

Christine Bomke, Andreas Gegenfurtner, Nina Schwab, Gabriele Weng

Bericht

Begleitforschung zum 4. Fachsemester des Bachelorstudiengangs Kindheitspädagogik

Deggendorfer Distance Learning Modell zur Stärkung der Region Niederbayern
und der Förderung der akademischen Weiterbildung in ländlich strukturierten Gebieten

gefördert durch den Bund-Länder-Wettbewerb "Aufstieg durch Bildung: offene
Hochschulen"



HINWEIS

Diese Publikation wurde im Rahmen des Projekts DEG-DLM erstellt. Dieses Projekt ist gefördert durch den Bund-Länder-Wettbewerb "Aufstieg durch Bildung offene Hochschulen". Das diesem Bericht zugrundeliegende Vorhaben wurde mit Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter dem Förderkennzeichen 16OH21004 gefördert. Das BMBF hat die Ergebnisse nicht beeinflusst. Die in dieser Publikation dargelegten Ergebnisse und Interpretationen liegen in der alleinigen Verantwortung der Autorinnen und Autoren.

IMPRESSUM

Autor/Autorin/Autoren: Christine Bomke, Andreas Gegenfurtner, Nina Schwab, Gabriele Weng

Herausgegeben von: Projekt DEG-DLM der Technischen Hochschule Deggendorf

Datum: Oktober 2017



Creative Commons Namensnennung - Nicht-kommerziell - Weitergabe unter gleichen Bedingungen 4.0 International Lizenz (CC BY-NC-SA 4.0))
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de>

Inhalt

1	Einleitung.....	4
2	Konzeption des Studiengangs	4
2.1	Zielgruppe.....	5
2.2	Ziele	5
2.3	Mediendidaktisches Konzept	6
2.4	Modulbeschreibung.....	7
2.5	Anerkennungen von Modulen	8
3	Erprobung des ersten Studiensemesters	10
4	Forschungsfragen.....	11
5	Methoden.....	12
5.1	Stichproben	12
5.2	Datenerhebungen.....	12
5.3	Analyse.....	15
6	Ergebnisse	16
6.1	Lehrveranstaltungsevaluationen	17
6.1.1	Ergebnisse des Moduls KB-11 „Soziale Prozesse und Interaktion“	17
6.1.2	Ergebnisse des Moduls KB-12 „Wissenschaftliches Arbeiten und Bildungsforschung	19
6.1.3	Ergebnisse des Moduls KB-13 „Ansätze und Theorien der Erziehung und Bildung“	21
6.2	Qualitative Interviews mit den Studierenden.....	23
6.2.1	Gründe für die Teilnahme	23
6.2.2	Erwartungen	26
6.2.3	Bewertung des Konzepts	30
6.2.4	Bewertung der Präsenzveranstaltungen	33
6.2.5	Bewertung der Webkonferenzen	42
6.2.6	Bewertung des virtuellen Selbstlernkurses	47
6.2.7	Wissenszuwachs	51
6.2.8	Lerninhalte	55
6.2.9	Möglichkeiten zur Rückmeldung.....	62
6.2.10	Prüfungsleistungen.....	63
6.2.11	Organisation des Studiengangs.....	64
6.3	Bewertung der Dozierenden und qualitative Interviews	65
6.3.1	Bewertung der Dozierenden	65
6.3.2	Qualitative Interviews mit den Dozierenden	70
7	Ausblick.....	85
8	Literaturverzeichnis	88
	Anhang	90
	A) Fragebogen zu den Präsenzveranstaltungen.....	90
	B) Fragebogen zu den Webkonferenzen	92
	C) Fragebogen zu den virtuellen Selbstlernaufgaben	94
	D) Gruppierungen der Lehrveranstaltungsevaluation	96
	E) Interviewleitfaden zum Studierendeninterview.....	97
	F) Dozentenfeedback zur Lehrveranstaltung.....	99
	G) Interviewleitfaden zu den Dozenteninterviews.....	102
	H) Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrveranstaltungsevaluationen	105

1 Einleitung

Der Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik wurde für staatlich anerkannte ErzieherInnen berufsbegleitend konzipiert. Die erste Erprobung des Studiengangs begann im Sommersemester 2016 und wird nach 10 Semestern für die Studierenden mit dem Titel „Bachelor of Arts“ (B.A.) enden. Nach Abschluss des Studiums dürfen die Studierenden sich als staatlich anerkannte Kindheitspädagogen/Kindheitspädagoginnen bezeichnen.

Durch eine obligatorische Anerkennung der beruflichen Qualifizierung werden die ersten 3 Semester des BA Kindheitspädagogik den Studierenden bereits angerechnet, so dass das Studium für alle Studierenden mit dem 4. Fachsemester beginnt. Das 4. Fachsemester ist demnach für die Studierenden das erste tatsächlich absolvierte Studiensemester an der Hochschule. Nach Ende dieses ersten Studiensemesters erfolgte eine Analyse im Rahmen der Begleitforschung des Projekts Deggendorfer Distance Learning Modells (DEG-DLM)¹. Es wurden die Gründe für die Teilnahme, Erwartungen an das erste Studiensemester, der Wissenszuwachs, die Umsetzung des Didaktikkonzepts in den Präsenzterminen, Webkonferenzen und virtuellen Selbstlernaufgaben sowie die Annahme des Didaktikkonzepts durch die Studierenden² untersucht. Die Untersuchung erfolgte durch Lehrveranstaltungsevaluationen durch alle Studierenden, fünf qualitative Interviews mit ausgewählten Studierenden sowie zwei Interviews mit Dozierenden.

2 Konzeption des Studiengangs

Das vierte Fachsemester des Bachelorstudiengangs Kindheitspädagogik begann im März 2016. Durch die Anerkennung der ersten drei Fachsemester startete das Studium im vierten Fachsemester, die Teilnehmenden studierten jedoch in ihrem ersten Studiensemester. Der Studiengang startete mit 32 Teilnehmenden und

¹ Das Deggendorfer Distance Learning Modell ist ein Forschungsprojekt, dass die Studierbarkeit von berufsbegleitenden Weiterbildungen und Studiengängen im Hochschulkontext untersucht. Berufsbegleitende Angebote wie der Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik, die Weiterbildungszertifikate Technische Betriebswirtschaft und Supply Chain Management sowie die Brückenkurse Mathematik und Physik sind für nicht-traditionell Studierende ausgelegt, welche als heterogene Kohorte nach einer beruflichen Ausbildung, beruflichen Praxis oder Eltern- und Erziehungszeiten ein Studium aufnehmen. Die Studierbarkeit wird dabei durch eine Kombination aus (a) Präsenzveranstaltungen, die mithilfe einer Videokonferenzanlage in zwei LernCentern (Deggendorf und Grafenau) übertragen werden, (b) Webkonferenzen und (c) virtuellen Selbstlernaufgaben im digitalen Lern-Management-System iLearn, erhöht.

² Auch wenn die weibliche Form verwendet wurde, schließt das die männliche Form mit ein.

zählt gegenwärtig im dritten Studiensemester bzw. sechsten Fachsemester 21 Studierende, wovon 4 in Grafenau und 17 in Deggendorf studieren. Die Kosten für einen Studierenden beliefen sich aufgrund der Projektförderung des Bundes-Länder-Wettbewerbs „Aufstieg durch Bildung: offene Hochschulen“ durch das BMBF auf 52€ Studentenwerksbeitrag. Nach Ende der Projektförderungs- und Erprobungsphasen im Januar 2018 müssen die Studierenden ab dem Sommersemester 2018 zusätzlich 1.500€ an Studiengebühren jeweils für das 9. und 10. Fachsemester bezahlen.

Der Studiengang wird hinsichtlich seiner Zielgruppe, Ziele, dem mediendidaktischen Konzept sowie den Modulen beschrieben.

2.1 Zielgruppe

Die vorgesehene Zielgruppe des Bachelorstudiengangs Kindheitspädagogik waren ErzieherInnen mit Hochschulreife und einer 3-jährigen abgeschlossenen Ausbildung, die sich im kindheitspädagogischen Bereich auf akademischem Niveau ausbilden lassen möchten. Zudem wurden ebenfalls ErzieherInnen ohne (Fach-)Abitur mit einer abgeschlossenen Ausbildung und einer 3-jährigen einschlägigen Berufspraxis sowie HeilerziehungspflegerInnen zugelassen.

2.2 Ziele

Pädagogische Führungs- und Fachkräfte von Kindertagesstätten und Krippen stehen durch aktuelle politische Reformen wie dem Ausbau von Betreuungseinrichtungen, der seine Grundlage im Tagesbetreuungsausbaugesetz und im Kinderförderungsgesetz (KiföG) hat, neuen Herausforderungen gegenüber. Durch Investitionsprogramme des Bundes für einen quantitativen und qualitativen Ausbau und Betrieb von Betreuungsplätzen für Kinder wird der Rechtsanspruch jedes Kindes ab dem ersten vollendeten Lebensjahr seit 2008 finanziert (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2017).

An Deutschlands Hochschulen entstehen seit dem Jahr 2004 Bachelor- und Masterstudiengänge zum Thema Bildung und Erziehung im Kindesalter. Grundlage dieser Entwicklung ist die überwiegend akademische Ausbildung im Handlungsfeld Frühpädagogik im europäischen Ausland. Auch das schlechte Abschneiden von Bildungsprozessen und -ergebnissen im internationalen Vergleich seitens Deutschland und die Aufwertung des pädagogischen

Berufsbildes treibt die Akademisierung und Qualifizierung pädagogischer Fachkräfte voran (Balluseck o.J.). Frühpädagogische Studiengänge sollen der Forderung nachkommen, vor allem Fachkräfte in Kindertageseinrichtungen zu akademisieren. Die Differenzierung zwischen staatlich anerkannten ErzieherInnen und ausgebildeten KindheitspädagogenInnen liegt im spezifischen Wissen der KindheitspädagogenInnen in den Bereichen der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung (ebd.).

Die Konzeption des Bachelorstudiengangs Kindheitspädagogik zielt darauf ab, ein Studium neben der Berufstätigkeit zu ermöglichen. Durch diesen weiterbildenden Studiengang in Deggendorf und Grafenau wird diese Region in Niederbayern und die Weiterbildung in diesem ländlich strukturierten Gebiet gestärkt und unterstützt.

Das Hauptziel des berufsbegleitenden Bachelorstudiengangs Kindheitspädagogik ist die akademische Bildung von ErzieherInnen. Sie sollen auf der Basis didaktischer, pädagogischer, betriebswirtschaftlicher und wissenschaftlicher Erkenntnisse in kindheitspädagogischen Einrichtungen professionell agieren und Leitungspositionen wahrnehmen können.

2.3 Mediendidaktisches Konzept

Die Weiterbildungsangebote des Projekts DEG-DLM stützen sich auf das Konzept des flexiblen Lernens³ (Fisch & Reitmaier, 2016), das auf der MultiGradeMultiLevel (MGML)-Methodologie nach Gig, Fichtinger und Müller (2012) basiert. Die örtliche und zeitliche Flexibilität sowie das Lernen in eigenem Tempo sind für berufsbegleitende Studierende entscheidend, wie in einer Studie zur Relevanz didaktischer Aspekte für den Lernprozess von berufsbegleitenden Weiterbildungsteilnehmer festgestellt wurde (Fisch & Reitmaier, 2015). Um diese Flexibilität bieten zu können und individuelle Lernprozesse in eigenem Tempo zu ermöglichen, beinhaltet das Konzept des flexiblen Lernens einen Blended-

³ Das Konzept des flexiblen Lernens, das im Rahmen des Projekts DEG-DLM entworfen wurde, stellt den Studierenden ein größtmögliches Maß an örtlicher und zeitlicher Unabhängigkeit bereit. Diese Flexibilität kann durch die Anwendung verschiedener Lernwege, Sozialformen und innovativen didaktischen Methoden erreicht werden. Verbunden mit dem Konzept des flexiblen Lernens wird im Projekt DEG-DLM ein Blended-Learning Konzept verwendet, um die Vorteile von Präsenzveranstaltungen und E-Learning miteinander zu verbinden. Effektive und selbstorganisierte Lernprozesse und ein Voranschreiten im eigenen Lerntempo ohne soziale Segregation charakterisieren das Konzept des flexiblen Lernens.

Learning-Anteil (Gegenfurtner, Bomke, Fisch, Oswald, Reitmaier-Krebs, Resch, Schwab, Spagert, Stern, Weng & Zitt, in Druck). Im Projekt DEG-DLM verzahnt das Konzept des flexiblen Lernens die Elemente der (a) Präsenzphasen, (b) Webkonferenzen und (c) virtuelle Selbstlernkurse miteinander.

Konkret wird dieses Konzept im Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik mit drei Lehrszenarien umgesetzt: (a) LernCenter⁴ mit Videokonferenztechnik (Erklärung Nr. 2, Anhang I), (b) Webkonferenzen mit Adobe Connect und (c) dem virtuellen Selbstlernanteil im Lernmanagementsystem iLearn. Durch die Videokonferenztechnik sind die beiden LernCenter an der Technischen Hochschule Deggendorf und am Technologicampus Grafenau miteinander verbunden, sodass Lehrveranstaltungen übertragen werden können. Die Studierenden können dabei den für sie am nächstgelegenen Standort auswählen und umgehen somit lange Anfahrtswege. Bei Webkonferenzen treten die Studierenden via Adobe Connect mit den Dozierenden in Kontakt und können ortunabhängig Diskussionen, Präsentationen und Sprechstunden über eine weite Entfernung abhalten. Durch das hochschulweite Moodle-basierte Lernmanagementsystem iLearn können die Studierenden Inhalte örtlich und zeitlich unabhängig lernen und vertiefen.

2.4 Modulbeschreibung

Der Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik ist in 29 Module aufgeteilt. Durch die abgeschlossene Ausbildung zur/zum staatlich anerkannten Erzieher/in werden grundsätzlich die ersten acht Module anerkannt. Das Studium beginnt für die Teilnehmenden also mit dem vierten Semester. In den Semestern 4 bis 7 werden jeweils drei Module pro Semester bearbeitet. Das achte Semester, das Praxissemester, wird aufgrund der Berufstätigkeit in der Regel anerkannt. Im neunten Fachsemester wird eine Schwerpunktwahl zwischen den Fachrichtungen (a) kulturelle Heterogenität und (b) Führung und Management erfolgen. Im letzten Semester ist neben der Bachelorarbeit auch ein Forschungskolloquium mit einer abschließenden Prüfungsleistung zu absolvieren.

⁴ LernCenter sind Standorte, in denen die Präsenzveranstaltungen der berufsbegleitenden Weiterbildungsangebote stattfinden und mittels einer Videokonferenzanlage miteinander verbunden sind. Die Teilnehmenden können zwischen den LernCentern an der Technischen Hochschule Deggendorf und dem Technologicampus Grafenau wählen und haben dadurch eine kürzere Anfahrtsstrecke. Die Ausstattung und Konzeption der Räume ermöglicht Lehrveranstaltungen mit Wissensvermittlung durch den Dozierenden sowie Lernformen wie Gruppen-, Partner- und Einzelarbeit. Durch die flexible Ausstattung wie stapelbare Stühle und roll- und klappbare Tische können die Lehrveranstaltungsräume jederzeit an die didaktischen Methoden angepasst werden (Fisch & Reitmaier, 2016).

Die folgende Abbildung zeigt die einzelnen Module in den jeweiligen Semestern.

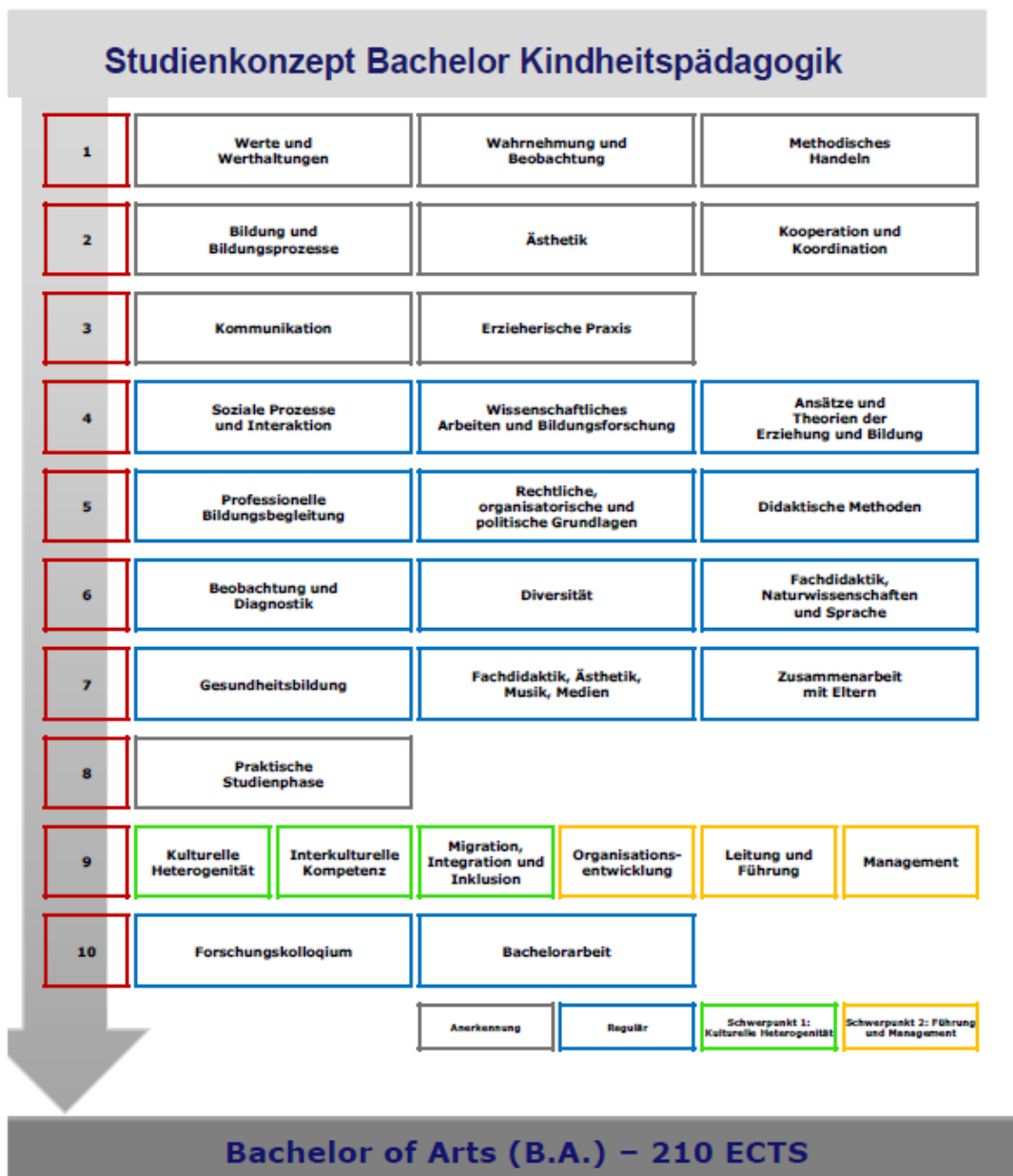


Abbildung 1. Studienkonzept Bachelor Kindheitspädagogik

2.5 Anerkennungen von Modulen

Die ersten drei Semester (90 ECTS) des Bachelorstudiengangs Kindheitspädagogik werden den Studierenden aufgrund ihrer abgeschlossenen Ausbildung zur/zum staatlich anerkannten ErzieherIn pauschal anerkannt. Somit begann das Studium für die Teilnehmenden mit dem 4. Fachsemester. Da insgesamt 105 ECTS anerkannt werden dürfen, haben die Studierenden die Möglichkeit, sich weitere Fächer mit einem Workload von 15 ECTS anerkennen zu lassen.

Das 21. Modul im achten Fachsemester beinhaltet die praktische Studienphase, die den Studierenden aufgrund des berufsbegleitenden Formats anerkannt wird. Diese Anerkennung erfolgt vom Praktikumsbeauftragten unter Berücksichtigung der definierten Anforderungen bei jedem/r Studierenden individuell.

Die Studierenden haben zur Anerkennung der praktischen Studienphase Nachweise zu erbringen. Neben einem Arbeitszeugnis, das die Dauer, das Feld sowie die Tätigkeit und Zielgruppe beschreibt, ist ein 3-6-seitiger Praktikumsbericht erforderlich. Ein selbstgewähltes pädagogisches Projekt muss durchgeführt und dokumentiert werden, wenn nicht mit Kindern von 0-12 Jahren gearbeitet wurde, da der/die Studierende sich in Elternzeit befand oder die 100 Tage Praxiserfahrung während des Semesters nicht erbrachte. Die zu erbringenden Leistungen werden im Folgenden näher beschrieben.

Tabelle 1. Zu erbringende Leistungen zur Anerkennung der praktischen Studienphase

Individuelle Voraussetzung	Nachweis / noch zu erbringende Leistung
<ul style="list-style-type: none"> ➤ 100 Tage Praxiserfahrung ➤ während des Studiums in einem der genannten Tätigkeitsfelder ➤ mit Kindern von 0-12 Jahren 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Arbeitszeugnis ➤ Praktikumsbericht mit Tätigkeitsbeschreibung
<ul style="list-style-type: none"> ➤ 100 Tage Praxiserfahrung ➤ vor dem Studium in einem der genannten Tätigkeitsfelder ➤ mit Kindern von 0-12 Jahren <p>oder</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ 100 Tage Praxiserfahrung ➤ während des Studiums in einem der genannten Tätigkeitsfelder ➤ nicht mit Kindern von 0-12 Jahren 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Arbeitszeugnis ➤ Praktikumsbericht mit Tätigkeitsbeschreibung ➤ Projekt
<ul style="list-style-type: none"> ➤ 100 Tage Praxiserfahrung ➤ vor dem Studium in einem der genannten Tätigkeitsfelder ➤ nicht mit Kindern von 0-12 Jahren 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Arbeitszeugnis ➤ Praktikumszeugnis ➤ Praktikum: 50 Tage in einem der genannten Tätigkeitsbereiche mit Kindern von 0-12 Jahren ➤ Praktikumsbericht ➤ Projekt
<ul style="list-style-type: none"> ➤ 100 Tage Praxiserfahrung ➤ vor/während des Studiums in keinem der genannten Tätigkeitsfelder ➤ nicht mit Kindern von 0-12 Jahren <p>oder</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ keine Praxis vor/während des Studiums 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Praktikumszeugnis ➤ Praktikum: 100 Tage in einem der genannten Tätigkeitsbereiche mit Kindern von 0-12 Jahren ➤ Praktikumsbericht ➤ Projekt

Werden eine oder mehrere dieser Voraussetzungen nicht erfüllt, so müssen die Studierenden nachträglich Studienleistungen erbringen. Dies kann das Nachholen des Praktikums in einem kindheitspädagogischen Tätigkeitsfeld sein oder zumindest die Durchführung eines selbstgewählten pädagogischen Projekts. Diese Nachweise werden je nach Ermessen des Praktikumsbeauftragten eingefordert.

3 Erprobung des ersten Studiensemesters

Das vierte Fachsemester, also das erste Semester für die Studierenden der Erprobung des Bachelorstudiengangs Kindheitspädagogik, begann im Sommersemester 2016 mit 32 Teilnehmenden. Die drei Module „Soziale Prozesse und Interaktion“, „Wissenschaftliches Arbeiten und Bildungsforschung“ und „Ansätze und Theorien der Erziehung und Bildung“ waren Inhalte des vierten Fachsemesters. Die Lehrveranstaltungen wurden insgesamt von sechs verschiedenen Dozierenden gehalten. Das Semester umfasste einen Zeitumfang von 180 Unterrichtseinheiten (UE), wobei eine UE 45 Minuten dauert.

Die Präsenzveranstaltungen fanden im zweiwöchigen Takt freitags und samstags von 8:30 bis 17:30 Uhr statt. Die Lehrveranstaltungen wurden in beiden LernCentern jeweils in einem Veranstaltungsraum, in dem eine Videokonferenzanlage eingerichtet wurde, durchgeführt. Dabei waren Studierende, je nach Wahl des Lernstandortes und abgesehen von einigen gemeinsamen Veranstaltungen, an beiden LernCentern zeitgleich anwesend.

Dazwischen wurden in unregelmäßigen Abständen Webkonferenzen abgehalten. Diese konnten von 18:00 bis 19:30 Uhr (2 UE) bzw. bis 20:15 (3 UE) von den Studierenden bzw. Dozierenden zu Hause besucht werden.

Im Bereich der virtuellen Selbstlernaufgaben wurden im vierten Semester 25 UE gefordert. Hier mussten die Studierenden die Kurse „Lernen lernen“ und „Zeitmanagement“ im Rahmen des Seminars „Soziale Prozesse und Interaktion“ im Lernmanagementsystem iLearn bearbeiten. Daneben wurden für das Seminar „Wissenschaftliches Arbeiten und Bildungsforschung“ weiterführende Informationen hinsichtlich Statistik und Arbeiten mit MS Office für die Studierenden bereitgestellt.

Die Leistungsnachweise des vierten Fachsemesters bestanden aus einer 90-minütigen schriftlichen Prüfung des Seminars „Ansätze und Theorien der Erziehung und Bildung“. Zudem wurden in den Kursen „Soziale Prozesse und Interaktionen“ und „Wissenschaftliches Arbeiten und Bildungsforschung“ eine 5-seitige bzw. 15-seitige Seminararbeit als Prüfungsleistung gefordert.

4 Forschungsfragen

Der Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik, der im Rahmen des Projekts DEG-DLM konzipiert wurde, wurde im Rahmen der Begleitforschung in der Erprobung des ersten Studiensemesters der Studierenden, untersucht. Hierbei waren folgende Forschungsfragen relevant:

1. Welche Gründe liegen für die Teilnahme am Weiterbildungsangebot vor?
2. Wie zufrieden sind die Teilnehmer mit den Inhalten des Weiterbildungsangebots?
3. Wie schätzen die Teilnehmer den Schwierigkeitsgrad der Inhalte des Weiterbildungsangebots ein?
4. Wie nützlich empfinden die Teilnehmer die Inhalte des Weiterbildungsangebots?
5. Wie nehmen die Teilnehmer ihren Wissenszuwachs wahr?
6. Wie motiviert sind die Teilnehmer, die Inhalte des Weiterbildungsangebots im Beruf anzuwenden?
7. Wie schätzen die Lehrenden die Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen des LernCenter-Konzepts (Schulung, technische und didaktische Begleitung) ein?
8. Wie wird das didaktische Konzept von den Lehrenden umgesetzt?
9. Wie wird das technische Konzept von den Lehrenden umgesetzt?
10. Wie wird das didaktische Konzept von den Lernenden angenommen?
11. Wie wird das technische Konzept von den Lernenden angenommen?
12. Wie kann das LernCenter-Konzept weiterentwickelt werden?

5 Methoden

Im Folgenden werden die Stichprobe, die Datenerhebungen sowie die Analyse der Daten beschrieben.

5.1 Stichproben

Die Stichprobe der Studierenden setzte sich aus insgesamt 32 Teilnehmenden zusammen. Davon sind 31 Studierende weiblich und ein Studierender ist männlich. Die Teilnehmenden sind zwischen 22 und 60 Jahre alt, woraus sich ein Durchschnittsalter von 38 Jahren ergibt.

Die beiden Dozierenden, die im Rahmen der Dozierendeninterviews befragt wurden, unterrichteten in den Lehrveranstaltungen des Moduls KB-13 „Ansätze und Theorien der Erziehung und Bildung“. Beide Dozierende sind weiblich.

Die Teilnahme an den Datenerhebungen geschah freiwillig und unter Zusicherung der Anonymität und Vertraulichkeit der Angaben.

5.2 Datenerhebungen

Nach jeder Präsenz- und Webveranstaltung wurde eine Onlineevaluation durchgeführt, um die Sicht der Studierenden auf die Erprobung des ersten Studiensemesters analysieren zu können. Die Onlinefragebögen sind standardisiert und in den Anhängen A und B zu finden. Zudem wurden die virtuellen Selbstlernkurse zu Beginn des zweiten Semesters evaluiert (Anhang C). Nach den Lehrveranstaltungen wurde die jeweilige Onlineevaluation freigeschaltet und ein Link über das Lernmanagementsystem iLearn an die Studierenden verschickt. Diese hatte die Möglichkeit, die Evaluation auf ihrem Computer oder einem mobilen Gerät auszufüllen und abzuschicken. Bis auf die Lehrveranstaltungen an den Tagen 11.05.2016, 08.04./09.04.2016 sowie 22.04./23.04.2016 des Moduls KB-12 „Wissenschaftliches Arbeiten und Begleitforschung“ wurden zu jedem Präsenztermin und jeder Webkonferenz eine Lehrveranstaltungsevaluation durchgeführt.

Die vierstufige Skala der Evaluationsfragen setzte sich folgendermaßen zusammen:

4 – trifft zu | 3 – trifft eher zu | 2 – trifft eher nicht zu | 1 – trifft nicht zu

Die Frage nach dem Schwierigkeitsgrad hatte eine bipolare dreistufige Skala:

-1 – zu leicht | 0 – genau richtig | 1 – zu schwer

In den Semesterferien wurden fünf Teilnehmendeninterviews (Anhang E) durchgeführt. Die Auswahl der Studierenden erfolgte nach dem Prinzip der bewussten kontrastierenden Fallauswahl (Kruse, 2014, S. 244ff). Die ausgewählten Studierenden wurden mit Hilfe eines qualitativen Leitfadeninterviews zum ersten Studiensemester bzw. vierten Fachsemester des Studiengangs befragt.

Für die Evaluation der Lehrenden gab es nach jeder Lehrveranstaltung Feedback zu den aktivierenden didaktischen Methoden⁵, die der jeweilige Dozierende in der Lehrveranstaltung anwandte. Der Feedbackbogen zur Evaluation stand den Dozierenden online zur Verfügung. Dieser Fragebogen ist in Anhang F zu finden. Die Lehrenden wurden zudem am 11.10.2016 interviewt (Anhang G).

Nach dem ersten Studiensemester der Studierenden, wurde ein Qualitätszirkel für die Studierenden angeboten, an dem sie teilnehmen konnten, um über das vergangene Semester zu reflektieren und gegebenenfalls Verbesserungsvorschläge äußern zu können. Einmal im Jahr findet eine Koordinationssitzung zwischen den Dozierenden des Studiengangs und einigen Mitarbeitenden des Projekts DEG-DLM statt. Die Ergebnisse dieser beiden Treffen sowie die Dozierendenfeedbacks werden in der Ergebnisbeschreibung nicht berücksichtigt.

⁵ Das didaktische Gesamtkonzept des Projekts DEG-DLM basiert auf dem Zusammenspiel von innovativen Lernangeboten und der aktiven Aneignung von Wissen. Der speziell dafür entwickelte „Didaktikbaukasten“ dient als Gestaltungs- und Ideengeber, der den Dozierenden für die Vorbereitung ihrer Lehrveranstaltungen zur Verfügung steht.

Ein Beispiel für eine aktivierende didaktische Methode für Präsenzveranstaltungen ist die „Murmelgruppe“, bei der sich die Studierenden in Zweiergruppen mit einem Thema auseinandersetzen. In einem begrenzten Zeitraum tauschen sich die Teilnehmenden über eine von dem Lehrenden vorgegebene Fragestellung aus und besprechen die Ergebnisse anschließend in einer Diskussionsrunde. Ziel dieser didaktischen Methode ist zum einen der Erfahrungsaustausch mit anderen Teilnehmern sowie der Rollentausch zwischen reden und zuhören. Vorteile dieser didaktischen Methode sind das Kennenlernen der Gruppenmitglieder, die Möglichkeit, alle Studierenden zu Wort kommen zu lassen sowie das Erfahren aus unterschiedlichen Perspektiven.

Zur Untersuchung der im Kapitel 4 genannten Forschungsfragen wurden folgende Instrumente gewählt:

Tabelle 2. Übersicht über Forschungsfragen und Instrumente

Forschungsfrage	Instrument
1. Welche Gründe liegen für die Teilnahme am Weiterbildungsangebot vor? Welche Gründe gibt es für einen Abbruch / Nicht-Teilnahme?	<ul style="list-style-type: none"> • Vertiefte Befragung der Teilnehmenden durch leitfadengestütztes Interview • Evaluationen der Durchführung des vierten Semesters
2. Wie zufrieden sind die Teilnehmer mit den Inhalten des Weiterbildungsangebots?	<ul style="list-style-type: none"> • Vertiefte Befragung der Teilnehmenden durch leitfadengestütztes Interview • Evaluationen der Durchführung des vierten Semesters
3. Wie schätzen die Teilnehmer den Schwierigkeitsgrad der Inhalte des Weiterbildungsangebots ein?	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluationen der Durchführung des vierten Semesters
4. Wie nützlich empfinden die Teilnehmer die Inhalte des Weiterbildungsangebots?	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluationen der Durchführung des vierten Semesters
5. Wie nehmen die Teilnehmer ihren Wissenszuwachs wahr?	<ul style="list-style-type: none"> • Vertiefte Befragung der Teilnehmenden durch leitfadengestütztes Interview • Evaluationen der Durchführung des vierten Semesters
6. Wie motiviert sind die Teilnehmer, die Inhalte des Weiterbildungsangebots im Beruf anzuwenden?	<ul style="list-style-type: none"> • Vertiefte Befragung des Lehrenden durch leitfadengestütztes Interview
7. Wie schätzen die Lehrenden die Unterstützungsmaßnahmen im Rahmen des LernCenter-Konzepts (Schulung, technische und didaktische Begleitung) ein?	<ul style="list-style-type: none"> • Vertiefte Befragung der Teilnehmenden durch leitfadengestütztes Interview • Evaluationen der Durchführung des vierten Semesters
8. Wie wird das didaktische Konzept von den Lehrenden umgesetzt?	<ul style="list-style-type: none"> • Vertiefte Befragung des Lehrenden durch leitfadengestütztes Interview • Lehrenden-Feedbackbogen
9. Wie wird das technische Konzept von den Lehrenden umgesetzt?	<ul style="list-style-type: none"> • Vertiefte Befragung des Lehrenden durch leitfadengestütztes Interview • Lehrenden-Feedbackbogen
10. Wie wird das didaktische Konzept von den Lernenden angenommen?	<ul style="list-style-type: none"> • Evaluationen der Durchführung des vierten Semesters • Vertiefte Befragung der Teilnehmenden durch leitfadengestütztes Interview
11. Wie wird das technische Konzept von den Lernenden angenommen?	<ul style="list-style-type: none"> • Vertiefte Befragung der Teilnehmenden durch leitfadengestütztes Interview • Evaluationen der Durchführung des vierten Semesters
12. Wie kann das LernCenter-Konzept weiterentwickelt werden?	<ul style="list-style-type: none"> • Vertiefte Befragung der Teilnehmenden durch leitfadengestütztes Interview • Evaluation der Durchführung des vierten Semesters

Die folgende Abbildung zeigt den zeitlichen Ablauf der Erhebungen. Zur Erleichterung des Lesens werden die Module in der Abbildung wie auch im folgenden Bericht abgekürzt:

- KB-11 „Soziale Prozesse und Interaktion“
- KB-12 „Wissenschaftliches Arbeiten und Bildungsforschung“
- KB-13 „Ansätze und Theorien der Erziehung und Bildung“

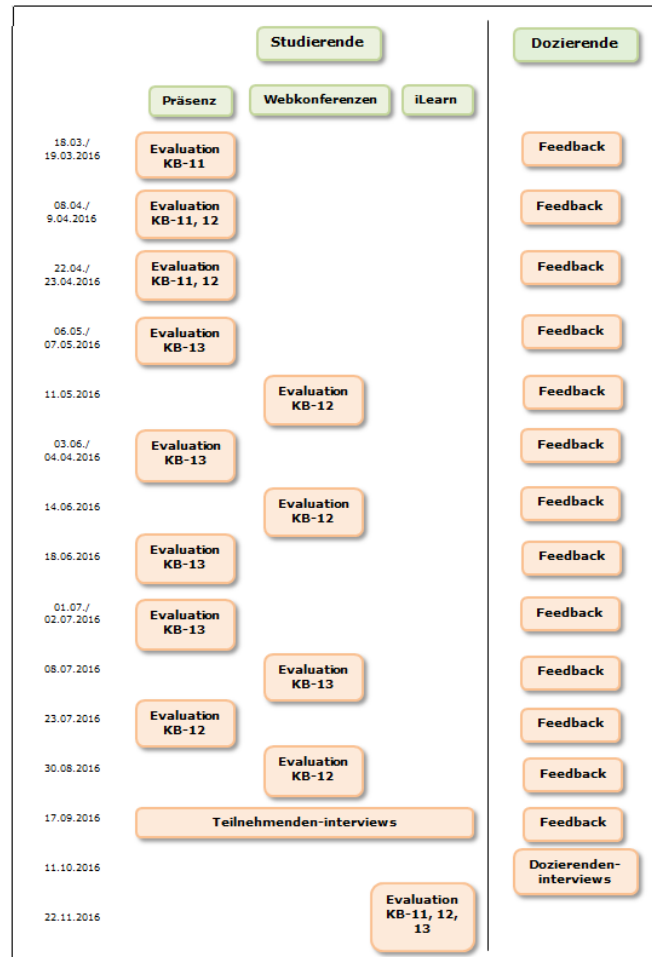


Abbildung 2. zeitlicher Ablauf der Datenerhebungen im ersten Studiensemester

5.3 Analyse

Die Analyse der qualitativen Interviews erfolgte über die Methode der zirkulären Dekonstruktion (Jaeggi, Faas & Mruck, 1998). Es wurden sowohl die Interviews der Teilnehmenden wie auch der Dozierenden nach dieser Methode ausgewertet. Die zirkuläre Dekonstruktion ist ein Verfahren zur Auswertung qualitativer Interviews, das speziell für eine kleinere Anzahl an qualitativen Daten entwickelt wurde. Die transkribierten Interviewtexte werden intuitions- und theoriegeleitet in „kreativen Gedankenschleifen“ (Jaeggi et al., 1998, S. 5) bearbeitet. Dabei wird nicht nur der explizite sondern auch der latente Sinn erfasst und betrachtet. In einem ersten Schritt werden die Interviews einzeln ausgewertet, mit dem Ziel in einem Themenkatalog spezifische Kategorien zu erfassen. Der zweite

Analyseschritt verdichtet die Kategorien der vorangegangenen Analyse systematisch, woraus sich Oberkategorien auf drei Ebenen ergeben. Durch ein ständiges Feedback zwischen dem transkribierten Interviewtext und der fortschreitenden Analyse wird dem Forschenden ein Perspektivwechsel ermöglicht, um eine Ideen und Gedanken an dem Text zu überprüfen. Die drei Autorinnen plädieren dementsprechend für diese Herangehensweise: „Denkverbote gibt es nicht“.

In Anhang D ist die Zuordnung der einzelnen Fragen zu den Gruppierungen zu finden. Es wurden jeweils der Mittelwert und die Standardabweichung für die Fragen sowie die Gruppierungen berechnet.

Für die quantitative Datenauswertung wurden folgende Gruppierungen gewählt:

- Relevanz und Struktur
- Didaktik
- Direkter Umgang Dozent - Lerner
- Wissenszuwachs
- Emotionale Faktoren
- E-Learning
- Schwierigkeitsgrad

Auf diese Weise kann untersucht werden, ob bei den einzelnen Erhebungszeitpunkten Unterschiede in den Gruppierungen erkennbar sind. Die Ergebnisse der quantitativen Daten aus den Lehrveranstaltungsevaluationen wurden zur Stützung der Auswertung der qualitativen Interviews der Teilnehmenden und der Dozierenden herangezogen.

6 Ergebnisse

Im nächsten Abschnitt werden die Ergebnisse der Begleitforschung des ersten Studienseesters des Bachelorstudiengangs Kindheitspädagogik dargestellt. Die Ergebnisse wurden aus den qualitativen Interviews und den zusätzlichen Lehrveranstaltungsevaluationen gewonnen.

6.1 Lehrveranstaltungsevaluierungen

Die Ergebnisse der Erhebungen werden tabellarisch und grafisch dargestellt. Die Darstellung erfolgt sowohl nach den gesamten Ergebnissen (Anhang H) sowie untergliedert in die drei Module KB-11 „Soziale Prozesse und Interaktion“, KB-12 „Wissenschaftliches Arbeiten und Bildungsforschung“ und KB-13 „Ansätze und Theorien der Erziehung und Bildung“.

6.1.1 Ergebnisse des Moduls KB-11 „Soziale Prozesse und Interaktion“

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluierungen des Moduls KB-11 „Soziale Prozesse Interaktion“ dargestellt.

Tabelle 3. Deskriptive Analyse des Moduls „Soziale Prozesse und Interaktion“

	19.03.2016 Präsenz		22.11.2016 iLearn	
	M	SD	M	SD
Relevanz und Struktur	3,53	0,58	4,00	0,00
Mir ist klar, was ich in dem Themengebiet lernen soll	3,36	0,65	4,00	0,00
Die Inhalte sind für mein Studium wichtig	3,58	0,50	4,00	0,00
Mir ist die Struktur der Lehrveranstaltung klar	3,67	0,54		
Der Dozent ist auf Vorkenntnisse eingegangen	3,45	0,71		
Der Dozent erarbeitete Inhalte Schritt für Schritt	3,61	0,49		
Didaktik	3,64	0,55	3,67	0,47
Der Dozent erklärte verständlich	3,85	0,60		
Der Dozent veranschaulichte die Inhalte	3,70	0,47		
Ich konnte mir Inhalte selbst erarbeiten	3,45	0,62	4,00	0,00
Ich konnte die Inhalte üben	3,30	0,65	3,50	0,70
Ich konnte gemeinsam mit anderen lernen	3,79	0,49	3,50	0,70
Die Lehrveranstaltung war abwechslungsreich	3,94	0,24		
Die Zeit wurde effizient genutzt	3,45	0,75		
Direkter Umgang Dozent - Lerner	3,84	0,37	4,00	0,00
Meine Fragen wurden geklärt	3,85	0,36	4,00	0,00
Der Dozent gab wertschätzende Rückmeldung	3,82	0,39		
Der Dozent ging konstruktiv mit Einwänden um	3,84	0,37		
Wissenszuwachs	3,53	0,56	3,50	0,71
Ich habe den Stoff verstanden	3,58	0,50	4,00	0,00
Ich habe dazu gelernt	3,48	0,62	3,00	1,41
Emotionale Faktoren	3,68	0,50	3,50	0,70
Das Lernen hat mir Spaß gemacht	3,64	0,48	3,50	0,70
Ich habe mich in der Lehrveranstaltung wohl gefühlt	3,72	0,52		
E-Learning			4,00	0,00
Mir ist die Strukturierung der Lernmaterialien im Kurs klar			4,00	0,00
Die Inhalte waren anschaulich dargestellt			4,00	0,00
Die Arbeitsmaterialien waren verständlich			4,00	0,00
Ich fühlte mich im E-Learning gut betreut			4,00	0,00
Das E-Learning Angebot war benutzerfreundlich			4,00	0,00
Schwierigkeitsgrad	-0,06	0,24	-0,50	0,50
Der Stoff war für mich...	-0,06	0,24	-0,50	0,50
Gesamt (ohne Schwierigkeitsgrad)	3,64	0,51	3,78	0,31
Gesamt (mit Schwierigkeitsgrad)	3,03	0,47	3,17	0,34

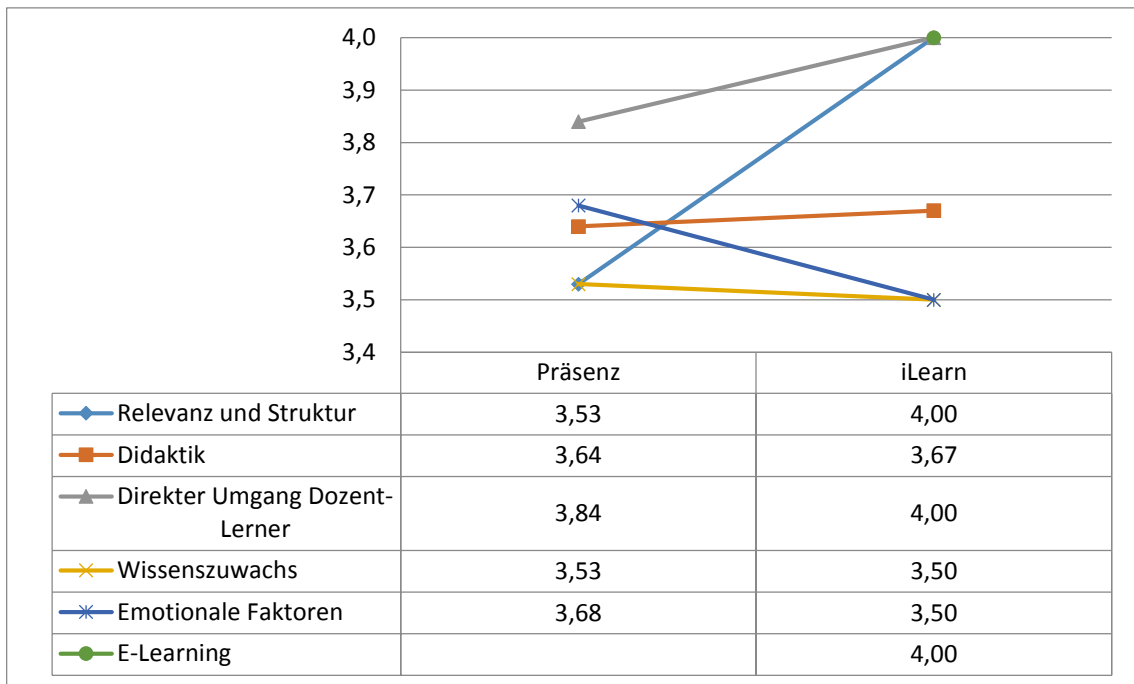


Abbildung 3. KB-11 „Soziale Prozesse und Interaktion“

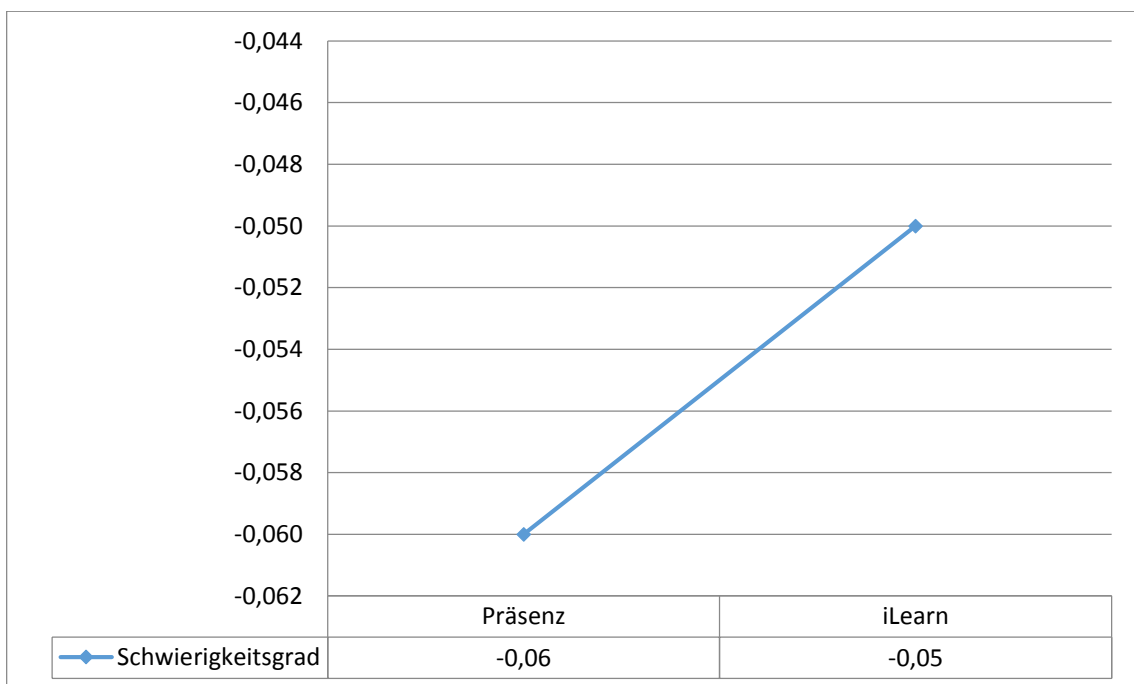


Abbildung 4. KB-11 „Soziale Prozesse und Interaktion“, Item „Schwierigkeitsgrad“

Aus den Ergebnissen der Lehrveranstaltungsevaluationen des Moduls KB-11 geht hervor, dass die einzelnen Gruppierungen mit hohen Mittelwerten bewertet wurden. Besonders die virtuellen Selbstlernaufgaben im iLearn wurden in den drei Gruppierungen „Relevanz und Struktur“, „Direkter Umgang Dozent-Lerner“

und „E-Learning“ mit dem höchsten Wert bewertet. Den Schwierigkeitsgrad des Moduls KB-11 bewerteten die Studierenden als „genau richtig“.

6.1.2 Ergebnisse des Moduls KB-12 „Wissenschaftliches Arbeiten und Bildungsforschung“

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluationen des Moduls KB-12 „Wissenschaftliches Arbeiten und Bildungsforschung“ dargestellt.

Tabelle 4. Deskriptive Analyse des Moduls „Wissenschaftliches Arbeiten und Bildungsforschung“

	14.06.2016		23.07.2016		30.08.2016		22.11.2016	
	Webkonferenz		Präsenz		Webkonferenz		iLearn	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Relevanz und Struktur			3,49	0,67			3,50	0,70
Mir ist klar, was ich in dem Themengebiet lernen soll			3,69	0,60			3,50	0,70
Die Inhalte sind für mein Studium wichtig			3,25	0,77			3,50	0,70
Mir ist die Struktur der Lehrveranstaltung klar			3,56	0,63				
Der Dozent ist auf Vorkenntnisse eingegangen			3,81	0,40				
Der Dozent erarbeitete Inhalte Schritt für Schritt			3,13	0,96				
Didaktik	3,86	0,35	3,36	0,75	3,93	0,26	3,50	0,70
Der Dozent erklärte verständlich			3,44	0,81				
Der Dozent veranschaulichte die Inhalte			3,25	0,86				
Ich konnte mir Inhalte selbst erarbeiten			3,75	0,45			3,50	0,70
Ich konnte die Inhalte üben			3,44	0,63			3,50	0,70
Ich konnte gemeinsam mit anderen lernen			3,19	0,98			3,50	0,70
Die Lehrveranstaltung war abwechslungsreich			3,19	0,75				
Die Zeit wurde effizient genutzt	3,86	0,35	3,25	0,77	3,93	0,26		
Direkter Umgang Dozent - Lerner	3,83	0,52	3,75	0,45	3,84	0,36	3,50	0,70
Meine Fragen wurden geklärt	3,77	0,61	3,69	0,47	3,73	0,46	3,50	0,70
Der Dozent gab wertschätzende Rückmeldung	3,86	0,47	3,94	0,25	3,93	0,26		
Der Dozent ging konstruktiv mit Einwänden um	3,86	0,47	3,63	0,62	3,87	0,35		
Wissenszuwachs	3,59	0,67	3,63	0,52	3,80	0,41	4,00	0,00
Ich habe den Stoff verstanden			3,81	0,40			4,00	0,00
Ich habe dazu gelernt	3,59	0,67	3,44	0,63	3,80	0,41	4,00	0,00
Emotionale Faktoren	3,71	0,60	2,91	0,79	3,74	0,49	3,50	0,70
Das Lernen hat mir Spaß gemacht	3,64	0,66	2,87	0,81	3,60	0,63	3,50	0,70
Ich habe mich in der Lehrveranstaltung wohl gefühlt	3,77	0,53	2,94	0,77	3,87	0,35		
E-Learning							4,00	0,00
Mir ist die Strukturierung der Lernmaterialien im Kurs klar							4,00	0,00
Die Inhalte waren anschaulich dargestellt							4,00	0,00
Die Arbeitsmaterialien waren verständlich							4,00	0,00
Ich fühlte mich im E-Learning gut betreut							4,00	0,00
Das E-Learning Angebot war benutzerfreundlich							4,00	0,00
Schwierigkeitsgrad			0,06	0,24			0,00	0,00
Der Stoff war für mich...			0,06	0,24			0,00	0,00
Gesamt (ohne Schwierigkeitsgrad)	3,75	0,53	3,43	0,63	3,83	0,38	3,67	0,47
Gesamt (mit Schwierigkeitsgrad)			2,86	0,57			3,14	0,40

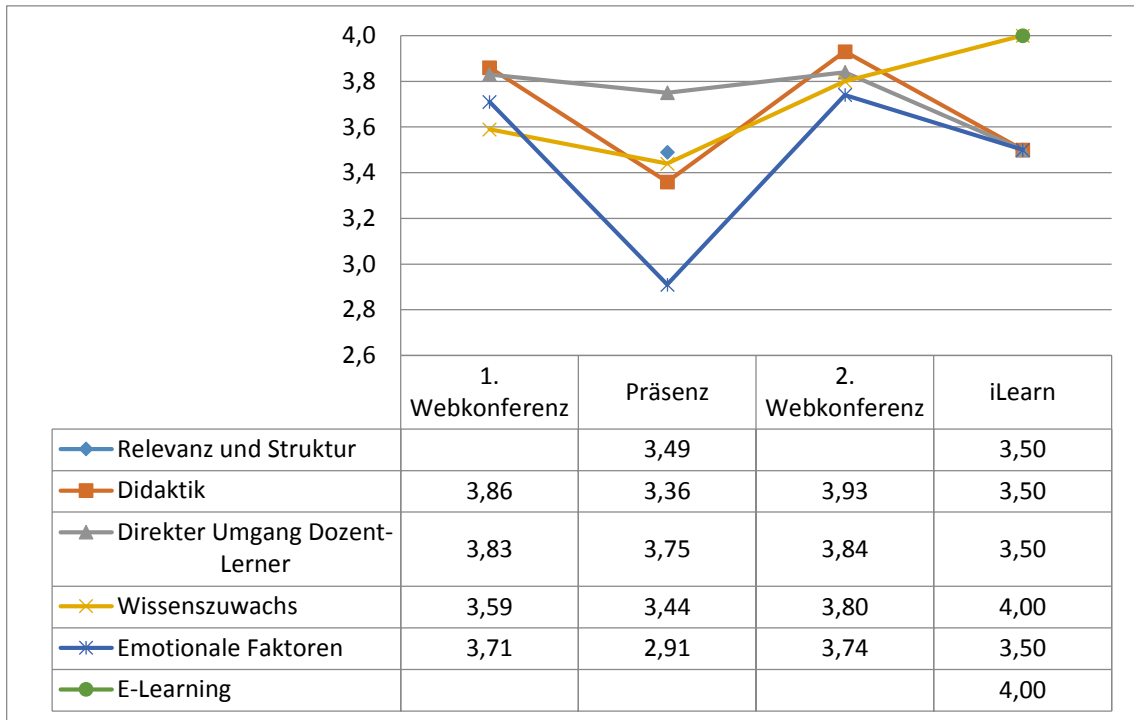


Abbildung 5. KB-12 „Wissenschaftliches Arbeiten und Bildungsforschung“

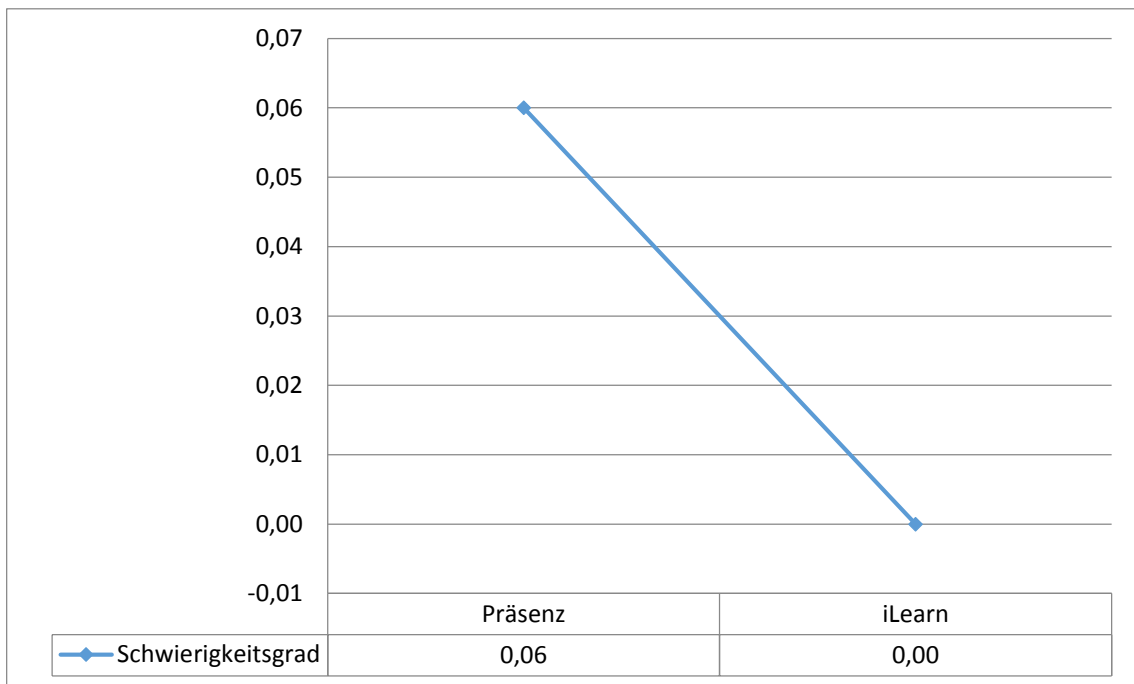


Abbildung 6. KB-12 „Wissenschaftliches Arbeiten und Bildungsforschung“, Item „Schwierigkeitsgrad“

Die Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluationen des Moduls KB-12 zeigen, dass die Gruppierungen der Präsenzveranstaltungen mit niedrigeren Mittelwerten bewertet wurden als die der Webkonferenzen und der virtuellen Selbstlernaufgaben. Besonders auffällig ist die niedrige Bewertung der Gruppierung „Emotionale Faktoren“ der Präsenzveranstaltung ($M=2,91$;

SD=0,79). Der Schwierigkeitsgrad des Moduls KB-12 wurde als angemessen beurteilt.

6.1.3 Ergebnisse des Moduls KB-13 „Ansätze und Theorien der Erziehung und Bildung“

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Lehrveranstaltungsevaluationen des Moduls KB-13 „Ansätze und Theorien der Erziehung und Bildung“ dargestellt.

Tabelle 5. Deskriptive Analyse des Moduls „Ansätze und Theorien der Erziehung und Bildung“

	06.05.2016		07.05.2016		03.06.2016		04.06.2016		18.06.2016		01.07.2016		08.07.2016		22.11.2016	
	Präsenz		Präsenz		Präsenz		Präsenz		Präsenz		Präsenz		Webkonferenz		iLearn	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Relevanz und Struktur	3,58	0,61	3,86	0,35	3,55	0,66	3,76	0,52	3,59	0,59	3,74	0,48			3,50	0,70
Mir ist klar, was ich in dem Themengebiet lernen soll	3,40	0,76	3,85	0,37	3,56	0,51	3,81	0,40	3,67	0,58	3,65	0,56			3,50	0,70
Die Inhalte sind für mein Studium wichtig	3,48	0,65	3,85	0,37	3,59	0,64	3,81	0,49	3,67	0,48	3,58	0,64			3,50	0,70
Mir ist die Struktur der Lehrveranstaltung klar	3,84	0,47	3,80	0,41	3,56	0,64	3,85	0,37	3,57	0,68	3,88	0,34				
Der Dozent ist auf Vorkenntnisse eingegangen	3,56	0,58	3,85	0,37	3,52	0,64	3,73	0,53	3,52	0,60	3,65	0,56				
Der Dozent erarbeitete Inhalte Schritt für Schritt	3,60	0,58	3,95	0,23	3,52	0,85	3,62	0,80	3,52	0,60	3,92	0,28				
Didaktik	3,51	0,59	3,79	0,66	3,22	0,96	3,45	0,86	3,56	0,65	3,72	0,50	3,33	0,65	3,50	0,70
Der Dozent erklärte verständlich	3,60	0,58	3,95	2,20	3,19	1,00	3,77	0,65	3,81	0,40	3,85	0,39				
Der Dozent veranschaulichte die Inhalte	3,52	0,59	4,00	0,00	3,41	0,89	3,68	0,75	3,76	0,44	3,80	0,41				
Ich konnte mir Inhalte selbst erarbeiten	3,56	0,58	3,70	0,47	3,19	0,98	3,31	0,97	3,62	0,59	3,85	0,46			3,50	0,70
Ich konnte die Inhalte üben	3,24	0,83	3,45	0,61	2,85	0,95	3,00	0,98	3,43	0,75	3,42	0,76			3,50	0,70
Ich konnte gemeinsam mit anderen lernen	3,88	0,33	3,80	0,52	3,41	0,93	3,50	0,86	3,71	0,56	3,92	0,27			3,50	0,70
Die Lehrveranstaltung war abwechslungsreich	3,56	0,58	3,80	0,41	3,19	1,00	3,31	0,97	3,48	0,68	3,69	0,55				
Die Zeit wurde effizient genutzt	3,24	0,66	3,80	0,41	3,30	0,95	3,58	0,81	3,10	1,14	3,54	0,65	3,33	0,65		
Direkter Umgang Dozent - Lerner	3,63	0,52	3,95	0,12	3,68	0,50	3,91	0,29	3,84	0,41	3,80	0,41	3,47	0,60	3,50	0,70
Meine Fragen wurden geklärt	3,52	0,51	3,85	0,37	3,65	0,49	3,88	0,33	3,76	0,44	3,77	0,43	3,33	0,65	3,50	0,70
Der Dozent gab wertschätzende Rückmeldung	3,68	0,48	4,00	0,00	3,73	0,45	3,92	0,27	3,90	0,30	3,77	0,43	3,67	0,49		
Der Dozent ging konstruktiv mit Einwänden um	3,68	0,56	4,00	0,00	3,65	0,56	3,92	0,27	3,86	0,48	3,85	0,37	3,42	0,67		
Wissenszuwachs	3,62	0,50	3,68	0,50	3,59	0,57	3,87	0,31	3,65	0,49	3,75	0,44	3,08	0,79	3,75	0,35
Ich habe den Stoff verstanden	3,56	0,51	3,45	0,69	3,44	0,69	3,77	0,43	3,62	0,49	3,69	0,47			4,00	0,00
Ich habe dazu gelernt	3,68	0,48	3,90	0,31	3,74	0,45	3,96	0,19	3,67	0,48	3,81	0,40	3,08	0,79	3,50	0,70
Emotionale Faktoren	3,62	0,55	3,83	0,43	3,59	0,59	3,81	0,40	3,39	0,76	3,85	0,41	3,09	0,71	3,50	0,70
Das Lernen hat mir Spaß gemacht	3,48	0,65	3,75	0,55	3,48	0,64	3,77	0,43	3,29	0,71	3,81	0,49	2,92	0,79	3,50	0,70
Ich habe mich in der Lehrveranstaltung wohl gefühlt	3,76	0,44	3,90	0,31	3,70	0,54	3,85	0,37	3,48	0,81	3,88	0,33	3,25	0,62		
E-Learning															3,90	0,14
Mir ist die Strukturierung der Lernmaterialien im Kurs klar															3,50	0,70
Die Inhalte waren anschaulich dargestellt															4,00	0,00
Die Arbeitsmaterialien waren verständlich															4,00	0,00
Ich fühlte mich im E-Learning gut betreut															4,00	0,00
Das E-Learning Angebot war benutzerfreundlich															4,00	0,00
Schwierigkeitsgrad	0,04	0,20	0,05	0,22	0,12	0,32	0,00	0,00	0,19	0,39	0,00	0,00			-0,50	0,05
Der Stoff war für mich...	0,04	0,20	0,05	0,22	0,12	0,32	0,00	0,00	0,19	0,39	0,00	0,00			-0,50	0,05
Gesamt (ohne Schwierigkeitsgrad)	3,59	0,55	3,82	0,41	3,53	0,65	3,76	0,47	3,60	0,58	3,77	0,45	3,24	0,69	3,61	0,55
Gesamt (mit Schwierigkeitsgrad)	3,00	0,49	3,19	0,38	2,96	0,60	3,13	0,40	3,03	0,55	3,14	0,37			3,02	0,48



Abbildung 7. KB-13 „Ansätze und Theorien der Erziehung und Bildung“

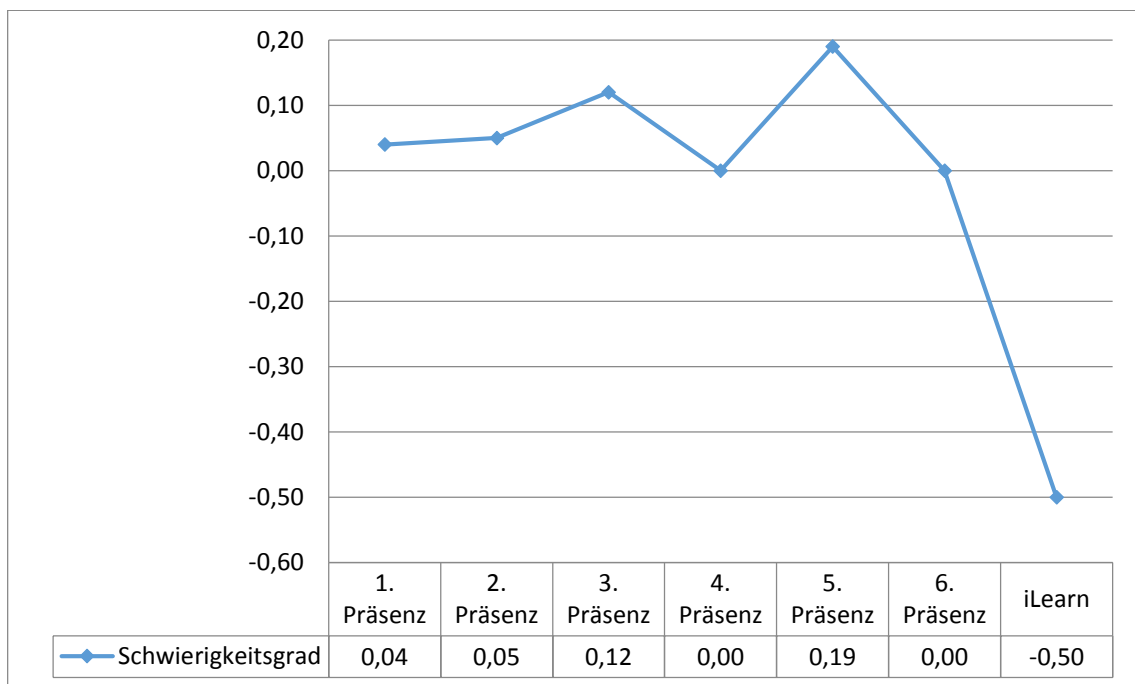


Abbildung 8. KB-13 „Ansätze und Theorien der Erziehung und Bildung“, Item „Schwierigkeitsgrad“

Die Mittelwerte der Gruppierungen des Moduls KB-13 wurden von den Studierenden durchgehend hoch bewertet. Ebenso wurde der Schwierigkeitsgrad des Moduls als „genau richtig“ eingestuft. Auffällig dabei ist die Bewertung des

Schwierigkeitsgrads der virtuellen Selbstlernaufgaben, der im Bereich zwischen „zu schwer“ und „genau richtig“ lag.

6.2 Qualitative Interviews mit den Studierenden

Nachdem die quantitativen Ergebnisse vorgestellt wurden, werden im folgenden Abschnitt die Ergebnisse der qualitativen Auswertung dargestellt. Dabei wird speziell auf die Gründe für die Teilnahme, Erwartungen an das erste Studiensemester bzw. vierte Fachsemester, die Bewertung der drei mediendidaktischen Elemente, den Wissenszuwachs, u.a. eingegangen.

6.2.1 Gründe für die Teilnahme

Die befragten Studierenden nannten verschiedene Gründe für ihre Teilnahme am Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik. Sie gaben inhaltliche, organisatorische, berufliche, finanzielle sowie persönliche Gründe für die Aufnahme des Studiums an. Zudem erwähnten einige Studierende, welche Bedeutung die Teilnahme an dem Studium für sie hatte.

6.2.1.1 Inhaltliche Gründe

Aneignung von kindheitspädagogischem Wissen

Für die Befragten B1, B2 und B4 war das Aneignen von Wissen im Bereich der Kindheitspädagogik ein Grund für die Aufnahme des Studiums. B1 hatte das Thema Kindheitspädagogik in ihrer Ausbildung vernachlässigt und hätte dieses Themengebiet „während meiner Ausbildung etwas schleifen lassen“ (B1, Abs. 12), da sie immer im Jugendbereich arbeiten wollte und frühkindliche Themen nicht relevant und interessant für sie waren. Sie habe jedoch gemerkt, dass man für die Arbeit im Jugendbereich Verständnis und Wissen über Theorien der Kindheitspädagogik braucht: „Gerade wegen der Pubertät und alles. [Es] führt wieder zurück auf die Kindheit und da ist der Input ganz arg wichtig. Und die Theorie. Also ich finde es sehr spannend.“ (B1, Abs. 12). Die Befragte B2 arbeitete bereits seit 34 Jahren in ihrem Beruf und hatte seit einigen Jahren eine Leitungsposition in ihrer Arbeitsstelle. Ihr Interesse an neuem Wissen zeigte sich in den vielen Zusatzqualifikationen, die sie im Laufe ihres Arbeitslebens abschloss. Die Inhalte des Studiums der Kindheitspädagogik interessierten sie sehr, „weil ich sehr interessiert bin Neues zu lernen. [...] Also ich hab schon immer geschaut, dass sich was verändert. Und dass ich mich auch veränder.“ (B2, Abs. 4). Die Studierende B5 wollte Erfahrungen im kindheitspädagogischen

Bereich sammeln „weil der kindheitspädagogische Bereich ein bisschen das ist, was ich an Berufserfahrung noch nicht so mitgenommen habe und es von daher einfach für die Komplettierung meines Wissens ist“ (B5, Abs. 8). Auch für sie war das Aneignen von neuem Wissen ein Grund für die Aufnahme des Studiums.

Erweiterung der beruflichen Fähigkeiten

Für die Studierende B4 war die Erweiterung der beruflichen Fähigkeiten ein essenzieller Grund für die Aufnahme des Bachelorstudiums. Durch das Studium wollte sie sich „neue Kompetenzen zulegen“ (B4, Abs. 4) und das praktische Wissen, das sie durch ihre jahrelange Berufstätigkeit erworben hatte, erweitern.

Austausch mit Kollegen

Die Befragte B3 nannte den Austausch mit Kollegen als Grund für die Aufnahme ihres Studiums. Das Zusammenkommen und die Gespräche mit Kollegen hätten ihr geholfen „in dem Thema drin zu bleiben“ (B3, Abs. 8), da sie sich während des Semesters in Elternzeit befand.

Verbindung zwischen Studium und Arbeit

Für die Studierende B5 war es wichtig, dass sie eine Verbindung zwischen den Inhalten des Studiums und ihrer Arbeit herstellen konnte. Sie wollte Ansätze und Theorien kennenlernen, die sie in ihrer Ausbildung nicht erlernt hatte. Für sie war es relevant, dass sie viele neue Methoden und Inhalte mitnehmen und in der Praxis anwenden konnte: „da ich auch gut Verbindungen zu meinem jetzigen Tätigkeitsbereich ziehen kann, weil ich arbeite ja mit Menschen mit Beeinträchtigung, also einer geistigen Beeinträchtigung [...] Also für mich ist das relevant weil man es gut verbinden kann.“ (B5, Abs. 10f).

6.2.1.2 Organisatorische Gründe

Räumliche Nähe der Hochschule

Die räumliche Nähe, die ein Studium an der regionalen Hochschule bietet, sowie die Möglichkeit, neben dem Beruf studieren zu können, waren zwei organisatorische Gründe, die die Befragte B1 aufzählte (B1, Abs. 10). Auch für die Studierende B5 war die Nähe der Technischen Hochschule Deggendorf ein ausschlaggebender Grund. Sie nutzte das Angebot des Studiums der Kindheitspädagogik, da es in der ländlichen Umgebung bisher keinen berufsbegleitenden Studiengang im kindheitspädagogischen Bereich gab (B5, Abs. 6).

6.2.1.3 Berufliche Gründe

Erlangen eines Studienabschlusses

Die Befragten B1, B2 und B4 nahmen das Studium auf, um sich durch einen Bachelorabschluss ein akademisches Niveau anzueignen. Für B1 war es „tatsächlich der Bachelor, der lockt“ (B1, Abs. 6) sowie die Aussicht, dass pädagogische Ausbildungen zunehmend akademisiert werden. B2 schrieb sich für das Studium ein, um mit dem Abschluss eine höhere Position zu erlangen (B2, Abs. 4). Da durch Zusatzqualifikationen von Anbietern im sozialen Bereich keine höhere Einstufung im TVöD (Tarifvertrag für den öffentlichen Dienst) erfolgt, sondern dafür einen Studienabschluss nötig ist, war dies für B2 ein beruflicher Grund, das Studium zu beginnen. Für die Befragte B4 war das kindheitspädagogische Wissen auf einem akademischen Level ein maßgeblicher Aspekt, durch den ihre Ausbildung aufgewertet wird (B4, Abs. 4).

Teilhabe des pädagogischen Personals am Wissen

B2, die als Leitung einer Kindertagesstätte tätig ist, wollte ihr Personal an ihrem eigenen Wissen teilhaben lassen. Sie selber las sehr viele kindheitspädagogische Fachbücher und gab diese Inhalte in Teambesprechungen an ihre Mitarbeitenden weiter. Das Studium der Kindheitspädagogik gab ihr Einblicke in neue Theorien und bot eine Auseinandersetzung mit ihnen (B2, Abs. 8).

Überlegungen bezüglich des Weiteren beruflichen Weges

Durch Überlegungen in Bezug auf ihren weiteren beruflichen Weg kam B4 auf den Gedanken, ein Studium aufzunehmen. Sie möchte in ihrem Beruf weiterkommen und mehr Möglichkeiten bekommen, „beruflich neue Aufgaben anzunehmen und zu erfüllen“ (B4, Abs. 6).

6.2.1.4 Persönliche Gründe

Abwechslung und Herausforderung während der Elternzeit

Für die Befragte B3 war die Aufnahme des berufsbegleitenden Studiums eine von ihr erwünschte Herausforderung. Sie befand sich in der Elternzeit und wünschte sich eine Abwechslung zur Kinderbetreuung (B3, Abs. 2).

Persönlichkeitsentwicklung durch das Studium

Als weiteren persönlichen Grund nannte B3 den Wunsch, ihre Persönlichkeit durch das Studium weiterzuentwickeln. Nach dem ersten Studiensemester

konnte sie noch nicht reflektieren, inwieweit sich diese verändert hätte, hofft aber, dass sich das Studium dafür bezahlt macht (B3, Abs. 8).

Wunsch, ein Studium aufzunehmen

Den Wunsch, ein Studium aufzunehmen, hegte die Befragte B5 schon lange. Da es bisher in Deggendorf keinen Studiengang im sozialen Bereich gab, konnte sie sich erst mit der Einführung des Bachelorstudiengangs Kindheitspädagogik diesen Wunsch erfüllen (B5, Abs. 6).

6.2.1.5 Überschaubare Gebühren als finanzieller Grund

Bezüglich des finanziellen Aspekts merkte B3 an, dass die Gebühren für das Studium überschaubar wären und deswegen keinen Hinderungsgrund darstellten (B3, Abs. 2). Die Studiengebühren sind für die Studierenden erst im 9. und 10. Fachsemester aufzuwenden; für alle anderen Semester (4. bis 8. Fachsemester) müssen sie lediglich einen Studentenwerksbeitrag bezahlen.

Die Forschungsfrage „Welche Gründe liegen für die Teilnahme am Weiterbildungsangebot vor?“ kann damit beantwortet werden, dass die Studierenden vielfältige Gründe für die Teilnahme am Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik hatten, die von beruflichen und organisatorischen bis hin zu inhaltlichen und persönlichen Gründen reichen. Dabei wird deutlich, dass der Grund, kindheitspädagogisches Wissen zu erlernen, ein ausschlaggebender intrinsischer Grund der Studierenden ist, das Studium aufzunehmen. Extrinsische Motivatoren, wie die räumliche Nähe der Hochschule oder überschaubare Studiengebühren, wurden nur vereinzelt von den Studierenden genannt. Deswegen kann festgehalten werden, dass die Motivation für die Aufnahme des Studiums meistens intrinsischer Natur war.

6.2.2 Erwartungen

Im nächsten Abschnitt werden die Erwartungen der Studierenden bezüglich des ersten Studiensemesters bzw. des vierten Fachsemesters ihres Studiums aufgeführt. Die Erwartungen richteten sich an inhaltliche, organisatorische und persönliche Aspekte des Studiums sowie Erwartungen an ihre Mitstudierenden und an das Konzept des Studiengangs. Zudem wurde resümiert, welche Erwartungen sich erfüllten, sich teilweise bzw. sich nicht erfüllten.

6.2.2.1 *Inhaltliche Erwartungen*

Neues Wissen im Bereich der Kindheitspädagogik

Die drei Studierenden B1, B2 und B5 erwarteten sich von ihrem ersten Studiensemester neues Wissen im Bereich der Kindheitspädagogik. B1 befand den Themenbereich Kindheitspädagogik zwar als interessant, fokussierte sich in ihrer ErzieherInnen-Ausbildung aber auf den Jugendbereich. Für ihre Arbeit mit Jugendlichen möchte sie dennoch ein Verständnis für die frühkindliche Entwicklung bekommen. Auch B2 und B5 hatten die Erwartung, kindheitspädagogisches Wissen und Kenntnisse zu erwerben. Zusätzlich erwartete B2, dass diese neuen Erkenntnisse kritisch beleuchtet werden und *„dass man einfach neue Dinge nochmal hinterfragt“* (B2, Abs. 18), um Theorien nicht nur oberflächlich, sondern in ihrer ganzen Tiefe kennenzulernen.

Grundlegende pädagogische Themen als Lerninhalte

Die Befragte B4 erwartete grundlegende pädagogische Themen als Inhalt des ersten Studiensemesters. Das Teilmodul „Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit“ traf genau ihre Erwartungen bezüglich der Inhalte: *„Und natürlich dann [...] grundlegende pädagogische Themen, ja. Wie wir es ja auch gemacht haben, in dem Modul Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit.“* (B4, Abs. 14). Zudem erwartete sie sich eine Verknüpfung mit ihrem bisherigen Wissen: *„dass ich mich leichter tue, in der Anschlussfähigkeit. Vom vorhanden Wissen, zum neuen Wissen.“* (B4, Abs. 20).

Einführung ins digitale Lernen

Da den Studierenden schon vor Antritt des Studiums das mediendidaktische Konzept des Studiengangs vorgestellt worden war, erwartete die Studierende B4 eine Einführung ins digitale Lernen als Lerninhalt: *„weil es ja auch das ein ganz ein großes Standbein ist [...] diese digitale Vernetzung und [...] das Studieren über den PC.“* (B4, Abs. 14). Mit dem digitalen Lernen meinte sie die Lernszenarien der Webkonferenzen und der virtuellen Selbstlernaufgaben.

6.2.2.2 *Koordination von Arbeit und Studium als persönliche Herausforderung*

Die Studierende B5 stellte die Koordination zwischen ihrer Arbeit und dem Studium als Herausforderung hervor. Ihre Erwartung war *„schon irgendwo einen neuen Anreiz zu haben, also eine Herausforderung, die aber trotzdem machbar*

ist" (B5, Abs. 16) und sie meinte, beide Lebensbereiche erfolgreich miteinander verbinden zu können.

6.2.2.3 Erwartungen an das Konzept

Erwartung, dass in Webkonferenzen Inhalte vermittelt werden

Bezüglich des Konzepts des Bachelorstudiengangs Kindheitspädagogik erwartete die Studierende B2 vor Studienbeginn, dass in den Webkonferenzen Vorträge und Vorlesungen gehalten werden: *„Bei der Webkonferenz. Also das nochmal irgendwie ein Vortrag oder irgendwas so ist.“* (B2, Abs. 42). Stattdessen beschrieb sie den Ablauf der Webkonferenzen als Sprechstunden mit einer Dauer von 15 – 20 Minuten, bei denen die eigene wissenschaftliche Arbeit mit dem Dozierenden besprochen wurde. Diese Erwartung erfüllte sich folglich nicht, da das Konzept etwas anderes bot als sich die Studierende erwartet hatte.

Einflussnahme auf den weiteren Verlauf des Studiums

Da die Studierenden vor Beginn des Studiums darüber informiert worden waren, dass es sich um ein Pilotprojekt des Studiengangs handelt, erwartete B1, dass die Studierenden einen Einfluss auf den weiteren Verlauf des Studiums nehmen könnten. Durch die Lehrveranstaltungsevaluationen sowie die Teilnehmendeninterviews erhoffte sie sich, Anregungen für die zukünftigen Semester geben zu können (B1, Abs. 24).

6.2.2.4 Erwartungen an Mitstudierende

Von ihren Mitstudierenden erwartete sich die Befragte B2, dass diese eine heterogene und vielfältige Gruppe bilden. Bezüglich der Erfahrungen, der Tätigkeitsfelder und des Alters der Studierenden ist B2 auf eine heterogene Gruppe gestoßen, was ihr gut gefiel: *„Und weil wir eine sehr bunt gemischte Gruppe sind. Von ganz junge bis, also bei uns ist [Name der Teilnehmerin] die Älteste mit sechzig.“* (B2, Abs. 18).

6.2.2.5 Keine Erwartungen an das Studium

Die Studierende B3 äußerte, dass sie zu Beginn des Studiums keine Erwartungen hatte und *„das einfach auf mich zukommen gelassen“* (B3, Abs. 10) hätte. Sie war vielmehr auf die Themen, Informationen und den Austausch mit den anderen Studierenden neugierig und freute sich auf lehrreiche Gespräche mit ihnen.

6.2.2.6 Erwartungen wurden erfüllt

Vermittlung von pädagogischen Themen und Theorien

Eine Erwartung von B4 waren die grundlegenden pädagogischen Themen als Inhalte des ersten Studienseesters (B4, Abs. 14). Diese Erwartung erfüllte sich ihrer Aussage nach: *„ich hab mir da einfach, wirklich praktische pädagogische Themen und Theorie erwartet und Wissen zur Aneignung.“* (B4, Abs. 58).

Erwartung der Terminkoordination wurde erfüllt

B5 erwartete von sich persönlich, dass sie ihre Arbeit und das Studium miteinander koordinieren könnte. Ihre Erwartungen, alle Termine aufeinander abzustimmen sowie die Koordination von Gemeinschaftsarbeiten zu meistern, erfüllten sich: *„Zum Großteil hat sie sich erfüllt, was für mich persönlich immer eine Herausforderung war, das war so die Organisation. Die Termine immer unter den Hut zu bekommen und auch diese Gemeinschaftsarbeiten zu schreiben [...] so ein bisschen die Koordination der ganzen Geschichten.“* (B5, Abs. 18).

Erwartung des Erlernens neuer Inhalte wurde erfüllt

Die Befragte B5 nannte die Erwartung, neues Wissen im Bereich der Kindheitspädagogik zu erwerben (B5, Abs. 16). Sie erzählte, dass sie viel neues Wissen vermittelt bekam und diese Erwartung sich *„auf alle Fälle erfüllt“* hätte (B5, Abs. 18).

6.2.2.7 Erwartung erfüllte sich teilweise

Die Erwartungen der Befragten B4 erfüllten sich teilweise (B4, Abs. 16). Während sich die Erwartung, dass pädagogische Themen vermittelt werden, erfüllte, war dies bei einer anderen Erwartung nicht der Fall. Obwohl sie sich eine Einführung ins digitale Lernen erwartete (B4, Abs. 14), lag ihrer Meinung nach der Fokus zu stark auf dem Umgang mit verschiedenen Lernplattformen: *„Dass wir, über bestimmte, mit bestimmten Plattformen umgehen lernen, wie zum Beispiel Mahara, ja. Dass da sehr viel Wert draufgelegt wird. Ich fand das überdimensional, für diesen Studiengang.“* (B4, Abs. 58).

6.2.2.8 Erwartung erfüllte sich nicht

Die Studierende B2 erwähnte im Interview, dass sie keine extremen Erwartungen hätte, sondern offen bleiben wollte, um zu sehen, wie es sein wird. Ihre Erwartungen bezüglich der Technik hätten sich allerdings nicht erfüllt. Die Technikprobleme, die von der Videokonferenzanlage und den Webkonferenzen

ausgingen, empfand sie als störend und anstrengend: *„Erwartungen, sicherlich manche, dass es einfach nicht so geklappt hat die Technik zum Beispiel. Die unheimlich störend momentan immer oft noch ist. Jetzt heute aber erst wieder. Also das ist anstrengend. Weil dann sitzt du da und dann musst warten. Und stürzt wieder was ab.“* (B2, Abs. 22).

6.2.3 Bewertung des Konzepts

Die Studierenden bewerteten das Konzept des flexiblen Lernens sowie das mediendidaktische Konzept, auf denen der berufsbegleitende Studiengang basierte. Sie nannten zudem didaktische, konzeptionelle sowie kritische Aspekte.

6.2.3.1 Positive Aspekte des Konzepts

Teils positive Bewertung

Die Befragte B2 bewertete das mediendidaktische Konzept des Studiengangs als teilweise positiv. Die Präsenzphasen bezeichnete sie als *„okay“* (B2, Abs. 60) und merkte an, dass es schön war, *„wenn man so einfach in der Gruppe ist, und dann kann man so diskutieren“* (B2, Abs. 60). Bezüglich des virtuellen Selbstlernanteils hätte sie sich neben den E-Learning Einheiten *„Lernen lernen“* und *„Zeitmanagement“* noch mehr Aufgaben im virtuellen Format gewünscht. Die Studierende B2 bevorzugte Präsenzveranstaltungen und virtuelle Selbstlernaufgaben hinsichtlich der Lernszenarien.

Annahme des mediendidaktischen Konzepts

Auch die Befragte B3 erachtete das mediendidaktische Konzept bis auf die Webkonferenzen als gut. Ihrer Meinung nach wäre das Konzept *„im Großen und Ganzen ganz gut“* (B3, Abs. 38). Präsenzveranstaltungen sind für sie am gewinnbringendsten, da sie sich aktiv an der Lehrveranstaltung beteiligen und mit den Dozierenden interagieren konnte: *„Ich persönlich zieh aus den Präsenzveranstaltungen immer am meisten raus, weil ich halt einfach wahrscheinlich, aktiver dabei bin, als wie wenn ich jetzt nur vorm Laptop sitz. Und Online irgendwas durchmache [...] mich halt auch beteiligen kann. Nachfragen kann, wenn ich was nicht verstehe.“* (B3, Abs. 40).

Aufteilung der drei Lernszenarien war angemessen

Die Aufteilung der drei mediendidaktischen Lernszenarien (Präsenz, Webkonferenz und E-Learning im iLearn) bewertete die Studierende B4 als gut. Die Präsenzveranstaltungen im vierzehntägigen Rhythmus war ihrer Meinung

nach ein passender Zeitabstand zwischen den Lehrveranstaltungen. Zur Häufigkeiten der Webkonferenzen meinte sie, dass es gut wäre, dass diese nicht so oft stattfanden und ihr die Anzahl gereicht hätte. Den Umfang des virtuellen *Selbstlernanteils* „*könnte man unter Umständen [...] noch ein bisschen vermehren*“ (B4, Abs. 38). Die beiden iLearn-Einheiten zu Beginn des Semesters seien interessant und lehrreich gewesen, später wären aber nur Skripten in das Lernmanagementsystem iLearn eingestellt worden, die den Studierenden auch in ausgedruckter Form ausgehändigt worden waren.

6.2.3.2 Umstellung auf technische Lernmittel als didaktischer Aspekt

Die anfängliche Umstellung auf das Arbeiten mit Laptop und Lernen in unbekanntem Lernszenarien wie Webkonferenzen und dem Lernmanagementsystem iLearn fiel der Befragten B5 schwer. Die Einführung und Hilfestellung bei den Webkonferenzen und in das Lernmanagementsystem iLearn war „*ein großer Lerninhalt*“ (B5, Abs. 58), der „*ja schon fast alleine ein Fach hergegeben*“ hätte (B5, Abs. 58). Folglich wurde die Unterstützung und Einführung ins digitale Lernen als hilfreich empfunden und angenommen.

6.2.3.3 Konzeptionelle Aspekte

Studiengang ist ein Pilotprojekt

Zu Beginn des Studiums war den Studierenden klar, dass der berufsbegleitende Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik ein Pilotprojekt ist. Nach B1 waren das Interesse an kindheitspädagogischen Themen und Unvoreingenommenheit gegenüber dem mediendidaktischen Konzept wichtige Voraussetzungen, um dieses Studium zu beginnen. Da alle Beteiligten, also die Studierenden, Dozierenden und Projektmitarbeitenden aus diesem Projekt lernen würden, sollten alle Seiten mit Fehlern und Schwierigkeiten umgehen können (B1, Abs. 22).

Gemischte Ansichten hinsichtlich des mediendidaktischen Konzepts

Für die Befragte B1 waren Lehrveranstaltungen mit persönlichem Kontakt sehr wichtig. Ein reines Onlinestudium, wie beispielsweise ein Fernstudium, wäre keine Option für die Studierende gewesen. Sie meinte, dass für sie ein Studium mit einem Blended-Learning Konzept die richtige Wahl hinsichtlich eines berufsbegleitenden Formats war: „*jetzt nur rein iLearn wär [...] nichts gewesen.*“

Hätte was von einem Fernstudium [...] dieses Frontale, Dozent vorne und dann bei uns, das fand ich schon sehr wichtig." (B1, Abs. 18).

Zu der Organisation der mediendidaktischen Lernszenarien äußerte die Befragte B5, dass sie sich mehr virtuelle Selbstlernanteile und Webkonferenzen wünschen würde, um so Präsenztage sparen zu können. Man könnte *„manches [...] auch wirklich noch ins iLearn packen"* (B5, Abs. 60) und damit bei der Aufteilung zwischen den virtuellen Anteilen und den Präsenzveranstaltungen den Fokus mehr auf Onlineeinheiten legen. Viele Angelegenheiten könnten ihrer Meinung nach auch über Webkonferenzen statt in Präsenzterminen geregelt werden.

Hier herrschten bei den Studierenden verschiedene Ansichten über die Anteile der drei Lernszenarien. Die Forderung nach mehr Präsenzveranstaltungen oder virtuellen Anteilen hat in den eigenen Vorlieben der Studierenden ihren Ursprung, weswegen keine Aussage getroffen werden kann, welches Lernszenario für die Studierenden effektiver ist und mehr Gewinn an Wissen bringt.

6.2.3.4 kritisch bewertete Aspekte

Mehr virtuelle Selbstlernkurse und Frontalunterricht

Bezüglich des Konzepts bewertete die Befragte B2 die Aufteilung der mediendidaktischen Lernszenarien kritisch. Es sollten ihrer Meinung nach mehr virtuelle Selbstlernkurse im Lernmanagementsystem iLearn angeboten werden und weniger Webkonferenzen stattfinden. Statt der aktivierenden Lehrveranstaltungen nach dem Konzept des flexiblen Lernens wünschte sie sich eine klassische Vorlesung, in der die Wissensvermittlung im Vordergrund steht: *„Also dann finde ich lieber, dass [...] diese Plattform mit iLearn, dass da was drinsteht. Oder eben dass einmal so eine, Vorlesung stattfindet."* (B2, Abs. 62).

Hinsichtlich des mediendidaktischen Konzepts bewertete die Studierende B2 die Webkonferenzen eher kritisch. Das Konzept und der Ablauf der Webkonferenzen kamen bei ihr nicht gut an, sie fand es *„jetzt nicht [...] so prickelnd"* (B2, Abs. 62). Sie sprach sich eher negativ über virtuelle Vorträge und Sprechstunden aus.

Diskussionen über den Mehrwert des Studiums

Die Studierende B1 berichtete von Diskussionen unter den Studierenden, die sich um den Mehrwert des Studiums der Kindheitspädagogik drehten. Ungeklärte

Fragen wie zur zukünftigen Anstellungen, der Mehrwert gegenüber der ErzieherInnenausbildung sowie die Frage nach einem höherem Gehalt aufgrund eines Studienabschlusses verunsicherten die Studierenden und spiegelten sich nach Aussage der Befragten B1 in der Stimmung der Studierenden wieder: „*wir sind heute in bisschen deprimiert gewesen. Weil eine kleine Kernaussage vorhin war. [...] der Bachelorstudiengang ist [...], ja mit der Kindheitspädagogik, die Anstellung ist immer etwas schwierig.*“ (B1, Abs. 88). Sie schlug vor Möglichkeiten zu schaffen, um Fragen bezüglich der Berufsaussichten zu klären.

6.2.4 Bewertung der Präsenzveranstaltungen

Der folgende Abschnitt befasst sich mit verschiedenen Aspekten der Präsenzveranstaltungen. Dies sind inhaltliche, technische, didaktische und organisatorische Aspekte der Lehrveranstaltungen sowie die Bewertung der Gruppenarbeiten.

6.2.4.1 Inhaltliche Aspekte

Vermittlung von interessanten und neuen Methoden

Die Studierende B3 berichtete, dass in den Lehrveranstaltungen viele interessante und für sie neue Methoden vermittelt wurden. Vor allem die Methode, aktivierende Spiele zur Wissensaneignung zu nutzen, waren ihr unbekannt, wurden von ihr jedoch positiv bewertet (B3, Abs. 24).

Verknüpfung der Inhalte mit der ErzieherInnenausbildung

Die Verknüpfung der neuen Inhalte mit dem Vorwissen aus der ErzieherInnenausbildung war für die Studierende B1 sehr wichtig. Da hier bereits viele grundlegende pädagogische Themen behandelt wurden, war die Anzahl der Module und die Menge an Inhalten im ersten Studiensemester „*völlig ausreichend*“ (B1, Abs. 84). Die Auseinandersetzung und Anknüpfung mit Inhalten aus der ErzieherInnenausbildung war gegeben und wurde von den Studierenden gut bewertet.

Vermittelte Methoden waren unpassend

Bezüglich der Inhalte in den Präsenzveranstaltungen kritisierte die Studierende B2 einige Methoden, die in den Gruppenarbeiten vermittelt wurden und befand sie für die Zielgruppen der Studierenden als unpassend. Da die Zielgruppe der meisten Studierenden im Kindergarten- und Krippenalter ist, erschien es ihr nicht sinnvoll, Methoden für ältere Kinder und Jugendliche zu erlernen. Sie erzählte:

„das war dieser komische Sinneswahrnehmungsparcour, [...] also der war [...] jetzt nicht sehr sinnig.“ (B2, Abs. 36). Die Studierende meinte, dass in zukünftigen Lehrveranstaltungen auf die Zielgruppe der Studierenden geachtet und die Methoden dementsprechend aufbereitet werden sollten.

Themen wurden mit einem Punktesystem ausgewählt

In Hinsicht auf die Themen und Inhalte, die vermittelt wurden, wurde ein Punktesystem eingeführt, durch das die Interessen der Studierenden herausgestellt werden konnten. Da immer mehrere Themen bei den Studierenden auf Interesse stießen, war dies eine gute Möglichkeit der Mehrheit der Studierenden gerecht zu werden (B1, Abs. 78).

6.2.4.2 Technische Aspekte

Häufige Anwesenheit des Technikers

Die Befragte B1 sprach im Interview technische Probleme bei den Präsenzveranstaltungen an. Als Studiengangssprecherin wurde sie in die Technik der Videokonferenzanlage eingewiesen, um die Kameras steuern zu können und neuen Dozierenden bei Problemen zu helfen. Allerdings war an den Präsenzveranstaltungen immer ein technischer Mitarbeiter anwesend, um Probleme zu beheben, sodass sie nie selber aktiv werden musste. Sie äußerte den Wunsch: *„Ich würde mir wünschen, dass die Technik irgendwann auch richtig funktioniert“*. (B1, Abs. 86).

Auch durch die ungleichmäßige Verteilung der Studierenden auf die beiden LernCenter ergaben sich Probleme. Da die Mehrheit der Teilnehmenden in Deggendorf (24 Studierende) studierte, wurden die wenigen Teilnehmenden aus Grafenau (8 Studierende) oft kaum wahrgenommen oder hatten durch die lauten Nebengeräusche der Deggendorfer Studierenden, die ebenfalls über die Deckenmikros übertragen wurden, Verständnisschwierigkeiten (B1, Abs. 70).

6.2.4.3 Didaktische Aspekte

Didaktik der Lehrveranstaltungen

Die Didaktik der Präsenzveranstaltungen wurde in den Lehrveranstaltungsevaluationen ebenfalls bewertet. Es konnte ein Gesamtmittelwert von 3,53 (SD=0,69) für alle Präsenzveranstaltungen ermittelt werden. Die Didaktik der Präsenzveranstaltungen wurde somit von den Studierenden als verständlich und abwechslungsreich bewertet. Die folgende

Abbildung zeigt die Bewertung der Didaktik der Präsenzveranstaltungen zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten.

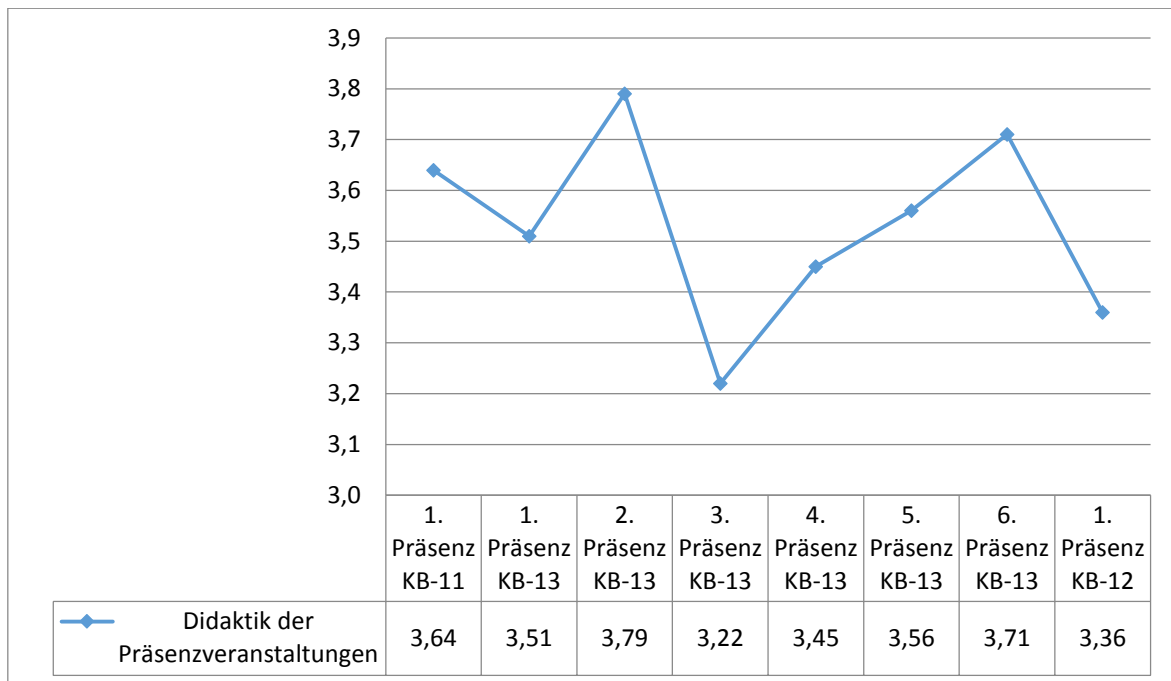


Abbildung 9. Didaktik der Präsenzveranstaltungen

Diskussionen als bevorzugte didaktische Methoden

Bezüglich der didaktischen Methoden in den Präsenzveranstaltungen gab die Befragte B1 zu erkennen, dass Diskussionen ihre bevorzugte didaktische Methode waren. Sie erzählte: *„Ich bin ein Diskussionsmensch. Ich brauch die Kommunikation mit den Leuten.“* (B1, Abs. 38) und *„diese sprachliche Komponente fand ich sehr wichtig“* (B1, Abs. 38). Dass genug Möglichkeiten und Zeit für Diskussionen und Gespräche eingeplant wurde, bewertete die Studierende überaus positiv.

Methodische Abwechslung war auflockernd

Die Abwechslung zwischen Phasen, in denen Wissen vom Dozierenden vermittelt wurde und aktiven Selbstlernphasen bewertete die Studierende B4 als gute didaktische Methode (B4, Abs. 24). Auch die Studierende B5 beurteilte die methodische Abwechslung in den Lehrveranstaltungen als auflockernd. Sie fand es gut, dass *„immer wieder eine Abwechslung stattfand“* (B5, Abs. 24) und die Anteile zwischen Wissensvermittlung und Selbststudium waren *„eigentlich jetzt im Allgemeinen ausgeglichen“* (B5, Abs. 24). Das selber wieder aktiv Werden war gut, *„dass man einfach auch [...] wieder in Bewegung kommt“* (B5, Abs. 26).

Auftreten von Kommunikationsproblemen bei den Studierenden in Grafenau

Technische Schwierigkeiten gab es nicht nur im LernCenter der Technischen Hochschule Deggendorf, sondern auch bei den Studierenden am Technologiecampus in Grafenau. Durch Probleme mit den Deckenmikros und Verbindungsschwierigkeiten bei der Videokonferenz waren die Studierenden aus Grafenau von den anderen Studierenden zeitweise abgeschnitten, was den Ablauf der Lehrveranstaltungen erheblich störte und zu Wartezeiten führte. B1 erzählte: *„Also, ich denk da werden die Grafenauer einiges dazu sagen können. [...] die Dozenten haben sich meisten sehr bemüht [...] Grafenau wahrzunehmen. Aber in erster Linie waren dann doch die großen Diskussionen, alles immer vor Ort. Und die Grafenauer haben sich, glaub ich gefühlt relativ lang melden müssen. Also wir hatten eigentlich nur Vorteile, was man Präsenzveranstaltung jetzt sehen kann.“* (B1, Abs. 70).

6.2.4.4 Lange Präsenzveranstaltungen als organisatorischer Aspekt

Als organisatorischen Aspekt führte die Befragte B4 die Dauer der Lehrveranstaltungen an. Diese fingen in der Regel um 8:30 Uhr an und endeten um 17:30 Uhr. Die Aufrechterhaltung der Motivation sowie der Fähigkeit zur Konzentration sanken im Laufe des Tages und nach 16:00 Uhr wäre es schwierig, noch zu arbeiten und zuhören zu können. B4 meinte, sie würde stattdessen *„dann lieber nochmal extra herfahren“* (B4, Abs. 50) und eine zusätzliche Präsenzveranstaltung in Kauf nehmen. Eine Entzerrung der langen Präsenztage wäre ihr Wunsch für die weiteren Semester.

6.2.4.5 Emotionale Faktoren

Die emotionalen Faktoren der Präsenzveranstaltungen bewerteten die Studierenden mit einem Gesamtmittelwert von 3,58 (SD=0,55). Die Gruppierung setzte sich dabei aus den Items *„Das Lernen hat mir Spaß gemacht“* und *„Ich habe mich in der Lehrveranstaltung wohlgeföhlt“* zusammen.

Die emotionalen Faktoren wurden in der Lehrveranstaltungsevaluation des Moduls KB-11 mit einem Mittelwert von 3,68 (SD=0,50) bewertet. Bei der Lehrveranstaltung des Moduls KB-12 konnte hinsichtlich der emotionalen Faktoren ein Mittelwert von 2,91 (SD=0,79) ermittelt werden.

Das Modul KB-13 erlangte bei der Gruppierung *„Emotionale Faktoren“* einen Gesamtmittelwert von 3,68 (SD=0,52). Diese Gruppierung wurde über alle Lehrveranstaltungen des Moduls KB-13 hinweg mit einem hohen Mittelwert

bewertet. Daher ist anzunehmen, dass sowohl im Modul KB-13 als auch in den Modulen KB-11 und KB-12 aus Sicht der Studierenden eine angenehme Lernatmosphäre herrschte und ihnen das Lernen Spaß machte. Die folgende Abbildung zeigt die Bewertung der emotionalen Faktoren des Moduls KB-13 zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten.

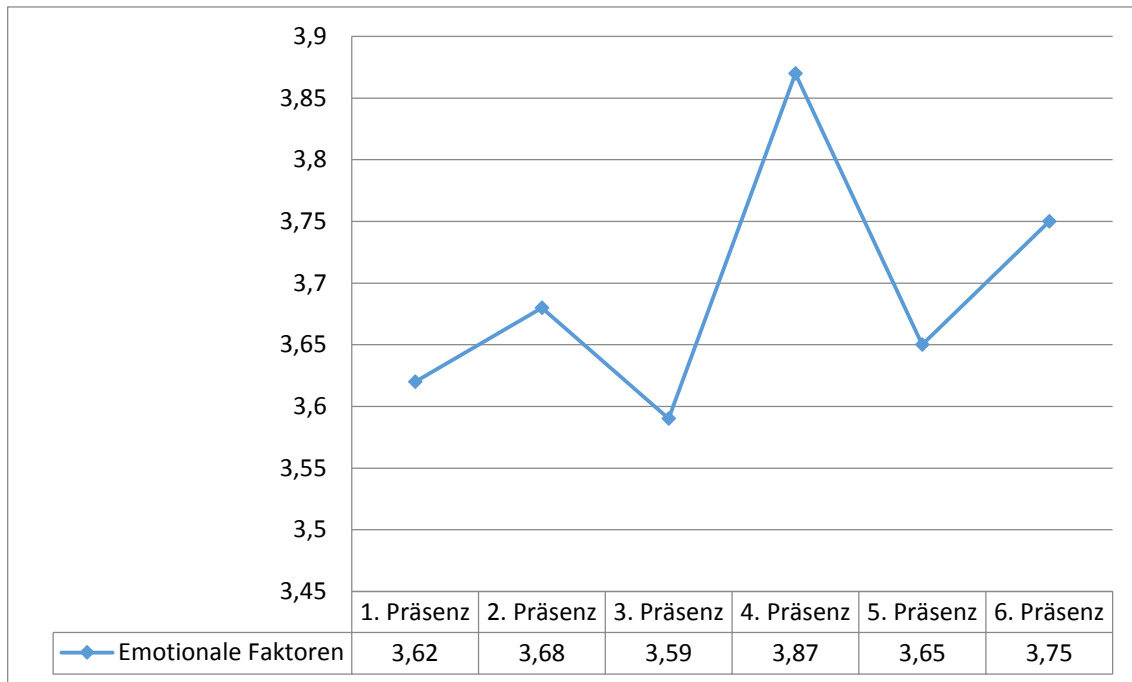


Abbildung 10. Gruppierung „Emotionale Faktoren“ des Moduls KB-13

6.2.4.6 Austausch mit Mitstudierenden

Vorstellen von Ergebnissen in der Gruppe

Der Austausch und die Gespräche mit den Mitstudierenden waren für die Befragten von großer Bedeutung. So sollten Themen von Eigenarbeiten in der Gruppe vorgestellt werden, um alle Studierenden an den Inhalten teilhaben zu lassen. B2 spielte damit auf die Vorstellung der Studienarbeiten im Modul „wissenschaftliches Arbeiten und Bildungsforschung“ an. Die Studierenden stellten Studien sowie ihre eigenen Ergebnisse im Rahmen eines Referats vor. B2 hätte sich für die Ergebnisvorstellung gewünscht, dass lieber die gewählten Bücher für die Studienarbeit vorgestellt werden sollten: *„dieses gegenseitige vorstellen, was jeder so für Buch oder was er gehabt hat. Das hätte ich jetzt sinnvoller gefunden“* (B2, Abs. 68).

Auch die Studierende B5 merkte an, dass die Inhalte der Studienarbeiten mit allen Studierenden geteilt werden sollten. Man hätte wenig mitbekommen „was

die anderen gemacht haben, weil es ja dazu keine Vorlesungen gab" (B5, Abs. 80). Es wäre für sie und auch für die anderen Studierenden interessant gewesen, die Inhalte und Ergebnisse aller Studienarbeiten zu erfahren und schlug vor, dass man Zeit für solche Präsentationen einplanen sollte.

6.2.4.7 Kritische Bewertung der Gruppenarbeiten

Viele Gruppenarbeiten

Zu den Gruppenarbeiten in den Präsenzveranstaltungen äußerten einige der befragten Studierenden ihre Kritik. B5 erzählte, dass *„ein bisschen zu viel [...], also zu zeitintensive Gruppenarbeit“* durchgeführt wurde (B5, Abs. 24). Das Investieren von Zeit in die selbstständige Erarbeitung von Ergebnissen wurde von der Befragten B5 als mühsam und wenig ergiebig dargestellt. Ihrer Meinung nach wäre es gut gewesen, mit Gruppenarbeiten *„zwischen durch mal so eine Auflockerung“* (B5, Abs. 26) zu schaffen, aber nicht mit ihnen als Hauptszenario die Lehrveranstaltung zu gestalten, wie es zufolge ihres Berichts oftmals war.

Verkürzten Wissensvermittlung durch die Dozierenden

Auch die Studierende B3 setzte sich kritisch mit den Gruppenarbeiten auseinander. Der Umfang von vielen Gruppenarbeiten sei zu groß gewesen und hätte dementsprechend auch lange gedauert. Sie berichtete von einer Gruppenarbeit, die drei Stunden dauerte und aus dem Durcharbeiten eines fünfzehnteiligen Textes bestand. Diese Gruppenarbeit hätte *„viel Zeit gefressen, in der man dann eigentlich [...] wenig [...] Wissen sich angeeignet“* hätte (B3, Abs. 16). Demzufolge führte dies dazu, dass die Phasen, in denen die Dozierenden Wissen durch Frontalunterricht vermittelten, verkürzt wurden und die Inhalte schnell abgearbeitet werden mussten.

Viel Zeitinvestition und wenig Ergebnisse

Neben der langen Bearbeitungszeit und geringen Ergiebigkeit kam auch das Problem der Ablenkung während der Gruppenarbeiten dazu. Einer Aussage von der Studierenden B4 zufolge verführten Gruppenarbeiten zu nicht-fachlichen Gesprächen. Auch B5 erzählte, dass Gruppenarbeiten dazu verleiteten, vom Thema abzuschweifen (B5, Abs. 43). Zudem hätten sich in den Gruppen immer einige Personen zurückgelehnt und die anderen Gruppenmitglieder arbeiten lassen (B4, Abs. 28).

Verschieben von Einzelarbeiten

Neben den kritischen Bewertungen der Gruppenarbeiten, steht die Aussage der Studierenden B1, dass die Einzelarbeiten, die häufig als eine Art Stationen-Lauf durchgeführt wurden, weniger gut waren. Das selbstständige Arbeiten verleitete die Studierenden zum Verschieben der Aufgaben auf einen anderen Zeitpunkt, an dem sie Zeit und Lust auf die Aufgabenbearbeitung hatten (B1, Abs. 40).

Hier kann festgehalten werden, dass die Meinungen bezüglich der bevorzugten Lernform individuell sind und hier die bereits genannte Heterogenität von nicht-traditionell Studierenden sichtbar wird.

Insgesamt lässt sich bei den befragten Studierenden die Tendenz zu weniger Gruppenarbeiten und mehr Phasen der Wissensvermittlung durch Dozierende herauslesen. B5 fasste die Sachlage zusammen, indem sie sagte, dass der zeitliche Aufwand bei Gruppenarbeiten zu hoch wäre und Gruppenarbeiten eine zu häufig angewandte didaktische Methode waren. Mit der Aussage *„da hätte ich mir oftmals ein bisschen mehr [...] theoretischen Input [...] gewünscht“* (B5, Abs. 34) erfasste sie die allgemeine Meinung der Studierenden bezüglich der Didaktik.

6.2.4.8 Positive Aspekte der Gruppenarbeiten

Abwechslungsreiche Methoden in Gruppenarbeiten

Der kritischen Bewertung einiger Aspekte der Gruppenarbeiten stehen einige positiv beurteilte Aspekte gegenüber. Die Studierende B5 berichtete, dass die Gruppenarbeiten von den Dozierenden gut vorbereitet und mit abwechslungsreichen Methoden durchgeführt wurden. Die Materialien und die unterschiedlichen Methoden hätten sie *„immer sehr fasziniert, wie man sowas machen kann“* (B5, Abs. 28) und beschrieb die Methoden damit als einfallsreich und abwechslungsreich.

Interessante Gruppenarbeiten durch Austausch mit den Mitstudierenden

Auch der Austausch mit den Mitstudierenden im Rahmen der Gruppenarbeiten wurde von der Studierenden B3 positiv bewertet. Die Gruppenarbeiten waren zwar lang und anstrengend, trotzdem aber sehr interessant durch den Erfahrungsaustausch mit anderen Studierenden. (B3, Abs. 24).

6.2.4.9 Selbststudium und Gruppenarbeiten

Mit den beiden Items *„Ich konnte mir Inhalte selbst erarbeiten“* und *„Ich konnte gemeinsam mit anderen lernen“* ergaben sich hinsichtlich des Selbststudiums

und der Gruppenarbeiten eindeutige Aussagen über die Methoden der Lehrveranstaltungen. Insgesamt konnten folgende Gesamtmittelwerte, sortiert nach Modul und Item, ermittelt werden:

Tabelle 6. Gesamtmittelwerte Selbststudium und Gruppenarbeiten

Items	M	SD
KB-11: „Ich konnte mit Inhalte selbst erarbeiten“	3,73	0,31
KB-11: „Ich konnte gemeinsam mit anderen lernen“	3,65	0,60
KB-12: „Ich konnte mit Inhalte selbst erarbeiten“	3,63	0,58
KB-12: „Ich konnte gemeinsam mit anderen lernen“	3,35	0,84
KB-13: „Ich konnte mit Inhalte selbst erarbeiten“	3,53	0,68
KB-13: „Ich konnte gemeinsam mit anderen lernen“	3,67	0,60

In der Präsenzveranstaltung des Moduls KB-11 hatten die Studierenden mehr Gelegenheiten mit anderen Teilnehmenden in Gruppenarbeiten zu lernen, während das Selbststudium bei dem Online-Anteil im iLearn im Vordergrund stand. Dagegen waren in der Präsenzveranstaltung des Moduls KB-12 mehr Möglichkeiten für ein Selbststudium gegeben als im E-Learning Anteil. Auffallend bei den Ergebnissen des Moduls KB-13 ist, dass sowohl Gelegenheiten für Gruppenarbeiten als auch für ein Selbststudium für die Studierenden gegeben waren. Die folgenden Abbildungen zeigen die Ergebnisse zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten.

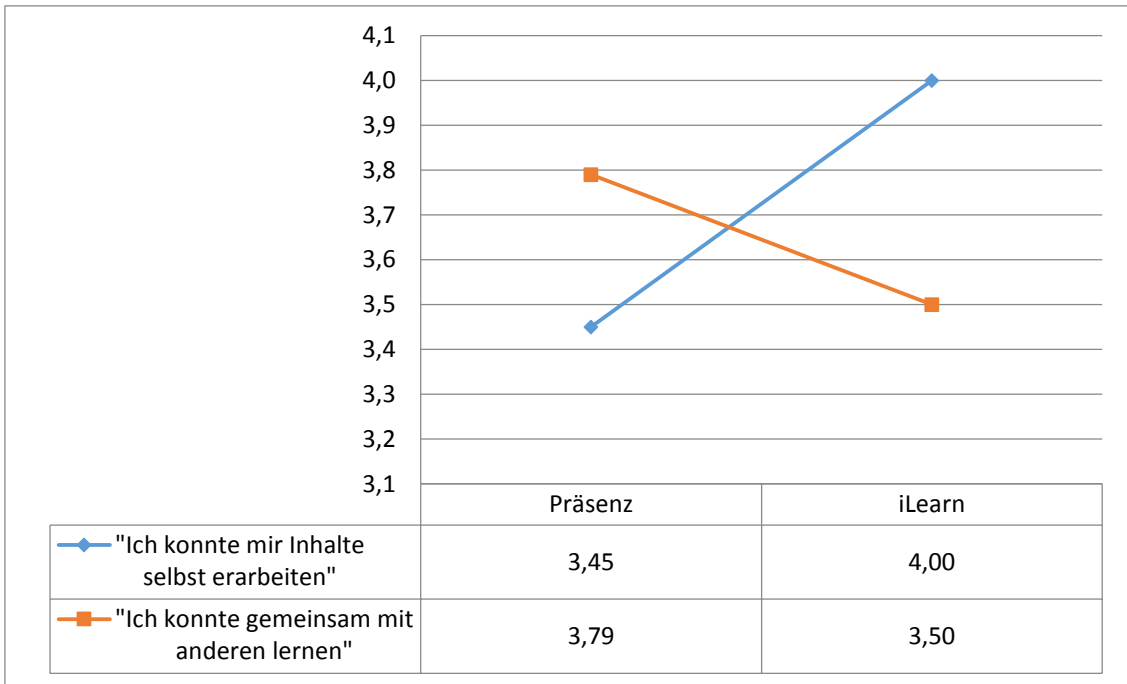


Abbildung 11. Selbststudium und Gruppenarbeit in Präsenz und iLearn, Modul KB-11

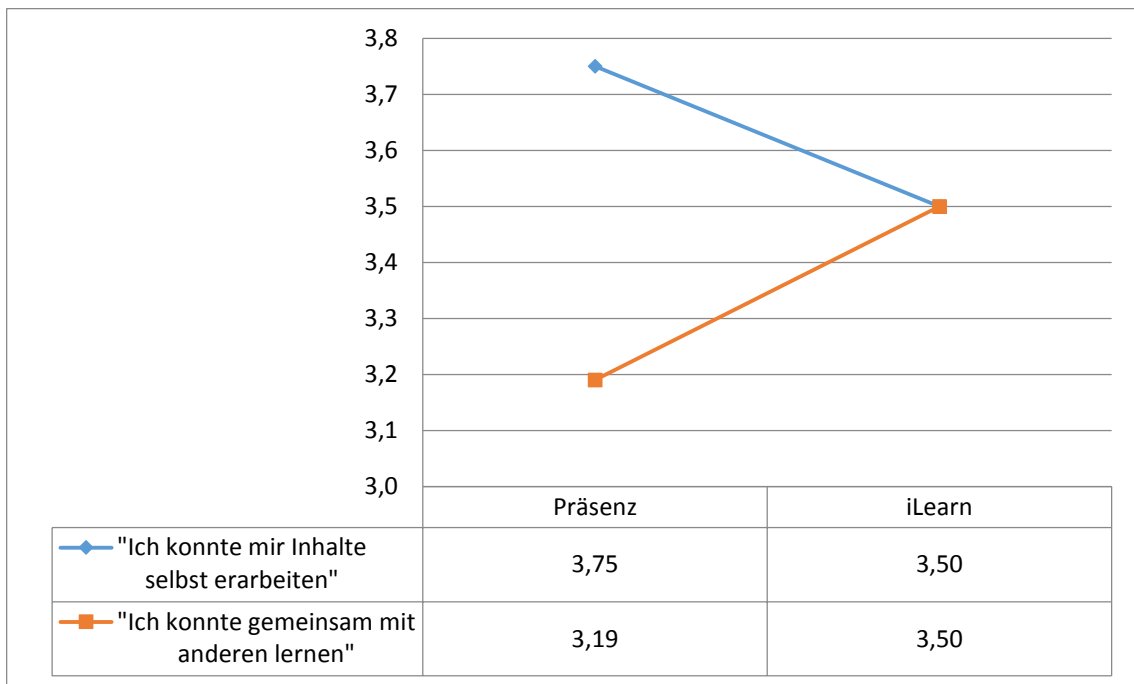


Abbildung 12. Selbststudium und Gruppenarbeit in Präsenz und iLearn, Modul KB-12

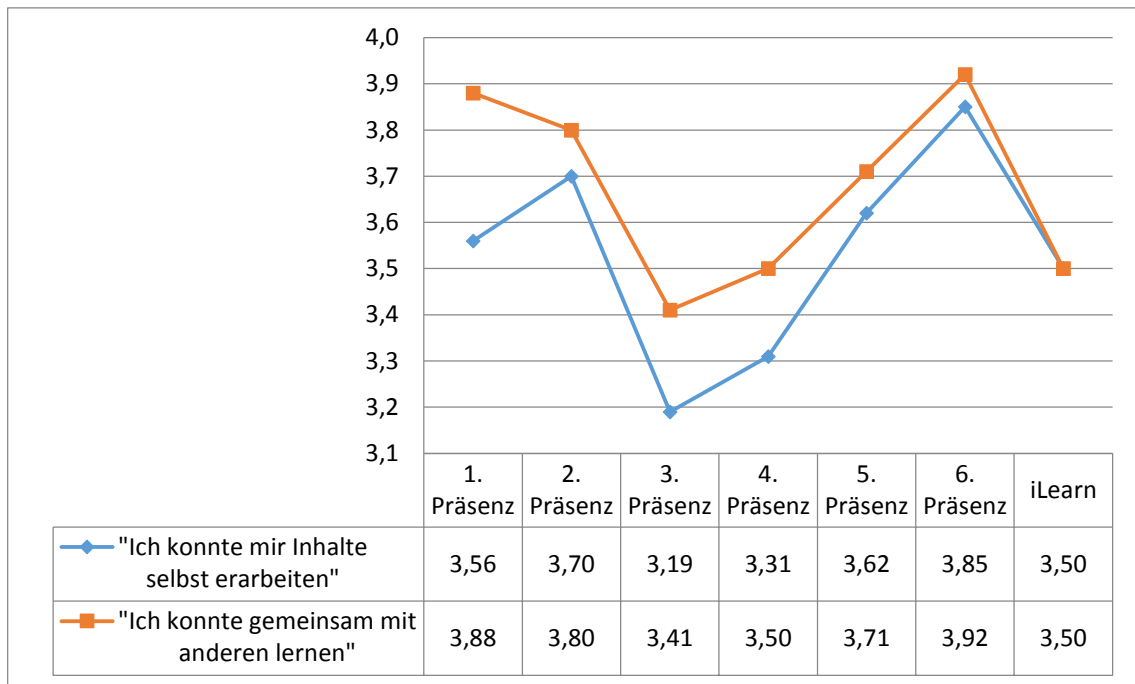


Abbildung 13. Selbststudium und Gruppenarbeit in Präsenz und iLearn, Modul KB-13

6.2.5 Bewertung der Webkonferenzen

Hinsichtlich der Webkonferenzen sprachen die Studierenden inhaltliche, didaktische, organisatorische und technische Aspekte im Interview an.

6.2.5.1 Inhaltliche Aspekte

Geringe Vermittlung von Wissen

Bezüglich der inhaltlichen Aspekte nannte die Studierende B3 die geringe Vermittlung von Wissen in den Webkonferenzen. Vor allem zu Beginn wurde wenig Inhalt vermittelt, da „*einfach auch viel zu viel Leute irgendwie teilgenommen haben*“ (B3, Abs. 30) und die Dozierenden sich um technische Probleme kümmerten. Später wurden die Webkonferenzen mit einer kleineren Anzahl von Studierenden abgehalten, was die Studierende als einfacher und inhaltsreicher bezeichnete.

Kennenlernen der technischen Möglichkeiten

Auch die Studierende B5 äußerte sich zu den Inhalten der Webkonferenzen. Ihrer Ansicht nach bestanden die Inhalte aus dem Kennenlernen der technischen Möglichkeiten statt aus der Vermittlung von Inhalten. Sie bewertete es jedoch als positiv, dass die technischen Möglichkeiten erklärt wurden und Raum für die Fragenklärung geschaffen wurde (B5, Abs. 44).

6.2.5.2 Didaktische Aspekte

Didaktik der Webkonferenzen

Die Lehrveranstaltungsevaluationen zeigen, dass die Didaktik der Webkonferenzen mit einem hohen Gesamtmittelwert bewertet wurde ($M=3,71$; $SD=0,42$). Die Studierenden waren somit mit der Vermittlung der Lehrinhalte und den didaktischen Methoden zufrieden. Die folgende Abbildung zeigt die Didaktik der Webkonferenzen zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten.

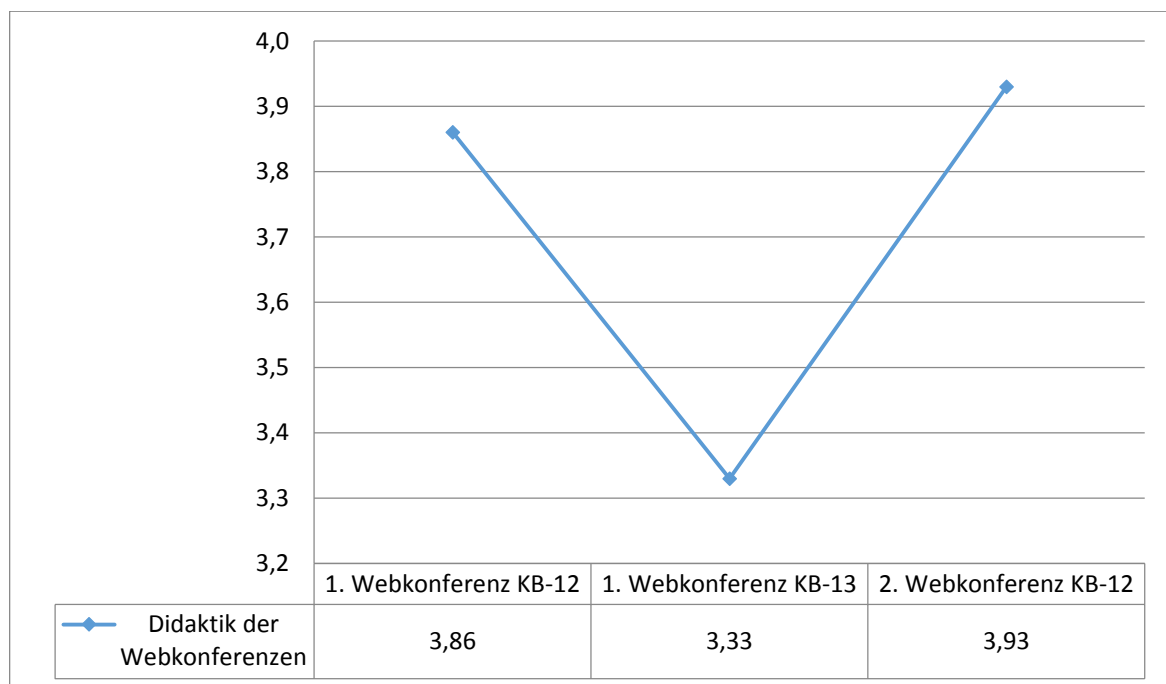


Abbildung 14. Didaktik der Webkonferenzen

Kein Ersatz für persönliche Gespräche

In didaktischer Hinsicht konnten die Webkonferenzen das persönliche Gespräch mit den Dozierenden nicht ersetzen. Die Studierende B4 erzählte: *„Und ich muss auch ganz ehrlich sagen, eine Webkonferenz wird nie das persönliche Gespräch ersetzen. Weil es nur, eine beschränkte Wahrnehmungsmöglichkeit bietet. Und nicht wie, wenn man sich gegenüber sitzt und einfach auch die ganzen anderen Facetten der Kommunikation wahrnehmen kann. Das ist also eine Grenze.“* (B4, Abs. 30).

Webkonferenzen als Beratungsangebote

Webkonferenzen wurden eher als Beratungsangebote der Dozierenden wahrgenommen, die die Möglichkeiten geboten haben *„von zuhause aus, miteinander ins Gespräch [zu] kommen“* (B4, Abs. 30). Gegen Ende der

Bearbeitung der Facharbeiten im Modul „wissenschaftliches Arbeiten und Bildungsforschung“ wurden die Webkonferenzen von den Studierenden als Möglichkeit für das Klären von Fragen genutzt. Man hat *„einfach nochmal Fragen [...] stellen können“* (B3, Abs. 30), weshalb das didaktische Augenmerk mehr auf der Beratung als auf der Wissensvermittlung lag.

6.2.5.3 Organisatorische Aspekte

Webkonferenzen mit einem geringen Zeitaufwand möglich

Die örtliche Flexibilität der Webkonferenzen war ein Aspekt, der die Studierenden in ihrem berufsbegleitenden Studium unterstützte. Die Möglichkeit, diese von zu Hause aus zu machen, bewertete die Studierende B4 positiv. Damit verbunden war der geringe Zeitaufwand, da Fahrten zum LernCenter wegfielen (B4, Abs. 30).

Verlassen des Arbeitsplatzes wegen Webkonferenzen oder keine Teilnahme

Die Befragte B1 erzählte dagegen von einem höheren organisatorischen Aufwand durch die Webkonferenzen, da sie durch Schichtarbeit unregelmäßige Arbeitszeiten hatte. Sie musste für eine Webkonferenz ihren Arbeitsplatz verlassen und nach Hause fahren oder konnte nicht an den Webkonferenzen teilnehmen. Sie wünschte sich eine bessere Koordination der Webkonferenztermine und eine Abfrage von den Dozierenden: *„von wann bis wann arbeitet ihr, [...] was würde euch da passen.“* (B1, Abs. 52). Ihre Aussage bezüglich der örtlichen Flexibilität stand den Grundsätzen der Webkonferenzen, genau diese zu bieten, entgegen.

Zeitliche Flexibilität bei Webkonferenzen

Zu der örtlichen Flexibilität kam noch eine gewisse zeitliche Flexibilität, was die Verabredung zu Terminen anbelangte. B1 merkte positiv an, *„dass man jederzeit Termine ausmachen konnte“* (B1, Abs. 42) und die individuellen Beratungstermine an Webkonferenztagen mit den Dozierenden vereinbarte. Die Studierenden betraten dann, in der Art von Sprechstunden, zu den vereinbarten Zeiten den virtuellen Webkonferenzraum. Dies kam den Studierenden entgegen, da sie nur zur vereinbarten Zeit an der Webkonferenz teilnehmen mussten.

Webkonferenzen zur Prüfungsvorbereitung sollen früher stattfinden

Hinsichtlich des zeitlichen Aspekts bemerkte B2, dass die Webkonferenzen zur Prüfungsvorbereitung, bezogen auf den Prüfungstermin, früher stattfinden

sollten. Sie merkte an, *„dass diese Konferenzen zu nah an der Prüfung sind [...] der Dozent sein letzten Tag, seine letzte Vorlesung gehabt hat, dass man den dann relativ schnell und nicht so nah an die Prüfung hinmacht.“* (B2, Abs. 42f). Die Studierenden hätten dann noch die Möglichkeit, dem Dozierenden Fragen zu stellen und diese zu klären und somit besser vorbereitet die Prüfungen zu absolvieren.

Webkonferenzen sollten aufgezeichnet werden, da die Teilnahme oft schwierig ist
Die Studierende B5 stieß den Gedanken an, dass Webkonferenzen aufgezeichnet werden sollten, da eine Teilnahme daran oft schwierig war: *„Also für mich war es oftmals ganz gut, wenn diese Geschichten aufgezeichnet. Weil es doch so ist, es sind ja nur zwei bis drei Stunden. Das ist relativ wenig. Aber während der Woche im Arbeitsalltag ist es trotzdem oftmals schwierig teilzunehmen.“* (B5, Abs. 50). Eine Aufzeichnung käme vielen Studierenden entgegen, würde wahrscheinlich aber auch zu einer geringeren Teilnehmendenzahl führen, da die Webkonferenzen eventuell nur noch unregelmäßig besucht werden würden.

6.2.5.4 Technische Aspekte

Technische Probleme bei Webkonferenzen

In den Interviews sprachen die drei Befragten B1, B4, und B5 technische Probleme bei den Webkonferenzen an. Die technischen Probleme, die B1 hatte, rechnete sie ihrem Laptop an, dessen Webcam sich immer wieder während den Webkonferenzen ausschaltete: *„da liegt es daran, ich hab ein bisschen Pech gehabt mit meinem Laptop. Da hat die Webcam plötzlich aufgehört, die funktioniert nicht mehr. Ich bin immer wieder rausgeflogen, wenn ich Webcam einschalten wollte.“* (B1, Abs. 44). Zudem stellte sie fest, dass nicht mit allen Internetprogrammen die Durchführung einer Webkonferenz möglich war und man sich den entsprechenden Internetbrowser erst herunterladen musste.

B4 sprach von Verbindungsschwierigkeiten bei den Webkonferenzen und meinte damit Schwierigkeiten mit der Software Adobe Connect, mit der die Webkonferenzen durchgeführt wurden (B4, Abs. 30). Auch die Studierende B5 nannte einige technische Schwierigkeiten wie Probleme mit der Kamera oder den Mikrofonen: *„Also sowohl von Seiten der Studierenden, dass dann die Kamera nicht funktioniert, oder das Mikrofon nicht funktioniert oder Mikrofon halt ständig angeschaltet ist und dann Störungen verursacht.“* (B5, Abs. 48).

Webkonferenzen im Laufe des Semesters besser geworden

Hinsichtlich der Technik nahm die Qualität der Webkonferenzen im Laufe des Semesters zu. Dies berichtete die Studierende B5 in ihrer folgenden Aussage: „Aber wo man jetzt halt auch merkt, dass das von Webkonferenz zu Webkonferenz besser wird“ (B5, Abs. 48) und betonte dabei einen positiven Aspekt der Webkonferenzen.

6.2.5.5 Emotionale Faktoren

Die Gruppierung „Emotionale Faktoren“ wurde bei den Webkonferenzen mit einem Gesamtmittelwert von 3,51 (SD=0,60) bewertet. Die Bewertungen des Moduls KB-12 bewegten sich dabei im sehr hohen Bereich. Die Studierenden sagten damit aus, dass sie sich in der Lehrveranstaltung wohl fühlten und beim Lernen Spaß hatten. Bei der Webkonferenz des Moduls KB-13 lässt sich ein niedrigerer Mittelwert (M=3,24; SD=0,69) als bei den Webkonferenzen des Moduls KB-12 erkennen. Die folgende Abbildung zeigt die Gruppierung „Emotionale Faktoren“ zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten.

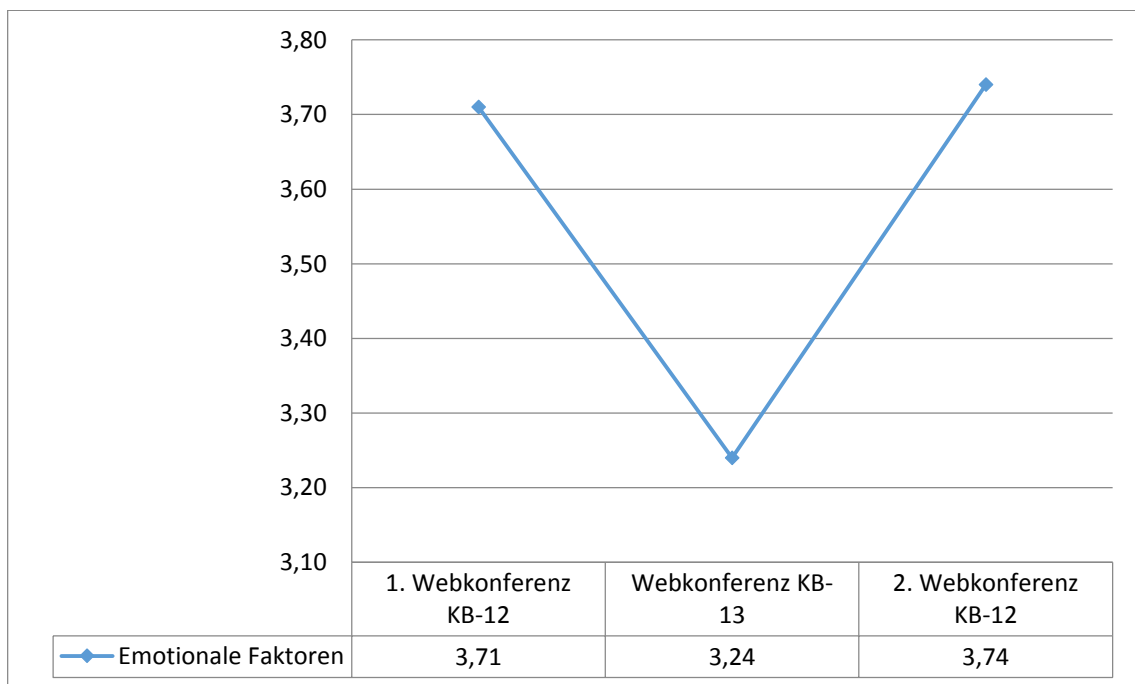


Abbildung 15. Gruppierung „Emotionale Faktoren“ der Webkonferenzen

6.2.6 Bewertung des virtuellen Selbstlernkurses

Die Studierenden führten hinsichtlich des virtuellen Selbstlernkurses inhaltliche, didaktische und organisatorische Aspekte an. Zudem bewerteten sie das Konzept der virtuellen Selbstlernkurse positiv.

6.2.6.1 Inhaltliche Aspekte

Umfang und Anspruch waren angemessen

Die Studierende B3 erklärte den Umfang und den Anspruch der virtuellen Selbstlernaufgaben für angemessen. Dies hätte sie noch recht positiv in Erinnerung: es *„war jetzt nicht zu viel oder [...] nicht machbar. Es war verständlich erklärt. Also eigentlich, war das schon ganz in Ordnung so“* (B3, Abs. 32). Hinsichtlich des Niveaus und dem Zeitaufwand bestand keine Überforderung für die Studierenden.

Keine Verknüpfung der Inhalte

Eine Verknüpfung der Inhalte der virtuellen Selbstlernkurse mit den Inhalten der Präsenzveranstaltungen war nach Meinung der Befragten B1 nicht gegeben. Es wäre auf die virtuellen Selbstlernkurse im *iLearn* *„überhaupt nicht [...] eingegangen worden“* (B1, Abs. 56). Sie berichtete, dass sie den Eindruck hatte, dass sie *„das erste Semester auch bestanden [hätte], wenn ich tatsächlich diese ganzen iLearn, Onlinesachen nicht gemacht hätte“* (B1, Abs. 56). Dies bedauerte sie, da die Inhalte der virtuellen Selbstlernkurse interessant waren, aber in den Lehrveranstaltungen kein Bezug dazu genommen wurde.

Höhere Relevanz

Hinsichtlich der Inhalte der virtuellen Selbstlernkurse schlug die Befragte B1 vor, die Relevanz der Inhalte zu erhöhen: *„ich würde mir auf jeden Fall wünschen, dass diese iLearnphasen, dass es da bestimmte Punkte, wie Kurse gibt. Die dann eben in meinen Augen mehr Relevanz haben.“* (B1, Abs. 86). Durch eine Verpflichtung zur Bearbeitung der virtuellen Selbstlernkurse, wie beispielsweise das Erreichen einer bestimmten Punktzahl bei den virtuellen Selbstlernaufgaben, sollte der Stellenwert der Aufgaben des virtuellen Selbstlernanteils erhöht werden.

Relevanz der E-Learning Inhalte

Die Relevanz der E-Learning Inhalte wurde mit einem Gesamtmittelwert von 3,67 (SD=0,47) von den Studierenden hoch bewertet. Es lässt sich, entgegen den Aussagen der Studierenden (s. Kapitel 6.2.6.1 Inhaltliche Aspekte des virtuellen Selbstlernkurses) sagen, dass den virtuellen Selbstlernkursen ein hoher Stellenwert eingeräumt wurde. Die folgende Abbildung zeigt die Relevanz des E-Learning Anteils zum Erhebungszeitpunkt der virtuellen Selbstlernaufgaben.

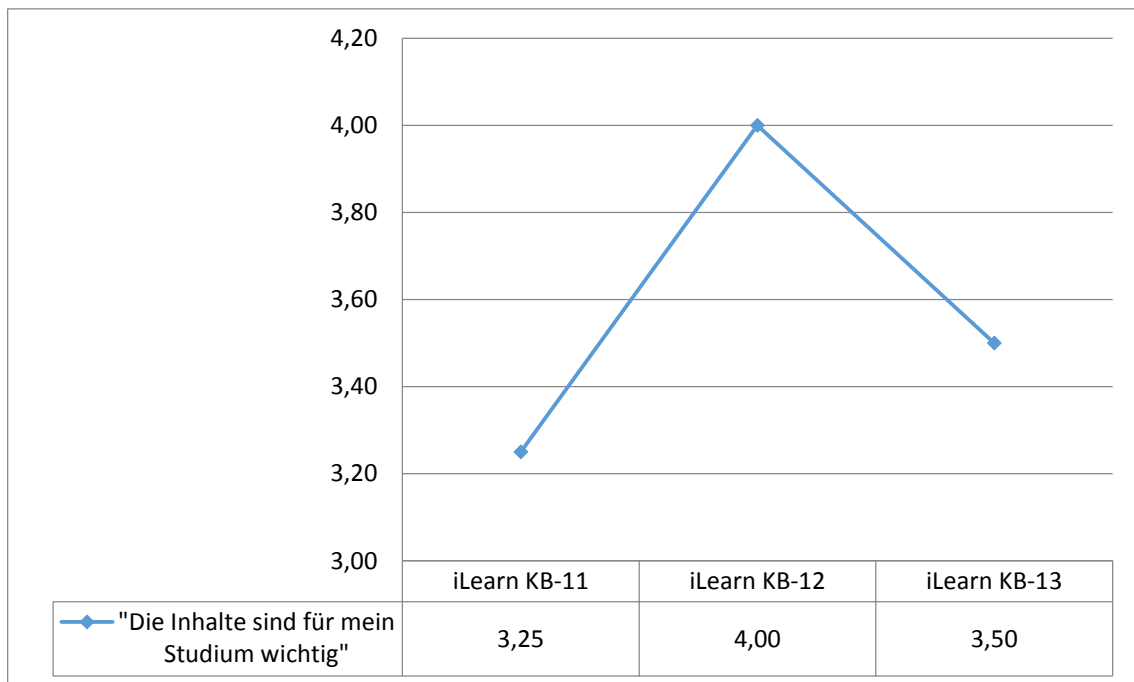


Abbildung 16. Relevanz der E-Learning-Inhalte

6.2.6.2 Didaktische Aspekte

Erledigung der Aufgaben im Selbststudium

Die Möglichkeit, die Aufgaben im Selbststudium zu erledigen, war ein didaktischer Aspekt, den die Befragte B5 nannte. Inhalte selbst zu erarbeiten und die neuen technischen Möglichkeiten auszuprobieren, gefielen der befragten Studierenden gut: „gut gefällt mir daran einfach, dass ich mir selbst einteilen kann, wann ich was mache, wie viel ich mache.“ (B5, Abs. 54).

Bearbeitung in kleinen Arbeitsschritten

Die Studierende B4 nannte im Interview einige didaktische Aspekte zu den virtuellen Selbstlernaufgaben. Ihr gefiel das Bearbeiten der virtuellen Selbstlernaufgaben in kleinen Arbeitsschritten und Lernzielen. Zudem waren die Arbeitsaufträge und die Aufgaben verständlich erklärt und bedurften keiner

Erklärung durch einen Dozierenden: „Am iLearn war natürlich optimal, die freie Zeiteinteilung, die man sich nehmen konnte [...] Es war relativ verständlich, in einzelnen Arbeitsschritten [...] Dass man also wirklich, diese individuelle Zeiteinteilung und wann man grad Zeit und wann man sich konzentrieren kann. Dass das so wirklich auf den Einzelnen abgestimmt ist.“ (B4, Abs. 32). Das schrittweise Vorgehen und der Aspekt des Selbststudiums waren von der Studierenden B4 genannte Elemente, in denen sich das Konzept des flexiblen Lernens widerspiegelte.

Möglichkeit der Wiederholung von Aufgaben

Das Lernmanagementsystem iLearn, das die virtuellen Selbstlernkurse verwaltet, bot die Möglichkeit, Aufgaben zu wiederholen und gab Einsicht auf bereits erledigte Aufgaben: „dass man nochmal zurückgehen kann auf eine andere Seite. Und das nochmal wiederholt, anschauen kann. Und dass es einfach länger im Netz steht.“ (B4, Abs. 32).

Ausreichende Menge an Übungen

Zudem waren immer ausreichend Übungen im virtuellen Selbstlernkurs vorhanden und das Angebot an freiwilligen Übungen war groß genug, um zu entscheiden „das mach ich und das mach ich nicht“ (B4, Abs. 36). Man müsse lernen, mit dem selbstgesteuerten Lernen umzugehen und die Menge der Aufgaben nach eigenem Ermessen auswählen.

6.2.6.3 Zeitliche und örtliche Unabhängigkeit

Die zeitliche sowie örtliche Unabhängigkeit der Aufgabeneinteilung ist zugleich auch ein organisatorischer Aspekt. Die Befragte B5 betonte, dass durch diese Ungebundenheit die Zeit freier eingeteilt werden konnte und dies im Alltag eine große Erleichterung bei der Koordination ihrer Termine darstellte: „gut gefällt mir daran einfach, dass ich mir selbst einteilen kann, wann ich was mache, wie viel ich mache [...] zeitlich und örtlich total ungebunden.“ (B5, Abs. 54).

6.2.6.4 Emotionale Faktoren

Das Item „Das Lernen hat mir Spaß gemacht“ wurde mit einem Gesamtmittelwert von 3,50 (SD=0,70) bewertet. Die Studierenden bewerteten bei den virtuellen Selbstlernaufgaben den Spaß beim Lernen in allen drei Modulen als hoch. Die folgende Tabelle zeigt das Item „Das Lernen hat mir Spaß gemacht“ zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten.

Tabelle 7. Item „Das Lernen hat mir Spaß gemacht“

Item „Das Lernen hat mir Spaß gemacht“	M	SD
iLearn KB-11	3,50	0,70
iLearn KB-12	3,50	0,70
iLearn KB-13	3,50	0,70

6.2.6.5 Bewertung der Aufbereitung der virtuellen Selbstlernkurse

Die Fragengruppierung „E-Learning“ im iLearn war Bestandteil des Fragebogens der virtuellen Selbstlernkurse. Die einzelnen Items wurden von den Studierenden mit folgenden Gesamtmittelwerten bewertet.

Tabelle 8. Items der Gruppierung E-Learning

Items	M	SD
„Mir ist die Strukturierung der Lernmaterialien im Kurs klar“	3,83	0,23
„Die Inhalte waren anschaulich dargestellt“:	4,00	0,00
„Die Arbeitsmaterialien waren verständlich“	4,00	0,00
„Ich fühlte mich im E-Learning gut betreut“	4,00	0,00
„Das E-Learning Angebot war benutzerfreundlich“	4,00	0,00

Die Mittelwerte und Standardabweichungen getrennt nach den drei Modulen sind im Anhang H) Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrveranstaltungsevaluationen zu finden. Die einzelnen Items wurden von den Studierenden sehr hoch und qualitativ als sehr gut bewertet. Dies zeigt, dass einerseits das Konzept der virtuellen Selbstlernkurse angenommen und deren zeitliche und örtliche Flexibilität von den Studierenden geschätzt wurde. Zum anderen beurteilten sie die Aufbereitung der Lerninhalte als strukturiert, abwechslungsreich und benutzerfreundlich.

6.2.6.6 Positive Bewertung

Abschließend kann gesagt werden, dass der virtuelle Selbstlernkurs von den befragten Studierenden überaus positiv bewertet wurde. Die beiden Onlineeinheiten „Lernen lernen“ und „Selbstmanagement“ im Modul KB-11 kamen bei den Studierenden gut an. Die Studierende B2 merkte an, dass die virtuellen Selbstlernaufgaben ihr gut gefielen: „Das hat mir sehr gut gefallen, also das war schön, das Lernen lernen [...] Das würde ich sehr empfehlen zum Ausbauen.“ (B2, Abs. 48f) und schlug vor, dass der Anteil der virtuellen

Selbstlernaufgaben noch weiter ausgebaut werden könnte. Es kann von Seiten der Dozierenden überlegt werden, ob in späteren Semestern solche Selbstlernkurse nochmals angeboten werden können.

6.2.7 Wissenszuwachs

Die Studierenden ermittelten ihren Wissenszuwachs nach ihrem ersten Studiensemester. Sie konnten einen hohen Wissenszuwachs in verschiedenen Themenbereichen feststellen. Zudem konnten sie ihr neu erlerntes Wissen bereits in der Praxis anwenden.

6.2.7.1 Verzeichnen eines hohen Wissenszuwachses

Hoher Wissenszuwachs durch Herauswagen aus der Komfortzone

B2 konnte einen hohen Wissenszuwachs nach dem ersten Studiensemester, also dem vierten Fachsemester des Studiums, bei sich verzeichnen. Sie erzählte „*man muss sich aus dieser Komfortzone bewegen*“ (B2, Abs. 66), indem man neue und unbekannte Konzepte ausprobiert und sich dadurch neues Wissen aneignet. Da sie sehr gerne lernte, bekam sie durch Lesen von Fachliteratur und den Besuch der Lehrveranstaltungen neues Wissen.

Bewertung des Wissenszuwachses durch die Lehrveranstaltungsevaluation

Die Ermittlung des Wissenszuwachses durch die Onlineevaluationen ergab für das gesamte Semester in allen drei Modulen einen Gesamtmittelwert von 3,63 (SD=0,51). Untergliedert man die Ergebnisse feiner in die drei Module des vierten Fachsemesters, ergeben sich folgende Gesamtmittelwerte:

KB-11 „Soziale Prozesse und Interaktion“: M=3,52; SD=0,63

KB-12 „Wissenschaftliches Arbeiten und Bildungsforschung“: M=3,75; SD=0,40

KB-13 „Ansätze und Theorien der Erziehung und Bildung“: M=3,62; SD=0,49

Betrachtet man die Ergebnisse, so lässt sich feststellen, dass die Studierenden ihren Wissenszuwachs in allen drei Modulen als sehr hoch einschätzten. Der Wissenszuwachs im Modul KB-11 blieb über beide Erhebungszeitpunkte nahezu gleich hoch. Im Modul KB-12 ermittelten die Studierenden bei den virtuellen Selbstlernaufgaben im Lernmanagementsystem iLearn ihren größten Wissenszuwachs. Der Wissenszuwachs im Modul KB-13 blieb über den Verlauf des vierten Fachsemesters ebenfalls gleich hoch. Bei der Webkonferenz des

Moduls lässt sich allerdings ein geringer Einbruch feststellen. Dies steht in Verbindung mit den Aussagen der Studierenden, dass in den Webkonferenzen wenig Wissen vermittelt wurde (s. Kapitel 6.2.5.1 Inhaltliche Aspekte der Webkonferenzen). Die folgenden Abbildungen zeigen den Wissenszuwachs zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten.

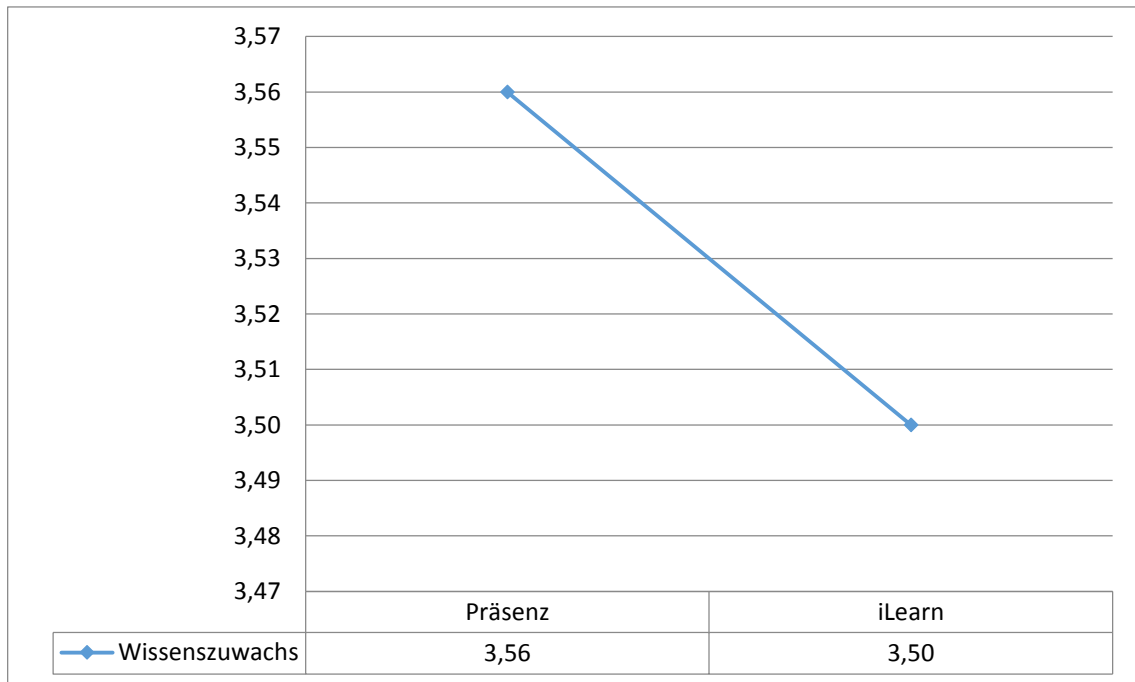


Abbildung 17. Wissenszuwachs im Modul KB-11 „Soziale Prozesse und Interaktion“

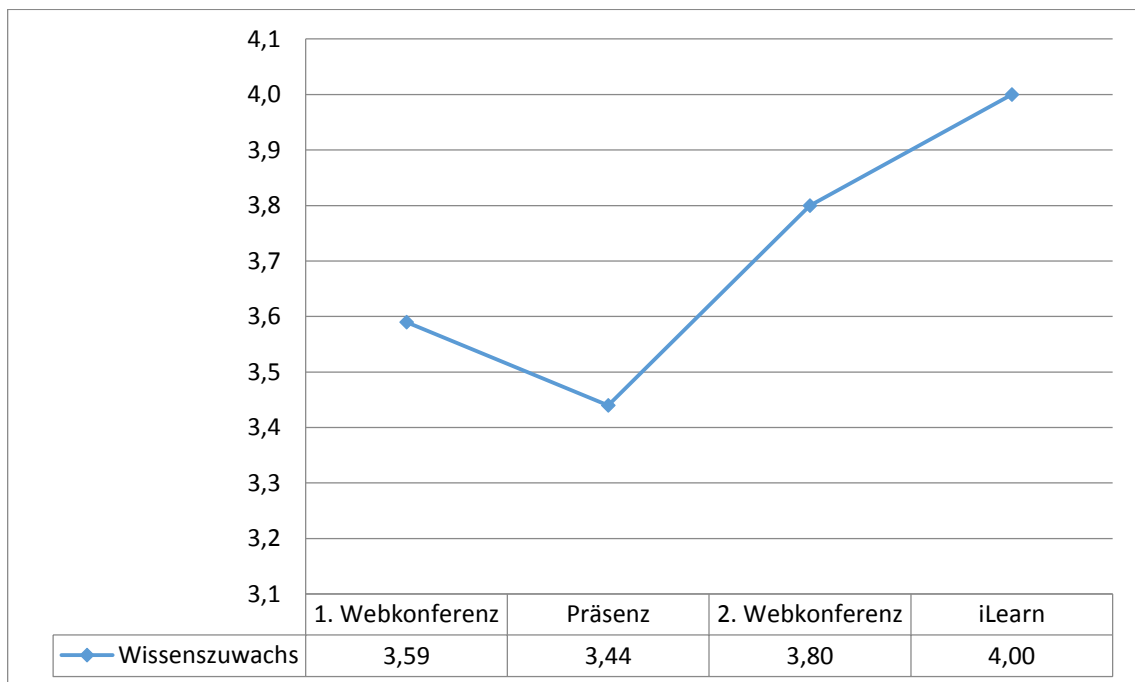


Abbildung 18. Wissenszuwachs im Modul KB-12 „Wissenschaftliches Arbeiten und Bildungsforschung“

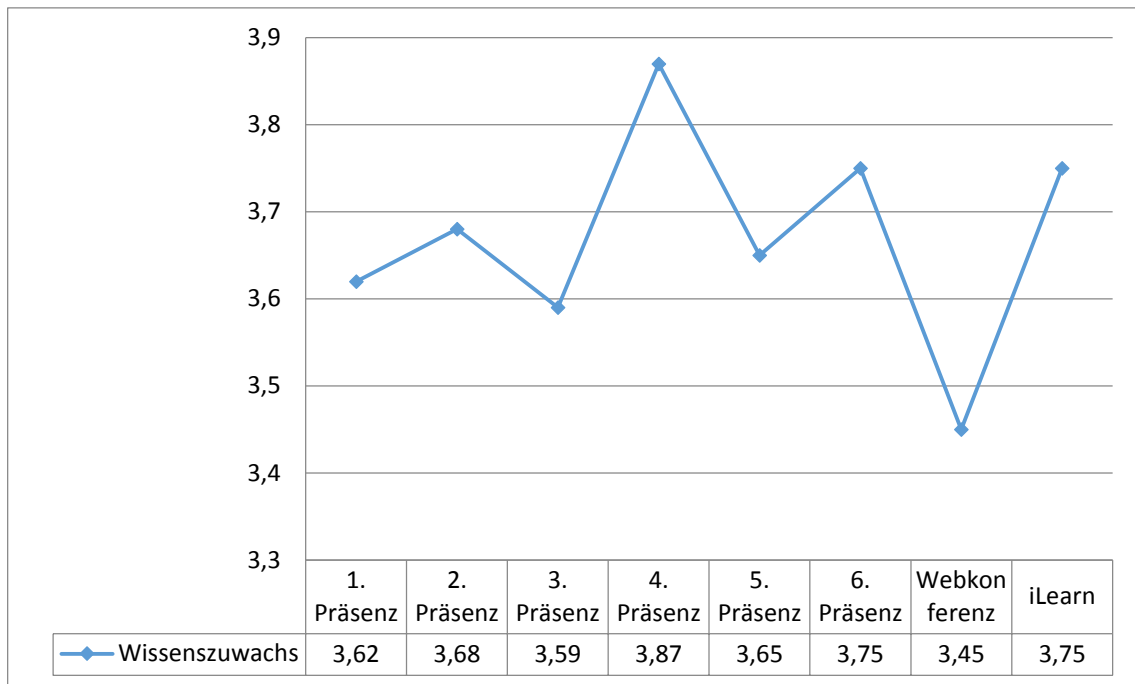


Abbildung 19. Wissenszuwachs im Modul KB-13 „Ansätze und Theorien der Erziehung und Bildung“

6.2.7.2 Inhaltlicher Wissenszuwachs

Hoher Wissenszuwachs im Bereich Bildung und Erziehung

Einen Wissenszuwachs in einem konkreten Bereich nannte die Befragte B4. Sie verzeichnete bei sich einen hohen Wissenszuwachs im Bereich „Bildung und Erziehung“ nach dem vierten Fachsemester: *„ich hab schon sehr viel dazugelernt, vor allem, im Modul Bildung und Erziehung.“* (B4, Abs. 40).

Hoher Wissenszuwachs im wissenschaftlichem Arbeiten

B3 und B5 berichteten von einem hohen Wissenszuwachs bezüglich der Kenntnisse im wissenschaftlichen Arbeiten. Dazu merkte die Studierende B3 an: *„von diesem wissenschaftlichen Input zu dieser, Forschungsarbeit. War natürlich viel Neues dabei. In kurzer Zeit vermittelt. Und das ist auch halt was, wo ich ehrlich sagen muss, interessiert mich nicht stark.“* (B3, Abs. 46). Während sie sich für die pädagogische Seite interessiere, war Statistik ein schwieriges und kompliziertes Thema für sie.

Funktionsweise des Gehirns und des Lernens waren interessant

Für B1 waren die Funktionsweise des Gehirns und der Ablauf des Lernens besonders interessante Fächer, in denen sie *„wahnsinnig viel“* lernte (B1, Abs. 74). Die Theorien, die Modelle und die Experimente, die im vierten Fachsemester

vermittelt wurden, interessierten sie stark und sie hatte diesbezüglich einen hohen Wissenszuwachs.

Lern- und Motivationstheorien und Entwicklungspsychologie

Die Studierenden B4 und B5 nannten den Bereich der Entwicklungspsychologie, der sie im vierten Fachsemester besonders interessierte und von dem sie am meisten für sich mitnehmen konnten. Sie hätten *„neue Grundlagen, neue Ansätze, neue Theorien“* gelernt (B5, Abs. 66). B4 hatte *„tolle Erkenntnisse, insbesondere [...] in Bezug auf die Lerntheorien, und Motivationstheorien“* (B4, Abs. 40). Zudem waren Themen wie Motorik, Sprache und Gehirnentwicklung Bereiche, die für sie als ErzieherInnen besonders praxisrelevant waren.

Ausbau der EDV – Kenntnisse

Durch den Umgang mit Plattformen wie Moodle und Mahara erwarb die Befragte B5 bis zum Ende des ersten Studiensemesters viele neue EDV-Kenntnisse. Da sie und andere Mitstudierende sehr wenig Erfahrung mit technisch gestützten Lernmöglichkeiten hatten, war ihr Wissenszuwachs durch die Auseinandersetzung und dem Benutzen dieser Plattformen sehr hoch: *„Und natürlich EDV-technisch so einiges an neuen Dingen kennen gelernt, diese EDV-Geschichten hätte man vielleicht noch ein bisschen ausbauen können, weil ja doch manche Mitstudierenden da sehr, sehr wenig Erfahrungen damit haben. Gerade das Mahara war ja ein ganzer Berg.“* (B5, Abs. 70). Ihre technischen Kenntnisse würde sie gerne in den weiteren Semestern ausbauen.

6.2.7.3 Wissenszuwachs durch Austausch

Die Studierende B3 hatte einen hohen Wissenszuwachs durch den Austausch mit ihren Mitstudierenden und ihrer aktiven Beteiligung daran. Sie erzählte über ihren Wissensgewinn durch den Austausch mit den anderen Studierenden: *„Und einfach ja, durch den Austausch mit den anderen halt. Das einfach lebendiger irgendwie ist. Dass ich mir einfach viel merke, aus so einer Lehrveranstaltung. Und dann gar nicht so viel lernen muss. Was natürlich bei so einem Online-Kurs dann anders ist. Ich persönlich mag einfach den persönlichen Kontakt schon ganz gern.“* (B3, Abs. 40).

6.2.7.4 Transfer des Wissens

Die Studierende B4 berichtete von ihrem Wissenstransfer: *„Ich [habe] ganz viel Theorie dazugelernt, die ich sehr gut mit meiner praktischen Arbeit verbinden konnte.“* (B4, Abs. 40). Auch B5 konnte einiges von ihrem erworbenen Wissen in ihre Arbeit übertragen: *„Für mich persönlich vielleicht auch interessant, weil ich selber auch als Dozent tätig bin, von daher kann man sich da auch ein bisschen Ideen auch klauen“* (B5, Abs. 28).

6.2.7.5 Kein Wissenszuwachs

Hinsichtlich der pädagogischen Inhalte konnte B3 bei sich keinen Wissenszuwachs verzeichnen. Durch die Ausbildung und auch ihre Berufserfahrung lernte sie in Hinblick auf die Pädagogik für sich nichts Neues. Dies machte sie in folgender Aussage deutlich: *„also bezogen auf das Pädagogische würde ich jetzt sagen, war jetzt nicht so viel Neues dabei. Weil man ja doch, eigentlich schon eine lange Ausbildungszeit und auch Berufserfahrung hinter sich hat. War aber trotzdem interessant [...], das zu besprechen.“* (B3, Abs. 46).

6.2.8 Lerninhalte

Die Studierenden berichteten sowohl von zu vielen und schwierigen Lerninhalten als auch von passenden Inhalten hinsichtlich der Stoffmenge und der Themen. Sie regten an, mehr praktische Themen zu vermitteln und ausführlicher zu behandeln.

6.2.8.1 Zu viele Inhalte

Vermittlung von vielen und teilweise irrelevanten Inhalten

Bezüglich der Menge der Lerninhalte erzählte B1, dass ihrer Meinung nach zu viele und teilweise irrelevante Inhalte vermittelt wurden. Die Bibliotheksführung und Einweisung in das Lernmanagementsystem iLearn zu Beginn des ersten Studiensemesters waren ihrer Meinung nach unnötig. Zudem erzählte sie, dass die Themengebiete „Wissenschaftliches Arbeiten“ und „Quantitative und qualitative Datenanalyse“ die Studierenden überfordert hätten: *„Es war eine Überforderung da [...] Und tatsächlich nur die Sachen dran nimmt, die man auch braucht. Ist schön einen Überblick zu haben, aber das hat viel von uns sehr überfordert.“* (B1, Abs. 76).

Auch die Befragte B2 äußerte, dass teilweise zu viele Lerninhalte vermittelt wurden. Dies hätte zur Folge gehabt, dass bei einer Prüfung, bei der die Studierenden zwischen zwei Themengebieten wählen konnten, der Bereich mit weniger Inhalten von den meisten Studierenden als Prüfungsstoff gewählt wurde (B2, Abs. 78).

Relevanz der Lerninhalte in den Lehrveranstaltungsevaluationen

In den Onlineevaluationen wurde nach der Relevanz der Lerninhalte der Lehrveranstaltungen gefragt. Es ergaben sich modulweise folgende Gesamtmittelwerte:

KB-11 „Soziale Prozesse und Interaktion“: $M= 3,79$; $SD=0,25$

KB-12 „Wissenschaftliches Arbeiten und Bildungsforschung“: $M= 3,38$; $SD=0,74$

KB-13 „Ansätze und Theorien der Erziehung und Bildung“: $M= 3,64$; $SD=0,57$

Die Lerninhalte des Moduls KB-11 wurden bei den virtuellen Selbstlernkursen ($M=4,00$; $SD=0,00$) als relevanter eingeschätzt als in der Präsenzveranstaltung ($M=3,58$; $SD=0,50$). Dies galt auch für die Lerninhalte des Moduls KB-12, bei der ebenfalls die Inhalte der virtuellen Selbstlernkurse ($M=3,50$; $SD=0,70$) im Vergleich zu den der Präsenzveranstaltungen ($M=3,25$; $SD=0,77$) als relevanter gewichtet wurden. Wie bereits in den Interviews angedeutet, maßen die Studierenden diesem Modul nicht viel Relevanz bei, was sich ebenfalls im niedrigeren Mittelwert dieser Lehrveranstaltung zeigt. Die Lerninhalte des Moduls KB-13 wurden von den Studierenden in der zweiten und vierten Lehrveranstaltung als die jeweils relevantesten bewertet. Somit hing die Relevanz der Lerninhalte nicht von dem Lernszenario ab. Die folgenden Abbildungen zeigen die Relevanz der Lerninhalte zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten.

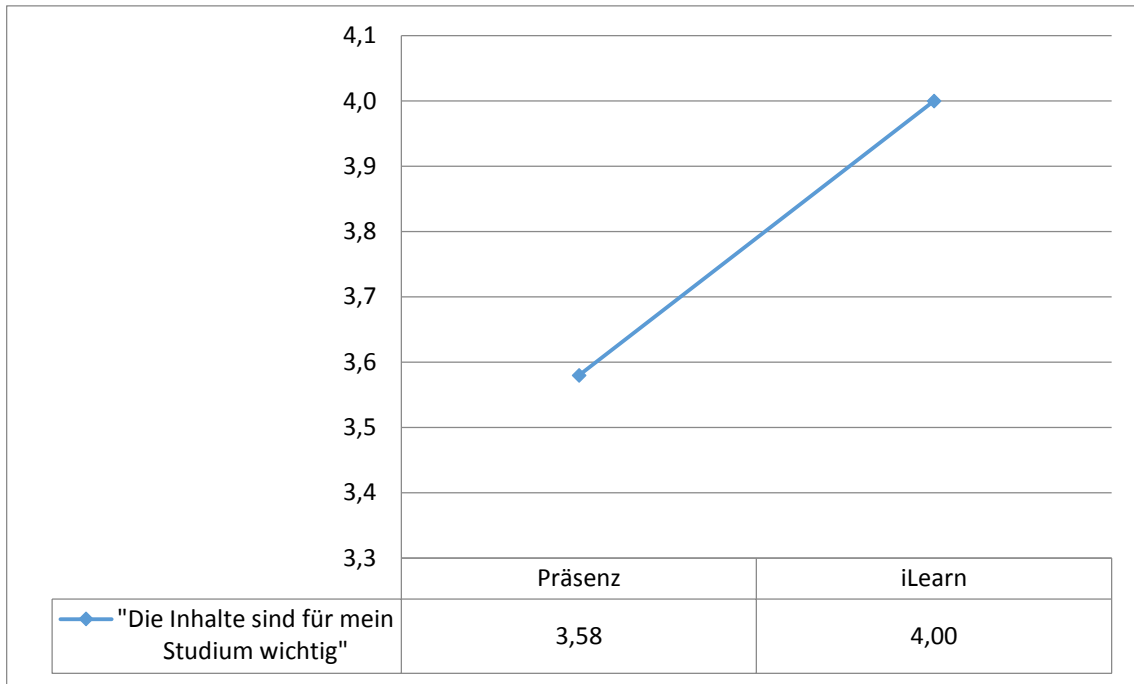


Abbildung 20. Relevanz der Lerninhalte im Modul KB-11

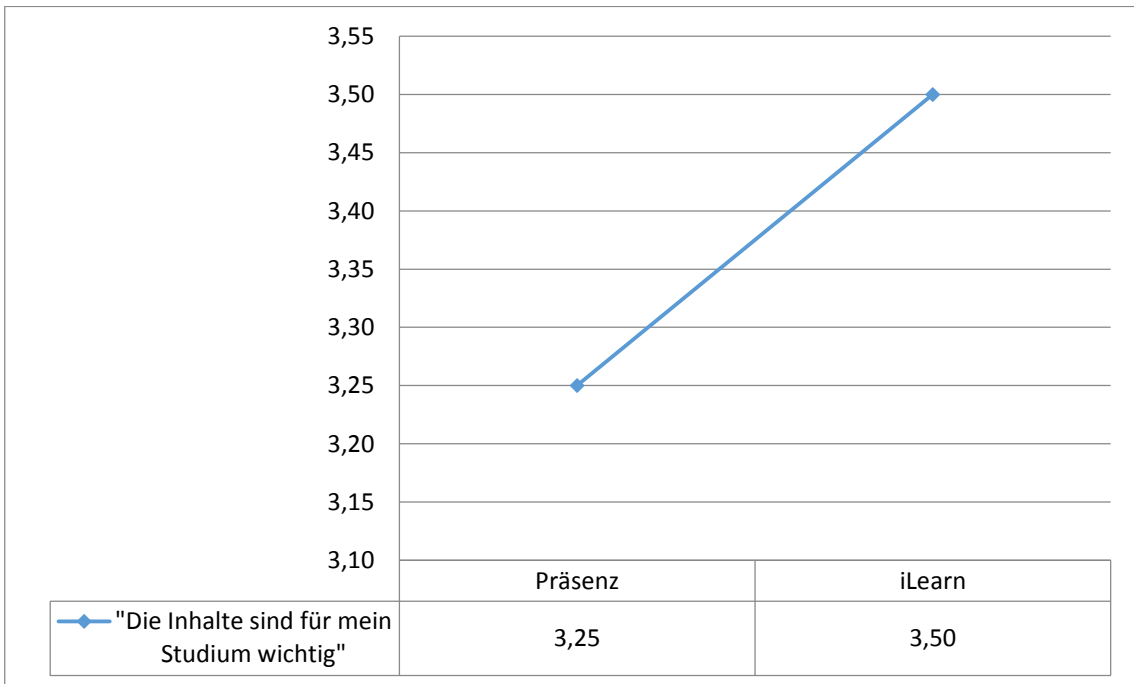


Abbildung 21. Relevanz der Lerninhalte im Modul KB-12

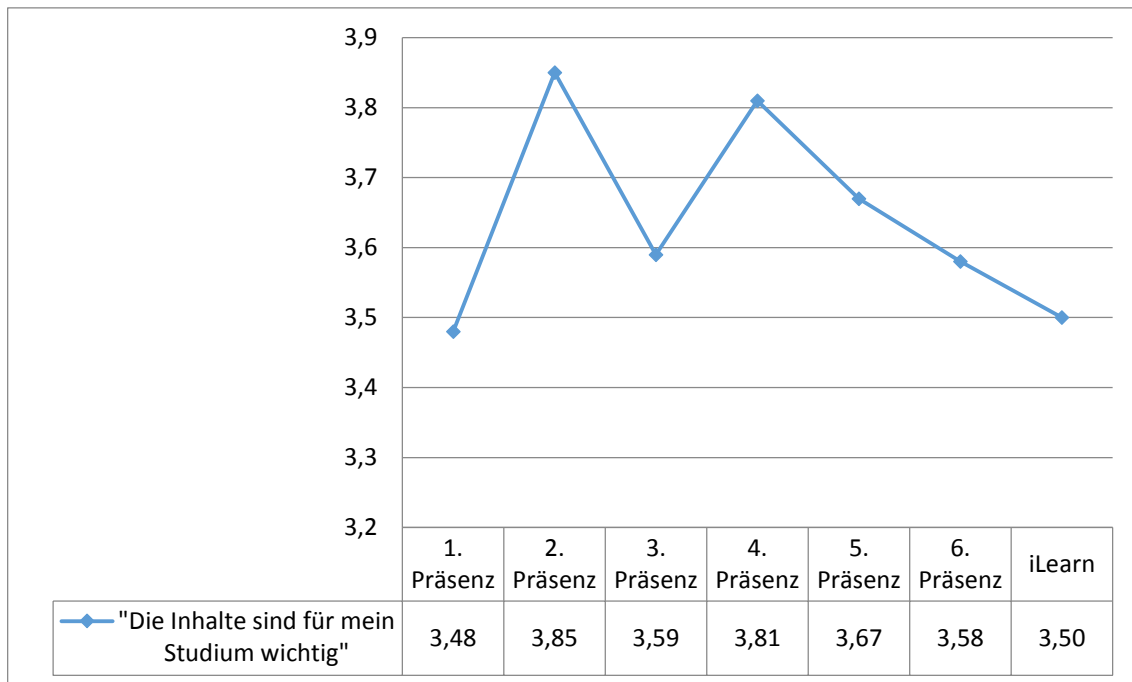


Abbildung 22. Relevanz der Lerninhalte im Modul KB-13

Die Forschungsfrage „Wie nützlich empfinden die Teilnehmer die Inhalte des Weiterbildungsangebots?“ wird mit dem Ergebnis konkludiert, dass die Studierenden den Modulen KB-11 und KB-13 eine höhere Relevanz als dem Modul KB-12 (Wissenschaftliches Arbeiten und Bildungsforschung) beimaßen.

6.2.8.2 Schwierige Inhalte

Überforderung durch schwieriges und anspruchsvolles Modul

Hinsichtlich des Schwierigkeitsgrades der Inhalte meinte B2, dass das „Wissenschaftliche Arbeiten“ ein schwieriges und anspruchsvolles Modul war und unpassenderweise schon im ersten Studiensemester bearbeitet wurde: *„es ist schon okay, das wissenschaftliche Arbeiten gehört dazu, weil sonst, hätten wir ja jetzt nicht irgendwelche Ergebnisse [...] Bloß vielleicht auch für das [erste] Semester ist es heftig“*. (B2, Abs. 68f).

Steigerung des Anspruchs

Um die Studierenden nicht gleich von Beginn des Studiums an zu überfordern schlug B3 vor, den Anspruch der Module von Semester zu Semester zu steigern. Vor allem hinsichtlich der Studienarbeiten meinte die Studierende: *„Erstens vielleicht nicht unbedingt im ersten Semester. Diese beiden Studienarbeiten, es ist ja eh neu für uns. Als, als Neustudenten sozusagen [...] vielleicht in einem späteren Modul, wenn man schon einfach an das ganze Studentsein und so ein*

bisschen gewöhnt ist." (B3, Abs. 50). Um den Ansprüchen einer solchen Arbeit schon im ersten Studiensemester gerecht werden zu können, hätte sie sich zudem eine intensivere und längere Vorbereitung in den Lehrveranstaltungen gewünscht.

Schwierigkeitsgrad der Lerninhalte

Der Schwierigkeitsgrad der Lerninhalte konnte einen Gesamtmittelwert von $-0,10$ ($SD=0,20$)⁶ vorweisen. Somit lag der Schwierigkeitsgrad der Lerninhalte in den Augen der Studierenden auf dem richtigen Niveau. Die Inhalte des Moduls KB-11 hatten einen Gesamtmittelwert von $-0,55$ ($SD=0,37$) und lagen damit im Bereich zwischen „zu schwer“ und „genau richtig“. Somit wurden die Lerninhalte des Moduls KB-11 als teilweise zu schwer eingestuft. Der Gesamtmittelwert des Schwierigkeitsgrades im Modul KB-12 lag bei $0,03$ ($SD=0,12$). Die Lerninhalte dieses Moduls bewerteten die Studierenden als genau richtig. Die Lerninhalte des Moduls KB-13 wurden mit einem Gesamtmittelwert von $-0,01$ ($SD=0,17$) als „genau richtig“ bewertet. Der Anspruch sowie das Niveau des Moduls und seinen Inhalten war für die Studierenden passend gewählt. Zudem fällt die Bewertung der virtuellen Selbstlernaufgaben im Modul KB-13 ins Auge, die anders als die Präsenzveranstaltungen als „zu schwer“ bewertet wurden. Die folgenden Abbildungen zeigen den Schwierigkeitsgrad der Lerninhalte zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten.

⁶ Bipolare dreistufige Skala: -1 =zu leicht, 0 =genau richtig, 1 =zu schwer

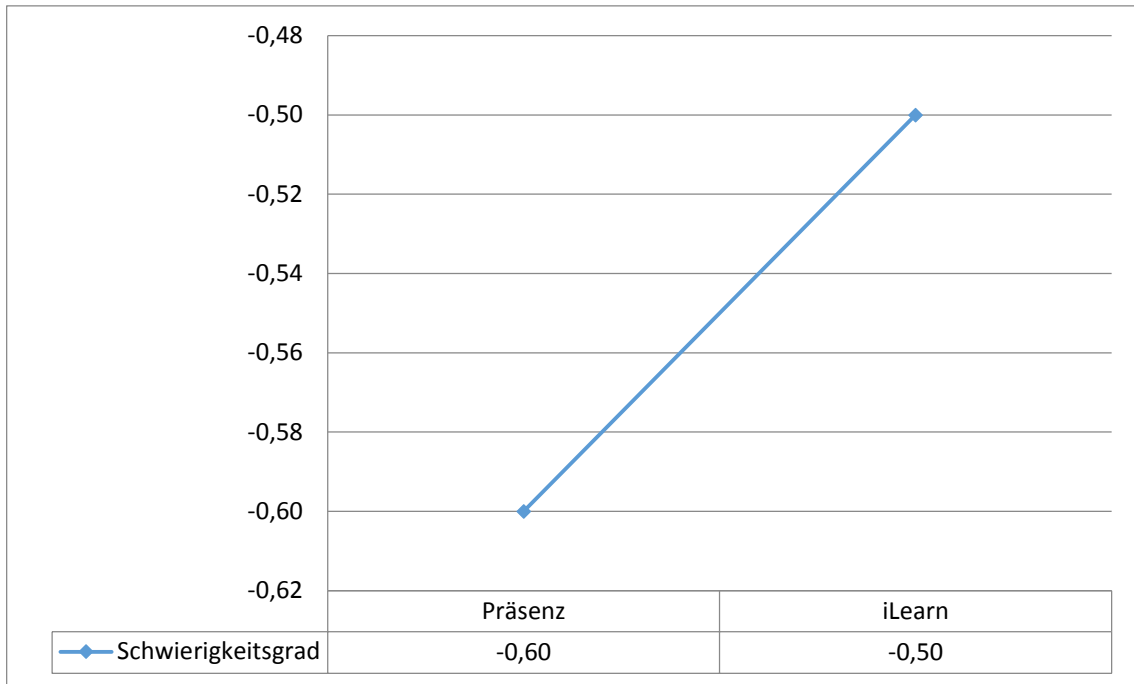


Abbildung 23. Schwierigkeitsgrad der Lerninhalte im Modul KB-11

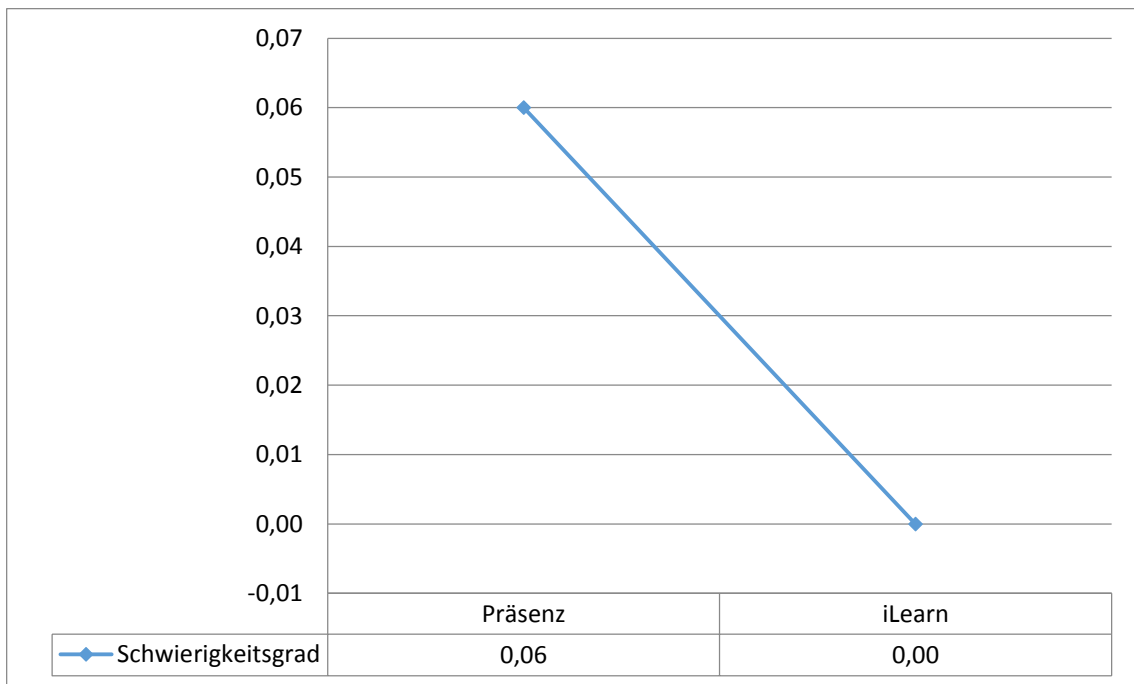


Abbildung 24. Schwierigkeitsgrad der Lerninhalte im Modul KB-12

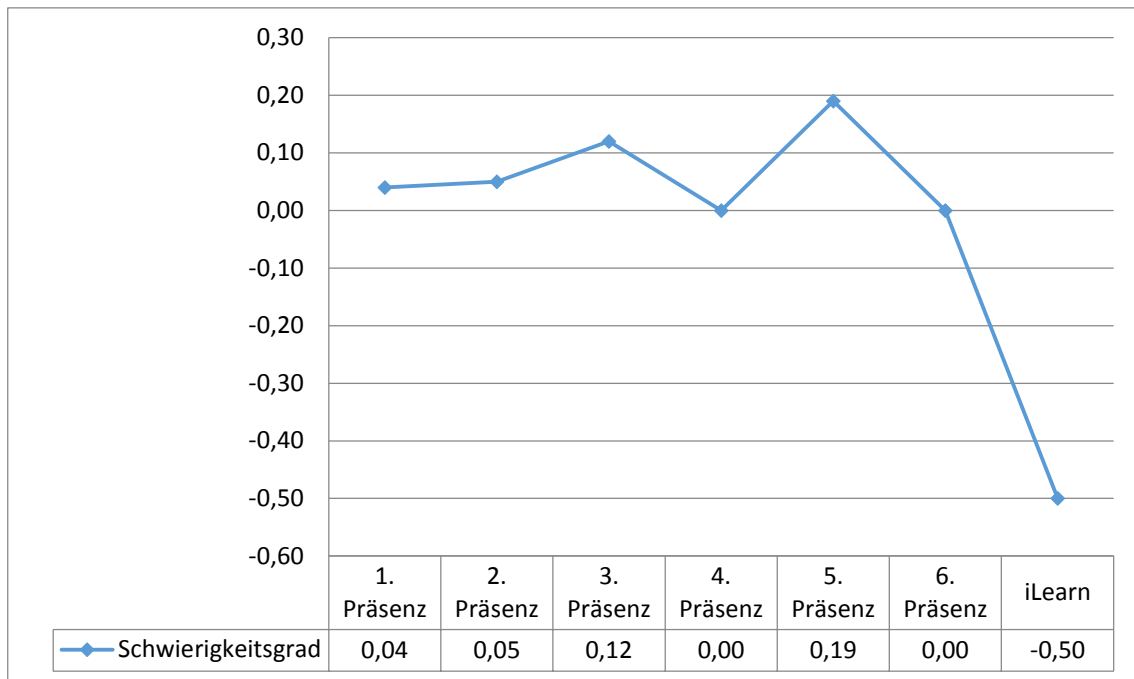


Abbildung 25. Schwierigkeitsgrad der Lerninhalte im Modul KB-13

Somit kann betreffend die Frage nach dem Schwierigkeitsgrad die Aussage getroffen werden, dass sich dieser in den jeweiligen Modulen unterschiedlich bewertet wurde, insgesamt jedoch im Bereich „genau richtig“ lag.

6.2.8.3 Didaktischer Aspekt

Das Durcharbeiten der wissenschaftlichen Texte in den Lehrveranstaltungen beschrieb die Befragte B3 als langwierig und kompliziert. Unbekannte Fachbegriffe, die Fachsprache oder die komplizierte Ausdrucksweise machten ihr das Lesen und Bearbeiten schwer. In Verbindung mit Gruppenarbeiten mit „fünf, sechs Leuten“ (B3, Abs. 26) und der knapp bemessenen Zeit war es schwierig, „einen Text durchzuarbeiten. Der eine liest schneller, der andere langsamer.“ (B3, Abs. 26). Die Studierende gestand, „dass ich nicht so viel rausziehen konnte“ (B3, Abs. 30), sie also eine andere Lernform bevorzugen würde.

6.2.8.4 Ausführlichere Behandlung von einzelnen Themen

Hinsichtlich der Themen „Soziale Prozesse und Interaktionen“ sowie „Kommunikation mit Kindern, Eltern und Kollegen“ empfand die Studierende B4 die Behandlung und Vermittlung der Inhalte als „viel zu spärlich“ (B4, Abs. 44). Diese Bereiche wurden ihrer Meinung nach nur kurz angerissen, was sie sehr bedauerlich fand, da sie ihrer Meinung nach intensiver bearbeitet und vertieft werden sollten.

6.2.8.5 Praktische Themen im vierten Semester

Im ersten Studiensemester hätte die Studierende B4 den Fokus auf praktische Inhalte gelegt. Sie hatte den Eindruck, dass zu Beginn des Studiums großer Wert auf das wissenschaftliche Arbeiten gelegt wurde. Das Modul KB-13 wurde von ihr als wichtig bewertet: *„Ja, also ich fand es ganz wichtig, Bildung und Erziehung im Kindesalter. Das finde ich, gehört in ein erstes Semester. Da haben wir Anschlusswissen, durch die Praxis.“* (B4, Abs. 46). Statt wissenschaftlichem Arbeiten und Statistik hätte sie sich mehr auf die Praxis bezogene Theorien und Themen gewünscht.

6.2.8.6 Passende Inhalte hinsichtlich Menge und Themen

Passende Menge an Inhalten

Die Menge an vermittelten Inhalten im vierten Fachsemester bewertete B5 als passend. Sie erzählte: *„das waren alles wichtige Punkte, die wir gebraucht haben“* (B5, Abs. 76) und es gäbe auch in unbeliebten Fächern wie das wissenschaftliche Arbeiten *„nichts was man kürzen könnte“* (B5, Abs. 76).

Passende Themen für das vierte Fachsemester

Die Auswahl der Themen war nach Meinung der Studierenden B5 für das erste Studiensemester bzw. vierte Fachsemester passend. Die Themen Interaktion und Kommunikation waren für den Einstieg in das Studium adäquat und interessant. Ihrer Meinung nach war das wissenschaftliche Arbeiten ein wichtiger Teil des Semesters, um das wissenschaftliche Arbeiten kennen zu lernen und zu üben. Somit war nach ihrer Ansicht das wissenschaftliche Arbeiten als Hauptpart des vierten Semesters wichtig und angemessen.

6.2.9 Möglichkeiten zur Rückmeldung

Der Aspekt der Rückmeldung war für die Studierenden als Teil der Erprobung des Studiengangs wichtig, da durch den Status eines Pilotprojekts ein Bedarf auf Verbesserungsmöglichkeiten bestand.

Lehrveranstaltungsevaluationen

Für B1 waren die Lehrveranstaltungsevaluationen, die nach jeder Präsenzveranstaltung, jeder Webkonferenz und den virtuellen Selbstlernaufgaben im Lernmanagementsystem iLearn ausgefüllt werden konnten, wichtig. Dabei konnten diese hinsichtlich der Relevanz und Struktur, dem Wissenszuwachs, dem Dozierenden, etc. bewertet werden, um den Projektmitarbeitenden Rückmeldung

geben zu können. Sie betonte, dass diese Evaluationen beibehalten werden sollten (B1, Abs. 86).

Qualitätszirkel als Möglichkeit der Rückmeldung

Auch die Studierende B2 nannte den Aspekt der Rückmeldung. Sie erwähnte den Qualitätszirkel, der am selben Tag wie die Teilnehmendeninterviews stattfand und bei dem die Studierenden sich über den Verlauf des ersten Studiensemesters äußern konnten. Nach B2's Meinung waren Rückmeldungen nötig, um den Studierenden einen Rahmen zu bieten, in dem sie sich äußern dürfen und ernst genommen werden.

6.2.10 Prüfungsleistungen

Mehr Einzelleistung bei Facharbeiten

Hinsichtlich der Prüfungsleistungen forderte die Befragte B1 mehr Einzelleistungen bei Facharbeiten. Diese Facharbeiten in den Modulen „Soziale Prozesse und Interaktion“ und „Wissenschaftliches Arbeiten und Bildungsforschung“ wurden im ersten Studiensemester als Gruppenarbeiten geschrieben und abgegeben. Für schriftliche Arbeiten in den späteren Semestern wünschte sich B1, dass jeder Studierende eine eigene verfassen sollte, um *„auch mal individuell beweisen können, was wir eigentlich drauf haben“* (B1, Abs. 90). Da auch oft mehr als zwei Studierende zusammenarbeiteten, da durch eine ungerade Anzahl der Studierenden keine Paare gebildet werden konnten, störte sich B1 daran, dass sie zu dritt an einer Arbeit schrieben und es aufgrund der Koordination Schwierigkeiten gab. Hier ist anzumerken, dass prüfungsrechtlich bei Gruppenabgaben immer eine Einzelleistung nachweisbar sein muss. Bei den beiden Studienarbeiten handelt es sich um eine rechtmäßige Prüfungsleistung.

Mehr Vorbereitung und Hilfestellung

Die Befragte B3 führte in Bezug auf die Prüfungsleistungen zwei Punkte an. Zum einen hätte sie sich mehr Vorbereitung und Hilfestellung von den Dozierenden bei den Studienarbeiten gewünscht: *„ja gerade eben zu der Forschungsarbeit halt mehr, mehr Vorbereitung irgendwie. Mit dem Dozenten gemeinsam“* (B3, Abs. 52), um Unsicherheiten und Schwierigkeiten besprechen zu können. Einiges hätte sie gerne noch mehr in den Lehrveranstaltungen geübt. Insgesamt meinte sie, dass durch das schnelle Vorgehen und die umfangreichen Inhalte viel Wissen verloren ging, das wichtig für das Erstellen einer wissenschaftlichen Arbeit

gewesen wäre: „*dass man halt so neue Themen einfach ein bisschen, schrittweise vielleicht [lernt]. Und nicht geballt in einer Vorlesung.*“ (B3, Abs. 54).

Keine ausreichende Bearbeitungszeit für Klausuraufgaben

B3 sprach die Bearbeitungszeit der Aufgaben in der schriftlichen Prüfung an. Da sie am Anfang die Antworten zu ausführlich formuliert habe, hätte ihr die Bearbeitungszeit nicht ausgereicht: „*Also ich persönlich, hab einige Fragen gar nicht beantworten können. Weil ich halt am Anfang, zu viel geschrieben hab. Wenn die eineinhalb Stunden vorgegeben sind, wahrscheinlich irgendwie von oben, dass man dann einfach den Stoff ein bisschen einschränken [kann].*“ (B3, Abs. 56).

6.2.11 Organisation des Studiengangs

Die Studierende B5 berichtete über die Organisation des Bachelorstudiengangs Kindheitspädagogik. Sie sprach die Terminorganisation sowie die Studiengangsbegleitung des Projekts DEG-DLM an.

6.2.11.1 Terminorganisation

Entzerrung des Stundenplans

Der Stundenplan der Studierenden sollte nach Meinung der Befragten B5 entzerrt werden. Es war für sie „*oftmals schwierig, weil es oftmals geballte Zeiten sind*“ (B5, Abs. 60) und es waren „*einfach viel Präsenz mit Webkonferenzen, mit Abgaben von irgendwelchen Sachen*“ (B5, Abs. 60). Viele Termine innerhalb kurzer Zeit waren Faktoren für die Studierenden, die Stress und Druck verursachten. B5 wünschte sich, dass der Zeitraum, in denen Lehrveranstaltungen, Webkonferenzen sowie das Ablegen von Prüfungsleistungen stattfanden, verlängert würde.

Überblick über Inhalte, Termine und Abgaben für Koordination

Um Termine im Berufsalltag, Lehrveranstaltungen und Abgaben besser miteinander koordinieren zu können, wünschte sich B5, dass den Studierenden ein „*ziemlich detaillierter Zeitplan, mit dem man einfach dieses Semester gut planen kann*“ (B5, Abs. 88) bereitgestellt wird. Dieser sollte die Inhalte des jeweiligen Semesters sowie die Termine der Lehrveranstaltungen, Webkonferenzen, Abgaben und Prüfungen beinhalten. Da es ihrer Meinung nach gerade aufgrund des berufsbegleitenden Aspekts eine Herausforderung sei, alles

miteinander abzustimmen, wäre es gut eine Übersicht zu haben, um besser planen zu können.

6.2.11.2 Projektbegleitung

Die Begleitung durch die Mitarbeiter des Projekts DEG-DLM hob die Studierende B5 besonders hervor. Sie fühlte sich „wunderbar betreut“ (B5, Abs. 102) und es würde „darauf geachtet [werden], dass alles passt, dass alles funktioniert“ (B5, Abs. 102). Lediglich die Weiterleitung von Problemen an das Projektteam durch die Studiengangssprecher erfolge nicht immer. Der/die StudiengangssprecherIn wird zu Beginn jedes Semesters von den Studierenden gewählt und fungiert als Studiengangsvertretung gegenüber den Projektmitarbeitenden und Dozierenden. Die Studierende B5 zeigte jedoch Verständnis, dass die Koordination der unterschiedlichen Dozierenden nicht leicht war und räumte dem Team die Möglichkeit zum Lernen ein.

6.3 Bewertung der Dozierenden und qualitative Interviews

6.3.1 Bewertung der Dozierenden

Die Studierenden erwähnten bezüglich der Dozierenden sowohl positive Aspekte, wie die didaktischen Methoden und gelungene Interaktionen, aber auch einen negativen Aspekt.

6.3.1.1 Positive Bewertung der didaktischen Methoden

Die Studierende B1 hob zwei Dozierende positiv hervor, die die Seminare der Module KB-11 „Soziale Prozesse und Interaktion“ und KB-12 „Wissenschaftliches Arbeiten und Bildungsforschung“ durchführten. Obwohl es bezüglich des wissenschaftlichen Arbeitens viel negative Kritik gab, bewertete B1 die Lehrveranstaltungen der beiden Dozierenden als gut und hinsichtlich der Didaktik als angenehm und abwechslungsreich. Sie hätten es „relativ gut gemacht“ (B1, Abs. 30) und der „Stoff ist erklärt worden, dann ist es nochmal geübt worden und dann ist vertieft worden“ (B1, Abs. 30). Auch die Abwechslung zwischen Gruppenarbeiten und deren Ergebnispräsentation gefiel der Studierenden sehr gut.

Die Items „Der Dozent erklärte verständlich“ und „Der Dozent veranschaulichte die Inhalte“ gehören zur Gruppierung „Didaktik“. Die Didaktik der Dozierenden

wurde von den Studierenden in den Modulen KB-11 und KB-12 hoch bewertet. Die Bewertung der beiden Items der Veranstaltungen im Modul KB-13 war während des ganzen Semesters, bis auf den dritten Präsenztermin, sehr hoch. Die folgenden Abbildungen zeigen die Bewertung der Didaktik in allen drei Modulen zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten.

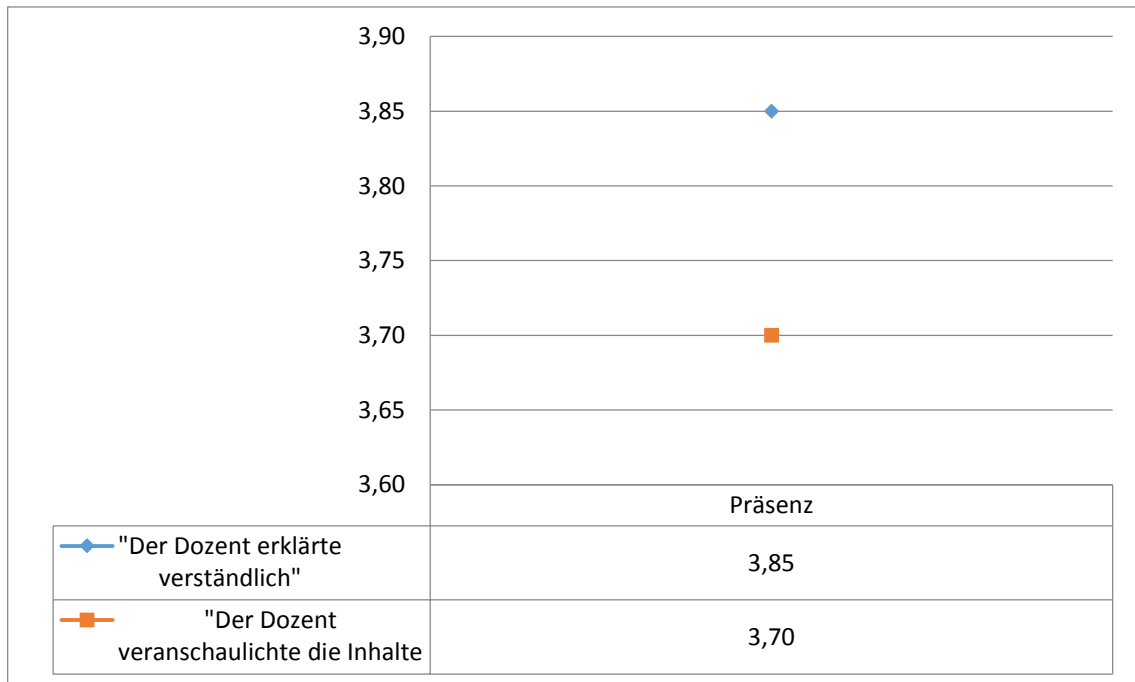


Abbildung 26. Didaktik der Dozierenden im Modul KB-11

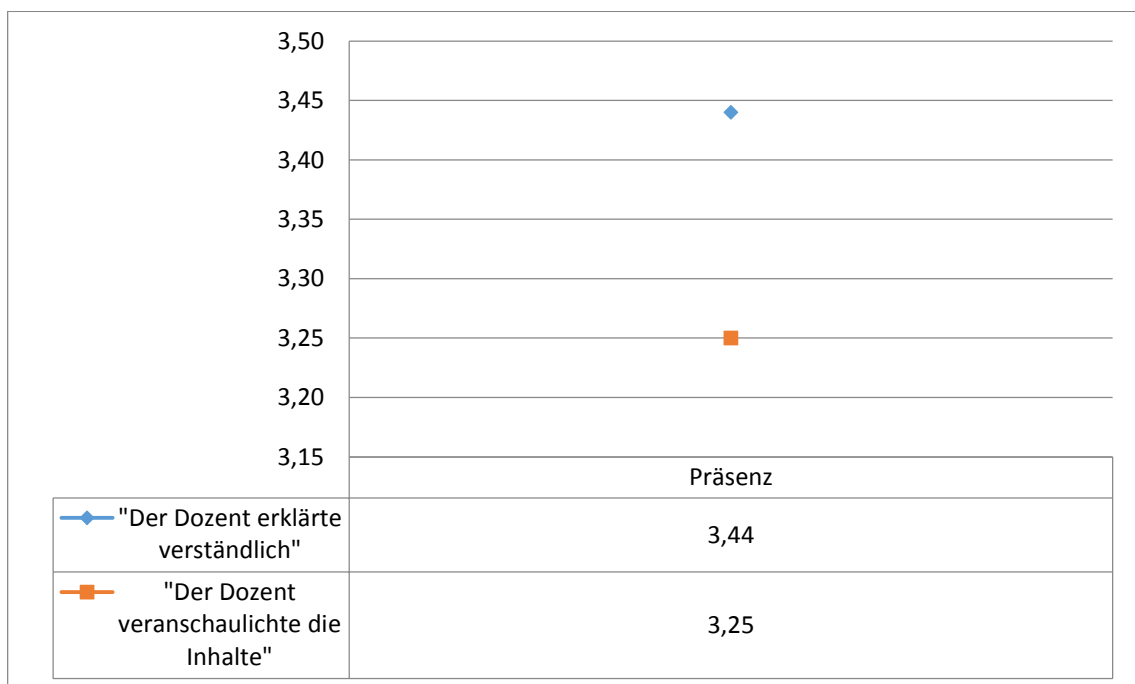


Abbildung 27. Didaktik der Dozierenden im Modul KB-12

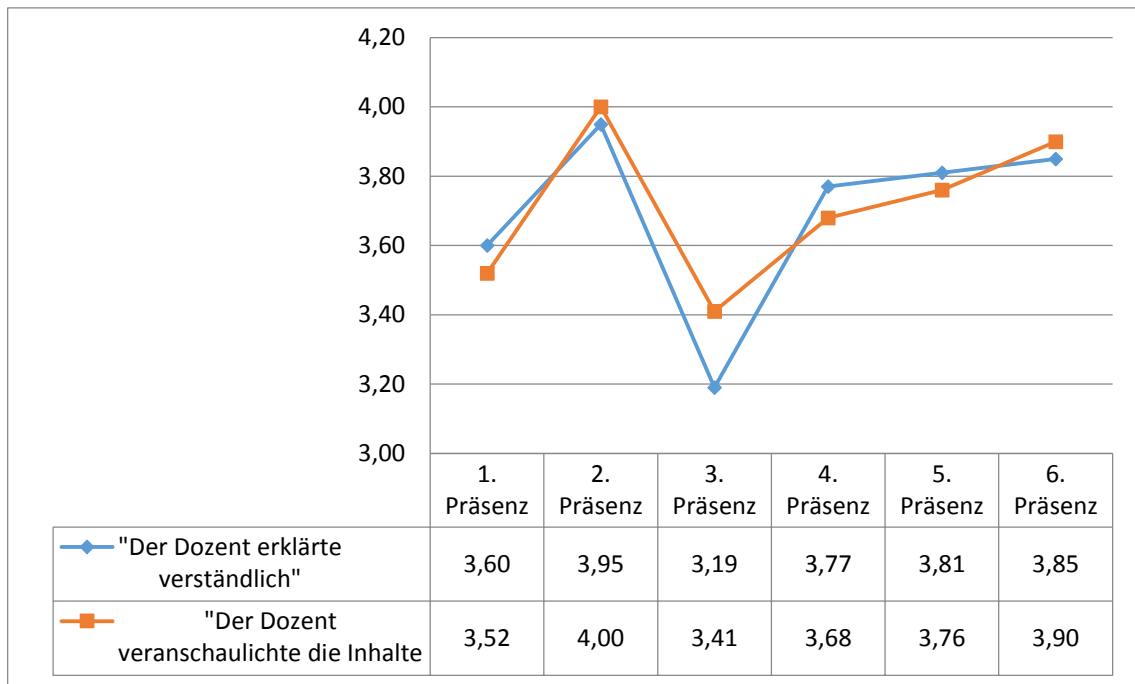


Abbildung 28. Didaktik der Dozierenden im Modul KB-13

6.3.1.2 Gelungene Interaktionen

Die Interaktionen zwischen den Dozierenden und den Studierenden bewertete die Studierende B1 als gelungen. Die Dozierenden waren immer sehr persönlich und sind „sehr individuell auf Fragen eingegangen“ (B1, Abs. 34). Die Studierenden fühlten sich durch die Dozierenden gut betreut, da sich diese Zeit für jeden einzelnen Studierenden nehmen würden.

Der direkte Umgang zwischen Dozierenden und Studierenden wurde in den Lehrveranstaltungsevaluationen mit einem Gesamtmittelwert von 3,76 (SD=0,41) bewertet. Dabei enthielt diese Gruppierung bei der Evaluation der virtuellen Selbstlernaufgaben nur das Item „Meine Fragen wurden geklärt“. Die Studierenden hatten über das Lernmanagementsystem iLearn die Möglichkeit, den Dozierenden über die Nachrichtenfunktion ihre Fragen zu stellen. Für die jeweiligen Module konnten folgende Mittelwerte ermittelt werden:

KB-11 „Soziale Prozesse und Interaktion“: M= 3,92; SD=0,19

KB-12 „Wissenschaftliches Arbeiten und Bildungsforschung“: M= 3,73; SD=0,51

KB-13 „Ansätze und Theorien der Erziehung und Bildung“: M= 3,72; SD=0,44

Das Verhältnis von Dozierenden und Studierenden wurde im Modul KB-11 mit einem Gesamtmittelwert von 3,92 (SD=0,19) als sehr hoch bewertet. Die Ergebnisse des Moduls KB-12 zeigen, dass in Lehrveranstaltungen wie

Präsenzterminen und Webkonferenzen, in denen also ein direkter Kontakt zwischen Dozierenden und Studierenden herrschte, die Kommunikation auch höher bewertet wurde. Der Kontakt zwischen den Dozierenden und den Studierenden über das Lernmanagementsystem iLearn bewerteten die Studierenden im Modul KB-12 mit einem Mittelwert von 3,50 (SD=0,70). Die Gestaltung der Kommunikation in den Lehrveranstaltungen des Moduls KB-13 wurde in den Präsenzveranstaltungen durchgehend mit einem hohen Mittelwert bemessen. Ausschließlich in den Webkonferenzen sowie den virtuellen Selbstlernaufgaben war die Qualität an Interaktionen nicht so hoch wie in den Präsenzveranstaltungen. Die folgenden Abbildungen zeigen den Umgang zwischen Dozierenden und Lernenden zu den jeweiligen Erhebungszeitpunkten.

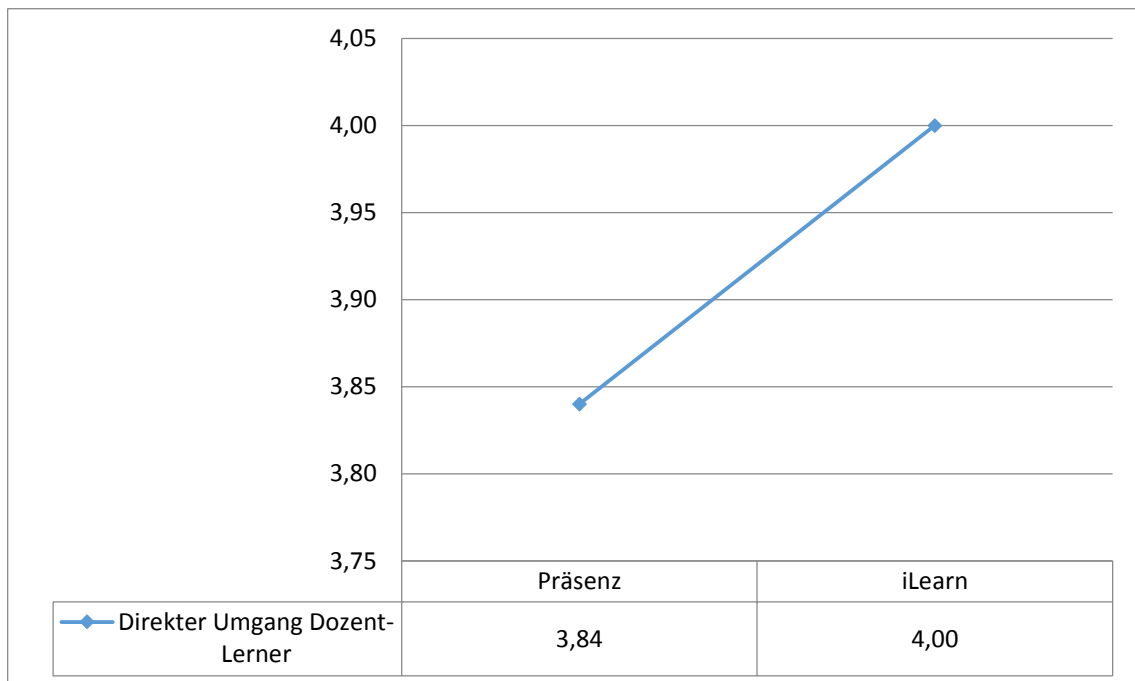


Abbildung 29. Direkter Umgang Dozent-Lerner im Modul KB-11

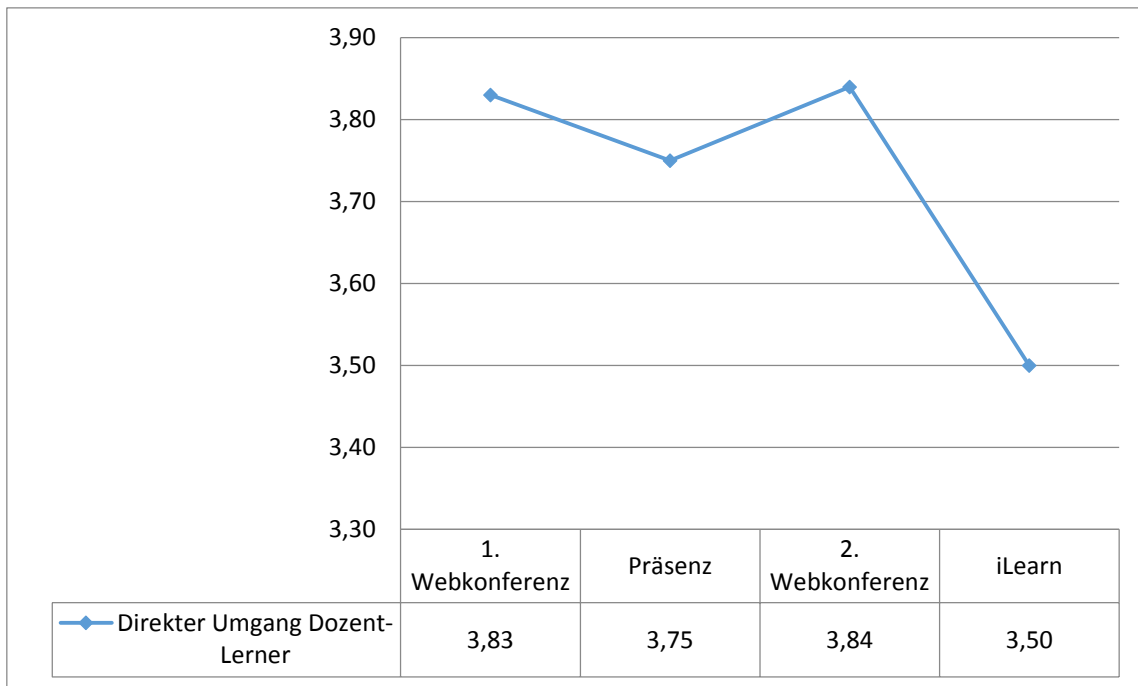


Abbildung 30. Direkter Umgang Dozent-Lerner im Modul KB-12

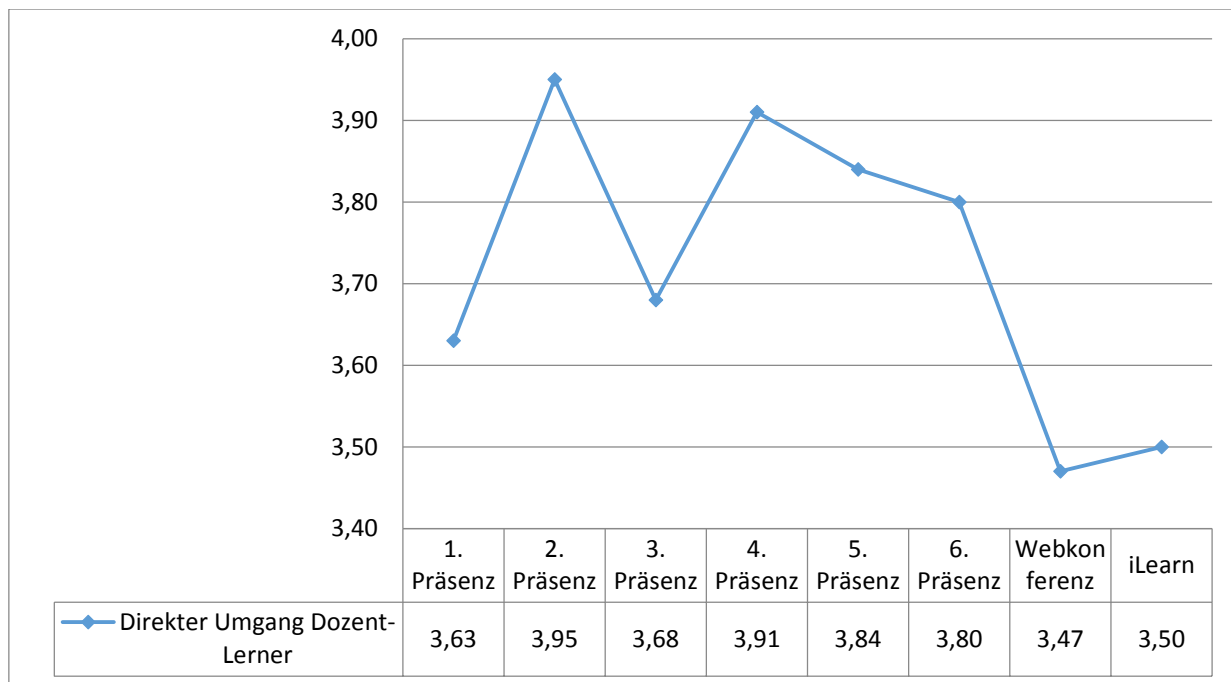


Abbildung 31. Direkter Umgang Dozent-Lerner im Modul KB-13

6.3.1.3 Professionelles Verhalten der Dozierenden

Die Befragte B2 merkte an, dass es ihrer Meinung nach bei einigen Dozierenden in einigen Situationen an Professionalität mangle. Hierzu nannte sie zwei Beispiele. Zum einen erzählte sie, dass eine Dozierende die Präsentation eines bekannten Pädagogen ohne Änderungen übernommen und den Studierenden bei

einer Lehrveranstaltung vorgeführt hätte. Durch Eigenstudien war der Studierenden diese Präsentation bekannt und sie störte sich daran, dass dies von der Dozierenden nicht erwähnt wurde und es sich deshalb ihrer Meinung nach um ein Plagiat handelte. Zum anderen gab es verkürzte Präsenztage, da eine Dozierende sich um private Angelegenheiten kümmern musste und die Lehrveranstaltungen deshalb früher beendete. B2's Meinung nach hätte man dies frühzeitig bekannt geben müssen, um die Studierenden nicht um ihre Lehrveranstaltungszeit zu bringen. Sie fasste zusammen, dass die Dozierenden darauf achten müssten, sich professionell zu verhalten (B2, Abs. 92f).

6.3.2 Qualitative Interviews mit den Dozierenden

Im Folgenden werden die Interviews der beiden befragten Dozierenden analysiert. Sie sprachen unter anderem über die Unterstützungsangebote durch das Projektteam, die Vorbereitung und Durchführung ihrer Lehrveranstaltungen sowie über die Zusammenarbeit mit den Studierenden aus Deggendorf und Grafenau.

6.3.2.1 Bewertung der Unterstützungsangebote

Die beiden befragten Dozierenden äußerten sich über die Unterstützungsangebote, sowie die technische Unterstützung während der Lehrveranstaltungen. Zudem bewerteten sie die Dozentenschulung.

Annahme der Unterstützungsangebote

Insgesamt bewertete die Dozierende D1 die Unterstützungsangebote, die das Team des Projekts DEG-DLM den Dozierenden anbot, als hilfreich und nahm diese Angebote an. Den Beginn des ersten Studienseesters beschrieb sie als einen ungeordneten und ein wenig chaotischen Semesterstart. Es war für die Dozierenden schwierig, einen Überblick zu bekommen und ihre Aufgaben aufgrund des straffen und engen Zeitplans fertig zu bekommen. Im Umgang mit diesen Schwierigkeiten hob sie besonders zwei Projektmitarbeitende sowie die studentischen Hilfskräfte, mit denen sie in der Vorbereitungszeit viel kommunizierte, positiv hervor. Die Kontaktaufnahme über E-Mails und Telefon habe einwandfrei funktioniert und sie hätte sich mit ihnen über ihre Ideen, Methoden und Materialien austauschen können. Zudem empfahl sie, dass externen, neuen Lehrbeauftragten die Dozentenschulung vorab mit einer längeren Vorlaufzeit angekündigt werden sollte.

Technische Unterstützung

Bei der Technik wurde zwar bei den Vorbereitungen keine Unterstützung gebraucht; dafür war eine technische Begleitung bei der Durchführung der Lehrveranstaltungen umso wichtiger: *„Der technische Support ist am Anfang zur Vorbereitung nicht so wichtig gewesen. Nachher aber während der Vorlesung. Dass die durchgehend anwesend war, war für mich wichtig.“* (D1, Abs. 20).

Positive Bewertung der Dozentenschulung

Die Dozentenschulung, die vor Beginn der Lehrveranstaltungen stattfand, empfanden die Dozierenden D1 und D2 als das hilfreichste Angebot. Im Rahmen der Dozentenschulung hatten die Dozierenden die Gelegenheit, den Methodenbaukasten durchzugehen, die vorgestellten Methoden selber auszuprobieren und alle Organisatoren und Mitwirkenden kennenzulernen. Das Coaching von Seiten des Projektteams fand die Dozierende D2 sehr gut und hilfreich. Die Möglichkeit, schnell Kontakt aufzunehmen sowie die Bereitschaft, Termine für Besprechungen zu vereinbaren, um Unsicherheiten zu klären war nach der Sichtweise von D2 *„wirklich herausragend“* (D2, Abs. 13). D2 fasste zusammen: *„Also wie gesagt, ich fand die Unterstützung einfach wirklich großartig. Also, das muss man wirklich betonen, weil das schon herausragend ist, wie gut wir da unterstützt worden sind.“* (D2, Abs. 69).

Vor der ersten Lehrveranstaltung hätte die Dozierende D2 gerne die Kameraeinstellungen der Videokonferenzanlage ausprobiert. Sie hätte gerne ausgetestet *„wo steht man, dass einen die Kamera gut erfasst, auf was muss man da achten“* (D2, Abs. 9). Zwar bekam sie diese Informationen von Mitarbeitenden des Projekts, vermisste aber den nächsten Schritt des Ausprobierens. Zudem hätte sie durch die Hospitation einer Lehrveranstaltung *„nochmal ganz viel gelernt, aber ich muss das immer selber ausprobieren [...] Das wäre nochmal ein ganz schöner Punkt gewesen“* (D2, Abs. 11).

Aufgrund der Aussagen der beiden Dozierenden kann die Frage nach der Einschätzung der Unterstützungsangebote sowohl in Bezug auf die Schulung als auch die technische und didaktische Begleitung als positiv bewertet werden.

6.3.2.2 Bewertung des Konzepts

Die Dozierende D1 bewertete das Konzept des Bachelorstudiengangs als positiv. Zudem nannte sie einen Optimierungsaspekt hinsichtlich des Konzepts. Sie

bestätigte die Annahme des Konzepts des flexiblen Lernens durch die Studierenden.

Positive Bewertung des Konzepts

Die Dozierende D1 beschrieb das Konzept des Bachelorstudiengangs Kindheitspädagogik als vielseitig aber auch aufwändig und komplex. Das didaktische Konzept war insgesamt gut und sollte so beibehalten werden, da es „Luft nach oben [...] bei jedem Projekt“ geben würde (D1, Abs. 30).

Verringern des zeitlichen Aufwands

Als Optimierungsaspekt erwähnte die Dozierende D1 das Verringern des zeitlichen Aufwands: *„gemessen an dem zeitlichen Aufwand, den die Studierenden haben, und deren Berufstätigkeit würde ich es nicht weiter ausbauen wollen. Ich hab jetzt noch keine Erfahrungen mit den Online-Anteilen für die Studierenden. Aber je nachdem wie das Feedback der Studierenden ist, würd ich vielleicht den Online-Teil ausbauen, um die Präsenzphasen möglichst kurz zu halten.“* (B1, Abs. 32f). Damit würde man den berufstätigen Studierenden entgegenkommen, da man durch virtuelle Selbstlernanteile Anfahrtswege vermeiden würde und sie durch die zeitliche Flexibilität dann lernen können, wann sie Zeit hätten.

Annahme des Konzepts durch die Studierenden

Nach Ansicht der Dozierenden D1 nahmen die Studierenden das Konzept des flexiblen Lernens an: *„Ich denke sie nehmen [es] sehr gut an“* (D1, Abs. 54). Die Studierenden bewerteten das Konzept positiv und waren auch mit der Aufteilung der drei Lernszenarien zufrieden.

6.3.2.3 Anforderung an die Studierenden

Hohe Ansprüche und Überforderung

Hinsichtlich der Anforderungen an die Studierenden sprachen die Dozierenden von einer Überforderung zu Beginn des ersten Studiensemesters. Die Dozierende D1 bemerkte, wie belastend die Kombination *„mit ich bin neu Studierender, ich soll diese ganzen Tools mir aneignen, ich soll Prüfungen ablegen, ich muss selber lernen, wie man lernt. Ich soll mich in die Gruppe...“* (D1, Abs. 34) für die Studierenden war. Sie meinte, dass die Auswahl der Leistungsnachweisformate von Beginn an nicht so vielfältig hätte sein sollen, um die Studierenden damit nicht zu überfordern.

Stattdessen würde die Dozierende D1 die Ansprüche und das Niveau erst in den nächsten Semestern steigern. Sie war der Meinung, dass in den nächsten Semestern noch genügend Zeit wäre, verschiedene Prüfungsformate und technische Tools auszuprobieren und bezeichnet diese Vielfalt als „*künstlichen Stress*“ (D1, Abs. 50), der dadurch erzeugt wurde.

Hinsichtlich des Aufwands eines berufsbegleitenden Studiums bemerkte die Dozierende D2, dass die Studierenden das Studium als anspruchsvoller bewerteten, als noch vor Studienbeginn. Sie erwähnte, dass in der Infoveranstaltung den Studierenden klar gemacht wurde, wie anspruchsvoll und umfangreich ein Studium neben der Berufstätigkeit sein kann: „*sie haben schon mal wieder betont wie umfangreich natürlich ein Weiterbildungsstudium ist. Aber ich glaube, vielen ist trotzdem nicht bewusst, wie viel Zeit das in Anspruch nimmt und wie anstrengend das dann natürlich auch ist, berufsbegleitend.*“ (D2, Abs. 25).

Schwierige Vereinbarkeit als Faktor eines Studienabbruchs

Hinsichtlich eines Ausstiegs aus dem Studium merkte die Dozierende D2 an, dass unter anderem die Familie ein wesentlicher Faktor für einen Studienabbruch war. Es waren einige Studierende eingeschrieben, die merkten, dass die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und der Familie schwierig war. D2 meinte, dass die Dozierenden oder Projektmitarbeitenden auf den familiären Faktor keinen Einfluss haben können (D2, Abs. 25).

Ein Drop-Out aus dem Studium aufgrund anderer Faktoren könnte ebenso weder von den Dozierenden noch Mitarbeitenden des Projektteams verhindert werden. D1 äußerte, dass sie sich vor einem Ausstieg über eine Rücksprache freuen würde und dass keiner der Studierenden das Studium beendet hätte, wenn er/sie eine Vorwarnung gegeben hätte und ein Gespräch stattgefunden hätte. Sie meinte zum Studium: „*ja es ist anstrengend, ja es ist stressig [...] Man muss dazu bereit auch zu geben.*“ (D1, Abs. 60). Dozierende und Projektmitarbeitende hatten also nur begrenzte Möglichkeiten die Studierenden zu unterstützen, da der Studienerfolg und die Bereitschaft zur Ausdauer nur von den Studierenden abhängen.

Als Gründe für einen Abbruch des Studiums konnten die beiden Dozierenden die fehlende Vereinbarkeit von Studium, Familie und Beruf sowie die hohen Anforderungen, die an die Studierenden gestellt wurden, ermitteln.

6.3.2.4 *Bewertung der Präsenzveranstaltungen*

Die beiden Dozierenden berichteten hinsichtlich der Präsenzveranstaltungen über die Vorbereitung, die didaktischen Methoden sowie technische und organisatorische Aspekte. Zudem bewerteten sie die Stimmung, die während der Lehrveranstaltungen herrschte.

Gute Vorbereitung der Lehrveranstaltungen

Die Vorbereitungen für die Lehrveranstaltungen liefen für die Dozierende D1 von Anfang an gut. Den Beginn der Vorbereitung datierte sie auf die Dozentenschulung und das Kennenlernen ihrer Co-Dozierenden. Auch in die Mitgestaltung des Modulplans und die Absprache der Inhalte war D1 eingebunden. *„An der Vorbereitung war alles gut“ (D2, Abs. 62) gewesen und „mit der [Dozierenden D2] lief das einfach sehr gut, wir haben uns einfach oft telefonisch oder in persönlichen Treffen absprechen können“ (D2, Abs. 62).* Somit konnte die Dozierende D1 von einer guten und erfolgreichen Vorbereitung der Lehrveranstaltungen berichten.

Die Vorbereitungen gingen zudem im Laufe des ersten Studienseesters immer besser und einfacher. Da *„ihre zeitlichen Ressourcen [...] eigentlich sehr [...] begrenzt waren“ (D1, Abs. 62)* und sie auch einen gewissen Druck hätte, die Vorbereitung der Lehrveranstaltungen rechtzeitig fertig zu bekommen, hätte sie viel Zeit investiert, um dies zu schaffen. Sie resümierte, dass sie im Vergleich zu ihrer ersten Vorlesung, für die zweite im nächsten Semester deutlich weniger Zeit gebraucht habe.

Zeitintensive Lehrveranstaltungsvorbereitungen

Auch die Dozierende D2 wandte viel Zeit für die Vorbereitung der Lehrveranstaltungen auf. Nach dem ersten Studienseester hatte sie die Idee, dass man zwar neue und abwechslungsreiche Methoden in die Lehrveranstaltungen einbringen könnte, diese Vorbereitung aber mit einem geringeren Zeitaufwand verbinden müsste. Da die Lehrveranstaltungen neben ihrer Vollzeitstellungsstelle liefen, empfand sie die Vorbereitung als *„wirklich sehr herausfordernd“ (D2, Abs. 15).* Sie sprach von der didaktischen Methode „Flipped Classroom“, bei der sich die Studierenden die Inhalte der Lehrveranstaltungen zu Hause aneignen und in den Lehrveranstaltungen Übungen und eine Vertiefung stattfinden. Sie überlegte sich, in der dieser Art etwas für das nächste Semester

vorzubereiten, da sie meinte: *„wenn man geballt einen ganzen Tag vorbereitet oder zwei, das ist schon viel.“* (D2, Abs. 159).

Integration der didaktischen Methoden

Die Integration der didaktischen Methoden in die Lehrveranstaltung fiel beiden Dozierenden leicht und war ihrer Meinung nach einfach. Die Dozierende D1 arbeitete schon vorher in einer anderen Dozententätigkeit mit aktivierenden und abwechslungsreichen Methoden und hätte diese ohnehin in ihre Lehrveranstaltungen eingebaut, weshalb sie es als Service empfand *„nochmal spezielle Methoden [...] heraussuchen zu dürfen“* (D1, Abs. 71).

Auch die Dozierende D2 hatte keine Probleme, didaktische Methoden in ihre Lehrveranstaltungen zu integrieren. Sie beschrieb den Ablauf der Vorbereitung der didaktischen Methoden folgendermaßen: *„Manchmal ging es mir so in der Vorbereitung, dass ich ein bestimmtes Thema hab und dazu dann auch eine aktivierende Methode anbieten wollte und man sich dann so durchklickt durch den Didaktikbaukasten. Was passt jetzt.“* (D2, Abs. 33).

Passende didaktische Methoden für beide Studiengruppen

Hinsichtlich der didaktischen Methoden bemerkte die Dozierende D1, dass die vorbereiteten didaktischen Methoden sowohl für große als auch für kleine Studiengruppen passend gewählt sein sollten. Die Dozierenden sollten genau über die Rahmenbedingungen im jeweils anderen LernCenter informiert sein und sich überlegen, wie sie ihr vorbereitetes Material dorthin bringen und die gleichen Lernbedingungen herstellen können wie für die Studierenden in Deggendorf.

Technische Aspekte der Lehrveranstaltungen

Zur Videokonferenztechnik, die in den Lehrveranstaltungen genutzt wurde, merkte die Dozierende D2 an, dass sie die Handmikrofone als angenehmer empfand als die Deckenmikrofone. Den ersten Modultag mit den Deckenmikrofonen beschrieb sie als *„fast schon desaströs, weil die ganze Technik da nicht ganz funktioniert hat und weil es da sehr laut war.“* (D2, Abs. 17). Aufgrund der Sensibilität der Deckenmikrofone waren Nebengeräusche und -gespräche sehr gut hörbar, was für die Dozierende und die Studierenden unangenehm und störend war. Vor allem die Hörbarkeit der privaten Gespräche empfanden die Studierenden als Eingriff in ihre Privatsphäre.

Die Position des Dozierenden im Lehrveranstaltungsraum befand D2 als angenehm, da sie so beide Studiengruppen gut im Blick hatte. Es war ihr wichtig, alle Studierenden zu sehen und ein Gefühl für die Stimmung in beiden Lehrveranstaltungsräumen zu haben. Durch ihre Position konnten sie alle Studierenden sehen und so auf deren Bedürfnisse eingehen und merken, wann sie eine Pause oder mehr Input brauchten.

Organisatorische Aspekte

Ein organisatorischer Aspekt der Dozierenden war der Wunsch, einen längeren Vorlauf für die Vorbereitung der aktivierenden didaktischen Methoden zu haben. Nach der Aussage von D1 würde ein größeres Zeitfenster den Dozierenden die Chance bieten, zusammen mit den studentischen Hilfskräften Material vorzubereiten und zu verbessern.

Die Möglichkeit, Lehrveranstaltungen mit der Videokonferenzübertragung abzuhalten, bedeutete für die Organisation einen geringeren Aufwand für die Dozierenden, da die Lehrenden nur an einem Standort sind und ein Teil der Studierenden in einem weiter entfernten LernCenter anwesend ist: *„Man würde die Studenten nicht erreichen. Auf diese Art erreicht man sie. Ich hab halt eigentlich keinen zusätzlichen Aufwand, wenn ich natürlich diese Vorlesung nochmal extra in Grafenau halten müsste.“* (D1, Abs. 95). An dieser Stelle betonte die Dozierende D1, dass dieser Aspekt des Konzepts besonders hervorzuheben sei und einigen Teilnehmenden ein Studium erst ermöglicht hätte.

Stimmung während der Lehrveranstaltungen

Die Dozierende D2 berichtete, dass sie von den Studierenden gut aufgenommen worden sei und diese es den Dozierenden leicht gemacht hätten, eine gute Verbindung zu ihnen aufzubauen. Sie berichtete: *„Es war eine sehr wertschätzende Atmosphäre, also man hat sich sehr schnell wohlfühlt.“* (D2, Abs. 47).

Während der Lehrveranstaltungen sei die Dozierende durch ablenkende Tätigkeiten der Studierenden irritiert gewesen. Sie berichtete, dass diese oft mit ihrem Handy oder dem Lernmanagementsystem iLearn beschäftigt wären. Sie schrieben sich gegenseitig Nachrichten oder erwarteten neue Uploads von Skripten und virtuellen Aufgaben. Die Dozierende störte sich sichtlich daran, dass die Studierenden sich nicht mit der Lehrveranstaltung, sondern mit anderen

Inhalten beschäftigten, merkte aber auch, dass die Studierenden trotz der Ablenkungen ihrer Lehrveranstaltung folgen konnten.

6.3.2.5 *Bewertung der Webkonferenzen*

Die Dozierende benannten positive Aspekte wie auch Schwierigkeiten bei den Webkonferenzen. Zudem gaben sie einen Einblick in den Inhalt ihrer abgehaltenen Webkonferenzen.

Örtliche Flexibilität

Als größten Vorteil der Webkonferenzen nannten die beiden Dozierenden die örtliche Flexibilität, die den Studierenden damit geboten wurde. D1 meinte: *„der Vorteil ist, dass es einfach umzusetzen ist, dass man einfach in Kontakt kommt“* (D1, Abs. 107). Auch konnten die Studierenden selbst entscheiden ob oder wie weit sie sich an den Webkonferenzen beteiligen wollten, wie viel sie kommunizieren wollten und konnten *„mal eben auf Stumm schalten und dann wieder rein "hüpfen".“* (D1, Abs. 112).

D2 bemerkte als positiv, dass Webkonferenzen vor allem abends möglich waren und dies die Studierenden in ihrem berufsbegleitenden Studium unterstützen würde. Auch organisatorisch waren die Webkonferenzen für Dozierende und Studierende von Vorteil, da niemand einen Anreiseweg hatte: *„[Die] Webkonferenz ist halt insofern toll, dass man sagt man macht es halt dann abends, wo fast jeder Zeit hat [...] die Studenten und auch wir Dozenten müssen nicht extra nochmal anreisen“* (D2, Abs. 63).

Die Dozierende D1 verglich das Konzept der Webkonferenzen mit dem von aufgenommenen Vorlesungen und merkte dabei einen ausschlaggebenden Vorteil von Webkonferenzen an. Während der Webkonferenzen hätten die Studierenden die Möglichkeit, bei Unverständnis Fragen zu stellen und mit den Dozierenden zu interagieren, was aufgezeichnete Vorlesungen nicht bieten könnten: *„Die Vorteile sind z.B. wenn es eine Videoaufnahme wäre, könnten die Studierenden nicht nachfragen.“* (D1, Abs. 95). Somit bestätigten die Dozierenden die Notwendigkeit und den Nutzen der Webkonferenzen.

Klausurvorbereitung als Inhalt

Die Dozierende D2 berichtete über den Inhalt ihrer durchgeführten Webkonferenzen mit den Studierenden. Vorrangig hielt sie zusammen mit D1

und den Studierenden eine Klausurvorbereitung per Webkonferenz, wofür sie dieses Lernszenario für „*wirklich ganz toll geeignet*“ hielt (D2, Abs. 65).

Schwierigkeit der Koordination

Einige Schwierigkeiten traten bei der Kommunikation während der Webkonferenzen auf. Zum einen musste koordiniert werden, wer bei den Webkonferenzen zu bestimmten Zeitpunkten reden darf. Die Aufforderung der Dozierenden, das Mikrofon nur dann anzuschalten, wenn dazu aufgefordert wurde zu sprechen, sei von den Studierenden nicht beachtet worden. Deshalb habe man viele Hintergrundgeräusche gehört, die die Webkonferenzen störten und die Teilnehmenden ablenkten. Zudem funktionierte bei einer Teilnehmerin das Mikrofon nicht, was die Koordination zwischen den beiden Dozierenden erschwerte, da sie gleichzeitig mündlich die Fragen der anderen Studierenden beantwortet hätten und der einen Studierenden die Antwort in den Chat geschrieben hätten.

Eingeschränkte Kommunikation

Eine weitere Schwierigkeit war die eingeschränkte Kommunikation während der Webkonferenzen. Da man sich nur virtuell mit den Studierenden in einem Raum befand, hatten die Gespräche und Diskussionen sowohl technisch als auch inhaltlich eine niedrigere Interaktionsqualität als in den Lehrveranstaltungen.

6.3.2.6 Lernmanagementsystem iLearn und virtuelle Selbstlernaufgaben

Die Dozierende D2 bewertete das Lernmanagementsystem iLearn sowie die virtuellen Selbstlernaufgaben, die auf dieser Plattform bereitgestellt wurden. Zudem äußerte sie sich über das digitale Lernen.

Positive Bewertung des Lernmanagementsystems iLearn

Das Lernmanagementsystem iLearn war in den Augen der Dozierenden D2 „*ganz hilfreich, um einfach zusätzliche Materialien reinzustellen und um Gruppenarbeiten vorzubereiten*“ (D2, Abs. 5). Durch die Unterstützung von den verantwortlichen Projektmitarbeitenden entdeckte die Dozierende viele Möglichkeiten, diese Plattform zu nutzen.

Zudem ist gerade für berufsbegleitend Studierende das Selbststudium eine gute Möglichkeit, um Präsenzzeiten zu ersetzen. Die Dozierende D2 meinte, dass ein Studium neben Beruf und Familie sehr zeitaufwändig wäre und man gerade hier

virtuelle Selbstlernaufgaben sinnvoll einsetzen konnte: *„Weil das eine gute Möglichkeit ist und auch für die Studierenden einfach auch sinnvoll, weil die machen es berufsbegleitend und es ist sehr zeitaufwändig.“* (D2, Abs. 5). Die virtuellen Selbstlernaufgaben boten eine zeitliche Flexibilität, was den berufsbegleitenden Studierenden entgegenkam.

Neben den virtuellen Aufgaben bot sich das Lernmanagementsystem iLearn auch als Plattform an, auf der Dozierende ihre Skripte und andere Texte einstellen konnten. Die Dozierende D2 stellte begleitende Texte zur Vertiefung der Inhalte in das Lernmanagementsystem, um Studierenden, die sich sehr für ein Thema interessierten, die Möglichkeit zu bieten, sich tiefergehend damit auseinander zu setzen und sich genauer beschäftigen zu können (D2, Abs. 31).

Digitales Lernen war eine große Herausforderung

Die Dozierende D2 hatte zu Beginn des ersten Studiensemesters den Eindruck, dass für einige Studierende das digitale Lernen eine große Herausforderung gewesen sei. Das habe unter anderem daran gelegen, dass *„wir einige Teilnehmerinnen hatten, die schon ein bisschen älter sind und mit der Technik einfach nicht so vertraut sind“* (D2, Abs. 19). Studierende, die es nicht gewohnt waren, mit einem PC oder Laptop zu arbeiten, kostete es zusätzliche Anstrengung, sich in diese Form des Lernens einzuarbeiten. Sie sprach von Ängsten der Studierenden, etwas falsch zu machen oder etwas Wichtiges zu löschen. Sie resümiert hinsichtlich des digitalen Lernens: *„obwohl die wenig damit vertraut sind, [haben] sich die da reinarbeitet und wirklich versucht, das umzusetzen und anzuwenden“* (D2, Abs. 19).

Die virtuellen Selberlernkurse und die Demovideos, die das Arbeiten mit Microsoftprogrammen erklärten, waren nach Meinung der Dozierenden D2 ein gutes Angebot zur Unterstützung des digitalen Lernens. Es sei hilfreich für die Studierenden gewesen, die mit der Arbeit am Laptop oder PC noch nicht viel Erfahrung hatten, eine Anleitung und Unterstützung zu bekommen (D2, Abs. 23).

6.3.2.7 Organisation des Studiengangs

Die Dozierende D1 nannte hinsichtlich der Organisation des Studiengangs Bachelor Kindheitspädagogik einen positiven und einen kritischen Aspekt.

Hoher Servicecharakter als positiver Aspekt

D1 beschrieb den Servicecharakter des Studiengangs für die Studierenden als sehr hoch. Sie meinte, die Studierenden wären sich dieses Zustandes nicht bewusst und wären „*verwöhnt*“ worden (D1, Abs. 54). Ihrer Meinung nach seien „*ausgedruckte Skripte, alle Materialien immer jederzeit online verfügbar, immer telefonische Ansprechpartner, die sich in ihrem Studiengang auskennen*“ (D1, Abs. 54) keine Selbstverständlichkeiten für Studierende, sondern ein ungewöhnlich hohes Serviceangebot.

Hohe Studiengebühren als kritischer Aspekt

Wie bereits in der Konzeption des Studiengangs beschrieben wurde, kommen für die letzten beiden Semester Studiengebühren in der Höhe von 1.500€ pro Semester dazu. Dies sah die Dozierende D1 als kritischen Faktor, da er eventuell ein Ausstiegsgrund der Studierenden sein könnte, da dies eine große finanzielle Belastung für diese sein wird (D1, Abs. 58).

6.3.2.8 LernCenter Standorte Deggendorf und Grafenau

Die LernCenter Standorte Deggendorf und Grafenau wurden hinsichtlich der Örtlichkeiten, der Zusammenarbeit mit den Dozierenden sowie der Interaktion zwischen den beiden Studiengruppen näher beschrieben.

Standort in Grafenau ermöglicht ein Studium

Hinsichtlich des Standortes des Technologiecampus in Grafenau erzählte die Dozierende D2, dass dadurch einigen Studierenden ein Studium ermöglicht worden sei, dass sie sonst nicht hätten aufnehmen können. Zwar war die Dozierende zu Beginn kritisch, was die Umsetzung des Distance Learning Modells anbelangte, da sie die Entfernung zwischen Deggendorf und Grafenau (ca. 50km) als gering einschätzte und für überwindbar hielt. Jedoch hätten Aussagen von Studierenden sie vom Gegenteil überzeugt, da diese ihr erzählten, dass sie ohne diesen Standort nicht die Möglichkeit hätten zu studieren. Vor allem die räumliche Nähe und die damit verbundene Erleichterung der Vereinbarkeit von Familie, Beruf und Studium wären ausschlaggebende Aspekte zur Aufnahme des Studiums gewesen (D2, Abs. 49, 51).

Herausfordernde Zusammenarbeit mit beiden Studiengruppen

Über die Zusammenarbeit mit den beiden Studiengruppen aus Deggendorf und Grafenau erzählte die Dozierende D2, dass die Aufsicht über beide

Studiengruppen schwierig zu koordinieren gewesen sei. Vor allem nachmittags, wenn die Leistung und die Motivation sanken, hätte sie *„das Gefühl gehabt ich kann da wenig eingreifen oder die auffangen“* (D2, Abs. 39). Zudem sah sie eine Problematik darin, dass sie durch die Videokonferenzanlage nur einen Ausschnitt des Seminarraums sehen konnte: *„Dadurch, dass die sich dann nach außen verteilen, hab ich die nicht mehr so im Blick. Das fand ich schwierig.“* (D2, Abs. 39).

Abgesehen von den Gruppenarbeiten, sah die Dozierende es als große Herausforderung, die Aufmerksamkeit der Studierenden am anderen Standort aufrecht zu halten: *„Meine große Sorge war eben am Anfang mit der Gegenstelle, also wenn ich jetzt in Grafenau bin dann mit Deggendorf, oder in Deggendorf mit Grafenau. Wie gut kann man die bei sich, von der Aufmerksamkeit her behalten.“* (D2, Abs. 47). Als Schlussfolgerung zu den Lehrveranstaltungen mit beiden Studiengruppen resümierte die Dozierende D2, dass es zwar einfacher wäre, alle Studierenden in einem Raum zu unterrichten, da sie sonst das Gefühl hätte, dass ihr etwas entgleiten würde und dies wäre *„meine große Angst, meine große Sorge“* (D2, Abs. 57), dies aber nicht dem Konzept des Distance Learning entsprechen würde.

Schwierige Kontaktaufnahme mit der Studiengruppe aus Grafenau

Hinsichtlich der Zusammenarbeit mit der Studiengruppe aus Grafenau, die seltener in den persönlichen Kontakt mit den Dozierenden traten als die Studierenden aus Deggendorf, bemühte sich die Dozierende D1 um einen ständigen Kontakt mit den Grafenauer Studierenden. Die Nebengeräusche, die durch die Videokonferenzanlage aus Grafenau übertragen wurden, störten sie keineswegs, sondern vermittelten ihr ein Bild der dortigen Stimmung. D1 hatte manchmal Probleme mit den Studierenden in Grafenau in Kontakt zu kommen, *„weil einem eben das Gefühl fehlt, was diskutieren die dort gerade?“* (D1, Abs. 92). Sie stellte oft Rückfragen, nutzte die Pausen, um mit den Grafenauer Studierenden zu telefonieren und hielt in Gruppenarbeiten mit ihnen oftmals individuelle Absprachen.

Kritische Gruppengröße der Grafenauer Studierenden

Die Dozierende D1 nannte als Vorteil für die Studierenden aus Grafenau die kleine Gruppengröße. Daneben sei die Möglichkeit, unabhängig vom Standort der

Technischen Hochschule Deggendorf ein Studium zu beginnen, ein weiterer Pluspunkt für die Studierenden aus Grafenau (D1, Abs. 99).

Gleichzeitig merkte die Dozierende D1 zur kleinen Gruppengröße der Grafenauer Studierenden kritisch an, dass sie von den Studierenden aus Deggendorf nicht so sehr profitierten „weil sie nicht so in den Austausch kommen mit der großen, anderen Gruppe“ (D1, Abs. 99). In Verbindung mit der Videokonferenz, die manchmal Schwierigkeiten bei der Übertragung aufwies, hätten die Studierenden aus Grafenau „nicht die gleiche Qualität geliefert [bekommen] wie die Studierenden, die vor Ort sind“ (D1, Abs. 99).

Konkurrenz zwischen beiden Studiengruppen

Bei der Interaktion zwischen den beiden Studiengruppen aus Deggendorf und Grafenau bemerkten beide Dozierende eine gewisse Konkurrenz zwischen den jeweiligen Studiengruppen. Eine Konkurrenzhaltung sowie Spannungen zwischen den Studiengruppen seien nach Aussage der Dozierenden D2 an ihrem letzten Modultag besonders zu spüren gewesen. Es wäre „schwierig, wenn es zwei Standorte sind“ (D2, Abs. 53) und trotz einiger gemeinsamer Veranstaltungen hätte sich „ein gewisses Konkurrenzdenken auch entwickelt“ (D2, Abs. 53). Als Dozierende sei so etwas zu spüren gewesen und an dieser Stelle sah die Dozierende D2 eine Verteilung der Studierende auf zwei Standorte als Nachteil an.

6.3.2.9 Lernleiter

Die Lernleiter diene den Studierenden als Überblick für das jeweilige Modul und wurde im Rahmen der Lehrveranstaltungsvorbereitungen von den Dozierenden erstellt.

Kompliziertes und verwirrendes Konzept der Lernleiter

Beide Dozierende hatten während der Vorbereitungen Schwierigkeiten, eine Lernleiter zu erstellen. Der Grund dafür sei, nach Meinung der Dozierenden, die komplizierte und unverständliche Erklärung dieses Konstrukts in der Dozentenschulung gewesen. Deshalb traten bei den Dozierenden Unsicherheiten auf, wie eine Lernleiter im eigenen Kurs umgesetzt werden sollte. Schlussendlich setzten sie sich damit auseinander und gaben einen Entwurf an die Projektmitarbeitenden ab, der angenommen wurde. Sie kamen zu dem Schluss, dass eine Lernleiter eine visualisierte Gliederung und Übersicht der Lehrveranstaltungsinhalte war. Für andere Dozierende wünschte sich D1

zukünftig eine einfachere Erklärung des Aufbaus der Lernleiter. Sie selber definierte das Konzept für sich so: *„ich würde es so erklären, dass ich sage: ihre Vorlesung hat verschiedene Schwerpunkte, bitte fügen sie diese Schwerpunkte in eine Grafik“* (D1, Abs. 83).

Als zusätzlichen Verbesserungsaspekt äußerte die Dozierende D2, dass sie zukünftig für jeden Modultag eine Lernleiter ausarbeiten wolle. Das Konstrukt an sich fand sie *„wirklich hilfreich, wenn man das halt so veranschaulicht für die Studierenden“* (D2, Abs. 43), jedoch sollten die Inhalte feingranularer dargestellt werden, damit die Studierenden einen Überblick hätten und wüssten *„was ist heute Thema und am Ende des Tages halt dann, was haben wir heute alles gemacht.“* (D2, Abs. 45).

6.3.2.10 Organisatorische Aspekte für die Dozierenden

Dozierende D1 unterrichtete nur in Deggendorf

Ein von der Dozierenden D1 geäußelter organisatorischer Aspekt war die Tatsache, dass sie lieber in Deggendorf als in Grafenau unterrichtete. Durch ihre Elternzeit habe sie im ersten Studiensemester nur in Deggendorf unterrichten, jedoch *„gehört [es sich] aber auch, denke ich, zum Job, auch in Grafenau zu sein, deswegen ist es kein Problem“* (D1, Abs. 119). Für sie sei es ein *„Wohlfühlfaktor“* (D1, Abs. 119) gewesen, das sie eine Zeit lang nur in Deggendorf unterrichten durfte.

Früherer Termin für die Koordinationssitzung

Die Koordinationssitzung, die regelmäßig für den Austausch zwischen den Dozierenden und den Mitarbeitenden des Projekts DEG-DLM stattfand, sollte nach der Meinung der Dozierenden D1 terminlich früher stattfinden. Es wäre nötig, um *„die Konzepte der Vorlesung zu besprechen, um die Teilnehmer, oder die Lehrbeauftragten kennen zu lernen“* (D1, Abs. 121) sowie die inhaltliche Konzipierung abzusprechen. Zum Zeitpunkt der ersten Koordinationssitzung waren die Lehrveranstaltungen inhaltlich bereits komplett fertig, weshalb ein früherer Termin eine große Hilfe und Unterstützung für die Dozierenden sein könnte.

Transparenter Grund der Hospitation

Die Hospitation durch zwei Mitarbeitende des Projektteams DEG-DLM sprachen beide Dozierende in ihrem Interview an. Sie berichteten, dass der Grund für die

Hospitation nicht transparent dargelegt wurde und ihnen nicht klar gewesen sei, dass die Hospitation Auswirkungen auf ihr Honorar und weitere Lehraufträge gehabt habe. Die beiden Dozierenden störten sich daran, dass die Projektmitarbeitenden die Hospitation nicht vor Semesterbeginn ankündigten. D1 sprach davon, dass durch die Anwesenheit der beiden Mitarbeitenden eine unangenehme Stimmung geherrscht habe und es insgesamt *„irgendwie eine unguete Situation“* gewesen sei (D1, Abs. 125). Dadurch, dass die Hospitation zur zweiten Lehrveranstaltung der Dozierenden stattfand, seien sie sich selber noch nicht in ihrer Lehre und ihrem Auftreten sicher gewesen, meinte die Dozierende D1. Die Dozierende D2 berichtete, dass die Hospitation einerseits dafür da gewesen sei, um den Dozierenden die Nervosität zu nehmen und sie in der Lehrveranstaltung zu erleben. Gleichzeitig war der Dozierenden D2 bewusst, dass es dabei um die Bewertung der Dozierenden ging und dies letztendlich doch zu Verunsicherung und Aufregung geführt habe. Schlussendlich habe die Situation durch Gespräche geklärt werden können, es sei aber trotzdem noch eine *„unrunde Sache“* geblieben (D1, Abs. 127), wie es die Dozierende D1 ausdrückte.

Dozierendenfeedback soll nur an die jeweilige Person verschickt werden

Die Ergebnisse der Onlineevaluationen der Studierenden bekamen die Dozierenden jeweils nach der Auswertung per E-Mail zugeschickt. Die Studierenden bewerteten dabei jeweils die Dozierenden und die einzelnen Modultage. Die Dozierende D2 berichtete, dass diese Feedbacks an sie und die andere Dozierende gemeinsam geschickt wurden. Hier merkt sie an, dass sie sich gewünscht hätte, *„dass jeder einzelne eine E-Mail bekommt. Weil, ja, es ist ja die eigene Bewertung, und von dem her finde ich es schon wichtig, dass derjenige, der da bewertet worden ist, auch als Einziger das lesen kann“* (D2, Abs. 89). Im Fall von negativen Anmerkungen und Kritik müsse die jeweilige Dozierende erst mal selber damit zurechtkommen und es wäre nicht einfach, wenn die Co-Dozierende das Feedback ebenfalls lesen würde (D2, Abs. 89).

6.3.2.11 Schwierigkeiten bei Korrektur der Prüfungen

Die Dozierende D2 sprach von Schwierigkeiten bei der Korrektur von offenen Fragen in den Klausuren: *„Das war für mich schon nicht ganz einfach, weil ich hab ja meine Musterlösung, und dann weichen ja die [Antworten] von der*

Musterlösung ab [...] wenn ich jetzt da eine inhaltliche Frage habe, bin ich halt auf mich verwiesen." (D2, Abs. 69).

Die Korrekturzeit, die den Dozierenden gegeben wurde, befand D2 als zu kurz. Da die ersten Prüfungstermine im ersten Studiensemester von den Mitarbeitenden des Projekts DEG-DLM festgelegt wurden, hatten die Dozierenden sehr wenig Zeit, die Prüfungen zu korrigieren, sich mit den Co-Dozierenden auszutauschen und die Noten zu vergeben: *„Wir haben sehr wenig Zeit zum Korrigieren gehabt [...] Das war jetzt ein bisschen kurz, [...] weil wir uns halt auch austauschen müssen."* (D2, Abs. 71). In den nächsten Semestern legten die Dozierenden den Prüfungstag selber fest, was ihnen entgegenkam und die Korrektur stressfreier gestaltete.

7 Ausblick

Das erste Studiensemester bzw. das vierte Fachsemester des Bachelorstudiengangs Kindheitspädagogik wurde insgesamt erfolgreich erprobt. Durch die Ergebnisse der qualitativen Interviews der Studierenden und Dozierenden als auch durch die quantitativen Lehrveranstaltungsevaluationen wurde ersichtlich, dass das Konzept des flexiblen Lernens von den Studierenden und Dozierenden angenommen und positiv bewertet wurde. Die Studierenden schätzten das Blended-Learning Konzept, da es ihnen eine zeitliche und örtliche Flexibilität in ihrem berufsbegleitenden Studium bot (Gegenfurtner, Bomke, Fisch, Oswald, Reitmaier-Krebs, Resch, Schwab, Spagert, Stern, Weng & Zitt, in Druck).

Letztendlich können die eingangs genannten Forschungsfragen beantwortet werden:

- Die Studierenden nannten vielfältige Gründe für die Aufnahme des Studiums. Diese reichen von beruflichen und organisatorischen bis hin zu inhaltlichen und persönlichen Gründen. Die Aussagen der Studierenden zeigen, dass das Lernen von kindheitspädagogischem Wissen (inhaltlicher Grund) ein oft genannter intrinsischer Grund für die Aufnahme des Studiums war. Extrinsische Motivatoren, wie beispielsweise die räumliche Nähe der Hochschule oder die überschaubare Studiengebühren, wurden nur vereinzelt von den Studierenden genannt.

- Die Dozierenden ermittelten die fehlende Vereinbarkeit von Studium, Familie und Beruf als Grund für einen Ausstieg. Weitere Gründe für einen Ausstieg bzw. eine Nicht-Teilnahme finden sich in der dazugehörigen Veröffentlichung des Projekts DEG-DLM (Gegenfurtner, Spagert, Schwab, Weng & Bomke, 2017).
- Die Relevanz der Lerninhalte bewerteten die Studierenden mit einem Mittelwert von 3,65 (SD=0,53). Somit erachteten sie die Lerninhalte als wichtig und äußerten sich auch in den Teilnehmendeninterviews positiv darüber.
- Der Schwierigkeitsgrad wurde von den Studierenden mit einem Mittelwert von -0,10 (SD=0,20) bewertet. Das Niveau der Lerninhalte war somit für die Studierenden angemessen.
- Die Studierenden verzeichneten einen hohen inhaltlichen Wissenszuwachs bei sich. Dabei bewerteten sie besonders praxisnahe Inhalte als interessant und wichtig. Es fand zudem ein Transfer des Wissens in die Praxis statt. Somit waren die Inhalte hinsichtlich der Themengebiete und des Anspruchs gut gewählt. Die Forschungsfrage nach dem Wissenszuwachs und der Übertragung des Wissens in die Praxis kann damit beantwortet werden.

Aus den Ergebnissen der Erhebungen können zu einigen Aspekten Verbesserungsmöglichkeiten für die nächsten Semester des Bachelorstudiengangs Kindheitspädagogik herausgearbeitet werden:

- Bei den Studierenden herrschten verschiedene Ansichten über die Anteile der drei Lernszenarien. Die Forderung nach Präsenzveranstaltungen und weniger virtuellen Anteilen wurde mit der Aussage begründet, dass Webkonferenzen und virtuelle Selbstlernaufgaben kompliziert waren und keinen Gewinn an Wissen brachten. Andererseits sprachen sich andere Studierende für einen größeren Anteil an virtuellen Lernszenarien aus um Präsenztage sparen zu können. Ein bevorzugtes Lernszenario der Studierenden kann im ersten Studiensemester somit nicht festgestellt werden. Das Projekt DEG-DLM nutzt diese Heterogenität der Lernformen nicht-traditioneller Studierenden und stellt sie mit dem Konzept des flexiblen Lernens als Chance heraus.
- Die Studierenden merkten an, dass die Dauer der Präsenzveranstaltungen zu lang war. In Verbindung mit dem Wunsch nach mehr virtuellen Anteilen

kann überlegt werden in den nächsten Semestern mehr E-Learning-Einheiten anzubieten, die Präsenzveranstaltungen ersetzen würden.

- Hinsichtlich der Gruppenarbeiten äußerten die Studierenden, dass diese zu lang waren, zu oft als Methode zur Wissensvermittlung genutzt wurden und in Bezug auf den Inhalt unergiebig waren.
- Die Studierenden äußerten hinsichtlich der Webkonferenz Kritik am Lehrinhalt, an der Technik und am Konzept. Obwohl sie die örtliche Flexibilität der Webkonferenzen schätzten, nannten sie hinsichtlich des Konzepts kritische Aspekte wie die geringe Vermittlung von Inhalten und technische Probleme. Sowohl der technische als auch der inhaltliche Aspekt sollten in den nächsten Semestern verbessert werden.

Die Forschungsfragen, die sich auf die Dozierenden bezogen, werden im Folgenden beantwortet:

- Die beiden Dozierenden bewerteten die Unterstützungsangebote durch das Projektteam positiv. Vor allem die Dozentenschulung und die leichte Kontaktaufnahme halfen den Dozierenden bei ihren Lehrveranstaltungsvorbereitungen.
- Das Konzept des flexiblen Lernens wurde von beiden Dozierenden angenommen. Es war ihrer Ansicht nach zwar aufwändig und komplex, dafür aber sehr vielseitig und würde den berufsbegleitenden Studierenden entgegenkommen. Zudem hatten die Dozierenden den Eindruck, dass die Studierenden das Konzept ebenfalls annahmen.
- Die Vorbereitung sowie die Durchführung der Lehrveranstaltungen beschrieben die beiden Dozierenden als erfolgreich. Die Lehrveranstaltungen der Dozierenden entsprachen sowohl didaktisch als auch technisch dem Konzept des flexiblen Lernens (Fisch & Reitmaier, 2016).
- Hinsichtlich der Weiterentwicklung des LernCenter Konzepts bezogen sich die Dozierenden auf die Aufteilung der mediendidaktischen Elemente. Sie äußerten, dass mehr E-Learning Anteile und weniger Präsenzveranstaltungen angeboten werden sollten, um den Grad der Flexibilisierung erhöhen zu können

Es wurden von den Dozierenden zudem auch verbesserungswürdige Aspekte genannt:

- Die Dozierenden bewerteten die Anforderungen an die Studierenden für das erste Studiensemester als zu hoch. Sie sprachen von einer Überforderung der Studierenden durch das Studium und den hohen Anspruch, der im ersten Studiensemester an diese gestellt wurde. Ein semesterweiser Anstieg des Niveaus wäre nach der Meinung einer Dozierenden angemessener gewesen.
- Zu Beginn der Erprobung des Bachelorstudiengangs gab es Probleme mit der Videokonferenzanlage in beiden LernCentern. Diese technischen Schwierigkeiten störten den Verlauf der Lehrveranstaltung erheblich. Für die nächsten Semester sollte angedacht werden, diese Unterbrechungen zu minimieren und den Studierenden ein angenehmes Lernfeld zu schaffen
- Die Dozierende D2 hob besonders die virtuellen Selbstlernaufgaben als geeignete Lernform für berufsbegleitende Studierende hervor. Sie schlug vor, den virtuellen Anteil zu erhöhen und weniger Präsenzveranstaltungen anzubieten, um den Studierenden mehr zeitliche und örtliche Flexibilität zu bieten.

8 Literaturverzeichnis

Balluseck, Hilde (o.J.): *Kindheitspädagogik*. Verfügbar unter:
<http://www.kindheitspaedagogik.de/>

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2017): *Gesetzliche Grundlagen für den Ausbau der Kinderbetreuung*. Verfügbar unter:
<https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie/kinderbetreuung/gesetzliche-grundlagen-fuer-den-ausbau-der-kinderbetreuung/86386>

Coenen, A., Fisch, K., Oswald, A., Reitmaier, M. & Seifert, I. (2015). *Ist- und Bedarfsanalyse im Rahmen des Projektes DEG-DLM*. Verfügbar unter
https://www.th-deg.de/files/0/degdlm/ist_und_bedarfsanalyse_stand_2015_01_23.pdf

Fisch, K. & Reitmaier, M. (2015). *Bedarf an didaktischer Gestaltung von Lernprozessen in berufsbegleitenden Weiterbildungen. Eine Studie über die Relevanz didaktischer Aspekte für den Lernprozess von berufsbegleitenden Weiterbildungsteilnehmern*. Verfügbar unter https://www.th-deg.de/files/0/degdlm/04_bedarf_an_didaktischer_gestaltung_web.pdf

- Fisch, K. & Reitmaier, M. (2016). *Flexibles Lernen. Didaktisches Konzept im Projekt DEG-DLM*. Zugriff am 22.03.2017. Verfügbar unter https://www.th-deg.de/files/0/degdlm/03_didaktisches_konzept_web.pdf
- Gegenfurtner, A., Bomke, C., Fisch, K., Oswald, A., Reitmaier-Krebs, M., Resch, C., Schwab, N., Spagert, L., Stern, W., Weng, G., & Zitt, A. (in Druck). LernCenter: Ein Konzept für berufsbegleitende Weiterbildungen an Hochschulen. *Bavarian Journal of Applied Sciences*.
- Gegenfurtner, A., Spagert, L., Schwab, N., Weng, G. & Bomke, C. (2017). *Gründe und Attributionen für eine Nicht - Teilnahme an berufsbegleitender Weiterbildung*. Verfügbar unter https://www.th-deg.de/files/0/weiterbildung/degdlm/degdlm_201705_gruende_nicht_teilnahme.pdf
- Girg, R., Lichtinger, U. & Müller, T. (2012). *Lernen mit Lernleitern. Unterrichten mit der MultiGradeMultiLevel-Methodology (MGML)* (Theorie und Praxis der Schulpädagogik, Bd. 10, neue Ausg). Immenhausen, Hess: Prolog-Verlag.
- Jaeggi, E., Faas, A. & Mruck, K. (1998). *Denkverbote gibt es nicht! Vorschlag zur interpretativen Auswertung kommunikativ gewonnener Daten* (Forschungsbericht aus der Abteilung Psychologie im Institut für Sozialwissenschaften). Verfügbar unter www.ash-berlin.eu/hsl/freedocs/227/Zirkulaeres_Dekonstruieren.pdf
- Kruse, J. (2014). *Qualitative Interviewforschung. Ein integrativer Ansatz* (Grundlagentexte Methoden). Weinheim: Beltz Juventa.
- Mackowiak, K. (2010). Akademisierung in der Elementarpädagogik. Modelle der akademischen Ausbildung im Elementarbereich. *journal für lehrerInnenbildung*, 10 (1/2010), 10-16.

Anhang

A) Fragebogen zu den Präsenzveranstaltungen

Liebe Teilnehmer,

um die Lehre verbessern zu können, benötigen wir Ihre Einschätzung und Beurteilung des Weiterbildungsangebots.

Bitte füllen Sie den Fragebogen zu folgender Veranstaltung aus:

Modul: Ansätze und Theorien der Erziehung und Bildung
ggf. Thema: Bildung und Erziehung im nationalen und internationalen Vergleich
Dozent: Sandra Sigl
Datum: 01./02.07.2016

Eine Bemerkung zum Datenschutz
 Dies ist eine anonyme Umfrage.
 In den Umfrageantworten werden keine persönlichen Informationen über Sie gespeichert, es sei denn, in einer Frage wird explizit danach gefragt. Wenn Sie für diese Umfrage einen Zugangsschlüssel benutzt haben, so können Sie sicher sein, dass der Zugangsschlüssel nicht zusammen mit den Daten abgespeichert wurde. Er wird in einer getrennten Datenbank aufbewahrt und nur aktualisiert, um zu speichern, ob Sie diese Umfrage abgeschlossen haben oder nicht. Es gibt keinen Weg, die Zugangsschlüssel mit den Umfrageergebnissen zusammenzuführen.

Persönlicher Code
 Um die anonyme Zuweisung Ihrer Daten zu den Fragebögen zu gewährleisten, bitte ich Sie, nachfolgend Ihren persönlichen Code (keinen Namen!) zu notieren.

Der Code erstellt sich:

- Erster und zweiter Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters
- Letzter Buchstabe des Mädchennamens Ihrer Mutter
- Geburtstag Ihrer Mutter (zweistellig, ggf. mit 0 als erste Stelle)

Die Groß-/Kleinschreibung ist irrelevant.

Beispiel:

Erster und zweiter Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters	Letzter Buchstabe des Mädchennamens Ihrer Mutter	Geburtsjahr Ihrer Mutter
Hans	Meier	23.05.1960
HA	R	23

Ihr Code:

Mir ist klar, was ich in dem Themengebiet lernen soll.	<input type="radio"/> trifft zu	<input type="radio"/> trifft eher zu	<input type="radio"/> trifft eher nicht zu	<input type="radio"/> trifft nicht zu
Die Inhalte sind für mein Studium / meine berufliche Tätigkeit wichtig.	<input type="radio"/> trifft zu	<input type="radio"/> trifft eher zu	<input type="radio"/> trifft eher nicht zu	<input type="radio"/> trifft nicht zu
Mir ist die Struktur der Lehrveranstaltung klar.	<input type="radio"/> trifft zu	<input type="radio"/> trifft eher zu	<input type="radio"/> trifft eher nicht zu	<input type="radio"/> trifft nicht zu
Der/Die Dozent/in ist auf meine Vorkenntnisse eingegangen.	<input type="radio"/> trifft zu	<input type="radio"/> trifft eher zu	<input type="radio"/> trifft eher nicht zu	<input type="radio"/> trifft nicht zu

Der/Die Dozent/in erarbeitete mit uns die Inhalte Schritt für Schritt.	<input type="radio"/> trifft zu	<input type="radio"/> trifft eher zu	<input type="radio"/> trifft eher nicht zu	<input type="radio"/> trifft nicht zu
Der/Die Dozent/in erklärte verständlich.	<input type="radio"/> trifft zu	<input type="radio"/> trifft eher zu	<input type="radio"/> trifft eher nicht zu	<input type="radio"/> trifft nicht zu
Der/Die Dozent/in veranschaulichte die Inhalte.	<input type="radio"/> trifft zu	<input type="radio"/> trifft eher zu	<input type="radio"/> trifft eher nicht zu	<input type="radio"/> trifft nicht zu
Ich konnte mir Inhalte selbst erarbeiten.	<input type="radio"/> trifft zu	<input type="radio"/> trifft eher zu	<input type="radio"/> trifft eher nicht zu	<input type="radio"/> trifft nicht zu
Ich konnte die Inhalte üben.	<input type="radio"/> trifft zu	<input type="radio"/> trifft eher zu	<input type="radio"/> trifft eher nicht zu	<input type="radio"/> trifft nicht zu
Ich konnte gemeinsam mit anderen lernen (Diskussion, Gruppenarbeit, etc.).	<input type="radio"/> trifft zu	<input type="radio"/> trifft eher zu	<input type="radio"/> trifft eher nicht zu	<input type="radio"/> trifft nicht zu
Die Lehrveranstaltung war abwechslungsreich.	<input type="radio"/> trifft zu	<input type="radio"/> trifft eher zu	<input type="radio"/> trifft eher nicht zu	<input type="radio"/> trifft nicht zu
Die Zeit wurde effizient genutzt.	<input type="radio"/> trifft zu	<input type="radio"/> trifft eher zu	<input type="radio"/> trifft eher nicht zu	<input type="radio"/> trifft nicht zu

Meine Fragen wurden geklärt.	<input type="radio"/> trifft zu	<input type="radio"/> trifft eher zu	<input type="radio"/> trifft eher nicht zu	<input type="radio"/> trifft nicht zu
Der/Die Dozent/in gab wertschätzende Rückmeldung.	<input type="radio"/> trifft zu	<input type="radio"/> trifft eher zu	<input type="radio"/> trifft eher nicht zu	<input type="radio"/> trifft nicht zu
Der/Die Dozent/in ging konstruktiv mit Einwänden um.	<input type="radio"/> trifft zu	<input type="radio"/> trifft eher zu	<input type="radio"/> trifft eher nicht zu	<input type="radio"/> trifft nicht zu

Ich habe den Stoff verstanden.	<input type="radio"/> trifft zu	<input type="radio"/> trifft eher zu	<input type="radio"/> trifft eher nicht zu	<input type="radio"/> trifft nicht zu
Ich habe dazu gelernt.	<input type="radio"/> trifft zu	<input type="radio"/> trifft eher zu	<input type="radio"/> trifft eher nicht zu	<input type="radio"/> trifft nicht zu

Das Lernen hat mir Spaß gemacht.	<input type="radio"/> trifft zu	<input type="radio"/> trifft eher zu	<input type="radio"/> trifft eher nicht zu	<input type="radio"/> trifft nicht zu
Ich habe mich in der Lehrveranstaltung wohl gefühlt.	<input type="radio"/> trifft zu	<input type="radio"/> trifft eher zu	<input type="radio"/> trifft eher nicht zu	<input type="radio"/> trifft nicht zu

Schwierigkeitsgrad			
Der Stoff war für mich ...	zu leicht <input type="radio"/>	genau richtig <input type="radio"/>	zu schwer <input type="radio"/>
	zu leicht <input type="radio"/>	genau richtig <input type="radio"/>	zu schwer <input type="radio"/>

Was mir gefällt:

Was mir nicht gefällt:

B) Fragebogen zu den Webkonferenzen

BA KP - Ansätze und Theorien der Erziehung und Bildung - 08.07.2016

Liebe Teilnehmer,

um die Lehre verbessern zu können, benötigen wir Ihre Einschätzung und Beurteilung des Weiterbildungsangebots.

Bitte füllen Sie den Fragebogen zu folgender Veranstaltung aus:

Modul: Ansätze und Theorien der Erziehung und Bildung
ggf. Thema: Webkonferenz
Dozent: Birgit Brandmeier, Sandra Sigl
Datum: 08.07.2016

Eine Bemerkung zum Datenschutz

Dies ist eine anonyme Umfrage.

In den Umfrageantworten werden keine persönlichen Informationen über Sie gespeichert, es sei denn, in einer Frage wird explizit danach gefragt. Wenn Sie für diese Umfrage einen Zugangsschlüssel benutzt haben, so können Sie sicher sein, dass der Zugangsschlüssel nicht zusammen mit den Daten abgespeichert wurde. Er wird in einer getrennten Datenbank aufbewahrt und nur aktualisiert, um zu speichern, ob Sie diese Umfrage abgeschlossen haben oder nicht. Es gibt keinen Weg, die Zugangsschlüssel mit den Umfrageergebnissen zusammenzuführen.

* Persönlicher Code

Um die anonyme Zuweisung Ihrer Daten zu den Fragebögen zu gewährleisten, bitte ich Sie, nachfolgend Ihren persönlichen Code (keinen Namen!) zu notieren.

Der Code erstellt sich:

- Erster und zweiter Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters
- Letzter Buchstabe des Mädchennamens Ihrer Mutter
- Geburtstag Ihrer Mutter (zweistellig, ggf. mit 0 als erste Stelle)

Die Groß-/Kleinschreibung ist irrelevant.

Beispiel:

Erster und zweiter Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters	Letzter Buchstabe des Mädchennamens Ihrer Mutter	Geburtsjahr Ihrer Mutter
Hans	Meier	23.05.1960
HA	R	23

Ihr Code:

Inwieweit treffen die Aussagen auf Sie zu?

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Ich habe dazu gelernt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Zeit wurde effizient genutzt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der/Die Dozent/in gab wertschätzende Rückmeldung.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Fragen wurden geklärt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Der/Die Dozent/in ging konstruktiv mit Einwänden um.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe mich in der Lehrveranstaltung wohl gefühlt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Lernen hat mir Spaß gemacht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Was mir gefällt:

Was mir nicht gefällt:

Falls technische Schwierigkeiten auftraten: Welche waren das?

C) Fragebogen zu den virtuellen Selbstlernaufgaben

BA KP - Ansätze und Theorien der Erziehung und Bildung (iLearn-Kurs)

Liebe Teilnehmer,
um die Lehre verbessern zu können, benötigen wir Ihre Einschätzung und Beurteilung des Weiterbildungsangebots.

Bitte füllen Sie den Fragebogen zu folgender Veranstaltung aus:

Modul: Ansätze und Theorien der Erziehung und Bildung

Eine Bemerkung zum Datenschutz

Dies ist eine anonyme Umfrage.

In den Umfrageantworten werden keine persönlichen Informationen über Sie gespeichert, es sei denn, in einer Frage wird explizit danach gefragt. Wenn Sie für diese Umfrage einen Zugangsschlüssel benutzt haben, so können Sie sicher sein, dass der Zugangsschlüssel nicht zusammen mit den Daten abgespeichert wurde. Er wird in einer getrennten Datenbank aufbewahrt und nur aktualisiert, um zu speichern, ob Sie diese Umfrage abgeschlossen haben oder nicht. Es gibt keinen Weg, die Zugangsschlüssel mit den Umfrageergebnissen zusammenzuführen.

* Persönlicher Code

Um die anonyme Zuweisung Ihrer Daten zu den Fragebögen zu gewährleisten, bitte ich Sie, nachfolgend Ihren persönlichen Code (keinen Namen!) zu notieren. Der Code erstellt sich:

- Erster und zweiter Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters
- Letzter Buchstabe des Mädchennamens Ihrer Mutter
- Geburtstag Ihrer Mutter (zweistellig, ggf. mit 0 als erste Stelle)

Die Groß-/Kleinschreibung ist irrelevant.

Beispiel:

Erster und zweiter Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters	Letzter Buchstabe des Mädchennamens Ihrer Mutter	Geburtsstag Ihrer Mutter
Hans	Meier	23.05.1960
HA	R	23

Ihr Code:

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Mir ist klar, was ich in dem Themengebiet lernen soll.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Inhalte sind für mein Studium / meine berufliche Tätigkeit wichtig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich konnte mir Inhalte selbst erarbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich konnte die Inhalte üben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich konnte gemeinsam mit anderen lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Meine Fragen wurden geklärt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe den Stoff verstanden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe dazu gelernt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Lernen hat mir Spaß gemacht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Die folgenden Fragen beziehen sich auf den iLearn Kurs

	trifft zu	trifft eher zu	trifft eher nicht zu	trifft nicht zu
Mir ist die Strukturierung der Lernmaterialien im Kurs klar.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Inhalte waren anschaulich dargestellt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Arbeitsmaterialien waren verständlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das E-Learning-Angebot war benutzerfreundlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich fühlte mich im E-Learning gut betreut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	zu leicht	genau richtig	zu schwer
Der Stoff war für mich ...	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Was mir gefällt:

Was mir nicht gefällt:

Falls technische Schwierigkeiten auftraten: Welche waren das?

D) Gruppierungen der Lehrveranstaltungsevaluation

Relevanz und Struktur

- Mir ist klar, was ich in dem Themengebiet lernen soll
- Die Inhalte sind für mein Studium wichtig
- Mir ist die Struktur der Lehrveranstaltung klar
- Der Dozent ist auf Vorkenntnisse eingegangen
- Der Dozent erarbeitete Inhalte Schritt für Schritt

Didaktik

- Der Dozent erklärte verständlich
- Der Dozent veranschaulichte die Inhalte
- Ich konnte mir Inhalte selbst erarbeiten
- Ich konnte die Inhalte üben
- Ich konnte gemeinsam mit anderen lernen
- Die Lehrveranstaltung war abwechslungsreich
- Die Zeit wurde effizient genutzt

Direkter Umgang Dozent - Lerner

- Der Dozent gab wertschätzende Rückmeldung
- Der Dozent ging konstruktiv mit Einwänden um
- Meine Fragen wurden geklärt

Wissenszuwachs

- Ich habe den Stoff verstanden
- Ich habe dazu gelernt

Emotionale Faktoren

- Das Lernen hat mir Spaß gemacht
- Ich habe mich in der Lehrveranstaltung wohl gefühlt

E-Learning

- Mir ist die Strukturierung der Lernmaterialien im Kurs klar
- Die Inhalte waren anschaulich dargestellt
- Die Arbeitsmaterialien waren verständlich
- Ich fühlte mich im E-Learning gut betreut
- Das E-Learning-Angebot war benutzerfreundlich

Schwierigkeitsgrad

- Der Stoff war für mich...

E) Interviewleitfaden zum Studierendeninterview

Interviewleitfaden: Befragung der Teilnehmer des Bachelor Kindheitspädagogik

Herzlichen Dank, dass Sie sich für das Gespräch Zeit nehmen. Mit Ihrem Einverständnis zeichnen wir das Gespräch auf. Das Interview wird **anonymisiert** und damit ist kein **Rückschluss auf Ihre Person** möglich.

Einverständniserklärung ausfüllen

Aufnahme starten

Im Rahmen des Projekts DEG-DLM planen und erproben wir den Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik.

Wie Sie durch den Besuch der Veranstaltungen im ersten Semester bereits bemerkt haben, setzen wir verstärkt darauf, dass die Teilnehmer selbst üben können und auch E-Learning Module (iLearn Kurs) zum Selbstlernen bekommen. Um die kommenden Semester noch besser auf Sie als Lerner zuschneiden zu können, befragen wir unsere Teilnehmer.

Bei der Beantwortung der Fragen gibt es **kein richtig oder falsch**. Bitte berichten Sie, wie es sich aus Ihrer **persönlichen Sicht** darstellt.

Gründe und Erwartungen

- **Warum** haben Sie sich für die **Teilnahme** am Bachelorstudiengang Kindheitspädagogik entschieden?
 - Hatten Sie noch **weitere/andere Gründe**, am Studiengang teilzunehmen?
 - Wie stark interessiert Sie das Thema der Weiterbildung (Kindheitspädagogik)?
 - Wie wichtig war Ihnen eine Teilnahme? Warum?
 - Wie relevant war eine Teilnahme für Sie persönlich? Warum?
- **Erwartungen:**
 - Beschreiben Sie bitte, was Sie sich vom ersten Semester **erwartet** haben?
 - Welche **Erwartungen** wurden **erfüllt**? Welche **nicht**?
 - Wenn nicht: **Warum** wurden die Erwartungen **nicht erfüllt**?

Gestaltung des Studiengangs

- Angebot des Studiengangs, Ausgestaltung der Veranstaltungen
- Wenn Sie nun nur an die **Präsenzphasen** denken:
 - Wie beurteilen Sie die **Aufteilung zwischen den Anteilen**, in denen der Dozent präsentierte und die Anteile, in denen Sie selbst aktiv werden?
 - **Was** hat Ihnen an den Phasen, in denen Sie selbst aktiv werden konnten, **gut gefallen**?
 - Was hat Ihnen an den Phasen, in denen Sie selbst aktiv werden konnten, **nicht gefallen**?
- Wenn Sie an die Webkonferenz denken:
 - Was hat Ihnen an der Webkonferenz **gut gefallen**?
 - Was hat Ihnen an der Webkonferenz **nicht gefallen**?
- Wenn Sie an die **E-Learning Phasen** denken – also die Kursmodule, die Sie in iLearn bearbeitet haben:
 - Was hat Ihnen an iLearn **gut gefallen**?
 - Was hat Ihnen an iLearn **nicht gefallen**?
- Der Studiengang beinhaltet Phasen, in denen Sie in iLearn, in Webkonferenzen und in Präsenzveranstaltungen lernen. Wie zufrieden sind Sie mit der **Aufteilung der einzelnen Phasen**?

Wissen

- Kurs => was hat TN mitgenommen
- Bitte denken Sie nun an Ihr Wissen über Kindheitspädagogik. Wenn Sie Ihren Wissensstand vor dem Semester mit dem aktuellen vergleichen: was haben Sie **dazu gelernt**?
- Gibt es noch Inhalte, die aus Ihrer Sicht **vertieft** werden könnten?
- Und gibt es andererseits Inhalte, die aus Ihrer Sicht **gekürzt** werden könnten?
- **Fehlen** aus Ihrer Sicht noch Inhalte?

Gesamtüberblick

- Wir möchten den Studiengang für die kommenden Semester weiter verbessern und an das Lernen unserer Teilnehmer anpassen. Wenn Sie an das gesamte Semester mit allen Präsenzveranstaltungen und virtuellen Phasen denken: was würden Sie sich **für das nächste Semester wünschen**?
- Wir haben jetzt einiges besprochen. Gibt es aus Ihrer Sicht noch etwas, was Ihnen wichtig ist, das im Interview aber noch nicht zur Sprache gekommen ist?

Herzlichen Dank für das Gespräch!

F) Dozentenfeedback zur Lehrveranstaltung

Dozentenfeedback zur Lehrveranstaltung

Liebe/r Dozent/in,

für das Projekt und die fortlaufende Optimierung der Unterstützungsmöglichkeiten ist es wichtig, dass wir auch Ihr Feedback zur Lehrveranstaltung und insbesondere zu den eingesetzten didaktischen Methoden erhalten.

Bitte füllen Sie nach jedem Lehrveranstaltungstermin dieses Formular aus und geben Sie uns Rückmeldung zur Lehrveranstaltung und den Methoden, die Sie eingesetzt haben und Ihre Einschätzung dazu.

Dies hilft uns bei der weiteren Planung zur Unterstützung der Dozenten sowie zur Optimierung unseres Konzepts. Wir werden Ihr Feedback zu den didaktischen Methoden in anonymisierter Form auch als Hinweise/Tipps für die anderen Lehrenden in den Didaktikbaukasten einfließen lassen.

Ihr DEG-DLM Team

* Dozent:

* Kurs:

* Datum:

Format: tt.mm.jjjj

* Welche Form der Lehrveranstaltung haben Sie durchgeführt?

👉 Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- Präsenzveranstaltung
- Webkonferenz

* Allgemeine Bewertung:

	gut	teils/teils	schlecht
Die Organisation meiner LV war:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Betreuung durch das Projektteam war:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

* Gab es Schwierigkeiten bei der Durchführung der Lehrveranstaltung?

	problemloser Verlauf	es sind Probleme aufgetreten
Organisation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Didaktik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Technik	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Allgemeine Anmerkungen / Vorschläge:

*
Wie viele unterschiedliche Methoden haben Sie verwendet?
Wenn Sie keine aktivierenden Methoden umgesetzt haben, wählen Sie bitte "0".

ⓘ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

Bitte auswählen..

- Bitte auswählen..
- 0
- 1
- 2
- 3
- 4
- 5
- 6
- 7
- 8
- 9
- 10

Weiter

Methode 1

Bezeichnung der Methode:

Form:

ⓘ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- Präsenz E-Learning Webkonferenz

Einsatz:

ⓘ Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- Einführung Übung Selbstkontrolle Wiederholung Vertiefung

Kurze Beschreibung des Vorgehens:

Ich empfehle die Methode:

👉 Bitte wählen Sie eine der folgenden Antworten:

- ja
- mit Einschränkungen, weil...
- nein, weil...

Bitte geben Sie hier Ihren Kommentar ein:

Vorteile / Möglichkeiten:

Nachteile / Herausforderungen:

Anmerkungen / Tipps:

G) Interviewleitfaden zu den Dozenteninterviews

Interviewleitfaden: Befragung der Dozierenden

Herzlichen Dank, dass Sie sich für das Gespräch Zeit nehmen. Mit Ihrem Einverständnis zeichnen wir das Gespräch auf. Das Interview wird **anonymisiert** und damit ist kein **Rückschluss auf Ihre Person** möglich.

Einverständniserklärung ausfüllen

Aufnahme starten

Im Rahmen des Projekts DEG-DLM entwickeln wir Kursangebote mit dem LernCenter-Konzept. Das ist die Kombination aus Web-Konferenzen, Selbstlernmaterialien in iLearn und Präsenzlehre, die per Videoübertragung zeitgleich in Deggendorf und Grafenau stattfindet.

Wir möchten das LernCenter-Konzept für den nächsten Durchgang / das nächste Semester weiterentwickeln. Dafür sind uns die Meinung und die Erfahrung unserer Dozenten sehr wichtig. Vielen Dank, dass Sie sich für diese Befragung Zeit nehmen. Bei der Beantwortung der Fragen gibt es **kein richtig oder falsch**. Bitte berichten Sie, wie es sich aus Ihrer **persönlichen Sicht** darstellt.

Die Befragung hat vier Teile. Sind Sie bereit für den ersten Teil?

Meinung zum Konzept

- Wenn Sie an **das LernCenter-Konzept** denken, mit den Anteilen an Präsenzveranstaltungen, Webkonferenzen und Selbstlernanteilen in iLearn, was **fällt** Ihnen dazu **spontan ein**?
- Unterstützung
Wir bieten unseren Dozenten eine Reihe an Unterstützungsmaßnahmen an. Dazu zählen unter anderem die Dozentenschulung, Koordinationssitzungen mit Erfahrungsaustausch, ein (medien)didaktisches Coaching, Didaktik-Baukasten, Seminarorganisation oder auch die technische Organisation und Betreuung.
 - Wie haben Sie diese Unterstützungsangebote empfunden?
 - Was war hilfreich? Wo wünschen Sie sich mehr Unterstützung?
- Didaktik- und Technik-Konzept
Das LernCenter-Konzept beinhaltet ja Webkonferenzen, iLearn-Inhalte und Präsenzveranstaltungen an den beiden Orten Deggendorf und Grafenau, die per Videoübertragung verbunden ist.
 - Wie könnte man aus Ihrer Sicht als Dozent das Konzept **didaktisch** weiterentwickeln?
 - Wie könnte man aus Ihrer Sicht als Dozent das Konzept **technisch** weiterentwickeln?
- Teilnehmer
 - Kommen wir als nächstes zu den Teilnehmern: Wenn Sie sich in Ihre Teilnehmer hineinversetzen: Was ist Ihr Eindruck: Wie gut nehmen die Teilnehmer das Konzept an?

- Wie könnte man das (LernCenter-)Konzept für das nächste Mal verändern, um den Teilnehmern des Zertifikats noch weiter zu erleichtern?
- Manche Teilnehmer entscheiden sich, aufzuhören und nicht weiter am Kurs teilzunehmen. Was könnte man aus Ihrer Sicht tun, um den Drop Out zu reduzieren?

Vorbereitung

- Das war der erste Teil. Im nächsten Teil geht es um die Vorbereitung der einzelnen Veranstaltungen.
 - Wie ging es Ihnen **beim Vorbereiten** der Präsenzveranstaltungen? Was war gut? Was war schwierig?
 - Wie ging es Ihnen **beim Vorbereiten** der Webkonferenzen? Was war gut? Was war schwierig?
 - Wie ging es Ihnen **beim Vorbereiten** von Materialien in iLearn? Was war gut? Was war schwierig?
- Didaktische Übungen
Als Dozent steht Ihnen der Didaktik-Baukasten zur Verfügung mit verschiedenen didaktischen Übungen, zum Beispiel der Murmelgruppe, dem Domino etc...
 - Wie ging es Ihnen dabei, didaktische Übungen in Ihren Kurs zu integrieren?
 - Was würden Sie beim nächsten Mal anders machen?
- Lernleiter
Sie wurden in der Dozentenschulung auch gebeten, eine Lernleiter zu erstellen, in denen die Inhalte Ihres Kurses grafisch dargestellt sind, ähnlich wie eine Inhaltsübersicht.
 - Wie ging es Ihnen dabei, eine Lernleiter zu entwickeln?
 - Was würden Sie anders machen?

Durchführung

Das war der zweite Teil zur Vorbereitung. Kommen wir nun zum dritten Teil: der Durchführung. Wir haben ja drei Kursformate: Präsenzlehre, Webkonferenzen und iLearn. Beginnen wir mit der Präsenzlehre.

- Präsenzlehre
 - Wie ging es Ihnen beim Unterrichten (BK Mathe) / beim gleichzeitigen Unterrichten an den beiden Standorten Deggendorf und Grafenau (TBW, KP)? Was war gut? Was war schwierig?
 - Wo sehen Sie die Vorteile des gleichzeitigen Unterrichts an zwei Standorten für die Teilnehmer? Für Sie als Dozent? (TBW, KP)
 - Wo sehen Sie Nachteile für die Teilnehmer? Für Sie als Dozent? (TBW, KP)
- Webkonferenzen
 - Wie ging es Ihnen beim Unterrichten mithilfe der Webkonferenz? Was war gut? Was war schwierig?
 - Was sind aus Ihrer Sicht die Vorteile von Webkonferenzen für die Teilnehmer? Für Sie als Dozent?

- Wo sehen Sie Nachteile für die Teilnehmer? Für Sie als Dozent?
- Selbstlernanteile in iLearn
 - Wie ging es Ihnen bei der Betreuung der Teilnehmenden in iLearn? Was war gut? Was war schwierig?
 - Was sind aus Ihrer Sicht die Vorteile von Selbstlernanteilen für die Teilnehmer? Für Sie als Dozent?
 - Wo sehen Sie Nachteile für die Teilnehmer? Für Sie als Dozent?

Gesamtüberblick

- Gut, damit sind die ersten drei Teile abgeschlossen. Jetzt am Ende haben wir noch ein paar abschließende Fragen. Wir möchten die Kurse weiter verbessern und Sie als Dozentin / Dozent unterstützen. Wenn Sie an Ihren Kurs mit allen Präsenzveranstaltungen und virtuellen Phasen denken: was hätten Sie sich **für den Kurs zusätzlich gewünscht**?
- Wir haben jetzt einiges besprochen. Gibt es aus Ihrer Sicht noch etwas, was Ihnen wichtig ist, das im Interview aber noch nicht zur Sprache gekommen ist?
- Abschließend möchten wir Sie um Ihren persönlichen Code bitten, um in anonymisierter Form die Ergebnisse des Interviews mit Fragebogendaten koppeln zu können. Das ist eine freiwillige Angabe. Der Code besteht aus Buchstaben und Zahlen. Ein Beispiel:

Erster und zweiter Buchstabe des Vornamens Ihres Vaters	Letzter Buchstabe des Mädchenamens Ihrer Mutter	Geburtstag Ihrer Mutter
Hans	Meier	23.05.1960
HA	R	23

Ihr Code:

Herzlichen Dank für das Gespräch!

H) Mittelwerte und Standardabweichungen der Lehrveranstaltungsevaluationen

	19.03.2016 Präsenz KB-11		06.05.2016 Präsenz KB-13		07.05.2016 Präsenz KB-13		03.06.2016 Präsenz KB-13		04.06.2016 Präsenz KB-13		14.06.2016 Webkonferenz KB-12		18.06.2016 Präsenz KB-13		01.07.2016 Präsenz KB-13		08.07.2016 Webkonferenz KB-13		23.07.2016 Präsenz KB-12		30.08.2016 Webkonferenz KB-12		22.11.2016 iLearn KB-11		22.11.2016 iLearn KB-12		22.11.2016 iLearn KB-13		Gesamt					
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
Relevanz und Struktur	3,53	0,58	3,58	0,61	3,86	0,35	3,55	0,66	3,76	0,52			3,59	0,59	3,74	0,48			3,49	0,67			4,00	0,00	3,50	0,70	3,50	0,70	3,50	0,70	3,65	0,53		
Mir ist klar, was ich in dem Themengebiet lernen soll	3,36	0,65	3,40	0,76	3,85	0,37	3,56	0,51	3,81	0,40			3,67	0,58	3,65	0,56			3,69	0,60			4,00	0,00	3,50	0,70	3,50	0,70	3,50	0,70	3,64	0,53		
Die Inhalte sind für mein Studium wichtig	3,58	0,50	3,48	0,65	3,85	0,37	3,59	0,64	3,81	0,49			3,67	0,48	3,58	0,64			3,25	0,77			4,00	0,00	3,50	0,70	3,50	0,70	3,50	0,70	3,62	0,54		
Mir ist die Struktur der Lehrveranstaltung klar	3,67	0,54	3,84	0,47	3,80	0,41	3,56	0,64	3,85	0,37			3,57	0,68	3,88	0,34			3,56	0,63													3,72	0,51
Der Dozent ist auf Vorkenntnisse eingegangen	3,45	0,71	3,56	0,58	3,85	0,37	3,52	0,64	3,73	0,53			3,52	0,60	3,65	0,56			3,81	0,40													3,64	0,55
Der Dozent erarbeitete Inhalte Schritt für Schritt	3,61	0,49	3,60	0,58	3,95	0,23	3,52	0,85	3,62	0,80			3,52	0,60	3,92	0,28			3,13	0,96													3,61	0,60
Didaktik	3,64	0,55	3,51	0,59	3,79	0,66	3,22	0,96	3,45	0,86	3,86	0,35	3,56	0,65	3,72	0,50	3,33	0,65	3,36	0,75	3,93	0,26	3,67	0,47	3,50	0,70	3,50	0,70	3,50	0,70	3,54	0,67		
Der Dozent erklärte verständlich	3,85	0,60	3,60	0,58	3,95	2,20	3,19	1,00	3,77	0,65			3,81	0,40	3,85	0,39			3,44	0,81													3,68	0,83
Der Dozent veranschaulichte die Inhalte	3,70	0,47	3,52	0,59	4,00	0,00	3,41	0,89	3,68	0,75			3,76	0,44	3,80	0,41			3,25	0,86													3,64	0,55
Ich konnte mir Inhalte selbst erarbeiten	3,45	0,62	3,56	0,58	3,70	0,47	3,19	0,98	3,31	0,97			3,62	0,59	3,85	0,46			3,75	0,45			4,00	0,00	3,50	0,70	3,50	0,70	3,50	0,70	3,58	0,59		
Ich konnte die Inhalte üben	3,30	0,65	3,24	0,83	3,45	0,61	2,85	0,95	3,00	0,98			3,43	0,75	3,42	0,76			3,44	0,63			3,50	0,70	3,50	0,70	3,50	0,70	3,50	0,70	3,33	0,75		
Ich konnte gemeinsam mit anderen lernen	3,79	0,49	3,88	0,33	3,80	0,52	3,41	0,93	3,50	0,86			3,71	0,56	3,92	0,27			3,19	0,98			3,50	0,70	3,50	0,70	3,50	0,70	3,50	0,70	3,61	0,64		
Die Lehrveranstaltung war abwechslungsreich	3,94	0,24	3,56	0,58	3,80	0,41	3,19	1,00	3,31	0,97			3,48	0,68	3,69	0,55			3,19	0,75													3,52	0,65
Die Zeit wurde effizient genutzt	3,45	0,75	3,24	0,66	3,80	0,41	3,30	0,95	3,58	0,81	3,86	0,35	3,10	1,14	3,54	0,65	3,33	0,65	3,25	0,77	3,93	0,26											3,41	0,77
Direkter Umgang Dozent - Lerner	3,84	0,37	3,63	0,52	3,95	0,12	3,68	0,50	3,91	0,29	3,83	0,52	3,84	0,41	3,80	0,41	3,47	0,60	3,75	0,45	3,84	0,36	4,00	0,00	3,50	0,70	3,50	0,70	3,50	0,70	3,76	0,41		
Meine Fragen wurden geklärt	3,85	0,36	3,52	0,51	3,85	0,37	3,65	0,49	3,88	0,33	3,77	0,61	3,76	0,44	3,77	0,43	3,33	0,65	3,69	0,47	3,73	0,46	4,00	0,00	3,50	0,70	3,50	0,70	3,50	0,70	3,72	0,44		
Der Dozent gab wertschätzende Rückmeldung	3,82	0,39	3,68	0,48	4,00	0,00	3,73	0,45	3,92	0,27	3,86	0,47	3,90	0,30	3,77	0,43	3,67	0,49	3,94	0,25	3,93	0,26											3,85	0,32
Der Dozent ging konstruktiv mit Einwänden um	3,84	0,37	3,68	0,56	4,00	0,00	3,65	0,56	3,92	0,27	3,86	0,47	3,86	0,48	3,85	0,37	3,42	0,67	3,63	0,62	3,87	0,35											3,80	0,40
Wissenszuwachs	3,53	0,56	3,62	0,50	3,68	0,50	3,59	0,57	3,87	0,31	3,59	0,67	3,65	0,49	3,75	0,44	3,08	0,79	3,63	0,52	3,80	0,41	3,50	0,71	4,00	0,00	3,75	0,35	3,69	0,45				
Ich habe den Stoff verstanden	3,58	0,50	3,56	0,51	3,45	0,69	3,44	0,69	3,77	0,43			3,62	0,49	3,69	0,47			3,81	0,40			4,00	0,00	4,00	0,00	4,00	0,00	4,00	0,00	3,72	0,38		
Ich habe dazu gelernt	3,48	0,62	3,68	0,48	3,90	0,31	3,74	0,45	3,96	0,19	3,59	0,67	3,67	0,48	3,81	0,40	3,08	0,79	3,44	0,63	3,80	0,41	3,00	1,41	4,00	0,00	3,50	0,70	3,50	0,70	3,65	0,52		
Emotionale Faktoren	3,68	0,50	3,62	0,55	3,83	0,43	3,59	0,59	3,81	0,40	3,71	0,60	3,39	0,76	3,85	0,41	3,09	0,71	2,91	0,79	3,74	0,49	3,50	0,70	3,50	0,70	3,50	0,70	3,50	0,70	3,56	0,59		
Das Lernen hat mir Spaß gemacht	3,64	0,48	3,48	0,65	3,75	0,55	3,48	0,64	3,77	0,43	3,64	0,66	3,29	0,71	3,81	0,49	2,92	0,79	2,87	0,81	3,60	0,63	3,50	0,70	3,50	0,70	3,50	0,70	3,50	0,70	3,51	0,62		
Ich habe mich in der Lehrveranstaltung wohl gefühlt	3,72	0,52	3,76	0,44	3,90	0,31	3,70	0,54	3,85	0,37	3,77	0,53	3,48	0,81	3,88	0,33	3,25	0,62	2,94	0,77	3,87	0,35											3,65	0,51
E-Learning																																		
Mir ist die Strukturierung der Lernmaterialien im Kurs klar																																		
Die Inhalte waren anschaulich dargestellt																																		
Die Arbeitsmaterialien waren verständlich																																		
Ich fühlte mich im E-Learning gut betreut																																		
Das E-Learning Angebot war benutzerfreundlich																																		
Schwierigkeitsgrad	-0,60	0,24	0,04	0,20	0,05	0,22	0,12	0,32	0,00	0,00			0,19	0,39	0,00	0,00			0,06	0,24			-0,50	0,50	0,00	0,00	-0,50	0,05	-0,10	0,20				
Der Stoff war für mich...	-0,60	0,24	0,04	0,20	0,05	0,22	0,12	0,32	0,00	0,00			0,19	0,39	0,00	0,00			0,06	0,24			-0,50	0,50	0,00	0,00	-0,50	0,05	-0,10	0,20				
Gesamt (ohne Schwierigkeitsgrad)	3,64	0,51	3,59	0,55	3,82	0,41	3,53	0,65	3,76	0,47	3,75	0,53	3,60	0,58	3,77	0,45	3,24	0,69	3,43	0,63	3,83	0,38	3,78	0,31	3,67	0,47	3,61	0,55	3,65	0,51				
Gesamt (mit Schwierigkeitsgrad)	2,94	0,47	3,00	0,49	3,19	0,38	2,96	0,60	3,13	0,40			3,03	0,55	3,14	0,37			2,86	0,57			3,17	0,34	3,14	0,40	3,02	0,48	3,05	0,46				