
Selbstgesteuertes Lernen im Fernstudium

Ergebnisse einer Studie an den
AKAD Privathochschulen

**Helmut Keller, Peter Beinborn, Sabine Boerner,
Günther Seeber**

Schriften der Wissenschaftlichen Hochschule Lahr

Herausgeber: Holger Kahle
Michael Lister
Martin Reckenfelderbäumer
Dirk Sauerland
Günther Seeber

Satz: Christa Rothmann-Pritzkat

Nr. 5 Lahr, 21. September 2004

Inhaltsverzeichnis

Inhaltsverzeichnis	1
Tabellenverzeichnis	3
Abbildungsverzeichnis	4
1. Vorbemerkung.....	5
2. Das Forschungsgebiet des Selbstgesteuerten Lernens	7
2.1 Die Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens in der Weiterbildung.....	7
2.2 Der Fernunterricht als Sonderfall des selbstgesteuerten Lernens	8
2.3 Forschungsstand zum selbstgesteuerten Lernen	9
3. Methodik und Datenerhebung	11
3.1 Erhebungsinstrument	11
3.2 Stichprobe	14
4. Macht ein Fernstudium glücklich? - Zu Motivation, Zufrieden- heit und Erfolg der AKAD-Studierenden	18
4.1 Gründe für die Studienaufnahme und Konsequenzen.....	18
4.1.1 Beweggründe für ein Fernstudium	18
4.1.2 Konsequenzen des Studiums	19
4.2 Lern- und Studienerfolg.....	23
4.2.1 Erzielte Noten.....	23
4.2.2 Lerntempo und Zeitaufwand	24
4.2.3 Lernzuwachs.....	26

4.3	Zufriedenheit im Studium	28
4.3.1	Zufriedenheit mit Dozenten.....	29
4.3.2	Zufriedenheit mit Inhalt und Ablauf des Studiums	30
4.3.3	Sonstige Aspekte der Zufriedenheit	32
4.4	Unterstützung durch Arbeitgeber.....	34
4.4.1	Beteiligung an Studiengebühren.....	35
4.4.2	Unterstützung durch Zugeständnisse bei der Arbeitszeit	35
4.4.3	Die Unterstützungsmaßnahmen im Vergleich.....	38
5.	Lernstrategien im Studium.....	39
5.1	Güte des Messinstruments/der verwendeten Skalen.....	39
5.2	Demografische Faktoren und der Einsatz von Lernstrategien	40
5.2.1	Alter	40
5.2.2	Geschlecht	41
5.3	Unterschiede im Lernumfeld und die Anwendung von Lernstrategien.....	42
5.3.1	Studienort	42
5.3.2	Studiengang	44
5.3.3	Fernstudienerfahrung.....	45
5.4	Berufliches Umfeld und die Anwendung von Lernstrategien	46
5.4.1	Betriebliche Funktion	46
5.4.2	Branche.....	48
	Literatur	50
	Anhang.....	53

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: LIST-Skalen nach Wild/Schiefele (1994) mit Beispiel-Items	12
Tabelle 2: Skalen des Teilbereichs „metakognitive Lernstrategien“ in unserer Untersuchung	12
Tabelle 3: Erfolgreiche AKAD-FH-Studierende mit Abschluss zwischen 1982 und 2001	14
Tabelle 4: Erfolgreiche AKAD-FH-Studierende mit Abschluss vor 2002	15
Tabelle 5: Erfolgreiche AKAD-Studierende mit Abschluss ab 2002	16
Tabelle 6: Immatrikulierte AKAD-Studierende	16
Tabelle 7: Datenrücklauf	17
Tabelle 8: Datenrücklauf nach Standort	17
Tabelle 9: Gehaltsverbesserung als Konsequenz des Studiums nach Status der Befragten	20
Tabelle 10: Positionsverbesserung durch das Studium nach Status der Befragten	20
Tabelle 11: Verantwortungsvollere Tätigkeiten durch das Studium nach Status der Befragten	20
Tabelle 12: Höhere persönliche Zufriedenheit als Konsequenz nach Status der Befragten	21
Tabelle 13: Arbeitgeberwechsel als Resultat des Studiums nach Status der Befragten	21
Tabelle 14: Berufswechsel als Studienkonsequenz nach Status der Befragten	22
Tabelle 15: Wechsel in die Selbständigkeit als Konsequenz aus dem Studium nach Status der Befragten.....	22
Tabelle 16: Gestiegenes Ansehen als Folge des Studiums nach Status der Befragten	22
Tabelle 17: Faktorstruktur der Lernstrategien.....	39
Tabelle 18: Lernstrategiewerte im Vergleich der Hochschulstandorte	43
Tabelle 19: Lernstrategiewerte im Vergleich der Studiengänge	44
Tabelle 20: Lernstrategiewerte in unterschiedlichen beruflichen Funktionen	47
Tabelle 21: Lernstrategiewerte im Branchenvergleich	48

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Durchschnittliche Bedeutung der Beweggründe für das Studium	18
Abbildung 2: Konsequenzen des Studiums.....	23
Abbildung 3: Notenverteilung bei den Befragten	24
Abbildung 4: Zeitlicher Studienfortschritt nach Hochschule.....	25
Abbildung 5: Zeitlicher Aufwand in Stunden pro Woche nach Hochschulen....	26
Abbildung 6: Selbsteinschätzung des Lernerfolgs im Lernfeld	27
Abbildung 7: Selbsteinschätzung des Lernerfolgs im Anwendungsfeld	28
Abbildung 8: Dozentenzufriedenheit bei den FH-Studiengängen	29
Abbildung 9: Dozentenzufriedenheit bei den WHL-Studiengängen	30
Abbildung 10: Inhalts- und Ablaufzufriedenheit bei den FH-Studiengängen	31
Abbildung 11: Inhalts- und Ablaufzufriedenheit bei den WHL-Studiengängen ..	32
Abbildung 12: Sonstige Zufriedenheitsaspekte bei den FH-Studiengängen.....	33
Abbildung 13: Sonstige Zufriedenheitsaspekte bei den WHL-Studiengängen.....	34
Abbildung 14: Grad der Beteiligung an den Studiengebühren seitens der Arbeitgeber.....	35
Abbildung 15: Gewährung unbezahlten Urlaubs für die Seminare	36
Abbildung 16: Freistellung unter Fortzahlung der Bezüge	37
Abbildung 17: Gewährung sonstiger zeitlicher Vergünstigungen	37
Abbildung 18: Mittelwertvergleich von Aspekten der Arbeitgeberunterstützung	38
Abbildung 19: Der Einsatz der verschiedenen Lernstrategiewerte in der Gesamtstichprobe	40
Abbildung 20: Lernstrategiewerte nach Alterskohorten	41
Abbildung 21: Lernstrategiewerte im Geschlechtervergleich.....	42
Abbildung 22: Lernstrategiewerte in Abhängigkeit von Fernstudienenerfahrung ...	45

1. Vorbemerkung

Über den Zusammenhang zwischen Studienmotivation, Lernstrategien und Lernerfolg bei berufstätigen Studierenden im Fernstudium ist bisher wenig bekannt. Einen Beitrag zur Aufarbeitung dieses Desiderates will das Forschungsprojekt „Lernstrategien berufstätiger Studierender“ leisten, das die Besonderheiten im Lernverhalten von Erwachsenen untersucht, die sich in Form eines Fernstudiums weitgehend eigenständig weiterbilden. Das Projekt wurde im Jahr 2003 unter der Trägerschaft der AKAD Die Privathochschulen GmbH durchgeführt. Die Projektleitung lag bei der AKAD Wissenschaftlichen Hochschule Lahr (WHL), Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik, insbes. Bildungsmanagement in Kooperation mit dem Lehrstuhl für Management, insbes. Strategie und Führung, Fachbereich Politik- und Verwaltungswissenschaften der Universität Konstanz. Die Durchführung wurde technisch vom Zentrum für empirische pädagogische Forschung an der Universität Koblenz-Landau (ZepF) unterstützt, das auch für einen Teil des eingesetzten Fragebogens eine Pilotstudie durchführte.

Zielsetzung des Projektes war es, die im Fernstudium eingesetzten Lernstrategien und die möglichen Einflussfaktoren zu beschreiben sowie den Zusammenhang zwischen Lernerfolg und Lernstrategien im Fernstudium zu untersuchen. Zudem sollte das für die Befragung der Zielgruppe zugrundegelegte Fragebogeninventar „Lernstrategien im Studium“ (LIST) von Wild/Schiefele 1994 validiert werden.¹ Die Untersuchungsergebnisse sollten schließlich dazu beitragen, Handlungsempfehlungen für die didaktische Begleitung selbstorganisierten Lernens im (Fern-) Studium abzuleiten.²

Die Stichprobe der Untersuchung setzt sich aus Studierenden und Absolventen der vier AKAD-Hochschulen zusammen. Bei dieser Gruppe von Fernstudierenden handelt es sich in der Regel um Berufstätige. Sie studieren nach der sogenannten Methode des Blended Learning, bei der Selbststudienanteile (Bearbeitung von Lehrbriefen), Präsenzanteile (Teilnahme an Lehrveranstaltungen) und telemediale Anteile (Information und Kommunikation über eine „Virtuelle Hochschule“ als Internetplattform) miteinander verbunden werden.³

Der vorliegende Text beschränkt sich in seiner Reichweite auf eine deskriptive Auswertung und Interpretation der Untersuchungsergebnisse zum selbstgesteuerten Lernen im Fernstudium im Zusammenhang mit seinen Bedingungen und

¹ Vgl. Boerner/Seeber/Beinborn/Keller (2004)

² Vgl. Seeber/Boerner/Keller/Beinborn (2004)

³ Am Ende des Fernstudiums an den AKAD-Hochschulen stehen staatlich anerkannte Universitäts- oder FH-Diplome, zum Beispiel in BWL, Wirtschaftsinformatik, Wirtschaftspädagogik oder Wirtschaftsübersetzen.

Konsequenzen.⁴ Dazu werden im ersten Teil zunächst die gewachsene Bedeutung selbstgesteuerter Lernaktivitäten und vor diesem Hintergrund die Besonderheiten des Fernunterrichts skizziert. Außerdem wird der aktuelle Forschungsstand zur Thematik referiert. Der daran anschließende Teil erläutert das in der vorliegenden Untersuchung eingesetzte Instrument zur Erfassung individueller Lernstrategien im Fernstudium LIST und die Zusammensetzung der untersuchten Stichprobe. Im vierten und fünften Teil werden die wesentlichen deskriptiven Ergebnisse zum Einsatz von Lernstrategien im Fernstudium vorgestellt.

⁴ Für eine analytische Auswertung vgl. Boerner/Seeber/Beinborn/Keller (2004)

2. Das Forschungsgebiet des Selbstgesteuerten Lernens

Für den Zugang zur Thematik und im Hinblick auf die Interpretation der empirischen Ergebnisse ist es sinnvoll, im folgenden Kapitel zunächst die gesellschaftliche Bedeutung des lebenslangen Lernens und damit zusammenhängend der zunehmend eigenverantwortlichen Gestaltung gerade von berufsbezogenen Lernaktivitäten zu klären. Verdeutlicht werden soll außerdem, wie die Anforderungen an selbstregulative Bildungsbemühungen Einzelner im Bereich der Fernstudiensysteme eine besondere Relevanz gewinnen. Abschließend wird der aktuelle Forschungsstand zum Thema skizziert.

2.1 Die Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens in der Weiterbildung

Die Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens erschließt sich im Zusammenhang mit dem Begriff des „Lebenslangen Lernens“. Die Konzeptualisierungen dieses Begriffs werden als Antworten auf die globalen Herausforderungen für die Entwicklung von Wissensgesellschaften gehandelt und spiegeln sich in einer Reihe von wissenschaftlichen und bildungspolitischen Dokumenten wider.⁵ Eine neuere richtungsweisende Definition stammt von der Europäischen Kommission, die lebenslanges Lernen definiert als „alles Lernen während des gesamten Lebens, das der Verbesserung von Wissen, Qualifikation und Kompetenzen dient und im Rahmen einer persönlichen, bürgergesellschaftlichen, sozialen, bzw. beschäftigungsbezogenen Perspektive erfolgt“.⁶ Diese breite Definition soll das gesamte Spektrum von Lerntätigkeiten abdecken und umfasst daher sämtliche Kategorien sowohl der formalisierten als auch der nicht-formalisierten und informellen Lerntätigkeiten.⁷

Wenngleich sich in der jüngeren Vergangenheit ein mehrdimensionales Verständnis von lebenslangem Lernen durchsetzt, das auch staatsbürgerlich-zivilgesellschaftliche, soziokulturelle und individuelle, persönlichkeitsentfaltende Aspekte umfasst, richtet sich der Fokus doch nach wie vor auf humankapitaltheoretische und bildungsökonomische Aspekte dieses Konzeptes.⁸ Darunter verdienen zwei Gesichtspunkte eine besondere Aufmerksamkeit: die Bedeutung des lebenslangen Lernens für die Beschäftigungsfähigkeit und die zunehmende Einforderung von Eigenverantwortung des einzelnen Erwachsenen für seine Bildungsaktivitäten.

⁵ Vorangetrieben wurde die Karriere des „Lebenslangen Lernens“ insbesondere durch die Debatten mehrerer internationaler Organisationen seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts. Vgl. z.B. EURYDICE (2000), S. 7 ff..

⁶ EU-Kommission (2001), S. 9

⁷ Vgl. z.B. EU-Kommission (2000)

⁸ Vgl. z.B. BMBF (2004a), S. 13 ff.

Die Ausrichtung des lebenslangen Lernens auf die Aufrechterhaltung der Beschäftigungsfähigkeit gründet auf den sich ändernden sozioökonomischen Rahmenbedingungen. Die Dynamik dieser Entwicklungen hat zur Folge, dass der Abschluss einer Erstausbildung nicht mehr ausreicht, um als Grundlage einer lebenslangen Erwerbstätigkeit zu dienen. Daraus resultiert die Notwendigkeit, sich regelmäßig weiterzubilden und diese Weiterbildungszeiten über die gesamte Spanne des Erwerbslebens zu verteilen.⁹ Die Einforderung von mehr Eigenverantwortung impliziert eine „doppelte Privatisierung“ von Bildungsaktivitäten. Zum einen wird eine Entwicklung angestoßen, die dem Einzelnen die Verantwortung für seine Weiterbildungsbemühungen als „Bringschuld“ aufbürdet und ihn selbstverantwortlich erklärt für seine Lernbiografie.¹⁰ Zum anderen werden dem Staat Rückzugsmöglichkeiten aus dem Bildungsbereich eröffnet, indem die Zuständigkeit von staatlichen Stellen auf private Anbieter verlagert und das lebenslange Lernen der Regulierung durch den Markt überlassen wird. Dies hat bereits dazu geführt, dass sich im Bereich der beruflichen Weiterbildung auf der Nachfrageseite erhebliche Freiräume eröffnen bezüglich der Entscheidungen über Lernziele, Bildungsverläufe sowie Lernstrategien und Studientechniken.¹¹

Durch die Konvergenz von pluralen Angebotsstrukturen, erwerbsbiografisch notwendigem Lernhandeln und mehr Eigenverantwortung werden auf der Nachfrageseite zusätzliche Kompetenzen erforderlich, die zur möglichst effektiven Steuerung der eigenen Lernaktivitäten beitragen und Strategien zur Optimierung dieser Prozesse bereitstellen sollen. Von daher kommt der Fähigkeit zur Selbststeuerung von Lernaktivitäten im Konzept des lebenslangen Lernens eine besondere Bedeutung zu.¹²

2.2 Der Fernunterricht als Sonderfall des selbstgesteuerten Lernens

Ein Ausdruck der durch die veränderten gesellschaftlichen Rahmenbedingungen hervorgerufenen Notwendigkeit zu mehr Eigenverantwortung und Selbststeuerung von Lernaktivitäten ist die stetig wachsende Bedeutung des Fernunterrichtswesens, das bereits seit langem einen wesentlichen Bestandteil des Weiterbildungsbereichs bildet. Aktuelle Zahlen aus dem Berufsbildungsbericht 2004 des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) belegen, dass auch im Jahr 2003 sowohl die Anzahl der Anbieter als auch der Fernlehreangebote weiter zugenommen hat.¹³ Bezüglich der Befragten gehen die Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) und das Statistische Bundesamt von einer für das Jahr 2002 hochge-

⁹ Vgl. z.B. BMBF (2004a) a.a.O., S. 9

¹⁰ Vgl. Lenz (2003), S. 3

¹¹ Vgl. z.B. BMBF (2001), S 39 ff.; Nagel (2002), S. 105 ff.

¹² Vgl. etwa Boerner/Seeber/Keller/Beinborn (2004), S. 2 f.

¹³ Vgl. BMBF (2004b), S. 354: „(...) [Im Jahr] 2002 wurden von 252 Fernlehrinstituten 1.662 Fernlehrgänge angeboten; im Jahre 2003 (Stichtag 3. August 2003) waren es 288 Fernlehrinstitute, die insgesamt 1.861 zugelassene Fernlehrgänge (ohne Hobbylehrgänge) am Markt anboten. Die Anzahl der Anbieter erhöhte sich um 36 (+ 14,3%), im Vorjahr lag die Steigerung bei 5,0%. Das Lehrgangsangebot erhöhte sich um 199 (+ 12,0%), diese Zunahme von 12,0% liegt über der Vorjahressteigerung (2002: + 6,1%). Von den 1.861 Fernlehrgängen beziehen sich 1.433 (77,0%) auf den berufsbildenden Bereich und 428 (23,0%) auf den allgemein bildenden Bereich.“

rechneten Zahl von ca. 141.500 Teilnehmern und Teilnehmerinnen am Fernunterricht aus.¹⁴ Angesichts der über die Zeit gestiegenen Nachfrage nach Aus- und Weiterbildung und des parallel dazu abnehmenden öffentlichen finanziellen Engagements scheint das Fernstudium die geeignete Form zu sein, um auf die neuen gesellschaftlichen Gegebenheiten zu reagieren. In jedem Fall ermöglicht der Fernunterricht nicht nur mehr Lernautonomie und Selbstbestimmung, er erfordert sie auch aufgrund seiner besonderen Charakteristika.

Der Fernunterricht ist gekennzeichnet durch didaktisch aufbereitete Lernmaterialien und Medien sowie durch die organisierte, medienvermittelte Kommunikation zwischen betreuender Institution und den Lernenden über räumlich-soziale Distanzen hinweg. Die Besonderheit der Studienform bringt es mit sich, dass in dem Spektrum der angebotenen Themen, Methoden und Medien eher kognitive und weniger verhaltensbezogene Zielsetzungen im Vordergrund stehen.¹⁵ Desweiteren eröffnet die Lernorganisation im Fernstudium einerseits einen im Vergleich zu konventionellen Bildungsangeboten großen individuellen Spielraum bei der Wahl von Lernort und Lernzeitpunkt sowie eine große Flexibilität in der individuellen Anpassung von Lerngeschwindigkeit und Lernintensität an die Bedürfnisse der Lernenden. Die vielfältigen Optionen stellen andererseits jedoch hohe Anforderungen sowohl an die Anbieterseite als auch an die Nachfrager in Person der Lernenden. Aus Anbietersicht entstehen durch die räumlich-zeitliche Entkoppelung des Lehrens und Lernens im Fernunterricht Schwierigkeiten beispielsweise für die soziale Einbettung dieser Prozesse.¹⁶ Aus der Perspektive des Lernenden erfordern die Lehr-/Lernbedingungen im Fernunterricht angesichts der hohen anteiligen Selbststudienzeiten ein hohes Maß an Selbstmanagementfähigkeiten. Unter diesen Voraussetzungen werden selbstregulative Lernprozesse insbesondere für das wissenschaftliche Fernstudium besonders bedeutsam.

2.3 Forschungsstand zum selbstgesteuerten Lernen

Für die vorliegende Studie war zunächst weniger von Bedeutung, wie die Kompetenzen zum selbstgesteuerten Lernen gestärkt werden können; es stand vielmehr die Frage im Mittelpunkt, wie die Selbststeuerungsaktivitäten systematisch erfasst und empirisch untersucht werden können. Dazu sind in der Vergangenheit eine Reihe von theoretischen Modellen entwickelt worden¹⁷. Aktuelle Forschungen untersuchen die Beziehungen verschiedener Bestimmungsfaktoren selbstregulativer Lernprozesse und betonen die bedeutsamen Wechselwirkungen zwischen personalen Faktoren (kognitive, emotionale und motivationale Prozesse)

¹⁴ Vgl. ebd., S. 355

¹⁵ Vgl. Peters (1975), S. 2

¹⁶ Vgl. Kerres/Jechle (2001), S. 2; ähnlich wie andere Anbieter im Fernunterrichtswesen versuchen die AKAD-Privathochschulen der Distanzierung von Lehrenden und Lernenden mit einem integrativen Ansatz entgegenzuwirken, indem sie die Bearbeitung von Fernstudienbriefen mit Präsenzseminaren und mit Hilfe eines virtualisierten Betreuungs- und Kommunikationssystems („Virtuelle Hochschule“) kombinieren.

¹⁷ Straka unterstellt folgenden Konstrukten eine Beteiligung am selbstgesteuerten Lernen: „Umgebungsbedingungen“, „Interesse“, „Emotionen“ und „Lernstrategien“, vgl. Straka (2001), S. 308 ff.).

und externen Einflüssen in der Lernsteuerung (z.B. Lernumgebung, Lernzeitverteilung, Lehrverhalten, soziale Einbettung des Lernens).¹⁸ Eine zentrale Rolle wird dem Konzept der Lernstrategien zugesprochen.¹⁹ Denn soll die Informationsverarbeitung in selbstregulativen Lernprozessen auch zu einem erfolgreichen Wissenserwerb führen, dann muss dieser Vorgang durch geeignete Vorkehrungen und Aktivitäten unterstützt werden. Die in der Literatur vorfindbaren Klassifikationen unterteilen nicht-motivationale Lernstrategien in die drei Teilbereiche kognitive, metakognitive und ressourcenbezogene Lernstrategien.²⁰

Unter den Teilbereich der **kognitiven Lernstrategien** werden solche Prozesse subsumiert, welche die Informationsaufnahme, die Informationsspeicherung und die Informationsverarbeitung steuern. Dazu zählen vor allem Elaborationsstrategien, Organisationsstrategien und Wiederholungsstrategien. Im Unterschied zu kognitiven Strategien, die Lernvorgänge unmittelbar mitgestalten, umfassen **metakognitive Lernstrategien** solche Prozesse, die der Überwachung dieser Vorgänge dienen. Unter diesen Teilbereich fallen die Planung und die Überprüfung von Lernfortschritten sowie die gegebenenfalls notwendige Anpassung oder Regulation des Lernverhaltens in Abhängigkeit vom Lernfortschritt. Schließlich werden mit **ressourcenbezogenen Lernstrategien** die Selbstmanagementaktivitäten zur Organisation der Lernvorgänge beschrieben. Teilweise erfolgt hier eine zusätzliche Unterscheidung in Bezug auf die Beeinflussung bzw. Nutzung von internen und externen Ressourcen. Die Beeinflussung von internen Ressourcen umfasst das Selbstmanagement von Lernanstrengung, Aufmerksamkeit und Lernzeit. Die Nutzung von externen Ressourcen bezieht sich auf die Gestaltung der Lernumgebung, den Austausch mit anderen Lernern sowie die Recherche von Literatur.²¹

Im Hinblick auf die besonderen methodisch-didaktischen Voraussetzungen des selbstgesteuerten Lernens im Fernstudium kann die Anwendung von Lernstrategien dort als besonders bedeutsam erachtet werden. Es liegt die Vermutung nahe, dass das lernstrategische Verhalten für Berufstätige im Fernstudium eine Bedeutung in zugespitzter Form erhält, weil das Fernstudium unter den Umständen einer Berufstätigkeit einen vergleichsweise hohen Anteil an selbstverantwortetem Lernen erfordert. Allerdings gibt es bisher kaum empirische Ergebnisse darüber, welche Strategien diese Zielgruppe beim Lernen tatsächlich einsetzt und wo die besonderen Schwächen und Stärken im Lernstrategieinsatz liegen.²² Vor diesem Hintergrund ist die Untersuchung des lernstrategischen Verhaltens und der selbstregulativen Lernaktivitäten von berufstätigen Fernstudierenden besonders interessant für eine empirische Studie.

¹⁸ Vgl. z.B. Nenniger et al. (1996), Konrad (2000), Straka (2001), Schiefele et al. (2003)

¹⁹ Vgl. z.B. Weinstein (1987), Pintrich/Smith/McKeachie (1989), Wild/Schiefele (1994)

²⁰ Vgl. z.B. Wild/Schiefele (1994), S. 185 f., Blickle (1995), S. 445 f.

²¹ Vgl. z.B. Wild/Schiefele (1994), S. 186 f.

²² Eine Ausnahme bilden die Untersuchungen von Creß/Friedrich (2000) und von Konrad (2000).

3. Methodik und Datenerhebung

Im Folgenden soll zunächst das verwendete Erhebungsinstrument der vorliegenden Untersuchung erläutert werden. Anschließend werden die Zusammensetzung der Stichprobe und das Vorgehen bei der Datenerhebung beschrieben.

3.1 Erhebungsinstrument

Wie in der Mehrzahl der Studien zum selbstgesteuerten Lernen wurde zur Datenerhebung bei der vorliegenden Studie die Fragebogenmethode eingesetzt. Grundlage des standardisierten Erhebungsinstruments bildete das Fragebogeninventar „Lernstrategien im Studium (LIST)“, wie es von Wild/Schiefele 1994 in Anlehnung an englischsprachige Klassifikationen und Instrumente zur Erfassung von nicht-motivationalen Lernstrategien entwickelt und in mehreren Studien erfolgreich validiert wurde.²³

Zur Erfassung von Lernstrategien im Studium werden im LIST-Inventar die drei in der Literatur vorfindbaren, konzeptionellen Teilbereiche unterschieden, in denen Items auf einer fünfstufigen Likertskala zu beantworten sind. Der Teilbereich der kognitiven Lernstrategien wird im LIST mit Hilfe von vier Skalen beschrieben, von denen drei jeweils acht Items umfassen respektive eine mit sieben Items. Eine Skala von insgesamt elf Items erfasst die metakognitiven Lernstrategien. Der Teilbereich der ressourcenbezogenen Strategien wird schließlich durch sechs Skalen definiert, deren Itemanzahl zwischen vier und acht Items variiert (vgl. Tabelle 1).

²³ Vgl. z.B. Wild/Schiefele (1994), Blickle (1996), Scheibner/Leutner (1996), Konrad (1997)

LIST-Skalen	Itemzahl	Beispiel-Items	Ratingskala
Kognitive Lernstrategien	31		
1. Organisation	8	Ich stelle mir aus Mitschrift, Skript oder Literatur kurze Zusammenfassungen mit den Hauptideen zusammen	1 2 3 4 5* O O O O O
2. Zusammenhänge	8	Ich versuche in Gedanken das Gelernte mit dem zu verbinden, was ich schon darüber weiß	O O O O O
3. Kritisches Prüfen	8	Ich prüfe, ob die in einem Text (oder in meiner Mitschrift) dargestellten Theorien, Interpretationen oder Schlussfolgerungen ausreichend belegt und begründet sind	O O O O O
4. Wiederholen	7	Ich präge mir den Lernstoff von Texten durch Wiederholen ein	O O O O O
5. Metakognitive Strategien	11	Ich versuche, mir vorher genau zu überlegen, welche Teile eines bestimmten Themengebiets ich lernen muss und welche nicht	O O O O O
Ressourcenstrategien	35		
6. Anstrengung	8	Beim Lernen merke ich, dass meine Gedanken abschweifen	O O O O O
7. Aufmerksamkeit	6	Ich gebe nicht auf, auch wenn der Stoff sehr schwierig oder komplex ist	O O O O O
8. Zeitmanagement	4	Ich lege vor jeder Lernphase eine bestimmte Lerndauer fest	O O O O O
9. Lernumgebung	6	Ich lerne an einem Platz, wo ich mich gut auf den Stoff konzentrieren kann	O O O O O
10. Lernen mit Studienkollegen	7	Wenn mir etwas nicht klar ist, so frage ich einen Studienkollegen um Rat	O O O O O
11. Literatur	4	Ich suche nach weiterführender Literatur, wenn mir bestimmte Inhalte noch nicht ganz klar sind	O O O O O
Gesamt: 11 Skalen	77		

* 1 = trifft überhaupt nicht zu (1), 2 (2), 3 (3), 4 (4), 5 = trifft voll zu (5)

Tabelle 1: LIST-Skalen nach Wild/Schiefele (1994) mit Beispiel-Items

Da die Items zur Erfassung der „metakognitive Lernstrategien“ bislang keine ausreichende Reliabilität aufweisen²⁴, wurden sie vor dieser Studie noch einmal konzeptionell überarbeitet und vom Kooperationspartner ZepF im Rahmen einer Pilotstudie validiert. Im Ergebnis besteht dieser Teilbereich nun aus drei Skalen (vgl. Tabelle 2).

5. Metakognitive Strategien	20	Beispiel-Items	Ratingskala
5.a. Ziele und Planung	6	Ich bin mir darüber im Klaren, was meine Ziele beim Lernen sind	1 2 3 4 5* O O O O O
5.b. Kontrolle	6	Um Wissenslücken festzustellen, rekapituliere ich die wichtigsten Inhalte, ohne meine Unterlagen zur Hilfe zu nehmen	O O O O O
5.c. Regulation	8	Wenn ich Schwierigkeiten beim Lernen habe, verändere ich die Reihenfolge, in der ich die Teilbereiche lerne	O O O O O

Tabelle 2: Skalen des Teilbereichs „metakognitive Lernstrategien“ in unserer Untersuchung

Um der Situation der Zielgruppe – berufstätige Studierende im Fernstudium mit didaktisch einheitlich gestalteten Studienbriefen – besser gerecht zu werden, wurde der LIST-Fragebogen für die vorliegende Studie geringfügig angepasst. So wurden die Items „Ich orientiere mich an den Arbeitsanweisungen in den Lernma-

²⁴ Vgl. Wild/Schiefele (1994), Blickle (1996), Scheibner/Leutner (1996)

terialien“ (Skala „Organisation“) und „Ich wiederhole den Stoff anhand der vorgegebenen Kontrollfragen“ (Skala „Wiederholen“) neu in das Inventar aufgenommen. Daraus ergibt sich – zusammen mit der Erweiterung des Teilbereichs der metakognitiven Strategien – für die Lernstrategiebereiche nun ein Gesamtumfang von 85 Items (vgl. Anhang I: AKAD-Fragebogen zum selbstgesteuerten Lernen).

Für die Untersuchung wurden in acht weiteren Fällen an Items sprachlich geringfügige Änderungen vorgenommen – beispielsweise ersetzte der Begriff „Studienkollegen“ den Ausdruck „andere Lerner“ oder „Theorien“ ersetzte „Ansätze“. Um die Varianz in den Antworten zu erhöhen, wurden die Antwortmöglichkeiten auf sechsstufige Likertskalen erweitert (diese Aussage „trifft überhaupt nicht zu“ = 1 bis „trifft voll zu“ = 6) beurteilt werden (vgl. Anhang I).

Um über den Einsatz von Lernstrategien hinaus Zusammenhänge zwischen den eingesetzten Strategien und dem Erfolg des gezeigten Lernverhaltens herstellen zu können, wurden neben den Lernstrategien weitere Variablen in den Fragebogen aufgenommen. Zur Erfassung des Lernerfolgs wurde zunächst die im Studium erreichte Durchschnittsnote erfragt. Darüber hinaus sollte der erzielte Lernerfolg sowohl im Rahmen des Studiums (= „Lernfeld“) als auch im Hinblick auf den Anwendungszusammenhang im beruflichen Umfeld der Fernstudierenden (= „Anwendungsfeld“) über eine Selbsteinschätzung der Befragungsteilnehmer erfasst werden. Weitere Items wurden formuliert, um die subjektive Wahrnehmung des Lernfortschritts beim Bearbeiten der Studienmaterialien zu erheben, wie etwa die Einschätzung des eigenen Verstehensvermögens oder des zeitlichen Studienfortschritts im Vergleich zu den Vorgaben in der Studienanleitung (vgl. Items 26-28 sowie Items 29-30, Anhang I).

Außerdem wurden als zusätzliche Kriterien für den erfolgreichen Einsatz von Lernstrategien motivationale Einflussfaktoren einbezogen: neben der Zufriedenheit mit dem Fernstudienablauf und den Gründen, die zur Aufnahme eines AKAD-Fernstudiums geführt haben, auch die Konsequenzen, die sich im Zusammenhang mit dem aufgenommenen bzw. bereits absolvierten Fernstudium ergeben haben. Dazu wurde in den Fragebogen eine „Weiche“ eingebaut, um die zum Zeitpunkt der Erhebung noch Studierenden von den Absolventen unterscheiden zu können (vgl. Items Nr. 24 und 25 sowie Items Nr. 152 und 153, Anhang I). Die Unterschiede zwischen diesen beiden Teilstichproben werden in Kapitel drei ausführlich dargestellt.

Um Unterschiede in der Anwendung von Lernstrategien bei Studierenden zu untersuchen, erfolgte schließlich eine Erhebung weiterer Daten im Fragebogen: Geschlecht, Alter, Branche, Funktion, Fernstudienenerfahrung u.a. (vgl. Items 55-58 sowie Items 144-155, Anhang I: AKAD-Fragebogen zum selbstgesteuerten

Lernen). Die Unterschiede zwischen den entsprechenden Teilstichproben werden in Kapitel vier eingehend beschrieben.

3.2 Stichprobe

Zur Untersuchung der verschiedenen Aspekte des Lernstrategieeinsatzes im Fernstudium wurde aus Studierenden und Absolventen der vier Hochschulen eine Stichprobe gebildet (vgl. Tabellen 3-8). Diese Stichprobe bezog sämtliche von der AKAD angebotenen Hochschulstudiengänge²⁵ mit ein und umfasste bundesweit die Fachhochschulestandorte Lahr, Leipzig und Pinneberg (bis 2002 Rendsburg) sowie die im Jahr 1999 eröffnete Wissenschaftliche Hochschule in Lahr.

Standort	verwendbare Datensätze	davon mit E-Mail-Adresse	Stichprobengröße	unzustellbar
FH Rendsburg/Pinneberg	2389	-	540	
FH Lahr	969	-	205	
FH Leipzig	172	-	85	
Gesamt	3530		830	97

Tabelle 3: Erfolgreiche AKAD-FH-Studierende mit Abschluss zwischen 1982 und 2001

Die Auswahl der Stichprobe erfolgte auf Basis von Adressdaten, die von der Zentralverwaltung der AKAD in Stuttgart zur Verfügung gestellt wurden. Die Studierendendatei registriert den ersten für die Erhebung relevanten Studienabschluss²⁶ im Jahr 1982. Da die systematische Erfassung von E-Mail-Adressen erst ab 2002 erfolgte, konnten die insgesamt 3530 in Frage kommenden Absolventen bis zum Jahr 2001 nur postalisch angeschrieben werden. Aus Kostengründen wurde deshalb aus dieser Datenbasis eine zufällige Auswahl für eine geschichtete Stichprobe auf die FH-Standorte nach Jahren getroffen²⁷. Die Stichprobengröße umfasste für die Jahre 1983 bis 2001 daher lediglich 830 Datensätze (vgl. Tabellen 3 und 4).

²⁵ Dipl.-Betriebswirt/in FH, Dipl.-Wirtschaftsinformatiker/in FH, Dipl.-Wirtschaftsübersetzer FH, Dipl.-Wirtschaftsingenieur/in FH, Dipl.-Sozialwirt/in FH, Zertifikat Hochschulfachökonom, Dipl.-Kaufmann/Kauffrau, Dipl.-Wirtschaftspädagoge/in, Zertifikat Ökonomie.

²⁶ Neben Hochschulstudiengängen bietet die AKAD auch andere Weiterbildungsangebote an, wie etwa IHK-Lehrgänge oder Sprachkurse.

²⁷ Die Zufallsauswahl für die geschichtete Stichprobe erfolgte nach den Anfangsbuchstaben der Vornamen (absteigend).

Standort Rendsburg

(max. 30 Datensätze/Jahr, bzw.
mind. alle verwendbaren
Datensätze/Jahr)

1982	20
1983	26
1984	14
1985	30
1986	30
1987	30
1988	k.E.
1989	30
1990	30
1991	30
1992	30
1993	30
1994	30
1995	30
1996	30
1997	30
1998	30
1999	30
2000	30
2001	30
Gesamt	540

Standort Lahr

(max. 30 Datensätze/Jahr, bzw.
mind. alle verwendbaren
Datensätze/Jahr)

	k.E.
	k.E.
	k.E.
	k.E.
	k.E.
	k.E.
	k.E.
	k.E.
	k.E.
	k.E.
	k.E.
	k.E.
1993	15
1994	3
1995	30
1996	30
1997	30
1998	30
1999	30
2000	30
2001	30
Gesamt	205

Standort Leipzig

(max. 15 Datensätze/Jahr, bzw.
mind. alle verwendbaren
Datensätze/Jahr)

	k.E.
	k.E.
	k.E.
	k.E.
	k.E.
	k.E.
	k.E.
	k.E.
	k.E.
	k.E.
	k.E.
	k.E.
	k.E.
1995	4
1996	6
1997	15
1998	15
1999	15
2000	15
2001	15
Gesamt	85

k.E. = keine Einträge

Tabelle 4: Erfolgreiche AKAD-FH-Studierende mit Abschluss vor 2002

Da ab dem Jahr 2002 die Studierendendaten auch mit E-Mail-Adressen erfasst wurden, konnten sämtliche bis zum Zeitpunkt der Erhebung registrierten und relevanten Absolventen und aktuell Studierenden mit elektronischer Postadresse in die Stichprobe einbezogen werden. Die Zahl der berücksichtigten Absolventen und immatrikulierten Studierenden betrug für die Jahre 2002 bis 2003 insgesamt 4476 Personen (vgl. Tabellen 5 und 6).

Die Stichprobengröße für den gesamten berücksichtigten Zeitraum von 1983 bis 2003 beläuft sich daher auf insgesamt 5306 Adressdatensätze (vgl. Tabelle 7).

Standort	verwendbare Datensätze	davon mit E-Mail-Adresse	Stichproben-größe
FH Rendsburg./Pinneberg.	413	111	111
FH Lahr	621	122	122
FH Leipzig	156	39	39
WHL	72	462	26
Gesamt	1190	318	298

Tabelle 5: Erfolgreiche AKAD-Studierende mit Abschluss ab 2002 (Stand 08/2003)

Standort	verwendbare Datensätze	davon mit E-Mail-Adresse	Stichproben-größe
FH Pinneberg.	2622	1740	1740
FH Lahr	2341	1434	1434
FH Leipzig	987	726	726
WHL	380	320	278
Gesamt	6330	4220	4178
<i>Gesamt inkl. Tab. 5.</i>	<i>7520</i>	<i>4538</i>	<i>4476</i>

Tabelle 6: Immatrikulierte AKAD-Studierende (Stand 08/2003)

Angesichts der geografischen Verteilung der Zielgruppe fand die Befragung internetbasiert statt. Der Fragebogen wurde für den Einsatz im Internet aufbereitet und für den Zeitraum vom 1.9. – 15.10.2003 online geschaltet.

Die Teilnehmer erhielten nach dem Ausfüllen des elektronischen Fragebogens einen zufallsgenerierten individuellen Code, der ihnen die Möglichkeit gab, zu einem späteren Zeitpunkt – ab November 2003 – eine Rückmeldung bezüglich des eigenen Lernstrategieeinsatzes im Vergleich zum Durchschnitt aller Teilnehmer anzufordern. Die rückgemeldeten Ergebnisse beruhten auf deskriptiven Kennwerten (Skalensummenmittelwerte der 13 LIST-Skalen: Organisation, Zusammenhänge, Kritisches Prüfen, Wiederholen, Anstrengung, Ziele & Planung, Kontrolle, Regulation, Konzentration, Zeitmanagement, Lernumgebung, Lernen mit Studienkollegen, Literatur).²⁸

Von insgesamt 5306 versendeten Anschreiben waren 4305 zustellbar. Die Verteilung der angeschriebenen Personen auf die einzelnen Hochschulstandorte zeigt Tabelle 7. Von den angeschriebenen Studierenden und Absolventen nahmen insgesamt 577 an der Online-Befragung teil, d.h. 577 Teilnehmer füllten den Fragebogen so aus, dass er für die Auswertung verwendet werden konnte (vgl. Tabelle 7).

²⁸ Vgl. als Beispiel für eine individuelle Rückmeldung an die Fragebogenteilnehmer den Screenshot in Anhang II.

Datensätze	Anfangs-Stichprobe	davon unzustellbar	bereinigte Stichprobe	Fragebogen-rücklauf
per Post	830	97	733	
per E-Mail	4476	904	3572	
Gesamt Tabellen 3+5+6	5306	1001	4305	577*
% Anfangsstichprobe	100,00	18,87	81,13	10,87
% <i>bereinigt</i>			100,00	13,40

* davon wurden 13 Fragebögen offline ausgefüllt

Tabelle 7: Datenrücklauf

Standort	Stichprobe /davon ungültig	per E-Mail /ungültig	per Post /ungültig	Rücklauf	%
FH Rendsburg/Pinneberg	2391	1851	540	188	7,86
FH Lahr	1761	1556	205	200	11,36
FH Leipzig	850	765	85	102	12,00
WHL	304	304		48	15,79
o.A.				39	
Gesamt	5306 / 1001	4476 / 904	830 / 97	577	10,87
Gesamt Tabellen 3+5+6 bereinigt	4305	3572	733	577	13,40

Tabelle 8: Datenrücklauf nach Standort

Die 577 Teilnehmer setzen sich aus 455 berufstätigen Fernstudierende und 122 Absolventen zusammen. Die Befragten waren etwa zur Hälfte männlich (55 %) und zur Hälfte weiblich (45 %) und besitzen ein Durchschnittsalter von 32 Jahren.

4. Macht ein Fernstudium glücklich? - Zu Motivation, Zufriedenheit und Erfolg der AKAD-Studierenden

In diesem Kapitel werden die deskriptiven Ergebnisse zu Aspekten der Motivation, der Konsequenzen und der Erfolge sowie der Zufriedenheit von berufstätigen Studierenden im Fernstudium dargestellt.

4.1 Gründe für die Studienaufnahme und Konsequenzen

4.1.1 Beweggründe für ein Fernstudium

Betrachtet man die außerordentliche Belastung, die ein berufstätiger Fernstudierender für sich in Kauf nimmt, so stellt sich die Frage nach der Motivation. Welche Beweggründe führen zum intellektuellen, zeitlichen und nicht zuletzt auch finanziellen Engagement an einer privaten Hochschule?

Die Befragten konnten ihre Motive auf einer Skala von 0 (= völlig unwichtig) bis 5 (= sehr wichtig) einordnen.²⁹ Dabei ergibt sich für die Stichprobe folgendes Bild:

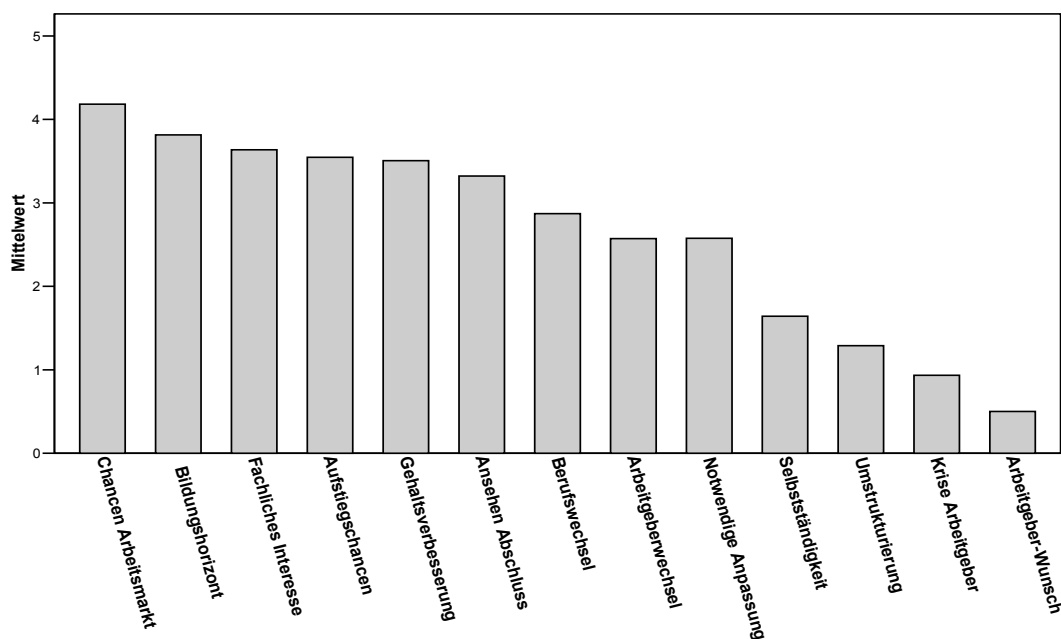


Abbildung 1: Durchschnittliche Bedeutung der Beweggründe für das Studium³⁰

²⁹ Der Fragebogen in Anhang I weist zwar eine Skalierung von 1 bis 6 auf, aus technischen Gründen erfolgte die Auswertung jedoch auf Basis einer Skala von 0 bis 5. Entsprechend „verschieben“ sich die Mittelwertangaben um den Wert -1.

³⁰ Der Wortlaut der zu bewertenden Beweggründe ist dem Fragebogen im Anhang I zu entnehmen, Items 1-13.

Während eine Aufforderung des aktuellen Arbeitgebers, dessen wirtschaftliche Schwierigkeiten oder eine betriebliche Umstrukturierung kaum eine Rolle für die Entscheidung zum Studium spielen, nehmen die individuellen Chancen auf dem Arbeitsmarkt eine ganz zentrale Rolle ein. Dabei dürfte die im Vergleich zur allgemeinen Arbeitslosenquote geringere Erwerbslosigkeit von Akademikern eine Rolle spielen.³¹ Dies bestätigt gängige Annahmen, nach denen ein gebührenpflichtiges Studium als Investition mit Ertragserwartung gesehen wird. Erstaunlicherweise folgen schon an zweiter und dritter Stelle ohne bedeutsame Differenz weniger materielle Motive: Die Studierenden möchten ihren Bildungshorizont erweitern und haben ein starkes Interesse am Studienfach. Dies deutet auf eine hohe intrinsische Motivation.³² Erst danach folgen erhöhte Aufstiegschancen (im ausgeübten Beruf) und Gehaltsverbesserungen als extrinsische Anreize für ein Studium. Von mittlerer Bedeutung sind schließlich der angestrebte Wechsel des Berufes beziehungsweise des Arbeitgebers sowie die beruflich notwendige Anpassung des eigenen Qualifikationsprofils.

Abschließend lässt sich feststellen, dass sowohl die externen beruflichen Anforderungen an die Studierenden als Arbeitnehmer als auch ideelle Wachstumsmotive eine große Rolle für die Entscheidung zum Studium spielen. Dabei ist die Eigeninitiative der Betroffenen äußerst wichtig, gerade im Hinblick auf die zu vernachlässigende Rolle der Arbeitgeber.

4.1.2 Konsequenzen des Studiums

In diesem Abschnitt werden die Folgen, die das Studium für die Befragten hatte, dargestellt. Abgefragt wurden verschiedene mögliche Konsequenzen, wobei die Befragten entweder „ja“ oder „nein“ antworten konnten.³³ Es wird unterschieden zwischen den *aktuell Studierenden*, die über bereits eingetretene Wirkungen berichten, ohne dass sie einen Abschluss erzielt haben, und den *AKAD-Absolventen*. Für die Gruppen ergeben sich erwartungsgemäß starke Unterschiede.

Wirkungen auf Gehalt, Position und Art der Tätigkeit

Zunächst sollen *Veränderungen des Gehaltes* betrachtet werden, die von den Befragten in Zusammenhang mit dem Studium gesehen werden. Das ist von Bedeutung, da eine erwartete Verbesserung in dieser Hinsicht ein wichtiges Motiv für die Aufnahme des Studiums darstellt. Dabei ergibt sich folgendes Bild:

³¹ Vgl. z.B. Willeke 2004

³² Siehe zur intrinsischen Motivation z.B. Frey/Osterloh (2002), S. 24 ff.

³³ Zum genauen Wortlaut siehe den Fragebogen im Anhang I, Items 15-22.

		Absolventen	Studierende
Gehaltsverbesserung	ja	57,4 %	22,2 %
	nein	42,6 %	77,8 %
Gesamt		100,0 %	100,0 %

Tabelle 9: Gehaltsverbesserung als Konsequenz des Studiums nach Status der Befragten

Immerhin führt mehr als ein Fünftel der Studierenden bereits während des Studiums eine Gehaltsverbesserung auf die Studienteilnahme zurück. Bei den Absolventen geben sogar 57,4% an, durch das Studium ihr Gehalt verbessert zu haben.

Noch deutlicher führt ein Studium zu einer Verbesserung der *Position im Unternehmen*. Beinahe zwei Drittel der Absolventen geben hier eine Verbesserung an. Bereits während des Studiums haben sich immerhin ein Fünftel der befragten Studierenden in dieser Hinsicht verbessert:

		Absolventen	Studierende
Positionsverbesserung	ja	63,1 %	20,0 %
	nein	36,9 %	80,0 %
Gesamt		100,0 %	100,0 %

Tabelle 10: Positionsverbesserung durch das Studium nach Status der Befragten

Hinsichtlich *verantwortungsvollerer Aufgaben* gehen die Antworten für die Absolventen mit der Positionsverbesserung einher. Auffallend ist hier jedoch, dass schon einem Drittel der noch Studierenden in den Unternehmen anscheinend mehr zugetraut wird.

		Absolventen	Studierende
Verantwortungsvollere bzw. anspruchsvollere Tätigkeiten	ja	66,4 %	34,8 %
	nein	33,6 %	65,2 %
Gesamt		100,0 %	100,0 %

Tabelle 11: Verantwortungsvollere Tätigkeiten durch das Studium nach Status der Befragten

Persönliche Zufriedenheit der Befragten

Die Konsequenz, die schon *während* des Studiums überdeutlich wird, ist die der gestiegenen persönlichen Zufriedenheit. Eine solche konstatieren beinahe 82% der

aktuell Studierenden. Noch zufriedener macht jedoch ein abgeschlossenes Studium: Mit mehr als 92% Zustimmung ist die gestiegene persönliche Zufriedenheit die deutlichste Folge eines AKAD-Studiums:

		Absolventen	Studierende
Höhere persönliche Zufriedenheit	ja	92,6 %	81,7 %
	nein	7,4 %	18,3 %
Gesamt		100,0 %	100,0 %

Tabelle 12: Höhere persönliche Zufriedenheit als Konsequenz nach Status der Befragten

Hier spielt wahrscheinlich die unter Punkt 4.1.1 angeführte intrinsische Motivation eine Rolle. Die Erwartungen an Horizonterweiterung und Wissenszuwachs werden offenbar durch das Studium in zufrieden stellender Weise erfüllt.

Wechsel in anderen Beruf, zu anderem Arbeitgeber oder in die Selbstständigkeit

Wann immer von betrieblicher Weiterbildung die Rede ist, stellt sich für die Arbeitgeber das Problem, dass die eigens ausgebildeten Mitarbeiter das Unternehmen verlassen und ihr neues Qualifikationsprofil woanders zur Geltung bringen. Das gilt insbesondere, wenn die Mitarbeiter unspezifisches, also nicht im Unternehmen direkt verwertbares Humankapital aufbauen, wie es in einem Studium der Fall ist. Zudem wurde oben deutlich, dass der Arbeitgeberwechsel ein einigermaßen wichtiger Grund für die Aufnahme eines Studiums ist. Umso überraschender ist daher eine Bestandsaufnahme des tatsächlichen *Arbeitgeberwechsels* als Konsequenz des Fernstudiums:

		Absolventen	Studierende
Arbeitgeberwechsel	ja	33,3 %	9,2 %
	nein	66,7 %	90,8 %
Gesamt		100,0 %	100,0 %

Tabelle 13: Arbeitgeberwechsel als Resultat des Studiums nach Status der Befragten

Es zeigt sich, dass zwei Drittel der Absolventen beim Arbeitgeber verbleiben, obwohl sie eine einschneidende Aufwertung ihres Qualifikationsprofils erreicht haben. Die noch Studierenden sind ihren Arbeitgebern ebenfalls treu: Nicht einmal zehn Prozent wechselten hier das Unternehmen. Diese Zahlen sollten die Arbeitgeber eher dazu ermuntern, studierwillige Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter in ihrem Vorhaben zu unterstützen.

Die Zahlen für den *Wechsel des Berufes* sind ähnlich strukturiert. Offenbar leistet ein AKAD-Studium mehr für eine berufsbegleitende Fortbildung als für eine berufsverändernde Umschulung.³⁴ Dennoch sieht sich etwa ein Viertel der AKAD-Absolventen in einem neuen Beruf.

		Absolventen	Studierende
Berufswechsel	ja	26,7 %	9,0 %
	nein	73,3 %	91,0 %
Gesamt		100,0 %	100,0 %

Tabelle 14: Berufswechsel als Studienkonsequenz nach Status der Befragten

Der *Wechsel in die Selbstständigkeit* wird schließlich nur von wenigen Befragten vollzogen. Dies steht im Einklang mit der geringen Bedeutung für die Motivation zum Studium (vgl. Kap. 4.1.1).

		Absolventen	Studierende
Wechsel in die Selbstständigkeit	ja	9,2 %	3,8 %
	nein	90,8 %	96,2 %
Gesamt		100,0 %	100,0 %

Tabelle 15: Wechsel in die Selbstständigkeit als Konsequenz aus dem Studium nach Status der Befragten

Ansehen im Kollegen- und Bekanntenkreis

Wie verändert sich das eigene Image durch ein Studium? Die Antworten zu dieser Frage ergeben erstaunlich geringe Differenzen zwischen den noch Studierenden und den Absolventen. Anscheinend bedarf es nicht eines formalen akademischen Abschlusses, um im Ansehen des Umfeldes zu steigen, vielmehr wird bereits die Anstrengung an sich respektiert, wie folgende Zahlen andeuten:

		Absolventen	Studierende
Höheres Ansehen im Kollegen- bzw. Bekanntenkreis	ja	76,0 %	60,9 %
	nein	24,0 %	39,1 %
Gesamt		100,0 %	100,0 %

Tabelle 16: Gestiegenes Ansehen als Folge des Studiums nach Status der Befragten

³⁴ Zu den verschiedenen Arten der Fortbildung siehe Thom (1993), S. 3085 f.

In beiden Fällen bestätigen deutlich mehr als die Hälfte der Befragten eine positive Rückmeldung des Umfeldes.

Zusammenfassung

Insgesamt stimmen die Absolventen größtenteils den positiven Folgen ihres Studiums zu, wobei auch die aktuell Studierenden zum Teil schon positive Wirkungen erleben. Eine vergleichende Übersicht bildet die nachfolgende Abbildung:

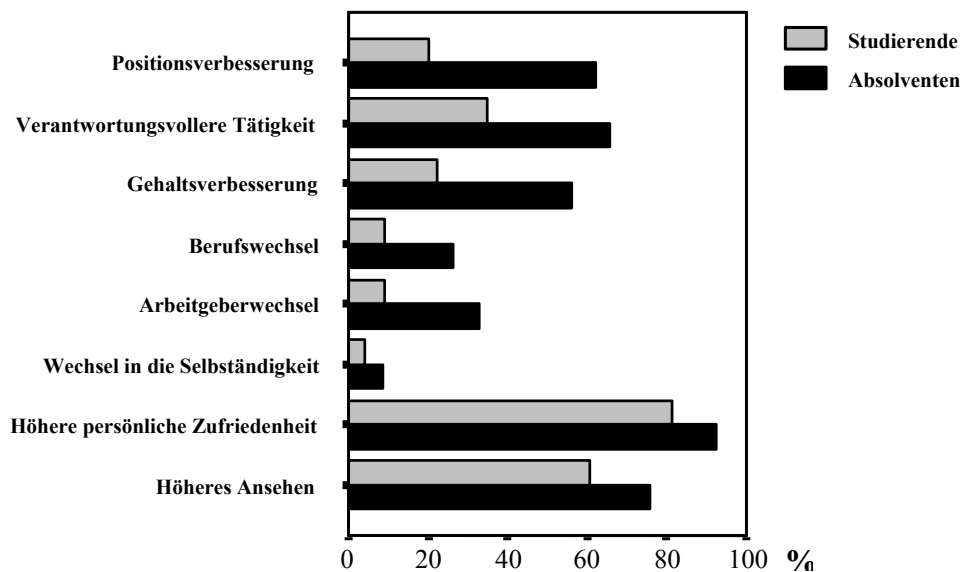


Abbildung 2: Konsequenzen des Studiums (Zustimmende Befragte in Prozent)

4.2 Lern- und Studienerfolg

Ein zentrales Anliegen der Studie war die Erfassung des Lern- bzw. Studienerfolgs der Studierenden und Absolventen. Dazu wurden jedoch nicht nur die erzielten Noten abgefragt. Vielmehr ging es auch um Zeitaspekte sowie um den Nutzen, den das Studium für die Berufspraxis bringt.

4.2.1 Erzielte Noten

Um den unmittelbaren Lernerfolg zu messen, wurden zunächst die Noten der Befragten herangezogen. Die *Studierenden* wurden nach ihrer bisher erreichten Durchschnittsnote befragt. Dieser Wert besteht aus einer Zusammenfassung der bisherigen Leistungen in Prüfungen und Einsendeaufgaben. Die *Absolventen* wurden nach ihrer konkreten Abschlussnote befragt. Es ergeben sich folgende Werte:

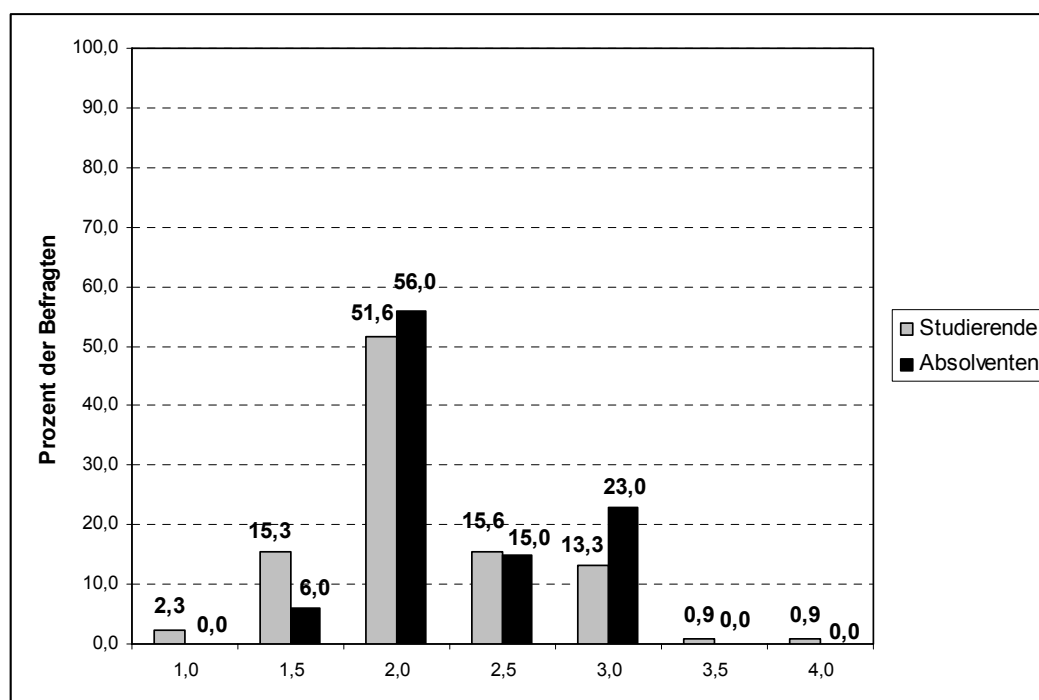


Abbildung 3: Notenverteilung bei den Befragten (Anmerkung: Die Werte wurden nach dem folgenden Muster gebildet: $0,7 - 1,2 = 1,0$; $1,3 - 1,6 = 1,5$; $1,7 - 2,2 = 2,0$; $2,3 - 2,6 = 2,5$; $2,7 - 3,2 = 3,0$; $3,3 - 3,6 = 3,5$; $3,7 - 4,2 = 4,0$; $4,3 - 6,0 = 5,0$)

4.2.2 Lerntempo und Zeitaufwand

Zeitlichen Aspekte sind gerade für berufstätige Studierende von Relevanz, denn diese verfügen zum einen im Vergleich zu Vollzeitstudierenden über ein begrenzteres Zeitbudget und zum anderen wollen sie in der Regel recht zügig zu einem Abschluss kommen. Die AKAD gibt einen Pensplan vor, nach dem die Lerneinheiten in einem bestimmten Rhythmus verschickt werden.

Diese empfohlene zeitliche Struktur ist jedoch nicht verbindlich. D.h. die Studierenden können langsamer studieren oder aber die Lerneinheiten früher anfordern, wenn sie diese entsprechend schnell durcharbeiten. Die nachfolgende Abbildung gibt an, wie die befragten Studierenden im vorgegebenen Pensplan liegen, aufgeteilt nach den Hochschulen der AKAD.

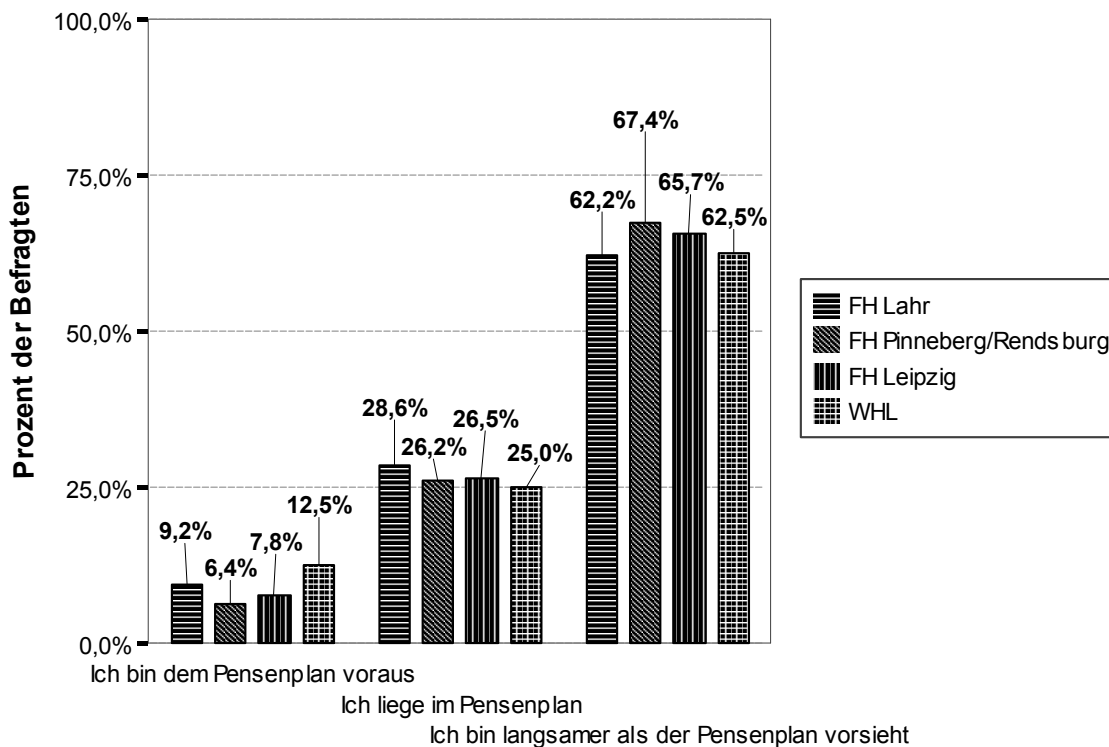


Abbildung 4: Zeitlicher Studienfortschritt nach Hochschule (in Prozent der Befragten)

Die FH in Lahr sowie die WHL verzeichnen überdurchschnittlich viele Studierende, die vor dem Pensenplan liegen und haben dementsprechend weniger „Nachzügler“. Für alle Hochschulen gilt dagegen, dass nur etwa ein Viertel genau im Pensenplan liegt.

Die scheinbar hohe Zahl der „Nachzügler“ darf allerdings nicht so interpretiert werden, dass die Studierenden unmotiviert sind oder der Pensenplan zu straff ist. Vielmehr dürfte sich hier die hohe Flexibilität der AKAD-Methode niederschlagen: Je nach Lebens- und vor allem Berufslage können die Studierenden ihr Lerntempo individuell selbst bestimmen.

Ein weiterer zeitlicher Aspekt betrifft den Aufwand, der für das Studium betrieben wird. Der durchschnittliche wöchentliche Zeitaufwand war von den Teilnehmern zu schätzen, sodass die Werte nicht völlig exakt sein werden. Im Vergleich der Hochschulen ergeben sich dennoch markante Unterschiede: Bei den WHL-Studierenden liegt der geschätzte durchschnittliche wöchentliche Zeitaufwand mit 14,6 Stunden deutlich über den Angaben der FH-Studierenden.

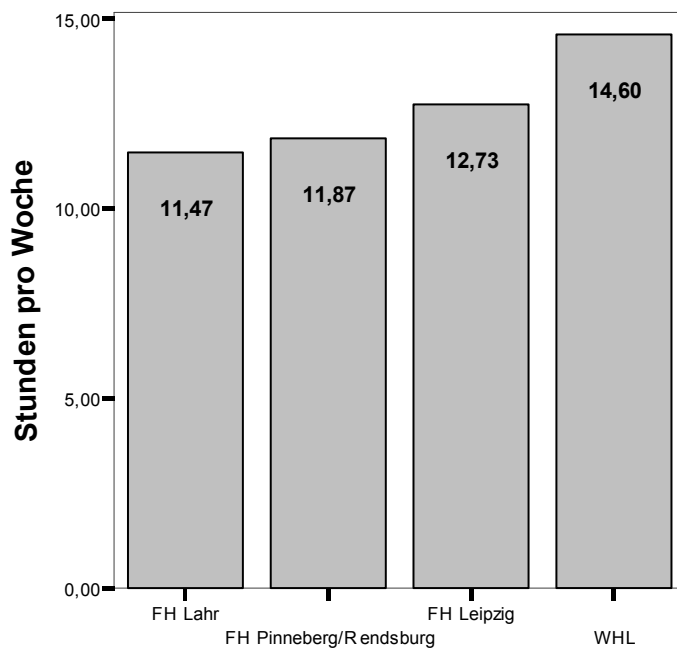


Abbildung 5: Zeitlicher Aufwand in Stunden pro Woche (Mittelwerte) nach Hochschulen

4.2.3 Lernzuwachs

Zur Messung des Lernerfolgs wurden die Untersuchungsteilnehmer um eine Einschätzung hinsichtlich der erworbenen Fach- und Methodenkenntnisse sowie veränderten Verhaltensweisen im betrieblichen Alltag befragt. Eine Faktorenanalyse ergab zwei Konstrukte, denen sich die Fragen zuordnen ließen.³⁵ Demnach lässt sich zum einen von „Lernerfolg im Lernfeld“ sprechen. Dieser bezieht sich auf das erworbene Fachwissen, den allgemeinen Bildungshorizont, die Methodenkenntnisse sowie auf die Weiterverfolgung thematischer Schwerpunkte. Der „Lernerfolg im Anwendungsfeld“ zum anderen umfasst dagegen veränderte Herangehensweisen an berufsrelevante Probleme und die Sicherheit beim Treffen von Entscheidungen im betrieblichen Alltag. Eine solche Unterscheidung von Lern- und Anwendungserfolg findet bei Evaluationsmaßnahmen in der Lehre schon seit längerer Zeit Anwendung.³⁶

Lernerfolg im Lernfeld

Zum *Lernerfolg im Lernfeld* haben die Befragten folgende Selbsteinschätzung abgegeben (0 = „trifft überhaupt nicht zu“; 5 = „trifft voll zu“):

³⁵ Zur Ermittlung der Konstrukte siehe Boerner/Seeber/Keller/ Beinborn (2004)

³⁶ Vgl. z.B. Kirkpatrick (1968), S. 2-9

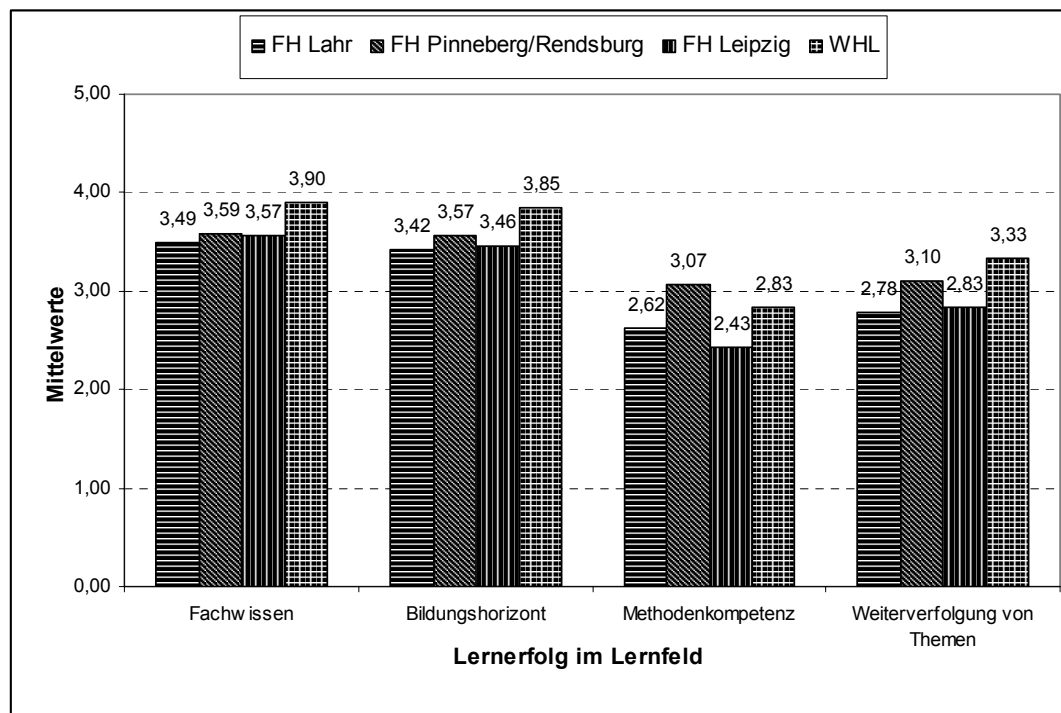


Abbildung 6: Selbsteinschätzung des Lernerfolgs im Lernfeld

Bis auf die Methodenkompetenz (d. h. wissenschaftliche Methoden auf fachliche Probleme anwenden) schätzen die Befragten den Lernerfolg im Durchschnitt als für sich eher zutreffend ein. Fachwissen und der allgemeine Bildungshorizont sind dabei die von der AKAD am stärksten vermittelten Erfolgsaspekte. Unter „Weiterverfolgung von Themen“ wird die Motivation zur Auseinandersetzung mit neuen Sachverhalten verstanden. Auch dieser Aspekt wird – im Durchschnitt – durchaus an die AKAD-Studierenden vermittelt.³⁷

Lernerfolg im Anwendungsfeld

Der *Lernerfolg im Anwendungsfeld* wird ähnlich eingeschätzt, mit etwas schwächerer Zustimmung, wie nachfolgende Abbildung verdeutlicht (Skala wie oben):

³⁷ Zum genauen Wortlaut der Items siehe Fragebogen im Anhang, Items 31-34

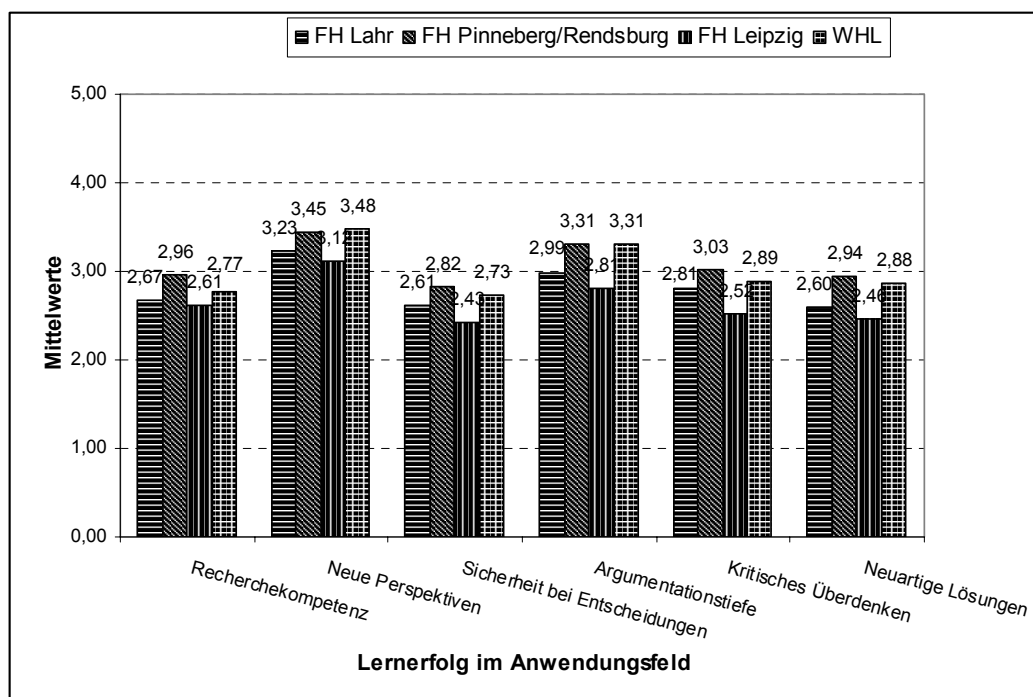


Abbildung 7: Selbsteinschätzung des Lernerfolgs im Anwendungsfeld

Von besonderer Bedeutung sind hier die Aspekte „Neue Perspektiven“ und „Neuartige Lösungen“. Abgefragt wurden dabei die Fähigkeiten, Probleme in neuem Licht zusehen und neue Problemlösungen zu entwickeln. Diese Fähigkeiten sind zentral, wenn es um die Innovationsfähigkeit von Mitarbeitern geht, auf die Unternehmen zunehmend achten müssen, wenn sie mit der dynamischen Umweltentwicklung Schritt halten wollen.

Weiterhin kann das Studium die Sicherheit bei Entscheidungen erhöhen, zudem können diese besser verteidigt werden („Argumentationstiefe“). Betriebliche Probleme werden außerdem kritischer überdacht als vor dem AKAD-Studium, und nicht zuletzt fällt der Zugang zu Fachinformationen leichter („Recherchekompetenz“).³⁸

4.3 Zufriedenheit im Studium

Als privater Anbieter von Hochschul-Studiengängen muss die AKAD sich einem Wettbewerb um zahlungsbereite Studierende stellen, der so bisher für öffentliche Hochschulen nicht gegeben ist. Deshalb folgt die AKAD den Anforderungen des Marktes und betrachtet ihre Studierenden nicht nur als Lernende und nach höherer Bildung strebende Leistungserbringer, sondern auch als Kunden, die in diesem Sinne eben auch Leistungsempfänger sind. Deswegen ist die Zufriedenheit der Studierenden ein zentraler Aspekt. Sie wurde in unserer Studie gemessen, indem verschiedene Merkmale der Studienzufriedenheit auf einer Likert-Skala von

³⁸ Zum genauen Wortlaut der Items siehe Fragebogen im Anhang, Items 36-41

0 (= „völlig unzufrieden“) bis 5 (= „sehr zufrieden“) abgefragt wurden.³⁹ Eine Faktorenanalyse ergab zwei zentrale Konstrukte, in die sich die einzelnen Fragen gliedern lassen. Zum einen ist dies die „Zufriedenheit mit Dozenten“, welche besonders die Präsenzseminare im Blick hat. Zum anderen ist es die „Zufriedenheit mit Inhalt und Ablauf des Studiums“, die mehr auf Lernmaterialien und die verwaltungsmäßige Betreuung der Studierenden abzielt. Abschließend werden noch sonstige Aspekte der Zufriedenheit betrachtet.⁴⁰

4.3.1 Zufriedenheit mit Dozenten

Die Auswertung der Zufriedenheit erfolgt der Übersichtlichkeit halber getrennt nach Fachhochschulen und der Wissenschaftlichen Hochschule Lahr. Zunächst werden die Einschätzungen der Befragten hinsichtlich der Dozentenqualität, der inhaltlichen sowie schließlich der methodischen Qualität bei den Fachhochschulen dargestellt:⁴¹

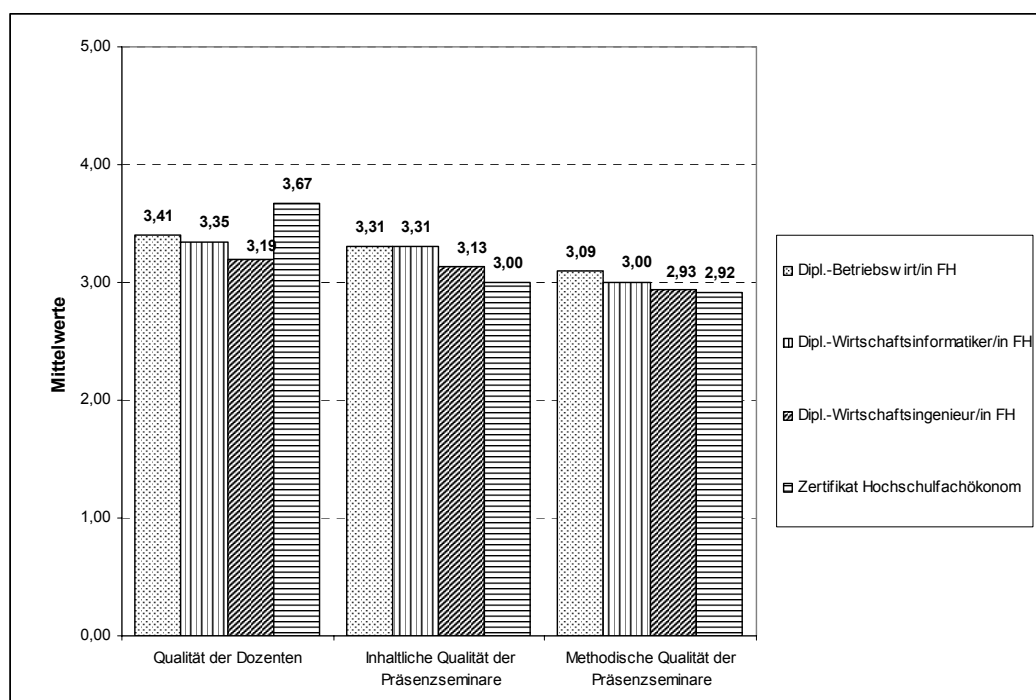


Abbildung 8: Dozentenzufriedenheit bei den FH-Studiengängen

Auffallend ist hier die vergleichsweise hohe Bewertung der Dozentenqualität für die Zertifikats-Studierenden.⁴² Ein Wert von mehr als 3,6 wird ansonsten nicht erreicht. Für alle Studiengänge ist ein Gefälle erkennbar, nach dem die Qualität der Dozenten am höchsten, die inhaltliche Qualität am zweithöchsten und

³⁹ Der Fragebogen in Anhang I weist zwar eine Skalierung von 1 bis 6 auf, aus technischen Gründen erfolgte die Auswertung jedoch auf Basis einer Skala von 0 bis 5. Entsprechend „verschieben“ sich die Mittelwertangaben um den Wert -1.

⁴⁰ Hinweis: Es werden nur Studiengänge dargestellt, für die mehr als zehn Teilnehmer ihre Zufriedenheit beurteilt haben.

⁴¹ Zum genauen Wortlaut der Items siehe Fragebogen im Anhang, Items 46, 51 und 52.

⁴² Das Zertifikat vermittelt wirtschaftswissenschaftliche Grundlagen. An der WHL ist es Voraussetzung für Studierende, die ein Diplom anstreben und noch keine akademischen Grundlagen in Ökonomie haben.

schließlich die methodische Qualität am niedrigsten eingestuft wird. Zwar besteht für inhaltliche und methodische Qualität immerhin noch eine durchschnittliche Zufriedenheit, Verbesserungsmaßnahmen sollten aber vor allem auf diesen Bereich abzielen. Für die WHL-Studiengänge ergibt sich ein ähnliches Bild:

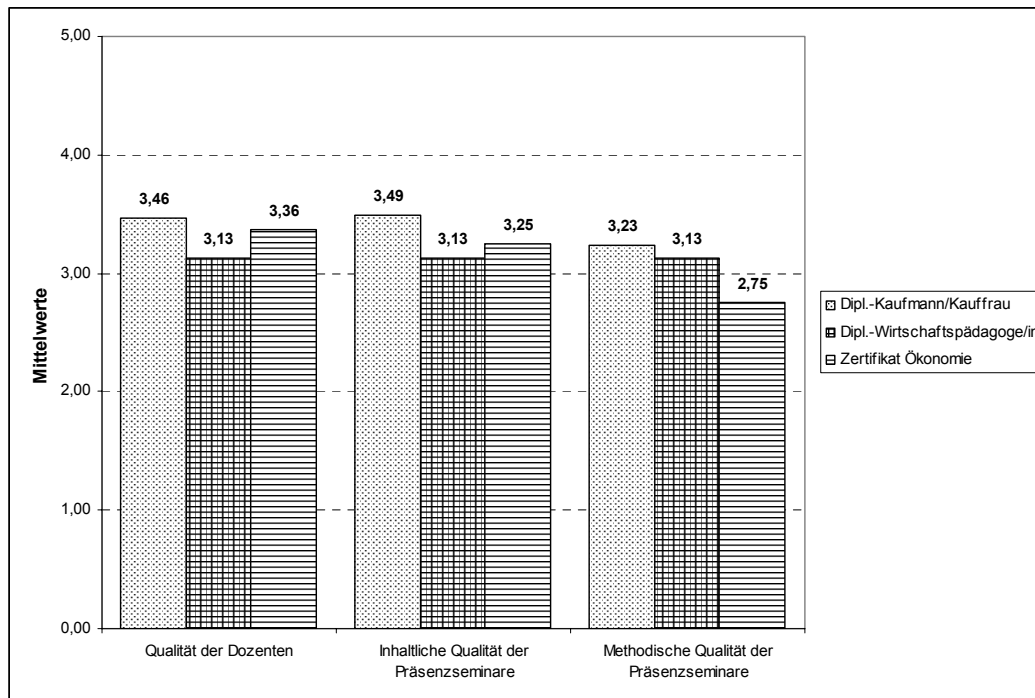


Abbildung 9: Dozentenzufriedenheit bei den WHL-Studiengängen

Auffallend bei diesem Schaubild ist vor allem der Studiengang zum Diplom-Kaufmann/Kauffrau, der auf allen Dimensionen die höchsten Zufriedenheitswerte erreicht. Ähnlich wie bei den Fachhochschulen ergibt sich das höchste Verbesserungspotenzial für die in den Seminaren eingesetzte Methodik.

4.3.2 Zufriedenheit mit Inhalt und Ablauf des Studiums

Die Zufriedenheit mit Inhalt und Ablauf des Studiums umfasst die angebotenen Beratungsleistungen, den Ablauf des Studiums, das PreisLeistungsverhältnis, die Studieninhalte, die Qualität der Lernmaterialien sowie die schriftlichen Hinweise zur Organisation des Selbststudiums in den Broschüren und Lerneinheiten („Anleitung zum Selbststudium“).⁴³ Zunächst erfolgt wieder eine vergleichende Darstellung der FH-Studiengänge:

⁴³ Zum genauen Wortlaut der Items siehe Fragebogen im Anhang Items 42-45, 50 und 53.

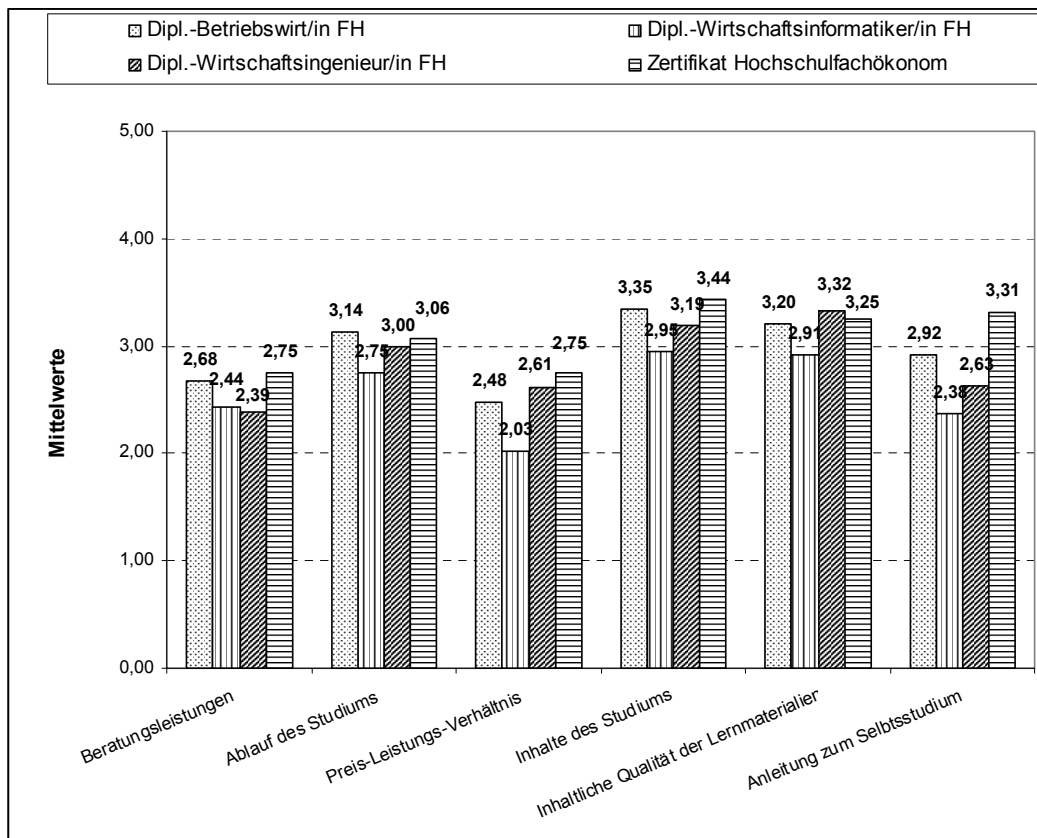


Abbildung 10: Inhalts- und Ablaufzufriedenheit bei den FH-Studiengängen

Für Inhalt und Ablauf des Studiums ergeben sich im Gegensatz zur Zufriedenheit mit den Dozenten differenzierte Werte. Die höchsten Werte werden für die Studieninhalte sowie die Qualität der Lernmaterialien vergeben. Kritisch wird dagegen das Preis-Leistungsverhältnis beurteilt. Hierbei ist allerdings zu bedenken, dass die AKAD als Privatanbieter eben nicht auf staatliche Subventionen zurückgreifen kann. Da die Studiengänge sicherlich subjektiv mit den noch weitgehend gebührenfreien Angeboten öffentlicher Hochschulen verglichen werden, ergeben sich hier leicht Unzufriedenheiten. Es folgen die Mittelwerte für die Inhalts- und Ablaufzufriedenheit der WHL-Studiengänge:

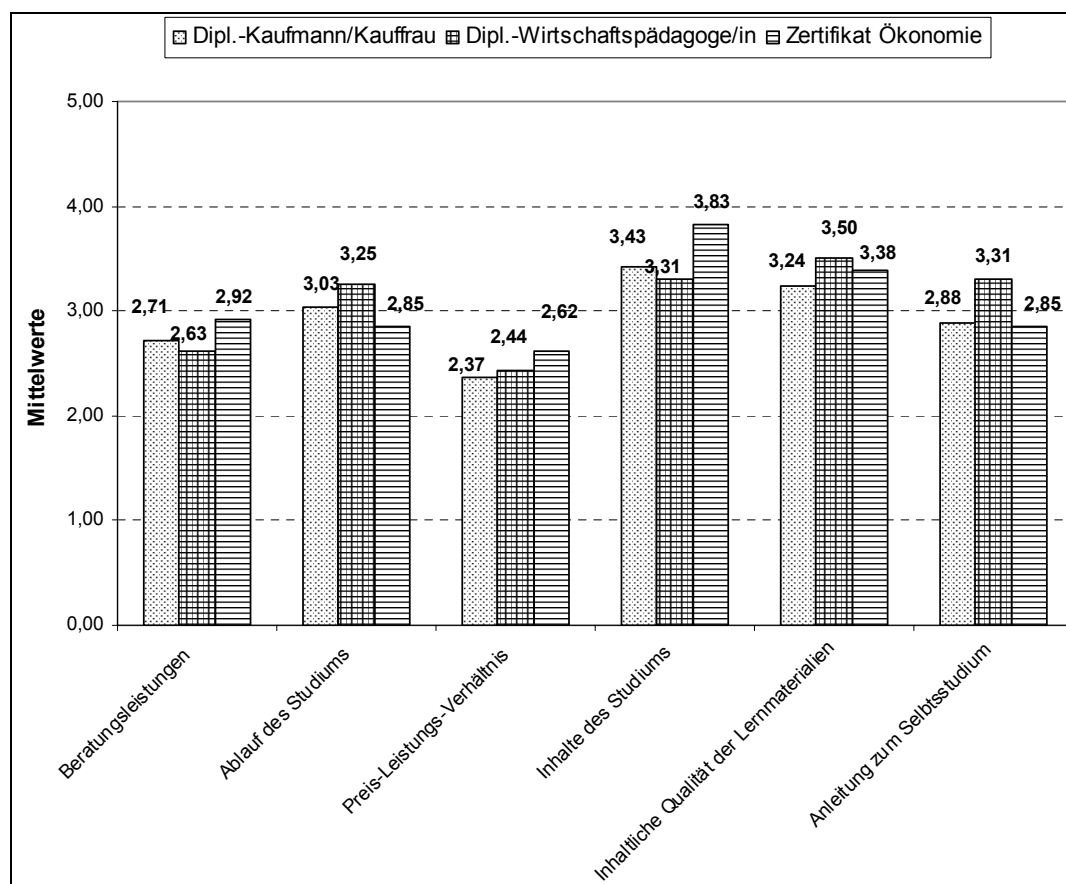


Abbildung 11: Inhalts- und Ablaufzufriedenheit bei den WHL-Studiengängen

Herausragend sind hier vor allem wieder die Werte für die Studieninhalte. Für sie vergeben die Zertifikatsstudierenden als Zufriedenste in diesem Bereich vergleichsweise hohe Werte von mehr als 3,5 im Schnitt. Die sich auch fachlich mit der Didaktik auseinandersetzenden Wirtschaftspädagogen und -pädagoginnen bewerten von allen Fachrichtungen den Ablauf des Studiums am höchsten. Wie bei den FH-Studiengängen werden Unzufriedenheiten (unter dem Mittelmaß von 2,5) beim Preis-Leistungs-Verhältnis empfunden.

4.3.3 Sonstige Aspekte der Zufriedenheit

Die sonstigen Aspekte umfassen die Zufriedenheit mit der Vermittlung wissenschaftlicher Arbeitsmethoden, der Korrekturen von Einsendeaufgaben⁴⁴ sowie der Betreuung durch die Dozenten.⁴⁵ Zunächst werden wieder die Ergebnisse für die FH-Studiengänge dargestellt:

⁴⁴ Nach Durcharbeiten der Lerneinheiten können die Studierenden Aufgaben bearbeiten, die sie korrigiert und bewertet zurückgesandt bekommen.

⁴⁵ Zum genauen Wortlaut der Items siehe Fragebogen im Anhang, Items 47-49

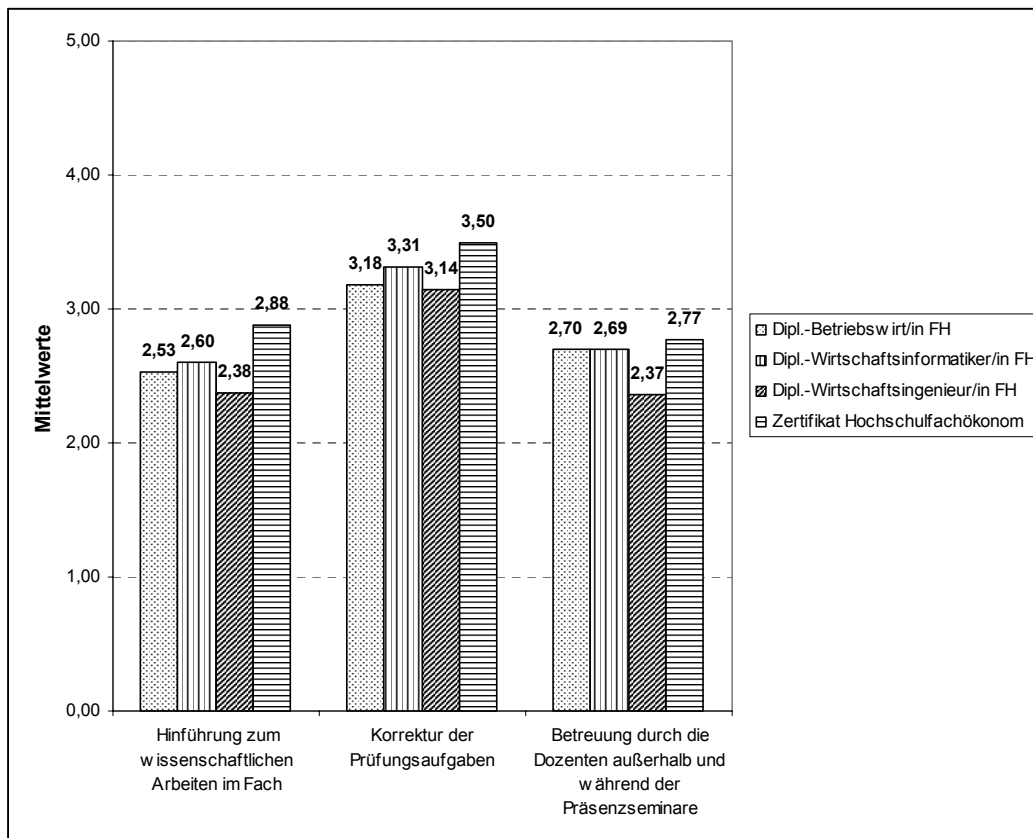


Abbildung 12: Sonstige Zufriedenheitsaspekte bei den FH-Studiengängen

Die relativ höchsten Werte für alle drei Aspekte erreicht wieder das Zertifikatsstudium. Am zufriedensten sind die Studierenden hier mit der Korrektur ihrer eingesandten Prüfungsaufgaben.

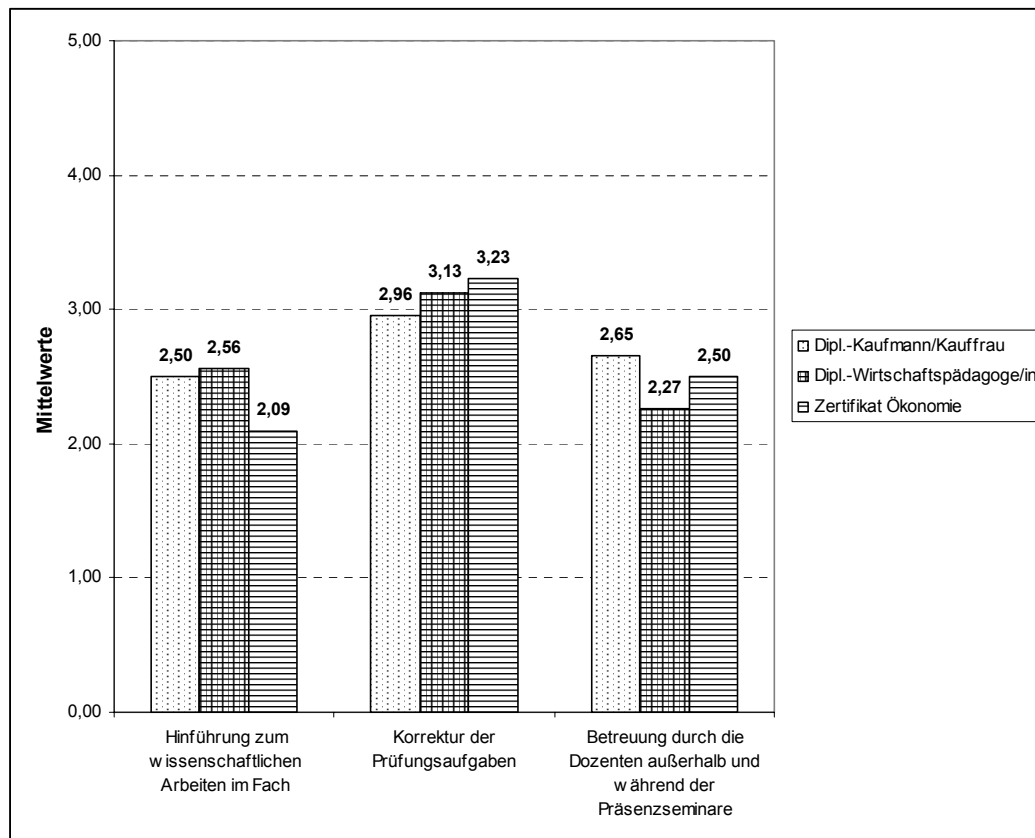


Abbildung 13: Sonstige Zufriedenheitsaspekte bei den WHL-Studiengängen

Bei der WHL ist das Zertifikatsstudium nicht in allen Aspekten überlegen, was die sonstige Zufriedenheit angeht. Zwar zeigt sich beim Zertifikatsstudium die höchste Zufriedenheit mit den Einsendeaufgaben, mit der Hinführung zum wissenschaftlichen Arbeiten hingegen sind die Zertifikatsstudierenden eher unzufrieden. Zu beachten ist, dass wissenschaftliche Methodik sicherlich eher in den – mit einem Hauptstudium vergleichbaren – Diplom-Studiengängen, vermittelt wird.

Schließlich überrascht bei den sonstigen Aspekten vor allem die geringe Zufriedenheit mit der Vermittlung des wissenschaftlichen Arbeitens, sowohl an den FHS als auch an der WHL. Bei der Verbesserung der Betreuung durch die Dozenten ergeben sich strukturelle Hindernisse, werden doch die Interaktionsmöglichkeiten durch die seltene Präsenz der Studierenden stark eingeschränkt. Diese Resultate sind also wenig überraschend.

4.4 Unterstützung durch Arbeitgeber

Als berufstätige Studierende trägt man eine Doppellast. Schließlich wollen Studium und Beruf miteinander vereinbart werden. Die Befragung sollte nun darüber Auskunft geben, inwieweit der Arbeitgeber während des Studiums

Beistand leistet. Abgefragt wurden die Übernahme von Studiengebühren sowie Freistellungsregelungen.⁴⁶

4.4.1 Beteiligung an Studiengebühren

Die Mehrheit der Studierenden erhält keine finanzielle Unterstützung von Unternehmensseite. Beinahe 65% der Befragten erhalten keinerlei finanzielle Unterstützung vom Arbeitgeber, sie haben „trifft gar nicht zu“ angekreuzt. Nur 11% stimmen dagegen voll zu, was auf eine hohe Unterstützungsleistung für diese Gruppe schließen lässt. Etwa ein Viertel der Befragten hat die Frage mit „teilweise zutreffend“ beantwortet. Hier liegt offenbar eine anteilige monetäre Unterstützung vor.

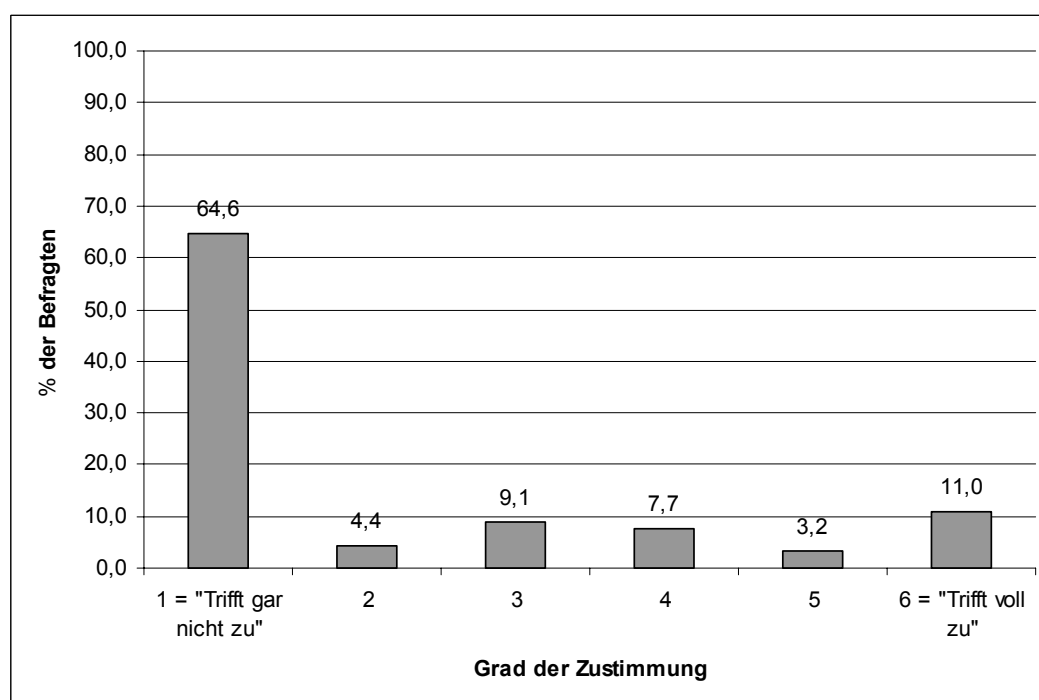


Abbildung 14: Grad der Beteiligung an den Studiengebühren seitens der Arbeitgeber

4.4.2 Unterstützung durch Zugeständnisse bei der Arbeitszeit

Da die Seminarteilnahmen einen nicht unerheblichen zeitlichen Aufwand bedeuten, war es nahe liegend, nach Vergünstigungen zu fragen, die hinsichtlich der Arbeitszeit gewährt werden.

Unbezahlter Urlaub

Bedenkt man, dass der reguläre Urlaub eigentlich der Erholung von der Arbeit dienen soll, so läge es im Interesse der Studierenden, durch Extra-Urlaub, wenn auch unbezahlt, den zeitlichen Spielraum für das Studium auszudehnen. Die Grafik zeigt jedoch, dass sich für über drei Viertel der Befragten eine solche Alternative nicht stellt: Sie bekommen keinerlei unbezahlten Urlaub. Etwa 10%

⁴⁶ Zum genauen Wortlaut der Items siehe Fragebogen im Anhang, Items 55-58

bekommen wohl zumindest gelegentlich diese Option eingeräumt, und bei 7,4% wird die Vergünstigung durch unbezahlten Urlaub definitiv genutzt.

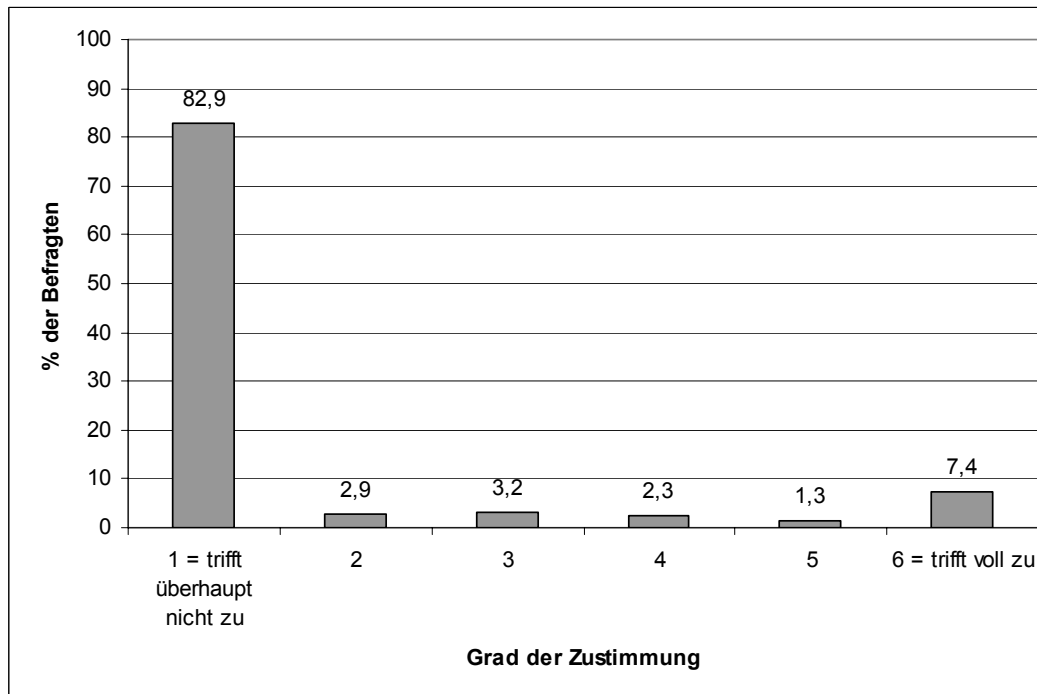


Abbildung 15: Gewährung unbezahlten Urlaubs für die Seminare

Freistellung unter Fortzahlung der Bezüge

Eine noch deutlichere Unterstützung liegt vor, wenn nicht nur zusätzliche Freizeit gewährt wird, sondern diese noch monetär abgegolten wird. Immerhin knapp 11% der Befragten erhalten eine solche Unterstützung, für die deutliche Mehrheit von mehr als drei Viertel der Befragten jedoch existiert eine solche Form der Vergünstigung nicht.

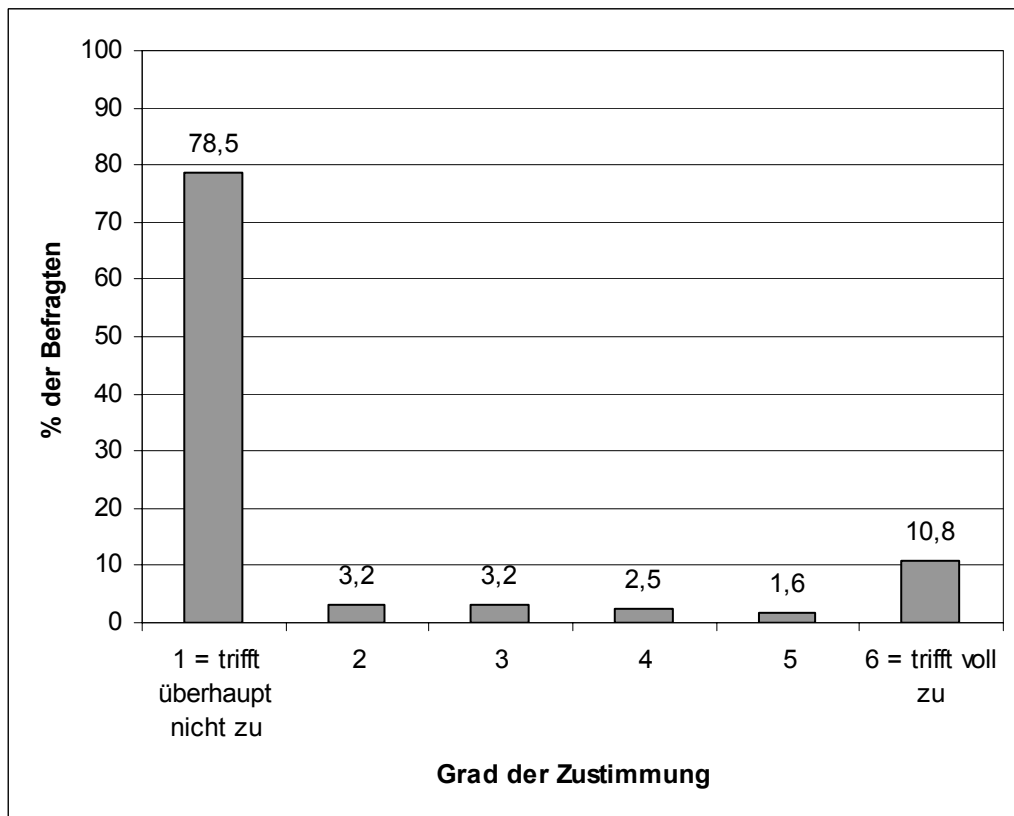


Abbildung 16: Freistellung unter Fortzahlung der Bezüge

Sonstige zeitliche Vergünstigungen

Hier stellt sich die Verteilung ähnlich dar wie schon bei den anderen Maßnahmen: Die große Mehrheit der Studienteilnehmer erhält keine Vergünstigungen, dagegen kann sich ein knappes Zehntel über zeitliche Zugeständnisse freuen.

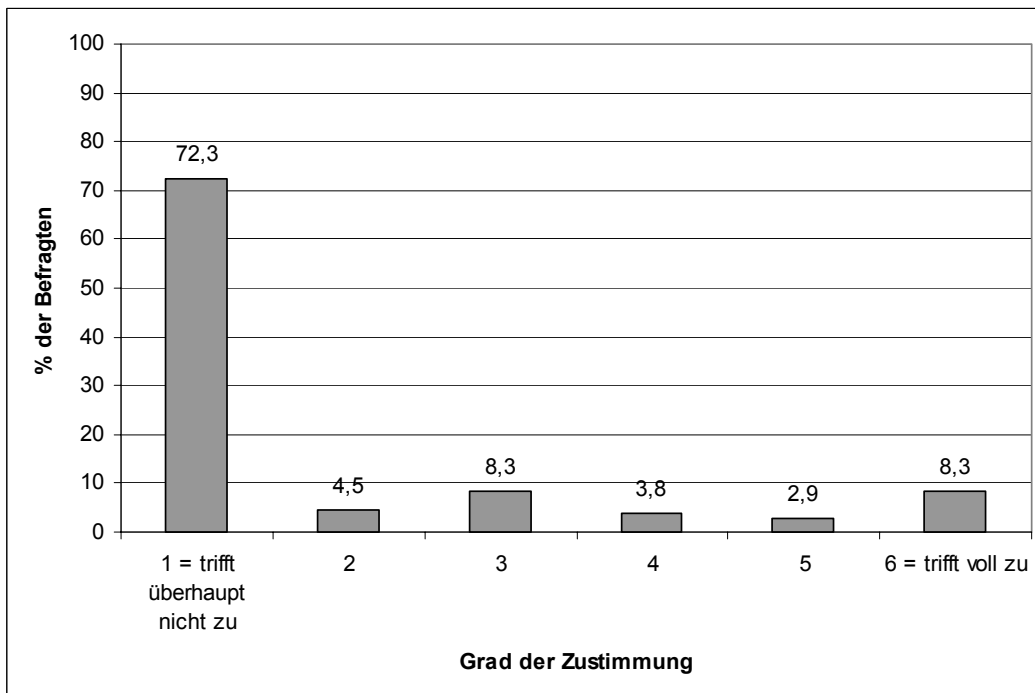


Abbildung 17: Gewährung sonstiger zeitlicher Vergünstigungen

4.4.3 Die Unterstützungsmaßnahmen im Vergleich

Um einen Eindruck davon zu bekommen, in welchem Bereich die stärkste Unterstützung vorkommt, werden in der folgenden Grafik die Mittelwerte verglichen. Zur Erinnerung: Je höher der Wert, desto eher erhalten die Befragten eine Unterstützung in den jeweiligen Aspekten.

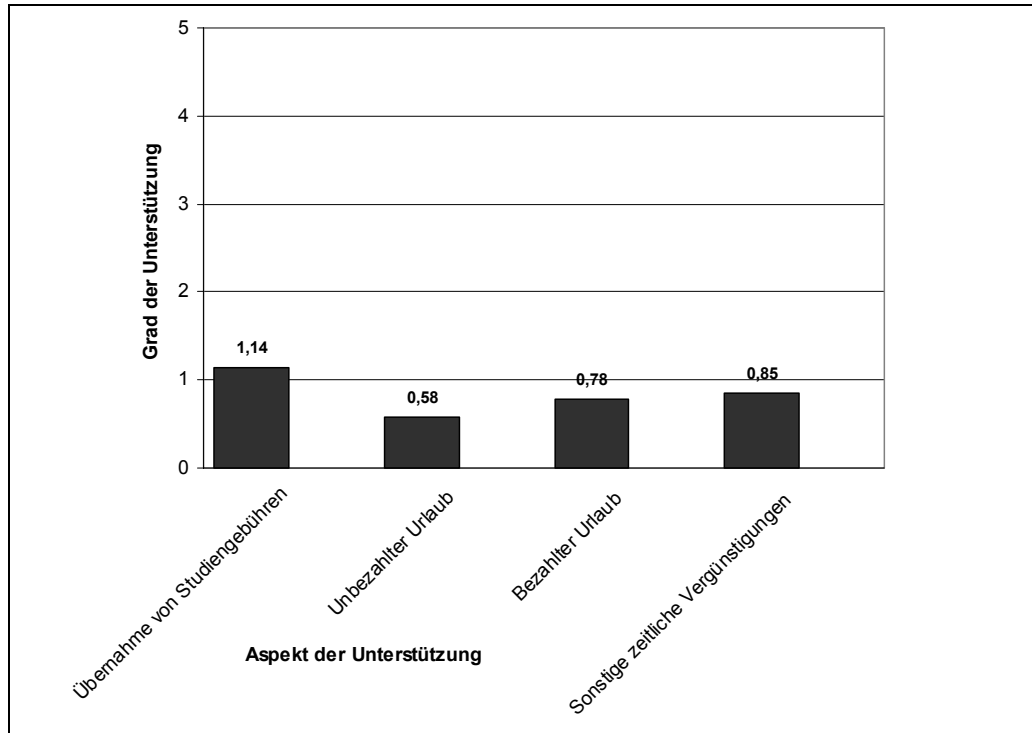


Abbildung 18: Mittelwertvergleich von Aspekten der Arbeitgeberunterstützung

Dabei zeigt sich, dass der unbezahlte Urlaub die Maßnahme ist, die ein Arbeitgeber am wenigsten ergreift, während die (teilweise) Übernahme der Gebühren mit einem Zustimmungsgrad von 1,14 anscheinend am ehesten gewährt wird. Dies überrascht zunächst, ist doch mit den Auszahlungen auch die Liquidität des jeweiligen Unternehmens betroffen. Nicht vergessen werden darf aber, dass die Unterstützung insgesamt recht niedrig ausfällt. Selbst wenn man bedenkt, dass einige der Studierenden das Studium ihrem Arbeitgeber verschweigen, wird an dieser Stelle doch deutlich, dass Unternehmen die Unterstützung von Weiterbildung stärker unterstützen könnten. Solche Maßnahmen werden anscheinend immer noch eher als Kostenfaktor denn als Investition in Humankapital angesehen.⁴⁷

⁴⁷ Vgl. zu dieser Problematik z.B. Wächter (1992), S. 330 ff.

5. Lernstrategien im Studium

Dieses Kapitel erläutert die Ergebnisse zur Anwendung von Lernstrategien im Fernstudium unter Berücksichtigung demografischer Faktoren sowie von Einflüssen des Lern- und Berufskontextes. Dazu werden zunächst die Bestandteile und die Güte des eingesetzten Frageinventars vorgestellt.

5.1 Güte des Messinstruments/der verwendeten Skalen

Zur Überprüfung der Faktorstruktur der Lernstrategien wurden in einem ersten Schritt alle 85 Items der 11 Skalen einer Hauptkomponentenanalyse mit anschließender Varimax-Rotation unterzogen.⁴⁸ Dabei zeigte sich im Unterschied zu früheren Studien ein abweichendes Ergebnis: Statt einer Bestätigung der erwarteten 11 Skalen ergaben sich zunächst 18 Faktoren. In einem zweiten Schritt wurden nach Ausschluss von Items mit Doppelladungen und von Items mit zu geringen Faktorladungen (< 0.50) sowie von Items, deren Zuordnung nicht interpretierbar war, in einer zweiten Hauptkomponentenanalyse mit Varimax-Rotation schließlich 12 Faktoren extrahiert. Diese Faktoren lassen sich wie folgt interpretieren: Organisation, Zusammenhänge, Kritisches Prüfen, Ziele und Planung, Kontrolle, Regulation, Anstrengung, Aufmerksamkeit/Konzentration, Zeitmanagement, Lernumgebung, Lernen mit Studienkollegen, Literatur. Als neuer 13. Faktor wurde außerdem „Orientierung an Instruktion“ extrahiert und aufgenommen. Dieser Faktor könnte möglicherweise eine zusätzliche, speziell im Fernstudium relevante metakognitive Strategie darstellen (vgl. Tabelle 17).

Lernstrategien	Itemzahl	Item-Nr. im Fragebogen*
1. Organisation (ORG)	6	59. 60. 61. 62. 64. 65
2. Zusammenhänge (ZUS)	5	68. 69. 70. 71. 72
3. Kritisches Prüfen (KP)	6	77. 78. 80. 81. 82. 83
4. Ziele und Planung (ZP)	6	100. 101. 102. 103. 104. 105
5. Kontrolle (KON)	3	107. 108. 109
6. Regulation (REG)	5	112. 113. 114. 115. 117
7. Orientierung an Instruktion (INS)	4	67. 91. 106. 111
8. Anstrengung (ANS)	4	92. 93. 94. 95
9. Aufmerksamkeit (AUF)	6	120. 121. 122. 123. 124. 125
10. Zeitmanagement (ZM)	4	126. 127. 128. 129
11. Lernumgebung (UMG)	5	130. 131. 132. 133. 134
12. Lernen mit Studienkollegen (KOLL)	4	136. 137. 138. 139
13. Literatur (LIT)	4	140. 141. 142. 143
Gesamt: 13 Skalen	62	

* Vgl. Fragebogen in Anhang I

Tabelle 17: Faktorstruktur der Lernstrategien

⁴⁸ Zur Ermittlung der Konstrukte vgl. Boerner/Seeber/Beinborn/Keller (2004)

5.2 Demografische Faktoren und der Einsatz von Lernstrategien

Bevor die unterschiedliche Anwendung von Lernstrategien nach Teilstichproben beschrieben wird, sollen zunächst die Ergebnisse für die gesamte Stichprobe vorgestellt werden.

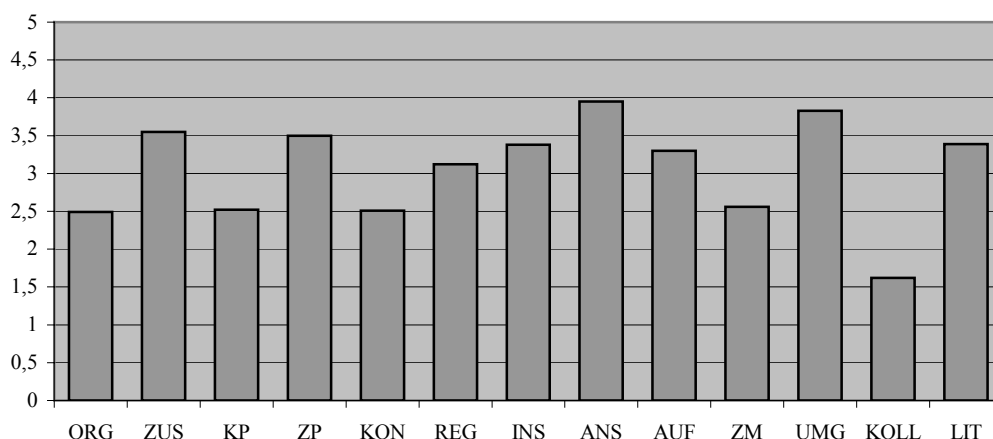


Abbildung 19: Der Einsatz der verschiedenen Lernstrategiewerte in der Gesamtstichprobe (Skalensummenmittelwerte)

Abbildung 17 zeigt, dass in der vorliegenden Stichprobe die einzelnen Lernstrategien nicht im gleichen Ausmaß eingesetzt werden. Es lassen sich drei Gruppen unterscheiden. Die erste Gruppe umfasst Lernstrategien, die offensichtlich besonders intensiv genutzt werden und einen Mittelwert von mehr als 3,0 aufweisen. Dazu zählen „Zusammenhänge“ (ZUS), „Ziele und Planung“ (ZP), „Regulation“ (REG), „Orientierung an Instruktion“ (INS), „Anstrengung“ (ANS), „Aufmerksamkeit“ (AUF), „Lernumgebung“ (UMG) und „Literatur“ (LIT). Bei der zweiten Gruppe handelt es sich um Lernstrategien, die durchschnittlich oft zum Einsatz kommen. Hierunter fallen „Organisation“, „Kritisches Prüfen“, „Kontrolle“ und „Zeitmanagement“. Die dritte Gruppe besteht lediglich aus einer Strategie, dem „Lernen mit Studienkollegen“, die wenig zur Anwendung kommt. Der Mittelwert für diese Strategie weicht mit 1,62 als einziger deutlich nach unten ab.

Die Unterschiede in der Anwendung der einzelnen Lernstrategien, die sich für die vorliegende Gesamtstichprobe zeigen, reproduzieren sich im wesentlichen auch in Teilstichproben. Dennoch zeigen sich in den Teilstichproben auch einige auffällige Abweichungen, die im Folgenden dokumentiert werden sollen. Dazu werden die Ergebnisse der Gesamtstichprobe zunächst im Hinblick auf Alter und Geschlecht differenziert betrachtet.

5.2.1 Alter

Die Altersverteilung der Untersuchungsteilnehmer verläuft in einer Spanne von 20 bis 64 Jahren. Zur Erfassung von altersspezifischen Unterschieden des Lernstra-

tegieeinsatzes im Fernstudium wurden die Altersangaben der Teilnehmenden in fünf Altersgruppen zusammengefasst: 20-29 Jahre (N = 236), 30-39 Jahre (N = 233), 40-49 Jahre (N = 81) und ab 50 Jahre (N = 27). Die Abbildung 22 zeigt im Sinne eines Extremgruppenvergleichs die Unterschiede des Lernstrategieeinsatzes zwischen den Jüngeren (Altersgruppe 20-29 Jahre) und den Älteren (Altersgruppe ab 50 Jahre).

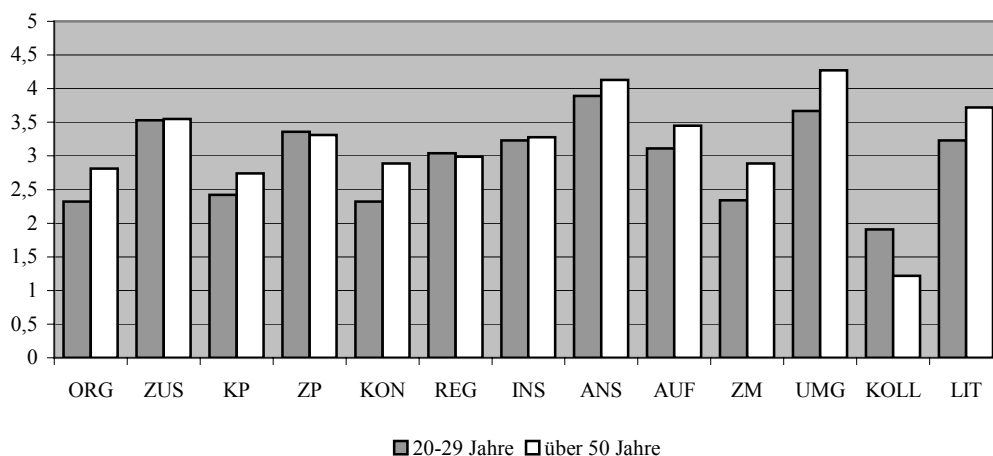


Abbildung 20: Lernstrategiewerte nach Alterskohorten (Skalensummenmittelwerte)

Ein Vergleich der Lernstrategieanwendung in den beiden Altersgruppen macht deutlich, dass die spezifischen Mittelwerte für die Gruppe der Jüngeren in zehn von dreizehn Lernstrategiebereichen schlechter ausfallen als diejenigen für die Älteren (vgl. Abbildung 18). Bei der Altersgruppe „ab 50 Jahre“ ist besonders der deutlich nach oben abweichende Mittelwert von 4,27 im Bereich „Gestaltung der Lernumgebung“ hervorzuheben. Hier fließen offensichtlich Routinen mit ein, die diese Altersgruppe aufgrund ihrer in der Regel vergleichsweise längeren Lernbiografie bereits erwerben konnte. Eine deutlich negative Abweichung zeigt sich für diese Altersgruppe dagegen im Bereich „Lernen mit Studienkollegen“: Der Mittelwert ist mit 1,22 um 0,69 niedriger als derjenige für die jüngste Altersgruppe (1,91) und liegt deutlich niedriger als der ohnehin schon schwache Gesamtmittelwert von 1,62.

5.2.2 Geschlecht

Die Gesamtstichprobe setzt sich aus insgesamt 252 Frauen und 315 Männer zusammen (10 Teilnehmende machten keine Angaben zum Geschlecht). Wie aus Abbildung 21 ersichtlich, sind die Unterschiede für die untersuchte Stichprobe in neun der dreizehn Lernstrategiebereiche mit Abweichungen um etwa 0,1 Punkte vom Gesamtschnitt eher geringfügig.

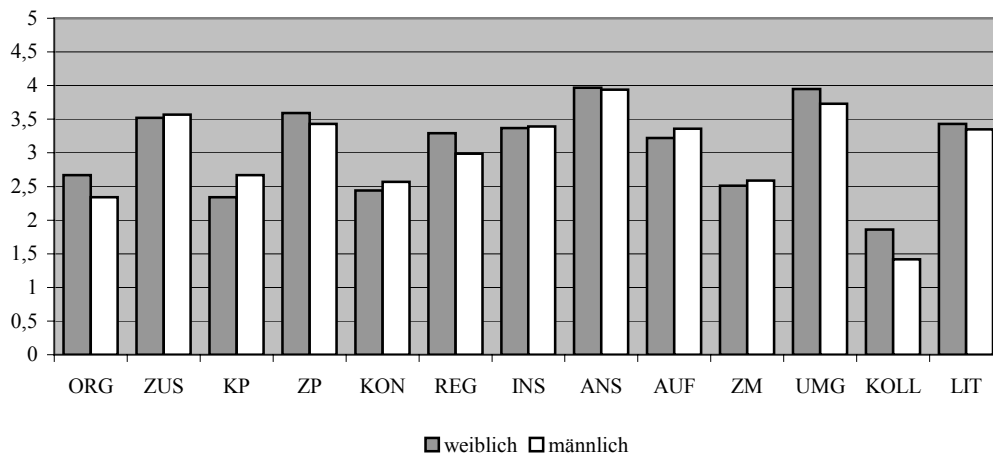


Abbildung 21: Lernstrategiewerte im Geschlechtervergleich

Auffälligere Unterschiede zeigen sich hingegen bei den anderen vier Lernstrategien. Während weibliche Studierende in unserer Stichprobe die Strategien „Organisation des Lernstoffes“, „Lernregulation“ und „Lernen mit Studienkollegen“ häufiger anwenden, liegen die männlichen Befragten in der Anwendung der Strategie „Kritisches Prüfen“ vorne (vgl. Abbildung 19).

5.3 Unterschiede im Lernumfeld und die Anwendung von Lernstrategien

Neben den demografischen Einflussvariablen auf die Lernstrategieanwendung wurden auch Faktoren berücksichtigt, die sich auf das Lernumfeld der berufstätig Studierenden beziehen. Dazu wurde die Zielgruppe zu Studienort, Studiengang und Fernstudienerfahrung befragt. Die Anwendung von Lernstrategien lässt sich daher ebenfalls im Hinblick auf diese Faktoren differenzieren.

5.3.1 Studienort

Zur Untersuchung der Lernstrategieanwendung von Berufstätigen im Fernstudium wurden Studierende an allen fünf Hochschulen der AKAD-Gruppe einbezogen. Die vorliegende Stichprobe verteilt sich anteilig nach Studienorten wie folgt: FH Lahr (N = 200), FH Pinneberg/Rendsburg (N = 188), FH Leipzig (N = 102), Wissenschaftliche Hochschule Lahr (N = 48).

Hochschule		ORG	ZUS	KP	ZP	KON	REG	INS	ANS	AUF	ZM	UMG	KOLL	LIT
FH Lahr	AM	2,32	3,39	2,31	3,34	2,33	3,13	3,26	3,82	3,21	2,39	3,75	1,84	3,27
	N*	192	194	194	190	193	191	192	195	194	195	195	192	192
	SD	1,18	0,97	1,04	1,09	1,08	1,05	1,13	0,86	1,10	1,37	0,97	1,45	1,25
FH Pinneberg /Rendsburg	AM	2,64	3,71	2,61	3,53	2,63	3,10	3,46	3,96	3,27	2,48	3,87	1,60	3,48
	N*	183	187	187	180	186	186	186	186	184	186	187	180	186
	SD	1,27	0,90	1,14	1,02	1,20	1,14	0,99	0,83	1,01	1,34	1,01	1,47	1,29
FH Leipzig	AM	2,45	3,54	2,54	3,59	2,51	3,13	3,31	4,07	3,33	2,80	3,83	1,33	3,20
	N*	102	99	101	99	99	98	100	101	101	102	102	99	101
	SD	1,16	0,89	1,08	0,89	1,08	1,03	1,12	0,73	0,90	1,41	0,95	1,29	1,32
WHL	AM	2,30	3,55	2,83	3,70	2,60	2,97	3,44	4,11	3,62	2,56	3,88	1,28	3,71
	N*	45	48	45	47	48	46	46	48	45	48	47	47	47
	SD	1,27	0,97	1,11	0,98	1,12	1,05	1,05	0,51	1,04	1,45	0,87	1,47	1,10
Insgesamt	AM	2,50	3,55	2,52	3,50	2,52	3,12	3,38	3,95	3,30	2,56	3,83	1,62	3,39
	N*	551	555	556	544	555	549	553	559	553	561	561	548	555
	SD	1,22	0,94	1,10	1,02	1,13	1,08	1,07	0,80	1,02	1,39	0,97	1,44	1,25

* Die Schwankungen in der Stichprobengröße entstehen durch fehlende Werte

Tabelle 18: Lernstrategiewerte im Vergleich der Hochschulstandorte

Für den Vergleich der Anwendung von Lernstrategien in Bezug auf die vertretenen Hochschulen ergeben sich aus Tabelle 18 für die Wissenschaftliche Hochschule Lahr (WHL) einige wenige besondere Auffälligkeiten. So zeigen sich in den beiden Lernstrategiebereichen „Verwendung von Literatur“ (Mittelwert 3,71) und „Aufmerksamkeit“ (Mittelwert 3,62) überdurchschnittlich hohe Mittelwerte für die WHL.

Der WHL-Mittelwert von 1,28 für „Lernen mit Studienkollegen“ unterschreitet hingegen den ohnehin schwachen Gesamtmittelwert von 1,61. Möglicherweise ist dies der Ausdruck einer unbefriedigenden Erfahrung in der Anwendung dieser Lernstrategie, den viele WHL-Studierende bereits aus ihrem Erststudium mitbringen, zumal dies in vielen Fällen auch schon ein Fernstudium war.⁴⁹ Möglicherweise ist aber auch das Einzugsgebiet – die gesamte BRD – größer als bei den auf drei Standorte verteilten Fachhochschulen. Wenn man annimmt, dass die Studierenden als Studienort eher die nächstliegende Hochschule wählen und da bei den Fachhochschulen eine deutlich größere Zahl Studierender eingeschrieben ist, sind hier die Möglichkeiten eines Austauschs mit Kommilitonen besser als an der WHL.

Bei der vorliegenden Stichprobe weist die WHL gegenüber den Fachhochschulen in insgesamt sechs Lernstrategiebereichen bessere Werte auf (KP, ZP, ANS, AUF, UMG, LIT). Demgegenüber schneidet die FH Lahr im Vergleich zu den anderen Hochschulen in neun Lernstrategiebereichen am schlechtesten ab (ZUS, KP, ZP,

⁴⁹ ca. 22% der WHL-Studierenden haben bereits ein AKAD FH-Fernstudium absolviert.

KON, INS, ANS, AUF, ZM, UMG). Allerdings wenden die Studierenden der FH Lahr die Lernstrategie „Lernen mit Studienkollegen“ vergleichsweise am häufigsten an (vgl. Tabelle 18).

5.3.2 Studiengang

Die Verteilung der untersuchten Stichprobe auf die an den o.g. Hochschulen angebotenen Studiengänge ergibt sich wie in Tabelle 19 dargestellt. Für die Ergebnisauswertung können die beiden Studiengänge Diplom-Wirtschaftsübersetzer (FH) und Diplom-Sozialwirt (FH) jedoch nicht berücksichtigt werden, da es sich um sehr kleine Teilstichproben handelt.

Studiengang		ORG	ZUS	KP	ZP	KON	REG	INS	ANS	AUF	ZM	UMG	KOLL	LIT
Dipl.-Betriebswirt/in FH	AM	2,53	3,46	2,45	3,48	2,54	3,19	3,37	3,91	3,20	2,47	3,77	1,83	3,31
	N*	257	257	259	250	257	254	256	258	257	258	260	255	257
	SD	1,20	0,95	1,03	1,03	1,14	1,06	1,08	0,85	1,03	1,41	0,98	1,44	1,24
Dipl.-Wirtschaftsinformatiker/in FH	AM	2,40	3,60	2,39	3,25	2,53	3,03	3,32	3,75	3,25	2,37	3,67	1,65	3,56
	N*	77	80	80	79	80	79	80	80	80	80	80	78	79
	SD	1,14	0,96	1,05	1,09	1,17	1,12	1,04	0,78	1,00	1,30	0,99	1,40	1,11
Dipl.-Wirtschaftsübersetzer FH	AM	2,67	3,28	2,27	3,50	2,33	2,95	3,17	4,25	3,57	2,80	3,93	1,90	3,45
	N*	5	5	5	4	4	4	4	5	5	5	5	5	5
	SD	1,56	0,78	1,1	0,41	1,56	0,84	0,88	0,5	0,99	1,34	0,84	1,89	1,72
Dipl.-Wirtschaftsingenieur/in FH	AM	2,61	3,43	2,49	3,66	2,33	3,29	3,61	4,18	3,55	3,12	4,20	1,20	3,23
	N*	31	29	29	31	31	31	31	30	31	31	31	31	30
	SD	1,16	1,01	1,19	0,82	1,03	1,10	1,13	0,80	1,10	1,22	0,92	1,13	1,40
Dipl.-Sozialwirt/in FH	AM	3,50	3,90	3,17	4,54	2,75	3,60	3,50	4,06	4,17	4,44	4,29	0,63	2,31
	N*	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
	SD	0,30	0,50	0,56	0,21	0,74	0,33	0,84	0,55	0,19	0,66	0,64	0,75	1,82
Zertifikat Hochschulfachökonom	AM	2,56	3,85	2,85	3,59	2,82	2,91	3,98	4,00	3,18	2,43	3,68	0,84	2,57
	N*	15	17	17	16	17	17	17	17	16	17	17	16	17
	SD	1,44	0,86	1,30	1,28	1,35	1,34	1,07	0,81	1,05	1,43	1,10	1,42	1,41
Dipl.-Kaufmann/Kauffrau	AM	2,48	3,61	2,62	3,63	2,55	3,03	3,32	4,09	3,46	2,70	3,97	1,61	3,50
	N*	123	124	123	121	122	123	122	125	120	125	124	119	122
	SD	1,22	0,87	1,22	0,92	1,09	0,98	1,09	0,70	0,97	1,36	0,93	1,46	1,23
Dipl.-Wirtschaftspädagoge/in	AM	2,60	3,76	3,03	3,50	2,44	3,23	3,35	4,00	3,41	2,64	4,06	1,05	4,02
	N*	16	16	15	16	16	16	16	16	16	16	16	16	16
	SD	1,45	1,15	1,11	1,30	1,13	1,10	0,97	0,55	1,11	1,72	0,84	1,61	0,92
Zertifikat Ökonomie	AM	2,18	3,67	3,09	3,51	2,00	2,47	3,51	4,00	3,14	2,06	3,67	0,31	3,35
	N*	12	12	13	12	13	12	13	13	13	13	13	13	13
	SD	1,38	1,06	1,07	1,03	0,86	1,31	1,01	0,86	1,19	1,17	1,02	0,47	1,34
Insgesamt	AM	2,51	3,54	2,53	3,50	2,52	3,11	3,39	3,96	3,30	2,55	3,83	1,62	3,38
	N*	540	544	545	533	544	540	543	548	542	549	550	537	543
	SD	1,21	0,94	1,10	1,02	1,13	1,07	1,07	0,80	1,02	1,39	0,97	1,44	1,25

* Die Schwankungen in der Stichprobengröße entstehen durch fehlende Werte

Tabelle 19: Lernstrategiewerte im Vergleich der Studiengänge

Für den Studiengang zum Diplom-Wirtschaftsingenieur (FH) lassen sich nach Tabelle 19 in den Lernstrategiebereichen „Zeitmanagement“ und „Lernumgebung“ mit 3,12 und 4,20 überdurchschnittlich positive Mittelwerte nachweisen. Vergleichsweise negativ erweist sich hingegen der Bereich „Lernen mit Studienkollegen“. Ein ebenfalls geringer Mittelwert für diesen Bereich ergibt sich mit 1,05 schließlich auch für den universitären WHL-Studiengang Wirtschaftspädagogik. Dagegen zeigt dieser Studiengang einen vergleichsweise positiven Mittelwert für den Lernstrategiebereich „Kritisches Prüfen“ mit 3,03.

Tabelle 19 verdeutlicht, dass beim Vergleich der Lernstrategieanwendung in den einzelnen Studiengängen insbesondere die beiden Zertifikatsstudiengänge eine Reihe von Auffälligkeiten aufweisen. Zumindest für die hier untersuchte Stichprobe ergeben sich die meisten Divergenzen für das „Zertifikat Ökonomie“. So werden im Vergleich zu den anderen Studiengängen die Strategien „Regulation“, „Kontrolle“, „Zeitmanagement“ und „Lernorganisation“ deutlich weniger angewendet. Besonderes gravierend ist die negative Abweichung für den Bereich „Lernen mit Studienkollegen“ mit einem Mittelwert von lediglich 0,31. Dagegen bildet das „Kritische Prüfen“ eine Lernstrategie, die in diesem Studiengang vergleichsweise am häufigsten zum Einsatz kommt.

Die Lernstrategie „Verwendung von Literatur“ wird am wenigsten im Zertifikatsstudiengang „Hochschulfachökonom“ angewendet. Ähnlich negativ wenngleich nicht so deutlich wie im Zertifikatsstudiengang Ökonomie fällt mit 0,84 der Mittelwert für den Bereich „Lernen mit Studienkollegen“ aus.

5.3.3 Fernstudienenerfahrung

Aus der Gesamtstichprobe verfügten 126 Personen bereits vor Aufnahme des für die Untersuchung relevanten Studiums über Fernstudienenerfahrung, 441 Personen gaben an, noch keine diesbezügliche Erfahrung gemacht zu haben (10 Befragte machten diesbezüglich keine Angaben).

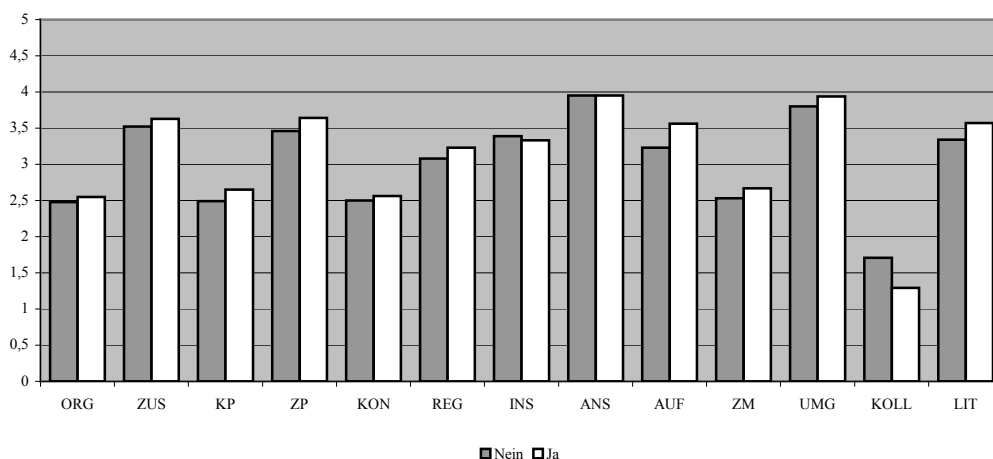


Abbildung 22: Lernstrategiewerte in Abhängigkeit von Fernstudienenerfahrung

Vergleicht man die Lernstrategieanwendung der beiden Gruppen, so zeigen sich erstaunlicherweise kaum auffällige Unterschiede (vgl. Abbildung 16). Lediglich die Mittelwerte der Lernstrategiebereiche „Lernen mit Studienkollegen“ und „Aufmerksamkeit“ weichen relativ deutlich voneinander ab. Die Gruppe der Studierenden, die noch keine Fernstudienenerfahrung haben, legt deutlich mehr Wert auf die Zusammenarbeit mit Kommilitoninnen und Kommilitonen als die Fernstudienenerfahrenen. Dagegen wendet die Gruppe der Fernstudienenerfahrenen die Lernstrategie „Aufmerksamkeit“ auffallend häufiger an.

Man hätte erwarten können, dass die Gruppe derjenigen mit Fernstudienenerfahrung die Lernstrategien in stärkerem Maße einsetzt. Dies ist bei der vorliegenden Stichprobe nicht der Fall. Möglicherweise kann es als Indiz dafür gewertet werden, dass die AKAD-Studienmethode gleichsam „voraussetzungslos“ ist und ermöglicht, Studierende unabhängig von ihren jeweiligen Vorerfahrungen mit Fernstudien zu integrieren.

5.4 Berufliches Umfeld und die Anwendung von Lernstrategien

Um die Unterschiede des beruflichen Umfelds der Fernstudierenden für die Anwendung von Lernstrategien zu erfassen, wurden zwei Fragen zur Branchenzugehörigkeit und zur ausgeübten Tätigkeit mit jeweils offenen Antwortmöglichkeiten in den Fragebogen aufgenommen. Die Antworten der Fragebogen-Teilnehmer wurden anschließend zusammengefasst und als Variablen definiert.

5.4.1 Betriebliche Funktion

Die Angaben der Teilnehmenden zu ihrer jeweiligen betrieblichen Funktion wurden zu zehn betrieblichen Funktionsbereichen zusammengefasst (vgl. Tabelle 20). Die Angaben von 94 Teilnehmenden konnten nicht zugeordnet werden oder wurden aufgrund ihrer zu geringen Anzahl nicht in einem eigenen Funktionsbereich berücksichtigt.

Funktion		ORG	ZUS	KP	ZP	KON	REG	INS	ANS	AUF	ZM	UMG	KOLL	LIT
Geschäftsführung/-leitung	AM	2,50	3,43	2,97	3,54	2,49	2,78	3,21	3,99	3,59	2,99	4,02	1,25	3,43
	N*	20	23	22	22	23	21	22	23	22	24	24	23	24
	SD	1,06	0,86	1,07	0,79	1,15	0,97	1,07	0,76	0,90	1,62	0,66	1,40	1,09
Vertrieb	AM	2,43	3,52	2,33	3,58	2,39	3,01	3,44	3,88	3,25	2,46	3,76	1,68	3,22
	N*	109	111	111	108	109	110	110	110	110	110	111	107	110
	SD	1,15	0,91	1,11	0,94	1,00	1,05	1,06	0,81	0,99	1,44	1,16	1,45	1,32
Consulting	AM	2,67	3,80	2,52	3,39	2,92	3,33	3,35	3,50	3,18	2,48	3,68	1,35	3,74
	N*	21	21	21	20	21	21	21	21	21	21	20	21	21
	SD	1,21	0,78	0,91	1,30	1,33	0,90	1,32	1,11	1,23	1,42	0,93	1,01	0,95
IT	AM	2,25	3,67	2,42	3,26	2,37	3,02	3,42	3,94	3,19	2,59	3,81	1,90	3,54
	N*	42	43	42	42	43	43	43	43	41	43	42	41	42
	SD	1,26	0,99	1,14	1,08	1,24	1,32	1,18	0,75	0,90	1,24	1,03	1,46	1,15

F & E	AM	2,35	3,67	2,46	3,43	2,51	3,16	2,94	3,98	3,22	2,22	3,37	0,96	3,12
	N*	25	24	25	25	25	23	24	25	25	25	25	24	23
	SD	1,19	0,94	1,43	1,21	1,22	1,21	1,14	0,87	1,16	1,62	1,28	0,95	1,44
Produktion	AM	2,27	3,47	2,37	3,68	2,51	3,01	3,37	4,08	3,29	2,55	3,75	1,46	3,53
	N*	30	30	30	30	30	28	30	30	30	30	30	29	29
	SD	1,15	0,87	1,06	0,97	1,06	1,21	1,23	0,60	0,97	1,42	1,07	1,47	1,33
Controlling/ Rechnungswesen	AM	2,62	3,74	2,73	3,51	2,64	3,09	3,40	4,09	3,31	2,72	4,00	1,84	3,36
	N*	57	59	59	57	58	59	58	60	59	59	60	60	59
	SD	1,40	0,85	1,01	1,00	1,12	0,87	1,02	0,72	1,06	1,41	0,73	1,45	1,24
Einkauf/Logistik/ Disposition	AM	2,26	3,66	2,31	3,32	2,72	3,03	3,58	3,90	3,30	2,69	3,98	2,13	4,01
	N*	20	20	20	19	20	19	19	20	19	20	20	19	20
	SD	1,04	1,09	0,98	1,19	1,24	0,99	1,07	0,75	0,94	1,35	0,99	1,57	0,80
Personal/Orga/ Administration	AM	2,57	3,45	2,44	3,49	2,59	3,22	3,36	3,87	3,26	2,56	3,87	1,70	3,39
	N*	106	105	105	102	106	105	105	105	104	106	106	106	106
	SD	1,21	0,96	1,04	0,97	1,20	1,00	1,04	0,82	1,02	1,39	0,83	1,50	1,29
Marketing/ PR/ÖA	AM	2,55	3,49	2,81	3,65	2,63	3,16	3,41	3,94	3,50	2,78	3,90	1,28	3,41
	N*	40	40	39	39	40	40	41	40	41	41	41	40	40
	SD	1,34	0,92	1,13	1,05	1,05	1,19	0,99	0,90	0,96	1,26	0,86	1,42	1,24
Insgesamt	AM	2,47	3,56	2,51	3,50	2,54	3,11	3,38	3,93	3,30	2,57	3,84	1,62	3,40
	N*	482	488	486	476	487	481	485	489	484	491	491	482	486
	SD	1,23	0,94	1,09	1,01	1,13	1,06	1,08	0,81	1,01	1,41	0,97	1,44	1,25

* Die Schwankungen in der Stichprobengröße entstehen durch fehlende Werte

Tabelle 20: Lernstrategiewerte in unterschiedlichen beruflichen Funktionen

Tabelle 20 zeigt beim Vergleich der Lernstrategieanwendung in den einzelnen Funktionsbereichen die meisten Auffälligkeiten für den Funktionsbereich „Geschäftsführung/Geschäftsleitung“. Fernstudierende, die in diesem Funktionsbereich tätig sind, weisen besonders hohe Werte in der Anwendung der Strategien „Zeitmanagement“, „Kritisches Prüfen“ sowie „Aufmerksamkeit“ auf, und wengleich es sich bei letzterem um einen geringen Unterschied zu den anderen Funktionsbereichen handelt, so ist es doch im Verhältnis zu den anderen Funktionsbereichen der höchsten Wert. Dagegen werden die Strategien „Regulation“ und „Lernen mit Studienkollegen“ in der Teilstichprobe der Geschäftsführer vergleichsweise selten eingesetzt.

Weitere funktionsbezogene Auffälligkeiten der Lernstrategieanwendung ergeben sich aus Tabelle 20 für das Tätigkeitsfeld „Einkauf/Logistik/Disposition“. Für diese Gruppe sind die „Verwendung von Literatur“ und das „Lernen mit Studienkollegen“ im Vergleich zu den anderen Funktionsbereichen von größerer Bedeutung.

Studierende, die in „Forschung und Entwicklung“ tätig sind, setzen im Verhältnis zu den anderen Funktionsbereichen die Strategien „Lernumgebung“ und „Lernen mit Studienkollegen“ am wenigsten ein. Studierende aus dem Tätigkeitsfeld „Consulting“ weisen den vergleichsweise niedrigsten Einsatz der Strategie

„Lernanstrengung“ auf; Relativ ausgeprägt werden hier hingegen „Kontrolle“ und „Verwendung von Literatur“ eingesetzt (vgl. Tabelle 20).

Schließlich lässt sich aus Tabelle 20 erkennen, dass sich Studierende aus dem Bereich „Marketing/PR/Öffentlichkeitsarbeit“ durch eine häufige Anwendung von „kritischem Prüfen“ und seltene Anwendung der Strategie „Lernen mit Studienkollegen“ auszeichnen.

5.4.2 Branche

Die Teilnehmenden wurden sieben Wirtschaftsbereichen zugeordnet (vgl. Tabelle 21). Dabei konnten 243 Befragte keiner der aufgeführten Branchen zugeordnet werden bzw. wurden für diese Fälle aufgrund der jeweils zu geringen Anzahl auch keine zusätzlichen Branchen für die Auswertung gebildet. Weitere 37 Fälle wurden außerdem aufgrund von fehlenden Angaben nicht berücksichtigt.

Branche		ORG	ZUS	KP	ZP	KON	REG	INS	ANS	AUF	ZM	UMG	KOLL	LIT
Bank	AM	2,22	3,43	2,41	3,47	2,31	2,95	3,23	3,89	3,20	2,43	3,67	1,84	3,24
	N*	90	89	91	89	90	88	88	91	90	92	92	87	87
	SD	1,23	0,90	1,14	1,00	1,06	1,05	1,14	0,78	1,08	1,29	0,94	1,46	1,22
IT	AM	2,33	3,41	2,16	3,35	2,53	3,07	3,28	3,77	3,02	2,33	3,46	1,35	2,93
	N*	51	52	50	52	52	51	52	51	52	52	53	52	51
	SD	1,27	1,08	0,98	1,11	1,04	1,11	1,15	0,80	1,01	1,52	1,18	1,27	1,36
Maschinenbau	AM	2,65	3,67	2,57	3,51	2,54	3,08	3,53	3,95	3,55	2,54	3,92	1,45	3,43
	N*	37	40	40	36	37	38	38	40	40	40	40	38	40
	SD	1,35	0,75	1,03	1,15	1,29	1,05	1,02	0,61	0,98	1,32	0,84	1,57	1,26
Handel	AM	2,31	3,57	2,80	3,23	2,68	2,65	3,17	3,97	3,67	2,80	3,88	2,07	3,62
	N*	28	29	28	29	29	29	29	29	28	29	29	28	29
	SD	1,27	0,83	0,91	0,89	1,09	0,90	1,01	0,80	0,79	1,39	1,10	1,42	1,03
Transport/ Logistik/Verkehr	AM	2,58	3,87	2,61	3,51	2,57	3,27	3,46	4,03	3,26	2,62	3,68	1,94	3,32
	N*	37	37	37	34	37	36	37	36	36	37	37	36	36
	SD	1,18	0,94	1,03	0,94	1,24	1,14	1,12	0,60	1,18	1,41	1,06	1,54	1,39
Chemie	AM	2,42	3,43	2,38	3,93	2,44	3,20	3,60	4,21	3,43	2,90	4,21	1,82	3,43
	N*	24	24	24	22	24	24	24	24	23	24	24	24	23
	SD	1,20	0,83	1,23	0,87	0,99	1,13	0,94	0,60	0,97	1,38	0,78	1,41	1,12
Auto	AM	2,94	3,57	2,50	3,80	2,86	3,29	3,49	4,02	3,25	2,73	3,90	2,43	3,68
	N*	21	21	22	22	22	20	21	22	22	22	22	21	22
	SD	1,02	0,88	1,04	0,90	1,11	1,26	1,20	0,87	1,08	1,09	1,18	1,68	1,20
Insgesamt	AM	2,42	3,54	2,46	3,49	2,50	3,04	3,35	3,94	3,29	2,55	3,75	1,78	3,31
	N*	288	292	292	284	291	286	289	293	291	296	297	286	288
	SD	1,24	0,91	1,07	1,01	1,11	1,09	1,10	0,74	1,04	1,35	1,02	1,48	1,26

* Die Schwankungen in der Stichprobengröße entstehen durch fehlende Werte

Tabelle 21: Lernstrategiewerte im Branchenvergleich

Betrachtet man die Anwendung der Lernstrategien in den einzelnen Wirtschaftszweigen, zeigt Tabelle 21 deutlich positive Abweichungen für Fernstudierende

aus der Automobilbranche. Fünf der dreizehn Lernstrategien (ORG, KON, REG, KOLL, LIT) werden von dieser Gruppe häufiger angewendet als bei Mitstudierenden aus anderen Branchen. Auch bei Studierenden, die in der Chemiebranche tätig sind, kommen im Branchenvergleich fünf Lernstrategien häufiger zum Einsatz (ZP, INS, ANS, ZM, UMG).

Dagegen schneiden die Befragten aus dem IT-Branche vergleichsweise am schlechtesten ab. In acht Bereichen (ZUS, KP, ANS, AUF, ZM, UMG, KOLL, LIT) ist der Anwendungsgrad der Lernstrategien geringer als in den anderen Branchen. Am stärksten erweist sich diese Tendenz für die Lernstrategien „Lernen mit Studienkollegen“, „Literatur“ und „Kritisches Prüfen“ (vgl. Tabelle 21).

Fernstudierende aus der Handelsbranche wenden die Lernstrategien „Ziel und Planung“, „Regulation“, „Orientierung an Instruktion“ im Branchenvergleich am wenigsten an. Dagegen werden die Strategien „Kritisches Prüfen“ und „Aufmerksamkeit“ von dieser Teilstichprobe vergleichsweise am häufigsten eingesetzt. Schließlich zeigt Tabelle 21, dass bei berufstätigen Fernstudierenden aus dem Bankensektor die Lernstrategiebereiche „Organisation der Lernumgebung“ und „Lernkontrolle“ deutlich weniger Anwendung finden als in den anderen Branchen.

Literatur

- Blickle, G. (1995): Lernstrategien im Studium und die „Big Five“: Eine Validierungsstudie. In: Witruk, E./Friedrich, G. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie im Streit um ein neues Selbstverständnis. Landau, S. 445-451.
- Blickle, G. (1996): Personality traits, learning strategies, and performance. In: European Journal of Personality, 10, S. 337-352.
- BMBF (Hrsg.) (2001): Studie zum europäischen und internationalen Weiterbildungsmarkt, Teil I: Studienergebnisse und Empfehlungen zur „Internationalisierung der beruflichen Weiterbildung“ für deutsche Akteure. Bonn.
- BMBF (Hrsg.) (2004a): Finanzierung Lebenslangen Lernens – Der Weg in die Zukunft. Schlussbericht der unabhängigen Expertenkommission. Bonn.
- BMBF (2004b): Berufsbildungsbericht 2004 des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bonn.
- Boerner, S./Seeber, G./Beinborn, P./Keller, H. (2004): Lernstrategien und Lernerfolg im Studium: Zur Validierung des LIST bei berufstätigen Studierenden. Erscheint in: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie.
- Delors, J. et al. (1997): Lernfähigkeit - Unser verborgener Reichtum. UNESCO-Bericht zur Bildung für das 21. Jahrhundert. Neuwied.
- Dohmen, G. (1998): Zur Zukunft der Weiterbildung in Europa: lebenslanges Lernen für alle in veränderten Lernumwelten. Bonn.
- EURIDYCE (2000): Lebenslanges Lernen - Der Beitrag der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten der Europäischen Union. Von der Europäischen Eurydice-Informationsstelle erstellte Arbeitsunterlage für die Ministerkonferenz zum Start der Programme SOKRATES II, LEONARDO da VINCI II und JUGEND vom 17. – 18. März 2000 in Lissabon. Brüssel.
- EU-Kommission (2000): Memorandum über lebenslanges Lernen. SEK (2000) 1832. Brüssel.
- EU-Kommission (2001): Einen europäischen Raum des lebenslangen Lernens schaffen. Mitteilung der Europäischen Kommission. KOM (2001) 678 endgültig, Brüssel.

- Frey, B.S./Osterloh, M. (2002): Motivation – der zwiespältige Produktionsfaktor. In: Frey, B.S./Osterloh, M. (Hrsg.): *Managing Motivation. Wie Sie die neue Motivationsforschung für Ihr Unternehmen nutzen können.* 2. Aufl. Wiesbaden, S. 19-42.
- Kerres, M./Jechle, T. (2001): Didaktische Konzeption des Telelernens. In: Issing, L. J./Klimsa, P. (Hrsg.): *Information und Lernen mit Multimedia und Internet* 3. Aufl., Weinheim, S. 267-281.
- Kirkpatrick, D.L. (1968): Evaluating Training Programs – The State of the Art. In: *Training and Development Journal*, 22 (5), S. 2-9.
- Konrad, K. (1997): Metakognition, Motivation und selbstgesteuertes Lernen bei Studierenden. In: *Psychologie, Erziehung, Unterricht*, 44, S. 27-43.
- Konrad, K. (2000). Differentielle Betrachtung selbstgesteuerten Lernens – Effekte unterschiedlicher Handlungsfelder und demographischer Variablen. In: Straka, G. A/Delicat, H. (Hrsg.): *Selbständiges Lernen – Konzepte und empirische Befunde.* Forschungs- und Praxisberichte der Forschungsgruppe LOS, Bd. 5, Bremen, S. 31-41.
- Lenz, K. (2003): Lebenslanges Lernen - Theoretisches Konzept und bildungspolitische Vision. Forschungsprogramm des Promotionskollegs Lebenslanges Lernen an der TU Dresden, Fakultät Erziehungswissenschaften, Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft.
- Nagel, B. (2002): Finanzierung der Weiterbildung in Deutschland. In: Faulstich, P. (Hrsg.): *Lernzeiten - Für ein Recht auf Weiterbildung.* Hamburg, S. 105-129.
- Nenniger, P. et al. (1996): Die Bedeutung motivationaler Einflussfaktoren für selbstgesteuertes Lernen. In: *Unterrichtswissenschaft, Zeitschrift für Lernforschung*, 24 (3), S. 250-266.
- Pekrun, R. (2002): Psychologische Bildungsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.): *Handbuch Bildungsforschung*, Opladen, S. 61-79.
- Peters, O. (1975): Hinweise zu einem allgemeinen didaktischen Konzept für die Entwicklung von Studienmaterialien im Fernstudium. Fernuniversität Hagen, Zentrales Institut für Fernstudienforschung (ZIFF). Hagen.
- Schiefele, U. et al. (2003): Lernmotivation und Lernstrategien als Bedingungen der Studienleistung. Ergebnisse einer Längsschnittstudie. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17 (3/4), S. 185-198.
- Schreiber, B./Leutner, D. (1996): Diagnose von Lernstrategien bei Berufstätigen. In: *Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie*, 17 (4), S. 236-250.

- Seeber, G./Boerner, S./Keller, H./Beinborn, P. (2004): Strategien selbstorganisierten Lernens bei berufstätigen Studierenden. Ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Eingereicht bei: Onlinejournal für Sozialwissenschaften und ihre Didaktik (im Gutachterverfahren).
- Straka, G. A. (2001): Selbstgesteuertes akademisches Lernen und die Qualität der Lehre, in: Wosnitza, M. S. / Nenniger, P. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen, Empirische Pädagogik - Zeitschrift zu Theorie und Praxis erziehungswissenschaftlicher Forschung, 15 (2), Themenheft, Landau, S. 305-321.
- Thom, N. (1993): Personalentwicklung. In: Wittmann, W. (Hrsg.): Handwörterbuch der Betriebswirtschaft, 5. Auflage, Stuttgart, S. 3075-3091.
- Wächter, H. (1992): Vom Personalwesen zum Strategic Human Resource Management. Ein Zustandsbericht anhand der neuen Literatur. In: Staehle, W. H./Conrad, P. (Hrsg.): Managementforschung 2, Berlin und New York, S. 313-340.
- Weinstein, C./Mayer, R. (1986): The teaching of learning strategies. In: Wittrock, M. (Hrsg.): Handbook of research on teaching, 3. Auflage, New York, S. 315-328.
- Wild, K.-P./Schiefele, U. (1994): Lernstrategien im Studium: Ergebnisse zur Faktorenstruktur und Reliabilität eines neuen Fragebogens. In: Zeitschrift für Differentielle und Diagnostische Psychologie, 15 (4), S. 185-200.
- Willeke, Stefan (2004): „Wie man in Deutschland arbeitslos ist.“ In: *Die Zeit* vom 5.2.2004.

Anhang

Anhang 1: AKAD-Fragebogen

Anhang 2: Screenshot Teilnehmerrückmeldung

AKAD - Selbstgesteuertes Lernen

Juli 2003 - AKAD

Fragebogen (Screening) zur Erfassung des Selbstgesteuerten Lernens

Gründe fürs Studium

Wie wichtig waren Ihnen die folgenden Gründe für die Aufnahme Ihres Studiums?

Gründe für das Studium

	1	2	3	4	5	6
1. Zukünftiger Berufswechsel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Aufstiegsmöglichkeiten im ausgeübten Beruf	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ansehen des akademischen Abschlusses	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Gehaltsverbesserung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Verbesserung meiner Chancen auf dem Arbeitsmarkt	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Angestrebte selbständige Tätigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Entfaltung / Erweiterung meines Bildungshorizonts	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Fachliches Interesse	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Zukünftiger Arbeitgeberwechsel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Betriebliche Umstrukturierungen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Wirtschaftlich schwierige Situation meines Arbeitgebers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Notwendige Anpassung meines Qualifikationsprofils	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Wunsch meines Arbeitgebers	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1 = völlig unwichtig (1), 2 (2), 3 (3), 4 (4), 5 (5), 6 = sehr wichtig (6).

14. Weitere Gründe:

Konsequenzen des Studiums

Hat Ihr Studium bereits erste Konsequenzen nach sich gezogen? Welche?

Konsequenzen des Studiums

	1	2
15. Positionsverbesserung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Verantwortungsvollere bzw. anspruchsvollere Tätigkeiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
17. Gehaltsverbesserung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Berufswechsel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Arbeitgeberwechsel	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Wechsel in die Selbständigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
21. Höhere persönliche Zufriedenheit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Höheres Ansehen im Kollegen- bzw. Bekanntenkreis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

nein (1), ja (2).

23. andere Konsequenzen:

Lernerfolg

Wie schätzen Sie Ihren Lernerfolg ein?

24. Für AKAD-Studierende: Welche durchschnittliche Note haben Sie in Ihrem aktuellen AKAD-Studium (Einsendeaufgaben, Prüfungen) bisher erreicht?

Die Antwort muß zwischen 0 und 7 liegen

25. Für AKAD-Absolventen: Mit welcher Note haben Sie Ihr letztes AKAD-Studium abgeschlossen?

Die Antwort muß zwischen 0 und 7 liegen

Bitte tragen Sie eine Zahl zwischen 0 und 100 ein

26. An wieviel Prozent der Inhalte erinnern Sie sich in der Regel nach dem Durcharbeiten der Studienunterlagen?

Die Antwort muß zwischen 0 und 100 liegen

27. Wieviel Prozent der Inhalte haben Sie nach dem Durcharbeiten der Studienunterlagen in der Regel verstanden?

Die Antwort muß zwischen 0 und 100 liegen

28. Wieviel Prozent der Inhalte können Sie nach dem Durcharbeiten der Studienunterlagen in etwa auf ähnliche Probleme anwenden?

Die Antwort muß zwischen 0 und 100 liegen

29. Wie ist Ihr zeitlicher Studienfortschritt im Verhältnis zu den AKAD-Vorgaben?

1. Ich bin langsamer als der Pensenplan vorsieht 2. Ich liege im Pensenplan 3. Ich bin dem Pensenplan voraus

30. Wenn ich mich mit meinen Studienkollegen vergleiche, lerne ich in der Regel...

1. schlechter als meine Kommilitonen 2. gleich gut wie meine Kommilitonen 3. besser als meine Kommilitonen

Lernerfolg

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?

Lernerfolg 2

31. Mein Fachwissen ist deutlich gestiegen.

1 2 3 4 5 6

○ ○ ○ ○ ○ ○

32. Mein genereller Bildungshorizont ist deutlich erweitert.

○ ○ ○ ○ ○ ○

33. Ich habe gelernt, wissenschaftliche Methoden auf Probleme des Faches anzuwenden.

○ ○ ○ ○ ○ ○

34. Das Studium hat mich dazu angeregt, bestimmte thematische Schwerpunkte weiter zu verfolgen.

○ ○ ○ ○ ○ ○

35. Das Studium hat mich dazu motiviert, mich grundsätzlich mit neuen Sachverhalten auseinanderzusetzen.

○ ○ ○ ○ ○ ○

36. Wenn ich ein fachliches Problem habe, fällt es mir jetzt leichter, relevante Informationen zu finden.

○ ○ ○ ○ ○ ○

37. Durch mein Studium habe ich gelernt, Probleme in der beruflichen Praxis in einem neuen Licht zu sehen.

○ ○ ○ ○ ○ ○

38. Entscheidungen im betrieblichen Alltag treffe ich mit größerer Sicherheit als vor dem Studium.

○ ○ ○ ○ ○ ○

39. Durch mein Studium bin ich in der Lage, meine Entscheidungen im Unternehmen anderen gegenüber besser zu begründen.

○ ○ ○ ○ ○ ○

40. Durch mein Studium habe ich gelernt, vorgeschlagene Problemlösungen noch einmal kritisch zu überdenken.

○ ○ ○ ○ ○ ○

41. Durch mein Studium fällt es mir leichter, in der Praxis neuartige Problemlösungen zu entwickeln.

○ ○ ○ ○ ○ ○

1 = trifft überhaupt nicht zu (1), 2 (2), 3 (3), 4 (4), 5 (5), 6 = trifft voll zu (6).

Zufriedenheit im Studium

Wie zufrieden sind Sie mit folgenden Aspekten Ihres Studiums?

Zufriedenheit im Studium

	1	2	3	4	5	6
42. Beratungsleistungen der Hochschule	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
43. Ablauf des Studiums	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
44. Preis-Leistungs-Verhältnis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
45. Inhalte des Studiums	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
46. Qualität der Dozenten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
47. Hinführung zum wissenschaftlichen Arbeiten im Fach	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
48. Korrektur der Prüfungsaufgaben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
49. Betreuung durch die Dozenten außerhalb und während der Präsenzseminare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
50. Inhaltliche Qualität der Lernmaterialien	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
51. Inhaltliche Qualität der Präsenzseminare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
52. Methodische Qualität der Präsenzseminare	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
53. Schriftliche Hinweise zur Organisation Ihres Selbststudiums in den Broschüren und Lerneinheiten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1 = völlig unzufrieden (1), 2 (2), 3 (3), 4 (4), 5 (5), 6 = sehr zufrieden (6).

54. Sonstige Bereiche, in denen Sie sich Hilfestellung wünschen würden (Bereiche mit Semikolon trennen):

Unterstützung durch den Arbeitgeber

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen für Sie zu?

Unterstützung durch den Arbeitgeber

	1	2	3	4	5	6
55. Mein Arbeitgeber übernimmt die Studiengebühren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
56. Mein Arbeitgeber gewährt mir unbezahlten Urlaub für die Dauer der Präsenzseminare.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
57. Mein Arbeitgeber stellt mich unter Fortzahlung der Bezüge für die Präsenzseminare frei.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
58. Mein Arbeitgeber gewährt mir sonstige zeitliche Vergünstigungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1 = trifft überhaupt nicht zu (1), 2 (2), 3 (3), 4 (4), 5 (5), 6 = trifft voll zu (6).

Organisation des Lernstoffes**Organisation**

	1	2	3	4	5	6
59. Ich fertige Tabellen, Diagramme oder Schaubilder an, um den Stoff besser strukturiert vorliegen zu haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
60. Ich mache mir kurze Zusammenfassungen der wichtigsten Inhalte als Gedankenstütze.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
61. Ich gehe meine Aufzeichnungen durch und mache mir dazu eine Gliederung mit den wichtigsten Punkten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
62. Ich versuche, den Stoff so zu ordnen, dass ich ihn mir gut einprägen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
63. Ich stelle mir aus Mitschrift, Skript oder Literatur kurze Zusammenfassungen mit den Hauptideen zusammen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
64. Ich unterstreiche in Texten oder Mitschriften die wichtigen Stellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
65. Für größere Stoffmengen fertige ich eine Gliederung an, die die Struktur des Stoffs am besten wiedergibt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
66. Ich stelle wichtige Fachausdrücke und Definitionen in eigenen Listen zusammen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
67. Ich orientiere mich an den Arbeitsanweisungen in den Lernmaterialien.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1 = trifft überhaupt nicht zu (1), 2 (2), 3 (3), 4 (4), 5 (5), 6 = trifft voll zu (6).

Zusammenhänge des Lernstoffes untereinander und mit dem Vorwissen

Zusammenhänge

	1	2	3	4	5	6
68. Ich versuche, Beziehungen zu den Inhalten verwandter Fächer bzw. Lehrveranstaltungen herzustellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
69. Zu neuen Konzepten stelle ich mir praktische Anwendungen vor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
70. Ich versuche, neue Begriffe oder Theorien auf mir bereits bekannte Begriffe und Theorien zu beziehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
71. Ich stelle mir Sachverhalte bildlich vor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
72. Ich versuche in Gedanken, das Gelernte mit dem zu verbinden, was ich schon darüber weiß.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
73. Ich denke mir konkrete Beispiele zu bestimmten Lerninhalten aus.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
74. Ich beziehe das, was ich lerne, auf meine eigenen Erfahrungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
75. Ich überlege mir, ob der Lernstoff auch für mein Alltagsleben von Bedeutung ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1 = trifft überhaupt nicht zu (1), 2 (2), 3 (3), 4 (4), 5 (5), 6 = trifft voll zu (6).

Kritisches Prüfen des Lernstoffes auf inhaltliche Stimmigkeit

kritisches Prüfen

	1	2	3	4	5	6
76. Ich frage mich, ob der Text, den ich gerade durcharbeite, wirklich überzeugend ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
77. Ich prüfe, ob die in einem Text dargestellten Theorien, Interpretationen oder Schlußfolgerungen ausreichend belegt und begründet sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
78. Ich denke über Alternativen zu den Behauptungen oder Schlußfolgerungen in den Lerntexten nach.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
79. Der Stoff, den ich gerade bearbeite, dient mir als Ausgangspunkt für die Entwicklung eigener Ideen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
80. Es ist für mich sehr reizvoll, widersprüchliche Aussagen aus verschiedenen Texten aufzuklären.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
81. Ich gehe an die meisten Texte kritisch heran.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
82. Ich vergleiche die Vor- und Nachteile verschiedener theoretischer Konzeptionen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
83. Das, was ich lerne, prüfe ich auch kritisch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1 = trifft überhaupt nicht zu (1), 2 (2), 3 (3), 4 (4), 5 (5), 6 = trifft voll zu (6).

Wiederholen des Lernstoffes

Wiederholen

	1	2	3	4	5	6
84. Ich präge mir den Lernstoff von Texten durch Wiederholen ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
85. Ich lese meine Aufzeichnungen mehrmals hintereinander durch.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
86. Ich lerne Schlüsselbegriffe auswendig, um mich in der Prüfung besser an wichtige Inhaltsbereiche erinnern zu können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
87. Ich lerne eine selbst erstellte Übersicht mit den wichtigsten Fachtermini auswendig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
88. Ich lese einen Text durch und versuche, ihn mir am Ende jedes Abschnitts auswendig vorzusagen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
89. Ich lerne Regeln, Fachbegriffe oder Formeln auswendig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
90. Ich lerne den Lernstoff anhand von Skripten oder anderen Aufzeichnungen möglichst auswendig.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
91. Ich wiederhole den Stoff anhand der vorgegebenen Kontrollfragen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1 = trifft überhaupt nicht zu (1), 2 (2), 3 (3), 4 (4), 5 (5), 6 = trifft voll zu (6).

Anstrengung

Anstrengung

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 92. Wenn ich mir ein bestimmtes Pensum zum Lernen vorgenommen habe, bemühe ich mich, es auch zu schaffen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 93. Ich streng mich auch dann an, wenn mir der Stoff überhaupt nicht liegt. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 94. Ich gebe nicht auf, auch wenn der Stoff sehr schwierig oder komplex ist. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 95. Ich lerne auch spätabends und am Wochenende, wenn es sein muss. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 96. Gewöhnlich dauert es nicht lange, bis ich mich dazu entschieße, mit dem Lernen anzufangen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 97. Vor der Prüfung nehme ich mir ausreichend Zeit, um den ganzen Stoff noch einmal durchzugehen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 98. Ich nehme mir mehr Zeit zum Lernen als die meisten meiner Studienkollegen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 99. Ich arbeite so lange, bis ich mir sicher bin, die Prüfung gut bestehen zu können. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

1 = trifft überhaupt nicht zu (1), 2 (2), 3 (3), 4 (4), 5 (5), 6 = trifft voll zu (6).

Lernplanung und Lernkontrolle

Lernplanung und Lernkontrolle 1

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|--|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 100. Ich setze mir keine Lernziele. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 101. Ich bin mir darüber im Klaren, was meine Ziele beim Lernen sind. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 102. Ich formuliere Lernziele, an denen ich dann mein Lernen ausrichte. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 103. Ich mache mir vor dem Lernen Gedanken, wie ich lernen will. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 104. Ich plane mein Vorgehen beim Lernen nicht. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 105. Ich mache mir keine Gedanken über meine Ziele beim Lernen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 106. Tests und Lernfragen am Ende eines Kapitels überspringe ich. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 107. Um Wissenslücken festzustellen, rekapituliere ich die wichtigsten Inhalte, ohne meine Unterlagen zur Hilfe zu nehmen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 108. Ich stelle mir Fragen zum Stoff, um zu überprüfen, ob ich alles verstanden habe. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 109. Nach einzelnen Abschnitten halte ich inne, um zu prüfen, was ich gelernt habe. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

1 = trifft überhaupt nicht zu (1), 2 (2), 3 (3), 4 (4), 5 (5), 6 = trifft voll zu (6).

Lernplanung und Lernkontrolle

Lernplanung und Lernkontrolle 2

- | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 |
|---|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 110. Ich erzähle mir die wichtigsten Inhalte selbst, damit ich merke, wo ich Lücken habe. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 111. Falls im Lernstoff Fragen oder Tests enthalten sind, nutze ich diese, um mich selbst zu überprüfen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 112. Wenn ich merke, dass ich besser zuerst etwas anderes lernen sollte, ändere ich die Abfolge entsprechend. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 113. Ich verändere meine Lerntechnik, wenn ich auf Schwierigkeiten stoße. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 114. Ich verändere meine Lernpläne, wenn ich merke, dass sie sich nicht umsetzen lassen. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 115. Wenn ich Schwierigkeiten beim Lernen habe, verändere ich die Reihenfolge, in der ich die Teilbereiche lerne. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 116. Ich lerne in der Reihenfolge, in der das Lernmaterial vorgegeben ist. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 117. Wenn ich merke, das mein Vorgehen beim Lernen nicht erfolgreich ist, verändere ich es. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 118. Wenn ich merke, dass ich etwas falsch verstanden habe, arbeite ich diesen Teil noch mal durch. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 119. Wenn ich beim Lernen feststelle, dass der Lernstoff völlig anders strukturiert ist als ich dachte, strukturiere ich mein gesamtes Vorgehen noch mal neu. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

1 = trifft überhaupt nicht zu (1), 2 (2), 3 (3), 4 (4), 5 (5), 6 = trifft voll zu (6).

Konzentration

Konzentration

	1	2	3	4	5	6
120. Beim Lernen merke ich, dass meine Gedanken abschweifen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
121. Es fällt mir schwer, bei der Sache zu bleiben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
122. Ich ertappe mich dabei, dass ich mit meinen Gedanken ganz woanders bin.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
123. Beim Lernen bin ich unkonzentriert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
124. Wenn ich lerne, bin ich leicht abzulenken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
125. Meine Konzentration hält nicht lange an.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1 = trifft überhaupt nicht zu (1), 2 (2), 3 (3), 4 (4), 5 (5), 6 = trifft voll zu (6).

Zeitmanagement

Zeitmanagement

	1	2	3	4	5	6
126. Beim Lernen halte ich mich an einen bestimmten Zeitplan.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
127. Ich lege bestimmte Zeiten fest, zu denen ich dann lerne.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
128. Ich lege die Stunden, die ich täglich mit Lernen verbringe, durch einen Zeitplan fest.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
129. Ich lege vor jeder Lernphase eine bestimmte Zeitdauer fest.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1 = trifft überhaupt nicht zu (1), 2 (2), 3 (3), 4 (4), 5 (5), 6 = trifft voll zu (6).

Gestaltung der Lernumgebung

Gestaltung der Lernumgebung

	1	2	3	4	5	6
130. Ich lerne an einem Platz, wo ich mich gut auf den Stoff konzentrieren kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
131. Wenn ich lerne, Sorge ich dafür, dass ich alles schnell finden kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
132. Ich gestalte meine Lernumgebung so, dass ich möglichst wenig vom Lernen abgelenkt werde.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
133. Zum Lernen sitze ich immer am selben Platz.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
134. Mein Arbeitsplatz ist so gestaltet, dass ich alles schnell finden kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
135. Die wichtigsten Unterlagen habe ich an meinem Arbeitsplatz griffbereit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1 = trifft überhaupt nicht zu (1), 2 (2), 3 (3), 4 (4), 5 (5), 6 = trifft voll zu (6).

Lernen mit Studienkollegen

Lernen mit Studienkollegen

	1	2	3	4	5	6
136. Ich nehme mir Zeit, um mit Studienkollegen über den Stoff zu diskutieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
137. Ich vergleiche meine Vorlesungsmitschriften mit denen meiner Studienkollegen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
138. Wenn mir etwas nicht klar ist, so frage ich einen Studienkollegen um Rat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
139. Entdecke ich größere Lücken in meinen Aufzeichnungen, so wende ich mich an meine Studienkollegen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1 = trifft überhaupt nicht zu (1), 2 (2), 3 (3), 4 (4), 5 (5), 6 = trifft voll zu (6).

Verwendung von Literatur

Verwendung von Literatur

	1	2	3	4	5	6
140. Ich suche nach weiterführender Literatur, wenn mir bestimmte Inhalte noch nicht ganz klar sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
141. Wenn ich einen Fachbegriff nicht verstehe, so schlage ich in einem Wörterbuch nach.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
142. Fehlende Informationen suche ich mir aus verschiedenen Quellen zusammen (z.B. Mitschriften, Bücher, Fachzeitschriften).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
143. Ich ziehe zusätzlich Literatur heran, wenn meine Aufzeichnungen unvollständig sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

1 = trifft überhaupt nicht zu (1), 2 (2), 3 (3), 4 (4), 5 (5), 6 = trifft voll zu (6).

Angaben zu Ihrer Person

Zum Schluss bitte wir Sie um einigen Angaben zu Ihrer Person. Diese Daten dienen ausschließlich der statistischen Auswertung.

144. Geschlecht

1. weiblich 2. männlich

145. Wie alt sind Sie?

Die Antwort muß zwischen 16 und 99 liegen

146. Beruflicher Status

1. beschäftigt im öffentlichen Dienst 2. beschäftigt in der Privatwirtschaft 3. arbeitssuchend
 4. selbständig 5. sonstiges

147. In welcher Branche arbeiten Sie? (z.B. Bank, Maschinenbau)**148. Welcher betrieblichen Funktion würden Sie Ihre derzeitige Tätigkeit zuordnen? (z.B. Produktion, Vertrieb, F & E)****149. Über welche Bildungsabschlüsse verfügten Sie vor Aufnahme Ihres aktuellen Studiums bei der AKAD?**

1. fachgebundene Hochschulreife 2. Allgemeine Hochschulreife/Abitur 3. Berufsausbildung
 4. Abschluss an einer Berufsakademie 5. FH-Abschluss 6. Universitätsabschluss
 7. Promotion

Sie können mehrere Kästchen ankreuzen.

Fragen zum Studium**150. Hatten Sie vor Beginn Ihres aktuellen AKAD-Studiums schon Erfahrungen mit Fernstudien/-lehrgängen gemacht?**

1. nein 2. ja

151. An welcher AKAD-Hochschule studieren Sie derzeit?

1. FH Lahr 2. FH Pinneberg/Rendsburg 3. FH Leipzig 4. WHL

152. Wann haben Sie dieses Studium begonnen? (tt/mm/jjjj)**153. Falls Sie Absolvent sind: Wann haben Sie dieses Studium abgeschlossen? (tt/mm/jjjj)****154. Wie viele Stunden wöchentlich arbeiten Sie durchschnittlich für Ihr Studium?****155. Welchen Studiengang studieren Sie?**

1. Dipl.-Betriebswirt/in FH 2. Dipl.-Wirtschaftsinformatiker/in FH 3. Dipl.-Wirtschaftsübersetzer FH
 4. Dipl.-Wirtschaftsingenieur/in FH 5. Dipl.-Sozialwirt/in FH 6. Zertifikat Hochschulfachökonom
 7. Dipl.-Kaufmann/Kauffrau 8. Dipl.-Wirtschaftspädagoge/in 9. Zertifikat Ökonomie

Sie können mehrere Kästchen ankreuzen.

156. Falls Sie eine Rückmeldung über Ihre Ergebnisse wünschen, geben Sie bitte hier ihre e-mail-Adresse an.**157. Wollen Sie an der Verlosung teilnehmen? (Voraussetzung: Sie müssen ihre e-mail-Adresse angegeben haben)**

1. nein 2. ja

Anhang 2: Screenshot Teilnehmerrückmeldung