesungen gezeigt werden, dass der Antritt zur Prüfung zu einer intensiveren Nutzung der entsprechenden Angebote führt. In einer Vorlesung zeigte sich ein solcher Zusammenhang auch für die Selbsttests und die Foren zur Prüfungsvorbereitung.

Für die Nutzung der Audio-/Videoaufzeichnungen zeigt sich zwar ebenfalls ein Unterschied, allerdings genau umgekehrt als vermutet: Die Teilnahme an der Prüfung führt in zwei Vorlesungen zu einer weniger intensiven Nutzung der Audio-/Videoaufzeichnungen. Allerdings ist zu vermuten, dass hier kein unmittelbarer Kausalzusammenhang gegeben ist, vielmehr dürften intervenierende Variablen das beobachtete Nutzungsmuster bewirken.

Bei jenen Angeboten, wo ein signifikanter Unterschied wie in der Hypothese vermutet festgestellt werden konnte, handelt es sich um Angebote, die explizit der Vorbereitung auf die Prüfung/Abschlussarbeit dienen (prüfungsrelevante Literatur, Beispiele für Prüfungsfragen/Abschlussarbeiten, Selbsttests, Foren zur Vorbereitung auf die

Prüfung). Die eingangs formulierte Hypothese kann also in einer präzisierten Fassung als vorläufig bestätigt angesehen werden: Wenn Studierende an der Prüfung/Abschlussarbeit teilnehmen, dann nutzen sie die Angebote zur Prüfungsvorbereitung in den eLearning-Kursen intensiver.

Allerdings ist einschränkend hinzuzufügen, dass die beobachteten Mittelwertunterschiede zum Teil gering waren. Dennoch zeigt der Befund, dass die Vorbereitung auf die Prüfung ein wichtiger Motivator für die Studierenden ist, die eLearning-Kurse intensiver zu nutzen. Zugleich kann der Befund als Bestärkung der Bemühungen gesehen werden, den Studierenden Angebote zur Prüfungsvorbereitung zur Verfügung zu stellen.

7.3.8.3 Nutzung der eLearning-Kurse und Prüfungsergebnisse

HYP PRÜF3: Je intensiver Studierende die eLearning-Kurse zu den einzelnen Vorlesungen nutzen, desto bessere Prüfungsergebnisse erzielen sie.

Auch in Forschungsfrage 17 wird nach diesem Zusammenhang gefragt. Die Hypothese wurde für jeden der im Wintersemester angebotenen eLearning-Kurse separat geprüft. Hierzu wurden zunächst die von den Studierenden erreichten Noten pro Vorlesung ermittelt (vergleiche zur Notenverteilung in den Vorlesungen die entsprechenden Tabellen im Anhang C.3).

Anschließend wurde untersucht, ob sich in Gruppen unterschiedlicher Nutzungsintensität auch Unterschiede in der jeweils erreichten Durchschnittsnote zeigen. Hierzu wurde auf die in Kapitel 7.3.1 bereits vorgestellten drei Nutzergruppen (Wenig-/Nichtnutzer, Nutzer, Intensivnutzer) zurückgegriffen. Darauf aufbauend wurde eine einfaktorielle Varianzanalyse zur Signifikanzprüfung durchgeführt.

Zwar zeigen sich Unterschiede in der jeweiligen Durchschnittsnote, allerdings sind diese zum Teil sehr gering. Auch erwies sich keiner dieser Unterschiede als signifikant (vgl. die Tabellen zur ANOVA im Anhang C.3).

Die Hypothese HYP PRÜF3 muss daher zurückgewiesen werden.

8 Optimierungspotentiale

Evaluierungsstudien implizieren immer zweierlei: Einerseits sollen sie die Stärken des Evaluierungsgegenstandes aufzeigen und das Erreichte dokumentieren. Die Stärken und Leistungen des Projekts „eSOWI-STEP“ sollten im Zuge der Ergebnisdarstellung sichtbar geworden sein. Zugleich haben Evaluierungen aber immer auch die Aufgabe, Möglichkeiten zur weiteren Verbesserung auszumachen. Dies soll abschließend in diesem Kapitel geschehen. Die nachfolgenden Ausführungen verstehen sich dabei als Vorschläge, die der weiteren Diskussion offenstehen.

8.1 Präzisierung und Operationalisierung der überfachlichen Projektziele

Grundsätzlich werden im Rahmen der Lehrveranstaltungen des Moduls STEP1 der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase bereits gute Leistungen in der Förderung überfachlicher Kompetenzen der Studierenden erbracht. Trotzdem soll aufbauend auf die Ausführungen in Kapitel 3.6 eine präzisere Festlegung der mit dem Projekt bzw. den eLearning-Angeboten verfolgten überfachlichen Studienziele angeregt werden. Diese sollten genauer definiert und systematisch mit jeweils zu fördernden Fähigkeiten in Zusammenhang gebracht werden. In Anbetracht der ebenfalls skizzierten angespannten Betreuungssituation könnte auch darüber nachgedacht werden, einzelne Zielsetzungen nicht weiter zu verfolgen.

Jedenfalls sollte in diesem Zusammenhang auch eine verstärkte Abstimmung der Ziele des Moduls STEP1 mit den Zielen des Moduls STEP2 stattfinden, um unnötige Doppelungen zu vermeiden und die vorhandenen Ressourcen optimal auszuschöpfen. Anmerkungen im jüngsten Arbeitsbericht des Projekts (vgl. Payrhuber 2009, S. 5ff) weisen darauf hin, dass eine derartige ganzheitliche Sichtweise der gesamten Studieneingangsphase bereits eingenommen wird. Dies kann vor dem geschilderten Hintergrund nur unterstützt werden.

8.2 Verankerung der überfachlichen Ziele in den Studienplänen

In diesem Zusammenhang wäre auch zu überlegen, die konkretisierten überfachlichen Ziele in ihren Grundzügen in die Studienpläne der drei beteiligten Studienrichtungen

aufzunehmen. Derzeit werden darin lediglich die inhaltlichen Ziele der Vorlesungen des Moduls STEP1 genannt (vgl. Kapitel 3.1.1) und allgemein der Einsatz von eLearning in den Vorlesungen festgeschrieben (vgl. Kapitel 3.6). Die mit dem Einsatz von eLearning verbundenen überfachlichen Ziele bleiben hingegen unerwähnt. Eine derartige Verankerung würde allen Beteiligten (Studienprogrammleitungen, Lehrende, Teaching Assistants, Studierende) den Stellenwert der Vermittlung überfachlicher Ziele in den Vorlesungen der STEP1 klar vor Augen führen und wäre zugleich eine Richtschnur für die Ausrichtung der konkreten Lehrtätigkeit in den Vorlesungen und begleitenden eLearning-Angeboten.

Aufbauend auf eine solche Verankerung könnten die Lehrenden und Teaching Assistants der Vorlesungen des Moduls STEP1 integrierte Szenarien der Vermittlung überfachlicher Kompetenzen ausarbeiten, die sowohl die Präsenztermine der Vorlesung (z.B. zur Vermittlung von Informationen zu überfachlichen Kompetenzen oder zur kollektiven Reflexion entsprechender Erfahrungen) als auch das eLearning-Angebot (z.B. für begleitende Hilfestellungen, zur Übung und Sammlung von Erfahrungen und zur individuellen Reflexion derselben) umfassen.

Mit solchen integrierten Szenarien wäre zugleich auch der Konnex zwischen den Präsenzterminen der Vorlesungen und dem eLearning-Angebot gestärkt.

8.3 Bedürfnis nach persönlichem Austausch

Wie in Kapitel 7.2.8 beschrieben, hat zumindest ein Teil der Studierenden das Bedürfnis nach mehr persönlichem Austausch (face-to-face) mit den Lehrenden und anderen Studierenden. Dieses Bedürfnis ist ernst zu nehmen, sind doch gerade die sozialwissenschaftlichen Studienfächer durch große Studierendenzahlen gekennzeichnet und die Gefahr der Isolation innerhalb einer Masse anonymer KommilitonInnen ist latent vorhanden. Ein Befragter beschreibt die Gefahr sehr plakativ:

„Gerade zu Studienbeginn ist man nicht mehr als eine (Matrikel)Nummer und geht daher leicht in der Masse unter – und wenn man zum ersten Mal Uniluft schnuppert ist das natürlich nicht besonders förderlich.“ (Antwort eines Studierenden auf Frage 28)

Allerdings würde auch in diesem Zusammenhang eine isolierte Betrachtung des eLearning-Angebots der STEP1-Vorlesungen zu kurz greifen, vielmehr sollte eine

umfassende Analyse der Betreuungsangebote und Lehrformen in der gesamten sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase angestellt werden. Derzeit zeigen sich innerhalb der fachspezifischen Studieneingangsphase (STEP2) größere Unterschiede hinsichtlich des Stellenwerts prüfungsimmanenter Proseminare bzw. Übungen, in denen Kleingruppenunterricht und ein persönlicher Austausch der Studierenden stattfinden können (vgl. dazu Kapitel 3.1.2). Wie erwähnt findet im jüngsten Arbeitsbericht des Projekts „eSOWI-STEP“ bereits eine integrierte Betrachtung der gesamten Studieneingangsphase statt, wobei es dem Projekt sinnvoll erscheint, auf die Etablierung eines prüfungsimmanenten Proseminars im Modul STEP2 der Kultur- und Sozialanthropologie, welches bisher nur Vorlesungen umfasste, hinzuwirken (vgl. Payrhuber 2009, S. 5 und 9). Dieses Vorhaben ist zu unterstützen, sofern in diesem Proseminar den Studierenden ausreichend Möglichkeiten zum sozialen Austausch gegeben werden.

Innerhalb des Moduls STEP1 macht nur eine gemeinsame Betrachtung von Vorlesung und eLearning-Angebot Sinn. Derzeit liegt der Schwerpunkt der Präsenztermine der Vorlesungen auf der Inhaltsvermittlung an die Studierenden, wobei die einzelnen Lehrenden in unterschiedlicher Intensität Diskussionen mit dem Plenum ermöglichen. Derartige Diskussionsanreize könnten verstärkt werden, auch wäre eine Nutzung der Präsenztermine für Gruppenarbeiten (ev. unter Anleitung der Teaching Assistants) denkbar, in denen die Großgruppe des Plenums unterteilt und der soziale Austausch gezielt gefördert wird.

Je nachdem, welche Lehrformen in den verschiedenen (Präsenz-)Lehrveranstaltungen der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase zum Einsatz gelangen, werden für das eLearning-Angebot der STEP1-Vorlesungen unterschiedliche Voraussetzungen geschaffen, indem das Bedürfnis der Studierenden nach persönlichem Austausch mehr oder weniger Berücksichtigung findet. In Anbetracht knapper finanzieller Ressourcen, die eine Intensivierung von Präsenzangeboten wohl nur in beschränktem Umfang zulassen, sollte innerhalb der gegebenen Rahmenbedingungen ein Optimum an Betreuungsangeboten für die Studierenden angestrebt werden, das unterschiedliche Möglichkeiten des sozialen Austauschs (online wie face-to-face) umfasst.

Bei der Planung dieser Betreuungsangebote sollte eLearning keinesfalls als nachrangig bzw. als suboptimale Ersatzlösung begriffen werden. Das eLearning-Angebot ist eine eigenständige, gleichberechtigte Größe, die genuine Funktionen im Lernprozess erfüllt.

Dazu zählen allen voran die Befähigung der Studierenden zur Nutzung von Lernplattformen, zur Online-Kommunikation und Online-Kooperation sowie die (Weiter)entwicklung diverser anderer Schlüsselqualifikationen. eLearning darf daher auch nicht mit einem Fehlen von sozialem Austausch gleichgesetzt werden, vielmehr unterstützt ein (entsprechend ausgerichteter) Einsatz von eLearning aktiv Formen des sozialen Austausches – eben den Online-Austausch, der heutzutage genauso wie die Fähigkeit zur face-to-face-Interaktion zum Rüstzeug jedes/r Studierenden gehören sollte.

Dass der Einsatz von eLearning den Studierenden auch andere Vorteile bringt, sollte bei der Darstellung der Ergebnisse sichtbar geworden sein.

8.4 Ressourcenausstattung

Hinsichtlich der Ressourcenausstattung sei an dieser Stelle nochmals angemerkt, dass eine Aufstockung der Anzahl der Teaching Assistants wünschenswert wäre. Die derzeitige Betreuungsrelation, wonach ein Teaching Assistant auf bis zu 450 Studierende kommt, erscheint suboptimal. Eine Erhöhung der entsprechenden Kapazitäten würde die notwendigen Freiräume schaffen, um die Betreuung der Studierenden zu intensivieren und die genannten Zielsetzungen des Projekts noch besser zu erreichen. Die Entscheidung über eine allfällige Ressourcenerhöhung liegt jedoch nicht im Einflussbereich des Projekts „eSOWI-STEP“.

8.5 Ausgestaltung des eLearning-Angebots

Neben den obigen, eher weitreichenden Optimierungspotentialen konnten im Zuge der Ergebnisanalyse folgende Hinweise für die zukünftige Umsetzung und Ausgestaltung von eLearning im Rahmen des Moduls STEP1 gewonnen werden:

Es sollte versucht werden, die Studierenden möglichst frühzeitig und umfassend über die sozialwissenschaftliche Studieneingangsphase – allen voran das Modul STEP1 – zu informieren. Informationsangebote, die von StudieninteressentInnen noch vor Beginn ihres Studiums genutzt werden können, sowie die Orientierungslehrveranstaltungen der einzelnen Fächer sind hierfür besonders geeignet. Dabei sollten eLearning und die Verwendung der Lernplattform „Fronter“ ausreichend Berücksichtigung finden.

Einige Anregungen betrafen Umfang und Ausrichtung des eLearning-Angebots:

- Die Ausgestaltung des eLearning-Angebots kann und sollte in ihren Grundzügen beibehalten werden, denn alle Angebote werden zumindest von einer qualifizierten Minderheit der Studierenden intensiv verwendet und als hilfreich erlebt.
- Die Fokussierung des Angebots auf Studierende mit guter Computer- bzw. Internetausstattung ist legitim und sollte ebenfalls beibehalten werden. Jene (wenigen) Studierenden, die privat über keinen leistungsfähigen PC und/oder Internetzugang verfügen, sollten auf die entsprechenden Angebote der Universität Wien (PC-Räume des ZID, u:book) hingewiesen werden.
- Auch die grundsätzliche Ausrichtung des eLearning-Angebots auf StudienbeginnerInnen jüngeren Alters sowie auf die an der Eingangsphase beteiligten Fächer ist legitim. Allerdings ist eine qualifizierte Minderheit der Studierenden älter, hat bereits mehrsemestrige Studienerfahrung und/oder studiert außerhalb der sozialwissenschaftlichen Fakultät. Diese Heterogenität und der damit verbundene unterschiedliche Erfahrungsschatz könnten mehr als bisher bei der Planung der Online-Betreuung und -Übungen berücksichtigt werden.

Hinsichtlich der Betreuung der Studierenden kann die Motivation derselben zu aktiv-produzierenden Tätigkeiten als eine stete Herausforderung gesehen werden.

- Dabei könnte versucht werden, den Mehrwert der Prüfungsvorbereitung – sofern sinnvoll – noch stärker als bisher als Motivator zu nutzen. Wichtig ist hierbei, dass die Studierenden subjektiv zur Überzeugung gelangen, die Nutzung eines eLearning-Angebots sei hilfreich für ihre Prüfungsvorbereitung.
- Klar artikuliert wurde seitens der Studierenden der Wunsch, möglichst individuelles Feedback auf die eigene Arbeit zu erhalten. Dieser Wunsch sollte – nach Maßgabe der Möglichkeiten – bei der Planung des eLearning-Angebots (insbesondere der Übungsarbeiten) berücksichtigt werden. Auch dies kann zur verstärkten Nutzung anspruchsvollerer eLearning-Angebote beitragen.

Mit Blick auf die überfachlichen Kompetenzen zeigten sich folgende Optimierungspotentiale:

- Im Sinne einer expliziten Förderung der Sozialkompetenz der Studierenden könnten mehr Hilfestellungen zur Online-Kommunikation und -Kooperation angeboten

werden. Ziel wäre, dass mehr Studierende eigene Erfahrungen mit aktiver Online-Kommunikation sowie Online-Kooperation sammeln.

- Im Bereich der Selbstkompetenz könnten die Studierenden zukünftig stärker in der Selbststeuerung ihrer Lernprozesse unterstützt werden. Insbesondere Hilfestellungen zum Erstellen persönlicher Arbeits- und Zeitpläne sowie eine verstärkte Unterstützung der (Selbst-)Motivation der Studierenden sollten in diesem Zusammenhang erwogen werden.
- Auch könnten die Studierenden stärker als bisher sensibilisiert werden, eigene Interessen in den Lernprozess einfließen zu lassen. So würde das Potential von eLearning, individuelle inhaltliche Schwerpunktsetzungen zu unterstützen, besser ausgeschöpft. Gerade im Zusammenhang mit der derzeit stattfindenden sukzessiven Bereitstellung der hypermedialen Lernunterlagen wäre die Planung entsprechender Sensibilisierungsmaßnahmen und Unterstützungsangebote anzudenken.

Schließlich macht ein Vergleich der Bewertungen der Lernplattformen „Blackboard Vista“ und „Fronter“ darauf aufmerksam, dass der Einsatz von „Fronter“ die in früheren Semestern bereits erreichte hohe BenutzerInnenfreundlichkeit und Übersichtlichkeit der eLearning-Kurse ein wenig in Gefahr gebracht hat. Hier sollte gegengesteuert und besonderes Augenmerk auf die Gestaltung übersichtlicher, leicht zu bedienender eLearning-Kurse gelegt werden.

9 Zusammenfassung

In der vorliegenden Diplomarbeit wurde das eLearning-Angebot der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase einer Evaluierung unterzogen. Ziel der Evaluation war die Erfassung der Nutzung und Bewertung des Einsatzes der neuen Lehr- und Lernformen durch die Studierenden. Weiters sollte die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen untersucht werden.

Aufbauend auf die Klärung wichtiger Fachbegriffe wurde in Kapitel 3 die Konzeption der sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase und die Entstehung des Projekts „eSOWI-STEP“ vorgestellt. Mit Blick auf die vorliegende Arbeit war dabei insbesondere das fachübergreifende Modul STEP1 der Studieneingangsphase von Relevanz. Anschließend wurde eine Kategorisierung der Zielsetzungen des Projekts vorgenommen, bei der gezeigt werden konnte, dass mit dem Einsatz von eLearning sehr vielfältige Zielvorstellungen verbunden sind. Neben den in den Studienplänen der beteiligten Studienrichtungen verankerten inhaltlichen Zielsetzungen der einzelnen Vorlesungen des Moduls STEP1 umfassen diese u.a. die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen der Studierenden, die Erhöhung der Flexibilität von Lernprozessen und die Entwicklung einer e-Lernkultur.

Weiters wurde das Blended Learning-Modell der „interaktiven Vorlesung“ vorgestellt. Dieses zeichnet sich durch eine Kombination von Vorlesungen im Präsenzunterricht, einem Content Pool mit hypermedialen Lehr-/Lernunterlagen und einem begleitenden Betreuungsangebot in eLearning-Kursen, das von Teaching Assistants umgesetzt wird, aus. Besonderes Gewicht kommt im Modell dem verständnisorientierten Lernen und der Förderung der Interaktivität zu.

Mit Blick auf die durchzuführende Erhebung wurde auch das eLearning-Angebot des Wintersemesters 2008/09 dargestellt.

In Kapitel 4 wurden die Ergebnisse ausgewählter Forschungsberichte präsentiert, welche die Sicht der Studierenden auf eLearning ins Zentrum der Betrachtung rücken. Es konnte gezeigt werden, dass die Studierenden sehr vielfältige Ansprüche an die Qualität von eLearning stellen. Desweiteren wurden wichtige Erfahrungswerte zur Nutzung und Bewertung von eLearning durch Studierende gewonnen. Ebenfalls in Kapitel 4 wurden die bisherigen Evaluierungsergebnisse des Projekts „eSOWI-STEP“ zusammengetragen.

Unter Rückgriff auf diese Befunde wurden in Kapitel 5 Forschungsfragen formuliert. Allen voran sollte das Nutzungsverhalten der Studierenden in Bezug auf die eLearning-Kurse und die darin befindlichen Inhalte, Kommunikations- und Kooperationsmöglichkeiten erfasst werden. Gegenstand der Untersuchung war darüber hinaus die Frage, ob und in welchem Umfang die Studierenden überfachliche Kompetenzen – Medien-, Sozial-, Selbst- und Methodenkompetenz – erwerben. Ergänzend sollten die generelle Wahrnehmung von eLearning erfasst und verschiedene Merkmale zur Beschreibung der befragten Studierenden erhoben werden. Zu einzelnen Aspekten des eLearning-Einsatzes wurden außerdem Hypothesen über vermutete Zusammenhänge formuliert.

In Kapitel 6 wurde die Diplomarbeit im Kontext der Evaluationsforschung verortet, die Evaluationsstichprobe vorgestellt und die Durchführung der Erhebung beschrieben. Zum Einsatz kam ein standardisierter Online-Fragebogen, wobei knapp 400 Studierende an der Erhebung teilnahmen. In die Auswertung gingen 366 Datensätze ein.

In Kapitel 7 wurde zunächst die untersuchte Stichprobe beschrieben und hinsichtlich ausgewählter Merkmale eingeordnet, um darauf aufbauend die Ergebnisse der Evaluierung zu skizzieren.

Es zeigte sich, dass eine überwiegende Mehrheit der Studierenden die eLearning-Kurse zu den Vorlesungen zumindest gelegentlich nutzt. Sieht man dies als Fundament für den Einsatz anspruchsvoller eLearning-Szenarien an, so ist die notwendige Basis gegeben.

Sämtliche abgefragten eLearning-Angebote waren nahezu allen Studierenden bekannt, in der Nutzung zeigten sich allerdings Unterschiede. Wie bereits in früheren Semestern ist der Download vorlesungsbegleitender Unterlagen das am meisten genutzte Angebot. In den Diskussionsforen wird weiterhin merkbar öfter mitgelesen als selbst Beiträge verfasst werden. Das dominante Nutzungsmuster ist nach wie vor ein individuelles, flexibles, aber nur selten kommunikatives Selbstlernen.

Deutlicher als in früheren Semestern zeigte sich allerdings, dass ein expliziter Bezug von eLearning-Angeboten zur Prüfungsvorbereitung ein guter Motivator ist, der eine intensivere Nutzung der entsprechenden Angebote (sowohl Materialien als auch Diskussionsforen) zur Folge hat.

Aufbauend auf die Nutzungszahlen ist davon auszugehen, dass nahezu alle Studierenden Medienkompetenz (verstanden als Fähigkeit zur Beschaffung von Materialien und Informationen über eine Lernplattform) erwerben. Auch Methodenkompetenz und Überblickswissen werden im Rahmen der STEP1-Vorlesungen erworben. Einzelne Schwächen zeigten sich bei der Vermittlung von Sozialkompetenz und der Fähigkeit zur Selbststeuerung von Lernprozessen.

Weiters trägt der Einsatz von eLearning zu einer Flexibilisierung der Lernprozesse hinsichtlich Raum, Zeit, Lernwegen und -strategien bei und erleichtert die Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit bzw. Betreuungspflichten.

Insgesamt waren eine starke Verankerung und Akzeptanz von eLearning in der StudentInnenschaft und eine große Zufriedenheit mit dem Einsatz von eLearning festzustellen. Das Angebot der STEP1-Vorlesungen stellte sich dabei als besonders gelungenes Umsetzungsbeispiel heraus.

Im Zuge der Hypothesenprüfung konnte (für mehrere oder alle Vorlesungen des Moduls STEP1) gezeigt werden, dass die eLearning-Angebote einen Beitrag zur Entwicklung diverser überfachlicher Kompetenzen leisten (Medien-, Sozial- und Methodenkompetenz sowie Eigenverantwortung). Lediglich für die Fähigkeit der Selbststeuerung von Lernprozessen konnte kein Zusammenhang mit eLearning nachgewiesen werden. Überdies wurde deutlich, dass der Antritt zur Prüfung bzw. die Abgabe der Abschlussarbeit zu einer intensiveren Nutzung der eLearning-Kurse und der darin enthaltenen Angebote zur Prüfungsvorbereitung führt. Ein Zusammenhang zwischen der Nutzung der eLearning-Angebote und der Benotung der Prüfungs-/Abschlussarbeiten konnte nicht nachgewiesen werden.

In der Zusammenschau der Ergebnisse zeigt sich, dass die Studierenden umso mehr von den eLearning-Angeboten profitieren, je intensiver sie diese nutzen. Es sollte daher versucht werden, möglichst viele Studierende zur Nutzung der entsprechenden Angebote zu bewegen.

Deshalb wurden zum Abschluss der Diplomarbeit in Kapitel 8 einzelne Optimierungspotentiale aufgezeigt.

10 Literaturverzeichnis

- Anderson, Lorin W. et al. (2001) (Hg.): A Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Abridged Edition. New York u.a.: Longman.
- Atteslander, Peter (2000): Methoden der empirischen Sozialforschung. 9. neu bearb. und erw. Aufl. Berlin/New York: de Gruyter.
- Baumann, Thomas (2005): Medienpädagogik, Internet und eLearning. Entwurf eines integrativen medienpädagogischen Programms. Zürich: Pestalozzianum.
- Baumgartner, Peter/Payr, Sabine (1994): Lernen mit Software. Innsbruck: Österreichischer StudienVerlag.
- Belz, Horst/Siegrist, Marco (1997): Kursbuch Schlüsselqualifikationen. Ein Trainingsprogramm. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- Benninghaus, Hans (2005): Einführung in die sozialwissenschaftliche Datenanalyse. Buch mit CD-ROM. 7. unwesentl. veränd. Auflage. München: Oldenbourg.
- Bortz, Jürgen/Döring, Nicola (2002): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 3. überarb. Aufl. Berlin u.a.: Springer.
- Brosius, Felix (2006): SPSS 14. Heidelberg: mitp, Redline.
- Cottrell, Stella (2001): Teaching Study Skills and Supporting Learning. Basingstoke/New York: Palgrave Macmillan.
- Diekmann, Andreas (2007): Empirische Sozialforschung. Grundlagen, Methoden, Anwendungen. vollständig überarb. und erw. Neuauflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Ehlers, Ulf Daniel (2004): Qualität im E-Learning aus Lernericht. Grundlagen, Empirie und Modellkonzeption subjektiver Qualität. Wiesbaden: VS Verlag.
- e-teaching.org (2006): „Lernmanagement-Systeme (LMS)“. URL: <http://www.e-teaching.org/technik/distribution/lernmanagementsysteme> [Stand: 06.07.2009].
- Gapski, Harald/Gräßer, Lars (2007): „Medienkompetenz im Web 2.0 – Lebensqualität als Zielperspektive“. URL: http://www.mediaculture-online.de/fileadmin/bibliothek/gapski_graesser_medienkompetenz/gapski_graesser_medienkompetenz.pdf [Stand: 03.07.2009].
- Grillitsch, Silvia (2007a): „eLearning“. URL: <http://elearningcenter.univie.ac.at/index.php?id=534> [Stand: 06.07.2009].
- Grillitsch, Silvia (2007b): „Blended Learning“. URL: <http://elearningcenter.univie.ac.at/index.php?id=535> [Stand 06.07.2009].
- Grotluschen, Anke (2003): Widerständiges Lernen im Web – virtuell selbstbestimmt? Eine qualitative Studie über E-Learning in der beruflichen Erwachsenenbildung. Münster: Waxmann.

- Hofmeister, Wiebke (2005): „Prüfungen und Standards in der beruflichen Bildung. Erläuterung der Klassifikationsmatrix zum ULME-Kompetenzstufenmodell“. URL: http://www.bwpat.de/ausgabe8/hofmeister_bwpat8.shtml [Stand: 08.07.2009].
- Marx, Johannes (2007): Motivationale Aspekte beim E-Learning. Theoretische Ansätze und Hinweise für die Praxis zur Motivation für das Lernen mit dem Computer und im Internet. Saarbrücken: VDM Verlag.
- Mayring, Philipp (2003): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 8. Auflage. Weinheim/Basel: Beltz.
- Ojstersek, Nadine (2007): Betreuungskonzepte beim Blended Learning. Gestaltung und Organisation tutorieller Betreuung. Münster: Waxmann.
- Paechter, Manuela et al. (2006a): „Motivation im E-Learning – Die Sicht der Studierenden. Erste Ergebnisse aus Interviews mit Studierenden im Projekt E-Study“. In: Verein „Forum Neue Medien“ (Hg.): Usability im E-Learning und E-Learning-Strategien. Graz: Verlag Forum Neue Medien, S. 116-125.
- Paechter, Manuela et al. (2006b): „eSTUDY – eLearning im Studium: Wünsche von Studierenden an medien-basierte Lehrveranstaltungen“. In: Verein „Forum Neue Medien“ (Hg.): E-Learning: Strategische Implementierungen und Studieneingang. Graz: Verlag Forum Neue Medien, S. 89-99.
- Paechter, Manuela et al. (2007): „eSTUDY – eLearning im Studium: Wie beurteilen und nutzen Studierende eLearning. Projektbericht“. URL: http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_bmwfcontent/estudy_endbericht.pdf [Stand: 05.05.2009].
- Payrhuber, Andrea/Schallert, Claudia/Budka, Philipp (2007): „Blended Learning in Massenvorlesungen – Gemeinsame Studieneingangsphase der Fakultät für Sozialwissenschaften (eSOWI-STEP)“. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung, Nr. 4, Dez. 2007, S. 34-49.
- Referat für Reporting und Analysen (2009): „Studierende und Studienzulassungen nach Studienprogrammleitung und Studienrichtung“. URL: http://studieren.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/studentpoint/statistik/studstat7_2_2008W.pdf [Stand: 05.06.2009].
- Schallert, Claudia/Budka, Philipp/Payrhuber, Andrea (2008): „Die interaktive Vorlesung. Ein Blended-Learning-Modell für Massenvorlesungen im Rahmen der gemeinsamen Studieneingangsphase der Fakultät für Sozialwissenschaften (eSOWI-STEP)“. In: Zauchner, Sabine et al. (Hg.): Offener Bildungsraum Hochschule. Freiheiten und Notwendigkeiten. Münster: Waxmann, S. 275-286.
- Schüpbach, Evi et al. (2003): Didaktischer Leitfaden für E-Learning. Didactic guidelines for e-learning. Bern: h.e.p.

- Seufert, Sabine/Euler, Dieter (2005): „Learning Design: Gestaltung eLearning-gestützter Lernumgebungen in Hochschulen und Unternehmen“. URL: <http://www.scil.ch/fileadmin/Container/Leistungen/Veroeffentlichungen/2005-09-seufert-euler-learning-design.pdf> [Stand: 06.07.2009].
- Stockmann, Reinhard (2004): „Wirkungsorientierte Programmevaluation: Konzepte und Methoden für die Evaluation von E-Learning“. In: Meister, Dorothee M./Tergan, Sigmar-Olaf/Zentel, Peter (Hg.): Evaluation von E-Learning. Zielrichtungen, methodologische Aspekte, Zukunftsperspektiven. Münster: Waxmann, S. 23-42.
- Unger, Martin/Wroblewski, Angela (2007a): „Neue Medien im Studium. Ergebnisse der Studierenden-Sozialerhebung 2006“. URL: http://www.bmwf.gv.at/uploads/tx_bmwfcontent/ergebnis_studierenden-sozialerhebung.pdf [Stand: 14.05.2009].
- Unger, Martin/Wroblewski, Angela (2007b): „Studierenden-Sozialerhebung 2006. Bericht zur sozialen Lage der Studierenden“. URL: [http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/PDF/Studierenden Sozialerhebung 2006.pdf](http://ww2.sozialerhebung.at/Ergebnisse/PDF/Studierenden_Sozialerhebung_2006.pdf) [Stand: 01.07.2009].
- Universität Wien (2006): „Universität Wien 2010. Entwicklungsplan der Universität Wien“. In: Mitteilungsblatt der Universität Wien. Studienjahr 2005/2006, ausgegeben am 11.05.2006, 27. Stück, Nr. 155. URL: http://www.univie.ac.at/mtbl02/2005_2006/2005_2006_155.pdf [Stand: 08.06.2009].
- Universität Wien (2007a): „Curriculum für das Bachelorstudium Kultur- und Sozialanthropologie“. In: Mitteilungsblatt der Universität Wien, Studienjahr 2006/2007, ausgegeben am 20.06.2007, 29. Stück, Nr. 152. URL: http://studentpoint.univie.ac.at/uploads/spl_curric/B-kultur-sozialanthropologie.pdf [Stand: 08.06.2009].
- Universität Wien (2007b): „Curriculum für das Bachelorstudium Politikwissenschaft“. In: Mitteilungsblatt der Universität Wien, Studienjahr 2006/2007, ausgegeben am 20.06.2007, 29. Stück, Nr. 150. URL: http://studentpoint.univie.ac.at/uploads/spl_curric/B-politikwissenschaft.pdf [Stand: 08.06.2009].
- Universität Wien (2007c): „Curriculum für das Bachelorstudium Soziologie“. In: Mitteilungsblatt der Universität Wien, Studienjahr 2006/2007, ausgegeben am 20.06.2007, 29. Stück, Nr. 148. URL: http://studentpoint.univie.ac.at/uploads/spl_curric/B-soziologie.pdf [Stand: 08.06.2009].

Unveröffentlichte Dokumente des Projekts „eSOWI-STEP“:

- Payrhuber, Andrea (2007): eLearning Umsetzungsvorhaben der Fakultäten. Zielvereinbarung 2007. eSOWI-VO Gemeinsame Studieneingangsphase der Fakultät für Sozialwissenschaften.
- Payrhuber, Andrea (2009): eSOWI-STEP: Gemeinsame Studieneingangsphase der Fakultät für Sozialwissenschaften. Arbeitsbericht WS 2007/08 – SS 2009.
- Payrhuber, Andrea/Schallert, Claudia (2006): Endberichte der fakultären eLearning-Beauftragten AP 1 / eBologna. Fakultät für Sozialwissenschaften.
- Payrhuber, Andrea/Schallert, Claudia (2007): Fakultät für Sozialwissenschaften. Bericht Studienjahr 06/07.
- Payrhuber, Andrea/Schallert, Claudia/Budka, Philipp (2008): Arbeitsbericht Gemeinsame Studieneingangsphase der Fakultät für Sozialwissenschaften. Erfahrungen aus dem ersten Studienjahr 2007/08 und Ausblick auf die weitere Umsetzung.

Anhang A: Pretest

Leitfaden zur Durchführung des Pretests:

Pretest

BEGINN – Anweisungen:

Bitte sofort sagen,...

- wenn dir etwas unklar ist (unverständlich formuliert, Bezug unklar,...)
- wenn du dich nicht zu Recht findest.
- wenn dich etwas irritiert.
- wenn du etwas nicht beantworten kannst

ENDE – Abschlussfragen:

- Wie ist dein Eindruck vom Fragebogen?
- War es schwierig, die Fragen zu beantworten?
- Hat dir ein wesentlicher Aspekt gefehlt?
- Wie war die Länge des Fragebogens?

FRAGE bei Problemen mit FORMULIERUNGEN:

Wie könnte man das besser formulieren?

Protokollbogen des Pretests:

Pretestnr.: _____

Datum: _____

Beginn: _____ Ende: _____

BEOBACHTUNGEN:

DAUER: _____ Minuten

Anhang B: Fragebogen

1. Herzlich Willkommen!

Diese Evaluierung beschäftigt sich mit den Vorlesungen der gemeinsamen sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase STEP1 (Denkweisen, Methodologie, aktuelle Debatten) des vergangenen Wintersemesters 2008/09. Im Zentrum steht die Verwendung von eLearning in den genannten Vorlesungen. Es wird gefragt, wie Sie das Angebot an eLearning genutzt haben und wie Sie dieses bewerten.

Sie können auch dann an der Erhebung teilnehmen, wenn Sie die eLearning-Angebote wenig oder gar nicht genutzt haben. Einzige Bedingung für Ihre Teilnahme ist, dass Sie ZUMINDEST EINE der drei Vorlesungen der STEP1 im Wintersemester 2008/09 besucht haben. Das waren:

- *) Grundlagen sozialwissenschaftlicher Denkweisen (bei Kröll, Pühretmayer oder Zips)
- *) Grundlagen sozialwissenschaftlicher Methodologie (bei Chevron, Köpl oder Reinprecht)
- *) Sozialwissenschaften und gesellschaftlicher Wandel: aktuelle Debatten (Ringvorlesung)

Die Beantwortung der Fragen wird etwa 15 Minuten in Anspruch nehmen. Ihre Angaben werden selbstverständlich vertraulich behandelt, die Auswertung der Daten erfolgt anonym.

Bitte verwenden Sie zum Navigieren nur die Schaltflächen „weiter“ und „zurück“ im Fragebogen.

Viel Spaß beim Beantworten der Fragen!

1. Haben Sie im Wintersemester 2008/09 EINE ODER MEHRERE Vorlesung (en) der gemeinsamen sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase STEP1 besucht?

☐ ja

☐ nein

2. Keine Vorlesung der STEP1 besucht

Sie haben bei der vorherigen Frage angegeben, KEINE Vorlesung der gemeinsamen sozialwissenschaftlichen Studieneingangsphase STEP1 (Denkweisen, Methodologie, Debatten) des Wintersemesters 2008/09 besucht zu haben. In diesem Fall können Sie leider nicht an der Evaluierung teilnehmen.

Um an der Evaluierung teilnehmen zu können, müssen Sie ZUMINDEST EINE der genannten Vorlesungen im Wintersemester 2008/09 besucht haben.

Sollten Sie bei der Beantwortung der vorherigen Frage einen Fehler gemacht haben, klicken Sie bitte auf "zurück" und korrigieren Sie Ihre Antwort.

Um die Umfrage zu verlassen, klicken Sie auf "weiter".

3. Vorerfahrungen mit eLearning

Zu Beginn soll erhoben werden, ob Sie bereits VOR dem Wintersemester 2008/09 Erfahrungen mit eLearning gesammelt haben.

2. Wie viele Lehrveranstaltungen, bei denen eLearning zum Einsatz kam, haben Sie vor dem Wintersemester 2008 an einer Universität besucht?

- ☐ keine
- ☐ 1-2
- ☐ 3-4
- ☐ 5-6
- ☐ 7 und mehr

Anmerkung: Unter eLearning sind hier alle Einsatzformen von Computer- und Internettechnologien in der universitären Lehre zu verstehen. Dazu zählt z.B. das Bereitstellen von Lehrinhalten auf einer Website/Lernplattform, das Anbieten von Diskussionsforen/Chats, der Einsatz einer Lernplattform, usw.

4. Vorerfahrungen mit eLearning (Forts.)

3. Wie haben Sie den Einsatz von eLearning in der (den) damaligen Lehrveranstaltung(en) erlebt?

Beurteilen Sie auf einer Skala von "trifft sehr zu" bis "trifft gar nicht zu".

	trifft sehr zu				trifft gar nicht zu	weiß ich nicht mehr
Der Einsatz von eLearning war (im Großen und Ganzen) sinnvoll.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
eLearning erleichterte mir (im Großen und Ganzen) den Studienalltag.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich empfand eLearning damals (im Großen und Ganzen) als überflüssig.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Der Einsatz von eLearning war (im Großen und Ganzen) problematisch.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

4. Wie unterschiedlich war der Einsatz von eLearning in den Lehrveranstaltungen, die Sie vor dem Wintersemester besucht haben?

Wählen Sie jene Aussage, die auf Ihre Erfahrungen (am ehesten) zutrifft.

- ☐ Ich habe vor dem Wintersemester nur eine einzelne Lehrveranstaltung mit eLearning besucht.
- ☐ Der Einsatz von eLearning war in den Lehrveranstaltungen ähnlich.
- ☐ eLearning wurde in den Lehrveranstaltungen auf sehr unterschiedliche Art und Weise eingesetzt.

5. Teilnahme an Vorlesungen und eLearning

Ab nun beziehen sich die Fragen auf die STEP1-Vorlesungen des Wintersemesters 2008/09.

5. Wie oft haben Sie im Wintersemester 2008/09 die Präsenztermine der STEP1-Vorlesungen besucht?

	immer/fast jede Einheit	manchmal	nur die erste und/oder letzte Einheit	Ich habe diese VO belegt, war aber nie bei den Präsenzterminen.	Ich habe diese VO nicht belegt.
VO Denkweisen	☐	☐	☐	☐	☐
VO Methodologie	☐	☐	☐	☐	☐
VO aktuelle Debatten	☐	☐	☐	☐	☐

6. Zu jeder der drei STEP1-Vorlesungen des Wintersemesters 2008/09 gab es auf der Online-Lernplattform "Blackboard Vista" (später "Fronter") ein begleitendes eLearning-Angebot. Haben Sie eines oder mehrere dieser eLearning-Angebote zumindest gelegentlich genutzt?

- ☐ ja
- ☐ nein

6. Bewertung der Lernplattform

7. Wie sehr stimmen Sie diesen Aussagen zur Lernplattform "Blackboard Vista" zu, die im Wintersemester 2008/09 verwendet wurde?

Beurteilen Sie auf einer Skala von "stimme sehr zu" bis "stimme gar nicht zu".

	stimme sehr zu				stimme gar nicht zu	weiß ich nicht mehr
Ich war häufig mit technischen Problemen (z.B. PC-Abstürze, Fehler im Programm, langsame Verbindungen) konfrontiert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Lernplattform war übersichtlich und klar strukturiert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde, die Lernplattform war leicht zu bedienen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

8. Im Februar 2009 wurde zur neuen Lernplattform "Fronter" gewechselt. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zur Lernplattform "Fronter" zu?

	stimme sehr zu				stimme gar nicht zu	weiß nicht / habe keine Erfahrung mit "Fronter"
Ich finde, die Lernplattform ist leicht zu bedienen.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Die Lernplattform ist übersichtlich und klar strukturiert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Ich bin häufig mit technischen Problemen (z.B. PC-Abstürze, Fehler im Programm, langsame Verbindungen) konfrontiert.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

7. Nutzung von eLearning

Es folgen Fragen zu den eLearning-Angeboten der STEP1-Vorlesungen des Wintersemesters 2008/09:

9. Wie oft haben Sie im Verlauf des Wintersemester 2008/09 die eLearning-Kurse zu den STEP1-Vorlesungen besucht?

	sehr oft				nie
eLearning-Kurs zur VO Denkweisen	☐	☐	☐	☐	☐
eLearning-Kurs zur VO Methodologie	☐	☐	☐	☐	☐
eLearning-Kurs zur VO aktuelle Debatten	☐	☐	☐	☐	☐

Die folgenden Fragen beziehen sich auf alle drei STEP1-Vorlesungen des Wintersemesters 2008/09. Wenn Sie mehrere dieser Vorlesungen besucht haben, geben Sie bitte eine Gesamtbeurteilung ab.

10. Wie oft haben Sie die folgenden eLearning-Angebote zu den STEP1-Vorlesungen genutzt?

	sehr oft				nie	wurde nicht angeboten
prüfungsrelevante Literatur als Download	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Powerpoint-Präsentationen aus den Vorlesungseinheiten	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Audio- oder Video-Aufzeichnungen der Vorlesungseinheiten	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Selbsttests	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Beispiele für Prüfungsfragen oder Beispiel essays	☐	☐	☐	☐	☐	☐
schriftliche Hilfestellungen der Teaching Assistants (z.B. zu Online-Lernen, Essay, Abstract, Zitieren, Lesen wiss. Texte,...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wikis (mit Vorlesungsmitschriften oder Abstracts der Studierenden)	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Diskussionsforen zu organisatorischen Fragen	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Diskussionsforen zu Vorlesungsinhalten und Texten	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Diskussionsforen zur Vorbereitung auf die Prüfung/ Abschlussarbeit	☐	☐	☐	☐	☐	☐

11. Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Ihr Verhalten in den eLearning-Angeboten der STEP1-Vorlesungen zu?

	trifft sehr zu				trifft gar nicht zu
Ich habe häufig eigene Beiträge in den inhaltlichen Diskussionsforen geschrieben.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe häufig eigene Beiträge in den organisatorischen Diskussionsforen geschrieben.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe häufig Beiträge anderer in den inhaltlichen Diskussionsforen gelesen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe häufig Beiträge anderer in den organisatorischen Diskussionsforen gelesen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe mit anderen TeilnehmerInnen online zusammengearbeitet.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe mit anderen TeilnehmerInnen online Probleme/Aufgabenstellungen bearbeitet.	☐	☐	☐	☐	☐

12. Haben Sie die eLearning-Angebote der einzelnen STEP1-Vorlesungen sehr unterschiedlich genutzt?

Falls ja, beschreiben Sie die Unterschiede bitte kurz:

8. Übungen

In einigen Vorlesungen wurden im Lauf des Wintersemesters Übungen angeboten, an denen man bei Interesse teilnehmen konnte.

- in der VO Methodologie die Gruppenübungen im Rahmen des Punktesystems (Prüfungsfragen erarbeiten, Abstracts schreiben im Wiki, Gruppendiskussionen)
- in der VO aktuelle Debatten die Übungen "Zitate", "Begriffsbox", "Abstracts" sowie das Probeessay

13. Haben Sie an diesen Übungen aktiv teilgenommen? (Mehrfachauswahl möglich)

- ☐ Nein, ich habe an keiner dieser Übungen teilgenommen.
- ☐ Ja, ich habe in der VO aktuelle Debatten an einer oder mehreren dieser Übungen teilgenommen.
- ☐ Ja, ich habe in der VO Methodologie an einer oder mehreren dieser Übungen teilgenommen.

9. Übungen (Forts.)

14. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

	stimme sehr zu				stimme gar nicht zu
Ich halte die Übungen für sinnvoll.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Übungen haben mir geholfen, mich auf die Prüfung/Abschlussarbeit vorzubereiten.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich finde es gut, wenn derartige Übungen bei der Notengebung berücksichtigt werden.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Übungen regen dazu an, sich möglichst früh im Semester mit dem Stoff der Vorlesung/der Abschlussarbeit zu beschäftigen.	☐	☐	☐	☐	☐
Es sollte mehr derartige Übungen geben.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe in den Übungen hilfreiches Feedback bekommen.	☐	☐	☐	☐	☐
Durch die Übungen habe ich mich intensiv mit dem Stoff der Vorlesung/der Abschlussarbeit auseinandergesetzt.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Übungen fördern den Austausch mit anderen Studierenden.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Übungen fördern die Zusammenarbeit mit anderen Studierenden.	☐	☐	☐	☐	☐

10. Prüfung

15. In welchen Vorlesungen sind Sie zur Prüfung angetreten? (Mehrfachantworten möglich)

- ☐ VO Denkweisen
- ☐ VO Methodologie
- ☐ VO aktuelle Debatten (Abgabe des Essays)
- ☐ Ich bin (bisher) in keiner der Vorlesungen zur Prüfung angetreten.

11. Prüfung (Forts.)

16. Welche Note haben Sie bekommen?

Wenn Sie zu einer Prüfung nicht angetreten sind oder wenn Sie die Note noch nicht erhalten haben, lassen Sie das Feld einfach frei.

Wenn Sie mehrmals zur selben Prüfung angetreten sind, nennen Sie die zuletzt erreichte Note.

VO Denkweisen

VO Methodologie

VO aktuelle Debatten
(Essay)

17. Wie hilfreich waren die folgenden eLearning-Angebote bei Ihrer Vorbereitung auf die Prüfung/Abschlussarbeit?

Beurteilen Sie auf einer Skala von "sehr hilfreich" bis "gar nicht hilfreich".

	sehr hilfreich					gar nicht hilfreich	wurde nicht angeboten
prüfungsrelevante Literatur als Download	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Powerpoint-Präsentationen aus den Vorlesungseinheiten	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Audio- oder Video-Aufzeichnungen der Vorlesungseinheiten	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Selbsttests	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Beispiele für Prüfungsfragen oder Beispielleasts	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
schriftliche Hilfestellungen der Teaching Assistants (z.B. zu Online-Lernen, Essay, Abstract, Zitieren, Lesen wiss. Texte,...)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Wikis (mit Vorlesungsmitschriften oder Abstracts der Studierenden)	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Diskussionsforen zu organisatorischen Fragen	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Diskussionsforen zu Vorlesungsinhalten und Texten	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐
Diskussionsforen zur Vorbereitung auf die Prüfung/ Abschlussarbeit	☐	☐	☐	☐	☐	☐	☐

18. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

Für die Vorbereitung auf die Prüfung ist es hilfreich,...

	stimme sehr zu				stimme gar nicht zu
eigene Beiträge in den inhaltlichen Diskussionsforen zu schreiben.	☐	☐	☐	☐	☐
eigene Beiträge in den organisatorischen Diskussionsforen zu schreiben.	☐	☐	☐	☐	☐
die Beiträge anderer in den inhaltlichen Diskussionsforen zu lesen.	☐	☐	☐	☐	☐
die Beiträge anderer in den organisatorischen Diskussionsforen zu lesen.	☐	☐	☐	☐	☐
mit anderen TeilnehmerInnen online zusammenzuarbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐
mit anderen TeilnehmerInnen online Probleme/Aufgabenstellungen zu bearbeiten.	☐	☐	☐	☐	☐

19. Waren andere eLearning-Angebote bzw. Inhalte bei der Vorbereitung auf die Prüfung besonders hilfreich?

Falls ja, führen Sie diese bitte kurz an:

12. eLearning in den STEP1-Vorlesungen

Nun ein paar allgemeine Fragen zu eLearning in den STEP1-Vorlesungen:

20. Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf eLearning in den STEP1-Vorlesungen zu?

	trifft sehr zu				trifft überhaupt nicht zu
Das gemeinsame Lernen und die Zusammenarbeit mit anderen TeilnehmerInnen via Lernplattform wurde gefördert.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Lehrenden/Teaching Assistants haben mir wertvolle Tipps zur Online-Kommunikation gegeben.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe Unterstützung bekommen, wenn ich Probleme mit der Lernplattform hatte.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Verwendung der Lernplattform wurde mir ausreichend erklärt.	☐	☐	☐	☐	☐

21. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

Der Einsatz von eLearning in den STEP1-Vorlesungen...

	stimme sehr zu				stimme gar nicht zu
erleichtert mir die Vereinbarkeit von Studium und Betreuungspflichten.	☐	☐	☐	☐	☐
erleichtert mir die Vereinbarkeit von Studium und Erwerbstätigkeit.	☐	☐	☐	☐	☐
erlaubt mir, selbst über meine Lernwege und Lernstrategien zu entscheiden.	☐	☐	☐	☐	☐
erlaubt mir, eigene Schwerpunkte innerhalb des Lernstoffs zu setzen.	☐	☐	☐	☐	☐
gibt mir die Möglichkeit, selbst zu entscheiden, zu welchen Zeiten und an welchem Ort (Uni, zuhause, bei Freunden, etc.) ich lerne.	☐	☐	☐	☐	☐

22. Wie zufrieden sind Sie mit eLearning in den STEP1-Vorlesungen insgesamt?

	sehr zufrieden				gar nicht zufrieden
Mit eLearning in den STEP1-Vorlesungen bin ich...	☐	☐	☐	☐	☐

23. Möchten Sie noch etwas zum Einsatz von eLearning in den STEP1-Vorlesungen mitteilen?

13. Generelle Bewertung von eLearning

Nehmen Sie jetzt bitte eine generelle Einschätzung von eLearning vor (also nicht nur in den STEP1-Vorlesungen sondern in der universitären Lehre insgesamt).

24. Wie sehr stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?

Beurteilen Sie auf einer Skala von "stimme sehr zu" bis "stimme gar nicht zu".

eLearning...

	stimme sehr zu					stimme gar nicht zu
ist in meinem Studium sinnvoll.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
erleichtert mir den Studienalltag.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
ist in meinem Studium problematisch.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
sollte in meinem Studium ausgeweitet werden.	☐	☐	☐	☐	☐	☐
ist in meinem Studium überflüssig.	☐	☐	☐	☐	☐	☐

25. Wie zufrieden sind Sie mit eLearning in Ihrem Studium/Ihren Studien insgesamt?

	sehr zufrieden				gar nicht zufrieden	weiß ich nicht
Insgesamt bin ich mit eLearning...	☐	☐	☐	☐	☐	☐

14. STEP1

Bald haben Sie's geschafft. Beantworten Sie bitte noch diese Fragen zum Lernen und Arbeiten in den STEP1-Vorlesungen.

26. Wie sehr treffen die folgenden Aussagen auf Ihren Lernprozess im Rahmen der STEP1-Vorlesungen zu?

	trifft sehr zu				trifft gar nicht zu
Bereits zu Beginn des Semesters habe ich mir einen Überblick über den Vorlesungsstoff bzw. die Leistungsanforderungen verschafft.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe Lernziele festgelegt, die für mich persönlich wichtig waren.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe einen Überblick über die Grundlagen der Sozialwissenschaften gewonnen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe mir häufig eigene Gedanken zum Stoff der Vorlesung(en) gemacht.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich hatte einen Arbeits- und Zeitplan, an dem ich mich im Verlauf des Wintersemesters orientiert habe.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe nachgedacht, welche Interessen ich mit meinem Studium verbinde.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe erst knapp vor der Prüfung zu lernen begonnen/ knapp vor dem Abgabetermin des Essays zu schreiben begonnen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich fand es schwierig, mich zu motivieren und meine Motivation zum Lernen aufrecht zu erhalten.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe über mein persönliches Lernverhalten nachgedacht.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe Verantwortung für meinen persönlichen Lernprozess übernommen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich habe Verständnis für die Gemeinsamkeiten und Unterschiede der einzelnen sozialwissenschaftlichen Disziplinen entwickelt.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich konnte Verbindungen zwischen dem Vorlesungsstoff und meinen persönlichen Erfahrungen herstellen.	☐	☐	☐	☐	☐

27. Wie sehr treffen die folgenden Aussagen Ihrer Erfahrung nach auf die STEP1-Vorlesungen zu?

	trifft sehr zu				trifft gar nicht zu
Ich wurde animiert, selbst Verantwortung für meinen Lernprozess zu übernehmen.	☐	☐	☐	☐	☐
Die Lehrenden/Teaching Assistants haben mich in meiner Motivation unterstützt.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich wurde darin unterstützt, mir sozialwissenschaftliches Basiswissen anzueignen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich wurde darin unterstützt, beim Lernen eigene Interessen zu verfolgen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich wurde dazu angeregt, über den Vorlesungsstoff nachzudenken und mich damit kritisch auseinanderzusetzen.	☐	☐	☐	☐	☐
Ich wurde dazu angeregt, einen persönlichen Arbeits- und Zeitplan zu erstellen.	☐	☐	☐	☐	☐

28. Haben Sie bestimmte Hilfestellungen oder Unterstützungsangebote vermisst?

Falls ja, führen Sie diese bitte hier kurz an:

15. Fähigkeiten und Kenntnisse

Jetzt noch eine Frage zur Veränderung Ihrer Fähigkeiten und Kenntnisse:

**29. Wie haben sich Ihre Fähigkeiten und Kenntnisse vom Anfang des Wintersemesters bis zum Ende des Wintersemesters verändert?
Beurteilen Sie auf einer Skala von "überhaupt nicht" bis "sehr stark positiv".**

	überhaupt nicht				sehr stark positiv
Überblick über die Themen und Fragestellungen der einzelnen sozialwissenschaftlichen Disziplinen	☐	☐	☐	☐	☐
Fähigkeit, Lern- und Arbeitsprozesse selbst zu steuern	☐	☐	☐	☐	☐
Eigenverantwortung	☐	☐	☐	☐	☐
Fähigkeit zur Selbstreflexion	☐	☐	☐	☐	☐
Überblick über die Sozialwissenschaften	☐	☐	☐	☐	☐
Fähigkeit, über eine Lernplattform Informationen zu beschaffen und auszutauschen	☐	☐	☐	☐	☐
kritisches Denken	☐	☐	☐	☐	☐
Fähigkeit, über eine Lernplattform zu kommunizieren und zusammenzuarbeiten	☐	☐	☐	☐	☐

16. Angaben zur Person

Beantworten Sie bitte abschließend einige Fragen zu Ihrer Person:

30. Ich bin...

☐ weiblich

☐ männlich

31. Wie alt sind Sie?

Alter in
Jahren:

32. Welche Studienrichtung(en) studieren Sie? (Mehrfachantworten möglich)

☐ Kultur- und Sozialanthropologie

☐ Politikwissenschaft

☐ Publizistik- und Kommunikationswissenschaft

☐ Soziologie

☐ Sonstige:

33. Im wievielten Semester studieren Sie?

seit Beginn Ihres ersten Studiums
überhaupt

34. Haben Sie regelmäßige Betreuungspflichten (z.B. Kinder, pflegebedürftige Angehörige)?

☐ ja

☐ nein

35. Arbeiten Sie neben dem Studium?

☐ nein

☐ ja

Falls ja: Wieviele Stunden pro Woche arbeiten Sie (im Durchschnitt)?

17. Internetzugang

36. Wo haben Sie Zugang zum Internet? (Mehrfachantworten möglich)

- ☐ zu Hause
- ☐ an der Universität
- ☐ am Arbeitsplatz
- ☐ unterwegs (mobil)
- ☐ woanders (Freunde, Verwandte, Café,...)

37. Wie gelangen Sie zu Hause ins Internet? (Mehrfachantworten möglich) Mit einem...

- ☐ analogen Modem
- ☐ ISDN-Modem
- ☐ DSL-Modem (ADSL, xDSL,...)
- ☐ Kabel-Modem (chello,...)
- ☐ mobilen Zugang (Datenkarte/USB-Modem eines Handy-Anbieters, Handy als Modem)
- ☐ anderen Zugang
- ☐ Das weiß ich nicht.
- ☐ Ich habe zu Hause keinen Internetzugang.

18. Kommentar

38. Möchten Sie mir noch etwas zur Umfrage mitteilen?

39. Möchten Sie an der Verlosung von 3 USB-Sticks (1GB) im Corporate-Design der Uni Wien teilnehmen?

☐ ja

☐ nein

19. E-Mail

40. Bitte geben Sie Ihre E-Mail-Adresse an, um an der Verlosung teilzunehmen. Diese wird unabhängig von Ihren Antworten gespeichert. Die 3 GewinnerInnen werden nach Abschluss der Evaluierung per E-Mail verständigt.

20. Ende

Vielen Dank, dass Sie an der Evaluierung teilgenommen haben!

Markus Hintermayer

Diplomand am Institut für Publizistik-und Kommunikationswissenschaft

Teaching Assistant am eLearning-Zentrum der Fakultät für Sozialwissenschaften

E-Mail: evaluierung.step1@univie.ac.at

Klicken Sie bitte auf "Evaluierung abschließen".

Anhang C: Auswertungen

Anhang C.1: Auswertungen zu „Die Studierenden“

Anhang C.2: Auswertungen zu „eLearning im WS 2008/09“

Anhang C.3: Auswertungen zu „Prüfung der Hypothesen“

Anhang C.4: offene Fragen

Anhang C.1: Auswertungen zu „Die Studierenden“

Altersstruktur der Befragten:

Alter (nur StudienbeginnerInnen)

N	Valid	208
	Missing	0
	Mean	23,39
	Median	21
	Mode	20
	Std. Deviation	7,68
	Minimum	18
	Maximum	60

Alter (nur StudienbeginnerInnen)

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 18	4	1,9	1,9	1,9
19	42	20,2	20,2	22,1
20	56	26,9	26,9	49,0
21	31	14,9	14,9	63,9
22	17	8,2	8,2	72,1
23	13	6,2	6,2	78,4
24	3	1,4	1,4	79,8
25	6	2,9	2,9	82,7
26	2	1,0	1,0	83,7
27	6	2,9	2,9	86,5
28	3	1,4	1,4	88,0
29	2	1,0	1,0	88,9
30	2	1,0	1,0	89,9
32	3	1,4	1,4	91,3
34	3	1,4	1,4	92,8
37	1	,5	,5	93,3
38	1	,5	,5	93,8
41	1	,5	,5	94,2
43	1	,5	,5	94,7
44	1	,5	,5	95,2
45	1	,5	,5	95,7
46	2	1,0	1,0	96,6
49	1	,5	,5	97,1
50	2	1,0	1,0	98,1
54	1	,5	,5	98,6
56	1	,5	,5	99,0
57	1	,5	,5	99,5
60	1	,5	,5	100,0
Total	208	100,0	100,0	

Alter (alle Befragten)

N	Valid	297
	Missing	69
	Mean	23,89
	Median	21
	Mode	20
	Std. Deviation	7,40
	Minimum	18
	Maximum	60

Alter (alle Befragten)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	18	4	1,1	1,3	1,3
	19	43	11,7	14,5	15,8
	20	66	18,0	22,2	38,0
	21	45	12,3	15,2	53,2
	22	37	10,1	12,5	65,7
	23	20	5,5	6,7	72,4
	24	10	2,7	3,4	75,8
	25	9	2,5	3,0	78,8
	26	11	3,0	3,7	82,5
	27	8	2,2	2,7	85,2
	28	7	1,9	2,4	87,5
	29	3	,8	1,0	88,6
	30	3	,8	1,0	89,6
	32	3	,8	1,0	90,6
	33	1	,3	,3	90,9
	34	4	1,1	1,3	92,3
	35	1	,3	,3	92,6
	37	1	,3	,3	92,9
	38	1	,3	,3	93,3
	39	2	,5	,7	93,9
	41	1	,3	,3	94,3
	42	1	,3	,3	94,6
	43	2	,5	,7	95,3
	44	1	,3	,3	95,6
	45	2	,5	,7	96,3
	46	2	,5	,7	97,0
	48	1	,3	,3	97,3
	49	1	,3	,3	97,6
	50	2	,5	,7	98,3
	54	2	,5	,7	99,0
	56	1	,3	,3	99,3
	57	1	,3	,3	99,7
	60	1	,3	,3	100,0
	Total	297	81,1	100,0	
Missing	keine Angabe	69	18,9		
Total		366	100,0		

Durchschnittliche Arbeitszeit:

Ausmaß der Erwerbstätigkeit

N	Valid	168
	Missing	198
	Mean	17,82
	Median	15
	Mode	10
	Std. Deviation	11,71
	Minimum	1
	Maximum	50

Ausmaß der Erwerbstätigkeit

	Stunden / Woche	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	1	,3	,6	,6
	2	2	,5	1,2	1,8
	3	2	,5	1,2	3,0
	4	2	,5	1,2	4,2
	5	10	2,7	6,0	10,1
	6	6	1,6	3,6	13,7
	8	7	1,9	4,2	17,9
	9	2	,5	1,2	19,0
	10	30	8,2	17,9	36,9
	11	1	,3	,6	37,5
	12	9	2,5	5,4	42,9
	13	1	,3	,6	43,5
	14	2	,5	1,2	44,6
	15	23	6,3	13,7	58,3
	16	4	1,1	2,4	60,7
	17	2	,5	1,2	61,9
	18	2	,5	1,2	63,1
	20	18	4,9	10,7	73,8
	22	2	,5	1,2	75,0
	23	1	,3	,6	75,6
	24	1	,3	,6	76,2
	25	9	2,5	5,4	81,5
	27	1	,3	,6	82,1
	30	7	1,9	4,2	86,3
	35	2	,5	1,2	87,5
	37	1	,3	,6	88,1
	40	14	3,8	8,3	96,4
	45	1	,3	,6	97,0
	50	5	1,4	3,0	100,0
	Total	168	45,9	100,0	
Missing	keine Angabe	76	20,8		
	Frage nicht gestellt	122	33,3		
	Total	198	54,1		
Total		366	100,0		

Sonstige Studienrichtungen:

Studienrichtung:	Häufigkeit:	Prozent:
Internationale Entwicklung	15	25,00%
Philosophie	5	8,33%
Psychologie	5	8,33%
Geschichte	4	6,67%
Rechtswissenschaften	3	5,00%
Betriebswirtschaftslehre	2	3,33%
Bildungswissenschaft	2	3,33%
Komparatistik	2	3,33%
Sinologie	2	3,33%
Theaterwissenschaft	2	3,33%
Transkulturelle Kommunikation	2	3,33%
Volkswirtschaftslehre	2	3,33%
Anglistik	1	1,67%
außerordentliche/r HörerIn	1	1,67%
Besuch einzelner Lehrveranstaltungen	1	1,67%
Englisch	1	1,67%
Französisch	1	1,67%
Globalgeschichte	1	1,67%
Hungarologie	1	1,67%
Internationale Betriebswirtschaft	1	1,67%
Japanologie	1	1,67%
Mathematik	1	1,67%
Musikwissenschaft	1	1,67%
Orientalistik	1	1,67%
Ostasienwissenschaften	1	1,67%
Pflegewissenschaft	1	1,67%
Romanistik	1	1,67%
Slawistik	1	1,67%
Turkologie	1	1,67%
Umwelt- und Bioressourcenmanagement	1	1,67%
Wirtschaftsrecht	1	1,67%
GESAMT (n=60)	65	108,37%

StudienbeginnerInnen in den beteiligten Fächern (Mehrfachantworten):

\$studen_step1 Frequencies

		Responses		
		N	Percent	Percent of Cases N=202
\$studen_step1	Studium der KSA	83	40,3%	41,1%
	Studium der POWI	71	34,5%	35,1%
	Studium der SOZ	52	25,2%	25,7%
	Total	206	100,0%	102,0%

Studiendauer:

Statistics

Semester

N	Valid	297
	Missing	69
	Mean	3,39
	Median	2
	Mode	2
	Std. Deviation	3,22
	Minimum	1
	Maximum	20

Semester

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	8	2,2	2,7	2,7
	2	200	54,6	67,3	70,0
	3	14	3,8	4,7	74,7
	4	29	7,9	9,8	84,5
	5	6	1,6	2,0	86,5
	6	10	2,7	3,4	89,9
	7	3	,8	1,0	90,9
	8	3	,8	1,0	91,9
	9	4	1,1	1,3	93,3
	10	8	2,2	2,7	96,0
	12	1	,3	,3	96,3
	13	2	,5	,7	97,0
	14	1	,3	,3	97,3
	15	1	,3	,3	97,6
	16	4	1,1	1,3	99,0
	20	3	,8	1,0	100,0
	Total	297	81,1	100,0	
Missing	keine Angabe	69	18,9		
Total		366	100,0		

Vorlesungsbesuch

Besuch der VO Denkweisen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	immer/fast jede Einheit	220	60,1	62,9	62,9
	manchmal	61	16,7	17,4	80,3
	nur erste und/oder letzte Einheit	21	5,7	6,0	86,3
	nie (belegt aber die VO)	21	5,7	6,0	92,3
	VO nicht belegt	27	7,4	7,7	100,0
	Total	350	95,6	100,0	
Missing	keine Angabe	16	4,4		
Total		366	100,0		

Besuch der VO Methodologie

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	immer/fast jede Einheit	181	49,5	51,7	51,7
	manchmal	100	27,3	28,6	80,3
	nur erste und/oder letzte Einheit	26	7,1	7,4	87,7
	nie (belegt aber die VO)	20	5,5	5,7	93,4
	VO nicht belegt	23	6,3	6,6	100,0
	Total	350	95,6	100,0	
Missing	keine Angabe	16	4,4		
Total		366	100,0		

Besuch der VO aktuelle Debatten

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	immer/fast jede Einheit	81	22,1	23,1	23,1
	manchmal	144	39,3	41,1	64,3
	nur erste und/oder letzte Einheit	59	16,1	16,9	81,1
	nie (belegt aber die VO)	33	9,0	9,4	90,6
	VO nicht belegt	33	9,0	9,4	100,0
	Total	350	95,6	100,0	
Missing	keine Angabe	16	4,4		
Total		366	100,0		

Anhang C.2: Auswertungen zu „eLearning im WS 2008/09“

Nutzung der eLearning-Kurse:

Nutzung eLearning-Kurs VO Methodologie

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sehr oft	120	36,7	41,0	41,0
	2	66	20,2	22,5	63,5
	3	50	15,3	17,1	80,5
	4	24	7,3	8,2	88,7
	nie	33	10,1	11,3	100,0
	Total	293	89,6	100,0	
Missing	keine Angabe	14	4,3		
	Frage nicht gestellt	20	6,1		
	Total	34	10,4		
Total		327	100,0		

Nutzung eLearning-Kurs VO Denkweisen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sehr oft	89	27,6	31,4	31,4
	2	64	19,8	22,6	54,1
	3	53	16,4	18,7	72,8
	4	38	11,8	13,4	86,2
	nie	39	12,1	13,8	100,0
	Total	283	87,6	100,0	
Missing	keine Angabe	19	5,9		
	Frage nicht gestellt	21	6,5		
	Total	40	12,4		
Total		323	100,0		

Nutzung eLearning-Kurs VO aktuelle Debatten

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sehr oft	56	17,7	19,9	19,9
	2	60	18,9	21,3	41,1
	3	72	22,7	25,5	66,7
	4	50	15,8	17,7	84,4
	nie	44	13,9	15,6	100,0
	Total	282	89,0	100,0	
Missing	keine Angabe	17	5,4		
	Frage nicht gestellt	18	5,7		
	Total	35	11,0		
Total		317	100,0		

Nutzung eLearning-Kurs VO Methodologie

N	Valid	293
	Missing	34
	Mean	2,26
	Std. Deviation	1,36

Nutzung eLearning-Kurs VO aktuelle Debatten

N	Valid	282
	Missing	35
	Mean	2,88
	Std. Deviation	1,34

Nutzung eLearning-Kurs VO Denkweisen

N	Valid	283
	Missing	40
	Mean	2,55
	Std. Deviation	1,41

Nutzung einzelner eLearning-Angebote:

	Literatur	Power-point	Audio-/Video	Selbst-tests	Beispiele	Hilfestellungen	Wikis	Foren zu Organisation	Foren zu Inhalten	Foren zur Prüfung
N	Valid	306	305	301	296	304	305	290	303	304
	Missing	60	61	65	70	62	61	76	63	62
	Mean	1,26	1,68	3,54	2,57	2,19	2,69	3,48	2,75	2,53
	Std. Deviation	,661	1,026	1,429	1,336	1,181	1,342	1,412	1,288	1,364

Nutzung der prüfungsrelevanten Literatur

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sehr oft	249	68,0	81,4	81,4
	2	45	12,3	14,7	96,1
	3	4	1,1	1,3	97,4
	4	5	1,4	1,6	99,0
	nie	3	,8	1,0	100,0
	Total	306	83,6	100,0	
Missing	keine Angabe	38	10,4		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	60	16,4		
Total		366	100,0		

Nutzung der Powerpoint-Präsentationen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sehr oft	182	49,7	59,5	59,5
	2	71	19,4	23,2	82,7
	3	28	7,7	9,2	91,8
	4	15	4,1	4,9	96,7
	nie	9	2,5	2,9	99,7
	wurde nicht angeboten	1	,3	,3	100,0
	Total	306	83,6	100,0	
Missing	keine Angabe	38	10,4		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	60	16,4		
Total		366	100,0		

Nutzung der Audio-/Videoaufzeichnungen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sehr oft	36	9,8	11,8	11,8
	2	49	13,4	16,0	27,8
	3	45	12,3	14,7	42,5
	4	59	16,1	19,3	61,8
	nie	112	30,6	36,6	98,4
	wurde nicht angeboten	5	1,4	1,6	100,0
	Total	306	83,6	100,0	
Missing	keine Angabe	38	10,4		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	60	16,4		
Total		366	100,0		

Nutzung der Selbsttests

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sehr oft	83	22,7	27,1	27,1
	2	71	19,4	23,2	50,3
	3	66	18,0	21,6	71,9
	4	42	11,5	13,7	85,6
	nie	34	9,3	11,1	96,7
	wurde nicht angeboten	10	2,7	3,3	100,0
	Total	306	83,6	100,0	
Missing	keine Angabe	38	10,4		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	60	16,4		
Total		366	100,0		

Nutzung der Beispiele

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sehr oft	109	29,8	35,6	35,6
	2	91	24,9	29,7	65,4
	3	57	15,6	18,6	84,0
	4	31	8,5	10,1	94,1
	nie	16	4,4	5,2	99,3
	wurde nicht angeboten	2	,5	,7	100,0
	Total	306	83,6	100,0	
Missing	keine Angabe	38	10,4		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	60	16,4		
Total		366	100,0		

Nutzung der Hilfestellungen der Teaching Assistants

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sehr oft	70	19,1	22,9	22,9
	2	85	23,2	27,8	50,7
	3	63	17,2	20,6	71,2
	4	45	12,3	14,7	85,9
	nie	42	11,5	13,7	99,7
	wurde nicht angeboten	1	,3	,3	100,0
	Total	306	83,6	100,0	
Missing	keine Angabe	38	10,4		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	60	16,4		
Total		366	100,0		

Nutzung der Wikis

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sehr oft	29	7,9	9,5	9,5
	2	63	17,2	20,6	30,1
	3	39	10,7	12,7	42,8
	4	57	15,6	18,6	61,4
	nie	102	27,9	33,3	94,8
	wurde nicht angeboten	16	4,4	5,2	100,0
	Total	306	83,6	100,0	
Missing	keine Angabe	38	10,4		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	60	16,4		
Total		366	100,0		

Nutzung der Diskussionsforen zu organisatorischen Fragen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sehr oft	59	16,1	19,3	19,3
	2	81	22,1	26,5	45,8
	3	80	21,9	26,1	71,9
	4	43	11,7	14,1	85,9
	nie	40	10,9	13,1	99,0
	wurde nicht angeboten	3	,8	1,0	100,0
	Total	306	83,6	100,0	
Missing	keine Angabe	38	10,4		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	60	16,4		
Total		366	100,0		

Nutzung der Diskussionsforen zu Vorlesungsinhalten und Texten

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sehr oft	59	16,1	19,3	19,3
	2	68	18,6	22,2	41,5
	3	66	18,0	21,6	63,1
	4	58	15,8	19,0	82,0
	nie	54	14,8	17,6	99,7
	wurde nicht angeboten	1	,3	,3	100,0
	Total	306	83,6	100,0	
Missing	keine Angabe	38	10,4		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	60	16,4		
Total		366	100,0		

Nutzung der Diskussionsforen zur Vorbereitung auf die Prüfung

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sehr oft	92	25,1	30,1	30,1
	2	74	20,2	24,2	54,2
	3	58	15,8	19,0	73,2
	4	44	12,0	14,4	87,6
	nie	36	9,8	11,8	99,3
	wurde nicht angeboten	2	,5	,7	100,0
	Total	306	83,6	100,0	
Missing	keine Angabe	38	10,4		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	60	16,4		
Total		366	100,0		

Agieren in Diskussionsforen:

		Schreiben inhaltsbezogener Beiträge	Schreiben organisatorischer Beiträge	Lesen inhaltsbezogener Beiträge	Lesen organisatorischer Beiträge
N	Valid	306	306	306	306
	Missing	60	60	60	60
	Mean	4,07	4,15	2,59	2,42
	Std. Deviation	1,128	1,007	1,398	1,291

Schreiben inhaltsbezogener Beiträge

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trifft sehr zu	8	2,2	2,6	2,6
	2	29	7,9	9,5	12,1
	3	49	13,4	16,0	28,1
	4	67	18,3	21,9	50,0
	trifft gar nicht zu	153	41,8	50,0	100,0
	Total	306	83,6	100,0	
Missing	keine Angabe	38	10,4		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	60	16,4		
Total		366	100,0		

Schreiben organisatorischer Beiträge

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trifft sehr zu	4	1,1	1,3	1,3
	2	19	5,2	6,2	7,5
	3	54	14,8	17,6	25,2
	4	79	21,6	25,8	51,0
	trifft gar nicht zu	150	41,0	49,0	100,0
	Total	306	83,6	100,0	
Missing	keine Angabe	38	10,4		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	60	16,4		
Total		366	100,0		

Lesen inhaltsbezogener Beiträge

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trifft sehr zu	88	24,0	28,8	28,8
	2	81	22,1	26,5	55,2
	3	48	13,1	15,7	70,9
	4	47	12,8	15,4	86,3
	trifft gar nicht zu	42	11,5	13,7	100,0
	Total	306	83,6	100,0	
Missing	keine Angabe	38	10,4		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	60	16,4		
Total		366	100,0		

Lesen organisatorischer Beiträge

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trifft sehr zu	91	24,9	29,7	29,7
	2	92	25,1	30,1	59,8
	3	55	15,0	18,0	77,8
	4	39	10,7	12,7	90,5
	trifft gar nicht zu	29	7,9	9,5	100,0
	Total	306	83,6	100,0	
Missing	keine Angabe	38	10,4		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	60	16,4		
Total		366	100,0		

Online-Kooperation:

		Zusammenarbeit online	gemeinsames Bearbeiten von Problemen/Aufgabenstellungen online
N	Valid	306	306
	Missing	60	60
	Mean	4,04	4,05
	Std. Deviation	1,245	1,279

Zusammenarbeit online

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trifft sehr zu	17	4,6	5,6	5,6
	2	30	8,2	9,8	15,4
	3	38	10,4	12,4	27,8
	4	59	16,1	19,3	47,1
	trifft gar nicht zu	162	44,3	52,9	100,0
	Total	306	83,6	100,0	
Missing	keine Angabe	38	10,4		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	60	16,4		
Total		366	100,0		

gemeinsames Bearbeiten von Problemen/Aufgabenstellungen online

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trifft sehr zu	17	4,6	5,6	5,6
	2	36	9,8	11,8	17,3
	3	32	8,7	10,5	27,8
	4	50	13,7	16,3	44,1
	trifft gar nicht zu	171	46,7	55,9	100,0
	Total	306	83,6	100,0	
Missing	keine Angabe	38	10,4		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	60	16,4		
Total		366	100,0		

Nutzung der Audio-/Videoaufzeichnungen

Nutzung der Audio-/Videoaufzeichnungen und durchschnittliche Arbeitszeit

					95% Confidence Interval for Mean			
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound	Minimum	Maximum
bis 10 h / Woche	58	3,55	1,366	,179	3,19	3,91	1	5
11-20h / Woche	57	3,30	1,500	,199	2,90	3,70	1	5
21-35h / Woche	21	2,76	1,640	,358	2,02	3,51	1	5
mehr als 35h / Woche	19	3,26	1,522	,349	2,53	4,00	1	5
Total	155	3,32	1,480	,119	3,08	3,55	1	5

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	9,741	3	3,247	1,496	,218
Within Groups	327,768	151	2,171		
Total	337,510	154			

Nutzung der Audio-/Videoaufzeichnungen und Betreuungspflichten

Betreuungspflichten		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Nutzung der Audio-/Videoaufzeichnungen	ja	21	3,71	1,488	,325
	nein	252	3,48	1,429	,090

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Nutzung der Audio-/Videoaufzeichnungen	Equal variances assumed	,065	,798	,731	271	,465	,238	,326	-,403	,879
	Equal variances not assumed			,707	23,183	,487	,238	,337	-,459	,935

Nutzung der Audio-/Videoaufzeichnungen und Besuch VO Denkweisen

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
immer/fast jede Einheit	196	3,68	1,375	,098	3,48	3,87	1	5
manchmal	46	3,41	1,454	,214	2,98	3,84	1	5
nur erste und/oder letzte Einheit	18	3,17	1,543	,364	2,40	3,93	1	5
nie (belegt aber die VO)	18	3,22	1,865	,440	2,29	4,15	1	5
VO nicht belegt	23	3,13	1,290	,269	2,57	3,69	1	5
Total	301	3,54	1,429	,082	3,38	3,70	1	5

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	12,689	4	3,172	1,565	,184
Within Groups	600,122	296	2,027		
Total	612,811	300			

Nutzung der Audio-/Videoaufzeichnungen und Besuch VO Methodologie

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
immer/fast jede Einheit	164	3,54	1,345	,105	3,33	3,74	1	5
manchmal	86	3,66	1,444	,156	3,35	3,97	1	5
nur erste und/oder letzte Einheit	23	2,78	1,536	,320	2,12	3,45	1	5
nie (belegt aber die VO)	17	3,88	1,495	,363	3,11	4,65	1	5
VO nicht belegt	11	3,64	1,912	,576	2,35	4,92	1	5
Total	301	3,54	1,429	,082	3,38	3,70	1	5

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	16,586	4	4,147	2,059	,086
Within Groups	596,225	296	2,014		
Total	612,811	300			

**Nutzung der Audio-/Videoaufzeichnungen und
Besuch VO aktuelle Debatten**

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
immer/fast jede Einheit	70	3,17	1,362	,163	2,85	3,50	1	5
manchmal	130	3,72	1,447	,127	3,47	3,97	1	5
nur erste und/oder letzte Einheit	55	3,58	1,370	,185	3,21	3,95	1	5
nie (belegt aber die VO)	23	3,35	1,641	,342	2,64	4,06	1	5
VO nicht belegt	23	3,70	1,329	,277	3,12	4,27	1	5
Total	301	3,54	1,429	,082	3,38	3,70	1	5

ANOVA

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	15,368	4	3,842	1,904	,110
Within Groups	597,442	296	2,018		
Total	612,811	300			

Förderung der Medien- und Sozialkompetenz:

Statistics

		Hilfestellungen bei technischen Problemen mit der Lernplattform	Hilfestellungen zur Verwendung der Lernplattform	Hilfestellungen zur Online- Kommunikation	Hilfestellungen zur (Förderung der) Online-Kooperation
N	Valid	290	290	290	290
	Missing	76	76	76	76
	Mean	2,49	2,00	2,84	2,69
	Std. Deviation	1,229	1,245	1,203	1,218

Hilfestellungen bei technischen Problemen mit der Lernplattform

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trifft sehr zu	76	20,8	26,2	26,2
	2	75	20,5	25,9	52,1
	3	87	23,8	30,0	82,1
	4	25	6,8	8,6	90,7
	trifft überhaupt nicht zu	27	7,4	9,3	100,0
	Total	290	79,2	100,0	
Missing	keine Angabe	54	14,8		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	76	20,8		
Total		366	100,0		

Hilfestellungen zur Verwendung der Lernplattform

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trifft sehr zu	142	38,8	49,0	49,0
	2	69	18,9	23,8	72,8
	3	35	9,6	12,1	84,8
	4	25	6,8	8,6	93,4
	trifft überhaupt nicht zu	19	5,2	6,6	100,0
	Total	290	79,2	100,0	
Missing	keine Angabe	54	14,8		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	76	20,8		
Total		366	100,0		

Hilfestellungen zur Online-Kommunikation

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trifft sehr zu	42	11,5	14,5	14,5
	2	75	20,5	25,9	40,3
	3	93	25,4	32,1	72,4
	4	46	12,6	15,9	88,3
	trifft überhaupt nicht zu	34	9,3	11,7	100,0
	Total	290	79,2	100,0	
Missing	keine Angabe	54	14,8		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	76	20,8		
Total		366	100,0		

Förderung der Online-Kooperation

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trifft sehr zu	52	14,2	17,9	17,9
	2	90	24,6	31,0	49,0
	3	73	19,9	25,2	74,1
	4	47	12,8	16,2	90,3
	trifft überhaupt nicht zu	28	7,7	9,7	100,0
	Total	290	79,2	100,0	
Missing	keine Angabe	54	14,8		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	76	20,8		
Total		366	100,0		

Förderung der Selbstkompetenz:

		Lernverhalten - Übernahme von Verantwortung für Lernprozess	Lernverhalten - Lernen erst knapp vor der Prüfung	Lernverhalten - Arbeits- und Zeitplan aufgestellt	Lernverhalten - rechtzeitiger Überblick über Stoff und Leistungsanfor- derungen	Lernverhalten - Lernziele festgelegt	Lernverhalten - Motivation
N	Valid	303	303	303	303	303	303
	Missing	63	63	63	63	63	63
	Mean	1,81	2,54	3,32	2,78	2,50	3,06
	Std. Deviation	,964	1,296	1,361	1,390	1,250	1,274

Lernverhalten - Übernahme von Verantwortung für Lernprozess

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trifft sehr zu	145	39,6	47,9	47,9
	2	96	26,2	31,7	79,5
	3	42	11,5	13,9	93,4
	4	15	4,1	5,0	98,3
	trifft gar nicht zu	5	1,4	1,7	100,0
	Total	303	82,8	100,0	
Missing	System	63	17,2		
Total		366	100,0		

Lernverhalten - Lernen erst knapp vor der Prüfung

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trifft sehr zu	82	22,4	27,1	27,1
	2	77	21,0	25,4	52,5
	3	74	20,2	24,4	76,9
	4	38	10,4	12,5	89,4
	trifft gar nicht zu	32	8,7	10,6	100,0
	Total	303	82,8	100,0	
Missing	System	63	17,2		
Total		366	100,0		

Lernverhalten - Arbeits- und Zeitplan aufgestellt

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trifft sehr zu	38	10,4	12,5	12,5
	2	52	14,2	17,2	29,7
	3	70	19,1	23,1	52,8
	4	62	16,9	20,5	73,3
	trifft gar nicht zu	81	22,1	26,7	100,0
	Total	303	82,8	100,0	
Missing	System	63	17,2		
Total		366	100,0		

Lernverhalten - rechtzeitiger Überblick über Stoff und Leistungsanforderungen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trifft sehr zu	75	20,5	24,8	24,8
	2	65	17,8	21,5	46,2
	3	56	15,3	18,5	64,7
	4	65	17,8	21,5	86,1
	trifft gar nicht zu	42	11,5	13,9	100,0
	Total	303	82,8	100,0	
Missing	System	63	17,2		
Total		366	100,0		

Lernverhalten - Lernziele festgelegt

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trifft sehr zu	76	20,8	25,1	25,1
	2	94	25,7	31,0	56,1
	3	67	18,3	22,1	78,2
	4	38	10,4	12,5	90,8
	trifft gar nicht zu	28	7,7	9,2	100,0
	Total	303	82,8	100,0	
Missing	System	63	17,2		
Total		366	100,0		

Lernverhalten - Motivation

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trifft sehr zu	42	11,5	13,9	13,9
	2	67	18,3	22,1	36,0
	3	70	19,1	23,1	59,1
	4	80	21,9	26,4	85,5
	trifft gar nicht zu	44	12,0	14,5	100,0
	Total	303	82,8	100,0	
Missing	System	63	17,2		
Total		366	100,0		

Hilfestellungen zur Selbstkompetenz:

		Hilfestellungen zu Arbeits- und Zeitplan	Hilfestellungen zur Motivation	Anregung zur Übernahme von Verantwortung
N	Valid	302	302	303
	Missing	64	64	63
	Mean	3,16	3,26	2,37
	Std. Deviation	1,325	1,187	1,205

Hilfestellungen zu Arbeits- und Zeitplan

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trifft sehr zu	40	10,9	13,2	13,2
	2	59	16,1	19,5	32,8
	3	81	22,1	26,8	59,6
	4	57	15,6	18,9	78,5
	trifft gar nicht zu	65	17,8	21,5	100,0
	Total	302	82,5	100,0	
Missing	System	64	17,5		
Total		366	100,0		

Hilfestellungen zur Motivation

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trifft sehr zu	27	7,4	8,9	8,9
	2	50	13,7	16,6	25,5
	3	95	26,0	31,5	57,0
	4	78	21,3	25,8	82,8
	trifft gar nicht zu	52	14,2	17,2	100,0
	Total	302	82,5	100,0	
Missing	System	64	17,5		
Total		366	100,0		

Anregung zur Übernahme von Verantwortung

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trifft sehr zu	90	24,6	29,7	29,7
	2	84	23,0	27,7	57,4
	3	75	20,5	24,8	82,2
	4	34	9,3	11,2	93,4
	trifft gar nicht zu	20	5,5	6,6	100,0
	Total	303	82,8	100,0	
Missing	System	63	17,2		
Total		366	100,0		

Förderung der Methodenkompetenz:

		Lernverhalten - Reflexion des Stoffs	Verbindungen zwischen Stoff und persönl. Erfahrungen	Lernverhalten - Verfolgen persönlicher Interessen	Lernverhalten - Reflexion des persönlichen Lernverhaltens	Lernverhalten - Überblick über sozialwiss. Disziplinen	Lernverhalten - Überblick über Sozialwissens- chaften
N	Valid	303	303	303	303	303	303
	Missing	63	63	63	63	63	63
	Mean	2,18	2,30	1,99	2,32	2,22	1,91
	Std. Deviation	1,064	1,089	1,011	1,234	1,042	,954

Lernverhalten - Reflexion des Stoffs

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trifft sehr zu	92	25,1	30,4	30,4
	2	109	29,8	36,0	66,3
	3	66	18,0	21,8	88,1
	4	26	7,1	8,6	96,7
	trifft gar nicht zu	10	2,7	3,3	100,0
	Total	303	82,8	100,0	
Missing	System	63	17,2		
Total		366	100,0		

Lernverhalten - Verbindungen zwischen Stoff und persönl. Erfahrungen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trifft sehr zu	80	21,9	26,4	26,4
	2	106	29,0	35,0	61,4
	3	74	20,2	24,4	85,8
	4	31	8,5	10,2	96,0
	trifft gar nicht zu	12	3,3	4,0	100,0
	Total	303	82,8	100,0	
Missing	System	63	17,2		
Total		366	100,0		

Lernverhalten - Verfolgen persönlicher Interessen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trifft sehr zu	115	31,4	38,0	38,0
	2	110	30,1	36,3	74,3
	3	51	13,9	16,8	91,1
	4	20	5,5	6,6	97,7
	trifft gar nicht zu	7	1,9	2,3	100,0
	Total	303	82,8	100,0	
Missing	System	63	17,2		
Total		366	100,0		

Lernverhalten - Reflexion des persönlichen Lernverhaltens

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trifft sehr zu	95	26,0	31,4	31,4
	2	96	26,2	31,7	63,0
	3	56	15,3	18,5	81,5
	4	33	9,0	10,9	92,4
	trifft gar nicht zu	23	6,3	7,6	100,0
	Total	303	82,8	100,0	
Missing	System	63	17,2		
Total		366	100,0		

Lernverhalten - Überblick über sozialwiss. Disziplinen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trifft sehr zu	80	21,9	26,4	26,4
	2	124	33,9	40,9	67,3
	3	61	16,7	20,1	87,5
	4	28	7,7	9,2	96,7
	trifft gar nicht zu	10	2,7	3,3	100,0
	Total	303	82,8	100,0	
Missing	System	63	17,2		
Total		366	100,0		

Lernverhalten - Überblick über Sozialwissenschaften

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trifft sehr zu	120	32,8	39,6	39,6
	2	116	31,7	38,3	77,9
	3	47	12,8	15,5	93,4
	4	14	3,8	4,6	98,0
	trifft gar nicht zu	6	1,6	2,0	100,0
	Total	303	82,8	100,0	
Missing	System	63	17,2		
Total		366	100,0		

Hilfestellungen zur Methodenkompetenz

		Anregung zur Reflexion des Vorlesungsstoffs	Hilfestellungen zum Verfolgen eigener Interessen	Hilfestellungen zum Erwerb sozialwiss. Basiswissens
N	Valid	303	303	303
	Missing	63	63	63
	Mean	2,13	2,98	2,01
	Std. Deviation	1,035	1,263	1,011

Anregung zur Reflexion des Vorlesungsstoffs

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trifft sehr zu	98	26,8	32,3	32,3
	2	108	29,5	35,6	68,0
	3	66	18,0	21,8	89,8
	4	23	6,3	7,6	97,4
	trifft gar nicht zu	8	2,2	2,6	100,0
	Total	303	82,8	100,0	
Missing	System	63	17,2		
Total		366	100,0		

Hilfestellungen zum Verfolgen eigener Interessen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trifft sehr zu	49	13,4	16,2	16,2
	2	58	15,8	19,1	35,3
	3	85	23,2	28,1	63,4
	4	72	19,7	23,8	87,1
	trifft gar nicht zu	39	10,7	12,9	100,0
	Total	303	82,8	100,0	
Missing	System	63	17,2		
Total		366	100,0		

Hilfestellungen zum Erwerb sozialwiss. Basiswissens

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trifft sehr zu	114	31,1	37,6	37,6
	2	103	28,1	34,0	71,6
	3	63	17,2	20,8	92,4
	4	15	4,1	5,0	97,4
	trifft gar nicht zu	8	2,2	2,6	100,0
	Total	303	82,8	100,0	
Missing	System	63	17,2		
Total		366	100,0		

Entwicklung überfachlicher Kompetenzen:

Statistics

		Kompetenz erwerb - Medienkom petenz online	Kompeten zerwerb - Sozialkom petenz online	Kompetenz erwerb - Selbststeu erung	Kompetenz erwerb - Eigenveran twortung	Kompetenz erwerb - kritisches Denken	Kompetenz erwerb - Selbstrefle xion	Kompetenz erwerb - Überblick über die sozialwiss. Disziplinen	Kompetenz erwerb - Überblick über die Sozialwiss enschaften
N	Valid	298	298	298	298	298	298	298	298
	Missing	68	68	68	68	68	68	68	68
	Mean	3,60	3,18	3,12	3,24	3,42	3,23	3,61	3,70
	Std. Deviation	1,227	1,238	1,152	1,271	1,132	1,150	1,036	1,059

Kompetenzerwerb - Medienkompetenz online

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	überhaupt nicht	22	6,0	7,4	7,4
	2	38	10,4	12,8	20,1
	3	60	16,4	20,1	40,3
	4	94	25,7	31,5	71,8
	sehr stark positiv	84	23,0	28,2	100,0
	Total	298	81,4	100,0	
Missing	keine Angabe	68	18,6		
Total		366	100,0		

Kompetenzerwerb - Sozialkompetenz online

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	überhaupt nicht	36	9,8	12,1	12,1
	2	51	13,9	17,1	29,2
	3	79	21,6	26,5	55,7
	4	86	23,5	28,9	84,6
	sehr stark positiv	46	12,6	15,4	100,0
	Total	298	81,4	100,0	
Missing	keine Angabe	68	18,6		
Total		366	100,0		

Kompetenzerwerb - Selbststeuerung

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	überhaupt nicht	35	9,6	11,7	11,7
	2	43	11,7	14,4	26,2
	3	103	28,1	34,6	60,7
	4	84	23,0	28,2	88,9
	sehr stark positiv	33	9,0	11,1	100,0
	Total	298	81,4	100,0	
Missing	keine Angabe	68	18,6		
Total		366	100,0		

Kompetenzerwerb - Eigenverantwortung

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	überhaupt nicht	39	10,7	13,1	13,1
	2	44	12,0	14,8	27,9
	3	74	20,2	24,8	52,7
	4	89	24,3	29,9	82,6
	sehr stark positiv	52	14,2	17,4	100,0
	Total	298	81,4	100,0	
Missing	keine Angabe	68	18,6		
Total		366	100,0		

Kompetenzerwerb - kritisches Denken

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	überhaupt nicht	21	5,7	7,0	7,0
	2	39	10,7	13,1	20,1
	3	85	23,2	28,5	48,7
	4	101	27,6	33,9	82,6
	sehr stark positiv	52	14,2	17,4	100,0
	Total	298	81,4	100,0	
Missing	keine Angabe	68	18,6		
Total		366	100,0		

Kompetenzerwerb - Selbstreflexion

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	überhaupt nicht	26	7,1	8,7	8,7
	2	53	14,5	17,8	26,5
	3	85	23,2	28,5	55,0
	4	95	26,0	31,9	86,9
	sehr stark positiv	39	10,7	13,1	100,0
	Total	298	81,4	100,0	
Missing	keine Angabe	68	18,6		
Total		366	100,0		

Kompetenzerwerb - Überblick über die sozialwiss. Disziplinen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	überhaupt nicht	12	3,3	4,0	4,0
	2	26	7,1	8,7	12,8
	3	91	24,9	30,5	43,3
	4	107	29,2	35,9	79,2
	sehr stark positiv	62	16,9	20,8	100,0
	Total	298	81,4	100,0	
Missing	keine Angabe	68	18,6		
Total		366	100,0		

Kompetenzerwerb - Überblick über die Sozialwissenschaften

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	überhaupt nicht	11	3,0	3,7	3,7
	2	28	7,7	9,4	13,1
	3	75	20,5	25,2	38,3
	4	110	30,1	36,9	75,2
	sehr stark positiv	74	20,2	24,8	100,0
	Total	298	81,4	100,0	
Missing	keine Angabe	68	18,6		
Total		366	100,0		

Teilnahme an Prüfung:

		Responses		
		N	Percent	Percent of Cases N=306
Prüfungsteilnahme	Teilnahme an Prüfung der VO Denkweisen	239	35,2%	78,1%
	Teilnahme an Prüfung der VO Methodologie	258	38,0%	84,3%
	Teilnahme an Prüfung der VO aktuelle Debatten	156	23,0%	51,0%
	keine Teilnahme	26	3,8%	8,5%
	Total	679	100,0%	221,9%

eLearning-Angebote und Prüfungsvorbereitung:

		Literatur	Präsentationen	Aufzeichnungen	Selbsttests	Beispiele	Hilfestellungen	Wikis	Organisator.Foren	Foren zu Inhalten	Foren zu Prüfungsvorbereitg.
N	Valid	274	272	261	263	272	271	254	273	273	271
	Missing	92	94	105	103	94	95	112	93	93	95
	Mean	1,19	1,65	3,08	1,98	1,78	2,31	3,15	2,45	2,60	2,37
	Std. Deviation	,492	,991	1,507	1,195	,993	1,212	1,337	1,236	1,233	1,249

Bewertung der prüfungsrelevanten Literatur

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sehr hilfreich	232	63,4	84,7	84,7
	2	34	9,3	12,4	97,1
	3	6	1,6	2,2	99,3
	4	2	,5	,7	100,0
	Total	274	74,9	100,0	
Missing	keine Angabe	44	12,0		
	Frage nicht gestellt	48	13,1		
	Total	92	25,1		
Total		366	100,0		

Bewertung der Powerpoint-Präsentationen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sehr hilfreich	168	45,9	61,8	61,8
	2	57	15,6	21,0	82,7
	3	27	7,4	9,9	92,6
	4	15	4,1	5,5	98,2
	gar nicht hilfreich	5	1,4	1,8	100,0
	Total	272	74,3	100,0	
Missing	wurde nicht angeboten	2	,5		
	keine Angabe	44	12,0		
	Frage nicht gestellt	48	13,1		
	Total	94	25,7		
Total		366	100,0		

Bewertung der Audio-/Videoaufzeichnungen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sehr hilfreich	60	16,4	23,0	23,0
	2	38	10,4	14,6	37,5
	3	50	13,7	19,2	56,7
	4	46	12,6	17,6	74,3
	gar nicht hilfreich	67	18,3	25,7	100,0
	Total	261	71,3	100,0	
Missing	wurde nicht angeboten	13	3,6		
	keine Angabe	44	12,0		
	Frage nicht gestellt	48	13,1		
	Total	105	28,7		
Total		366	100,0		

Bewertung der Selbsttests

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sehr hilfreich	128	35,0	48,7	48,7
	2	63	17,2	24,0	72,6
	3	34	9,3	12,9	85,6
	4	26	7,1	9,9	95,4
	gar nicht hilfreich	12	3,3	4,6	100,0
	Total	263	71,9	100,0	
Missing	wurde nicht angeboten	11	3,0		
	keine Angabe	44	12,0		
	Frage nicht gestellt	48	13,1		
	Total	103	28,1		
Total		366	100,0		

Bewertung der Beispiele

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sehr hilfreich	140	38,3	51,5	51,5
	2	78	21,3	28,7	80,1
	3	35	9,6	12,9	93,0
	4	13	3,6	4,8	97,8
	gar nicht hilfreich	6	1,6	2,2	100,0
	Total	272	74,3	100,0	
Missing	wurde nicht angeboten	2	,5		
	keine Angabe	44	12,0		
	Frage nicht gestellt	48	13,1		
	Total	94	25,7		
Total		366	100,0		

Bewertung der Hilfestellungen der Teaching Assistants

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sehr hilfreich	86	23,5	31,7	31,7
	2	80	21,9	29,5	61,3
	3	56	15,3	20,7	81,9
	4	32	8,7	11,8	93,7
	gar nicht hilfreich	17	4,6	6,3	100,0
	Total	271	74,0	100,0	
Missing	wurde nicht angeboten	3	,8		
	keine Angabe	44	12,0		
	Frage nicht gestellt	48	13,1		
	Total	95	26,0		
Total		366	100,0		

Bewertung der Wikis

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sehr hilfreich	36	9,8	14,2	14,2
	2	48	13,1	18,9	33,1
	3	66	18,0	26,0	59,1
	4	50	13,7	19,7	78,7
	gar nicht hilfreich	54	14,8	21,3	100,0
	Total	254	69,4	100,0	
Missing	wurde nicht angeboten	20	5,5		
	keine Angabe	44	12,0		
	Frage nicht gestellt	48	13,1		
	Total	112	30,6		
Total		366	100,0		

Bewertung der Diskussionsforen zu organisatorischen Fragen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sehr hilfreich	77	21,0	28,2	28,2
	2	72	19,7	26,4	54,6
	3	67	18,3	24,5	79,1
	4	37	10,1	13,6	92,7
	gar nicht hilfreich	20	5,5	7,3	100,0
	Total	273	74,6	100,0	
Missing	wurde nicht angeboten	1	,3		
	keine Angabe	44	12,0		
	Frage nicht gestellt	48	13,1		
	Total	93	25,4		
Total		366	100,0		

Bewertung der Diskussionsforen zu Vorlesungsinhalten und Texten

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sehr hilfreich	61	16,7	22,3	22,3
	2	76	20,8	27,8	50,2
	3	73	19,9	26,7	76,9
	4	38	10,4	13,9	90,8
	gar nicht hilfreich	25	6,8	9,2	100,0
	Total	273	74,6	100,0	
Missing	wurde nicht angeboten	1	,3		
	keine Angabe	44	12,0		
	Frage nicht gestellt	48	13,1		
	Total	93	25,4		
Total		366	100,0		

Bewertung der Diskussionsforen zur Vorbereitung auf die Prüfung

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sehr hilfreich	85	23,2	31,4	31,4
	2	72	19,7	26,6	57,9
	3	66	18,0	24,4	82,3
	4	25	6,8	9,2	91,5
	gar nicht hilfreich	23	6,3	8,5	100,0
	Total	271	74,0	100,0	
Missing	wurde nicht angeboten	3	,8		
	keine Angabe	44	12,0		
	Frage nicht gestellt	48	13,1		
	Total	95	26,0		
Total		366	100,0		

Kommunikation/Kooperation und Prüfung:

Bewertungen

		Schreiben inhaltsbezoge ner Beiträge	Schreiben organisatorisc her Beiträge	Lesen inhaltsbezoge ner Beiträge	Lesen organisatorisc her Beiträge	Zusammenarb eit online	gemeinsames Bearbeiten von Probl./ Aufgaben
N	Valid	274	274	274	274	274	274
	Missing	92	92	92	92	92	92
	Mean	3,01	3,39	2,14	2,45	2,96	2,92
	Std. Deviation	1,318	1,188	1,108	1,240	1,248	1,281

Bewertung des Schreibens inhaltsbezogener Beiträge

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme sehr zu	43	11,7	15,7	15,7
	2	57	15,6	20,8	36,5
	3	79	21,6	28,8	65,3
	4	45	12,3	16,4	81,8
	stimme gar nicht zu	50	13,7	18,2	100,0
	Total	274	74,9	100,0	
Missing	keine Angabe	44	12,0		
	Frage nicht gestellt	48	13,1		
	Total	92	25,1		
Total		366	100,0		

Bewertung des Schreibens organisatorischer Beiträge

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme sehr zu	17	4,6	6,2	6,2
	2	43	11,7	15,7	21,9
	3	96	26,2	35,0	56,9
	4	52	14,2	19,0	75,9
	stimme gar nicht zu	66	18,0	24,1	100,0
	Total	274	74,9	100,0	
Missing	keine Angabe	44	12,0		
	Frage nicht gestellt	48	13,1		
	Total	92	25,1		
Total		366	100,0		

Bewertung des Lesens inhaltsbezogener Beiträge

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme sehr zu	93	25,4	33,9	33,9
	2	94	25,7	34,3	68,2
	3	55	15,0	20,1	88,3
	4	19	5,2	6,9	95,3
	stimme gar nicht zu	13	3,6	4,7	100,0
	Total	274	74,9	100,0	
Missing	keine Angabe	44	12,0		
	Frage nicht gestellt	48	13,1		
	Total	92	25,1		
Total		366	100,0		

Bewertung des Lesens organisatorischer Beiträge

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme sehr zu	72	19,7	26,3	26,3
	2	86	23,5	31,4	57,7
	3	62	16,9	22,6	80,3
	4	29	7,9	10,6	90,9
	stimme gar nicht zu	25	6,8	9,1	100,0
	Total	274	74,9	100,0	
Missing	keine Angabe	44	12,0		
	Frage nicht gestellt	48	13,1		
	Total	92	25,1		
Total		366	100,0		

Bewertung der Zusammenarbeit online

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme sehr zu	39	10,7	14,2	14,2
	2	64	17,5	23,4	37,6
	3	79	21,6	28,8	66,4
	4	54	14,8	19,7	86,1
	stimme gar nicht zu	38	10,4	13,9	100,0
	Total	274	74,9	100,0	
Missing	keine Angabe	44	12,0		
	Frage nicht gestellt	48	13,1		
	Total	92	25,1		
Total		366	100,0		

Bewertung des gemeinsamen Bearbeitens von Problemen/Aufgabenstellungen online

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme sehr zu	46	12,6	16,8	16,8
	2	60	16,4	21,9	38,7
	3	76	20,8	27,7	66,4
	4	54	14,8	19,7	86,1
	stimme gar nicht zu	38	10,4	13,9	100,0
	Total	274	74,9	100,0	
Missing	keine Angabe	44	12,0		
	Frage nicht gestellt	48	13,1		
	Total	92	25,1		
Total		366	100,0		

Teilnahme an Übungen:

Teilnahme an Übungen		Responses		
		N	Percent	Percent of Cases N=306
Teilnahme an Übungen	Teilnahme an Übungen - keine Teilnahme	194	58,1%	63,4%
	Teilnahme an Übungen der VO Debatten	66	19,8%	21,6%
	Teilnahme an Übungen der VO Methodologie	74	22,2%	24,2%
	Total	334	100,0%	109,2%

Übungen nach Vorlesungen (nur TeilnehmerInnen an Übungen)		Responses		
		N	Percent	Percent of Cases N=112
Übungen (nur TeilnehmerInnen)	Teilnahme an Übungen der VO Debatten	66	47,1%	58,9%
	Teilnahme an Übungen der VO Methodologie	74	52,9%	66,1%
	Total	140	100,0%	125,0%

Bewertung der Übungen

	sollte mehr Übungen geben	hilfreich bei Prüfungsvorbereitung	Erhalt von Feedback	Auseinandersetzung mit Stoff	Förderung der Kommunikation	Förderung der Kooperation	Berücksichtigung bei Notenvergabe	Sinnhaftigkeit	Förderung der frühzeitigen Auseinandersetzung
N	Valid	112	112	112	112	112	112	112	112
	Missing	254	254	254	254	254	254	254	254
	Mean	2,23	2,41	2,96	2,46	2,50	2,55	1,79	2,08
	Std. Deviation	1,123	1,284	1,269	1,230	1,294	1,229	,960	1,050

Bewertung der Übungen – sollte mehr Übungen geben		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme sehr zu	35	9,6	31,2	31,2
	2	35	9,6	31,2	62,5
	3	29	7,9	25,9	88,4
	4	7	1,9	6,2	94,6
	stimme gar nicht zu	6	1,6	5,4	100,0
	Total	112	30,6	100,0	
Missing	keine Angabe	38	10,4		
	Frage nicht gestellt	216	59,0		
	Total	254	69,4		
Total		366	100,0		

Bewertung der Übungen - hilfreich bei Prüfungsvorbereitung

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme sehr zu	35	9,6	31,2	31,2
	2	30	8,2	26,8	58,0
	3	22	6,0	19,6	77,7
	4	16	4,4	14,3	92,0
	stimme gar nicht zu	9	2,5	8,0	100,0
	Total	112	30,6	100,0	
Missing	keine Angabe	38	10,4		
	Frage nicht gestellt	216	59,0		
	Total	254	69,4		
Total		366	100,0		

Bewertung der Übungen - Erhalt von Feedback

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme sehr zu	16	4,4	14,3	14,3
	2	27	7,4	24,1	38,4
	3	32	8,7	28,6	67,0
	4	20	5,5	17,9	84,8
	stimme gar nicht zu	17	4,6	15,2	100,0
	Total	112	30,6	100,0	
Missing	keine Angabe	38	10,4		
	Frage nicht gestellt	216	59,0		
	Total	254	69,4		
Total		366	100,0		

Bewertung der Übungen - Auseinandersetzung mit Stoff

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme sehr zu	27	7,4	24,1	24,1
	2	39	10,7	34,8	58,9
	3	23	6,3	20,5	79,5
	4	13	3,6	11,6	91,1
	stimme gar nicht zu	10	2,7	8,9	100,0
	Total	112	30,6	100,0	
Missing	keine Angabe	38	10,4		
	Frage nicht gestellt	216	59,0		
	Total	254	69,4		
Total		366	100,0		

Bewertung der Übungen - Förderung der Kommunikation

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme sehr zu	32	8,7	28,6	28,6
	2	30	8,2	26,8	55,4
	3	21	5,7	18,8	74,1
	4	20	5,5	17,9	92,0
	stimme gar nicht zu	9	2,5	8,0	100,0
	Total	112	30,6	100,0	
Missing	keine Angabe	38	10,4		
	Frage nicht gestellt	216	59,0		
	Total	254	69,4		
Total		366	100,0		

Bewertung der Übungen - Förderung der Kooperation

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme sehr zu	26	7,1	23,2	23,2
	2	34	9,3	30,4	53,6
	3	24	6,6	21,4	75,0
	4	20	5,5	17,9	92,9
	stimme gar nicht zu	8	2,2	7,1	100,0
	Total	112	30,6	100,0	
Missing	keine Angabe	38	10,4		
	Frage nicht gestellt	216	59,0		
	Total	254	69,4		
Total		366	100,0		

Bewertung der Übungen - Berücksichtigung bei Notenvergabe

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme sehr zu	63	17,2	56,2	56,2
	2	27	7,4	24,1	80,4
	3	9	2,5	8,0	88,4
	4	9	2,5	8,0	96,4
	stimme gar nicht zu	4	1,1	3,6	100,0
	Total	112	30,6	100,0	
Missing	keine Angabe	38	10,4		
	Frage nicht gestellt	216	59,0		
	Total	254	69,4		
Total		366	100,0		

Bewertung der Übungen - Sinnhaftigkeit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme sehr zu	48	13,1	42,9	42,9
	2	39	10,7	34,8	77,7
	3	18	4,9	16,1	93,8
	4	5	1,4	4,5	98,2
	stimme gar nicht zu	2	,5	1,8	100,0
	Total	112	30,6	100,0	
Missing	keine Angabe	38	10,4		
	Frage nicht gestellt	216	59,0		
	Total	254	69,4		
Total		366	100,0		

Bewertung der Übungen - Förderung der frühzeitigen Auseinandersetzung

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme sehr zu	37	10,1	33,0	33,0
	2	45	12,3	40,2	73,2
	3	18	4,9	16,1	89,3
	4	8	2,2	7,1	96,4
	stimme gar nicht zu	4	1,1	3,6	100,0
	Total	112	30,6	100,0	
Missing	keine Angabe	38	10,4		
	Frage nicht gestellt	216	59,0		
	Total	254	69,4		
Total		366	100,0		

Ermöglichung von Flexibilität:

Flexibilisierung des Lernens

		Lernzeiten und -orte	Lernwege und -strategien	Vereinbarkeit Studium und Berufstätigkeit	individuelle Schwerpunktsetzungen	Vereinbarkeit Studium und Betreuungspflichten
N	Valid	290	290	290	290	290
	Missing	76	76	76	76	76
	Mean	1,68	1,96	2,06	2,66	2,39
	Std. Deviation	,914	1,115	1,218	1,301	1,282

Flexibilisierung - Lernzeiten und -orte

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme sehr zu	158	43,2	54,5	54,5
	2	86	23,5	29,7	84,1
	3	32	8,7	11,0	95,2
	4	9	2,5	3,1	98,3
	stimme gar nicht zu	5	1,4	1,7	100,0
	Total	290	79,2	100,0	
Missing	keine Angabe	54	14,8		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	76	20,8		
Total		366	100,0		

Flexibilisierung - Lernwege und -strategien

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme sehr zu	129	35,2	44,5	44,5
	2	89	24,3	30,7	75,2
	3	39	10,7	13,4	88,6
	4	21	5,7	7,2	95,9
	stimme gar nicht zu	12	3,3	4,1	100,0
	Total	290	79,2	100,0	
Missing	keine Angabe	54	14,8		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	76	20,8		
Total		366	100,0		

Flexibilisierung - Erleichterung der Vereinbarkeit von Studium und Berufstätigkeit

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme sehr zu	128	35,0	44,1	44,1
	2	73	19,9	25,2	69,3
	3	53	14,5	18,3	87,6
	4	15	4,1	5,2	92,8
	stimme gar nicht zu	21	5,7	7,2	100,0
	Total	290	79,2	100,0	
Missing	keine Angabe	54	14,8		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	76	20,8		
Total		366	100,0		

Flexibilisierung - Ermöglichung individueller Schwerpunktsetzungen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme sehr zu	68	18,6	23,4	23,4
	2	72	19,7	24,8	48,3
	3	74	20,2	25,5	73,8
	4	42	11,5	14,5	88,3
	stimme gar nicht zu	34	9,3	11,7	100,0
	Total	290	79,2	100,0	
Missing	keine Angabe	54	14,8		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	76	20,8		
Total		366	100,0		

Flexibilisierung - Erleichterung der Vereinbarkeit von Studium und Betreuungspflichten

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme sehr zu	92	25,1	31,7	31,7
	2	73	19,9	25,2	56,9
	3	74	20,2	25,5	82,4
	4	21	5,7	7,2	89,7
	stimme gar nicht zu	30	8,2	10,3	100,0
	Total	290	79,2	100,0	
Missing	keine Angabe	54	14,8		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	76	20,8		
Total		366	100,0		

Vorerfahrungen mit eLearning

Vorerfahrungen mit eLearning

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	keine	144	39,3	39,3	39,3
	1-2	39	10,7	10,7	50,0
	3-4	93	25,4	25,4	75,4
	5-6	63	17,2	17,2	92,6
	7 und mehr	27	7,4	7,4	100,0
	Total	366	100,0	100,0	

Homogenität der Vorerfahrungen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	nur eine eLearning-LV besucht	30	8,2	14,2	14,2
	Einsatz war ähnlich	89	24,3	42,2	56,4
	Einsatz war unterschiedlich	92	25,1	43,6	100,0
	Total	211	57,7	100,0	
Missing	keine Angabe	11	3,0		
	Frage nicht gestellt	144	39,3		
	Total	155	42,3		
Total		366	100,0		

Bewertung der Vorerfahrungen mit eLearning:

		Bewertung der Vorerfahrungen als problematisch	Bewertung der Vorerfahrungen als sinnvoll	Bewertung der Vorerfahrungen als Erleichterung	Bewertung der Vorerfahrungen als überflüssig
N	Valid	199	203	207	196
	Missing	167	163	159	170
	Mean	3,99	1,82	1,99	4,29
	Std. Deviation	1,155	,984	1,147	1,078

Bewertung der Vorerfahrungen als problematisch

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trifft sehr zu	8	2,2	4,0	4,0
	2	19	5,2	9,5	13,6
	3	28	7,7	14,1	27,6
	4	56	15,3	28,1	55,8
	trifft gar nicht zu	88	24,0	44,2	100,0
	Total	199	54,4	100,0	
Missing	weiß nicht	8	2,2		
	keine Angabe	15	4,1		
	Frage nicht gestellt	144	39,3		
	Total	167	45,6		
Total		366	100,0		

Bewertung der Vorerfahrungen als sinnvoll

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trifft sehr zu	97	26,5	47,8	47,8
	2	63	17,2	31,0	78,8
	3	29	7,9	14,3	93,1
	4	10	2,7	4,9	98,0
	trifft gar nicht zu	4	1,1	2,0	100,0
	Total	203	55,5	100,0	
Missing	weiß nicht	4	1,1		
	keine Angabe	15	4,1		
	Frage nicht gestellt	144	39,3		
	Total	163	44,5		
Total		366	100,0		

Bewertung der Vorerfahrungen als Erleichterung

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trifft sehr zu	94	25,7	45,4	45,4
	2	56	15,3	27,1	72,5
	3	32	8,7	15,5	87,9
	4	16	4,4	7,7	95,7
	trifft gar nicht zu	9	2,5	4,3	100,0
	Total	207	56,6	100,0	
Missing	weiß nicht	2	,5		
	keine Angabe	13	3,6		
	Frage nicht gestellt	144	39,3		
	Total	159	43,4		
Total		366	100,0		

Bewertung der Vorerfahrungen als überflüssig

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	trifft sehr zu	7	1,9	3,6	3,6
	2	10	2,7	5,1	8,7
	3	21	5,7	10,7	19,4
	4	39	10,7	19,9	39,3
	trifft gar nicht zu	119	32,5	60,7	100,0
	Total	196	53,6	100,0	
Missing	weiß nicht	9	2,5		
	keine Angabe	17	4,6		
	Frage nicht gestellt	144	39,3		
	Total	170	46,4		
Total		366	100,0		

Bewertung der Lernplattformen:

		Bb Vista Strukturierung	Bb Vista technische Probleme	Bb Vista Usability	Fronter Strukturierung	Fronter technische Probleme	Fronter Usability
N	Valid	313	309	313	310	305	309
	Missing	53	57	53	56	61	57
	Mean	2,12	3,76	1,90	2,54	3,82	2,28
	Std. Deviation	1,112	1,337	1,000	1,263	1,311	1,180

Blackboard Vista Strukturierung

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme sehr zu	108	29,5	34,5	34,5
	2	110	30,1	35,1	69,6
	3	59	16,1	18,8	88,5
	4	20	5,5	6,4	94,9
	stimme gar nicht zu	16	4,4	5,1	100,0
	Total	313	85,5	100,0	
Missing	weiß nicht	4	1,1		
	keine Angabe	27	7,4		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	53	14,5		
Total		366	100,0		

Blackboard Vista Auftreten technischer Probleme

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme sehr zu	28	7,7	9,1	9,1
	2	40	10,9	12,9	22,0
	3	34	9,3	11,0	33,0
	4	84	23,0	27,2	60,2
	stimme gar nicht zu	123	33,6	39,8	100,0
	Total	309	84,4	100,0	
Missing	weiß nicht	8	2,2		
	keine Angabe	27	7,4		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	57	15,6		
Total		366	100,0		

Blackboard Vista Usability

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme sehr zu	133	36,3	42,5	42,5
	2	111	30,3	35,5	78,0
	3	43	11,7	13,7	91,7
	4	19	5,2	6,1	97,8
	stimme gar nicht zu	7	1,9	2,2	100,0
	Total	313	85,5	100,0	
Missing	weiß nicht	4	1,1		
	keine Angabe	27	7,4		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	53	14,5		
Total		366	100,0		

Fronter Strukturierung

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme sehr zu	77	21,0	24,8	24,8
	2	90	24,6	29,0	53,9
	3	72	19,7	23,2	77,1
	4	41	11,2	13,2	90,3
	stimme gar nicht zu	30	8,2	9,7	100,0
	Total	310	84,7	100,0	
Missing	weiß nicht	7	1,9		
	keine Angabe	27	7,4		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	56	15,3		
Total		366	100,0		

Fronter Auftreten technischer Probleme

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme sehr zu	23	6,3	7,5	7,5
	2	39	10,7	12,8	20,3
	3	38	10,4	12,5	32,8
	4	74	20,2	24,3	57,0
	stimme gar nicht zu	131	35,8	43,0	100,0
	Total	305	83,3	100,0	
Missing	weiß nicht	12	3,3		
	keine Angabe	27	7,4		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	61	16,7		
Total		366	100,0		

Fronter Usability

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme sehr zu	94	25,7	30,4	30,4
	2	105	28,7	34,0	64,4
	3	55	15,0	17,8	82,2
	4	38	10,4	12,3	94,5
	stimme gar nicht zu	17	4,6	5,5	100,0
	Total	309	84,4	100,0	
Missing	weiß nicht	8	2,2		
	keine Angabe	27	7,4		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	57	15,6		
Total		366	100,0		

Akzeptanz von eLearning:

		Bewertung von eLearning als problematisch	Bewertung von eLearning als Erleichterung	Bewertung einer Ausweitung von eLearning	Bewertung von eLearning als sinnvoll	Bewertung von eLearning als überflüssig
N	Valid	312	312	312	312	312
	Missing	54	54	54	54	54
	Mean	4,30	1,58	1,93	1,57	4,54
	Std. Deviation	1,061	,925	1,119	,915	,899

Bewertung von eLearning als problematisch

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme sehr zu	8	2,2	2,6	2,6
	2	20	5,5	6,4	9,0
	3	34	9,3	10,9	19,9
	4	57	15,6	18,3	38,1
	stimme gar nicht zu	193	52,7	61,9	100,0
	Total	312	85,2	100,0	
Missing	keine Angabe	54	14,8		
Total		366	100,0		

Bewertung von eLearning als Erleichterung

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme sehr zu	194	53,0	62,2	62,2
	2	79	21,6	25,3	87,5
	3	23	6,3	7,4	94,9
	4	8	2,2	2,6	97,4
	stimme gar nicht zu	8	2,2	2,6	100,0
	Total	312	85,2	100,0	
Missing	keine Angabe	54	14,8		
Total		366	100,0		

Bewertung einer Ausweitung von eLearning

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme sehr zu	150	41,0	48,1	48,1
	2	78	21,3	25,0	73,1
	3	50	13,7	16,0	89,1
	4	23	6,3	7,4	96,5
	stimme gar nicht zu	11	3,0	3,5	100,0
	Total	312	85,2	100,0	
Missing	keine Angabe	54	14,8		
Total		366	100,0		

Bewertung von eLearning als sinnvoll

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme sehr zu	195	53,3	62,5	62,5
	2	79	21,6	25,3	87,8
	3	20	5,5	6,4	94,2
	4	12	3,3	3,8	98,1
	stimme gar nicht zu	6	1,6	1,9	100,0
	Total	312	85,2	100,0	
Missing	keine Angabe	54	14,8		
Total		366	100,0		

Bewertung von eLearning als überflüssig

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	stimme sehr zu	4	1,1	1,3	1,3
	2	13	3,6	4,2	5,4
	3	24	6,6	7,7	13,1
	4	42	11,5	13,5	26,6
	stimme gar nicht zu	229	62,6	73,4	100,0
	Total	312	85,2	100,0	
Missing	keine Angabe	54	14,8		
Total		366	100,0		

Zufriedenheit mit eLearning:

Zufriedenheit mit eLearning

		Bewertung von eLearning in STEP1	Gesamtbeurteilung von eLearning im Studium
N	Valid	290	308
	Missing	76	58
	Mean	1,74	2,02
	Std. Deviation	,780	,854

Zufriedenheit mit eLearning im Studium

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sehr zufrieden	84	23,0	27,3	27,3
	2	156	42,6	50,6	77,9
	3	49	13,4	15,9	93,8
	4	16	4,4	5,2	99,0
	gar nicht zufrieden	3	,8	1,0	100,0
	Total	308	84,2	100,0	
Missing	weiß ich nicht	4	1,1		
	keine Angabe	54	14,8		
	Total	58	15,8		
Total		366	100,0		

Zufriedenheit mit eLearning in STEP1

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	sehr zufrieden	123	33,6	42,4	42,4
	2	130	35,5	44,8	87,2
	3	27	7,4	9,3	96,6
	4	9	2,5	3,1	99,7
	gar nicht zufrieden	1	,3	,3	100,0
	Total	290	79,2	100,0	
Missing	keine Angabe	54	14,8		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	76	20,8		
Total		366	100,0		

Anhang C.3: Auswertungen zu „Prüfung der Hypothesen“

Gruppen unterschiedlicher Nutzungsintensität der eLearning-Kurse:

VO Methodologie

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Wenig-/Nichtnutzer	70	19,1	22,9	22,9
	Nutzer	116	31,7	37,9	60,8
	Intensivnutzer	120	32,8	39,2	100,0
	Total	306	83,6	100,0	
Missing	keine Angabe	38	10,4		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	60	16,4		
Total		366	100,0		

VO Denkweisen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Wenig-/Nichtnutzer	99	27,0	32,4	32,4
	Nutzer	117	32,0	38,2	70,6
	Intensivnutzer	90	24,6	29,4	100,0
	Total	306	83,6	100,0	
Missing	keine Angabe	38	10,4		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	60	16,4		
Total		366	100,0		

VO aktuelle Debatten

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Wenig-/Nichtnutzer	117	32,0	38,2	38,2
	Nutzer	133	36,3	43,5	81,7
	Intensivnutzer	56	15,3	18,3	100,0
	Total	306	83,6	100,0	
Missing	keine Angabe	38	10,4		
	Frage nicht gestellt	22	6,0		
	Total	60	16,4		
Total		366	100,0		

Hypothese HYP SK:

Kursnutzung und Sozialkompetenz in VO aktuelle Debatten:

Descriptives

Kompetenzerwerb - Sozialkompetenz online

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Wenig-/Nichtnutzer	107	3,09	1,263	,122	2,85	3,34	1	5
Nutzer	120	3,24	1,181	,108	3,03	3,46	1	5
Intensivnutzer	51	3,43	1,153	,162	3,11	3,76	1	5
Total	278	3,22	1,210	,073	3,08	3,36	1	5

ANOVA

Kompetenzerwerb - Sozialkompetenz online

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	4,048	2	2,024	1,386	,252
Within Groups	401,567	275	1,460		
Total	405,615	277			

Test of Homogeneity of Variances

Kompetenzerwerb - Sozialkompetenz online

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,260	2	275	,771

Hypothese HYP SELBST:

Kursnutzung und Aspekte der Selbstkompetenz in VO aktuelle Debatten:

Descriptives

		N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
						Lower Bound	Upper Bound		
Kompetenzerwerb - Selbststeuerung	Wenig-/Nichtnutzer	107	2,95	1,177	,114	2,73	3,18	1	5
	Nutzer	120	3,25	,998	,091	3,07	3,43	1	5
	Intensivnutzer	51	3,35	1,309	,183	2,98	3,72	1	5
	Total	278	3,15	1,137	,068	3,02	3,29	1	5
Kompetenzerwerb - Eigenverantwortung	Wenig-/Nichtnutzer	107	3,10	1,303	,126	2,85	3,35	1	5
	Nutzer	120	3,31	1,201	,110	3,09	3,53	1	5
	Intensivnutzer	51	3,59	1,236	,173	3,24	3,94	1	5
	Total	278	3,28	1,255	,075	3,13	3,43	1	5

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Kompetenzerwerb - Selbststeuerung	Between Groups	7,436	2	3,718	2,913	,056
	Within Groups	350,913	275	1,276		
	Total	358,349	277			
Kompetenzerwerb - Eigenverantwortung	Between Groups	8,301	2	4,151	2,668	,071
	Within Groups	427,814	275	1,556		
	Total	436,115	277			

Test of Homogeneity of Variances				
	Levene Statistic	df1	df2	Sig.
Kompetenzerwerb - Selbststeuerung	4,053	2	275	,018
Kompetenzerwerb - Eigenverantwortung	,401	2	275	,670

Hypothese HYP REFLEXION:

Erwerb von Selbstreflexionsfähigkeit in VO aktuelle Debatten:

Descriptives

Kompetenzerwerb - Selbstreflexion

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Wenig-/Nichtnutzer	107	3,08	1,150	,111	2,86	3,30	1	5
Nutzer	120	3,38	1,101	,100	3,18	3,57	1	5
Intensivnutzer	51	3,49	1,084	,152	3,19	3,80	1	5
Total	278	3,28	1,125	,067	3,15	3,42	1	5

ANOVA

Kompetenzerwerb - Selbstreflexion

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	7,437	2	3,719	2,980	,052
Within Groups	343,113	275	1,248		
Total	350,550	277			

Test of Homogeneity of Variances

Kompetenzerwerb - Selbstreflexion

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,187	2	275	,829

Hypothese HYP PRÜF2:

VO Denkweisen:

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Nutzung der prüfungsrelevanten Literatur	Equal variances assumed	5,144	,024	1,359	304	,175	,124	,091	-,056	,303
	Equal variances not assumed			1,141	86,565	,257	,124	,109	-,092	,340
Nutzung der Powerpoint-Präsentationen	Equal variances assumed	,031	,860	-,093	303	,926	-,013	,142	-,293	,267
	Equal variances not assumed			-,091	102,436	,928	-,013	,146	-,302	,276
Nutzung der Audio-/Videoaufzeichnungen	Equal variances assumed	1,230	,268	-2,610	299	,010	-,515	,197	-,903	-,127
	Equal variances not assumed			-2,518	99,406	,013	-,515	,204	-,920	-,109
Nutzung der Selbsttests	Equal variances assumed	6,608	,011	,384	294	,701	,073	,191	-,303	,450
	Equal variances not assumed			,349	85,642	,728	,073	,210	-,345	,492
Nutzung der Beispiele	Equal variances assumed	,001	,971	,048	302	,962	,008	,165	-,316	,332
	Equal variances not assumed			,047	100,947	,963	,008	,168	-,326	,341
Nutzung der Hilfestellungen der Teaching Assistants	Equal variances assumed	,931	,335	,701	303	,484	,131	,187	-,237	,499
	Equal variances not assumed			,669	97,613	,505	,131	,196	-,257	,519
Nutzung der Wikis	Equal variances assumed	,449	,503	1,114	288	,266	,223	,200	-,171	,616
	Equal variances not assumed			1,130	103,649	,261	,223	,197	-,168	,613
Nutzung der Diskussionsforen zu organisatorischen Fragen	Equal variances assumed	,000	,999	1,141	301	,255	,204	,179	-,148	,557
	Equal variances not assumed			1,113	100,525	,269	,204	,184	-,160	,569
Nutzung der Diskussionsforen zu Vorlesungsinhalten und Texten	Equal variances assumed	,566	,452	1,145	303	,253	,218	,190	-,157	,593
	Equal variances not assumed			1,168	109,146	,245	,218	,187	-,152	,588
Nutzung der Diskussionsforen zur Vorbereitung auf die Prüfung	Equal variances assumed	,004	,949	1,929	302	,055	,364	,189	-,007	,736
	Equal variances not assumed			1,929	103,869	,056	,364	,189	-,010	,739

VO Methodologie:

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Nutzung der prüfungsrelevanten Literatur	Equal variances assumed	31,253	,000	3,251	304	,001	,332	,102	,131	,534
	Equal variances not assumed			2,066	51,232	,044	,332	,161	,009	,655
Nutzung der Powerpoint-Präsentationen	Equal variances assumed	5,057	,025	1,268	303	,206	,204	,161	-,113	,522
	Equal variances not assumed			1,001	56,031	,321	,204	,204	-,204	,613
Nutzung der Audio-/Videoaufzeichnungen	Equal variances assumed	6,446	,012	-2,072	299	,039	-,476	,230	-,928	-,024
	Equal variances not assumed			-1,872	56,169	,066	-,476	,254	-,986	,033
Nutzung der Selbsttests	Equal variances assumed	3,274	,071	5,784	294	,000	1,234	,213	,814	1,654
	Equal variances not assumed			5,172	49,888	,000	1,234	,239	,755	1,713
Nutzung der Beispiele	Equal variances assumed	5,598	,019	2,579	302	,010	,479	,186	,114	,844
	Equal variances not assumed			2,272	58,209	,027	,479	,211	,057	,901
Nutzung der Hilfestellungen der Teaching Assistants	Equal variances assumed	,586	,444	,212	303	,833	,045	,213	-,374	,465
	Equal variances not assumed			,202	61,471	,841	,045	,224	-,402	,492
Nutzung der Wikis	Equal variances assumed	,680	,410	1,132	288	,259	,261	,231	-,193	,716
	Equal variances not assumed			1,181	61,693	,242	,261	,221	-,181	,704
Nutzung der Diskussionsforen zu organisatorischen Fragen	Equal variances assumed	3,489	,063	1,814	301	,071	,373	,205	-,032	,777
	Equal variances not assumed			1,621	57,250	,110	,373	,230	-,088	,833
Nutzung der Diskussionsforen zu Vorlesungsinhalten und Texten	Equal variances assumed	,015	,902	1,274	303	,204	,276	,216	-,150	,701
	Equal variances not assumed			1,253	64,841	,215	,276	,220	-,164	,715
Nutzung der Diskussionsforen zur Vorbereitung auf die Prüfung	Equal variances assumed	,506	,478	2,577	302	,010	,553	,214	,131	,974
	Equal variances not assumed			2,460	61,609	,017	,553	,225	,104	1,001

VO aktuelle Debatten:

Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
									Lower	Upper
Nutzung der prüfungsrelevanten Literatur	Equal variances assumed	13,686	,000	2,051	304	,041	,154	,075	,006	,302
	Equal variances not assumed			2,034	252,999	,043	,154	,076	,005	,303
Nutzung der Powerpoint-Präsentationen	Equal variances assumed	,524	,470	,079	303	,937	,009	,118	-,222	,241
	Equal variances not assumed			,079	302,801	,937	,009	,118	-,222	,241
Nutzung der Audio-/Videoaufzeichnungen	Equal variances assumed	4,186	,042	-2,572	299	,011	-,420	,163	-,741	-,099
	Equal variances not assumed			-2,564	291,839	,011	-,420	,164	-,742	-,098
Nutzung der Selbsttests	Equal variances assumed	2,464	,118	,889	294	,375	,138	,155	-,168	,444
	Equal variances not assumed			,887	288,353	,376	,138	,156	-,168	,445
Nutzung der Beispiele	Equal variances assumed	6,351	,012	2,107	302	,036	,284	,135	,019	,549
	Equal variances not assumed			2,101	293,678	,036	,284	,135	,018	,550
Nutzung der Hilfestellungen der Teaching Assistants	Equal variances assumed	,317	,574	1,644	303	,101	,252	,153	-,050	,554
	Equal variances not assumed			1,644	302,909	,101	,252	,153	-,050	,554
Nutzung der Wikis	Equal variances assumed	,200	,655	1,081	288	,280	,179	,166	-,147	,506
	Equal variances not assumed			1,081	287,931	,280	,179	,166	-,147	,506
Nutzung der Diskussionsforen zu organisatorischen Fragen	Equal variances assumed	,172	,678	,122	301	,903	,018	,148	-,274	,310
	Equal variances not assumed			,122	300,744	,903	,018	,148	-,274	,310
Nutzung der Diskussionsforen zu Vorlesungsinhalten und Texten	Equal variances assumed	,056	,812	,402	303	,688	,063	,158	-,247	,374
	Equal variances not assumed			,401	301,706	,688	,063	,158	-,248	,374
Nutzung der Diskussionsforen zur Vorbereitung auf die Prüfung	Equal variances assumed	,015	,904	1,568	302	,118	,245	,156	-,062	,552
	Equal variances not assumed			1,569	301,831	,118	,245	,156	-,062	,552

Hypothese HYP PRÜF3:

Erreichte Note:

Erreichte Note		erzielte Note in VO Denkweisen	erzielte Note in VO Methodologie	erzielte Note in VO aktuelle Debatten
N	Valid	223	251	112
	Missing	143	115	254
	Mean	2,13	2,51	1,63
	Std. Deviation	1,119	1,063	,697

erzielte Note in VO Denkweisen

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	85	23,2	38,1	38,1
	2	57	15,6	25,6	63,7
	3	54	14,8	24,2	87,9
	4	20	5,5	9,0	96,9
	5	7	1,9	3,1	100,0
	Total	223	60,9	100,0	
Missing	k. Angabe / k. Note	95	26,0		
	Frage nicht gestellt	48	13,1		
	Total	143	39,1		
Total		366	100,0		

erzielte Note in VO Methodologie

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	46	12,6	18,3	18,3
	2	88	24,0	35,1	53,4
	3	69	18,9	27,5	80,9
	4	40	10,9	15,9	96,8
	5	8	2,2	3,2	100,0
	Total	251	68,6	100,0	
Missing	k. Angabe / k. Note	67	18,3		
	Frage nicht gestellt	48	13,1		
	Total	115	31,4		
Total		366	100,0		

erzielte Note in VO aktuelle Debatten

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	1	54	14,8	48,2	48,2
	2	46	12,6	41,1	89,3
	3	11	3,0	9,8	99,1
	4	1	,3	,9	100,0
	Total	112	30,6	100,0	
Missing	k. Angabe / k. Note	206	56,3		
	Frage nicht gestellt	48	13,1		
	Total	254	69,4		
Total		366	100,0		

ANOVA zu Note und Kursnutzung in 3 Gruppen:

VO aktuelle Debatten

erzielte Note in VO aktuelle Debatten

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Wenig-/Nichtnutzer	32	1,72	,813	,144	1,43	2,01	1	3
Nutzer	51	1,61	,603	,084	1,44	1,78	1	3
Intensivnutzer	29	1,59	,733	,136	1,31	1,86	1	4
Total	112	1,63	,697	,066	1,50	1,76	1	4

ANOVA

erzielte Note in VO aktuelle Debatten

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	,331	2	,165	,336	,715
Within Groups	53,660	109	,492		
Total	53,991	111			

Test of Homogeneity of Variances

erzielte Note in VO aktuelle Debatten

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
2,804	2	109	,065

VO Methodologie

erzielte Note in VO Methodologie

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Wenig-/Nichtnutzer	50	2,78	1,093	,155	2,47	3,09	1	5
Nutzer	96	2,49	1,095	,112	2,27	2,71	1	5
Intensivnutzer	105	2,39	1,005	,098	2,20	2,58	1	5
Total	251	2,51	1,063	,067	2,37	2,64	1	5

ANOVA

erzielte Note in VO Methodologie

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	5,181	2	2,590	2,315	,101
Within Groups	277,560	248	1,119		
Total	282,741	250			

Test of Homogeneity of Variances

erzielte Note in VO Methodologie

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,779	2	248	,460

VO Denkweisen

erzielte Note in VO Denkweisen

	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean		Minimum	Maximum
					Lower Bound	Upper Bound		
Wenig-/Nichtnutzer	64	2,25	1,168	,146	1,96	2,54	1	5
Nutzer	89	2,17	1,131	,120	1,93	2,41	1	5
Intensivnutzer	70	1,99	1,056	,126	1,73	2,24	1	5
Total	223	2,13	1,119	,075	1,99	2,28	1	5

ANOVA

erzielte Note in VO Denkweisen

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	2,507	2	1,253	1,001	,369
Within Groups	275,458	220	1,252		
Total	277,964	222			

Test of Homogeneity of Variances

erzielte Note in VO Denkweisen

Levene Statistic	df1	df2	Sig.
,644	2	220	,526

Anhang C.4: offene Fragen

Antworten auf Frage 12:

Haben Sie die eLearning-Angebote der einzelnen STEP1-Vorlesungen sehr unterschiedlich genutzt? Falls ja, beschreiben Sie die Unterschiede bitte kurz:	
Nr.	Antworten
1	In der Denkweisen Vorlesung von Prof. (NAME ANONYMISIERT) gab es einen sehr engagierten Tutor und eine sehr motivierte StudentInnenschaft dadurch wurden inhaltliche Fragen sehr schnell beantwortet und es konnte ein echter Diskurs entstehen. Weiters gab es dort ein Wiki für jede Vorlesung auf der eine gemeinsame Mitschrift erarbeitet wurde (auch sehr positiv) Bei Methodologie war es bei dieser enormen Menge an Pflichtliteratur auf jeden Fall hilfreich die Texte online abrufen zu können. Auch die Übungen habe ich dort als hilfreich empfunden, auch wenn dort der Diskurs mit einer rein virtuellen und zufälligen Gruppe nicht zustande gekommen ist. Für Aktuelle Debatten gilt dasselbe wie für Methodologie, was die Menge an Literatur angeht. Die Übungen die dort angeboten wurden waren anfangs sehr hilfreich (Zitier-Übung). Das es auf diese Übungen allerdings nicht mal beispielsweise ein Individuelles Feedback gegeben hat ist spätestens bei dem Probe-Essay zu einem Frust-Faktor geworden.
2	Methodologie sehr intensive Aufforderung zur Zusammenarbeit durch die Möglichkeit über e-learning "Lernpunkte" zu sammeln; in Denkweisen wurde die Plattform hauptsächlich als INFO - Transport benutzt, weniger zur Zusammenarbeit unter den StudentInnen
3	Methodologie war sehr gut betreut, mit vielen Inhalten bestückt, Aktuelle Debatten leider das genaue Gegenteil.
4	Manche nur als Download-Ort (Texte etc), andere als eine Art "Nachschlagewerk" (Beispiele, Zitierregel etc)
5	Aktuelle Debatten nur wenig benutzt. Grund: Nur wenige Texte benötigt als download, hauptsächlich muss man selber schreiben.
6	Im Prinzip für alle drei VOs um den prüfungsrelevanten Stoff zu erhalten, evt. Fragen über Prüfungen (z.B.: Stoffgebiet, Termine) zu klären oder anderes (z.B.: Probleme beim Downloaden der relevanten Literatur zum Essay für Aktuelle Debatten)
7	Das von aktuelle Debatten musste man fast gar nicht benutzen...aber es war gut das die Texte online gestellt waren!
8	eLearning zu Denkweisen-VO kaum bis gar nicht benutzt, häufiger Methodologie und sehr oft Aktuelle Debatten-eLearning.
9	methodologie war eher eine aktive vorlesung, bei der man auch zur mitarbeit eingeladen wurden, bei denkweisen und aktuelle debatten war das nicht der fall.
10	denkweisen und methodologie sehr viel, aktuelle debatten eher mäßig -vor allem benutzt weil ich meine essay note lange nicht bekommen hatte
11	Denkweisen (NAME ANONYMISIERT): Audiomitschnitte genutzt und Literatur, Prüfungsinformationen, Termine Methodologie: Folien und Literatur, Multiplechoice-Test Informationen und Probetests, Termine Aktuelle Debatten: Informationen zu den schriftlichen Arbeiten und Terminen, Texte
12	in "Methoden" war mehr Zusammenarbeit online in Gruppen gefordert - bei "Debatten" hielt sich die online-Arbeit sehr in Grenzen (lediglich die Aufzeichnungen waren gut)
13	Methodologie regelmäßig, Denkweisen häufig, Debatten anlassbezogen
14	Denkweisen - eher keine Einträge (Soziologie) Methodologie - an keinen Übungen teilgenommen aber Texte ausgedruckt und gelesen Aktuelle Debatten - Immer wieder Texte zur Entscheidung gelesen und an einer Übung teilgenommen (Zitationsübung)
15	Das Diskussionsforum zur VO Denkweisen habe ich öfters benutzt, da es erforderlich und erwünscht war, die nicht ganz so einfachen Texte mitzudiskutieren. Bei den anderen beiden war dies nicht ganz so erforderlich.
16	am häufigsten für diskussion die denkweisen. da auch die teaching assistants sehr aktiv und anregend diskutiert haben, hat das angebot ungemein gewonnen.
17	Methodologie: Texte sehr oft, Folien kaum, Selbsttest oft, Gruppenübungen auf der Plattform 1x

	(war freiwillig für halben Notengrad besser) Denkweisen: Texte, Folien und Nachlese runtergeladen ...
18	Bei Methodologie gab es mehr Sachen zu nutzen, z.B. Selbsttest etc. Das gab es bei den anderen ja nicht.
19	ja, teilweise, um Folien bzw. Pflichtliteratur zu lesen bzw. downloaden und bei anderen Lehrveranstaltungen habe ich auch an Übungen teilgenommen, die aber leider nicht sehr gut gelaufen sind, weil entweder zu wenige angemeldet waren, oder aber die Betreuung viel zu spät reagierte.... D
20	Aktuelle Debatten: Texte für Essay heruntergeladen und dann eben gelegentlich ins Forum geschaut, um auftretende Fragen beim Schreiben zu klären. Denkweisen: viel im Forum aktiv, Probleme wurden gut diskutiert! Methodologie: Teilnahme am Tutorium (Gruppenarbeit), Download der Texte, Forumsbesuch
21	Am häufigsten benutzte ich die eLearning-Angebote der Vorlesung Methodologie, hier war auch am umfangreichsten Material vorhanden. Das Angebot von aktuelle Debatten, benutze ich hauptsächlich dazu um Literatur und Informationen zum Essay zu erhalten und die Plattform von Denkweisen habe ich so gut wie nie genutzt, da hier am wenigsten vorhanden war und das Material auch nicht wirklich prüfungsrelevant war.
22	-
23	Prüfungsrelevante Literatur hab ich zu Beginn runtergeladen und anschließend war kein Zugriff mehr nötig. -> Fragestellung korrigieren deto bei "Selbsttest" & "Prüfungsfragen oder Beispieleessays" (Verwendung gegen LV-Ende)
24	ja.denkweise und methodologie habe ichsehr oft benutzt weil ich bei der vorlesungen nichtanwesend war. bei aktellen debatten habe ich nur literatur untergeladet.
25	aktuelleDebatten: hauptsächlich video/audiostreams und essay übungen aber kaum forum Methodologie: nur für Prüfungsvorereitung:video/audiostreams,selbsttest,texte zum downloaden denkweisen:hauptsächlich für Prüfungsvorbereitung, das Forum habe ich sehr intensiv genutzt. aber auch mehr zum Lesen als zum Schreiben
26	Es war nicht möglich auch nur irgendeinen Sinn aus dem elearning "Angebot" eines gewissen Prof. (NAME ANONYMISIERT) zu ziehen. Insofern wurde dieses auch nicht benutzt.
27	ich habe e learning immer dann genutzt, wenn ich selbst nicht genug material in den vorlesungen sammeln konnte und mir das restliche material, bücher etc. nicht ausgereicht haben, oder ich die vl's nicht besuchen konnte, habe ich mich vom e-learning unterstützen lassen.
28	ich habe die eLearning-Angebote auf gleiche Art benutzt.
29	Nein, in allen Fällen vor der Prüfung am intensivsten verwendet.
30	dem angebot entsprechend
31	Für die VO aktuelle Debatten habe ich die Plattform oft genutzt v.a. wegen den Beispieleessays und Tipps für das Essay - für die anderen beiden nur um ppt Folien zu den jeweiligen Einheiten herunterzuladen.
32	bei einigen nur literatur heruntergeladen bzw. literaturliste, bei anderen auch organisatorisches im forum gelesen, beim PS aufgabenstellungen für hausübungen heruntergeladen
33	nein
34	Debatten Vo.: Hier habe ich hauptsächlich die Übungsangebote zu Arbeitstechniken verwendet. Denkweisen Vo.: Hier habe ich vor Allem mit den Forum-Einträgen zu inhaltlichen Fragen gearbeitet aber auch die Folien und Nachlesen von Prof. (NAME ANONYMISIERT) verwendet. Methodologie Vo.: Wichtig waren die prüfungsrelevanten Texte.
35	Nein, überall nur Datendownload.
36	Ich konnte mich leider nicht einloggen, deshalb habe ich immer unter einer Studienkollegin gearbeitet und sie hat heruntergeladen,... Somit beschränkte sich meine Aktivität je nach Vorlesung auf das Minimum, da das elearning stets problematisch war!
37	eLearning der VO Denkweisen wurde von mir am meisten genutzt, sowohl die

	Arbeitsmaterialien/PowerPoint Präsentationen als auch das Forum. Bei VO Methodologie habe ich auch die Materialien benutzt, teilweise das Forum (zu viele Forumseinträge ...) VO Debatten habe ich fast gar nicht benutzt, wenn dann nur für organisatorische Fragen
38	Nein
39	akt. Debatten: nie, ausser organisatorisches methodologie: alle texte und folien immer heruntergeladen denkweisen: erst zum prüfungstermin genutzt
40	nein
41	in etwa gleich. Als Info-Quelle im Hinblick auf Organisatorisches / Texte-Downloads / etc.

Antworten auf Frage 19:

Waren andere eLearning-Angebote bzw. Inhalte bei der Vorbereitung auf die Prüfung besonders hilfreich? Falls ja, führen Sie diese bitte kurz an:	
Nr.	Antworten
1	Neben dem Forum unserer STV gibt es auch ethnomitschriften.at, auf dieser Seite können Mitschriften/Aufzeichnungen/Abstracts von Vorlesungen und Prüfungsliteratur ausgetauscht werden. Vielleicht lässt sich diese Mitschriftenbörse in Form einfacher Datei uploads der Studierenden auch in die Lernplattform integrieren.
2	selbsttest bei vo methodologie
3	Nein.
4	denkweisen (NAME ANONYMISIERT) diskussionsforum war sehr hilfreich
5	ja
6	das online-Zusammenarbeiten ist absolut kein Ersatz für tatsächliches face-to-face Zusammenarbeiten - virtuelle "online"-Gespenster vermitteln geschriebene Zeilen - eine tatsächliche Runde an Leuten vermittelt Inhalte und vor allem Hintergrundgedanken dazu (nur das hilft wirklich etwas zu verstehen)
7	Audio- Video aufzeichnungen
8	Besonders hilfreich waren vor allem die Übungen.
9	www.anthropology.at.tf war das hilfreichste bisher...
10	was nicht hilfreich war: 2. bzw. der 3. Prüfungstermin von Herrn Prof. (NAME ANONYMISIERT) (Denkweisen) wurde NICHT auf der Lernplattform (e-learning) veröffentlicht!!! Sondern nur auf der KSA Plattform!!!!
11	Besonders hilfreich waren die Statements von TA (NAME ANONYMISIERT), der sehr oft wichtige Fragen der StudentInnen beantwortet hat. Ein großes Dankeschön an ihn. Auch bei der Methodologie VO waren die TA's sehr fleißig.
12	die weiterführenden Links, beispielsweise zu Statistik Austria etc.
13	Audio und Video-Aufzeichnungen war für mich nicht erforderlich, da ich fast immer in der LV-Anwesen war. Grundsätzlich finde ich die Aufzeichnungen SUPER - weiter so!!! Optimal ist die Kombination von "Audiomitschnitt & Powerpoint-Präsentation" als Video!
14	moodle
15	Nein.
16	literaturliste, termine, beispielfragen für die prüfung, selbsttests, literatur
17	Methodologie-Selbsttest Foren zu einzelnen vos
18	Selbsttest
19	Besonders die PPP waren fuer mich hilfreich und unterstueten mich beim lernen und beim verstehen meiner Mitschriften.

20	Nein
21	die möglichkeit andere studenten direkt anzuschreiben und zugriff auf ihre e-mail adressen zu haben
22	besonders hilfreich war im bezug aktuelle debatten, zitierregeln und alle anderen dateien, zu wie verfasse ich eine wissenschaftliche arbeit, da dies meien aller erste arbeit an der uni war, aber auch abstrakts zu denkwisen waren sehr sehr aufschlussreich
23	möchte nur anmerken, dass ich jene Angebote, die ich nicht benutzt habe als gar nicht hilfreich angekreuzt habe. Kann das also eigentlich gar nicht beurteilen, ob sie hilfreich sind. Deswegen habe ich auch Frage 18 neutral beurteilt, da ich keines dieser Angebote genutzt habe.

Antworten auf Frage 23:

Möchten Sie noch etwas zum Einsatz von eLearning in den STEP1-Vorlesungen mitteilen?	
Nr.	Antworten
	Blackboard Vista war eine viel zu langsame Plattform, Fronter und Moodle sind in diesem Sinne besser.
1	Es braucht eine einheitliche Plattform mit der Möglichkeit Kooperationseinheiten über die einzelnen Lehrveranstaltungen hinaus, sonst kann eine echte Kollaboration nicht passieren. Die Leute müssen mit der Plattform vertraut sein und dort ihre Kontakte haben, ansonsten wird es nicht mehr als ein Textpool bleiben.
2	Wenn man schon die Möglichkeit hat per e-learning Fragen an die TAs zu stellen sollten sie vielleicht auch auf die Fragen reagieren, leider ist das des öfteren nicht der Fall gewesen.
3	Es wäre zweckmässig, vor allem Studienbeginner über den Gebrauch der Plattformen zu informieren!
4	eLearning ist zwar schön und gut, aber ich glaube, dass auch tutorien hilfreich wären - schließlich lernt man via eLearning keine leute kennen. und es ist so abstrakt - da kann man ja auch gleich bei einer fernuni studieren
5	die plattformen sollten nicht nur bis zum ersten prüfungstermin betreut werden. vorallem die foren wurden zum teil nicht mehr betreut ebenso wie die veröffentlichung von prüfungsterminen (denkwisen) wurde gänzlich verabsäumt!!!!!!!!
6	e-learning ist kein Ersatz für Betreuung durch Lehrbeauftragte oder echte Gruppenarbeiten! Es ist lediglich ein gute Tool zum Koordinieren, Organisieren, kurze Fragen beantworten und Dateien bereitstellen!
7	Es ist Vorausgesetzt, dass jedeR Studierende zuhause eine Internet-Verbindung hat. Dem ist jedoch nicht in jedem Falle so. Es gibt zwar die PC-Räume der Uni, die haben aber zu gewissen Zeiten offen, an die sich die Nutzenden richten müssen. Wäre gut wenn die unet Internetverbindung für Studienzwecke auch Zuhause nutzbar wären - verstehe wenn das nicht geht - aber vielleicht ein Ziel für die Zukunft.
8	ich finde es äußerst schade, dass zur VO Politische Theorie und Ideengeschichte im SS 09 keine Diskussionspattform zu den Texten gibt. Dies ist laut Vortragenden an den finanziellen Mitteln gescheitert. Schönen Gruß an Gio Hahn!
9	sollte anfangs bei der info-veranstaltung genauer vorgestellt werden. für computerresistente leute, oder leute, die ausschliesslich auf die uni-computer angewiesen sind ist es vielleicht schwierig.
10	Alle Vorlesugen sollten e-learning begleitet werden
11	Ein großes Lob und Danke an die TAs. Sie waren wirklich eine große Hilfe!!
12	wäre perfekt, wenn die audio bzw. video aufnahme öfter funktionieren würde und die behebung von technischen problemen schneller geschehe würde
13	DANKE, dass wir nicht die ganze Literatur aus irgendeinem dämlichen unvollständigen Handapparat kopieren mussten so wie in anderen Vorlesungen... Das ist eine Zumutung im Internetzeitalter und einfach Faulheit der Professoren.
14	Der Einsatz von elearning hat mir nur geholfen, weil dadurch der Zugang zur Pflichtliteratur erleichtert wurde, mit der ich (fast) ausschließlich gearbeitet und gelernt habe. Dh Die Antworten von Frage 21 beziehen sich bei mirauch hauptsächlich darauf.
15	Die Qualität der Folien ist sehr unterschiedlich. Nach manchen kann man nicht wirklich zu Hause

	lernen. Wegen häufiger technischer Probleme gab es viele VO-Einheiten nicht als Audiostream. Man musste sich also erst wieder eine Mitschrift von StudienkollegInnen organisieren.
16	Es war schwierig/ fast nicht möglich in Arbeitsgruppen zu kommen. Die waren gleich überfüllt und im ersten Semester weiß man eben noch nicht, dass man sich da so schnell melden muss!
17	durch eLearning wird noch mehr von den StudentInnen verlangt. also mehr Arbeit.
18	Teilweise entstand durch Elearning mehr Aufwand als es hilfreich war. Prinzipiell bevorzuge ich Präsenztreffen und mündliche Diskussionen, mir ist natürlich klar, dass das bei großen Studierendenzahlen schwer möglich ist. Online zu diskutieren ist schon viel umständlicher.
19	Mir ist bei den Übungen lieber ein persönliches Treffen zu vereinbaren und die Aufgabenstellung nicht ausschließlich abstrakt über die Lernplattform abarbeiten zu müssen. Ich bin/war nicht erwerbstätig -> Auswahl "Keine Angabe" fehlt. Über die "Lernstrategie" kann ich immer frei entscheiden -> Zweck der Fragestellung unklar?
20	betrifft zwar nicht unbedingt die STEP1 VOs (aber z.B. STEP2 PoWi): es ärgert mich sehr, dass teilweise die Inhalte der LVs irgendwo im Internet hingestellt werden (wenn überhaupt!), anstatt einfach für JEDE LV Fronter zu benutzen.
21	Audiostreams haben nicht funktioniert
22	finde e- lerning zum herunterladen von ppt Folien nützlich, wenn man aber v.a. Texte lesen muss, ist ein reader um einiges besser, weil es nervt dauernd die ganzen texte auszudrucken. Generell finde ich fronter besser als bbv
23	Bitte in Denkweisen das Forum zu den Texten und das Forum zur Vorlesung wie in methodologie in eines zusammenlegen
24	blackboard vista ist viel besser als fronter!!!
25	Treffen mit anderen StudentInnen im Alltag sind meines Erachtens sinnvoller als Internetaktivitäten.
26	Meiner Meinung nach haben die inhaltlichen Foren der VO's weniger der Prüfungsvorbereitung gedient, sondern stellten eher eine Plattform für diejenigen dar, die ihren Intellekt zu präsentieren gesucht haben.
27	Die Lernplattformen funktionieren leider nicht bei jeden und das blockiert die Arbeit extrem, wenn alles nur auf dies aufbaut!
28	Die Verwendung der Lernplattform sollte AUSSCHLIESSLICH in der Informationsveranstaltung erklärt werden - zumindest in der ausführlichen 15 min. Präsentation. Sonst hören sich diejenigen, die in den ersten Stunden aller VOs anwesend sind, das Ganze 5 Mal. Das ist nicht nötig, so kompliziert sind sie auch nicht!
29	fronter ist nicht so gut wie die alte, nur übersichtlicher
30	Ich fände es gut, wenn die Möglichkeiten, sich bei Lehrveranstaltungen für elearning anzumelden vereinheitlicht würden, da man zwischen Institutshomepage und onlinevorlesungsverzeichnis manchmal doch ne ganze weile herumsuchen muss
31	Sollte noch übersichtlicher sein
32	ich habe das e-learning sehr viel genutzt und denke nicht dass ich mich ohne e-learning so gut auf die prüfungen hätte vorbereiten können
33	Ich finde die Betreuung von Elearning Foren von teaching assistants sehr hilfreich und wichtig.

Antworten auf Frage 28:

Haben Sie bestimmte Hilfestellungen oder Unterstützungsangebote vermisst? Falls ja, führen Sie diese bitte hier kurz an:	
Nr.	Antworten
1	Mehr direktes inhaltliches Feedback innerhalb der Lernplattform bzw. ein, zwei Termine im Semester an denen die Studierenden auch persönlich mit den Teaching Assistants sprechen können. Informationen über den Helpdesk des ZID, falls Leute technische Probleme haben. Ein einwirken auf die Universitätsvertretung oder sonst zuständige Leute für eine zentrale Plattform. Es wäre gut alte Kurse aus der Kursliste herausnehmen zu können bzw. zu archivieren, ansonsten ist die Liste sehr bald zu lang.

2	keine Beantwortung von E-mails an Teaching Assistents und an Dozenten,....
3	Ja. Einführung in das "Funktionieren" der Uni. Das Soziologie-Studium kommt mir chaotisch vor und ich hätte mir da mehr Hilfe gewünscht.
4	Ich finde e-learning grundsätzlich sehr sinnvoll, aber hatte auch das Gefühl das sich so Studierende und Lehrende noch weiter von einander entfernen. Es sollte ein Mischform angestrebt werden, sodass auch in der VO mehr Dialog stattfinden kann.
5	Irgendeine Form von persönlichem Kontakt zu Lehrenden.
6	ein Raum für Diskussionen, aber nicht während der LVs und auch nicht e-learning gestützt.
7	Ich bin der Meinung, dass das erste Semester nach der Informationsveranstaltung zu schnell voranschreitet. Es ist ein Sprung ins kalte Wasser, was wohl beabsichtigt ist, nur hätte ich einen etwas langsameren kontinuierlichen Aufbau der Lerninhalte für ein wenig klüger gehalten.
8	Lernkreise, Tutoria und Prüfungsvorbereitung am Nachmittag, Abend bzw. am Wochenende
9	Die Qualität des Studiums ist sehr gering und es fehlt das notwendige Feedback der Lehrenden, um überhaupt zu erkennen, ob man auf dem richtigen Weg ist! Es scheint den Lehrenden egal zu sein, ob die Studenten auch wirklich etwas mitbekommen oder nicht!
	Literatur zum Download (einscannen)
10	Einführung in das Institut (wo bekommt man was, wo wird was abgegeben, wo was angeboten?) Leider arbeiten nicht alle Vortragenden mit digitalen Folien
11	eventuell andere Mitschriften von Studierenden um zu vergleichen oder zu ersetzen ,falls man mal gefehlt hat.
12	Im Studium bin ich über meinen "Lernprozess" und "Arbeits- und Zeitplan" immer selbst verantwortlich. Das ist keine Frage einer Lehrveranstaltung, sondern Frage der persönlichen Einstellung zum Studium und den jeweiligen, subjektiven Zielen!
13	(NAME ANONYMISIERT) raus!
14	persönlicheren kontakt mit den professorInnen
15	Bei der VO gesellschaftliche Debatten, reichen die VO-Inhalte oft nicht aus das Hintergrundwissen zu liefern, das für die Auseinandersetzung mit den Essay-Artikeln nötig wäre. Die gemeinsame Bearbeitung- im Rahmen des eLearning- eines Textes wäre sehr hilfreich um andere Aspekte zu entdecken.
16	nein
17	sobald man nur wenige Vo's fehlt, ist es schon schwierig, versäumte infos (z.b. zur effizienten Nutzung von e-learning) wieder einzuholen, da massenvorlesung: mehr konkrete infos zu den Lernangeboten neben der vo von seiten der lehrenden
18	Gerade zu Studienbeginn ist man nicht mehr als eine (Matrikel)Nummer und geht daher leicht in der Masse unter - und wenn man zum ersten Mal Uniluft schnuppert ist das natürlich nicht besonders förderlich..
19	bei den debatten hätte ich mir ein kurzes feedback erhofft. ich wusste nicht so recht, ob ich die übung sinngemäß absolviert hatte. daher habe ich die übungen auch eingestellt.
20	Ich hatte vor Step 1 noch nie mit Lernplattformen gearbeitet; hier wäre eine Intensivschulung am Beginn des Studiums wünschenswert.
21	Beim Probe-Essay für die aktuellen Debatten hätte ich ein individuelles Feedback für viel sinnvoller erachtet als ein Sammelfeedback. Dies hätte mich (und sicherlich auch andere) viel eher dazu motiviert, an der Übung teilzunehmen, somit habe ich nicht teilgenommen. Ich kann allerdings auch verstehen, dass der Korrekturaufwand angesichts der relativ hohen Studierendenzahl vermutlich zu hoch gewesen wäre.
22	Ausführlichere Rückmeldungen, denn speziell im ersten Semester hat man noch keine/wenig Ahnung.
23	von meinen kolleginnen
	ich höre hier das erste mal von einem arbeits-/ Zeitplan
24	es wäre sehr hilfreich gewesen, wenn man gesehen hätte wie so etwas aussieht ein plan von seiten der vortragenden, welche literatur zu welchem zeitpunkt gelesen hätte werden müssen hat wirklich gefehlt
25	zeitigere Einführung in E-Learning, allg. grundsätzliches zu den einzelnen Vorlesungen, auch gleich von Beginn an (Sept/AOkt) zb. Buchlisten, vorlesungs spezifisches
26	Obwohl das bei der Vielzahl an Studierenden wohl kaum möglich ist, wäre eine Rückmeldung zum Essay hilfreich, um besser einschätzen zu können, was gut war, woran man noch arbeiten sollte etc...

Antworten auf Frage 38:

Möchten Sie mir noch etwas zur Umfrage mitteilen?	
Nr.	Antworten
1	Jeder hat das System das er/sie verdient.
2	Fronter ist absolut fehleranfällig und nicht übersichtlich strukturiert. Die Arbeit damit ist so frustrierend, dass ich schon aus Protest nur die allernötigsten Aufgaben damit erledige.
3	Das Design/Layout des Fragebogens war etwas unglücklich gewählt - ein zu geringer Farbkontrast zwischen den jeweiligen Fragen.
4	E-learning war für mich extrem hilfreich.
5	Ich bin im Großen und Ganzen sehr zufrieden mit der Lernplattform. Sie ist wirklich sehr hilfreich, vor allem wenn man neben dem Studium noch arbeitet. Zu Step 1 möchte ich sagen, dass mir persönlich der Bezug zu aktuellen gesellschaftlichen Problemen etwas gefehlt hat!
6	Fragestellung etwas zu simpel, BSP Frage 4: keine Antwortmöglichkeit für Studierende, die erst im WS08 mit dem Studium begonnen haben, aber auch nicht die Möglichkeit, die Frage unbeantwortet zu lassen - das verfälscht dann im weiteren Verlauf auch die Ergebnisse.
7	langsam wurde genug zum STEP1 evaluiert - das ist der x.te Fragebogen dazu. und: wo kann man die Ergebnisse der Evaluationen einsehen?
8	weiblich und männlich als wählbare Werte anzubieten ist heutzutage zu wenig.
9	Ich bin hoch motiviert, KSA zu studieren, weil ich bestimmte Interessens- und Forschungsschwerpunkte habe, kann das aber nur am Abend und am Wochenende tun und fühle mich sehr alleine.
10	Es ist schade, dass bei der Ausbildung nicht auf Qualität geschaut wird. Feedbacks sind das um und auf für die persönliche Entwicklung und auch für die qualitative Ausbildung, die leider fast bis absolut gar nicht gegeben sind. Und gerade in den ersten Semestern ist es doch sehr wichtig, dass man ein Gefühl hat, wo man liegt und wie sehr man das begreift, was vorgetragen wird (speziell in den Seminaren!)
11	ich finde online Lehrplattformen sind immer gut und daran gibt es auch nichts auszusetzen, es ist bloß irrsinnig NERVIG sich jährlich an eine andere Lehrplattform gewöhnen zu müssen (so z.B. bei mir man hatten -> blackboard vista -> fronter) !!!
12	Frage 4 nicht korrekt beantwortet, da ich vorher noch nicht studiert habe. Bei der letzten Frage war es für mich schwierig, weil aufgrund meines Alters und Lebenslaufs kritisches Denken normal ist, und ich natürlich auch schon gut selbst organisiert bin.
13	Ich würde gerne bei Fronter die LVs löschen die ich schon abgeschlossen habe, das ist aber nicht möglich. Es wird dadurch schwieriger den Überblick zu behalten!
14	Manche Fragen hatten Antwortmöglichkeiten, wo keine zutraf. Z.B. eine Frage nach der Vereinbarkeit von Erwerbstätigkeit und Studium (Etwa Mitte der Umfrage) -> Auch als nicht Erwerbstätiger musste man zwischen "sehr vereinbar" und "nicht vereinbar" wählen.
15	Die längste, die ich je gemacht habe!!
16	fronter gefällt mir optisch überhaupt nicht!
17	Die Fragestellungen und Antwortmöglichkeiten gehören teilweise noch überarbeitet. Wo es mir möglich war, habe ich die problematischen Stellen kurz kommentiert. Ansonsten, gut ausgearbeitet!
18	Mir hat die elearning Plattform sehr geholfen. Besonders weil ich am Anfang bisschen überfordert war wer/wie/was/wo..... es entsteht ein hilfreicher Kontakt zu Studierenden und Tas
19	mehr nachmittag-veranstaltungen wären wünschenswert bzw. audio-aufnahmen oder e-learning, wenn dies nicht möglich ist -> zur erleichterung für berufstätige
20	kenntnisse zu e learning haben sich bei mir nicht so sehr verbessert, weil ich vor der step 1 schon damit konfrontiert war
21	viel zu lange, keine berücksichtigung ob man den studiengang überhaupt noch studiert
22	step 1 vorlesungen nicht mehr im 1. semester für studierende anbieten; stoffgebiete eingrenzen, weniger stoff, weniger e-learning und mehr persönliche betreuung;
23	bitte nicht lauter getrennte evaluierungen ... da gabs doch schon mal fragebögen am ende des semesters??

24	fronter ist viel unübersichtlicher als blackboard vista!! ich mag wieder blackboard haben!! ich habe blackboard viel intensiver genutzt als fronter...ich finde es etwas bedienungsunfreundlich...
25	Mich würde interessieren wofür diese Umfrage genutzt wird???? Außerdem ein bisschen zu viele Fragen.
26	Vielen Dank für die Hilfestellungen zur VO Methodologie, ich hoffe ich konnte mit der Teilnahme an der Umfrage ein bisschen was zurückgeben. Alles Gute!!
27	Ich bedanke mich für die Möglichkeit des E-Learnings, da es für die Lernunterlagen sehr nützlich ist, leider jedoch funktioniert das bei mir nicht und dies erschwert meinen Studienalltag um einiges.
28	mehr Informationen um e-Learning zu benutzen für Studenten die von Ausland kommen I g
29	Da eigene Zielsetzung, können einige Fragen nicht sinngemäß beantwortet werden
30	zu lang!!

Abstract

Gegenstand der Diplomarbeit ist die Evaluierung des Einsatzes von eLearning in der Studieneingangsphase an der Fakultät für Sozialwissenschaften der Universität Wien.

Hierzu wurden die Studierenden des Moduls STEP1 der Eingangsphase des Wintersemesters 2008/09 mittels eines standardisierten Online-Fragebogens befragt. Im Zentrum der Untersuchung steht die Nutzung und Bewertung des Einsatzes von eLearning durch die Studierenden sowie die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen im Rahmen der Eingangsphase.

In der vorliegenden Arbeit werden zunächst die sozialwissenschaftliche Studieneingangsphase und das Projekt „eSOWI-STEP“, welches federführend an der Konzeption und Umsetzung des zu evaluierenden eLearning-Angebots mitgewirkt hat, vorgestellt. Besonderes Gewicht kommt dabei einer Analyse der Zielsetzungen des Projekts sowie einer Vorstellung des verwendeten Blended Learning-Modells der „interaktiven Vorlesung“ zu.

Darauf aufbauend werden Befunde der Fachliteratur und bisheriger Evaluierungen des Projekts „eSOWI-STEP“ vorgestellt. Die Entwicklung des Erhebungsinstruments sowie die Forschungsfragen und Hypothesen der Untersuchung werden ebenfalls präsentiert.

Die Auswertung der durchgeführten Umfrage zeigt, dass eine Mehrheit der Studierenden die eLearning-Angebote zumindest gelegentlich nutzt, wobei insbesondere Angebote zum Download prüfungsrelevanter Materialien sowie Hilfestellungen zur Prüfung bzw. Abschlussarbeit gefragt sind.

Das berichtete Lernverhalten lässt den Schluss zu, dass die Studierenden verschiedene überfachliche Kompetenzen erworben bzw. verbessert haben. Einzelne Kompetenzen könnten mehr als bisher gefördert werden. Weiters kann nachgewiesen werden, dass die Nutzung des eLearning-Angebots Einfluss auf die Entwicklung mehrerer überfachlicher Kompetenzen hat. Der Antritt zur Prüfung bzw. die Abgabe der Abschlussarbeit kann darüber hinaus als Einflussgröße für die Nutzung der eLearning-Angebote identifiziert werden.

Insgesamt zeigt sich eine große Akzeptanz von eLearning unter den Studierenden und eine vergleichsweise große Zufriedenheit mit dem eLearning-Einsatz. Den Abschluss der Diplomarbeit bilden Vorschläge zur Verbesserung, die aus der Analyse der Projektziele und den Evaluierungsergebnissen gewonnen werden.

Lebenslauf

persönliche Daten:

Name: Markus Hintermayer
E-Mail: markus.hintermayer@univie.ac.at
Geburtstag: 15.06.1981
Geburtsort: Krems/Donau
Staatsbürgerschaft: Österreich

Schulbildung:

1987-1991 Volksschule Krems-Hohenstein, Mitterweg 2, 3500 Krems
1991-1999 Bundesgymnasium Krems, Piaristengasse 2, 3500 Krems

Studium:

WS 1999-SS 2000 Studium der Rechtswissenschaften an der Universität Wien
seit WS 2000 Studium der Publizistik- und Kommunikationswissenschaft und der Politikwissenschaft an der Universität Wien

Berufstätigkeit an der Universität Wien:

10/2004-07/2007 Fachtutor am Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft der Universität Wien
07/2006-09/2007 wissenschaftlicher Mitarbeiter des Schwerpunktprojekts eLearning: „Empirische Kommunikationsforschung – Studieneingangsphase in Publizistik und Kommunikationsforschung“ am Institut für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft
10/2007-01/2008 Tutorielle Betreuung des Curriculums eCompetence 2007/08
seit 09/2007 Teaching Assistant an der Fakultät für Sozialwissenschaften; in dieser Funktion Mitarbeit am Projekt „eSOWI-STEP: Gemeinsame Studieneingangsphase der Fakultät für Sozialwissenschaften“

Fortbildungen:

WS 2004-SS 2007 6 Workshops für FachtutorInnen des Instituts für Publizistik- und Kommunikationswissenschaft
09/2005 Einführung eLearning mit WebCT Vista
11/2005-02/2006 technische Aufbaumodule zu WebCT Vista: Content, Aufgaben/Lerngruppen, Prüfungen/Tests

SS 2006	Seminar „Medienkompetenz für TutorInnen der Studieneingangsphase“ (2 SWS)
WS 2006-WS 2007	Curriculum eCompetence an der Personalentwicklung der Universität Wien: Modul 1 (Grundlagen), Modul 2 (eCommunication) Modul 3 (eContent) Modul 4 (eDidaktik)
09/2007	Didaktischer Grundkurs: „Blended Learning“
12/2007	Workshop „Multiple Choice-Prüfungen“
02/2008	Workshop „Organisationsentwicklung“
10/2008	Einführung eLearning mit Fronter

EDV-Kenntnisse:

allgemeine Erfahrung im Umgang mit Neuen Medien, Internet und Lernplattformen

Windows XP, Apple MacOS X

Microsoft Office (Word, PowerPoint, Excel, Access)

SPSS, Adobe Acrobat, Dreamweaver und Photoshop

wissenschaftliche Publikationen:

Payrhuber, Andrea/Hintermayer, Markus/Agha, Muna (2007): Blended Learning als Qualitätssicherung – Methodenausbildung in der Studieneingangsphase Publizistik- und Kommunikationswissenschaft. In: Zeitschrift für Hochschulentwicklung. Jg.2, Nr.4, S. 50-62.

Elektronische Lernunterlagen und Lernhilfen zu diversen Aspekten des wissenschaftlichen Arbeitens und des Online-Lernens

Krems und Wien, am 12.07.2009