

Holtermann, Sebastian

## Research Report

Teleteaching - Provisorium oder langfristige Ergänzung für die Lehre? Eine Fallstudie zum Einsatz von Videokonferenzsoftware in einer kooperativen Lernumgebung in einem Masterseminar der Hochschule Hannover

Management, No. 3

## Provided in Cooperation with:

Hochschule Hannover - University of Applied Sciences and Arts, Faculty IV, Department of Business Administration

*Suggested Citation:* Holtermann, Sebastian (2020) : Teleteaching - Provisorium oder langfristige Ergänzung für die Lehre? Eine Fallstudie zum Einsatz von Videokonferenzsoftware in einer kooperativen Lernumgebung in einem Masterseminar der Hochschule Hannover, Management, No. 3, Hochschule Hannover, Fakultät IV - Wirtschaft und Informatik, Abteilung Betriebswirtschaft, Hannover, <https://doi.org/10.25968/opus-1779>

This Version is available at:

<https://hdl.handle.net/10419/228660>

### Standard-Nutzungsbedingungen:

Die Dokumente auf EconStor dürfen zu eigenen wissenschaftlichen Zwecken und zum Privatgebrauch gespeichert und kopiert werden.

Sie dürfen die Dokumente nicht für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, öffentlich zugänglich machen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Sofern die Verfasser die Dokumente unter Open-Content-Lizenzen (insbesondere CC-Lizenzen) zur Verfügung gestellt haben sollten, gelten abweichend von diesen Nutzungsbedingungen die in der dort genannten Lizenz gewährten Nutzungsrechte.

### Terms of use:

*Documents in EconStor may be saved and copied for your personal and scholarly purposes.*

*You are not to copy documents for public or commercial purposes, to exhibit the documents publicly, to make them publicly available on the internet, or to distribute or otherwise use the documents in public.*

*If the documents have been made available under an Open Content Licence (especially Creative Commons Licences), you may exercise further usage rights as specified in the indicated licence.*



<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

## **Teleteaching – Provisorium oder langfristige Ergänzung für die Lehre?**

**Eine Fallstudie zum Einsatz von Video-konferenzsoftware in einer kooperativen Lernumgebung in einem Masterseminar der Hochschule Hannover**

Sebastian Holtermann

## Zusammenfassung

Die vergleichende Fallstudie untersucht die Auswirkungen des Einsatzes von Videokonferenzsoftware (VKS) in einer kooperativen Lernumgebung in einem Masterseminar der Hochschule Hannover im Studiengang Unternehmensentwicklung. Es wurden 13 problemzentrierte Interviews mit Teilnehmenden eines Online- und eines Präsenzkurses geführt. Die gewonnenen Daten aus den Interviewaussagen wurden unter Anwendung des an der Hochschule eingesetzten Evaluationsfragebogens auf Plausibilität geprüft. Es wurden acht Probanden aus dem Onlinekurs und fünf Probanden aus dem vorherigen Präsenzkurs befragt. Die Interviews wurden über eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet. Die zentralen Ergebnisse waren, dass das Teleteaching zwar funktioniert, die Onlinestudierenden aber eine niedrigere Aufmerksamkeit, eine gehemmte aktive Beteiligung, eine geringere Interaktion zwischen den Studierenden und eine erschwerte Interaktion in den Gruppenarbeiten wahrnehmen. Als größte Nachteile wurden die fehlenden persönlichen Kontakte und die niedrige Aufmerksamkeit identifiziert. Als größter Vorteil erwies sich die erhöhte Flexibilität durch den ersparten Anfahrtsweg. Ein für Teleteaching zentraler Erfolgsfaktor ist, dass die Kameras auch bei den Teilnehmenden angeschaltet sein sollten, damit die Aufmerksamkeit und die aktive Beteiligung gefördert werden. Zwölf der Probanden stufen den VKS-Einsatz als sinnvolle Ergänzung für Seminare ein. Präsenzseminare sind aber keinesfalls durch Onlineseminare zu ersetzen.

Holtermann, Sebastian

Teleteaching – Provisorium oder langfristige Ergänzung für die Lehre? – Eine Fallstudie zum Einsatz von Videokonferenzsoftware in einer kooperativen Lernumgebung in einem Masterseminar der Hochschule Hannover. – Hannover: Hochschule Hannover, 2020 (Management; Nr. 3).

ISSN: **2626-4889**

Weitere Schriften aus der Reihe *Management* finden Sie unter: <https://serwiss.bib.hs-hannover.de/solrsearch/index/search/searchtype/series/id/11>

Die Schriftenreihe *Management* enthält Schriften zur strategischen und operativen Entwicklung von Managementsystemen, ihren Geschäftsprozessen und personellen Ressourcen. Im Fokus stehen agile Managementmethoden und eine internationale Ausrichtung.

Publications of the “*Management*” series deal with the strategic and operational development of management systems, their business processes and human resources. The focus is on agile management tools and an international orientation.

### *Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek*

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://portal.dnb.de> abrufbar.

### *Impressum*

Herausgegeben von Prof. Dr. Patricia A. Adam, Professur für Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insbesondere International Management  
c/o Hochschule Hannover, Fakultät IV – Abteilung Betriebswirtschaft,  
Ricklinger Stadtweg 120, 30459 Hannover



Dieses Dokument ist lizenziert unter der Lizenz  
Creative Commons Namensnennung 4.0 (CC BY 4.0):  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



**HOCHSCHULE  
HANNOVER**  
UNIVERSITY OF  
APPLIED SCIENCES  
AND ARTS

*Fakultät IV  
Wirtschaft und  
Informatik*

# Teleteaching – Provisorium oder langfristige Ergänzung für die Lehre?

Eine Fallstudie zum Einsatz von Videokonferenzsoftware

in einer kooperativen Lernumgebung

in einem Masterseminar der Hochschule Hannover

Hochschule:	Hochschule Hannover
Fakultät:	IV
Fachbereich:	Wirtschaft und Informatik
Abteilung:	Betriebswirtschaft
Verfasser:	Sebastian Holtermann
Matrikelnummer:	1533544
E-Mail:	sebastian.holtermann@stud.hs-hannover.de
Modul:	Masterarbeit
Erstkorrektor:	Frau Prof. Dr. Adam
Zweitkorrektor:	Herr Prof. Dr. Lehmann
Abgabedatum:	24.08.2020

# Inhalt

Abkürzungsverzeichnis .....	IV
Abbildungsverzeichnis.....	V
Kurzfassung .....	VI
Abstract.....	VII
1 Einleitung.....	1
1.1 Ausgangssituation .....	1
1.2 Zielsetzung .....	3
1.3 Vorgehen .....	3
2 Theoretische Grundlagen.....	4
2.1 Bestimmung zentraler Begriffe.....	4
2.2 Didaktisches Modell des kooperativen Lernens.....	6
2.3 Das Modellschema einer kooperativen Lernumgebung am Beispiel des Kurses IWM .....	10
2.4 Aufmerksamkeit als Voraussetzung für Lernen .....	11
2.5 Aktuelle Studien zum Teleteaching und relevante Theorien.....	13
2.5.1 Einfluss des internetbasierten Lernens auf die Lernleistung .....	13
2.5.2 Relevante Modelle und Ansätze aus der Medienpsychologie .....	13
2.5.3 Relevante aktuelle Studien zum VKS-Einsatz.....	15
3 Methodik.....	17
3.1 Geplante Stichprobe .....	17
3.2 Forschungsdesign .....	18
3.3 Evaluationsfragebogen zur Erfassung studentischer Lehrurteile.....	20
3.4 Problemzentriertes Interview .....	20
3.4.1 Begründung und Aufbau .....	20
3.4.2 Transkription .....	26
3.4.3 Qualitative Inhaltsanalyse .....	27
3.5 Durchführung.....	28
4 Ergebnisse und Diskussion .....	30
4.1 Ergebnisse der qualitativen Interviews.....	30
4.1.1 Kurzfragebogenergebnisse .....	30
4.1.2 Ergebnisse der Einstiegsfragen .....	32
4.1.3 Ergebnisse zum Theorieinput.....	33
4.1.4 Ergebnisse zu den Gruppenarbeiten.....	37
4.1.5 Ergebnisse zur Prüfung.....	40
4.1.6 Ergebnisse zur abschließenden Bewertung des VKS-Einsatzes in Seminaren durch Probanden .....	41
4.2 Ergebnisse des Evaluationsbogens.....	42

4.3 Diskussion .....	43
4.3.1 Relevante Hintergründe der Probanden .....	43
4.3.2 Auswirkungen des VKS-Einsatzes auf die Aufmerksamkeit im Theorieinput .....	44
4.3.3 Auswirkungen des VKS-Einsatzes auf die aktive Beteiligung im Theorieinput .....	45
4.3.4 Auswirkungen des VKS-Einsatzes auf die Interaktion im Theorieinput .....	46
4.3.5 Auswirkungen des VKS-Einsatzes auf die kooperative Gruppenarbeit .....	47
4.3.6 Die Einstellung der Studierenden zum VKS-Einsatz .....	48
5 Fazit.....	50
5.1 Auswirkungen des Teleteachings .....	50
5.2 Implikationen für die didaktische Gestaltung von Seminaren mit kooperativer Lernumgebung .....	51
5.3 Limitationen .....	52
5.4 Ausblick .....	52
Anhang 1: Lehrplan des Onlinekurses .....	53
Anhang 2: Umfrageergebnis zur Art der Prüfungsleistung des Onlinekurses... 58	
Anhang 3: Lehrplan des Präsenzkurses.....	59
Anhang 4: Evaluationsfragebogen zur Erfassung studentischer Lehrurteile .... 64	
Anhang 5: Interviewleitfäden für den Onlinekurs und den Präsenzkurs .....	65
Anhang 6: Kurzfragebögen für den Onlinekurs und den Präsenzkurs mit Musterausfüllung.....	69
Anhang 7: Ergebnisse des Kurzfragebogens .....	71
Anhang 8: Kategoriendefinitionen Beispiele .....	72
Anhang 9: Kategoriensystem .....	78
Anhang 10: Beispiele für die induktive Kategorisierung .....	83
Anhang 11: Beispiel für evaluative Kategorien mit ordinalen Kategorien als Einordnung.....	87
Anhang 12: Einblicke in die qualitative Datenanalyse mit MAXQDA .....	89
Anhang 13: Ergebnisse des EEsL des IWM-Kurses des Sommersemesters 2020/Kurs A.....	99
Anhang 14: Ergebnisse des EEsL des IWM-Kurses des Sommersemesters 2019/Kurs C .....	100
Anhang 15: Auswertung der Freitextfelder des EEsL.....	101
Anhang 16: Drei Transkriptionsbeispiele .....	102
Literaturverzeichnis .....	110
Erklärung zur ordnungsgemäßen Erstellung .....	118

## **Abkürzungsverzeichnis**

c.K.	computervermittelte Kommunikation
CL	Cooperative Learning
CML	computer-mediiertes Lernen
CSCL	Computer Supported Cooperative Learning
EEsL	Evaluationsfragebogen zur Erfassung studentischer Lehrurteile
e-Learning	electronic Learning
e-Teaching	electronic Teaching
HSH	Hochschule Hannover
IWM	Internationales Wertschöpfungsmanagement
MOOC	Massive Open Online Course
NHG	Niedersächsisches Hochschulgesetz
Pos.	Position im Transkript
PZI	Problemzentriertes Interview
VKS	Videokonferenzsoftware

## **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Zusammenfassende Einordnung von Teleteaching in die relevanten e-Learning-Begriffe.....	6
Abbildung 2: Basiselemente des kooperativen Lernens.....	7
Abbildung 3: Schematische Darstellung des kooperativen Lehr-Lern-Prozesses des Kurses IWM. Hervorgehoben sind die (überwiegend) eigenaktiven Anteile von Lernenden, unterschieden nach (a) individuell und (b) interaktiv.....	11
Abbildung 4: Das Gedächtnis-Modell von Atkinson und Shifferin (1965) .....	12
Abbildung 5: Zu erwartende Effekte nach dem Reduced-Social-Cues-Ansatz von c.K. auf die Interaktion nach Döring .....	14
Abbildung 6: Vergleich der relevanten Merkmale der Kurse A, B und C .....	18
Abbildung 7: Ablauf der problemzentrierten Interviews in dieser Studie.....	21
Abbildung 8: Beispiel für evaluative Kategorienzueordnung .....	28
Abbildung 9: Geschlechterverteilung der Probanden .....	30
Abbildung 10: Anteil der Studierenden mit Nebenjobs oder anderen zusätzlichen Verpflichtungen neben dem Studium .....	30
Abbildung 11: Vorkenntnisse zu Hochschule, Kursteilnehmenden und Dozentin .....	31
Abbildung 12: Lerninfrastruktur der Probanden.....	31
Abbildung 13: Vorerfahrung zu VKS und Vorkenntnisse zur ISO Norm 9001 ..	32
Abbildung 14: Die subjektive Aufmerksamkeit der Probanden, sowie genannte Nebentätigkeiten und Einschätzung des Einflusses des VKS-Einsatzes .....	34
Abbildung 15: Übersicht über das erste Statement zum Theorieinput. Die Probanden in weißer Schrift haben Onlineerfahrung.....	34
Abbildung 16: Einschätzung der aktiven Beteiligung der Kurse A und B.....	36
Abbildung 17: Überblick über die Arbeitsorganisation der Gruppenarbeiten der A-Probanden.....	38
Abbildung 18: Profildiagramm zu den Skalenfragen des EEsL des Onlinekurses SS20 im Vergleich zum Präsenzkurs SS19 mit den Mittelwerten als verwendete Werte.....	42
Abbildung 19: Summe der Kategoriennennungen, wobei die Kategoriennennung bei Gefallen mit 1 und bei Nicht-Gefallen mit -1 bewertet wurde.....	43



## **Kurzfassung**

Die vergleichende Fallstudie untersucht die Auswirkungen des Einsatzes von Videokonferenzsoftware (VKS) in einer kooperativen Lernumgebung in einem Masterseminar der Hochschule Hannover im Studiengang Unternehmensentwicklung. Es wurden 13 problemzentrierte Interviews mit Teilnehmenden eines Online- und eines Präsenzkurses geführt. Die gewonnenen Daten aus den Interviewaussagen wurden unter Anwendung des an der Hochschule eingesetzten Evaluationsfragebogens auf Plausibilität geprüft. Es wurden acht Probanden aus dem Onlinekurs und fünf Probanden aus dem vorherigen Präsenzkurs befragt. Die Interviews wurden über eine qualitative Inhaltsanalyse ausgewertet. Die zentralen Ergebnisse waren, dass das Teleteaching zwar funktioniert, die Onlinestudierenden aber eine niedrigere Aufmerksamkeit, eine gehemmte aktive Beteiligung, eine geringere Interaktion zwischen den Studierenden und eine erschwerte Interaktion in den Gruppenarbeiten wahrnehmen. Als größte Nachteile wurden die fehlenden persönlichen Kontakte und die niedrige Aufmerksamkeit identifiziert. Als größter Vorteil erwies sich die erhöhte Flexibilität durch den ersparten Anfahrtsweg. Ein für Teleteaching zentraler Erfolgsfaktor ist, dass die Kameras auch bei den Teilnehmenden angeschaltet sein sollten, damit die Aufmerksamkeit und die aktive Beteiligung gefördert werden. Zwölf der Probanden stufte den VKS-Einsatz als sinnvolle Ergänzung für Seminare ein. Präsenzseminare sind aber keinesfalls durch Onlineseminare zu ersetzen.

<b>Autor:</b>	Sebastian Holtermann
<b>Matrikelnummer:</b>	1533544
<b>Studienfach:</b>	Master in Unternehmensentwicklung
<b>Titel der Arbeit:</b>	Teleteaching – Provisorium oder langfristige Ergänzung für die Lehre? Eine Fallstudie zum Einsatz von Videokonferenzsoftware in einer kooperativen Lernumgebung in einem Masterseminar der Hochschule Hannover
<b>Erstellungsjahr:</b>	Sommersemester 2020
<b>Prüferin:</b>	Prof. Dr. Patricia Adam

## **Abstract**

The comparative case study examines the effects of the use of videoconferencing software in a cooperative learning environment in a master's seminar at the Hannover University of Applied Sciences and Arts in the course of study Business Development. Thirteen problem-centred interviews were conducted with participants of an online and a classroom course. The plausibility of the data obtained from the interviews was checked using the evaluation questionnaire used at the university. Eight participants from the online course and five participants from the previous classroom course were interviewed. The interviews were evaluated using a qualitative content analysis. The central results were: teleteaching worked, but that the online students perceived lower attention, inhibited active participation, less interaction between the students and more difficult interaction in the group work. The lack of personal contact and low attention were mentioned as the biggest disadvantages. The greatest advantage was the increased flexibility due to the reduced travel distance. A key success factor for teleteaching is that the cameras should also be switched on in the participants' place to work to promote attentiveness and active participation. Twelve of the test persons rated the use of videoconferencing software as a useful addition to seminars. However, attendance seminars can never be replaced by online seminars.

**Author:** Sebastian Holtermann

**Student number:** 1533544

**Academic subject:** Master of Business Development

**Paper title:** Teleteaching - temporary or long-term supplement to teaching? A case study on the use of videoconferencing software in a cooperative learning environment in a master's seminar at Hochschule Hannover University of Applied Sciences and Arts

**Year of creation:** Summer semester 2020

**Examiner:** Prof. Dr. Patricia Adam

# 1 Einleitung

## 1.1 Ausgangssituation

Die Hochschulen sind zurzeit (2020) geschlossen und die Präsenzveranstaltungen abgesagt. Durch die Corona-Pandemie befindet sich ein Großteil der Deutschen im Homeoffice<sup>1</sup> und die Hochschulen mussten sich auf ein Online-Sommersemester 2020 einstellen.<sup>2</sup> Die Nutzerzahlen für Videokonferenzsysteme (VKS), wie Big-BlueButton, MS Teams, Google Meets, Google Hangouts, Zoom oder Adobe Connect, sind in der Pandemiezeit drastisch gestiegen.<sup>3</sup> Viele Lehrende und Studierende müssen sich auf Fernunterricht einstellen und sich neue Fähigkeiten aneignen.<sup>4</sup> Die Krise fungiert in der Hochschullandschaft als Beschleuniger der Digitalisierung.<sup>5</sup> Diese Ausnahmesituation bietet den Hochschulen, den Lehrenden und den Studierenden die Möglichkeit, sich in digitalen Lehr- und Lernmethoden auszuprobieren und sie zu evaluieren.<sup>6</sup> Durch die Erfahrungsgewinne durch digitale Lösungen in der Corona-Pandemie können die Hochschulen und Lehrenden ihre Lehrangebote weiterentwickeln.<sup>7</sup>

Die anwendungsorientierte Lehre und die Vorbereitung auf die zukünftige Arbeitswelt sind die Leitgedanken der Hochschulen.<sup>8</sup> Gerdenitsch und Korunka fordern nach dem finnischen Vorbild eine Integration von ‚Zukunftskompetenzen‘ in der Kommunikations- und Informationstechnologie in die Lehrpläne der Hochschulen.<sup>9</sup> Die Lehrkräfte sollen verstärkt Kommunikations- und Informationstechnologie einsetzen, sodass die Studierenden besser auf die Anforderungen der digitalen Arbeitswelt vorbereitet sind.<sup>10</sup> Neben den Vorlesungen sind speziell auch die interaktiven, anwendungsbezogenen Präsenzseminare ein elementarer Bestandteil der Hochschullehre.<sup>11</sup> Insbesondere die Seminare, in denen komplexe Thematiken durch kooperatives Lernen anwendungsbezogen behandelt werden, sollten beachtet werden. Schließlich ist besonders in diesem Lernformat die Face-to-Face-Interaktion zwischen den Teilnehmenden elementar.<sup>12</sup> Die kleinen Gruppen und interaktiven Seminare sind der Wesensunterschied zwischen Hochschulen und Universitäten.<sup>13</sup> Sie stellen somit aus betriebswirtschaftlicher Sicht eine Unique Selling Proposition<sup>14</sup> dar, die nicht vernachlässigt werden sollte, damit auch zukünftig Studieninteressierte sich für ein Hochschulstudium entscheiden. Hier gilt es zu evaluieren, wie und wo eine sinnvolle Integration des VKS-Einsatzes gestaltet werden kann, ohne die hochschulische Lehrqualität einzuschränken. Auch Süß et al. beschreiben, dass die aktuelle Herausforderung der Mediendidaktik nicht der Einsatz digitaler Medien an sich ist, sondern wie ein sinnvoller Einsatz in den Lehrszenarien integriert werden kann.<sup>15</sup>

---

<sup>1</sup> Pauly und Holdampf-Wendel (2020).

<sup>2</sup> Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur (2020); von Elm und Löchel (2020).

<sup>3</sup> Demling und Kerkmann (2020).

<sup>4</sup> Seidel und Förtsch (2020).

<sup>5</sup> Von Elm und Löchel (2020).

<sup>6</sup> Bielawa (2020).

<sup>7</sup> Bielawa (2020).

<sup>8</sup> Von Helden et al. (2019, S. 1).

<sup>9</sup> Gerdenitsch und Korunka (2019, S. 49).

<sup>10</sup> Gerdenitsch und Korunka (2019, S. 49).

<sup>11</sup> Leue und Reuke (2017).

<sup>12</sup> Edelmann und Wittmann (2019, S. 240); Johnson und Johnson (1989).

<sup>13</sup> Leue und Reuke (2017).

<sup>14</sup> Markgraf und Esch (2020).

<sup>15</sup> Süß, Lampert und Trützsch-Wijnen (2018, S. 185).

Wie seit den 2000er Jahren die Medienpädagogik insgesamt,<sup>16</sup> fokussiert sich das Forschungsgebiet des Computer Supported Cooperative Learning (CSCL) zum Großteil auf Blended Learning-Konzepte.<sup>17</sup> Diese beziehen zwar den VKS-Einsatz mit ein, beinhalten aber insbesondere den asynchronen Medieneinsatz, wie Videos, Foren und Blogs.<sup>18</sup> Dazu werden Präsenztermine integriert, die die Nachteile des asynchronen e-Learnings, wie soziale Isolation und Anonymität, sowie den Anteil des selbstregulierten Lernens senken.<sup>19</sup> Grundsätzlich soll so die Abbruchquote verringert werden.<sup>20</sup> Diese Studien werden zum Großteil als quantitative Studien, aber auch als qualitative und vermehrt als Mixed-Methods-Studien durchgeführt.<sup>21</sup> Studien zum reinen synchronen computer-mediierten Lernen in Seminaren sind weniger vorhanden und behandeln eher die textbasierte Kommunikation.<sup>22</sup> Wenn der VKS-Einsatz in aktuelleren Studien untersucht wird, bestehen die Stichproben eher aus Personen der beruflichen Weiterbildung und Studierenden von Fernuniversitäten.<sup>23</sup> In anderen Studien handelt es sich um Teilnehmende von Massive Open Online Courses (MOOC)<sup>24,25</sup> Bei diesem Lernformat bestehen die Stichproben nicht zwingend aus immatrikulierten Studierenden, sondern zum Großteil aus interessierten Personen. Insbesondere bei diesen Kursen wurden hohe Abbrecherquoten festgestellt.<sup>26</sup> Es ist fraglich, ob Erkenntnisse aus diesen Stichproben auf Vollzeit-Studierende, die an Hochschulen immatrikuliert sind und einen Hochschulabschluss anstreben, übertragbar sind.

In der Medienpädagogik und Medienpsychologie wird über die Wirkungen von computer-mediierten Kommunikation kontrovers diskutiert. Im Teilbereich computervermittelte Kommunikation (c.K.) der Medienpsychologie wurden verschiedene Modelle entwickelt, die sich teilweise widersprechen, wie der Media-Richness-Ansatz und das Modell des sozialen Einflusses, die die Medienauswahl der Menschen zu erklären versuchen.<sup>27</sup> Zusätzlich werden ambivalente soziale Effekte in der computervermittelten Kommunikation beobachtet, die sich sowohl positiv als auch negativ auf die Interaktion auswirken können.<sup>28</sup> Auch Medienpädagogen streiten sich über die Auswirkungen von computer-mediierten Kommunikation.<sup>29</sup> Nach Mayrberger wird aus der Perspektive der Mediendidaktik nicht mehr zwischen Onlinekommunikation und echter Kommunikation unterschieden. Schließlich könne aufgrund der netz- und computertechnologischen Fortschritte

---

<sup>16</sup> Süss et al. (2018, S. 11).

<sup>17</sup> Bernard, Borokhovski, Schmid, Tamim und Abrami (2014); Bosshardt und Chiang (2016).

<sup>18</sup> Bosshardt und Chiang (2016); Dowling-Hetherington, Glowatz, McDonald und Dempsey (2020, S. 29-34).

<sup>19</sup> Ulrich (2016, S. 140).

<sup>20</sup> Lervik, Vold und Holen (2018, S. 2361).

<sup>21</sup> Gegenfurtner, Schmidt-Hertha und Lewis (2020); Dowling-Hetherington et al. (2020, S. 27-28); Lervik et al. (2018).

<sup>22</sup> He und Huang (2017); Weinberger, Hartmann, Katja und Rummel (2020, S. 242); Denton (2012, S. 39).

<sup>23</sup> Ertl, Fischer und Mandl (2006); Gegenfurtner, Schmidt-Hertha und Lewis (2020); Gegenfurtner, Zitt und Ebner (2020); Lervik et al. (2018); Roth, Pierce und Brewer (2020).

<sup>24</sup> „Abkürzung für *Massive Open Online Course*: Ein Lernangebot im Internet, das kostenfrei zur Verfügung steht.“ Kerres (2018, S. 518).

<sup>25</sup> Yousef, Chatti, Wosnitza und Schroeder (2014, S. 78); Otto, Bollmann, Becker und Sander (2018, S. 203).

<sup>26</sup> Kergel und Heidkamp-Kergel (2020, S. 61-62).

<sup>27</sup> Gardner und Thielen (2015, S. 84-86).

<sup>28</sup> Gardner und Thielen (2015, S. 84-86).

<sup>29</sup> Kerres (2018, S. 131).

die computer-medierte Kommunikation via Audio- und Videokonferenz störungsfrei gelingen.<sup>30</sup> Kerres schreibt, dass die Trennung der realen und virtuellen Welt nicht mehr der Wahrnehmung vieler Menschen von Technik entspräche, weil die Technik in deren Lebenswelt inhärent sei.<sup>31</sup>

Die lückenhafte Forschung und die widersprüchlichen Erkenntnisse zeigen, dass der Einsatz von VKS in der Lehre ungenügend wissenschaftlich erforscht ist. Daher bietet die krisenbedingte Umstellung der Präsenzseminare auf Online-Seminare eine ideale Gelegenheit eine Fallstudie durchzuführen, um die Auswirkungen des Einsatzes von VKS auf die Studierenden beim kooperativen Lernen zu erfassen.

## **1.2 Zielsetzung**

Das Ziel dieser Arbeit ist es, die Frage zu beantworten, inwiefern der Einsatz von VKS das kooperative Lernen der Studierenden im Vergleich zu Präsenzseminaren beeinflusst. Es werden Vor- und Nachteile des Einsatzes und mögliche Erfolgsfaktoren aus Sicht der Studierenden identifiziert. Es sollen Handlungsempfehlungen für die Lehrkräfte abgeleitet werden, wie die Kursgestaltungen beim Einsatz von VKS verbessert werden können und weitere Fragestellungen für zukünftige Studien eruiert werden. Aus dieser Zielsetzung ergeben sich folgende Leitfragen:

Welche Auswirkungen hat der Einsatz von VKS auf

- die Aufmerksamkeit der Studierenden im Theorieinput,
- die aktive Beteiligung der Studierenden während des Theorieinput,
- die Interaktion zwischen Dozenten und Studierenden sowie unter den Studierenden,
- die kooperative Gruppenarbeit?

und

Was sind die Einstellungen der Studierenden zum VKS-Einsatz?

## **1.3 Vorgehen**

Für die Untersuchung wurden dreizehn Seminarteilnehmende aus dem Masterseminar Internationales Wertschöpfungsmanagement (IWM) interviewt: acht Teilnehmende aus dem Online-Seminar und fünf aus dem Präsenzseminar des vorherigen Semesters. Das Interview wurde als problemzentriertes Interview (PZI) nach Andreas Witzel (1982)<sup>32</sup> konstruiert. Die Leitfäden und die Kurzfragebögen basieren auf dem Modell des kooperativen Lernens und auf Erkenntnissen der Medienpsychologie und -pädagogik. Die Antworten auf die Interviewfragen wurden mittels einer qualitativen Inhaltsanalyse mit MAXQDA (VERBI Software – Consult – Sozialforschung GmbH) ausgewertet. Erwartet wurden ausführliche Ergebnisse zur Beschreibung der Wahrnehmungen, Einstellungen und Handlungen der Interviewten im Seminar IWM. Zusätzlich wurden die Ergebnisse der gesetzlichen jährlichen Lehrevaluation von der Hochschule Hannover ausgewertet und mit den Erkenntnissen der qualitativen Studie abgeglichen.

---

<sup>30</sup> Mayrberger (2019, S. 55).

<sup>31</sup> Kerres (2018, S. 131-132).

<sup>32</sup> Witzel (1982).

## 2 Theoretische Grundlagen

Das Themenfeld beinhaltet viele Sammelbegriffe, die zum Verständnis der Arbeit und zur Vermeidung von Irritationen eingeordnet werden. Darauf folgen das didaktische Modell, das Modellschema einer kooperierenden Lernumgebung am Beispiel des Kurses IWM und ein kurzer Exkurs zur Aufmerksamkeit als Voraussetzung für das Lernen. Der Theorieteil schließt mit den aktuellen und relevanten Erkenntnissen zum VKS-Einsatz ab.

### 2.1 Bestimmung zentraler Begriffe

Der Begriff **e-Learning** (electronic Learning) ist in der Literatur nicht eindeutig definiert, was sich sogar in einer uneinheitlichen Schreibweise, wie eLearning, E-Learning oder e-Learning, widerspiegelt.<sup>33</sup> Grundsätzlich ist e-Learning ein Sammelbegriff unter dem sich alle Thematiken zusammenfassen lassen, die den Einsatz von elektronischen Medien zu Lern- oder Lehrzwecken behandeln.<sup>34</sup>

Nach Arnold liegt der Fokus von **e-Teaching** (electronic Teaching, zu Deutsch elektronisches Lehren) anders als im Falle von e-Learning weniger auf der aktiven Beteiligung des Lernenden, sondern viel mehr auf der Konzeption der elektronischen Vermittlung und digitalen Präsentation von Wissen und Informationen mittels programmierter Lehrveranstaltungen. Der Lernende wird lediglich als passiver Teilnehmer durch entworfene Lernprogramme bzw. -veranstaltungen gesteuert. Die nicht vorhandene direkte pädagogische Kommunikation wird bei Bedarf entweder in ein kommunikatives e-Teaching oder in die anschließende Präsenzveranstaltung gelegt.<sup>35</sup>

Unter dem Begriff **Teleteaching**, zu Deutsch Fern-Lehren, wird der Einsatz von Videokonferenzsoftware in der Lehre verstanden. Auch wenn der Begriff in heutigen Publikationen seltener genutzt wird, beschreibt er präzise worum es geht: Beim Teleteaching sind sowohl die Lernenden als auch die Lehrenden örtlich getrennt und können per Mikrofon, Chat und Kamera, also via Videokonferenzsystem, synchron über Breitbandinternet interagieren. Teleteaching steht also für eine bestimmte Art des Fernunterrichts, in dem die synchrone Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden und die synchrone Interaktion zwischen den Lernenden untereinander im Vordergrund stehen.<sup>36</sup> In dieser Arbeit wird Teleteaching als Vorgehensvariante im Lehr-Lernprozess determiniert.<sup>37</sup> Anders als beim Webinar<sup>38</sup>, dass als reines Online-Seminar verstanden wird und nicht zwangsläufig eine synchrone Interaktion beinhaltet, kann Teleteaching als Komponente im Präsenzseminar eingebaut werden und ist somit ein Gestaltungselement des E-Teaching. Dies ist der erste Teil der Begründung, weshalb der alte

---

<sup>33</sup> Gardner und Thielen (2015, S. 17).

<sup>34</sup> Süss et al. (2018, S. 173); Kerres (2018, S. 6).

<sup>35</sup> Arnold, Kilian, Thillosen und Zimmer (2018, S. 22).

<sup>36</sup> Eigene Arbeitsdefinition in Anlehnung an Ehlers (2011, S. 38); Lackes, Siepermann, Bartscher und Nissen (2018).

<sup>37</sup> „Lehr-Lern-Prozesse sind die beim Lernen unter unterrichtlichen Bedingungen ablaufenden, miteinander komplex verflochtenen Prozesse und Interaktionen.“ Schrader und Helmke (2020, S. 1052).

<sup>38</sup> Der Begriff Webinar ist ein Kofferwort aus Web und Seminar und bezeichnet ein interaktives Meeting, das aber in den meisten Fällen lehrerzentriert abgehalten wird. Kergel und Heidkamp-Kergel (2020, S. 63).

Begriff Teleteaching in dieser Arbeit genutzt wird: im Wesentlichen wird die synchrone Interaktion über VKS im Lehr-Lernprozess untersucht. Der zweite Teil der Begründung folgt am Ende dieses Kapitelabschnittes.

Im Bereich des e-Learning und e-Teaching wird zwischen den Bereichen Computer Based Training (CBT) und Web Based Training (WBT) unterschieden.<sup>39</sup> Das WBT richtet sich an das Training einer Einzelperson an einem Arbeitsplatz. Beispiele dafür sind Sprachlabore an Hochschulen. Beim WBT steht die Kommunikation im Vordergrund. WBT ist häufig in Learning Management Systeme (LMS) implementiert, die zusätzlich Schnittstellen zum Internet und den Social Media bieten.<sup>40</sup> Beispiele für Learning Management Systeme sind Moodle<sup>41</sup> oder ILIAS<sup>42</sup>.

**Kollaboratives bzw. Kooperatives Lernen (CL)** ist eine interaktive Lernumgebung, in der die Lernenden in einer Gruppe an einer komplexen Aufgabe arbeiten. Die Studierenden können das Aufgabenziel nur in intensiver Interaktion miteinander erreichen und stehen in einer positiven Interdependenz zueinander.<sup>43</sup> Die Begriffe kooperativ und kollaborativ sind in der Literatur nicht genau definiert und werden häufig als Synonym benutzt.<sup>44</sup> Weinberger et al. und Kergel & Heidkamp-Kergel unterscheiden die Begriffe durch die Art der Aufgabenstellung und der Aufgabenerreichung: Kooperatives Lernen erfolgt, wenn die Aufgabenstellung deutlich definiert ist und es mehrere Möglichkeiten zur Aufgabenlösung gibt. So kann die Aufgabe stellenweise in einzelne Bestandteile aufgeteilt werden und die Teillösungen zu einer Gesamtlösung zusammengeführt werden. Beim kollaborativen Lernen ist die Aufgabenstellung unklar und es existieren mehrere Lösungsvarianten. Deshalb müssen die Gruppenteilnehmer durchgehend zusammen im Diskurs die Aufgaben begreifen und lösen.<sup>45</sup>

Unter **Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL)** wird das kollaborative und kooperative Lernen durch Computerunterstützung verstanden.<sup>46</sup> Damit beschreibt CSCL ein sehr breites Forschungsfeld. Weinberger systematisiert das Forschungsfeld in „ko-präsenten Lernen“ und „computer-mediertes Lernen“. Beim ko-präsenten Lernen sind die Lernenden örtlich nicht getrennt und arbeiten gemeinsam mit Computerunterstützung in direkter Face-to-Face-Interaktion, bspw. beim Recherchieren und Erstellen von Präsentationen. Beim **computer-medierten Lernen (CML)** sind die Teilnehmer dagegen räumlich getrennt und die Interaktion erfolgt über das Internet,<sup>47</sup> sowohl über Telefonie oder Live-Chat als auch über Videokonferenzen.<sup>48</sup> CSCL-Szenarien, die mit reinem CML verknüpft sind, sind wenig und unsystematisch untersucht worden, was sich auch in der fehlenden einheitlichen Begriffsbestimmung als Forschungsfeld zeigt.<sup>49</sup> Die Kombination des CSCL und CML begründet, warum im Titel der Masterarbeit der alte Begriff Teleteaching genutzt wird: Im kooperativen Lernen müssen sowohl

---

<sup>39</sup> Modlinger (2020, S. 33-34).

<sup>40</sup> Arnold et al. (2018, S. 22); Modlinger (2020, S. 33-34).

<sup>41</sup> Moodle Pty Ltd (2020).

<sup>42</sup> ILIAS open source e-Learning e.V. (2020).

<sup>43</sup> Johnson und Johnson (1989, S. 39-56, 2009, S. 366).

<sup>44</sup> Hasselhorn und Gold (2017, S. 301).

<sup>45</sup> Kergel und Heidkamp-Kergel (2020, S. 40); Weinberger et al. (2020, S. 236-237).

<sup>46</sup> Stahl et al. (2006, S.409); Bodemer und Hesse (2020, S. 667).

<sup>47</sup> Weinberger et al. (2020, S. 230).

<sup>48</sup> Weinberger et al. (2020, S. 234).

<sup>49</sup> Weinberger et al (2020, S. 243).

die Lehrkraft als auch die Studierenden das Lernen bewusst mittels synchroner Videokonferenz initiieren, um die Aufgabenziele zu erreichen.

Die folgende Übersicht zeigt eine zusammenfassende Einordnung der relevanten Begriffe im e-Learning. Der Übergang zwischen Online und Blended Learning in der Mitte symbolisiert, dass die anderen Elemente in beiden Formen eingesetzt werden können (Abb.1).

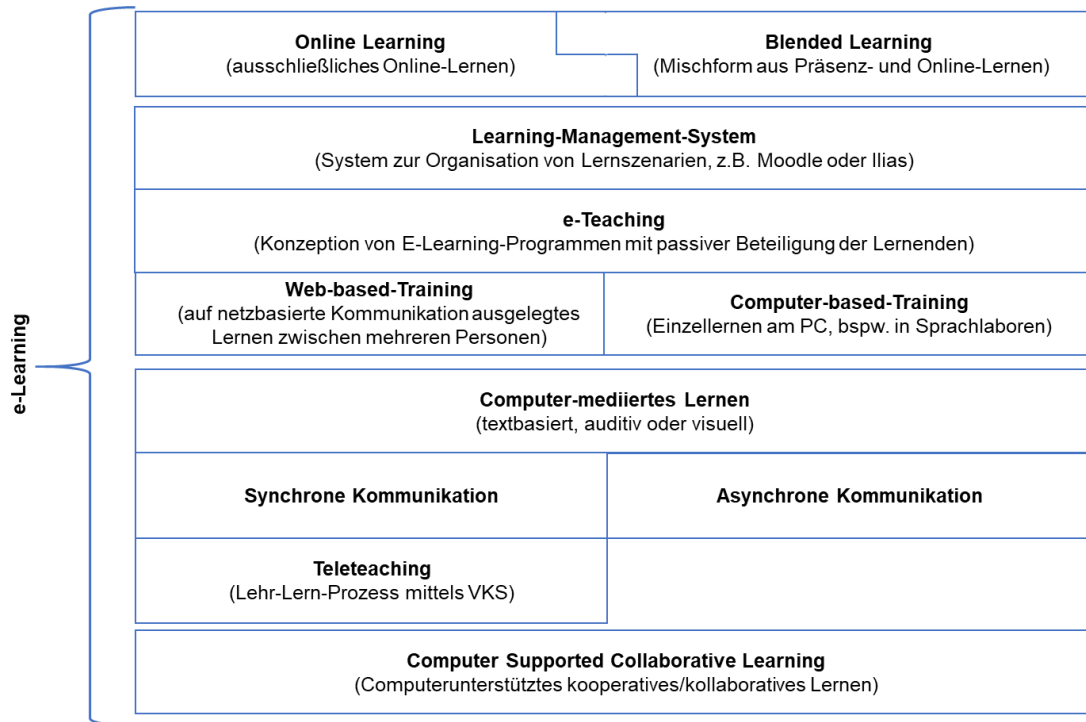


Abbildung 1: Zusammenfassende Einordnung von Teleteaching in die relevanten e-Learning-Begriffe<sup>50</sup>

## 2.2 Didaktisches Modell des kooperativen Lernens

Das kooperative Lernen ist eine Vorgehensweise des interaktiven Lernens.<sup>51</sup> Nach dem konstruktivistischen Lehrverständnis ist der Lernerfolg ein Aushandlungsprozess der im Lehr-Lernprozess beteiligten Akteure. Deshalb ist die Kommunikation zwischen den Akteuren zu fördern.<sup>52</sup> Das Wissen und Können der Studierenden sind Ergebnisse eines sozialen und kommunikativen Austauschprozesses, der in Gruppen- oder Partnerarbeiten durchgeführt wird.<sup>53</sup> Zurückzuführen sind die theoretischen Grundlagen des Modells auf das Buch „Cooperation and Competition: Theory and Research“ der Sozialpsychologen und Brüder David W. Johnson und Roger T. Johnson aus dem Jahr 1989,<sup>54</sup> in dem die beiden eine Metastudie über die überlegene Wirksamkeit von kooperativem Lernen im Vergleich zu kompetitivem und individuellem Lernen vorlegten und insbesondere die Bedeutung der positiven sozialen Interdependenz für das gemeinsame Lernen hervorhoben.<sup>55</sup> Das problematische an Gruppenarbeiten ist, dass die einzelnen Teilnehmer nicht selten den Eindruck

<sup>50</sup> Eigene Darstellung

<sup>51</sup> Edelmann und Wittmann (2019, S. 211).

<sup>52</sup> Gardner und Thielen (2015, S. 83-84).

<sup>53</sup> Edelmann und Wittmann (2019, S. 211).

<sup>54</sup> Johnson und Johnson (1989).

<sup>55</sup> Johnson und Johnson (1989, S. 39-56).



haben, dass sie mehr leisten als die anderen. Dadurch fühlen sie sich ausgenutzt und die Gruppenarbeit wird als Zusatzbelastung angesehen.<sup>56</sup> Um diesem Umstand entgegenzuwirken, werden beim kooperativen Lernen fünf Basiselemente integriert (Abb. 2):<sup>57</sup>

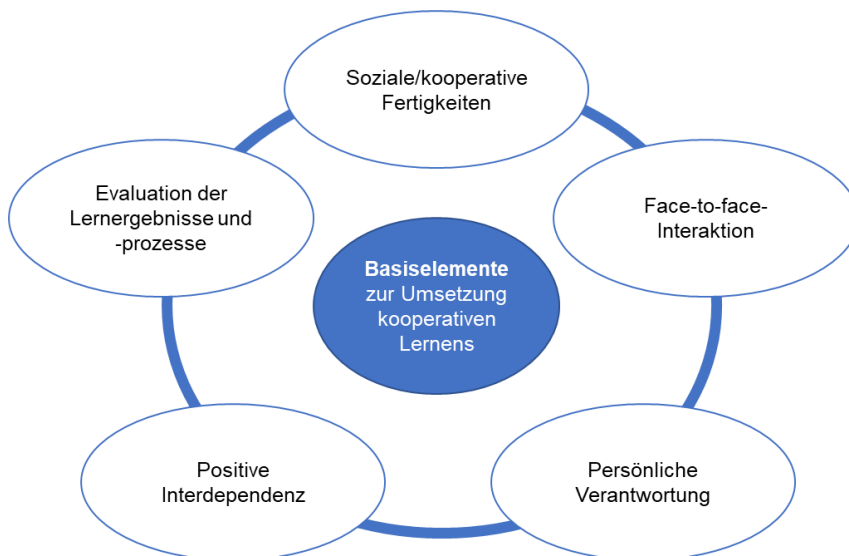


Abbildung 2: Basiselemente des kooperativen Lernens.<sup>58</sup>

### **Positive soziale Interdependenz**

Soziale Interdependenz besteht dann, wenn die Ergebnisse der Individuen von ihren eigenen und fremden Handlungen beeinflusst werden.<sup>59</sup> Bei der positiven Interdependenz fördern die Handlungen des einen Akteurs die Zielerreichung des anderen und umgekehrt. Bei negativen Interdependenzen stehen die Handlungen der Akteure zur Zielerreichung konträr zu einander.<sup>60</sup> Die Intention des kooperativen Lernens ist es, grundsätzlich für alle Gruppenmitglieder Lernfortschritte zu erzielen. Die positive Interdependenz gilt als Quintessenz jeglicher Kooperation.<sup>61</sup> Hierzu wird aber keine Aufgabenteilung mit individuellen Leistungsprüfung beim kooperativen Lernen ausgeschlossen. Die Aufgabenteilung kann sogar eine Form der positiven Interdependenz sein.<sup>62</sup> Beispielsweise kann die Gruppe aus verschiedenen Fachleuten bestehen, die aufgabenteilig zusammenarbeiten müssen, um einen komplexen Fall lösen zu können.<sup>63</sup> In einer CSCL-Studie zum VKS-Einsatz wurde die Zusammenarbeit von Studierenden der Psychologie und Humanmedizin an einem komplexen Fall analysiert. Es handelte sich um eine definierte Aufgabenstellung mit divergenten Lösungsmöglichkeiten. Die Studienergebnisse zeigten, dass die Koordination von Teilaufgaben, Zeit und Technik ein Erfolgsfaktor für die kooperative Lerngruppe waren.<sup>64</sup> Eine weitere Form der positiven Interdependenz kann die Gruppenbelohnung sein, die nur dann übergeben wird, wenn alle Gruppenmitglieder die Mindestleistung erbracht haben. Dieselbe Funktion hat im

<sup>56</sup> Edelmann und Wittmann (2019, S. 212).

<sup>57</sup> Johnson und Johnson (1989, S. 57-72).

<sup>58</sup> In Anlehnung an Edelmann und Wittmann (2019, S. 212).

<sup>59</sup> Johnson und Johnson (1989, S. 23).

<sup>60</sup> Johnson und Johnson (2009, S. 366).

<sup>61</sup> Borsch (2019, S. 15); Johnson und Johnson (2009, S. 366-367).

<sup>62</sup> Borsch (2019, S. 28).

<sup>63</sup> Weinberger et al. (2020, S. 237).

<sup>64</sup> Meier, Spada und Rummel (2007, S. 66).

schulischen Kontext eine Gruppen-Note auf das Endprodukt.<sup>65</sup> Eine positive Abhängigkeit kann auch geschaffen werden, indem notwendige Ressourcen, wie Informationen oder Materialien, auf einzelne Mitglieder aufgeteilt werden.<sup>66</sup> Eine weitere Form positive Interdependenz zu induzieren besteht darin, einen Wettbewerb mit einer anderen Gruppe zu veranstalten.<sup>67</sup> Die positive Interdependenz fördert die Bereitschaft der Lernenden ihre Ressourcen einzusetzen, sich gegenseitig zu unterstützen und zu ermutigen und die gemeinsamen Erfolgserlebnisse zu feiern.<sup>68</sup>

### **Face-to-Face-Interaktion**

Die Interaktion zwischen den Lernenden sollte möglichst ohne Kommunikations-hemmnisse ermöglicht werden. Dabei sollte der Blickkontakt und die verbale und nonverbale Abstimmung zwischen den einzelnen Lernenden gewährleistet sein.<sup>69</sup> Die direkte Interaktion ist die Voraussetzung für das Ressourcenteilen, das Loben und Ermutigen, das Unterstützen und das Diskutieren.<sup>70</sup>

### **Soziale/kooperative Fertigkeiten**

Das Lernszenario wird so konzipiert, dass der Lernerfolg nur durch den Einsatz und die Weiterentwicklung der sozialen Fertigkeiten eines jeden Lernenden erreicht werden kann. Hierzu können Rollen, wie Moderator, Zeitwächter oder Schreiber, den Lernenden übertragen<sup>71</sup> oder Aufträge zugewiesen werden<sup>72</sup>. Zusätzlich werden auch Gruppenführungs- und Kommunikationskompetenzen, die Fähigkeit zur Entscheidungsfindung in Kontroversen und die Vertrauensbildung gefördert und gefordert.<sup>73</sup> Zudem wird die Konfliktfähigkeit gefördert.<sup>74</sup>

### **Übertragung/Übernahme von persönlicher Verantwortung**

Das Lernszenario sollte jedem Lernenden die Wahrnehmung seines Lernfortschritts ermöglichen und die Abhängigkeit seines selbst-verantworteten Lernfortschritts von der Gruppenleistung aufzeigen.<sup>75</sup> Damit jeder Lernende seine persönliche Leistung und damit Selbstwirksamkeit in die Gruppenleistung erkennt, müssen die Ergebnisse sowohl an ihn persönlich als auch an die Gruppe zurückgemeldet werden.<sup>76</sup> Hierzu wird z.B. die Präsentation der Gruppenergebnisse zufällig auf ein Gruppenmitglied übertragen. Alternativ kann nach einem Leistungstest die Erfüllung des vorher vereinbarten Leistungsfortschritts eines jeden einzelnen zu einer Gruppenbelohnung führen.<sup>77</sup> Wird nur die Gruppenleistung bewertet, ohne dass einzelne Beiträge sichtbar sind, kann die persönliche Wahrnehmung der Verantwortung verloren gehen und die Gefahr für eine ungleiche Belastung einzelner Gruppenmitglieder steigen, weil andere nicht mitarbeiten.<sup>78</sup>

---

<sup>65</sup> Borsch (2019, S. 29).

<sup>66</sup> Borsch (2019, S. 28).

<sup>67</sup> Borsch (2019, S. 28).

<sup>68</sup> Wehr (2020, S. 117-118).

<sup>69</sup> Edelmann und Wittmann (2019, S. 211).

<sup>70</sup> Wehr (2020, S. 120).

<sup>71</sup> Edelmann und Wittmann (2019, S. 213).

<sup>72</sup> Borsch (2019, S. 27).

<sup>73</sup> Borsch (2019, 29, 31).

<sup>74</sup> Wehr (2020, S. 120).

<sup>75</sup> Edelmann und Wittmann (2019, S. 212).

<sup>76</sup> Wehr (2020, S. 119).

<sup>77</sup> Edelmann und Wittmann (2019, S. 212).

<sup>78</sup> Borsch (2019, S. 29).

Dieses Phänomen wird in der Literatur häufig als „soziales Trittbrettfahren“<sup>79</sup> oder einfach „Trittbrettfahren“<sup>80</sup> bezeichnet.

### **Evaluation des Lernerfolgs und -prozesses**

Neben den Lernergebnissen sollte die Gruppe auch über ihre Gestaltung der Zusammenarbeit und mögliche Verbesserungen reflektieren. So kann in den zukünftigen Gruppenarbeiten der Lernprozess der Gruppe und eines jeden einzelnen und die Zusammenarbeit effektiver geplant und durchgeführt werden.<sup>81</sup> Die Notwendigkeit und der Umfang einer Gruppenreflexion ist unter Fachleuten umstritten, weshalb in einigen kooperativen Methoden die Evaluation gar nicht als explizites Element aufgenommen worden ist.<sup>82</sup>

Die Wirksamkeit ist seit Jahrzehnten erforscht. Es gibt zahlreiche Studien und Metastudien, die die Überlegenheit kooperativen Lernens gegenüber individuellem oder kompetitivem Lernen belegen. Der Pädagoge und Erziehungswissenschaftler John Hattie legte im Jahr 2015 seine Metastudie „The Applicability of Visible Learning to Higher Education“ vor, die Daten aus über 1.200 Studien inkludierte. Es wurden 195 Einflüsse auf den Lernerfolg von Studenten als Ranking erfasst.<sup>83</sup> Die Vergleichsstudien zum kooperativen gegenüber dem kompetitiven Lernen ergab eine Effektgröße nach Cohen´s d bei 0,53,<sup>84</sup> was als mittlerer Effekt und damit als sichtbarer positiver Einfluss des kooperativen Lernens auf den Lernerfolg im Vergleich zum kompetitiven und individuellen hat.<sup>85</sup> Auch bei den Vergleichsstudien, die individuelles Lernen mit kooperativem Lernen verglichen, war das kooperative Lernen mit mittlerer Effektgröße (Cohen´s d=0,55) überlegen. Die Studien zum kooperativen Lernen zeigten eine kleine Effektgröße (Cohen´s d=0,4).<sup>86</sup> Die Ergebnisse zeigen, dass das kooperative Lernen grundsätzlich lernerfolgsversprechend ist.

---

<sup>79</sup> Weinberger et al. (2020, S. 242).

<sup>80</sup> Borsch (2019, S. 29); Wehr (2020, S. 118).

<sup>81</sup> Edelmann und Wittmann (2019, S. 213-214).

<sup>82</sup> Borsch (2019, S. 31).

<sup>83</sup> Hattie (2015, S. 80).

<sup>84</sup> Hattie (2015, S. 83).

<sup>85</sup> Cohen (2013, S. 26).

<sup>86</sup> Hattie (2015, S. 82).

## 2.3 Das Modellschema einer kooperativen Lernumgebung am Beispiel des Kurses IWM

Der Lehr-Lern-Prozess in einer Lernumgebung mit Außensteuerung durch eine Lehrkraft kann in die Phasen Vorbereitung, Durchführung und Evaluation aufgeteilt werden (Abb. 3, S.11). Zu Beginn werden in der Vorbereitungsphase die Lernziele anhand des Wissens und des Könnens der Zielgruppe über einen Soll-/Ist-Abgleich angepasst.<sup>87</sup> Zudem werden die sozialen Fertigkeiten der Lernenden mit in die Planung einbezogen und die Lernbedingungen festgelegt.<sup>88</sup> Eine wichtige didaktische Vorentscheidung ist die „Sozialstruktur“<sup>89</sup>, also wie die Gruppeneinteilung und die Face-to-face-Interaktion strukturiert wird.<sup>90</sup> Die Zusammensetzung der Gruppenmitglieder, die Gruppengröße und wie die Interaktion gestaltet ist, sind wichtige Elemente der Gruppenzusammenarbeit und -produktivität.<sup>91</sup> Je größer die Gruppe, desto höher ist die Gefahr des Trittbrettfahrens,<sup>92</sup> andererseits nimmt die „Meinungs- und Erfahrungsvielfalt“ zu.<sup>93</sup> Zudem muss die Initiierung der positiven Interdependenz und persönlichen Verantwortung durchgeführt werden.<sup>94</sup> Im Kurs IWM sind die Lernziele auf eine Zielgruppe ohne Vorkenntnisse des Kursthemas ISO 9001 ausgelegt.<sup>95</sup> Zu Beginn des Kurses wurde den Studierenden der Lehrplan vorgestellt, der die Lehrziele, die Kursinhalte, den Kursablauf, die Prüfungsleistung und Notengebung, sowie die Pflichtliteratur beinhaltet.<sup>96</sup> In den Lernzielen und im Abschnitt Prüfung und Notengebung wurde auf die Verpflichtung zur Übernahme von Moderatoren- oder Präsentatoren-Rollen hingewiesen.<sup>97</sup> Zudem wurden die Studierenden darüber informiert, dass die Prüfungsleistung als Gruppenarbeit zu erfüllen ist.<sup>98</sup> In der Durchführungsphase, wird der Lehrstoff den Lernenden durch die Lehrkraft dargeboten (präsentiert und ggfs. modelliert<sup>99</sup>). Bei der Darbietung verknüpft der Lernende den Lehrstoff mit seinem Vorwissen bzw. assimiliert ihn. Durch Beispiele aus der Praxis kann die Lehrkraft die Lehrinhalte sinnhafter und weniger abstrakt darstellen.<sup>100</sup> Durch das Instruieren von Übungen wird der Lehrstoff vertieft und die Anwendung erlernt.<sup>101</sup> Im Kurs IWM wurde diese Phase als Theorieinput über einen Vortrag mit Einzelarbeitssequenzen, kurzen Gruppenarbeiten durchgeführt. Im Präsenzkurs wurde zum dem als aktivierende Methode die Kreativmethode Lego-Serious-Play durchgeführt. Es folgte die Fallbearbeitung, in der die Studierenden ihr neues Wissen und Können anwendeten. Insbesondere in den kooperativen Fallbearbeitungen gestaltete sich die Aneignung über das gegenseitige Erklären, Problemlösen und Diskutieren (Abb. 3, S.11).

---

<sup>87</sup> Edelmann und Wittmann (2019, S. 207).

<sup>88</sup> Edelmann und Wittmann (2019, 207, 212).

<sup>89</sup> Jank und Meyer (2014, S. 77).

<sup>90</sup> Jank und Meyer (2014, S. 77-79).

<sup>91</sup> Jank und Meyer (2014, S. 77-79).

<sup>92</sup> Wessner (2012, S. 202).

<sup>93</sup> Wessner (2012, S. 202).

<sup>94</sup> Edelmann und Wittmann (2019, S. 212).

<sup>95</sup> Anhang 1: Lehrplan des Onlinekurses; Anhang 3: Lehrplan des Präsenzkurses

<sup>96</sup> siehe Anhang 1: Lehrplan IWM Kombi-Block virtuell SS 2020, S. 1-3

<sup>97</sup> siehe Anhang 1: Lehrplan IWM Kombi-Block virtuell SS 2020, S. 3.

<sup>98</sup> siehe Anhang 1: Lehrplan IWM Kombi-Block virtuell SS 2020, S. 3.

<sup>99</sup> Unter „Modellierung“ wird das „Vormachen“ der Übungen durch die Lehrkraft verstanden. Edelmann und Wittmann (2019, S. 206).

<sup>100</sup> Edelmann und Wittmann (2019, 107, 207, 212).

<sup>101</sup> Edelmann und Wittmann (2019, S. 207).

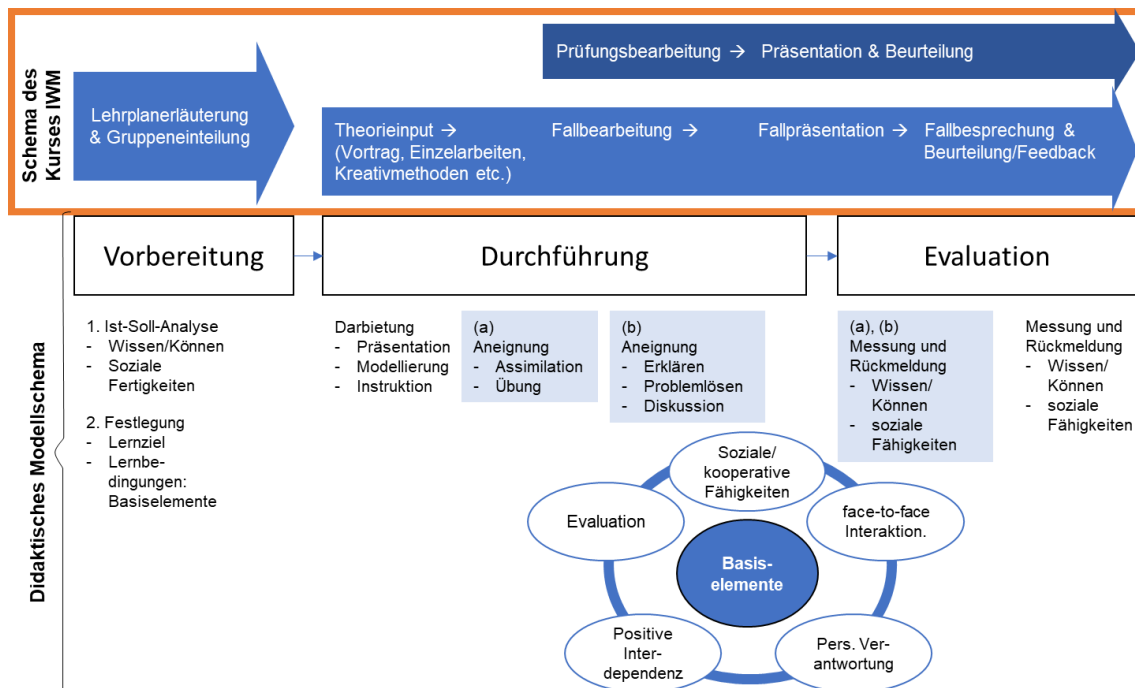


Abbildung 3: Schematische Darstellung des kooperativen Lehr-Lern-Prozesses des Kurses IWM. Hervorgehoben sind die (überwiegend) eigenaktiven Anteile von Lernenden, unterschieden nach (a) individuell und (b) interaktiv.<sup>102</sup>

In der Evaluationsphase werden das Wissen und Können sowie die sozialen Fertigkeiten, z.B. in Form einer Präsentation der Gruppenarbeit, dargestellt und durch die Lehrkraft bewertet und zurückgemeldet (Abb. 3).<sup>103</sup> Die Evaluationsphase gestaltete sich im IWM-Kurs so, dass die Falllösungen präsentiert wurden. In gleicher Weise wurde die Endprüfung nach einer Wahlumfrage der Studierenden im Onlinekurs durchgeführt (Anhang 1).<sup>104</sup> Anders als im Onlinekurs wurden in den Präsenzkursen vier von fünf Fallbearbeitungen benotet und zudem als Gruppenarbeit ein Auditinterview durchgeführt und in einem Auditbericht ausgewertet (Anhang 3).<sup>105</sup> Anders als beim Onlinekurs bestand eine Präsentationspflicht für jedes Gruppenmitglied.

## 2.4 Aufmerksamkeit als Voraussetzung für Lernen

Die Aufmerksamkeit der Studierenden ist eine Voraussetzung für das Lernen.<sup>106</sup> Die erfolgreiche Steuerung der Aufmerksamkeit der Lernenden ist ein „Gütekriterium des Unterrichts“.<sup>107</sup> Um die Rolle der Aufmerksamkeit im Lehr-Lern-Prozess darzustellen, wird hier das Gedächtnis-Modell von Atkinson und Shiffrin aus dem Jahr 1965 erläutert, dass das menschliche Gedächtnis in drei Komponenten einteilt: das sensorische Register, das Arbeitsgedächtnis und das Langzeitgedächtnis (Abb. 4., S.12).<sup>108</sup> Über Rezeptoren der Sinnesorgane nimmt der Mensch Umweltreize und damit Informationen wahr, wie z.B. die Stimme der Dozentin, die Bildschirmdarstellung des Laptops und das Geräusch des Rasenmä-

<sup>102</sup> In Anlehnung an Edelmann und Wittmann (2019, S.212).

<sup>103</sup> Edelmann und Wittmann (2019, S. 212).

<sup>104</sup> Anhang 1: Lehrplan des Onlinekurses

<sup>105</sup> Anhang 3: Lehrplan des Präsenzkurses

<sup>106</sup> Mietzel (2017, S. 276).

<sup>107</sup> Jank und Meyer (2014, S. 128).

<sup>108</sup> Mietzel (2017, S. 273-274).

hers des Nachbarn. Die eingegangenen Reize werden in dem sensorischen Register mit außerordentlicher Speicherkapazität zeitgleich gespeichert.<sup>109</sup> Die kurze Speicherung gibt den Aufmerksamkeitsprozessen die Zeit einen kleinen Teil der Reize komprimiert an das Arbeitsgedächtnis zu leiten.<sup>110</sup> Somit ist die Aufmerksamkeit die Fokussierung auf einen kleinen Teil der wahrgenommenen Reize des sensorischen Registers.<sup>111</sup> Das Arbeitsgedächtnis wird als „bewusster Teil“ der Informationsverarbeitung beschrieben.<sup>112</sup> Die Informationen im sensorischen Speicher oder Langzeitgedächtnis werden nicht bewusst wahrgenommen, solange sie nicht in das Arbeitsgedächtnis übertragen werden.<sup>113</sup> Das Denken und letztlich das Lernen findet im Arbeitsgedächtnis statt.<sup>114</sup> Die Metakognition ist das „Nachdenken über das Denken und die Fähigkeit, das Lernen selbst zu regulieren.“<sup>115</sup> Die Elaboration ist die "Integration neuer Inhalte in das vorhandene Wissen"<sup>116</sup>, was im Schema von Abb. 3 insbesondere mit dem Begriff der Assimilation im Zusammenhang stand.

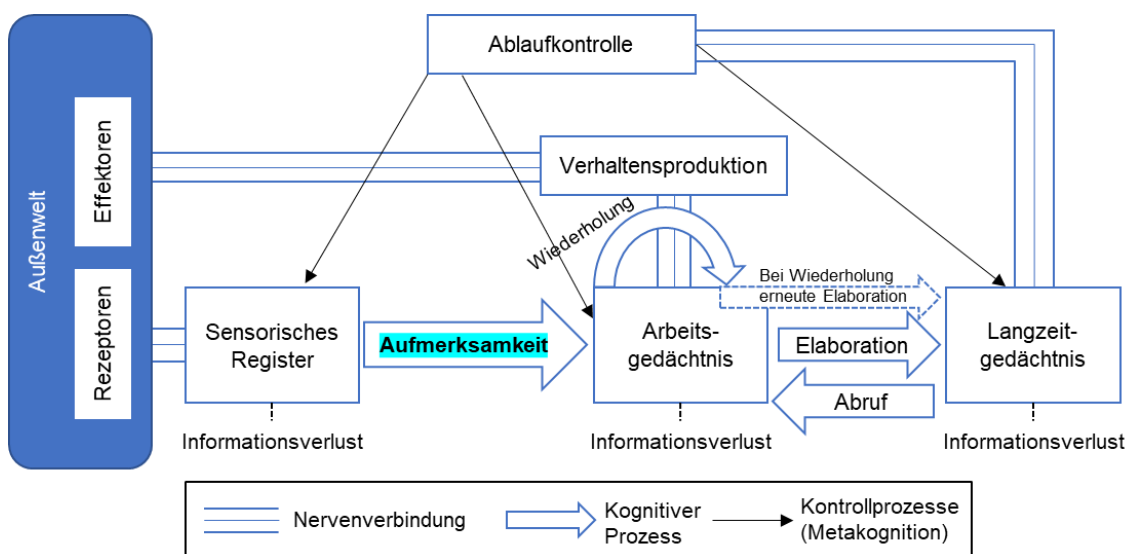


Abbildung 4: Das Gedächtnis-Modell von Atkinson und Shiffrin (1965)<sup>117</sup>

Auch wenn die heutige Kognitionspsychologie den menschlichen Informationsverarbeitungsprozess differenzierter und komplexer darstellen kann,<sup>118</sup> soll mit der einfachen schematischen Darstellung nur die Relevanz der Aufmerksamkeit für die Bewertung des VKS-Einsatzes im IWM-Kurs verdeutlicht werden.

Ein Hauptziel der Unterrichtsgestaltung ist es, Monotonie zu vermeiden<sup>119</sup>. Mit dem Fordern der Teilnehmer soll die Aufmerksamkeit länger aufrechterhalten werden.<sup>120</sup> Im IWM-Kurs wurden als aktivierende Elemente die Kreativmethode

<sup>109</sup> Mietzel (2017, S. 274-275).

<sup>110</sup> Mietzel (2017, S. 276).

<sup>111</sup> Mietzel (2017, S. 276).

<sup>112</sup> Mietzel (2017, S. 284).

<sup>113</sup> Mietzel (2017, S. 284).

<sup>114</sup> Mietzel (2017, S. 284).

<sup>115</sup> Imhof (2020, S. 35).

<sup>116</sup> Imhof (2020, S. 51).

<sup>117</sup> Eigene Darstellung in Anlehnung an Mietzel (2017, S.274).

<sup>118</sup> Krummenacher (2016).

<sup>119</sup> Mietzel (2017, S. 278).

<sup>120</sup> Langner und Eickhoff (2013, S. 870).

Lego-Serious-Play und Einspielervideos in die Präsenzkurse integriert. Zur Diagnostik der Aufmerksamkeit werden häufig Blickverfolgungsbrillen,<sup>121</sup> EEGs<sup>122</sup> oder sogar MRTs<sup>123</sup> genutzt. Weil diese Diagnoseinstrumente im Unterricht kaum einzusetzen sind, wird in der Pädagogik die Aufmerksamkeit häufig über die Beobachtung eingeschätzt.<sup>124</sup> Problematisch ist hier, wie auch bei den Brillen, dass die Blickrichtung nicht unbedingt die gewollt gesteuerte Aufmerksamkeit wiedergibt.<sup>125</sup> Aufgrund der fehlenden Reize beim VKS-Einsatz ist die Hervorhebung wichtiger Aspekte der Lehrinhalte durch den Dozenten mittels Instruktion und Übungen von besonderer Wichtigkeit.<sup>126</sup> Frontalveranstaltungen führen ohne interaktive und aktivierende Methoden zur fortschreitenden Reduzierung der Aufmerksamkeit.<sup>127</sup> Auch ist der Einsatz der Kamera beim Lehrvortrag, um die Mimik und Gestik der Lehrkraft zur Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit zu übertragen, von Bedeutung, wie Lee et. al. in einer Fallstudie in einem Lehrszenario via Skype und Davis in einer Metastudie aufzeigen.<sup>128</sup> Es ist zu evaluieren, wie stark sich die reizarme Lernumgebung via VKS auf die Aufmerksamkeit auswirkt.

## **2.5 Aktuelle Studien zum Teleteaching und relevante Theorien**

### **2.5.1 Einfluss des internetbasierten Lernens auf die Lernleistung**

Hattie stellte auch in seiner Metastudie die Effektgröße des internetbasierten Lernens auf die Lernleistung anhand von 17 Metaanalysen dar.<sup>129</sup> Diese verglichen Hochschulkurse in Form von Online- oder Fernkursen mit traditionellem Präsenzkursen auf dem Campus. Die Gesamteffektgröße lag nach Cohen bei  $d = 0,12$ <sup>130</sup> und entspricht damit einem sehr kleinen Effekt.<sup>131</sup> Auch Schneider und Preckel zeigten, dass Online-Lernen im Vergleich zu Präsenz mit einer Effektgröße von Cohen's  $d = 0,05$  den Lernerfolg der Studierenden kaum beeinflusst.<sup>132</sup> Dies deutet auf die Schlussfolgerung hin, dass die Onlinelehre an sich auf die Lernleistung keinen Einfluss hat. Nach Hattie sind folgende Faktoren wichtiger: die Art und Weise, wie die Lehrenden, unabhängig von der Unterrichtsmethode, ihre Erfolgskriterien deutlich machen (Cohen's  $d = 0,75$ )<sup>133</sup>, der Grad der Herausforderung und des Feedbacks (Cohen's  $d = 0,73$ )<sup>134</sup> sowie die Qualität der Interaktionen zwischen den Studierenden und zwischen Studierenden und Lehrenden.<sup>135</sup>

### **2.5.2 Relevante Modelle und Ansätze aus der Medienpsychologie**

Das Forschungsfeld zur computervermittelten Kommunikation (c.K.) befasst sich mit der interpersonellen Kommunikation, die über den Computer ermöglicht wird.<sup>136</sup> Die c.K. ist der Medienpsychologie zuzuordnen.<sup>137</sup> Die Theorien lassen

---

<sup>121</sup> Chen und Wu (2015, S. 109).

<sup>122</sup> Kleitman (1982).

<sup>123</sup> Langner und Eickhoff (2013, S. 870).

<sup>124</sup> Mietzel (2017, S. 277).

<sup>125</sup> Mietzel (2017, S. 277).

<sup>126</sup> Ertl et al. (2006, S. 311).

<sup>127</sup> Heider-Lang (2019, S. 165).

<sup>128</sup> Lee, Hampel und Kukulska-Hulme (2019, 26 und 37); Davis (2018, S. 207).

<sup>129</sup> Hattie (2015, S. 86).

<sup>130</sup> Hattie (2015, S. 86).

<sup>131</sup> Cohen (2013, S. 25).

<sup>132</sup> Schneider und Preckel (2017, S. 570).

<sup>133</sup> Hattie (2015, S. 82).

<sup>134</sup> Hattie (2015, S. 82).

<sup>135</sup> Hattie (2015, S. 86).

<sup>136</sup> Wirtz (2020, S. 367).

<sup>137</sup> Wirtz (2020, S. 367).

sich in Selektions- und Wirkungsmodelle kategorisieren. Die Selektionsmodelle befassen sich mit den Faktoren zur Auswahl der genutzten Medien, die Wirkungsmodelle mit den Auswirkungen der c.K.<sup>138</sup> Die relevante Theorie ist der Messenger-Threshold-Ansatz<sup>139</sup> für die aktive Beteiligung und Interaktion. Er besagt, dass bei Kommunikation Hemmnisse bestehen, die nach einem Kosten-Nutzen-Kalkül entweder überwunden werden oder nicht.<sup>140</sup> Nach dieser Theorie müsste die Intensität der Interaktion zwischen den Kursteilnehmern im Online-seminar abnehmen, weil die Kommunikation im Präsenzunterricht hemmnisbefreiter erfolgen kann. Ein weiterer relevanter Ansatz ist der Reduced-Social-Cues- oder auch Cues-Filtered-Out-Ansatz, der sich mit dem Problem der reduzierten Salienz<sup>141</sup> in der c.K. beschäftigt. Der Ansatz wurde von Sproull und Kiesler 1986 begründet und bezog sich ursprünglich auf die textbasierte c.K.<sup>142</sup>. In der Abbildung 5 sind die theoriekonform zu erwartenden Effekten des Einsatzes von c.K. auf die Interaktion nach Döring<sup>143</sup> dargestellt.

Effekt	Implikationen für den Kurs IWM
„Beschränkte Wahrnehmung des sozialen Kommunikationskontextes“	Aufmerksamkeit im Online-Kurs auf den gesamten Kurs mit den präsentierten Lehrinhalten, den anderen Kursteilnehmenden und die Dozentin ist durch die beschränkten Reize geringer als im Präsenzkurs.
„Beschränkte Wahrnehmung des Kommunikationspartners“	Analog zum Beispiel von Döring: insbesondere bei fehlendem Kameraeinsatz ist es für die Teilnehmenden schwerer, den Emotionszustand der anderen zu erfassen.
„Verstärkte Wahrnehmung der eigenen Person“	„Da Informationen über Kontext und Gegenüber herausgefiltert sind, sollte die eigene Person stärker im Aufmerksamkeitsfokus stehen, was egozentrische Sichtweisen begünstigt, die die Verständigung erschweren, aber auch konstruktive nonkonformistische Äußerungen fördern können.“
„Erschwerte Regulation der Interaktion“	„Da nonverbale Signale fehlen, die Zustimmung, Widerspruch oder einen intendierten Sprecherwechsel anzeigen, sollte es bei der Online-Kommunikation häufiger zu Verunsicherung, Missverständnissen, unnötigen Wiederholungen und allgemein zu einem weniger effizienten Austausch kommen.“
„Egalisierte Kommunikation“	„Da Statusinformationen herausgefiltert sind, sollte ein gleichberechtigter Austausch resultieren, bei dem sich die Gruppenmitglieder relativ gleichmäßig beteiligen und auch Minderheitenmeinungen geäußert werden, die sonst eher untergehen.“
„Ambivalente Effekte hinsichtlich Gruppendynamik“	„Egalisierungseffekte können demokratische Gruppenprozesse fördern, Enthemmungseffekte können Polarisierung und Feindbilder begünstigen.“
„Ambivalente Effekte hinsichtlich Kommunikationsergebnis“	„Filterprozesse können zu chaotischen, anomischen Gruppenprozessen führen und konstruktive Ergebnisse verhindern, sie können aber auch zu demokratischen und kreativen Gruppenprozessen mit qualitativ besonders gutem Ergebnis führen.“

Abbildung 5: Zu erwartende Effekte nach dem Reduced-Social-Cues-Ansatz von c.K. auf die Interaktion nach Döring<sup>144</sup>

<sup>138</sup> Wirtz (2020, S. 367).

<sup>139</sup> Reid, Malinek, Cliff und Evans (1996, S. 1017-1037).

<sup>140</sup> Gardner und Thielen (2015, S. 84-86).

<sup>141</sup> Die visuelle Salienz ist die „Deutlichkeit von visuellen Reizen“ und wird zur Erklärung der Zuwendung von Aufmerksamkeit des Menschen genutzt. Ansorge (2020).

<sup>142</sup> Sproull und Kiesler (1986, S. 1492-1512).

<sup>143</sup> Döring (2016, S. 342).

<sup>144</sup> Eigene Darstellung mit Inhalten von Döring (2016, S. 342).



Abschließend ist zum Reduced-Social-Cues-Ansatz noch festzustellen, dass beim VKS-Einsatz grundsätzlich durch die Übertragung von audiovisuellen Reizen weniger starke Effekte als bei der textbasierten c.K. zu erwarten sind, wie mehrere Studien feststellten.<sup>145</sup> Im IWM-Kurs sind die Kameras der Teilnehmenden während des Theorieinputs aus gewesen. Die Frage nach den Auswirkungen, wie auch die Frage, ob die Kameras auch während der Gruppenarbeit sein sollten, sollen in dieser Arbeit aus den genannten Gründen beantwortet und diskutiert werden. Dabei stellt sich auch die Frage, wie die Studierenden zum Kameraeinsatz stehen.

Das Modell des sozialen Einflusses besagt, dass die Medienauswahl und -nutzung weniger über objektive Entscheidungsparameter, wie Medienpotenzial und Aufgabenanforderungen, rational getroffen werden, sondern über die dominierende Norm der Mediennutzung des sozialen Umfeldes und die persönliche Lernerfahrung, die die Nutzer mit dem Medium und den Aufgaben haben.<sup>146</sup> Damit steht das Modell des sozialen Einflusses im Widerspruch zum Media-Richness-Ansatz<sup>147</sup>, der eine rationale Abwägung der Nutzer als entscheidend für die Medienwahl ansieht.<sup>148</sup>

### **2.5.3 Relevante aktuelle Studien zum VKS-Einsatz**

Wie in der Einleitung beschrieben, liegt der Forschungsschwerpunkt der CSCL, wie auch der Hochschuldidaktik generell, seit den 2000er auf Blended-Learning-Szenarien und asynchroner Kommunikation. Deshalb sind aktuelle Studien zum Teleteaching wenig vorhanden. Studien aus den 1990er und 2000er wurden in dieser Arbeit nicht mit einbezogen, weil der damalige Stand der Technik nicht mehr mit dem heutigen vergleichbar ist.

Bosshardt und Chiang zeigten in ihrer Studie, dass die Wahlentscheidung und Einstellung der Studierenden für eine Online-Vorlesung in positiver Abhängigkeit zu deren Vorerfahrungen mit Online-Lehre und den Vorkenntnissen zum Thema war.<sup>149</sup> Die 344 in die Vorlesung eingeschriebenen Wirtschaftsstudierenden bekamen die Möglichkeit, sich entweder in die Präsenzsektion oder die Onlinesektion mit Vorlesungs-Livestream und -aufzeichnung einzutragen. 80 Prozent entschieden sich für die Onlinesektion, trotz einer 180 Dollar-"Technologiegebühr". An der Studie nahmen 85,8 Prozent der Onlinesektion und 96,9 Prozent der Präsenzsektion teil.<sup>150</sup> Als Nachteil der Nutzung von VKS wurden fehlender sozialer Kontakt und geringere Interaktion mit Studierenden genannt sowie die Tendenz, sich zu kurzfristig auf die Prüfung vorzubereiten.<sup>151</sup> Unterschiede konnten in den Prüfungsleistungen nicht festgestellt werden.<sup>152</sup> Zu den gleichen Ergebnissen kamen auch Euzent et al.<sup>153</sup>. Anders als bei Bosshardt und Chiang hielten die gleichen Dozenten die Präsenz- und die aufgezeichnete Onlinevorlesung. Die 402 Wirtschaftsstudierenden haben zu 72 Prozent nie die Vorlesung als Livestream

---

<sup>145</sup> Lee et al. (2019, 26 und 37); Denton (2012, S. 39); He und Huang (2017, S. 154).

<sup>146</sup> Fischer (2016, S. 60).

<sup>147</sup> Fischer (2016, S. 53).

<sup>148</sup> Fischer (2016, S. 60).

<sup>149</sup> Bosshardt und Chiang (2016, S. 1037).

<sup>150</sup> Bosshardt und Chiang (2016, S. 1025).

<sup>151</sup> Bosshardt und Chiang (2016, S. 1025).

<sup>152</sup> Bosshardt und Chiang (2016, S. 1037).

<sup>153</sup> Euzent, Martin, Moskal und D. Moskal (2011, S. 303).

angeschaut haben und nur 8 Prozent gaben an, die meisten oder alle Liveübertragungen angeschaut zu haben.<sup>154</sup> Domett et al. berichteten, dass die Studierenden nicht mehr zu den Präsenzvorlesungen kamen und dass sie sich weniger verpflichtet fühlten, sich aktiv via VKS am Unterricht zu beteiligen.<sup>155</sup> In beiden Studien gaben die Probanden als Vorteil eine hohe Flexibilität im Lerntempo an<sup>156</sup> und waren mit dem VKS-Einsatz zufrieden.<sup>157</sup> Zu anderen Ergebnissen kam die aktuelle Studie von Pierce et al.: Selbst nach Abzug des Campus- und Dozenteneffekts ergab die Studie, dass die Zufriedenheit und Prüfungsleistungen der 101 Jurastudierenden im Vergleich zu ihren 67 Kommilitonen, die die Vorlesung in der Präsenz mitverfolgt hatten, über Videokonferenz signifikant schlechter waren.<sup>158</sup> Studien zur synchronen kooperativen Zusammenarbeit über VKS gibt es im Hochschulbereich wenige. Eine Mixed-Methods-Studie, die den Einfluss von synchroner Onlinekommunikation via Google Hangouts in einen fünfzehnwöchigen asynchronen Onlinekurs mit kollaborativen Gruppenarbeiten verglich, kam zu dem Befund, dass die Zufriedenheit der 30 Probanden aus dem Kurs mit synchroner Kommunikation höher war als die der 43 Probanden aus dem Kurs mit asynchroner Kommunikation per E-Mail und dass der Einsatz von synchroner Kommunikation den Gruppensinn stärkt.<sup>159</sup> Die qualitative Analyse der Studie ergab als Implikationen für die Didaktik eine Einführungsphase für die Gruppen, um in der Onlineumgebung Vertrauen aufzubauen, begrenzte Gruppengröße von drei oder vier Teilnehmern, die Bereitstellung eines Lehrplans mit wöchentlichen Ankündigungen und Aufgaben sowie das Vorhandensein eines Leitfadens für die Onlinearbeit mit Rolleneinteilung für die Gruppenarbeit.<sup>160</sup> Der Lehrplan und die Rolleneinteilungen sind im IWM-Kurs auch vorgesehen. Hier stellt sich die Frage, inwiefern die Rollen auch im Onlinekurs eingenommen worden sind. Schließlich ist die Rollenübernahme ein Bestandteil der Basiselemente des kooperativen Lernens.<sup>161</sup> Bei einer Studie, in der die Beratung durch den Lehrenden über Adobe Connect angeboten wurde, wurde dies von den Studierenden zwar in Hinblick auf Zeitersparnis durch Wegfall der An- und Abreise für gut befunden, allerdings gab es auch Vorbehalte gegenüber der Technik. Letztlich wurde die Beratung wieder durch eine Präsenzberatung ergänzt. Die Autoren vermuten, dass die Vorbehalte aufgrund der fehlenden Erfahrungen entstanden.<sup>162</sup> Richardson et al. kamen in einer Metastudie zur sozialen Präsenz zu den Befunden, dass kooperative Gruppenarbeiten und Diskussionen einen positiven Einfluss auf die Beteiligung und Motivation der Studierenden hatte.<sup>163</sup>

---

<sup>154</sup> Euzent et al. (2011, S. 303).

<sup>155</sup> Domett, Gardner und van Tilburg (2020, S. 9).

<sup>156</sup> Domett et al. (2020, S. 9); Euzent et al. (2011).

<sup>157</sup> Euzent et al. (2011); Domett et al. (2020, S. 9).

<sup>158</sup> Roth et al. (2020, S. 302-306).

<sup>159</sup> He und Huang (2017, 152-154).

<sup>160</sup> He und Huang (2017, S. 157).

<sup>161</sup> 2.2 Didaktisches Modell des kooperativen Lernens

<sup>162</sup> Van Ackeren, Kerres und Heinrich (2018, S. 421-422).

<sup>163</sup> Richardson, Maeda, Lv und Caskurlu (2017, S. 416).

## 3 Methodik

### 3.1 Geplante Stichprobe

Die geplante Stichprobe bestand aus zwölf Studierenden des Masterstudiengangs Unternehmensentwicklung der Hochschule Hannover, die an dem Kurs Internationales Wertschöpfungsmanagement (IWM) teilgenommen haben. Um die Forschungsfragen zu beantworten, sollten sechs Studierende des Onlinekurses aus dem Sommersemester 2020 (A-Kurs) und sechs Studierende des Präsenzkurses aus dem Wintersemester 2019/2020 (B-Kurs) interviewt werden. Der Onlinekurs wurde spontan auf Zoom abgehalten. Für die Fallbearbeitungen konnten die Studierenden aus dem A-Kurs selbstständig das Kommunikationsmedium wählen. Zusätzlich zu den Interviews wurde für den Vergleich zwischen der Onlinelehre und der Präsenzlehre die Ergebnisse aus der regelmäßig durchgeführten Lehrevaluation der Studierenden gemäß Paragraf 5 Absatz 1 Satz 1 des Niedersächsischen Hochschulgesetzes (NHG)<sup>164</sup> verglichen. Die Evaluation wird nur jährlich durchgeführt. Deshalb wurden die Lehrevaluationsergebnisse aus dem Kursdurchgang Sommersemesterkurs 2019 (C-Kurs) mit den Onlinekurergebnissen verglichen.

Bei allen Kursteilnehmenden konnte angenommen werden, dass sie aufgrund eines abgeschlossenen Bachelorstudiums auf Erfahrungen aus anderen hochschulischen Vorlesungen und Seminaren mit Gruppenarbeiten zurückgreifen konnten. Dies ist eine Voraussetzung, um die Wahrnehmungen des Theorieinputs via VKS mit anderen Theorievorträgen aus Präsenzveranstaltungen vergleichen zu können und sich eine Meinung zu dem VKS-Einsatz in Seminaren bilden zu können. Bei den Gruppenarbeiten können die Wahrnehmungen nicht uneingeschränkt übernommen werden, weil das Arbeiten in Gruppen in anderen Seminaren nicht zwangsläufig in einer kooperativen Lernumgebung stattfindet. Es können aber die positive und negative Wahrnehmung bzgl. der Interaktion und Organisation in der Gruppenarbeit über VKS beschrieben werden.

Das Seminar IWM wird im Regelfall als 7-tägiges Blockseminar durchgeführt. Der modulare Aufbau des Seminars ermöglicht auch eine Aufteilung in kürzere Unterrichtseinheiten und eine Streckung über mehrere Wochen. Aufgrund der abrupten krisenbedingten Verlagerung des Kurses auf Zoom wurden nur wenige Aspekte des Kurses geändert. In der Tabelle werden die relevanten Unterschiede und Konstanten dargestellt (Abb. 6, S.18).

---

<sup>164</sup> Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur.

Merkmale	A-Kurs	B-Kurs	C-Kurs
Kursverlauf	Wöchentlich als Blocktag, Anfang in der dritten Semesterwoche	3 Blocktage vor dem Semester, danach in acht 3-Stunden-Blöcke im Semester	Blockseminar innerhalb von 2 Wochen vor dem Semesterstart. 3 Blocktage (Mi-Fr) und 4 Blocktage (Mo-Do)
Teilnehmerzahl (Prüfung abgelegt)	24	26	13
Lehrziele	Gleich	Gleich	Gleich
Lehrinhalte	Gleich	Gleich	Gleich
Lehrkraft	Selbe Person	Selbe Person	Selbe Person
1-5 Fälle	Gleiche Fälle, unbenotet, empfohlenes Zeitlimit: 90 Minuten, Fälle 1-4 zwischen den Seminaren bearbeitet, Fall 5 im Seminar mit festem Zeitlimit	Gleiche Fälle, 4 von 5 benotet, festes Zeitlimit: 60 Minuten	Gleiche Fälle, 4 von 5 benotet, festes Zeitlimit: 60 Minuten
Gruppeneinteilung	Frei	Nach Tischen	Nach Tischen
Gruppengrößen	2er bis 6er Gruppen	6er-Gruppen, eine 7er-Gruppe	6er-Gruppen
Kennlernspiele	Nein	Ja	Ja
Kreativmethode Lego Serious Play	Nein	Ja	Ja
Arbeitsmittel für Gruppenarbeit	Digital und frei wählbar	Analog und vorgegeben (Kappa-Platten, Flipchart, Klebezettel, Filzstifte)	Analog und vorgegeben (Kappa-Platten, Flipchart, Klebezettel, Filzstifte)
Prüfung	Fallbearbeitung (selbstgewählt)	Auditinterview & -bericht zu den Fallnoten	Auditinterview & -bericht zu den Fallnoten
Rücklaufquote des Lehrevaluationsfragebogens	46% (n=11)	/	77% (n=10)
Aufzeichnung der Vorlesung	Ja	Nein	Nein
Rollenübernahmen in der Aufgabenstellung	Ja	Ja	ja

Abbildung 6: Vergleich der relevanten Merkmale der Kurse A, B und C<sup>165</sup>

Für die Vergleichbarkeit der Aussagen der Probanden müssen vergleichbare Hintergründe in Bezug auf den Forschungsgegenstand bestehen.<sup>166</sup> Dadurch, dass sich der IWM-Kurs über die drei Kursdurchgänge hinweg in den wesentlichen Lehrinhalten, den Lehrzielen und der Dozentin nicht geändert hat, ist die Voraussetzung gegeben. Einen Vergleich der Lernleistung über die Noten ist durch die unterschiedlichen Prüfungsarten nicht sinnvoll.

### 3.2 Forschungsdesign

Die vergleichende Studie wurde als Mixed-Methods-Studie durchgeführt. Es wurde im quantitativen Teil der Studie der an der Fakultät IV der Hochschule Hannover etablierte Evaluationsfragebogen zur Erfassung studentischer Lehrurteile (EEsL) verwendet. Dieser wurde im Präsenzkurs C und dem Onlinekurs A

<sup>165</sup> Eigene Darstellung

<sup>166</sup> Flick (2017, S. 180).

eingesetzt. Die Ergebnisse wurden von der Hochschule Hannover durch das Softwareprogramm EvaSys deskriptiv ausgewertet (Anhang 8 und 9) und dienen lediglich zur Plausibilitätsprüfung der Erkenntnisse aus den qualitativen Interviews. Schließlich ist die qualitative Befragung zur Evaluation von e-Learning-Angeboten die geeignetere Methode.<sup>167</sup> Es reicht nicht aus, subjektive Wahrnehmungen über vorgegebene Kriterien abzufragen oder Testergebnisse als Grundlage zur Bewertung der Qualität des Lernangebots zu wählen, weil die Gründe für die Ergebnisse auf individuellen Einstellungen und persönlichem Engagement beruhen können, die ohne spezifisches Nachfragen nicht erfasst werden können.<sup>168</sup> Der qualitative Teil wurde mit 12 problemzentrierten Einzelinterviews mit einer Dauer von ca. 45 bis 60 Minuten festgelegt, um ein breites Spektrum an Sichtweisen, Beurteilungen und Vorschlägen für alle Beteiligten zu erfassen, zu beurteilen und auszuwerten.<sup>169</sup> Insbesondere um die Möglichkeit zu erhöhen, dass Probanden aus verschiedenen Gruppenarbeiten berichten können.<sup>170</sup> Es sollten generell mehrere Akteure bzw. Quellen zur Bestätigung der Erkenntnisse befragt werden, um die Ergebnisse empirisch abzusichern.<sup>171</sup> Es können zwar aus der beobachtbaren Häufigkeit keine gesicherte Schlussfolgerungen gezogen werden, aber die der Korrektheit der Rekonstruktion kann gesichert werden.<sup>172</sup> Um soziale Prozesse nachzuvollziehen werden häufig Gruppendiskussionen genutzt.<sup>173</sup> Problematisch bei der Gruppendiskussion ist, dass durch die Gruppendynamik und den Gesprächsablauf Minderheitenmeinungen möglicherweise nicht erfasst werden.<sup>174</sup> Zudem mussten die Interviews aufgrund der Hygienemaßnahmen in der Corona-Krise über VKS durchgeführt werden. Es kam die Software Zoom zum Einsatz, weil alle potenziellen Probanden des Onlinekurses mit der Software vertraut waren. Mit dem Zoom-Einsatz können aber mögliche technische Störungen, wie Kameradefekte, Verbindungsverzögerungen oder Tonprobleme nicht ausgeschlossen werden.<sup>175</sup> Es bestand die erhöhte Gefahr, dass Sprechbeiträge in Gruppendiskussionen in der Transkription nicht mehr zweifelsfrei der richtigen Person zugeordnet werden können.<sup>176</sup> Auch die Terminkoordination gestaltet sich bei Gruppendiskussion als schwieriger, weil mehrere Personen zum gleichen Termin Zeit haben müssen. Der Zeitraum der Datenerhebung fiel in eine Zeit, in der die Kursteilnehmer mehrere Abgaben und Prüfungen hatten, sodass die Bereitschaft für die Studienteilnahme als niedrig eingeschätzt wurde. Durch die erhöhte zeitliche Flexibilität und den geringeren Aufwand zur Teilnahme über Zoom konnte die Wahrscheinlichkeit erhöht werden, dass sich trotz Zeitmangel genügend Probanden für ein Interview bereiterklären.<sup>177</sup> Ein Risiko bestand durch die geringere Verbindlichkeit bei Online-Interviews: es ist einfacher, sich nicht einzuwählen und nicht auf Mails zu reagieren, als unangemeldet einem Face-to-Face-Termin an der Hochschule fernzubleiben, mit den sich daraus ergebenden möglichen persönlichen Konsequenzen.<sup>178</sup> Aus

---

<sup>167</sup> Arnold et al. (2018, S. 396).

<sup>168</sup> Arnold et al. (2018, S. 395-396).

<sup>169</sup> Arnold et al. (2018, S. 396).

<sup>170</sup> Gläser und Laudel (2010, S. 104).

<sup>171</sup> Gläser und Laudel (2010, S. 104-105).

<sup>172</sup> Gläser und Laudel (2010, S. 104-105).

<sup>173</sup> Froschauer und Lueger (2020, S. 44).

<sup>174</sup> Froschauer und Lueger (2020, S. 44).

<sup>175</sup> Froschauer und Lueger (2020, S. 48).

<sup>176</sup> Froschauer und Lueger (2020, S. 48).

<sup>177</sup> Deakin und Wakefield (2014, S. 612-613).

<sup>178</sup> Deakin und Wakefield (2014, S. 612).

ethischen Gründen ist der Videoeinsatz von Vorteil, weil der Proband entscheiden kann, wann ihm das Interview zu unangenehm wird.<sup>179</sup>

### **3.3 Evaluationsfragebogen zur Erfassung studentischer Lehrurteile**

Der EEsL ist ein etabliertes Instrument an der Hochschule Hannover und wurde lediglich als Plausibilitätskontrolle für die Aussagen aus dem Interview genutzt (Anhang 4). Deshalb wird in dieser Arbeit auf die theoretischen Grundlagen des EEsL nicht weiter eingegangen. Bei Interesse empfiehlt sich die Ausarbeitung von Frank Heber, in der die theoretischen Grundlagen erläutert<sup>180</sup> und der EEsL nach den Gütekriterien Reliabilität, Normierung, Ökonomie, Zumutbarkeit und Nützlichkeit untersucht wurde.<sup>181</sup> Der EEsL umfasst im quantitativen Teil acht Fragen, die mit einer 5-Likert-Skala beantwortet werden:

1. Die Lehrveranstaltung hat für mich eine klar erkennbare Struktur (roter Faden).
2. Ich hatte Gelegenheit mich aktiv zu beteiligen.
3. Der Dozent/die Dozentin erklärt gut nachvollziehbar.
4. Der Dozent/die Dozentin hat einen abwechslungsreichen Vortragsstil.
5. Die Studierenden haben aktiv zum Erfolg der Lehrveranstaltung beigetragen.
6. In der Lehrveranstaltung herrscht eine störungsfreie Arbeitsatmosphäre.
7. Es besteht ein angenehmes Klima zwischen Studierenden und Dozent/Dozentin.
8. Ich wurde zu eigenständigem Denken angeregt.

Die fünf Antwortoptionen sind: stimme nicht zu, stimme eher nicht zu, teils/teils, stimme eher zu, stimme zu. Der qualitative Teil besteht aus drei offenen Fragen, die dazu auffordern, jeweils drei Aspekte zu nennen, die dem Studierenden persönlich gefallen bzw. nicht gefallen haben.<sup>182</sup>

### **3.4 Problemzentriertes Interview**

#### **3.4.1 Begründung und Aufbau**

Da es sich um eine vergleichende Studie zwischen Kurs A und Kurs B handelt, sollten in jedem Interview die gleichen Aspekte angesprochen werden. Deshalb eignete sich zur Erfassung der manifesten Inhalte ein themenstrukturiertes Interview mit Leitfaden.<sup>183</sup> Narrative Interviews oder Experteninterviews sind aufgrund der Fokussierung auf die Sicht der Studierenden ungeeignet.<sup>184</sup> Das problemzentrierte Interview (PZI) wurde entwickelt, um eine Gesprächsstruktur zu schaffen, die die gegenwärtigen Perspektiven von Individuen auf ein bestimmtes Problem in einer „systematischen und dialogischen Weise“ erfasst.<sup>185</sup> Es konzentriert sich auf den konkreten Untersuchungsgegenstandsbereich ohne starke vorherige Festlegung durch den Forscher.<sup>186</sup> Es zeichnet sich durch eine „Gegenstandsorientierung“ aus.<sup>187</sup> Gegenstandsorientierung bedeutet, dass der Leitfaden

<sup>179</sup> Deakin und Wakefield (2014, S. 613).

<sup>180</sup> Heber (2016, S. 7-24).

<sup>181</sup> Heber (2016, S. 26).

<sup>182</sup> Anhang 4: Evaluationsfragebogen zur Erfassung studentischer Lehrurteile

<sup>183</sup> Misoch (2015, S. 65)Flick (2017, S. 180).

<sup>184</sup> Froschauer und Lueger (2020, S. 44).

<sup>185</sup> Witzel und Reiter (2012, S. 24)., wörtlich übersetzt aus dem Englischen

<sup>186</sup> Froschauer und Lueger (2020, S. 44).

<sup>187</sup> Witzel (1982, S. 70).

auf einer theoretischen Grundlage entwickelt wird.<sup>188</sup> Hierzu wurde der Leitfaden auf der Grundlage des IWM-Kursschemas in der kooperativen Lernumgebung entwickelt. Zudem wurden die Studierenden zu den theorieabgeleiteten Effekten der c.K. befragt: auf die Aufmerksamkeit, die aktive Beteiligung, insbesondere im Theorieinput, die Interaktion und die Mediennutzung. Die Sondierungsthemen wurden in Theorieinput/Vortrag, Gruppenarbeit, insbesondere die Fallarbeit, und die Prüfung eingeteilt (Abb.7). Nach den Sondierungsthemen wurde um ein Fazit der Probanden über den VKS-Einsatz in Seminaren gebeten. Um wichtige Aspekte aus Sicht der Probanden nicht aufgrund der Vorstrukturierung der Themenbereiche durch den Leitfaden zu übergehen,<sup>189</sup> wurde am Ende des Interviews noch einmal abschließend nach weiteren Aspekten gefragt, die nicht angesprochen worden sind (Abb.7).

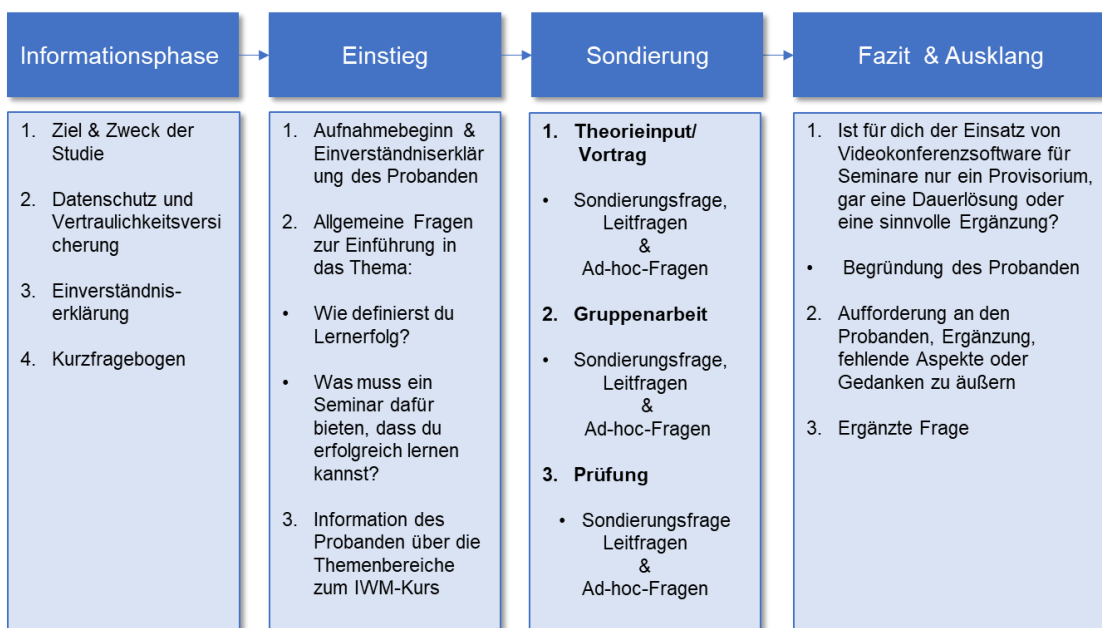


Abbildung 7: Ablauf der problemzentrierten Interviews in dieser Studie<sup>190</sup>

### Informationsphase

Die Informationsphase wurde nach den Empfehlungen von Misoch durchgeführt:<sup>191</sup> Die Probanden sind noch einmal über die Zwecke und Ziele der Studie informiert worden. Sie wurden über den Datenschutz aufgeklärt: Die Aufzeichnung des Gesprächs erfolgte über Zoom mit lokaler Speicherung auf dem Desktop des Interviewers. Die Speicherung der Tonaufzeichnung erfolgte in einem verschlüsselten lokalen Ordner. Es wurde der vertrauliche Umgang mit der Aufzeichnung zugesichert: insbesondere, dass die Aufzeichnung den involvierten Lehrkräften nicht ausgehändigt wird. Die automatische Videoaufzeichnung von Zoom wurde direkt nach dem Interview gelöscht. Auch die Anonymisierung des Transkripts wurde zugesichert. Darauf folgte die Einverständniserklärung für die Zoomaufzeichnung des Gesprächs. Dies wurde nach der Erfassung der Hintergrunddaten mittels des Kurzfragebogens kurz nach dem Start der Aufzeichnung wiederholt. Nach dem Gespräch wurde die Einverständniserklärung aus der

<sup>188</sup> Witzel (1982, S. 70).

<sup>189</sup> Flick (2017, S. 180).

<sup>190</sup> Eigene Darstellung

<sup>191</sup> Misoch (2015, S. 68).

Tonaufzeichnung für die Transkription entfernt, sodass jede Aufzeichnung ab der ersten Frage startet.

### **Kurzfragebogen**

Um die zum Probandenmonolog anregende Gesprächsgestaltung nicht zu gefährden, wurde für die Aufnahme der Hintergrunddaten ein Kurzfragebogen entwickelt,<sup>192</sup> den der Proband in Anwesenheit des Interviewers am Anfang des Interviewtermins auf einem geteilten Bildschirm ausfüllen musste (Anhang 6).<sup>193</sup> Der Kurzfragebogen erfasst die Personendaten: Alter, Geschlecht, Nebentätigkeiten oder Verpflichtungen und die Bachelorhochschule. Es wird gefragt, ob die Dozentin oder die anderen Studierenden vor dem Kurs bereits bekannt waren. Außerdem enthält der Fragebogen Kontrollfragen zum Vorwissen, wie betriebswirtschaftliche Vorkenntnisse und Vorkenntnisse zur ISO-Norm.<sup>194</sup> Es wird nach den infrastrukturellen Voraussetzungen gefragt, wie die Möglichkeit das Seminar in einem störungsfreien bzw. ruhigen Raum allein zu verfolgen. Dazu braucht es eine störungsfreie Internetverbindung<sup>195</sup> sowie eine Kamera, ein Mikrofon und ggfs. ein Headset. Zudem wird abgefragt, mit welchem Medium das Seminar verfolgt wurde: Handy, Laptop, Standrechner oder Tablet und falls mit mehreren Medien, in welcher Situation das jeweilige Medium genutzt wurde. Die B-Probanden wurden auch nach vorhandenem funktionsfähigem Equipment und nach der vorhandenen Internetverbindung befragt. Zudem konnten sie angeben, ob sie den Seminarraum als ruhig oder laut wahrgenommen haben.

### **Warm-up**

Um in das Thema einzusteigen, wurde der Proband nach seiner Definition für Lernerfolg gefragt. Die Frage wurde allgemein gehalten, um dem Probanden einen leichteren Einstieg in das Gespräch zu ermöglichen. Zudem kann später eine Definition für den Lernerfolg aus Sicht der Studierenden erstellt werden. Nach dem der Proband seinen Lernerfolg und somit seine Ziele definiert und reflektiert hat, kann er nun nach den Anforderungen an ein Seminar, die für den Lernerfolg wichtig sind, befragt werden. Die geäußerten Anforderungen wurden später in die Bewertung der Ergebnisse aus dem Hauptteil mit einbezogen.

### **Sondierungsphase**

In der Sondierungsphase werden die wichtigen Aspekte des Forschungsgegenstands angesprochen.<sup>196</sup> Die Sondierungsphase ist in die drei Phasen nach der schematischen Darstellung des IWM-Kurses in der kooperativen Lernumgebung aus dem Theorieteil gegliedert (Abb. 3, S. 11). Als erstes wird der Theorieinput mit seinen für die Studie relevanten Bereichen sondiert. Darauf folgt der Themenbereich Gruppenarbeit, hier die Fallbearbeitungen. Als Letztes werden die Fragen zur Prüfung gestellt. Jeder Themenbereich wird mit einer Sondierungsfrage eröffnet, sodass möglichst unbeeinflusst wichtige Aspekte aus Probandensicht zum Themenbereich erfasst werden können.<sup>197</sup> Darauf folgen relevante Leitfragen aus den Themenbereichen und ggfs. sich aus den Antworten der Studierenden ergebende Ad-hoc-Fragen. Der Präsenzfragebogen wurde den didaktischen Unterschieden angepasst. So wurde Lego-Serious-Play mit aufgenommen, die

---

<sup>192</sup> Witzel (1982, S. 118).

<sup>193</sup> Anhang 6: Kurzfragebögen für den Onlinekurs und den Präsenzkurs mit Musterausfüllung

<sup>194</sup> 2.5.2 relevante aktuelle Studien zum VKS-Einsatz

<sup>195</sup> 2.5.2 relevante aktuelle Studien zum VKS-Einsatz

<sup>196</sup> Witzel und Reiter (2012, S. 51-52).

<sup>197</sup> Witzel und Reiter (2012, S. 51-52).



onlinespezifischen Fragen weggelassen und die Prüfungsfragen modifiziert. Die Interviewleitfäden sind im Anhang 5 hinterlegt.<sup>198</sup> Im Folgenden werden die Leitfragen im Einzelnen vorgestellt und erläutert, je nach Gesprächsverlauf wurde die Fragenformulierung angepasst bzw. die Themen in anderer Reihenfolge behandelt:

### **Theorieinput/Vortrag**

1 *Wie hast du den Theorieinput/Vortrag empfunden?* Sondierungsfrage als offener Einstieg, um die persönlich wichtigen Eindrücke der Studierenden unvoreingenommen zu erfassen.

### **Leitfragen zur Aufmerksamkeit:**

1.1 *Wie würdest du deine Aufmerksamkeit auf den Vortrag beschreiben?* Frage zur Erfassung des subjektiven Aufmerksamkeitsempfindens der Probanden aufgrund der reduzierten Salienz, wie im Theorieteil beschrieben.<sup>199</sup>

1.1.1 *Hast du nebenbei etwas anderes gemacht als der Vorlesung zu folgen?* Erwartet werden Erkenntnisse, inwiefern sich die Nebentätigkeiten zwischen den Probandengruppen unterscheiden, um Rückschlüsse auf die Aufmerksamkeit zu ziehen.

1.1.2 *Wie hast du die Pausen empfunden?* 1.1.3 *Hattest du auch Kontakt zu anderen Kursteilnehmenden?* Erwartet werden Erkenntnisse, ob für den Online- und den Präsenz-Kurs unterschiedliche Pausenzeiten notwendig sind und welche Auswirkungen der Onlinekurs auf die Pausenkontakte hat.

1.1.4 *Wie hast du das Einspielen von Videos wahrgenommen?* Erwartete Erkenntnis: Erkenntnis inwiefern die Monotonie des Vortrags durch die Videos verhindert wird<sup>200</sup> und welche Einstellung die Probanden zum Videoeinsatz haben.

1.1.5 *Während der Theoriephase gab es auch Einzelarbeitssequenzen, in denen ihr direkt in der ISO-Norm gelesen habt und später wurden dazu Fragen gestellt. Wie hast du diese Einzelarbeit wahrgenommen?* 1.1.6 *Siehst du bei diesen Einzelarbeiten Unterschiede zwischen Präsenz- und Online-Seminar?* Wichtiges Element zur Theorievermittlung.<sup>201</sup> Hier werden Erkenntnisse zu den Vor- und Nachteilen des VKS-Einsatzes erwartet, weil die Studierenden einerseits online keine Möglichkeit haben, sich mit ihren Kommilitonen abzusprechen, andererseits vermutlich in einem reizärmeren Raum sitzen, um konzentriert zu arbeiten. Auch die Verfolgung der Normen-Erklärungen im Text über den geteilten Bildschirm könnte leichter sein.

### **Leitfragen zur aktiven Beteiligung**

1.2. *Wie schätzt du deine aktive Beteiligung an dem Unterricht während des Theorieinputs ein? Wie hast du dich beteiligt (Chat, Mikrofon etc.)?* Nach dem Messenger-Threshold-Ansatz sollte die aktive Beteiligung Online niedriger sein als in Präsenz.<sup>202</sup> Ebenfalls sollte die Verpflichtung, sich zu beteiligen, als schwächer empfunden werden.<sup>203</sup>

---

<sup>198</sup> Anhang 5: Interviewleitfäden für den Onlinekurs und den Präsenzkurs

<sup>199</sup> 2.5.2 Relevante aktuelle Studien zum VKS-Einsatz

<sup>200</sup> 2.4. Exkurs: Aufmerksamkeit als Voraussetzung für Lernen

<sup>201</sup> 2.3 Das Modellschema einer kooperativen Lernumgebung am Beispiel des Kurses IWM

<sup>202</sup> Reid et al. (1996, S. 1017-1037).

<sup>203</sup> Dommett et al. (2020, S. 9).

1.2.1 *Was hast du gemacht, wenn du etwas nicht verstanden hast?* Schließt sich der vorherigen Frage an. Hier ist von Interesse, ob die Tendenz eher in Richtung des Nachfragens in der Videokonferenz, zum direkten Austausch mit Kommilitonen oder zur Recherche im Internet geht.

### **Leitfragen zur Interaktion**

Wie im Theorieinput zum kooperativen Lernen erläutert, ist die Interaktion die Voraussetzung für das Lernen.<sup>204</sup> Es wird die Einschätzung der Dozenten-Studierenden-Interaktion und die Interaktion der Studierenden untereinander im Theorieinput betrachtet. Die Frage nach den Pausenkontakten wurde aufgrund der thematischen Nähe direkt nach der Pausenempfindung gestellt.

1.3.1 *Wie hat dir die Interaktion zwischen der Dozentin und den Studierenden gefallen?*

1.3.2 *Wie hat sich die Interaktion zwischen den Studierenden untereinander gestaltet?*

### **Leitfrage zur Nutzung der Vorlesungsaufzeichnung**

1.4. *Die Vorlesungen sind auf die Academic Cloud online gestellt worden. Hast du dir die Videos noch einmal angeschaut oder heruntergeladen?*

1.5 *In welchen Fällen würdest du dir die aufgenommenen Vorlesungen anschauen?* Der VKS-Einsatz ermöglicht eine unkomplizierte Aufzeichnung der Veranstaltung. Der Theoriepunkt wurde ohne die Präsentationen aufgezeichnet und den Studierenden zur Verfügung gestellt. Die Nachfrage nach den Aufzeichnungen war sehr gering, daher wurde zusätzlich die Gelegenheit genutzt, zu eruiieren, in welchem Fall die Studierenden den Service in Anspruch nehmen würden.

### **Gruppenarbeit/Fallarbeit**

Sondierungsfrage 2: *Wie lief bei euch die Fallbearbeitung zwischen den Vorlesungen ab?* Sondierungsfrage als offener Einstieg, um die persönlich wichtigen Eindrücke der Studierenden unvoreingenommen zu erfassen. Und die verschiedenen Abläufe der Gruppenarbeiten zu erfahren.

2.1 *Wenn du die virtuelle Gruppenarbeit mit den Gruppenarbeiten im Präsenzunterricht vergleichst, welche Unterschiede hast du festgestellt?* Auch wenn die Erfahrungen nicht ganz zu vergleichen sind, da nicht jede Gruppenarbeit in einer kooperativen Lernumgebung stattfindet, können hier insbesondere die Probleme der c.K. gegenüber einer VKS angesprochen werden.<sup>205</sup>

2.2 *Wie lief die Gruppeneinteilung für die Fallbearbeitung ab?* Die Gruppeneinteilung ist eine wichtige didaktische Entscheidung der Lehrkraft und führt insbesondere in einer kooperativen Lernumgebung und sollte auf die Wirksamkeit geprüft werden.

2.3 *Habt ihr in den Gruppenarbeiten nach der Lösungsbesprechung noch einmal über den Fall gesprochen und wie ihr eure Zusammenarbeit verbessern könnt?*

---

<sup>204</sup> 2.2 Didaktisches Modell des kooperativen Lernens

<sup>205</sup> 2.5.1 relevante Modelle und Ansätze aus der Medienpsychologie

Mit dieser Frage soll festgestellt werden, ob die Gruppen die Evaluation der Zusammenarbeit nach den Basiselementen des kooperativen Lernens durchgeführt haben.

*2.4 Welche Medien habt ihr für die Gruppenarbeit benutzt? 2.5 Wer war der Initiator für die Medienauswahl?* Mit dieser Frage sollen neben der Erfassung der eingesetzten Medien auch gemäß den konträren Theorien zur Medienauswahl, sozialer Einfluss und Media-Richness-Ansatz, der Auswahlprozess beleuchtet werden.<sup>206</sup>

*2.6 Habt ihr in euren Gruppenarbeiten zwischen den Vorlesungen gegenseitig Rollen bewusst zugeteilt? Sind die Rollen über die Zeit so geblieben?* Mit dieser Frage soll geprüft werden, ob die Studierenden in den Gruppenarbeiten die Rollen verteilt haben und die aus dem kooperativen Lernen intendierte Förderung der sozialen Fertigkeiten umgesetzt haben.<sup>207</sup>

*2.7 Wie schätzt du die Effektivität der Online-Gruppenarbeit zwischen den Vorlesungen im Vergleich zu Präsenzgruppenarbeiten ein?* Mit der Frage soll eruiert werden, ob die Effektivität der Gruppenarbeiten vergleichbar ist und ob die Studierenden mit dem Produkt zufrieden sind.

*2.8 Welche Probleme sind bei der Gruppenarbeit aufgetreten?* Mit dieser Frage sollen die Probleme aufgedeckt werden, die noch nicht thematisiert worden sind.

*2.9 Was hat bei den Gruppenarbeiten besonders gut geklappt?* Mit dieser Frage sollen die möglichen Vorteile des VKS-Einsatzes aufgedeckt werden, die noch nicht thematisiert worden sind.

*2.10 Wie viele Personen wart ihr in der Gruppe?* Diese Faktenfragen wird relativ zum Schluss gestellt, um den Gesprächsfluss nicht zu stören. Sie fungiert als Absicherung für den Interviewer, falls die Gruppengröße noch nicht bei der Gruppeneinteilung genannt wurde.

*2.11 Wie hast du die Besprechung der Gruppenarbeiten, die zwischen den Seminaren stattgefunden haben, am Anfang des Seminars empfunden?* Wie im Theorieteil beschrieben, ein Basiselement für den Lernprozess der Studierenden.<sup>208</sup>

*2.12 Hattet ihr die Kameras während der Gruppenarbeit zwischen den Vorlesungen an?* Faktenfrage zur Mediennutzung.

*2.13 Hast du zwischen Fall 5 (Begrenzung auf 90 Minuten) im Vergleich zu den Gruppenarbeiten zwischen den Seminaren Unterschiede wahrgenommen?* Mit dieser Frage soll eruiert werden, welchen Einfluss die Zeitbegrenzung auf die Gruppenarbeit hatte. Anders als in den Fällen eins bis vier wurde im fünften Fall die Zeit durch die Dozentin überprüft.

## **Prüfung**

Leitfragen 3 und 3.1: Die Evaluation des Lernerfolgs ist ein Basiselement des kooperativen Lernens und wird deshalb mit eruiert<sup>209</sup>: Die A-Studierenden hatten

---

<sup>206</sup>2.5.1 relevante Modelle und Ansätze aus der Medienpsychologie

<sup>207</sup>2.2 Didaktisches Modell des kooperativen Lernens

<sup>208</sup>2.2 Didaktisches Modell des kooperativen Lernens

<sup>209</sup>2.3 Das Modellschema einer kooperativen Lernumgebung am Beispiel des Kurses IWM

die Möglichkeit zwischen drei Prüfungsoptionen auszuwählen: 1. Fallbearbeitung, 2. Auditinterview führen und Bericht schreiben, 3. Auditvideo vorgegeben und nur Bericht schreiben.<sup>210</sup> Im Fragebogen werden die drei Optionen den Probanden noch einmal genannt und der A-Proband nach seiner Entscheidung und seiner Begründung gefragt, um herauszufinden, inwiefern der VKS-Einsatz die Entscheidung beeinflusst hat. Die weiteren Fragen 3.2 bis 3.5 dienen zur weiteren Rekonstruktion der Prüfung.<sup>211</sup>

### **Fazit und Ausklang**

*4 Ist für dich der Einsatz von Videokonferenzsoftware für Seminare nur ein Provisorium, gar eine Dauerlösung oder eine sinnvolle Ergänzung?* Es wird nach der Beantwortung um eine Begründung gefragt und bei der Ergänzung, wie diese aussehen soll. Drauf folgte die Frage zur Sicherstellung, dass keine Aspekte zum Thema unberücksichtigt bleiben.<sup>212</sup>

### **Ergänzte Frage 6**

Aufgrund der Erkenntnisse aus dem ersten und vierten Interview wurden zwei Fragen in den Fragebogen mit aufgenommen: die erste Frage wurde am Ende des Interviews gestellt, um zu erfassen, ob der Studierende den Aspekt von alleine angesprochen hätte. Es wurde nach der Wichtigkeit der Partizipation der Dozentin während der Gruppenarbeiten gefragt. Die Partizipation war sowohl im Präsenzseminar wie auch im Onlineseminar nicht vorgesehen, da es sich in den Fallbearbeitungen um eine Eigenleistung der Studierenden handeln sollte, die ohne Unterstützung der Lehrkraft durchgeführt wird. Trotzdem war dem Probanden A1 wichtig in der Gruppenarbeitsphase noch Fragen klären zu können. Diese Rollenanforderung entsprach den Beschreibungen Wessners, der das Gelingen der Kooperation als wesentliche Aufgabe beschreibt.<sup>213</sup>

### **Postskriptum**

Nach dem Interview wurde ein kurzes Postskriptum verfasst, um die ersten Eindrücke über den Probanden, den Interviewverlauf und die Themenschwerpunkte festzuhalten.<sup>214</sup>

## **3.4.2 Transkription**

Für die Transkription gibt Witzler für das PZI keine Vorgaben. Der Forscher soll seine Entscheidung lediglich nach der Methode der Analyse richten.<sup>215</sup> Weil es sich hier um ein Leitfadenterview handelt und eine themenstrukturierte und evaluative Inhaltsanalyse für die Datenauswertung mit MAXQDA festgelegt wurde, wurden die Transkripte nach dem Regelsystem von Fuß und Karbach 2019 in Anlehnung an Kuckartz<sup>216</sup> erstellt:<sup>217</sup> Die Transkription erfolgte Wort für Wort in leichter Sprachglättung. Die Sprachglättung bestand aus der Korrektur des „breiten“ Dialekts, wobei umgangssprachliche Ausdrucksweisen, fehlerhafte Ausdrücke, sowie fehlerhafter Satzbau beibehalten wurden.<sup>218</sup> Zudem wurde das Füllwort ähm nur bei auffälliger Betonung transkribiert. Bei Unterbrechungen und

---

<sup>210</sup> Anhang 2: Umfrageergebnis zur Art der Prüfungsleistung des Onlinekurses

<sup>211</sup> Anhang 5: Interviewleitfäden für den Onlinekurs und den Präsenzkurs

<sup>212</sup> Flick (2017, S. 180).

<sup>213</sup> Wessner (2012, S. 205).

<sup>214</sup> Witzel und Reiter (2012, S. 95-96).

<sup>215</sup> Witzel und Reiter (2012, S. 98-99).

<sup>216</sup> Kuckartz (2018, S. 167-168).

<sup>217</sup> Fuß und Karbach (2019, S. 31); Fuß und Karbach (2019, S. 29).

<sup>218</sup> Fuß und Karbach (2019, S. 44).

Störungen wurden die Ursachen in Klammern dargestellt.<sup>219</sup> Aufgrund der Fokussierung auf die inhaltliche Ebene wurde auf die Zuhörerlaute, wie mhm oder aha, des Interviewers verzichtet.<sup>220</sup> Die einzelnen Interviews und Probanden wurden nach dem jeweiligen Kurs und einer Nummer anonymisiert. Genannte Personen wurden mit ihrer kontextrelevanten Rolle angegeben, z.B. Gruppenmitglied oder Dozent. Pausen wurden ab einer Länge von drei Sekunden in Klammern mit Zeitangabe in Sekunden angegeben, z.B. (6) für 6 Sekunden.<sup>221</sup> Der Sprachklang wurde nur bei auffällig betonten Worten durch Unterstreichung angegeben.<sup>222</sup> Wort- und Satzabbrüche werden mit einem – dargestellt.<sup>223</sup> Bei der Zeichensetzung wurde nach der Intonation des Sprechers gesetzt.<sup>224</sup> Die Transkription wurde mit der Transkriptionssoftware f4<sup>225</sup> durchgeführt und nach Empfehlung von Kuckartz Zeitmarken nach jedem Sprecherwechsel gesetzt,<sup>226</sup> um eine Überführung der Transkripte mit Tonaufzeichnung in MAXQDA<sup>227</sup> zu ermöglichen, sodass auch bei der Analyse auf die Tonaufzeichnung bei Bedarf zurückgegriffen werden konnte. Die Sprecherwechsel wurden mit einem Absatz versehen und nummeriert, sodass eine Zitation über die Absatznummer erfolgen konnte.

### 3.4.3 Qualitative Inhaltsanalyse

Auch bei der Methode der Datenanalyse gibt es keine Vorgaben zum PZI und sollte nach Forschungsfrage ausgewählt werden.<sup>228</sup> Nach Flick wird bei vergleichenden Studien ein Verfahren mit Kategorien und Codierung empfohlen.<sup>229</sup> Schließlich werden die Aussagen der einzelnen Fälle in einer vergleichenden Studie gegenüber den bestimmten Dimensionen analysiert.<sup>230</sup> Das Kategoriensystem wurde nach einer Mischform aus deduktivem und induktivem Vorgehen erstellt und in mehreren Schritten mit verschiedenen Verfahren durchgeführt: Die Hauptkategorien wurden nach Kuckartz über den Leitfaden deduktiv festgelegt, da dieser die Themen vorstrukturierte.<sup>231</sup> Zur Analyse wurde die induktive Kategorienbildung nach Mayring verwendet.<sup>232</sup> Hierzu wurden in der ersten Durchsicht die Antworten auf die Fragen paraphrasiert oder besonders treffende Worte aus dem Text übernommen und induktiv zu Kategorien zusammengefasst (Anhang 10).<sup>233</sup> Zudem wurden mehrere Themen in einer evaluativen Kategorisierung mit ordinalen Skalenniveaus erfasst,<sup>234</sup> z.B. die subjektive Aufmerksamkeit mit den Skalenstufen: niedrig, mittel, hoch oder Pausen mit angemessen, unangemessen (Abb.8, S. 28; Anhang 11).<sup>235</sup> Die Kategorien wurden auf Häufigkeiten

---

<sup>219</sup> Fuß und Karbach (2019, S. 31).

<sup>220</sup> Fuß und Karbach (2019, S. 63).

<sup>221</sup> Fuß und Karbach (2019, S. 22).

<sup>222</sup> Fuß und Karbach (2019, S. 21).

<sup>223</sup> Fuß und Karbach (2019, S. 22).

<sup>224</sup> Fuß und Karbach (2019, S. 59).

<sup>225</sup> Dr. dresing & pehl GmbH (2020) [www.audiotranskription.de](http://www.audiotranskription.de)

<sup>226</sup> Kuckartz (2018, S. 167-168).

<sup>227</sup> VERBI GmbH (2020) [www.maxqda.de](http://www.maxqda.de)

<sup>228</sup> Witzel und Reiter (2012, S. 99-118).

<sup>229</sup> Flick (2017, S. 180).

<sup>230</sup> Flick (2017, S. 180).

<sup>231</sup> Kuckartz (2018, S. 64).

<sup>232</sup> Mayring (2015, S. 85-87).

<sup>233</sup> Anhang 10: Beispiele für die induktive Kategorisierung

<sup>234</sup> Kuckartz (2018, S. 34); Mayring (2015, S. 106-114).

<sup>235</sup> Anhang 11: Beispiel für evaluative Kategorien mit ordinalen Kategorien als Einordnung

und Überschneidungen mittels Fall- und Kreuztabelle in MAXQDA verglichen.<sup>236</sup> Viele Aussagen waren klar zuzuordnen. Wenn die Antwort auf eine Frage nicht eindeutig zuordenbar war oder gar nicht beantwortet wurde, wurde diese mit *keine Angabe (k.A.)* gekennzeichnet. Das gesamte Kategoriensystem befindet sich im Anhang 9.<sup>237</sup>

Subkategorien zu Aufmerksamkeit im Theorieinput	Kurzdefinition	Beispielformulierungen aus Transkript	Codierregel
niedrige Aufmerksamkeit	Aussagen, die eine niedrige Aufmerksamkeit beschreiben	"Ich war sehr oft abgelenkt, muss ich ganz ehrlich sagen. Wie gesagt, durch die Gründe, die ich zuvor schon gesagt habe. durch dieses ganze online Ich fühle mich nicht richtig gezwungen oder verpflichtet dazu zuzuhören. Obwohl man weiß okay, das ist jetzt die timeperiod, wo man eigentlich zuhören muss. War das ziemlich schwierig für mich muss ich ehrlich sagen. Da war ich ähm, da muss ich sehr oft sehr, sehr oft während einer Stunde schon mich zusammenreißen. Und mich immer wieder dran erinnern, ich muss jetzt zuhören. [...] Aber wenn du jetzt quasi zu Hause bist, dann hast du viele Sachen. Ich habe ja mal mein Fenster angeschaut und habe gesehen, es ist dreckig und habe es geputzt, während ich zuhöre." A1, Pos. 10, 14	Aussagen, die konstant eine niedrige Aufmerksamkeit beschreiben und Nebentätigkeiten benennen, die auf hohe Ablenkung schließen lassen, z.B. Kochen, Fensterputzen etc.

Abbildung 8: Beispiel für evaluative Kategorienzuordnung<sup>238</sup>

Die Vorgehensweise kann im Anhang 12 (Einblicke in die qualitative Datenanalyse mit MAXQDA) anhand von weiteren Beispielen nachvollzogen werden.<sup>239</sup>

### 3.5 Durchführung

Die Interviews wurden zwischen 5. Juni und 1. Juli 2020 durchgeführt, sodass zwischen der Prüfungsleistung und Notenvergabe des Onlinekurses und den Interviews mindestens zwei Wochen Zeit vergangen war. Dadurch sollte ausgeschlossen werden, dass das Antwortverhalten der Studierenden von einer ausstehenden Notenvergabe beeinflusst wird oder dass durch einen zu langen Zeitraum die Probandenerinnerungen zu eingeschränkt sind.

Die Ansprache der Studierenden erfolgte drei Wochen vor dem Erhebungszeitraum durch eine persönlich adressierte E-Mail und durch eine kurze Vorstellung der Studie durch den Autor und der Dozentin in einer Online-Vorlesung des IWM-Kurses. Sowohl in der E-Mail als auch in der Online-Vorlesung wurden die Studierenden über die ethischen Standards<sup>240</sup> aufgeklärt: Die Teilnahme der Probanden ist auf freiwilliger Basis mit informierter Einwilligung erfolgt. Sie wurden über die relevanten Aspekte, den Auftraggeber, den Zweck und den erwarteten Erkenntnisgewinn neutral aufgeklärt. Nach den Empfehlungen Bellers wurde den Teilnehmern der vertrauliche Umgang sowie die Anonymisierung der Daten zugesichert.<sup>241</sup> Auch eine Aufklärung über die Dauer und das Vorgehen erfolgte.<sup>242</sup>

<sup>236</sup> Kuckartz (2018, S. 77).

<sup>237</sup> Anhang 9: Kategoriensystem

<sup>238</sup> Eigene Darstellung

<sup>239</sup> Anhang 12 Einblicke in die qualitative Datenanalyse mit MAXQDA

<sup>240</sup> Misoch (2015, S. 19).

<sup>241</sup> Beller (2016, S. 65); Misoch (2015, S. 19).

<sup>242</sup> Beller (2016, S. 65); Misoch (2015, S. 19).

Zudem wurden alle Studierenden des Präsenzkurses über eine Mail und einige noch zusätzlich über eine andere Online-Vorlesung angesprochen und informiert. Unter den Teilnehmenden wurde als zusätzliche Motivation ein Amazon-Gutschein im Wert von 25 Euro verlost. Zudem wurde den Studierenden bei erfolgreicher Teilnahme an der Studie eine Einsicht in den Beurteilungsbogen der Masterarbeit angeboten. Insgesamt wurden noch zwei weitere Mails an alle potenziellen Probanden verschickt, da sich die Teilnahmebereitschaft der Studierenden als zu gering herausstellte. Als Grund wurden Abgaben und Prüfungen genannt, weshalb auch der Großteil der Interviews erst am Ende des Erhebungszeitraums durchgeführt werden konnte. Trotz „Reminder-Mails“<sup>243</sup> entspricht die Probandenverteilung zwischen Präsenzkurs und Onlinekurs nicht ganz den Planungen, da es zu Nichterscheinen und kurzfristigen Absagen kam. Dazu kam der Sonderfall, dass zwei Probanden in einer dyadischen Gruppenarbeit gearbeitet haben, sodass die Gruppenarbeit schlecht mit den 6er-Gruppenarbeiten vergleichbar war. Deshalb wurden zwei weitere Probanden im Onlinekurs befragt. Insgesamt wurden 13 Interviews mit einer durchschnittlichen Dauer von ca. 60 Minuten durchgeführt, wobei die Informationsphase nicht mit einbezogen worden ist. Insgesamt wurden 766 Minuten und 38 Sekunden transkribiert. Acht Probanden wurden aus dem Onlinekurs A interviewt und fünf Probanden aus dem Präsenzkurs B.<sup>244</sup>

### **Pretest**

Um die Funktionalität und Verständlichkeit des Interviewleitfadens zu testen<sup>245</sup> und dem Interviewer gemäß Witzel ein Training zu ermöglichen, wurden zwei Studierende gesondert interviewt.<sup>246</sup> Die Testprobanden hatten selbst auch an Online-Seminaren via Zoom im Sommersemester 2020 teilgenommen. Die Testprobanden waren anders als die Zielgruppe Studierenden der Sozialen Arbeit und der Pflegewissenschaften. Die Seminare waren mit einer ähnlichen Teilnehmerzahl, sowie Gruppenarbeiten im Seminar durchgeführt worden. Deshalb waren beide Testprobanden geeignet, die Fragen zu verstehen und zu beantworten.<sup>247</sup> Lediglich der Themenbereich Prüfung wurde nicht behandelt, weil die Testpersonen eine Hausarbeit und eine Klausur als Prüfungsleistung durchführen mussten.

---

<sup>243</sup> Misoch (2015, S. 145).

<sup>244</sup> Zur vereinfachten Lesbarkeit werden die Probanden aus dem Onlinekurs im Ergebnisteil als A-Probanden und die Probanden aus dem Präsenzkurs als B-Probanden bezeichnet. Wenn Probanden aus beiden Kursen einbezogen werden, werden diese lediglich als Probanden bezeichnet.

<sup>245</sup> Gläser und Laudel (2010, S. 107).

<sup>246</sup> Witzel und Reiter (2012, S. 55-59).

<sup>247</sup> Gläser und Laudel (2010, S. 108).

## 4 Ergebnisse und Diskussion

Die Ergebnisse der qualitativen Interviews werden in der Reihenfolge der Themenbereiche des Leitfadens dargestellt. Die Ergebnisse des EEsL folgen auf die qualitative Ergebnisdarstellung und dienen zur Plausibilitätsprüfung der Ergebnisse aus den Interviews.

### 4.1 Ergebnisse der qualitativen Interviews

#### 4.1.1 Kurzfragebogenergebnisse

12 Probanden waren zwischen 23 und 27 Jahren, lediglich ein Proband war älter als 30 Jahre. Grundsätzlich sind die Altersunterschiede zwischen den Probanden der beiden Kurse gering. Daher wurden auch keine weiteren Analysen mit dem Merkmal Alter durchgeführt. Die Geschlechterverteilung zeigt, dass an den Interviews zum Onlinekurs dreimal mehr Männer als Frauen teilnahmen, während für den Präsenzkurs der Frauenanteil leicht höher war (Abb. 9).

Merkmale	Online		Präsenz		Gesamt	
	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ
männlich:	6	75%	2	40%	8	62%
weiblich:	2	25%	3	60%	5	38%

Abbildung 9: Geschlechterverteilung der Probanden<sup>248</sup>

62 Prozent der Probanden hatten im Zeitraum des Kursdurchgangs einen Nebenjob oder andere zusätzliche Verpflichtungen von mehr als 8 Stunden in der Woche (Abb. 10). In den Interviews hat lediglich ein Proband seine zusätzliche Arbeitsbelastung mit mehr als 32 Stunden pro Woche angesprochen.<sup>249</sup> Es wurden die zusätzlichen Verpflichtungen an der Hochschule oder im Studentenjob im Kontext der Gruppenarbeiten genannt, sodass Gruppenmitglieder nicht an der Fallbearbeitung im Unterricht teilnehmen konnten.<sup>250</sup>

Nebenjob oder andere zusätzliche Verpflichtungen	Online		Präsenz		Gesamt	
	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ
keine zusätzliche Verpflichtung	4	50%	1	20%	5	38%
zusätzliche Verpflichtung	4	50%	4	80%	8	62%

Abbildung 10: Anteil der Studierenden mit Nebenjobs oder anderen zusätzlichen Verpflichtungen neben dem Studium<sup>251</sup>

Alle Probanden hatten einen Bachelorabschluss mit betriebswirtschaftlichem Hintergrund.<sup>252</sup> Mit 75 Prozent hatte die Mehrzahl der A-Probanden ihren Bachelor an anderen Hochschulen absolviert (Abb. 11, S. 31). Dementsprechend kannten sie zu Anfang des Semesters in den meisten Fällen keinen anderen Kursteilnehmer und hatten keine Vorlesung bei der Dozentin belegt. Da der A-Kurs aber in der dritten Woche begann, lernten sich die A-Probanden des ersten Semesters bereits in anderen Veranstaltungen kennen. Demzufolge wurde in der freien Gruppeneinteilung auch in allen Fällen die zuvor gebildeten Arbeitsgruppen aus den Veranstaltungen der ersten zwei Wochen erneut gebildet.<sup>253</sup> Die Koordination lief über die zuvor gebildeten WhatsApp-Gruppen, sowohl über eine

<sup>248</sup> Eigene Darstellung

<sup>249</sup> B1, Pos. 16

<sup>250</sup> B4, Pos. 107; B2, Pos. 50

<sup>251</sup> Eigene Darstellung

<sup>252</sup> Anhang 11: Ergebnisse des Evaluationsfragebogen zur Erfassung studentischer Lehrurteile des IWM-Kurses Sommersemesters 2020

<sup>253</sup> A1, Pos. 65, 67; A2 Pos. 120,122; A3 Pos. 102, A5 Pos. 106; A7, Pos. 122; A8, Pos. 92



große WhatsApp-Gruppe des Jahrgangs<sup>254</sup> als auch in kleineren WhatsApp-Gruppen aus anderen Vorlesungen.<sup>255</sup> Zwei Probanden, die aus höheren Semestern kamen, kannten die restlichen Kursteilnehmenden nicht und waren nicht in die koordinierenden WhatsApp-Gruppen integriert. Sie bildeten eine 2er-Gruppe.<sup>256</sup>

Vier von fünf B-Probanden hatten ihren Bachelorabschluss an der Hochschule Hannover absolviert. Demzufolge kannten diese B-Probanden mehrere Teilnehmende aus dem IWM-Kurs. Lediglich ein B-Proband kannte keinen anderen aus dem Kurs, aber hatte, wie auch die anderen, den Lehrstil der Dozentin in einer anderen Veranstaltung kennengelernt (Abb. 11).

Hochschule des Bachelorabschlusses	Online		Präsenz		Gesamt	
	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ
andere Hochschule	6	75%	1	20%	7	54%
Hochschule Hannover	2	25%	4	80%	6	46%
<b>Bekanntheit mit Kursteilnehmenden vor dem Seminar</b>						
ja	8	100%	1	20%	7	54%
nein	0	0%	4	80%	4	31%
<b>Vorherige Veranstaltung mit Dozentin</b>						
ja	2	25%	5	100%	7	54%
nein	6	75%	0	0%	6	46%

Abbildung 11: Vorkenntnisse zu Hochschule, Kursteilnehmenden und Dozentin<sup>257</sup>

Alle A-Probanden hatten zur Zeit des Onlinekurses einen funktionierenden Laptop mit Mikrofon und Kamera zur Verfügung (Abb. 12). Ein Proband hatte eine instabile Internetverbindung, was sich auch im Interview herausstellte. Die anderen hatten keine Probleme. Die B-Probanden gaben an, alle eine problemfreie Internetverbindung und eine vollständige Ausrüstung zur Verfügung zu haben. Alle A-Probanden haben den Onlinekurs in einem ruhigen Raum allein verfolgt. Die B-Probanden haben den Seminarraum als grundsätzlich ruhig beschrieben. Phasenweise sei es aber durch den Zugverkehr, die Baustelle und durch die Gruppenarbeitsphasen im Seminarraum laut gewesen. Alle A-Probanden gaben an, das Seminar über den Laptop verfolgt zu haben, nur A5 benutzte für einen Seminartermin sein Smartphone als Notfalllösung.<sup>258</sup>

Lerninfrastruktur	Online		Präsenz		Gesamt	
	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ
Laptop mit funktionierendem Mikrofon und Kamera	8	100%	5	100%	13	100%
<b>Internetverbindung</b>						
instabile Leitung	1	13%	0	0%	1	8%
keine Probleme	7	88%	5	100%	12	92%
<b>Räumlichkeiten</b>						
ruhig	8	100%	5	100%		
laut	0	0%	3*	60%		
alleine	8	100%		0%		
mit mehreren Personen	0	0%	5	100%		

Abbildung 12: Lerninfrastruktur der Probanden<sup>259</sup>

38 Prozent der Probanden hatten vor der Corona-Krise keine Erfahrungen mit Videokonferenzen im beruflichen oder hochschulischen Umfeld gemacht (Abb.

<sup>254</sup> A8, Pos. 96; A3, Pos. 108

<sup>255</sup> A8, Pos. 96; A1, Pos. 69; A5, Pos. 108; A3, Pos. 106; A2, Pos. 122; A1, Pos. 61

<sup>256</sup> A4, Pos. 54; A6, Pos. 72

<sup>257</sup> Eigene Darstellung

<sup>258</sup> A5, Pos. 190

<sup>259</sup> Eigene Darstellung

13). 62 Prozent sind im beruflichen Kontext mit Videokonferenzsystemen in Form einer Telefonkonferenz in Kontakt gekommen. Bei den Telefonkonferenzen wurden lediglich Themen besprochen oder präsentiert, ohne dass in einer Gruppe etwas erarbeitet worden war. Vorkenntnisse zur ISO Norm 9001 waren bei keinem der Probanden vorhanden (Abb. 13).

Vorerfahrung mit VKS	Online		Präsenz		Gesamt	
	absolut	relativ	absolut	relativ	absolut	relativ
keine	2	25%	3	60%	5	38%
beruflich als Telefonkonferenz, ohne Gruppenarbeiten	6	75%	2	40%	8	62%
hochschulisch	0	0%	0	0%	0	0%
Vorkenntnisse zur ISO Norm 9001	0	0%	0	0%	0	0%

Abbildung 13: Vorerfahrung zu VKS und Vorkenntnisse zur ISO Norm 9001<sup>260</sup>

Die vollständigen Tabellen sind im Anhang 6 aufgelistet.<sup>261</sup>

#### 4.1.2 Ergebnisse der Einstiegsfragen

Die Fragen, wie die Probanden Lernerfolg definierten und was ein Seminar zum erfolgreichen Lernen den Probanden bieten muss, wurden allgemein gehalten, unabhängig vom IWM-Kurs und lediglich zur Einführung in das Thema und als Hilfestellung für die Interviewführung und spätere Bewertung des VKS genutzt. Deshalb werden die Ergebnisse des A-Kurses und B-Kurses zusammengefasst und nicht separat analysiert.

##### Definition des Lernerfolgs

Als Einleitung in das Thema wurden die Probanden gefragt, was sie persönlich als Lernerfolg definieren: Neun der Probanden nannten die Fähigkeit, die Lehrinhalte im beruflichen oder privaten Umfeld eigenständig anwenden zu können.<sup>262</sup> Acht Probanden definierten den Lernerfolg erst als gegeben, wenn die Lehrinhalte über die Prüfungsleistung hinaus in Erinnerung geblieben sind.<sup>263</sup> Die Note der Prüfungsleistung wurde von sechs Probanden als Indikator für den Lernerfolg genannt.<sup>264</sup> Vier Probanden beschrieben den Lernerfolg mit einem Wissenszuwachs, der entweder durch neue Lernthemen oder Vertiefung des vorhandenen Wissens definiert wurde.<sup>265</sup> Ein Proband definierte die Wahrnehmung der eigenen Leistung als ein Element für den Lernerfolg.<sup>266</sup>

##### Anforderungen an ein Seminar zum erfolgreichen Lernen

Aufbauend auf die persönliche Lernerfolgsdefinition wurden die Probanden gefragt, was ein Seminar bieten muss, damit sie erfolgreich lernen können: Fünf Probanden nannten die Möglichkeit zur aktiven Beteiligung am Unterricht durch Umfragen, Gruppendiskussionen oder Fragen durch die Lehrkraft an das Plenum als Anforderung<sup>267</sup> sowie die Möglichkeit durch Übungen, wie Fallstudien, die Lehrinhalte praktisch anzuwenden.<sup>268</sup> Zwei Probanden sagten, dass die Prü-

<sup>260</sup> Eigene Darstellung

<sup>261</sup> Anhang 7: Ergebnisse des Kurzfragebogens

<sup>262</sup> A1, Pos. 2; A3, Pos.2; A4, Pos.4; A5, Pos.5-6; A7, Pos. 2; A8, Pos. 2; B3, Pos. 24, B4, Pos. 2; B5, Pos. 2

<sup>263</sup> A5, Pos. 4 und 12; A7, Pos. 2; A8, Pos. 2; B1, Pos. 2; B2, Pos. 2; B3, Pos. 2; B4, Pos. 2; B5, Pos. 2

<sup>264</sup> A2, Pos. 2; A3, Pos. 2 und 6; A4, Pos. 2; A6, Pos. 2 und 4; A8, Pos. 2, 4; B3, Pos. 2

<sup>265</sup> A1, Pos. 2; A3 Pos. 2; A3, Pos. 2; B2 Pos. 2; B4, Pos. 2

<sup>266</sup> A2, Pos. 2

<sup>267</sup> A1, Pos. 4; A5, Pos. 14-18; A6, Pos. 16, A8, Pos. 6; B4, Pos.14

<sup>268</sup> A4, Pos. 8-10; A6, Pos. 8; B1, Pos. 4; B2, Pos. 4, B4, Pos. 14

fungsleistung des Seminars aus einer individuellen intensiven Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff bestehen sollte, wie eine Hausarbeit oder eine Klausur.<sup>269</sup> Jeweils einmal wurden eine ruhige Arbeitsatmosphäre,<sup>270</sup> ein „harmonisches Gruppenklima“<sup>271</sup> und eine abwechslungsreiche Darbietung genannt.<sup>272</sup> Zusätzlich zu diesen Anforderungen wurden Anforderungen an den Dozenten beschrieben: Sechs Probanden war ein interaktiver verständlicher Präsentationsstil wichtig, indem der Dozent den Studierenden Fragen stellt und auf Verständnisfragen ausführlich eingeht.<sup>273</sup> Vier Probanden nannten die Darstellung des Praxisbezugs durch Praxisbeispiele durch den Dozenten.<sup>274</sup> Drei Probanden sagten, dass der Dozent die Unterrichtsgestaltung dem Lerntempo der Studierenden anpasst und urteilsfrei auf Wissens- und Verständnisdefizite eingehen soll.<sup>275</sup> Zwei Probanden war die Erklärung der Lehrziele und des geplanten Vorgehens, sowie die Nützlichkeit der Theorie wichtig.<sup>276</sup> Jeweils einem Proband war ein klares Feedback für die Arbeitsergebnisse <sup>277</sup> wichtig und dass der Dozent im Vortrag Empathie und Humor zeigt.<sup>278</sup>

### 4.1.3 Ergebnisse zum Theorieinput

#### Die wahrgenommene eigene Aufmerksamkeit der Probanden

Die Abbildung 14 auf dieser und nächster Seite zeigt, dass die subjektive Aufmerksamkeit von 62,25 Prozent der A-Probanden als niedrig eingeschätzt worden ist. Von den B-Probanden waren es zwei, wobei B1 zum Zeitpunkt in Vollzeit tätig war und dadurch stellenweise parallel zum Kurs mobil gearbeitet hat. Ohne diese Zusatzbelastung hätte sie ihre Aufmerksamkeit als mittel eingeschätzt.<sup>279</sup> Ohne die Zusatzbelastung von B1 hätte die niedrige Aufmerksamkeit bei 20 Prozent der B-Probanden gelegen. Alle A-Probanden gaben an, dass sie dem Seminar via VKS weniger aufmerksam folgen konnten als in Präsenz.

Proband	Geschlecht	subjektive Aufmerksamkeit während des Theorieinputs	Bsp. für Nebentätigkeiten	Einschätzung des Einflusses des VKS-Einsatzes auf die Aufmerksamkeit
A1	m	niedrig	Fenster geputzt, gekocht	negativ
A2	m	niedrig	Nachrichten gelesen, Computerspiel gespielt	negativ
A3	m	niedrig	Tetris gespielt	negativ
A4	w	mittel	WhatsApp	negativ
A5	m	mittel	auf Amazon geguckt, Nachrichten gelesen	negativ
A6	m	niedrig	Abwasch gemacht, Wäsche aufgehängt	negativ
A7	m	mittel	gefrühstückt, Kaffee gemacht	negativ

<sup>269</sup> A6, Pos. 4, 6; B5, Pos. 30

<sup>270</sup> B4, Pos. 14

<sup>271</sup> A4, Pos. 11-12

<sup>272</sup> B2, Pos. 4

<sup>273</sup> A7, Pos. 8; A5, Pos. 14, A2, Pos. 14; A4, Pos.8; A1, Pos. 4; A2, Pos. 8

<sup>274</sup> A3, Pos.12; A5, Pos. 14; A6, Pos. 8; B1, Pos. 6

<sup>275</sup> A7, Pos. 4; B5, Pos. 6-8; B1, Pos. 6

<sup>276</sup> B4, Pos. 8 und B3 Pos. 8-10

<sup>277</sup> B4, Pos. 14

<sup>278</sup> A2, Pos. 10, 16

<sup>279</sup> B1, Pos. 16

A8	w	niedrig	Essen gekocht, gebrüht	negativ
B1	w	niedrig	parallel mobil gearbeitet	-
B2	w	niedrig	Gespräch mit Tischnachbarn, Instagram, WhatsApp	-
B3	m	hoch	keine	-
B4	w	mittel	keine	-
B5	m	mittel	häufig aus dem Fenster geschaut	-

Abbildung 14: Die subjektive Aufmerksamkeit der Probanden, sowie genannte Nebentätigkeiten und Einschätzung des Einflusses des VKS-Einsatzes<sup>280</sup>

Die Abbildung 15 zeigt die ersten Statements, die die Probanden zur Sondierungsfrage für den Theorieinput gegeben haben. Hier zeigt sich, dass sieben Probanden die ISO-Normen angesprochen haben und davon sechs die ISO-Norm als nicht anregend<sup>281</sup> und anstrengend empfunden haben. Auch die Statements der Probanden A3, A4 und A5 sprechen hinderliche Aspekte an. Lediglich Proband A5 und B3 sprechen als erstes Statement positive Aspekte an.

Proband	Erstes Statement zur Empfindung des Theorieinputs	Position
A1	ISO-Norm ist „trockenes Thema“	8
A2	ISO-Norm ist „erschlagend“	20
A3	Blockunterricht ist „sehr anstrengend“	18
A4	„über Zoom ungewohnt nur vorm Laptop zu sitzen ohne Kontakte“	14
A5	Dozentin sowohl in Präsenz als auch online „stark“ im Präsentieren	22
A6	„Präsenz wäre besser gewesen“	12
A7	Gegenfrage gestellt	16
A8	ISO-Norm oberflächlich interessant, „in der Tiefe sehr anstrengend“	10
B1	ISO-Norm ist „trockenes Thema“	10
B2	ISO-Norm ist „trockenes Thema“	10
B3	ISO-Norm ist „interessant“	24
B4	ISO-Norm ist „trockenes Thema“	20
B5	„Frontalunterricht“, aber viele Fragen gestellt	12

Abbildung 15: Übersicht über das erste Statement zum Theorieinput. Die Probanden in weißer Schrift haben Onlineerfahrung<sup>282</sup>

Die Pausenlänge und -abstände wurden von elf Probanden als angemessen empfunden<sup>283</sup> und sollten nicht verändert werden. Lediglich zwei A-Probanden gaben konträre Verbesserungen an: einerseits lange Pause kürzen und dafür mehr kleine<sup>284</sup>, andererseits weniger kleine und dafür längere Pausen.<sup>285</sup> Als negative Einflussfaktoren für die Aufmerksamkeit wurden die Länge der Seminartage,<sup>286</sup> die reizarme Lernumgebung der VKS,<sup>287</sup> die Anonymität,<sup>288</sup> die fordernde

<sup>280</sup> Eigene Darstellung

<sup>281</sup> Bedeutung von trocken: "sehr nüchtern, allzu sachlich, ohne Ausschmückung, Fantasie und daher oft ziemlich langweilig; nicht anregend, nicht unterhaltsam" Duden (2020).

<sup>282</sup> Eigene Darstellung

<sup>283</sup> A1, Pos. 16; A2, Pos. 44; A3, Pos. 36,38; A4, Pos. 24, A7, Pos. 44, A8, Pos. 20, 22; B1, Pos. 30; B3, Pos. 44; B4, Pos. 28; B5, Pos. 38

<sup>284</sup> A5 Pos. 42

<sup>285</sup> A6, Pos. 22

<sup>286</sup> A3, Pos. 18; A5, Pos. 174-176; A6, Pos. 12; A8, Pos. 10; B2, Pos.12

<sup>287</sup> A4, Pos. 18, A6, Pos. 14, A8, Pos. 16

<sup>288</sup> A4, Pos. 18

Selbstregulierung des Online-Lernens<sup>289</sup> und die vielen Ablenkungsquellen zuhause genannt.<sup>290</sup> Als positive Einflussfaktoren wurden die Einspielervideos empfunden: Vier A und drei B-Probanden haben sie als „gute Auflockerung“ empfunden,<sup>291</sup> vier A-Probanden beschrieben, dass die Inhalte aus dem Video besser im Gedächtnis geblieben sind.<sup>292</sup> Zwei A- und ein B-Proband gaben einen positiven Einfluss auf ihre Aufmerksamkeit an<sup>293</sup> und zwei B-Probanden beschrieben einen Erholungseffekt.<sup>294</sup> B1 und B5 sagten, dass die Videos nicht zu lang sein sollten.<sup>295</sup> Ein weiterer Faktor sei die Vermeidung von zu langen Vortragsphasen und mehr Zeit für aktives Arbeiten durch interaktive Parts, wie Gruppenarbeiten und -diskussionen, sowie Fragerunden.<sup>296</sup> Drei A-Probanden gaben basierend auf Erfahrungen aus einem anderen Online-Seminar an, dass, wenn die eigene Kamera an sei, die Aufmerksamkeit gefördert wird.<sup>297</sup> A5 und A7 haben die Gruppennote als Anreiz beschrieben.<sup>298</sup> Die Kreativmethode Lego-Serious-Play wurde von den B-Probanden als gute Auflockerung empfunden. Sie kritisierten aber den zu geringen Bezug zu den Lehrinhalten.<sup>299</sup> B3 und B4 werteten die Methode als interessantes Zusatzwissen für das Berufsleben.<sup>300</sup>

### **Die wahrgenommene eigene aktive Beteiligung der Probanden**

Wie in Abbildung 16 auf der nächsten Seite dargestellt, gab es in der Einschätzung der aktiven Beteiligung zwischen den Kursen wenige Unterschiede: 75 Prozent der A-Probanden und 80 Prozent der B-Probanden schätzen ihre aktive Beteiligung im Theorieinput als mittel oder hoch ein. Vier A-Probanden beschrieben einen negativen Einfluss durch den VKS-Einsatz: Sie gaben an, durch die Anonymität sich weniger verpflichtet zu fühlen, sich zu beteiligen.<sup>301</sup> A8 wollte sein Gesicht als einziger nicht über die Kamera zeigen: „man hat sich da so ein bisschen bloß gefühlt.“<sup>302</sup> Alle A-Probanden haben als Hauptkommunikationskanal das Mikrofon angegeben, weil der Chateinsatz zu langsam<sup>303</sup> und zu distanziert<sup>304</sup> sei. Die aktiven Probanden fragten meistens direkt die Dozentin, während die Probanden mit einer niedrigeren aktiven Beteiligung eher die Sitznachbarn gefragt oder selbst recherchiert haben.

---

<sup>289</sup> A1, Pos. 10

<sup>290</sup> A1, Pos. 8

<sup>291</sup> A1, Pos. 20; A2, Pos. 58; A7, Pos. 28; A8, Pos. 28; B2, Pos. 36; B3, Pos. 60; B4, Pos. 50

<sup>292</sup> A1, Pos. 20; A4, Pos. 36; A6, Pos. 24; A8, Pos. 28

<sup>293</sup> A3, Pos. 42; A4, Pos. 38, B1, Pos. 40

<sup>294</sup> B3, Pos. 60; B4, Pos. 50

<sup>295</sup> B1, Pos. 40; B5, Pos. 52

<sup>296</sup> A2, Pos. 22, A3; Pos. 48 und 50; A8, Pos. 12; B2, Pos. 12

<sup>297</sup> A3, Pos. 98, A7, Pos. 42, A8, Pos. 48

<sup>298</sup> A5, Pos. 26, 28; A7, Pos. 22

<sup>299</sup> B1, Pos. 42, B2, Pos. 18-22; B4, Pos. 36-44; B5, Pos. 32-36

<sup>300</sup> B3, Pos. 35-42; B4, Pos. 36-44

<sup>301</sup> A4, Pos. 42, A5, Pos. 56, A6, Pos. 30; A8, Pos. 40

<sup>302</sup> A8, Pos. 40

<sup>303</sup> A8, Pos. 58; A2, Pos. 90

<sup>304</sup> A3, Pos. 64; A5, Pos. 68; A7 Pos. 80

Proband	Eingeschätzte aktive Beteiligung im Theorieinput	Hauptkommunikationskanal	Einfluss des VKS-Einsatzes auf die aktive Beteiligung	Nachfrageverhalten bei Unverständnis
A1	hoch	Mikrofon	neutral	Direkt Dozentin gefragt
A2	hoch	Mikrofon	neutral	Direkt Dozentin gefragt
A3	hoch	Mikrofon	neutral	Direkt Dozentin gefragt
A4	mittel	Mikrofon	negativ	Gruppenpartner gefragt
A5	Mittel	Mikrofon	negativ	Direkt Dozentin gefragt
A6	niedrig	Mikrofon	negativ	Recherchiert, Gruppenpartner gefragt
A7	hoch	Mikrofon	neutral	Direkt Dozentin gefragt
A8	niedrig	Mikrofon	negativ	Keine Fragen gehabt
B1	hoch	-	-	Erst Gruppentischnachbarn, dann Dozentin
B2	niedrig	-	-	Sitznachbarn gefragt
B3	hoch	-	-	Direkt Dozentin
B4	mittel	-	-	Direkt Dozentin
B5	hoch	-	-	Direkt Dozentin

Abbildung 16: Einschätzung der aktiven Beteiligung der Kurse A und B<sup>305</sup>

Bei den Einzelarbeitssequenzen haben A1 und A2, anders als die restlichen A-Probanden, keine Unterschiede zu Einzelarbeiten in Präsenzseminaren festgestellt. Neben den vorher genannten negativen Einflüssen des VKS-Einsatzes wurde insbesondere, wenn es Fragen zur ISO-Norm gab, die erschwerte versichernde Absprache vor dem Antworten mit den Kommilitonen, als Nachteil genannt.<sup>306</sup> Als Vorteil wurde die leichte Verfolgung der angesprochenen ISO-Normen in der Besprechungsphase über den geteilten Bildschirm der Dozentin genannt.<sup>307</sup> A3 schätzte „die sehr viel ruhigere Arbeitsatmosphäre“ ohne Kommilitonen zuhause.<sup>308</sup>

### Wahrgenommene Interaktion im Kurs durch Probanden

Die Interaktion mit der Dozentin wurde insgesamt positiv wahrgenommen. Sieben A-Probanden und zwei B-Probanden haben jeweils den Praxisbezug<sup>309</sup> und die Fragen an die Studierenden als positiv hervorgehoben.<sup>310</sup> A1, A2, und A3 sowie B1 und B2 haben eine niedrige Antwortbereitschaft der Studierenden wahrgenommen. Als Gründe wurden „Unaufmerksamkeit“,<sup>311</sup> sodass die Fragestellung oder der Kontext nicht verstanden wurde, „Faulheit“,<sup>312</sup> „fremd in der Thematik“<sup>313</sup> und die Angst sich bei Wortmeldungen „zu blamieren“<sup>314</sup> genannt. Alle B-Probanden und zwei A-Probanden empfanden den Theorieinput als zu frontal und zu wenig interaktiv.<sup>315</sup>

Die Interaktion zwischen den Studierenden lief parallel zur Zoomkonferenz über WhatsApp in der Jahrgangsguppe und in den kleinen Teamgruppen.<sup>316</sup> Es wur-

<sup>305</sup> Eigene Darstellung

<sup>306</sup> A5, Pos. 56

<sup>307</sup> A4, Pos. 43-44; A5, Pos. 60; A7, Pos. 62

<sup>308</sup> A3, Pos. 54-56

<sup>309</sup> A1, Pos. 8, A2, Pos. 102; A3, Pos. 18; A5, Pos. 22; A7, Pos. 20; B1, Pos. 6; B4, Pos. 20

<sup>310</sup> A1, Pos. 36, A5, Pos. 22 und 74; A7, Pos. 82; A8, Pos. 64; B1, Pos. 63; B3, Pos. 72

<sup>311</sup> A2, Pos. 84 (direkt zitiert); A6, Pos. 36, B1, Pos. 59

<sup>312</sup> B2, Pos. 40 (direkt zitiert); B1, Pos. 57

<sup>313</sup> B2, Pos. 40

<sup>314</sup> B1, Pos. 57

<sup>315</sup> A2, Pos. 22; A3, Pos. 72 und 74; B1, Pos. 14; B2, Pos. 10 und 12; B4, Pos. 20; B5, Pos. 12

<sup>316</sup> A1, Pos. 18; A2, Pos. 100; A3, Pos. 78; A5, Pos. 76; A7, Pos. 92; A8, Pos. 72

den vereinzelt Fragen zu Prüfungsleistungen oder Verständnisfragen ausgetauscht,<sup>317</sup> die den Fragenden zu „peinlich“ vor dem gesamten Kurs bzw. der Dozentin waren.<sup>318</sup> Zwei A-Probanden gaben an, dass die Einspielervideos den Austausch zwischen den Studierenden förderten.<sup>319</sup> Alle Probanden, außer A1,<sup>320</sup> beschrieben, dass die Interaktion zwischen den Studierenden im Theorieinput kaum vorhanden war. Einen eindeutigen Unterschied zwischen den Kursen stellte die Pausengestaltung dar, insbesondere in der Mittagspause: Die A-Probanden beschrieben Tätigkeiten, wie „Mittagsschlaf“ oder „trainiert“ und verbrachten die Pausen allein mit gelegentlichen WhatsApp-Kontakten<sup>321</sup>, während alle B-Probanden von Kennenlerngesprächen mit privaten und teils kursrelevanten Themen beim gemeinsamen Mittagessen in der Mensa oder auch in den kleinen Pausen berichteten. A3, A4 und A8 gaben an, dass sie die persönlichen Gespräche in den Pausen vermissten.<sup>322</sup>

### **Nutzung der Vorlesungsaufzeichnungen**

Ein Proband gab an, die Aufzeichnungen als Prüfungsvorbereitung in einer „erhöhten Geschwindigkeit“ angesehen zu haben.<sup>323</sup> Die anderen sieben A-Probanden gaben an, dass sie bei allen Vorlesungen waren. Alle A-Probanden gaben an, dass sie die Aufzeichnungen angeschaut hätten, wenn es Unsicherheiten in der Klausurvorbereitung gab oder wenn sie die Vorlesung verpasst hatten. Die fünf B-Probanden hielten Aufzeichnungen für ein nützliches Hilfsmittel zur Erstellung des Auditinterview und -berichts.

### **4.1.4 Ergebnisse zu den Gruppenarbeiten**

Alle A-Probanden nutzten WhatsApp zur Planung der Gruppenarbeitstermine. Während der Gruppenarbeiten wurden verschiedene VKS genutzt (Abb.17, S. 38). Die Entscheidung für die jeweilige Software wurde in allen Fällen aufgrund von Vorerfahrungen des Gruppenmitglieds spontan festgelegt.<sup>324</sup> A8 gab an, dass das geteilte Whiteboard, Miro, von der Dozentin vorgestellt wurde und deshalb später ergänzt wurde.<sup>325</sup> A1, A2 und A3 sagten, dass in ihrer Gruppe in der Arbeitsphase die Kameras angeschaltet waren, wobei die Gruppe von A3 nur in der Diskussionsphase die Kameras an hatte.<sup>326</sup> Der Rest der A-Probanden hatte die Kameras aus. A7 und A8 hätten die Kamera gerne angeschaltet, haben sich aber den anderen Gruppenmitgliedern angepasst.<sup>327</sup> Sieben A-Probanden gaben an, die vorgegebene Bearbeitungszeit der Fälle zwischen den Terminen überzogen zu haben. Die Zusammenarbeit in der Gruppe wurde zum Großteil sowohl in Kurs A als auch Kurs B reflektiert. A3, A6 und B3 gaben an, keine Reflexion durchgeführt zu haben.<sup>328</sup>

---

<sup>317</sup> A1, Pos. 18; A2, Pos. 100; A5, Pos. 76; A7, Pos. 92; A8, Pos. 72

<sup>318</sup> A5, Pos. 76

<sup>319</sup> A1, Pos. 20; A5, Pos. 48

<sup>320</sup> A1, Pos. 42

<sup>321</sup> A2, Pos. 46 (direkt zitiert); A3, Pos. 36 (direkt zitiert); A1, Pos. 18, A4, Pos. 28; A7, Pos. 46; A8, Pos. 74

<sup>322</sup> A3, Pos. 169; A4, Pos. 30; A8, Pos. 78

<sup>323</sup> A3, Pos. 18, 22

<sup>324</sup> A1, Pos. 69; A4, Pos. 71-78; A5, Pos. 126; A6, Pos. 88-90; A7 Pos. 157-159; A8, Pos. 109-116

<sup>325</sup> A8, Pos. 112

<sup>326</sup> A3, Pos. 96

<sup>327</sup> A7, Pos. 110-114; A8, Pos. 152-156

<sup>328</sup> A3, Pos. 110-112; A6, Pos. 82-84; B3, Pos. 104

Proband	Gruppengröße	Medien zur Kommunikation in Gruppenarbeiten	Kamera während der Gruppenarbeit	Bearbeitungszeit	Reflexion der Zusammenarbeit
A1	5	MS-Teams	an	überzogen	Durchgeführt
A2	6	Zoom	an	eingehalten	Durchgeführt
A3	6	Zoom	Diskussion: an Aufschreiben: aus	überzogen	Nicht durchgeführt
A4	2	Telefon	aus	überzogen	Durchgeführt
A5	3	Skype mit digitalem Zeichenpad	aus	überzogen	Durchgeführt
A6	2	Telefon	aus	überzogen	Nicht durchgeführt
A7	4	Skype mit Miro	aus	eingehalten	Durchgeführt
A8	4	Skype mit Miro	aus	überzogen	Durchgeführt

Abbildung 17: Überblick über die Arbeitsorganisation der Gruppenarbeiten der A-Probanden<sup>329</sup>

Die Rollenverteilung zwischen den Kursen unterschied sich darin, dass die A-Probanden in der Gruppe einen Schriftführer eingesetzt hatten.<sup>330</sup>

Wie im Kapitelabschnitt Kurzfragebogenergebnisse beschrieben, ergab sich die freie Gruppeneinteilung nach dem Schema, dass die Erstsemester des Masters die Gruppenkonstellation aus anderen Modulen zum Großteil übernommen haben und über die WhatsApp-Gruppe des Jahrgangs weitere Anpassungen koordiniert haben. Fünf A-Probanden waren nicht zufrieden mit der Gruppeneinteilung, weil die Gruppen nicht gleich groß waren und dies ein Nachteil für die Prüfungsleistung darstellte.<sup>331</sup> Die zwei A-Probanden aus anderen Semestern hatten Schwierigkeiten bei der Kontaktaufnahme, weil sie nicht in der WhatsApp-Gruppe waren und über Mail und Telefon nur eine zögerliche, abweisende Resonanz bekommen sei.<sup>332</sup> Auch die drei Probanden, die zu diesem Phänomen befragt wurden, gaben an, dass sie die Externen zu Anfang gar nicht wahrgenommen haben und generell keinen Überblick über die Gruppen im Kurs hatten.<sup>333</sup> A5 gab an, dass die Anfragen über Mail einfacher zu ignorieren seien.<sup>334</sup> Als Verbesserungsvorschläge wurde eine zufällige Gruppeneinteilung,<sup>335</sup> eine Ansprache der Gruppeneinteilung im Plenum<sup>336</sup> und das Anschalten der Kameras im Seminar angegeben<sup>337</sup>. Alle B-Probanden waren mit der Gruppeneinteilung nach Tischen zufrieden.

Die Gruppenarbeiten wurden von allen Probanden als effektiv und zufriedenstellend bewertet. Die Beteiligungsbereitschaft wurde von allen B-Probanden und fünf A-Probanden als hoch eingeschätzt.<sup>338</sup> A2 gab an, dass zwei Gruppenmit-

<sup>329</sup> Eigene Darstellung

<sup>330</sup> A1, Pos. 73-79; A3, Pos. 116; A4, Pos. 94; A5, Pos. 96; A6, Pos. 91-96

<sup>331</sup> A4, Pos. 96; A5, Pos. 106; A6, Pos. 102; A7, Pos. 125; A8, Pos. 104

<sup>332</sup> A4, Pos. 81; A6, Pos. 76

<sup>333</sup> A5, Pos. 109; A7, Pos. 135; A8, Pos. 100

<sup>334</sup> A5, Pos. 116

<sup>335</sup> A7, Pos. 138; A8, Pos. 104

<sup>336</sup> A4, Pos. 83

<sup>337</sup> A6, Pos. 78; A8, Pos. 98

<sup>338</sup> A3, Pos. 83-86; A5, Pos. 30-32; A6, Pos. 34; A8, Pos. 126; A4, Pos. 108



glieder sich weniger engagiert haben, aber dies keine Auswirkungen auf die Stimmung und Note der Gruppe gehabt habe.<sup>339</sup> A7 beklagte eine fehlende Bereitschaft der Gruppenmitglieder, die Ergebnisse zu präsentieren.<sup>340</sup> A1 gab eine Schwankung der Bereitschaft je nach Thema des Falls an.<sup>341</sup>

Die Zeitbegrenzung wurde von fünf A-Probanden, sowie B1 und B2 als Förderung für die effiziente Zusammenarbeit angesehen.<sup>342</sup> A2 und A7 haben keinen Unterschied festgestellt, weil ihre Gruppen die Bearbeitungszeit auch in den vorherigen Fällen eingehalten hatten.<sup>343</sup> Die Präsentationspflicht im Präsenzkurs wurde von 80 Prozent der B-Probanden als positiv und sinnvoll bewertet.<sup>344</sup> Die Präsentator-Rolle wurde gleichermaßen in der Gruppe aufgeteilt. A7 berichtete, dass es bei der Besprechung der Gruppenarbeiten vermehrt dazu kam, dass sich Gruppenmitglieder kurz vor dem Präsentationsmoment gedrückt haben und er mehrfach kurzfristig übernehmen musste.<sup>345</sup>

Alle B-Probanden sowie A6 beschrieben keine Probleme in der Gruppenarbeit. Sechs A-Probanden gaben die erschwerte Regulation der Interaktion<sup>346</sup> als Problem an.<sup>347</sup> Technikprobleme hatten vier Probanden.<sup>348</sup> Zwei A-Probanden beschrieben das Trittbrettfahren<sup>349</sup> als Problem.<sup>350</sup> A7 sagte, dass er kritische Meinungen wegen der erschwerten Kommunikation weniger geäußert hat.<sup>351</sup> A5 bemängelte einen stellenweise „rauen“ Umgangston, wenn der Schreiber die Anweisung nicht verstand und Zeitdruck herrschte.<sup>352</sup> A1 nannte eine anfänglich „dramatisch[e]“ Anfangsphase der Organisation der digitalen Gruppenarbeit mit Softwarewahl, Aufgaben- und Rollenverteilung, was aber letztlich zu einer „wirklich hohen Lernkurve“ führte.<sup>353</sup> Die Mehrheit der A-Probanden sagte, dass die Interaktionshemmnisse und Technikprobleme im Vergleich zu Präsenzgruppenarbeiten zu einem ineffizienteren Arbeiten geführt haben.<sup>354</sup>

Besonders positiv wahrgenommen haben A4 und A8 die Erfahrung, dass die Zusammenarbeit online gut funktioniert und dass sie gelernt haben, worauf in der digitalen Gruppenzusammenarbeit geachtet werden muss.<sup>355</sup> A2 und A3 nahmen

---

<sup>339</sup> A2, Pos. 114-117

<sup>340</sup> A7, Pos. 153

<sup>341</sup> A1, Pos. 57

<sup>342</sup> A1, Pos. 107; A3, Pos. 120; A4, Pos. 112; A5, Pos. 154; A8, Pos. 122-126; B1, Pos. 114; B2, Pos. 82

<sup>343</sup> A2, Pos. 148; A7, Pos. 177

<sup>344</sup> B1, Pos. 90; B2, Pos. 98-100; B4, Pos. 125; B5, Pos. 122

<sup>345</sup> A7, Pos. 167

<sup>346</sup> 2.5.1 relevante Modelle und Ansätze aus der Medienpsychologie

<sup>347</sup> A1, Pos. 59; A3 Pos. 82, 122; A4, Pos. 133; A5, Pos. 98-104, 132; A7 Pos. 162-175, 118-120, A8, Pos. 90

<sup>348</sup> A1, Pos. 83-85, 59; A4, Pos. 72-74; A5, Pos. 140-142; A8, Pos. 132

<sup>349</sup> 2.2 Didaktisches Modell des kooperativen Lernens

<sup>350</sup> A2, Pos. 114-117; A7, Pos. 153, 162-175

<sup>351</sup> A7, Pos. 167-173

<sup>352</sup> A5, Pos. 140-142

<sup>353</sup> A1, Pos. 53

<sup>354</sup> A1, Pos. 59; A3 Pos. 82, 122; A4, Pos. 133; A5, Pos. 98-104, 132; A7 Pos. 162-175, 118-120, A8, Pos. 90

<sup>355</sup> A4, Pos. 105; A8, Pos. 138

besonders positiv wahr, dass durch weniger Privatgespräche effizienter gearbeitet wurde<sup>356</sup> und dass durch das fehlende Wahrnehmen, wenn ein Gruppenmitglied nicht mitarbeitet, das Gruppenklima geschont wird.<sup>357</sup> Zudem gab A3 an, dass viel offener kontroverse Themen in der Gruppe angesprochen worden seien.<sup>358</sup> A1 und B5 gaben die hohe Gruppenmotivation an.<sup>359</sup>

Die Partizipation der Dozentin in den Gruppenarbeiten wurde von 80 Prozent der B-Probanden und 50 Prozent der A-Probanden als wichtig erachtet, um Unklarheiten bei der Aufgabenstellung zu klären<sup>360</sup> und um bei falscher Denkrichtung einzugreifen, damit der Fall nicht grundsätzlich falsch bearbeitet wird.<sup>361</sup>

#### 4.1.5 Ergebnisse zur Prüfung

Nur A3 gab bei seiner Entscheidung für eine Prüfungsvariante einen Grund an, der auf den VKS-Einsatz zurückzuführen ist, indem er aufgrund seiner instabilen Internetleitung keine Fallbearbeitung durchführen wollte. Vier A-Probanden haben sich für das Auditvideo entscheiden,<sup>362</sup> weil sie nicht so unter Zeitdruck gestanden hätten, wie in der Fallbearbeitung und das Auditinterview<sup>363</sup> sowie den Auditbericht kennenlernen wollten.<sup>364</sup> Fünf A-Probanden entschieden sich für die Fallbearbeitung<sup>365</sup> wegen des vermeintlich geringen Risikos aufgrund bekannter Aufgabenvariante.<sup>366</sup> A5 und A7 gaben an, das selbstständige Auditinterview nicht gewählt zu haben, weil sie noch nie ein Beispielinterview gesehen haben.<sup>367</sup> B2 und B3 gaben als Verbesserungsvorschlag ein Beispielinterview an.<sup>368</sup> Die Prüfungsvorbereitung lief bei allen A-Probanden nach dem gleichen Schema ab, indem jeder einzelne die ISO-Normen durchgearbeitet hat und vor der Prüfung jede Gruppe in separaten Terminen die Zusammenarbeit festgelegt und restliche Fragen geklärt hat. Im Vergleich zum fünften Fall gaben vier A-Probanden an, besser fachlich und organisatorisch vorbereitet gewesen zu sein,<sup>369</sup> A4 und A6 beschrieben den hohen Zeitdruck,<sup>370</sup> sowie auch A2, der als Schreiber der Gruppe keine Zeit mehr gehabt habe, seine eigenen Gedanken einzubringen.<sup>371</sup> A1 stellte keinen Unterschied fest.<sup>372</sup> Alle A-Probanden hielten die Prüfungsleistung für angemessen.

---

<sup>356</sup> A3, Pos. 124; A2, Pos.138

<sup>357</sup> A3, Pos. 126

<sup>358</sup> A2, Pos. 92

<sup>359</sup> A1, Pos. 88; B5, Pos. 112

<sup>360</sup> A1, Pos. 153; A2, Pos. 178; A4, Pos. 161; A5, Pos. 202; A7, Pos. 205; B2, 130; B4, Pos. 155; B5, Pos.156

<sup>361</sup> A1, Pos. 153; A2, Pos. 178; A4, Pos. 161; A6, Pos. 146; A7, Pos. 205; B5, Pos.156

<sup>362</sup> A3, Pos. 149; A6, Pos. 124; A7, Pos. 183; A8, Pos. 172

<sup>363</sup> A3, Pos. 155; A6, Pos. 124; A7, Pos. 185

<sup>364</sup> A3, Pos. 151; A8, Pos. 174

<sup>365</sup> A1, Pos. 115; A2, Pos. 152; A4, Pos. 120; A5, Pos. 158

<sup>366</sup> A1, Pos. 119; A2, Pos. 154; A4, Pos. 126; A5, Pos. 160

<sup>367</sup> A7, Pos. 187; A5, Pos. 162

<sup>368</sup> B2, Pos. 112; B3, Pos. 138

<sup>369</sup> A3, Pos. 157; A5, Pos. 166; A7, Pos. 189, 191; A8, Pos. 178

<sup>370</sup> A4, Pos. 127,129; A6, Pos. 128

<sup>371</sup> A2, Pos. 158,160

<sup>372</sup> A1, Pos. 123

#### 4.1.6 Ergebnisse zur abschließenden Bewertung des VKS-Einsatzes in Seminaren durch Probanden

Es wurden alle Probanden um eine Bewertung gebeten. B2, B3, B5 gaben an, während des Semesters selbst Teleteaching-Erfahrung in anderen Seminaren gesammelt zu haben. B1 hatte VKS-Erfahrungen durch eine Weiterbildung ohne Gruppenarbeiten. Nur B4 hatte keine Erfahrung mit VKS in Lernumgebungen.

Zwölf Probanden werten den VKS-Einsatz als eine sinnvolle Ergänzung für hochschulische Seminare. Nur A3 gab an, dass er den VKS-Einsatz nur als Provisorium wertet, weil ihm der persönliche Austausch mit den Kommilitonen und der „andere Flair“ der Face-to-Face-Vorlesung mit den Lehrenden fehle.<sup>373</sup> Drei A-Probanden konnten sich den IWM-Kurs als Onlineseminar nicht vorstellen:<sup>374</sup> Ein Blockseminar sei wegen der Terminlänge zu fordernd für die Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit der Studierenden.<sup>375</sup> Die Lehrinhalte erfordern eine durchgehende Konzentration<sup>376</sup> und seien „ziemlich methodisch“, weniger kreativ und schwer vermittelbar, weshalb die Dozentin das Thema in Präsenz lehren sollte.<sup>377</sup>

Die zwölf Probanden mit positiver Einschätzung haben folgende Einsatzmöglichkeiten vorgeschlagen, wie VKS in Seminaren genutzt werden kann:

- Aufzeichnungen zur Prüfungsvorbereitung<sup>378</sup>
- Flexible Ersatzlösung, anstatt eines Unterrichtsausfalls<sup>379</sup>
- Blended-Learning-Szenarien, indem die erste Hälfte aus Präsenzterminen zum Kennenlernen besteht und die zweite Hälfte online weitergeführt wird<sup>380</sup>
- Kurze zweistündige Vorlesungen ohne Gruppenarbeiten, weil sich die Anreisezeit und -kosten nicht lohnt<sup>381</sup>
- Kurze Informationstermine, z.B. Fragerunden vor der Prüfung, online halten, weil sich die Anreisezeit und- kosten nicht lohnt<sup>382</sup>
- Fernzuschaltung zum Präsenzseminar<sup>383</sup>
- Gruppenarbeiten virtuell abhalten, um zeitlich flexibler zu sein<sup>384</sup>

Als Vorteil der VKS wurde von fünf Probanden die gesparte Anreise genannt.<sup>385</sup> Als Nachteil nannten sechs Probanden den fehlenden sozialen Kontakt<sup>386</sup> und den negativen Einfluss auf die Aufmerksamkeit.<sup>387</sup> Zudem sprach sich die Mehrheit der A-Probanden dafür aus, dass die Seminarteilnehmenden von der Dozentin aufgefordert werden, ihre Kameras anzuschalten.<sup>388</sup> Drei A-Probanden waren dagegen, weil sie sich entweder unwohl vor der Kamera fühlen würden oder aus

---

<sup>373</sup> A2, Pos. 167,169

<sup>374</sup> A1, Pos. 133-143; A5, Pos. 174-188; A6, Pos. 16

<sup>375</sup> A5, Pos. 174-176; A6, Pos. 6

<sup>376</sup> A.1, Pos. 141

<sup>377</sup> A5, Pos. 178 (direkt zitiert); A1, Pos. 141, 143

<sup>378</sup> A2, Pos. 164; B1, Pos. 154; B2, Pos. 120, 122; B4, Pos. 151

<sup>379</sup> A4, Pos. 145; B1, Pos. 158; B5, Pos. 142

<sup>380</sup> A4, Pos. 147; A5, Pos. 186; A6, Pos. 16; A6, Pos. 136

<sup>381</sup> A8, Pos. 190; B3, Pos. 168, 170

<sup>382</sup> A7, Pos. 199; B3, Pos. 170

<sup>383</sup> A2, Pos. 164; B2, Pos. 120, 122; B4, Pos. 151

<sup>384</sup> A1, Pos. 145; A8, Pos. 188

<sup>385</sup> A5, Pos. 182; A6, Pos. 16; A7, Pos. 203; A8, Pos. 192; B3, Pos. 168

<sup>386</sup> A2, Pos. 168; A3, Pos. 167; A4, Pos. 30; A8, Pos. 188; B1, Pos. 156; B5, Pos. 42, 44

<sup>387</sup> A2, Pos. 20, 104; A5, Pos. 196; A134; A7, Pos. 86; A8, Pos. 48

<sup>388</sup> A2, Pos. 20,104; A5, Pos. 196; A134; A7, Pos. 86; A8, Pos. 48

Bequemlichkeitsgründen, weil man sich nicht umziehen muss oder man beim nichts tun kontrolliert wird.<sup>389</sup>

## 4.2 Ergebnisse des Evaluationsbogens

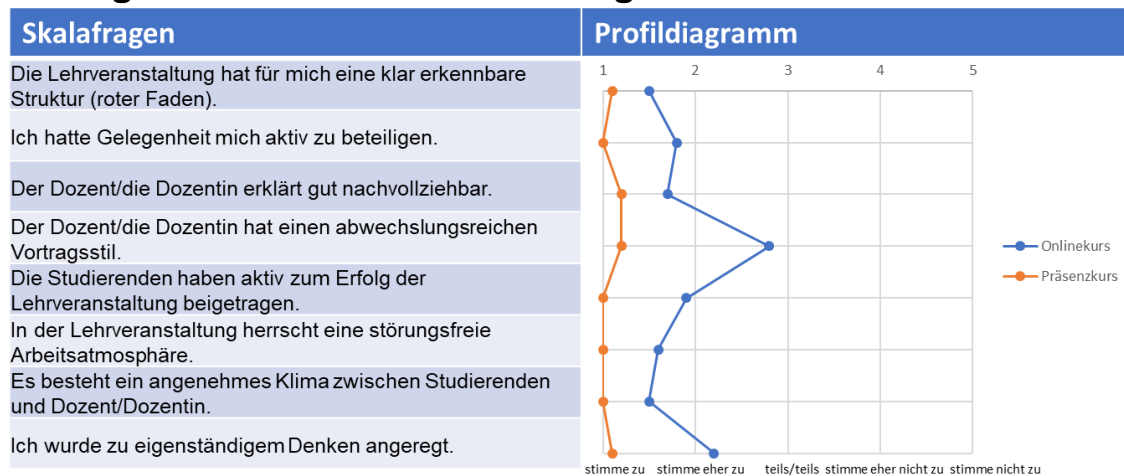


Abbildung 18: Profildiagramm zu den Skalenfragen des EEsL des Onlinekurses SS20 im Vergleich zum Präsenzkurs SS19 mit den Mittelwerten als verwendete Werte.<sup>390</sup>

Das Profildiagramm zeigt, dass die Lehrqualität des Onlinekurses (A-Kurs) im Vergleich zum Präsenzkurs (C-Kurs) in allen Aspekten schlechter bewertet wurde (Abb.18). Die Mittelwerte sind alle noch in den ersten beiden Quantilen. Die höchste Abweichung ergab die Einschätzung, wie abwechslungsreich der Vortragstil der Dozentin war. Auch die Skalafragen, die die aktiven Parts für die Studierenden bewerten, zeigen deutlichere Abweichungen zwischen den Kursen. Die Ergebnisse der Skalafragen zeigen eine höhere Abstimmungsheterogenität zwischen den A-Kursteilnehmenden im Vergleich zu den Einschätzungen der C-Kursteilnehmenden: In den A-Kursergebnissen ergaben sich Standardabweichungen von 0,5 bis 1,1,<sup>391</sup> während der C-Kurs vier Skalafragen mit einer Standardabweichung von 0 und die anderen vier Skalafragen Standardabweichungen von 0,3 bis 0,6 aufweisen.<sup>392</sup>

Die Befunde der Freitextauswertungen entsprachen den Befunden aus der qualitativen Analyse: Die Kursverlaufsplanung wurde von den Onlinekursteilnehmenden aufgrund der langen Blocktage mit phasenweise zu langen Monologen kritisiert. Der Lehrinhalt als zu „trocken“ befunden. Auch die Gruppeneinteilung wurde kritisiert. Gefallen haben die Fälle, die Praxisbeispiele und die Kompetenz der Dozentin. Zudem wurde bei der Organisation die schnelle Umstellung auf das Onlineangebot gelobt. Gegensätzlich zum Onlinekurs befand der Präsenzkurs in der Mehrheit das Blockseminar als positiv. Der Kontrast in der Kategorie Lehrinhalt beruht auf dem Einsatz der Kreativmethode Lego-Serious-Play und die weniger kritischen Aussagen zur ISO-Norm durch die Präsenzteilnehmenden. Die

<sup>389</sup> A3, Pos. 98; A4, Pos. 148-157; A6, Pos. 80

<sup>390</sup> Eigene Darstellung

<sup>391</sup> Anhang 13: Ergebnisse des Evaluationsfragebogen zur Erfassung studentischer Lehrurteile des IWM-Kurses Sommersemesters 2020/Kurs A

<sup>392</sup> Anhang 14: Ergebnisse des Evaluationsfragebogen zur Erfassung studentischer Lehrurteile des IWM-Kurses Sommersemesters 2019/Kurs C

Abbildung 19 auf der nächsten Seite gibt einen Überblick über die Kategorienennungen zu den Aspekten, die den EssL-Teilnehmenden gefallen haben bzw. nicht gefallen haben. Die auffällige Organisationskritik des C-Kurses ist für die Studie irrelevant. Die genauere Auswertung mit allen genannten Aspekten befindet sich im Anhang 15.<sup>393</sup>

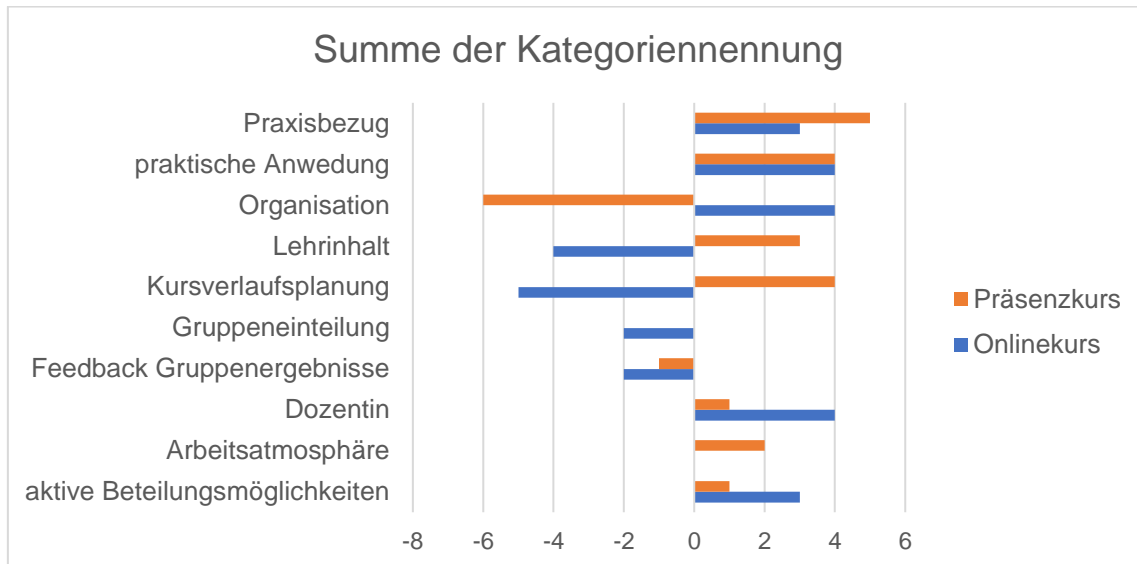


Abbildung 19: Summe der Kategoriennennungen, wobei die Kategoriennennung bei Gefallen mit 1 und bei Nicht-Gefallen mit -1 bewertet wurde.<sup>394</sup>

## 4.3 Diskussion

In Rahmen der Diskussion werden die aus den Ergebnissen gezogenen Erkenntnisse zu den Leitfragen vorgestellt, mit den Befunden aus der Literatur verglichen und hinsichtlich der limitierenden Faktoren diskutiert. Durch die geringe Stichprobe können die Erkenntnisse nicht generalisiert werden, aber es lassen sich Implikationen für den Kurs IWM und ähnlich aufgebaute Seminare ableiten.

### 4.3.1 Relevante Hintergründe der Probanden

Die erfassten Hintergrunddaten aus dem Kurzfragebogen zeigen, dass die Infrastruktur für die Onlinelehre bei mehr als 90 Prozent der Probanden vollständig vorhanden war und die A-Probanden sich somit ohne technische Einschränkungen am Seminar beteiligen konnten. Hier ist einschränkend zu erwähnen, dass die Probanden sich freiwillig für ein virtuelles Interview gemeldet haben. Ein ruhiger Raum, eine stabile Internetverbindung und ein funktionierendes Mikrofon sind Grundvoraussetzungen zur Interviewteilnahme, sodass sich vermutlich Studierende, die nicht die Voraussetzungen erfüllen, gar nicht gemeldet haben. Eine weitere Auffälligkeit aus den Daten des Kursfragebogens ist auch, dass keiner der Probanden vor der Corona-Krise Vorerfahrungen mit VKS im hochschulischen Kontext vorwies und keine virtuellen Gruppenarbeiten durchgeführt hatte. Fünf der Probanden gaben an, nicht einmal im beruflichen Kontext VKS-Erfahrungen gesammelt zu haben. Die Probanden entsprechen somit der in der Einleitung beschriebenen Zielgruppe der Studie: Personen, die sich nicht für ein Fernstudium freiwillig gemeldet und keine Vorkenntnisse mit Teleteaching haben sollten.

<sup>393</sup> Anhang 15: Auswertung der Freitextfelder des EEsL

<sup>394</sup> Eigene Darstellung

### 4.3.2 Auswirkungen des VKS-Einsatzes auf die Aufmerksamkeit im Theorieinput

Die Ergebnisse der Interviews zeigen, dass die wahrgenommene eigene Aufmerksamkeit von den Onlinestudierenden deutlich niedriger ist als bei den Präsenzstudierenden. Bis auf zwei Probanden haben alle Probanden die Längen und Intervalle der Pausen als angemessen empfunden, somit wird die Pausenzeit als Faktor nicht weiter thematisiert. Ein relevanterer Einfluss auf die Aufmerksamkeit der Studierenden scheint, unabhängig vom VKS-Einsatz, die Wahrnehmung des Lehrinhalts zu sein: Von den sieben Probanden, die ihre Aufmerksamkeit als niedrig beschrieben haben, sagten fünf Probanden, dass die ISO-Normen „trocken“ bzw. „sehr anstrengend“ zu verstehen seien. B3, der einzige Proband der die ISO-Normen als „interessant“<sup>395</sup> beschrieb, gab auch als einziger seine Aufmerksamkeit als hoch an.<sup>396</sup> Insbesondere die Onlinestudierenden nannten als weiterer Faktor die Länge der Blocktage. Auch in der abschließenden Bewertung wurden diese beiden Faktoren noch einmal von drei A-Probanden als Begründung angeführt, weshalb der IWM-Kurs für den VKS-Einsatz ungeeignet sei. Diese Ergebnisse zum Lehrinhalt entsprechen auch den Ergebnissen des EssL und stützen die Befunde von Gegenfurtner, Zitt und Ebner, in deren Studie die Probanden auch den Theorieinput von schwerverständlichen Themen in Präsenz vermittelt bekommen sollten.<sup>397</sup> Auch die Befunde der Studie von Roth et al., dass die Zufriedenheit und die Prüfungsleistungen der 101 Strafrechtsstudierenden im Vergleich zu ihren 67 Kommilitonen, die den Unterricht in der Präsenz mitverfolgt hatten, über Videokonferenz signifikant schlechter waren,<sup>398</sup> sind plausibel. Schließlich ist die Aufmerksamkeit entscheidend für die Elaboration der Lehrinhalte und das Lernen von Normen ist mit dem Lernen von Gesetzen vergleichbar.

Wie im Theorieteil beschrieben, ist eine wichtige Maßnahme zur Steuerung der Aufmerksamkeit die Vermeidung von Monotonie. Die Einspielervideos wurden auch im Onlinekurs als Auflockerung wahrgenommen und förderten nicht nur die Aufmerksamkeit, sondern regten auch die Interaktion zwischen den Studierenden im Theorieinput an. Die beschriebenen Effekte sprechen für einen Ausbau des Videoeinsatzes im Onlinekurs, wobei weiterhin auf den Themenbezug und die Länge der Videos geachtet werden sollte. Als Verbesserungsvorschlag wurden die Vermeidung von zu langen Vortragsphasen und mehr Zeit für aktives Arbeiten durch interaktive Parts, wie Gruppenarbeiten und Diskussionen, genannt, was auch den Empfehlungen von Heider-Lang entspricht.<sup>399</sup> Die Wirkung des Kameraeinsatzes des Dozenten zur Förderung der Aufmerksamkeit<sup>400</sup> wurde von den Probanden bestätigt und sollte auf die Studierenden im Kurs ausgeweitet werden. A5 und A7 gaben die Gruppennote als wichtigen Anreiz zum aufmerksamen Zuhören an. Im Präsenzkurs wurden alle Fälle benotet, sodass die Studierenden unmittelbar am Seminartagende eine Prüfungsleistung unter Zeitdruck durchführen mussten. Dieses Vorgehen könnte auch im nächsten IWM-Kurs durchgeführt werden, um diesen Effekt zu verstärken. Die Kreativmethode Lego-Serious-Play wurde zwar von den A-Probanden und B-Probanden

---

<sup>395</sup> B3, Pos. 24

<sup>396</sup> [4.1.3 Ergebnisse zum Theorieinput](#)

<sup>397</sup> Gegenfurtner, Zitt und Ebner (2020, S. 17).

<sup>398</sup> Roth et al. (2020, S. 302-306).

<sup>399</sup> Heider-Lang (2019, S. 165).

<sup>400</sup> Lee et al. (2019, 26 und 37); Davis (2018, S. 207).

und den EssL-Teilnehmenden des C-Kurses positiv und als Auflockerung empfunden, aber von den B-Probanden als eine optionale Variante eingeschätzt. Demzufolge kann ein Einsatz im Onlineseminar erfolgen, sollte aber gegenüber dem Aufwand abgewogen werden.

### **4.3.3 Auswirkungen des VKS-Einsatzes auf die aktive Beteiligung im Theorieinput**

Die aktive Beteiligung wurde von den Probanden in der Mehrzahl als hoch oder mittel eingeschätzt. Das Verhältnis der hoch- und mittelaktiven Probanden in der Stichprobe spiegelt aber gemäß fünf Probandenaussagen nicht das Verhältnis in den beiden Kursdurchgängen wider, weil die Fragen der Dozentin meistens von denselben wenigen Personen beantwortet worden seien und der Großteil des Kurses passiv gewesen sei. Das überproportionale Verhältnis von hohen Einschätzungen der aktiven Beteiligung kann an der Auswahl der Stichprobe liegen. Es ist zu vermuten, dass sich die engagierten und selbstbewussten Personen aus dem Kurs freiwillig gemeldet haben. Schließlich ist eine Interviewteilnahme, wie auch Fragen in hochschulischen Seminaren zu beantworten oder zu stellen, ein zusätzlicher Aufwand, der nicht unmittelbar belohnt wird und auch gewissen Mut erfordert. Eine andere Erklärung ist der Effekt der „verstärkten Wahrnehmung der eigenen Person“<sup>401</sup>, sodass die eigene Beteiligung im Seminar von den A-Probanden stärker wahrgenommen wurde, als die der anderen Kursteilnehmenden. Gegen diese Erklärung spricht, dass die A-Probanden im Interview erklärten, auch in anderen Präsenzkursen aktiver zu sein. Zudem wurde auch von den B-Probanden die aktive Beteiligung höher eingeschätzt. Der VKS-Einfluss wurde von den hochaktiven Probanden als neutral bezeichnet. Die mittel und wenig aktiven Probanden gaben einen negativen VKS-Einfluss an. Die als Gründe genannte Anonymität und das fehlende Pflichtgefühl bestätigen die Befunde von Dommet et al.<sup>402</sup> Eine mögliche Lösung, um die Anonymität aufzulösen, den Gruppensinn zu stärken<sup>403</sup> und letztlich die Beteiligung zu erhöhen,<sup>404</sup> wäre die Kameras anzuschalten, was von der Mehrheit der Probanden auch befürwortet wurde. Dass die Probanden als Hauptkanal das Mikrofon nutzten, weil der Chat zu langsam und umständlich gewesen sei, entspricht zwar der Logik des Messenger-Threshold-Ansatzes, könnte in diesem Fall aber wieder mit der erwähnten Stichprobenzusammensetzung zusammenhängen. Schließlich ist der Chat die diskretere Möglichkeit sich zu beteiligen, als das Mikrofon anzuschalten. Auch ist es aufgrund des fehlenden Augenkontaktes mit der Dozentin nötig, dieser in das Wort zu fallen, um verzögerungsfrei eine Frage zu stellen. Zudem können alle Kursteilnehmenden die Stimme hören und diese wird auch noch mit aufgezeichnet. Die Ergebnisse zum Nachfrageverhalten zeigen, dass die hochaktiven Probanden direkt die Dozentin gefragt haben und die niedrigaktiven Probanden die Gruppenmitglieder oder selbst nachrecherchiert haben. Insbesondere im Hinblick auf die beschriebene schweigende Mehrheit besteht die Gefahr, dass im Onlineseminar Unklarheiten in geringerem Maße im Plenum angesprochen werden, weil anders als im Präsenzseminar die Dozentin keine Möglichkeit hat, Unklarheiten bei Studierenden durch Blickkontakt oder Mithören erkennen zu können.

---

<sup>401</sup> Döring (2016, S. 341-343).

<sup>402</sup> Dommett et al. (2020, S. 9).

<sup>403</sup> He und Huang (2017, 152-154).

<sup>404</sup> Richardson et al. (2017, S. 416).

Dieser Umstand spricht erneut für einen Kameraeinsatz auch bei den Teilnehmenden.

Die Ergebnisse der Einzelarbeitssequenzen zeigen, dass VKS für Einzelarbeiten in der Arbeits- und Besprechungsphase vorteilhaft ist. Die ruhigere Arbeitsatmosphäre und die Besprechung am geteilten Bildschirm der Dozentin ermöglichen ein fokussiertes Arbeiten ohne Störungen durch Kommilitonen. Um die Vorteile auszuschöpfen, muss der Studierende in einem ruhigen Raum allein sitzen können, was in dieser Studie jedem Probanden möglich war. Um dies zu verallgemeinern, müsste es hierzu aber eine repräsentative quantitative Umfrage geben. Der Nachteil der fehlenden versichernden Absprache unter den Studierenden kann durch einen kurzen von der Lehrkraft angekündigten Absprachezeitraum zwischen der Aufgabenbearbeitung und Besprechung behoben werden.

#### **4.3.4 Auswirkungen des VKS-Einsatzes auf die Interaktion im Theorieinput**

Die Interaktion mit der Dozentin wurde mehrheitlich von den Probanden positiv wahrgenommen. Der Befund kann mit den definierten Anforderungen an die Dozentin aus den Ergebnissen aus der Einstiegsphase der Interviews erklärt werden: Die meistgenannten Anforderungen decken sich mit den Beschreibungen der Lehrkraft in den Interviews, dass viele Verständnisfragen gestellt oder ausführlich beantwortet wurden und dass durch die Praxisbeispiele das Verständnis gefördert wurde.<sup>405</sup> Der auffälligste Unterschied zwischen den Online- und Präsenzstudierenden war die Kritik an der Balance zwischen Frontalunterricht und interaktiven Parts. Während alle B-Probanden die Balance kritisierten, waren es bei den A-Probanden nur 25 Prozent. Dieser Verhältnisunterschied kann durch die Interviewdynamik oder Stichprobezusammensetzung entstanden sein. Schließlich widersprechen die Ergebnisse des EEsL diesem Verhältnis. Der Vortragsstil der Dozentin wurde von den Onlinekursteilnehmenden als weniger abwechslungsreich gewertet als von den Präsenzkursteilnehmenden des C-Kurses. Die Bewertung des Vortragsstils war die größte Differenz zwischen den einzelnen Skalafrageergebnissen der beiden Kurse.<sup>406</sup> Die Problematik ist auch plausibel, weil durch die reduzierte Reizübertragung über VKS ein abwechslungsreicher Vortragsstil erschwert ist, wie Ertl et al. feststellten<sup>407</sup> Folglich sollte die Vortragslänge gekürzt und die Theorie durch mehr aktive oder interaktive Parts für die Studierenden oder über Medienwechsel, wie Einspielervideos, vermittelt werden.

Die Interaktion zwischen den Studierenden des Online-Kurses fand überwiegend in den WhatsApp-Gruppen der Arbeitsgruppen und der Jahrgangsguppe statt, wo sich u.a. auch über klausurrelevante Themen oder Verständnisfragen ausgetauscht wurde. Die externen Studienteilnehmer hatten auf diese Informationen jedoch keinen Zugriff. Im Präsenzseminar ist es für die Externen einfacher, sich mit den übrigen Studierenden auszutauschen, da die Studierenden auch in den Pausen persönlichen Kontakt haben und sich besser kennenlernen können. So können auch die Externen einfacher Anschluss an die Gruppe finden. Dieser Nachteil des Onlinekurses könnte durch eine vorgegebene Gruppeneinteilung durch die Lehrkraft reduziert werden, sodass die Externen zumindest an einer größeren WhatsApp-Gruppe beteiligt sind. Alternativ könnte die Dozentin, um

---

<sup>405</sup> [4.1.2 Ergebnisse der Einstiegsfragen](#)

<sup>406</sup> [4.2 Ergebnisse des Evaluationsbogens](#)

<sup>407</sup> Ertl et al. (2006, S. 311).



das Problem sichtbar zu machen, die parallele Kommunikation im Plenum anzusprechen, sodass Lösungen gefunden werden, wie ein paralleler Chat ohne Dozentenzugriff stattfinden kann.

#### **4.3.5 Auswirkungen des VKS-Einsatzes auf die kooperative Gruppenarbeit**

Die A-Probanden waren mit den Gruppenarbeiten zufrieden und beschrieben die Gruppenarbeit als effektiv. Diese Aussagen entsprechen den Befunden von He und Huang.<sup>408</sup> Die A-Probanden gaben neben Technikproblemen bekannte Probleme der c.K. an, wie die „erschwerterte Regulation der Interaktion“<sup>409</sup> oder die „[b]eschränkte Wahrnehmung des Kommunikationspartners“<sup>410</sup>, sodass es keine Übersicht über die Gruppen und Kursteilnehmenden gab. Auch das erwartete Kosten-Nutzen-Kalkül des Messenger-Threshold-Ansatzes,<sup>411</sup> wurde beschrieben: A7 erklärte, dass er kritische Meinungen nicht geäußert habe, um die erschwerte und zeitaufwendige digitale Diskussion zu vermeiden. Der hohe Anteil an A-Probanden, die die Bearbeitungszeit der Fälle überzogen haben, ist weniger mit den Problemen in der digitalen Zusammenarbeit zu erklären, sondern eher mit der fehlenden Kontrolle über die einzuhaltenden Zeiten. Schließlich wurde der 5. Fall als Effizienz fördernd und deshalb mehrheitlich von den A-Probanden als positiv bewertet. Nur die kleinen Gruppen hatten Zeitprobleme, was erneut für eine vorgegebene Gruppeneinteilung spricht. Gemäß den Basiselementen des CL wurden die Rollenzuteilung und die Reflexion der Zusammenarbeit auch in der Online-Gruppe übernommen und mehrheitlich durchgeführt. Vermutlich wurde in den Online-Gruppen aufgrund des Technikeinsatzes über die Arbeitsgruppenorganisation noch intensiver reflektiert. Für die Rollenübernahme zur Verbesserung der sozialen und kooperativen Fertigkeiten empfiehlt sich jedoch die Präsentationspflicht auch im Onlinekurs einzuführen, damit das von A7 geschilderte Trittbrettfahren, indem sich Gruppenmitglieder vor der Präsentation drücken, verhindert wird und auch die Trittbrettfahrenden ihre sozialen Fertigkeiten verbessern können. Die insgesamt hohe Bereitschaft in den Gruppenarbeiten mit VKS unterstützen die Befunde von Richardson et al.<sup>412</sup> Auch wenn A2 und A7 von Trittbrettfahrern in ihrer Gruppe berichteten, wurde in der Fallbearbeitung mit Zeitbegrenzung ein hohes Engagement auch von A2 und A7 geschildert. Daher kann das Problem auch mit dem fehlenden zeitlichen Druck und der Notengebung zusammenhängen. Schließlich war die soziale Interdependenz erst ab dem 5. Fall intensiv wahrnehmbar.

Wie im Ergebnisteil beschrieben, ergaben sich durch die freie Gruppeneinteilung Probleme, wie ungleiche Gruppe und der Ausschluss der externen Studierenden. Der pragmatische Lösungsvorschlag der Probanden ist, die Gruppen durch die Dozentin zufällig in gleichgroße Gruppen einteilen zu lassen. Letztlich ist diese Variante für Studierende, die niemand kennen fairer als die Einteilung nach Tischen (wie im Präsenzkurs), weil sich in letzterem Fall die Studierenden, die ihren Bachelor an der HSH abgeschlossen haben und womöglich schon besser auf einander abgestimmt sind, nach Sympathie an einen Tisch setzen und sich dadurch automatisch in einem Team zusammenfinden. Zudem empfiehlt es sich

---

<sup>408</sup> He und Huang (2017, 152-154).

<sup>409</sup> Döring (2016, S. 342).

<sup>410</sup> Döring (2016, S. 342).

<sup>411</sup> Gardner und Thielen (2015, S. 84-86).

<sup>412</sup> Richardson et al. (2017, S. 416).

bei einer zufälligen Zuteilung Raum und Zeit für das gegenseitige Kennenlernen mit Hilfe von Breakoutsessions zur Verfügung zu stellen.

Die Ergebnisse zum Medieneinsatz geben die im Kurzfragebogen festgestellte Unerfahrenheit der Studierenden in der digitalen Zusammenarbeit wieder: Es zeigte sich eine hohe Diversität in den eingesetzten Medien, wobei nicht alle gewählten Medien den Anforderungen der Aufgabenstellung, die Fälle in Kooperation in einer kurzen Zeit zu bearbeiten, gerecht wurden. Dies zeigte sich beispielsweise beim Telefongebrauch, wobei der visuelle Echtzeitabgleich des Arbeitsstands der PowerPoint-Folien ohne geteilten Bildschirm nicht möglich war und somit Zeit für die Absprache vergeudet wurde. Zudem haben drei A-Probanden angegeben, in der Gruppenarbeit ihre Kamera nicht angeschaltet zu haben. Die visuelle Übertragung mit Mimik und Gestik der Gruppenteilnehmenden ist ein Vorteil der VKS, der die Verständigung verbessert.<sup>413</sup> Dieser Vorteil wurde aus sozialer Unsicherheit nicht genutzt und rückblickend von den Probanden für die Gruppenarbeiten gewünscht. Die beschriebene Medienwahl entspricht nicht dem Media-Richness-Ansatz, sondern dem Modell des sozialen Einflusses, da nicht die Anforderungen der Aufgabe, sondern die Erfahrungen und Einstellungen der Studierenden wahlentscheidend waren.<sup>414</sup> B4 schlug vor, den Technologieeinsatz im Plenum zu besprechen. Dieser Vorschlag ist im Hinblick auf die Unerfahrenheit der Studierenden zum Zweck der Medienkompetenzverbesserung und des gemeinsamen Lernens zu empfehlen. Durch die Verlagerung der Fallarbeiten in Breakoutsessions über Zoom, gesteuert durch die Lehrkraft, können zwar die Probleme behoben werden, es geht aber auch die Möglichkeit verloren, dass die Studierenden sich selbständig mit der Medienauswahl beschäftigen, sich gemeinsam im Plenum ein breiteres und reflektierteres Wissen über die Optionen auf dem Softwaremarkt aneignen und die Vor- und Nachteile diskutieren. Wie in der Einleitung beschrieben, ist und wird die digitale Zusammenarbeit zu einer Kompetenz, die im Berufsleben gebraucht wird.<sup>415</sup> Auch die von A4 und A8 beschriebene positive Erkenntnis, dass Online-Gruppenarbeiten funktionieren und die von A1 betonte „hohe Lernkurve“, stützen die Empfehlung, in Zukunft die Kompetenzen zur digitalen Zusammenarbeit auszubauen.

Wie die Ergebnisse zur Prüfung zeigen, ist der Einfluss von VKS auf die Prüfungswahl gering gewesen. Für den IWM-Kurs lässt sich ableiten, dass ein Beispielauditinterview für die Studierenden hilfreich wäre. Vermutlich wäre auch ein Auditinterview mit Bericht aus technischer Sicht risikoärmer, weil ein Internetverbindungsabbruch weniger Auswirkungen hätte als bei der 90-minütigen Fallbearbeitung. So begründete auch A3 seine Entscheidung. Auch hätten die Studierenden die Möglichkeit, eine Prüfung durchzuführen, die noch näher an der Praxis ist und einer längeren intensiven Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff bedarf. Die Prüfungsleistung würde sich so mit den eingangs des Interviews definierten Anforderungen an das Seminar und der Prüfung decken: Intensive individuelle Auseinandersetzung mit den Lehrinhalten und noch realere Praxisanwendung.

#### **4.3.6 Die Einstellung der Studierenden zum VKS-Einsatz**

Auch wenn die Studierenden den VKS-Einsatz als Provisorium in der Corona-Krise lobten, sind sie diesem gegenüber generell kritisch eingestellt: In der abschließenden Bewertung stufen zwar zwölf von dreizehn Probanden den Einsatz

---

<sup>413</sup> Davis (2018, S. 207).

<sup>414</sup> Fischer (2016, S. 60).

<sup>415</sup> Gerdenitsch und Korunka (2019, S. 49).

von VKS in Seminaren als sinnvolle Ergänzung ein, betonten jedoch die Bedeutung der sozialen Kontakte und der persönlichen Gesprächen in den Präsenzveranstaltungen an der Hochschule und in den Pausen. Der Befund entspricht auch den Ergebnissen von Bosshardt und Chiang.<sup>416</sup> Dieser Nachteil des Online-Kurses ist plausibel und stellte sich in den Interviews am deutlichsten bei der Beschreibung der Mittagspause heraus, in der jeder B-Probant mit den anderen in der Mensa gemeinsam essen ging und diese besser kennenlernen konnte, während die A-Probanten in der Mittagspause nur sporadisch Kontakt mit ihren Kommilitonen hatten. Als zweiter Nachteil wurde der negative Einfluss des VKS-Einsatzes auf die Aufmerksamkeit genannt. Als Vorteil wurden lediglich die gesparte Anreise und die damit verbundene Flexibilität genannt, was die Befunde der Studie von Vanslambrouck et. al. stützt, in der die Probanden ebenfalls die Flexibilität als bedeutenden Vorteil identifizierten.<sup>417</sup> Die Vorschläge, wie eine Ergänzung des Online-Angebots aussehen sollte, belegen die kritische Einstellung der Probanden gegenüber dem VKS-Einsatz: Der am meisten genannte Vorschlag, mehrheitlich von den B-Probanten, war, dass eine Aufzeichnung zur Prüfungsvorbereitung zur Verfügung gestellt werden könnte. Dies ist aber eigentlich nur eine Präsenzveranstaltung, die aufgenommen wird. Hierzu wäre eine VKS gar nicht nötig. Der zweitmeist genannte Vorschlag ist, die VKS als flexible Ersatzlösung, anstatt eines Unterrichtsausfalls einzusetzen, also als Provisorium zu nutzen. Erst der dritte Vorschlag sieht eine Variante vor, die Teleteaching beinhaltet: ein Blended-Learning-Szenario, in dem die erste Hälfte aus Präsenzterminen zum Kennenlernen besteht und die zweite Hälfte online weitergeführt wird. Diesen Vorschlag haben nur drei A-Probanten gemacht. Die nächsten beiden Vorschläge entsprechen der gleichen Logik, dass bei kurzen Terminen der Anreiseweg gespart werden könnte: Kurze zweistündige Vorlesungen ohne Gruppenarbeiten und kurze Informationstermine, z.B. Fragerunden vor der Prüfung, online zu halten. Die letzten beiden Vorschläge zielen ebenfalls auf eine höhere Flexibilität ab: Fernzuschaltung zum Präsenzseminar sowie Gruppenarbeiten virtuell abhalten, um zeitlich flexibler zu sein.

Die Pandemie und der Lockdown können die Einstellung zum Teleteaching negativ beeinflusst haben, weil in dem Seminarzeitraum generell kein Präsenzunterricht an der Hochschule stattfand und anzunehmen ist, dass durch das Kontaktverbot im privaten Bereich der Studierenden auch weniger persönliche Kontakte stattfanden. Somit könnten die Probanden für den fehlenden sozialen Kontakt außerordentlich sensibilisiert gewesen sein und diesen überbewertet haben. Die psychische Belastung der Studierenden in Deutschland während der Corona-Krise im Onlinesemester wurde in einer aktuellen Studie der Social Media Agentur an 3.237 Studierenden untersucht.<sup>418</sup> Durch die coronabedingte Isolation fühlten sich 62,7 Prozent der Befragten im „Home-Studium einsam“.<sup>419</sup> Aufgrund dieser Ausnahmesituation sollte die Einstellung der Studierenden zum Einsatz von VKS und insbesondere zur digitalen Zusammenarbeit zu einer späteren Zeit noch einmal abgefragt werden, wenn der Präsenzbetrieb in den Hochschulen wieder seit mindestens einem Semester läuft und die soziale Isolation aus dem Lockdown und dem Kontaktverbot nicht mehr von den Studierenden mit Online-Seminaren assoziiert wird.

---

<sup>416</sup> Bosshardt und Chiang (2016, S. 1025).

<sup>417</sup> Vanslambrouck, Zhu, Lombaerts, Philippsen und Tondeur (2018, S. 39).

<sup>418</sup> YZ Media (2020, S. 3).

<sup>419</sup> YZ Media (2020, S. 7).

## 5 Fazit

### 5.1 Auswirkungen des Teleteachings

Das Ziel dieser Masterarbeit war, die Einflüsse des VKS-Einsatzes auf das kooperative Lernen aus Sicht der Studierenden zu identifizieren. Hierzu wurden auf individueller Ebene die Bereiche Aufmerksamkeit und die aktive Beteiligung anhand der Selbsteinschätzung der Studierenden evaluiert. Zusätzlich wurden auf Kursebene die Wahrnehmungen der Studierenden bezüglich der Interaktion im Kurs zwischen der Dozentin und den Studierenden sowie der Interaktion untereinander erfragt. Auch wurden die Auswirkungen auf die Gruppenarbeit eruiert. Aus den Schilderungen wurden Vor- und Nachteile sowie Erfolgsfaktoren identifiziert und Handlungsempfehlungen für Lehrkräfte abgeleitet:

Die Ergebnisse der Interviews und des EES1 zeigen, dass das Teleteaching als Provisorium in einer kooperativen Lernumgebung grundsätzlich funktioniert hat. Die Onlinestudierenden waren mit der digitalen Zusammenarbeit und den Gruppenarbeitsergebnissen zufrieden und waren in der Lage die ISO-Normen in den Fallbearbeitungen erfolgreich anzuwenden. Trotzdem lässt sich die Präsenzlehre nicht ohne weiteres durch Teleteaching ersetzen:

Es zeigte sich, dass der individuelle Lernprozess im Theorieinput durch den VKS-Einsatz negativ beeinflusst wurde: Den Studierenden fällt es schwerer ihre Aufmerksamkeit auf den Theorieinput zu fokussieren. Lediglich bei Einzelarbeiten führt die Möglichkeit, die Aufgaben allein in einem ruhigeren Arbeitsraum zu bearbeiten und die Besprechung auf dem geteilten Bildschirm der Lehrkraft zu verfolgen, zu fokussiertem Arbeiten. Die Hälfte der Probanden des Onlinekurses gab an, dass ihre aktive Beteiligung durch den VKS-Einsatz gehemmt wurde.

Auf Kursebene wurde bei der Interaktion zwischen der Dozentin und den Studierenden eine allgemeine Passivität der Studierenden beschrieben. Die Interaktion zwischen den Studierenden fand im Onlinekurs parallel zur Zoomkonferenz, sowie vor- und nachher, über WhatsApp-Gruppen statt. Es gab eine Jahrgangsguppe und jeweils eine Gruppe für die Teams der Fallbearbeitung. Problematisch ist bei dieser Kommunikationsorganisation, dass wenn Kursteilnehmende nicht in diesen Gruppen sind, sie von der Kommunikation abgeschnitten sind. Dabei gehen diesen Teilnehmenden Informationen über klausurrelevante Themen oder Verständnisfragen verloren. Auch ist das Gefühl der Isolation stärker. Insgesamt war die Interaktion zwischen den Studierenden außerhalb der Gruppenarbeiten kaum vorhanden. Der fehlende persönliche Kontakt wird von den Studierenden als größter Nachteil beschrieben, gefolgt von der niedrigeren Aufmerksamkeit. Durch die eingeschränkte Wahrnehmung fehlt den Onlinestudierenden der Überblick über die Kursteilnehmenden und die Gruppen. Die fehlende Übersicht wirkt sich besonders negativ bei freien Gruppeneinteilungen aus. Daher wird hier empfohlen, die Gruppeneinteilung durch die Lehrkraft vornehmen zu lassen oder zumindest im Plenum zu besprechen und eine visuelle Übersicht über die Gruppen zu erstellen. Die kooperativen Gruppenarbeiten sind via VKS durch die reduzierten sozialen Reize ineffizienter. Anders als in der Face-to-Face-Interaktion ist die non-verbale Kommunikation reduzierter und es kommt häufiger bei Diskussionen vor, dass die Studierenden durcheinander sprechen oder sich missverstehen. Der Vorteil bei digitalen Gruppenarbeiten ist, dass weniger Privatgespräche geführt werden. Als Vor- oder auch Nachteil kann sich die beschränkte Wahrnehmung der Gruppenmitglieder auswirken: so können Gruppenmitglieder ungesehen nicht mitarbeiten, gleichzeitig fällt dies den anderen

Gruppenmitglieder aber nicht so schnell auf, sodass das Gruppenklima geschont wird.

Der meistgenannte Vorteil des VKS-Einsatzes war die wegfallende Anfahrt und die damit gewonnene Flexibilität. Zudem haben die Studierenden, die alle keine Vorerfahrung mit Teleteaching hatten, ihre Kompetenzen in der digitalen Zusammenarbeit und dem gemeinsamen interaktiven Lernen verbessert.

Die Einstellungen der Studierenden zum VKS-Einsatz waren kritisch. Grundsätzlich wurde der Einsatz als sinnvolle Ergänzung begrüßt, aber mehr als Ersatzlösung anstelle eines Terminausfalls oder als Ergänzung im Präsenzseminar zur Aufzeichnung oder Fernzuschaltung.

## **5.2 Implikationen für die didaktische Gestaltung von Seminaren mit kooperativer Lernumgebung**

Ein Anliegen dieser Arbeit ist es, Hochschullehrenden mithilfe der detaillierten Schilderungen des Kursaufbaus und der Wahrnehmungen der Studierenden einen Erfahrungsbericht aus Sicht von Studierenden ohne VKS-Kenntnisse zu ermöglichen und Handlungsempfehlungen bereitzustellen.

Die zentrale Maßnahme ist die Aufforderung seitens der Lehrkraft, dass die Kurs teilnehmenden auch ihre Kamera anschalten sollen. Zum einen, um den Gemeinsinn unter den Studierenden zu stärken und zum anderen, um die Anonymität aufzulösen und damit die aktive Beteiligung und Aufmerksamkeit zu erhöhen. Um die Akzeptanz zu erhöhen sollte diese Maßnahme begründet werden.

Um die Aufmerksamkeit aufrecht zu erhalten, sollte auf lange Vorträge verzichtet werden und der Theorieinput abwechslungsreich mit Einspielervideos, Vortrag, und vielen interaktiven und aktivierenden Elementen, wie Einzelarbeiten, kleinen Gruppenarbeiten und -diskussionen, gestaltet werden. Bei Fragerunden sollte die Anonymität durchbrochen werden, indem die Dozentin auch direkt einzelne Studierenden fragt. Zudem sollten die Blocktage gekürzt werden.

Die Gruppeneinteilung sollte durch die Lehrkraft zufällig zusammengestellt werden, mit gleichen Gruppengrößen, um gleiche Chancen in den Gruppenarbeiten zu ermöglichen. Aufgrund der beschränkten Wahrnehmung der Kursteilnehmenden untereinander sollte die Lehrkraft Raum und Zeit für Breakoutsessions zur Verfügung stellen, damit sich die Kursteilnehmer besser kennenlernen.

Um die sozialen Fertigkeiten bei jedem Studierenden zu fördern, sollte eine Präsentationspflicht bestehen. So könnte auch das Trittbrettfahren unterbunden werden. Hierzu kann auch eine Notengebung schon bei ersten Fällen beitragen, indem so die positive soziale Interdependenz von Anfang an wahrnehmbarer ist. Zusätzlich bieten die Benotungen eine bessere Orientierung für die Studierenden.

Wie in der Einleitung beschrieben, sind Kompetenzen in Informations- und Kommunikationstechnologie für die Studierenden in der heutigen und zukünftigen Berufswelt eine wichtige Voraussetzung. Insbesondere für Unternehmensentwickler können Vorerfahrungen und ein breites Wissen über Collaboration-Tools von Vorteil sein. Die Ergebnisse der Befragung zeigen, dass die Gruppen mit unterschiedlichen Medien gearbeitet haben. Teilweise waren diese für die Aufgabenstellung ungeeignet oder die Tools wurden nicht mit vollem Potenzial genutzt.

Der Kurs hat es den Studierenden ermöglicht, Erfahrungen mit verschiedenen Medien zu sammeln und die Kompetenzen in der digitalen Zusammenarbeit zu verbessern. Deshalb sollte weiterhin auf eine freie Medienwahl gesetzt werden. Die Medienauswahl und der Medieneinsatz, sowie die digitale Zusammenarbeit sollten im Plenum diskutiert werden, um digitale Kenntnisse zu fördern und ein breiteres Wissen über die vorhandenen Softwares auf dem Markt den Studierenden zu ermöglichen, damit diese besser auf das Berufsleben vorbereitet sind.

### **5.3 Limitationen**

Die erste Limitation dieser Studie ist die kleine Stichprobe. Die Ergebnisse sind nicht zu verallgemeinern für die Anwendung von Teleteaching in den hochschulischen Seminaren in kooperativer Lernumgebung. Es ist zu vermuten, dass aufgrund der freiwilligen Teilnahme und dem ungewohnten Interviewsetting über Zoom eher die engagierten und aufgeschlosseneren Studierenden des Kurses teilgenommen haben.

Eine weitere Limitation stellt der Zeitpunkt des Kurses und der Studie dar: Die Pandemie und der Lockdown können die Einstellung zum Teleteaching beeinflusst haben, weil in dem Seminarzeitraum gar kein Präsenzunterricht mehr stattfand und auch im privaten Bereich durch das Kontaktverbot weniger persönliche Kontakte bei den Studierenden anzunehmen waren. Somit können die fehlenden sozialen Kontakte überbewertet und die Einstellung der Studierenden verzerrt worden sein.

Die Ergebnisse sind durch Selbsteinschätzungen der Studierenden entstanden. Demensprechend bilden sie nicht zwangsläufig die wahre Aufmerksamkeit, aktive Beteiligung oder Interaktion ab.

### **5.4 Ausblick**

Ein wesentlicher Punkt war der Lehrinhalt, der von den Studierenden als zu schwierig und zu wenig kreativ für Teleteaching beschreiben wurde. Die ISO-Normen erfordern ein analytisches formales Vorgehen und sind vergleichbar mit Gesetzestexten. Die Studie von Roth et al. mit den Strafrechtsstudierenden kam zu denselben Ergebnissen.<sup>420</sup> Hier stellt sich die Frage, ob nicht die Aufzeichnung des Theorieinputs bei solchen Lehrinhalten wie Gesetzen und Normen besser geeignet ist, als ein Live-Vortrag, weil so die Studierenden die Möglichkeit haben, das Video anzuhalten und den Theorieinput an das individuelle Lerntempo und die individuelle Konzentrationsfähigkeit anpassen können und den Vortrag in kürzere Episoden teilen können. Die Aufzeichnung nach dem Live-Vortrag noch einmal anzugucken, scheint aufgrund des Zeitaufwands für die Studierenden unpraktikabel zu sein.

Ein weiterer Punkt, der erforscht werden sollte, ist, ob sich die Einstellung der Studierenden zum VKS-Einsatz nach der Corona-Pandemie, wenn der Präsenzbetrieb für mehr als ein Semester wieder aufgenommen worden ist, ändert.

Zudem sollte die von den Probanden beschriebene positive Wirkung der Kamera auf die Aufmerksamkeit und aktive Beteiligung der Studierenden, wenn diese nicht nur bei der Lehrkraft, sondern auch bei den Studierenden an geschaltet ist, untersucht werden.

---

<sup>420</sup> Roth et al. (2020, S. 302-306).

# Anhang 1: Lehrplan des Onlinekurses



## Lehrplan MBD-611 Internationales Wertschöpfungsmanagement

### 1. Lernziele der Lehrveranstaltungen

- Die Teilnehmer können die Grundlagen der Gestaltung von Prozessen nachvollziehen und prozessual denken. Sie sind in der Lage, die besonderen Herausforderungen von Beteiligten unterschiedlicher Kulturen in globalen Supply Chains zu benennen und zu berücksichtigen.
- Die Studierenden verstehen die international gültigen Prinzipien des Aufbaus von prozessorientierten QM-Systemen nach der DIN EN ISO 9000-Familie. Aufgrund der Übung der Anwendung in Fallstudien erlangt jede/r Studierende Sicherheit in der Interpretation dieser Normen für verschiedene Branchen in einem globalen Umfeld.
- Zudem können die Studierenden die Wirksamkeit von QM-Systemen mit ihren eingebetteten Wertschöpfungsprozessen analysieren und sind in ersten Ansätzen fähig, diese im Rahmen von Audits zu bewerten.
- Verschiedene Qualitäts- und Kreativitätstechniken zur Optimierung von Wertschöpfungsprozessen sind bekannt und können angewendet werden.
- Durch die obligatorische Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse und teamorientierte Übungen erlangen die Studierenden zudem eine verstärkte persönliche Überzeugungskraft und Sicherheit in der Moderation von Gruppenprozessen.

### 2. Inhalte

Die Teilnehmer der Lehrveranstaltung erhalten vertiefte Kenntnisse über die besonderen Herausforderungen und die erfolgreiche Gestaltung globaler Wertschöpfungsprozesse.

Tag	Thema	Inhalt der Lehrveranstaltung	Literatur*
1	<b>Einführung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erwartungen und Ablauf</li> <li>• Begriffsklärung: Internationales Wertschöpfungsmanagement</li> <li>• ISO 9001 als globale Leitlinie</li> <li>• Tipps für Präsentation und Gruppenarbeit</li> </ul>	www.iso.org
	<b>Management von Geschäftsprozessen I</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geschäftsprozessmanagement im Überblick</li> <li>• Prozesslandkarten erstellen</li> <li>• Prozesse definieren und modellieren</li> </ul>	Wagner, K. W., & Käfer, R. (2017); ISO 9000:2015
2	<b>Management von Geschäftsprozessen II</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prozesse messen und steuern: KPIs, BSC und Dashboards</li> <li>• Prozesse verbessern: KVP und PDCA</li> <li>• Fallstudie</li> </ul>	Wagner, K. W., & Käfer, R. (2017); ISO 9000:2015
	<b>Ausrichtung auf Kunden und interessierte Parteien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundbegriffe nach ISO 9000</li> <li>• Kunden und interessierte Parteien als Qualitätsmaßstab</li> <li>• Management von Dienstleistungsprozessen - Kundenzufriedenheit und Servicequalität</li> <li>• Messung von Kundenzufriedenheit</li> </ul>	Hinsch, M. (2015), S. 21-26; Bruhn, M. (2019); ISO 9000:2015



3+4	<b>Gestaltung und Einführung eines QMS nach ISO 9001</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• High Level Structure</li> <li>• Risikobasierter Ansatz</li> <li>• Kontext der Organisation / Führung</li> <li>• Fallstudie</li> </ul>	Hinsch, M. (2015); ISO 9001:2015; ISO 9004:2018
	<b>Ressourcen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prozessplanung</li> <li>• Ressourcen</li> <li>• Kompetenz, Bewusstsein und Kommunikation</li> </ul>	ISO 9001:2015; ISO 9004:2018
	<b>Wertschöpfung im engeren Sinne</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Betrieb</li> <li>• Entwicklung</li> <li>• Produktion und Dienstleistungserbringung</li> <li>• Kundenkommunikation</li> </ul>	ISO 9001:2015; ISO 9004:2018
	<b>Lieferantenmanagement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lieferantenmanagement und globale Supply Chains</li> <li>• Fallstudie</li> </ul>	ISO 9001:2015; ISO 9004:2018; Becker, T. (2018).
5	<b>Leistungsmessung und -bewertung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Überwachung, Messung, Analyse</li> <li>• Managementbewertung und (interne) Audits als Grundlage der Unternehmensentwicklung</li> </ul>	ISO 9001:2015; ISO 9004:2018
	<b>Durchführung von Audits</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planung, Durchführung und Nachbereitung interner Audits und Prozessaudits nach ISO 19011</li> <li>• Vorbereitung von Auditinterviews</li> <li>• Interviewübungen</li> <li>• Einführung in Zertifizierungsverfahren</li> </ul>	ISO 19011:2018 Gietl, G., & Lobinger, W. (2016)
6	<b>(Prozess-) Verbesserung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Überblick</li> <li>• Methoden zur Fehlererkennung und -vermeidung: Q7</li> <li>• Ideen, Lösungs- und Entscheidungsfindung: M7</li> <li>• Klassische Methoden der Produkt- und Prozessentwicklung (QFD, FMEA)</li> </ul>	Brunner, F. J., & Wagner, K. W. (2016), S. 191-239 + S. 297-322 + S. 363-376
	<b>Ausblick: Excellence</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Total Quality Management am Beispiel des EFQM-Modells</li> <li>• Nutzung der RADAR-Matrizen zur Bewertung</li> <li>• Selbstbewertung</li> <li>• Internationale Qualitätspreise</li> </ul>	EFQM Modell 2019
7	<b>18.05.2020</b> <b>Prüfung:</b> <b>Gruppenaufgabe</b> <b>Fallstudie</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Beginn 8:15h</li> <li>• Lösung der Fallstudie einzureichen als pdf nach 90 Minuten per Upload auf Moodle</li> <li>• Formalien: Die Namen und Matrikelnummern aller Gruppenmitglieder auf einem Deckblatt</li> </ul>	
	<b>Innovation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kreativitätstechniken, Problemlösung und Design Thinking</li> </ul>	
	<b>Agilität &amp; ISO 9001</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktuelle Forschungsergebnisse</li> <li>• Übung</li> </ul>	Adam (2020)





Die Unterlagen sind auf Moodle verfügbar.

\* Fett gedruckte Literatur ist vor der entsprechenden Veranstaltung durchzuarbeiten. Details werden in der Vorlesung bekannt gegeben.

### 3. Prüfung und Notengebung

Die Lehrveranstaltungen sollen auch ein Forum bieten, um die Moderation von Arbeitsgruppen und die Präsentation der Gruppenergebnisse zu üben und zu professionalisieren.

Im Rahmen der Lehrveranstaltung werden daher auf realen Fallstudien basierende Übungen durchgeführt, bei denen jeder Teilnehmer dazu verpflichtet ist, die Moderation und/oder Präsentation der Gruppenleistungen durchzuführen. Gruppenübung bzw. Präsentation werden nicht bewertet, gelten jedoch als Vorleistung.

Die Abschlussprüfung des Seminars besteht aus einer in Gruppenarbeit zu bearbeitenden Fallstudie.

Das Modul gilt dann als bestanden, wenn die **Abschlussprüfung** mit mindestens einer Note von 4,0 bewertet wurden **und** an den Fallstudien mitgearbeitet sowie regelmäßig teilgenommen wurde.

### 4. Pflichtliteratur/Literaturverzeichnis

Bitte besorgen Sie sich die folgenden Normen: **DIN EN ISO 9000:2015, DIN EN ISO 9001:2015, ISO 9004:2018 sowie ISO 19011:2018** (jeweils deutsche/zweisprachige Fassung). Die Ausdrücke sind zu jeder Veranstaltung mitzubringen. Alle hier genannten Normen sind im Volltext über das Hochschulnetz (Perinorm Online) zugänglich: [http://rzblx10.uni-regensburg.de/dbinfo/detail.php?bib\\_id=fhh&colors=&ocolors=&lett=a&titel\\_id=1007](http://rzblx10.uni-regensburg.de/dbinfo/detail.php?bib_id=fhh&colors=&ocolors=&lett=a&titel_id=1007).

(Tipps: Benutzen Sie von zu Hause eine VPN-Verbindung. Zum Zugriff auf die Normen bei der Suchanfrage nutzen Sie die Angaben aus dem Literaturverzeichnis für die Freitextsuche. Zum Beispiel: DIN EN ISO 9001 Qualitätsmanagementsysteme Anforderungen und unter Ausgabedatum: 2015-11.)

Alle Teilnehmer sind verpflichtet, diese Normen als Pflichtlektüre zu lesen sowie die Inhalte nachzubereiten. Die explizit benannten Literaturquellen werden für die inhaltliche Nachbereitung sowie für ein vertieftes Verständnis der Themen und ihres Transfers in die Praxis dringend empfohlen. Die anderen genannten Quellen wurden zur Erstellung der Vorlesung genutzt und sollten von den Teilnehmern zur Vertiefung und Nachbereitung der behandelten Themen ergänzend herangezogen werden.

Die Literatur ist in Bibliotheken in Hannover vorhanden, frei verfügbar im Internet abrufbar oder wird auf Moodle bereitgestellt.

Adam, P. (2020). *Agil in der ISO 9001. Wie Sie agile Prozesse in Ihr Qualitätsmanagement integrieren*. Reihe: essential. Wiesbaden: Springer Gabler

Adam, P. (2015). *Managing Internationalisation* (1. Aufl.). UTB: Nr. 8616 : Betriebswirtschaftslehre. Stuttgart: UTB.

Becker, T. (2018). *Prozesse in Produktion und Supply Chain optimieren*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Brassard, M., & Ritter, D. (1998). *Memory Jogger II – Ein Taschenführer mit Werkzeugen für kontinuierliche Verbesserung und erfolgreiche Planung* (2. Aufl.). Berlin, Wien, Zürich: Goal/Qpc

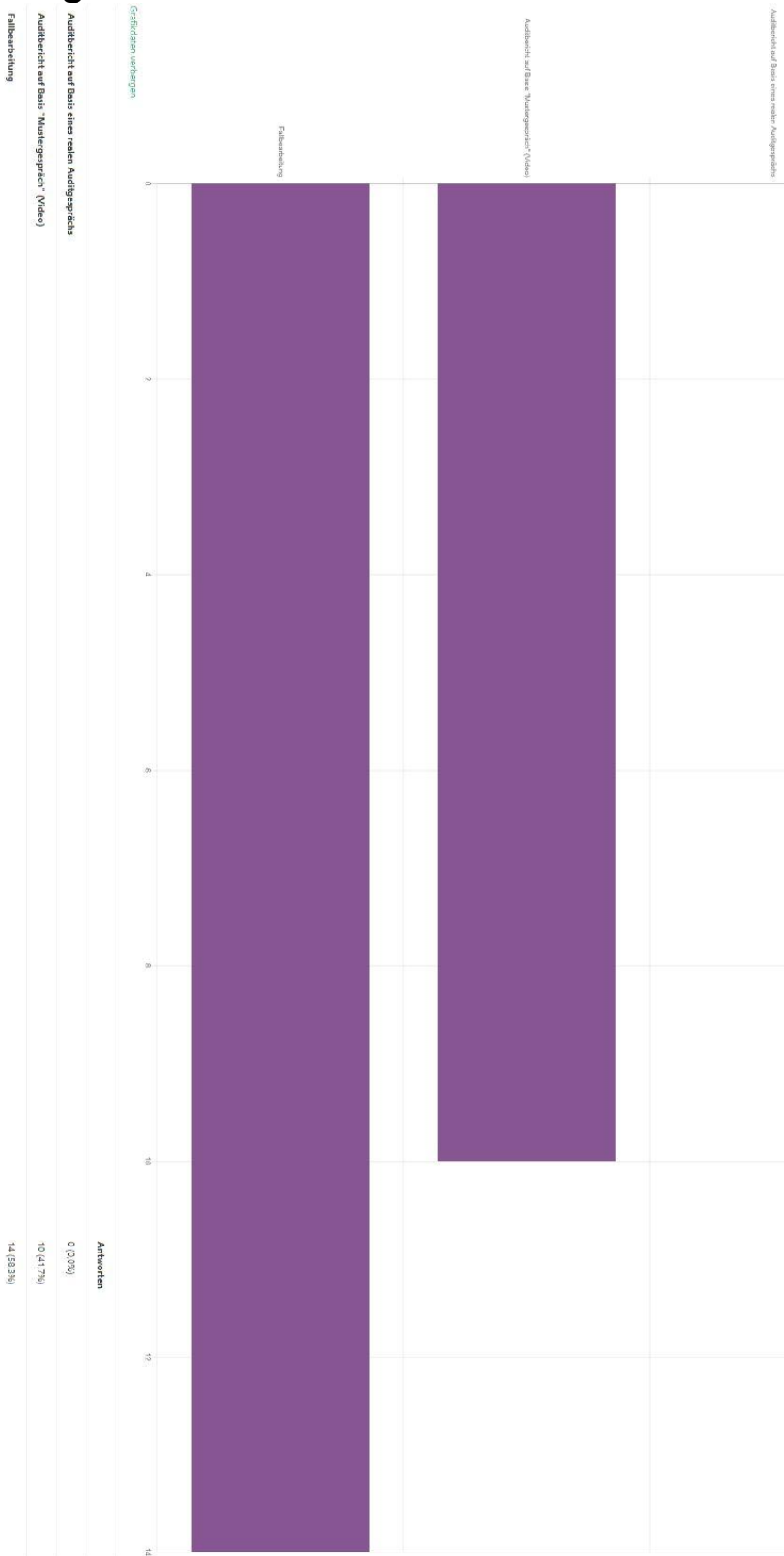
Brüggemann, H., & Bremer, P. (2015). *Grundlagen Qualitätsmanagement: Von den Werkzeugen über Methoden zum TQM* (2., überarb. u. erw. Aufl. 2015). SpringerLink : Bücher. Wiesbaden: Springer Vieweg.

- Bruhn, M. (2019). *Qualitätsmanagement für Dienstleistungen: Handbuch für ein erfolgreiches Qualitätsmanagement. Grundlagen - Konzepte - Methoden* (11., überarb. u. erw. Aufl. [SpringerLink](#); Bücher. Berlin, Heidelberg: Springer Gabler.
- Brunner, F. J., & Wagner, K. W. (2016). *Qualitätsmanagement - Leitfaden für Studium und Praxis* (6., überarb. Auflage). München, Wien: Carl Hanser.
- Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V. [DGQ] (Hrsg.) (2004). *Excellence aus erster Hand - Erfahrungen für den Anwender*. DGQ-Band 14-02. Berlin, Wien, Zürich: Beuth.
- Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V. (Hrsg.) [DGQ] (2005a). *Prozessmanagement für Praktiker - Leitfaden für das Erkennen, Beschreiben, Bewerten, Umsetzen und Verbessern von Prozessen*. DGQ-Band 14-26. Berlin, Wien, Zürich: Beuth.
- Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V. [DGQ] (Hrsg.) (2005b). *Wirksame Managementsysteme - mit internen Audits Verbesserungspotenziale erschließen*, DGQ-Band 12-31. Berlin, Wien, Zürich: Beuth.
- DIN EN ISO 19011. *Leitfaden zur Auditierung von Managementsystemen (ISO 19011:2018); Deutsche und Englische Fassung EN ISO 19011:2018*. Oktober 2018. Berlin: Beuth
- DIN EN ISO 9000:2015. *Qualitätsmanagementsysteme – Grundlagen und Begriffe (ISO 9000:2015); Deutsche und Englische Fassung EN ISO 9000:2015*. November 2015. Berlin: Beuth
- DIN EN ISO 9001:2015. *Qualitätsmanagementsysteme – Anforderungen (ISO 9001:2015); Deutsche und Englische Fassung EN ISO 9001:2015*. November 2015. Berlin: Beuth
- DIN EN ISO 9004:2018. *Qualitätsmanagement – Qualität einer Organisation – Anleitung zum Erreichen nachhaltigen Erfolgs (ISO 9004:2018); Deutsche und Englische Fassung EN ISO 9004:2018*, August 2018. Berlin: Beuth
- Duarte, N. (2009). *Slide:ology oder die Kunst, brillante Präsentationen zu entwickeln* (1. Aufl.). Beijing, Cambridge, Farnham, Köln, Sebastopol, Taipei, Tokyo: O'Reilly.
- Duarte, N. (2012). *Resonate oder wie Sie mit packenden Stories und einer fesselnden Inszenierung Ihr Publikum verändern* (1. Aufl.). Weinheim: Wiley-VCH-Verl.
- European Foundation for Quality Management [EFQM], & Initiative Ludwig-Erhard-Preis e.V. [ILEP]. (2012). *EFQM Excellence Modell: Exzellente Organisationen erzielen dauerhaft herausragende Leistungen, die die Erwartungen aller ihrer Interessengruppen erfüllen oder übertreffen*. EFQM Model 2013 (German/English). EFQM Publications. Brussels, Belgium: EFQM.
- European Foundation for Quality Management [EFQM]. (2012). *An Overview of the EFQM Excellence Model*. Retrieved from <http://www.efqm.org/the-efqm-excellence-model>
- Gietl, G., & Lobinger, W. (2016). *Leitfaden für Qualitätsauditoren*, 5. Auflage. München: Hanser
- Hinsch, M. (2015). *Die neue ISO 9001:2015 - Ein Praxis-Ratgeber für die Normenumstellung*, 2. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Hofstede, G. H., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival* (3rd Rev. & Exp. ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- International Organization for Standardization [ISO]. (2011). ISO 9000 User Survey Report. Entnommen aus [www.iso.org/tc176/sc2/ISO9000UserSurvey](http://www.iso.org/tc176/sc2/ISO9000UserSurvey), Zugriff am 20.07.2015
- ISO 31000:2009(E) (2009, November 15). Genf: International Organization for Standardization.
- Kaerkes, W., & Moll, A. (Hrsg.) (2007). *Wege zum Erfolg. 10 Jahre Ludwig-Ehrhard-Preis: Auszeichnung für Spitzenleistungen im Wettbewerb*. München, Wien: Carl Hanser
- Kallus, W. (2010). *Erstellung von Fragebogen*. Wien: facultas.wuv
- Koch, S. (2015). *Einführung in das Management von Geschäftsprozessen: Six Sigma, Kaizen und TQM* (2. Aufl. 2015). [SpringerLink](#) : Bücher. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Lewrick, M., Link, P., Leifer, L., Langensand, N. (2017). *Das Design Thinking Playbook*. München: Vahlen.
- Linß, G. (2011). *Qualitätsmanagement für Ingenieure: mit 186 Tabellen sowie einer CD-ROM, u.a. mit "Qualitätsmanagement-Handbuch", Glossar, zahlreichen Tools und Funktionen*. (3., aktual. U. erw. Aufl.). München: Hanser.



- Linß, G. (2003). *Training Qualitätsmanagement - Trainingsfragen - Praxisbeispiele - Multimediale Visualisierung*. Leipzig, München, Wien: Fachbuchverlag.
- Meentken, F., & Nowak, D. (2014). *Globales Qualitätsmanagement: Herausforderungen und Erfolgspotenziale in der industriellen Praxis*. (Jochem, R., Ed.). Berlin: Fraunhofer Inst. für Produktionsanlagen und Konstruktionstechnik IPK.
- Mueller, E. (2014). *Qualitätsmanagement für Unternehmer und Führungskräfte: Was Entscheider wissen müssen*. SpringerLink: Bücher. Berlin, Heidelberg: Springer Gabler.
- Nürnberg, V., & Schneider, B. (2014). *Kundenmanagement im Krankenhaus: Service - Qualität - Erreichbarkeit* (Online-Ausg). EBL-Schweitzer. Dordrecht: Springer.
- Pfeifer, T. (Hrsg.). (2014). *Masing Handbuch Qualitätsmanagement* (6., überarb. Aufl.). München, Wien: Hanser.
- Produkthaftungsgesetz in der Fassung vom 15. Dezember 1989, geändert am 19. Juli 2002
- RKW Berlin GmbH. (2008). *Auszüge aus der Benchmarking-Studie Qualitätsmanagement Berlin-Brandenburg 2008*. Retrieved from [www.benchmarkingforum.de/fileadmin/publikationen\\_buecher/Broschuere\\_Ergebnisse\\_QM-Studie.pdf](http://www.benchmarkingforum.de/fileadmin/publikationen_buecher/Broschuere_Ergebnisse_QM-Studie.pdf)
- Scheibeler, A. A. W. (2002). *Balanced Scorecard für KMU - Kennzahlenmittlung mit der ISO 9001:2000 leicht gemacht*. (2., neubearbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: Springer.
- Schmidt, R. (2005). *Immer richtig miteinander reden – Transaktionsanalyse in Beruf und Alltag* (4. Aufl.). Paderborn: Junfermann.
- Schmitt, R. (Ed.). (2011). *Qualität in produzierenden Unternehmen Deutschlands 2010: Methoden, Systeme und Erfolgsfaktoren des modernen Qualitätsmanagements*. Aachen: Fraunhofer IPT.
- Schoof, A., & Binder, K. (2013). *Auf den Punkt: Präsentationen pyramidal strukturieren: Erfolgreicher kommunizieren mit klaren Botschaften und ergebnisorientierter Struktur*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Schulz von Thun, F. (2006). *Miteinander reden: 1 Störungen und Klärungen*. Sonderausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch
- Seifert, J. W. (2011). *Visualisieren Präsentieren Moderieren: Der Klassiker* (30., völlig überarbeitete Neuaufl.). Offenbach [Germany]: Gabal.
- Wagner, K. W., & Käfer, R. (2017). *PQM - Prozessorientiertes Qualitätsmanagement: Leitfaden zur Umsetzung der ISO 9001* (7., vollst. überarb. Auflage). München: Hanser
- Wagner, K. W., & Patzak, G. (2015). *Performance Excellence: Der Praxisleitfaden zum effektiven Prozessmanagement* (2., vollst. überarb. Aufl.). München: Hanser.
- Wagner, K., & Dürr, W. (2003). *Strategische Initialzündung – Integration der Balanced Scorecard im Prozessmanagement*. Qualität und Zuverlässigkeit [QZ] Nr. 01/2003, S. 36-40. online [http://www.qm-infocenter.de/qm/overview\\_basic.asp?task=4&basic\\_id=23223122116-25&bt=00100.00030&xid=26924165859-5784131221199](http://www.qm-infocenter.de/qm/overview_basic.asp?task=4&basic_id=23223122116-25&bt=00100.00030&xid=26924165859-5784131221199), Zugriff am 24.09.2006.
- Werner, H. (2017). *Supply Chain Management*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Zech, R. (2014). *Qualitätsmanagement und gute Arbeit: Grundlagen einer gelingenden Qualitätsentwicklung für Einsteiger und Skeptiker* (Aufl. 2015). (2015). *essentials*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

## Anhang 2: Umfrageergebnis zur Art der Prüfungsleistung des Onlinekurses



# Anhang 3: Lehrplan des Präsenzkurses



## Lehrplan MBD-611 Internationales Wertschöpfungsmanagement

### 1. Lernziele der Lehrveranstaltungen

- Die Teilnehmer können die Grundlagen der Gestaltung von Prozessen nachvollziehen und prozessual denken. Sie sind in der Lage, die besonderen Herausforderungen von Beteiligten unterschiedlicher Kulturen in globalen Supply Chains zu benennen und zu berücksichtigen.
- Die Studierenden verstehen die international gültigen Prinzipien des Aufbaus von prozessorientierten QM-Systemen nach der DIN EN ISO 9000-Familie. Aufgrund der Übung der Anwendung in Fallstudien erlangt jede/r Studierende Sicherheit in der Interpretation dieser Normen für verschiedene Branchen in einem globalen Umfeld.
- Zudem können die Studierenden die Wirksamkeit von QM-Systemen mit ihren eingebetteten Wertschöpfungsprozessen analysieren und sind in ersten Ansätzen fähig, diese im Rahmen von Audits zu bewerten.
- Verschiedene Qualitäts- und Kreativitätstechniken zur Optimierung von Wertschöpfungsprozessen sind bekannt und können angewendet werden.
- Durch die obligatorische Präsentation ihrer Arbeitsergebnisse und teamorientierte Übungen erlangen die Studierenden zudem eine verstärkte persönliche Überzeugungskraft und Sicherheit in der Moderation von Gruppenprozessen.

### 2. Inhalte

Die Teilnehmer der Lehrveranstaltung erhalten vertiefte Kenntnisse über die besonderen Herausforderungen und die erfolgreiche Gestaltung globaler Wertschöpfungsprozesse.

Tag	Thema	Inhalt der Lehrveranstaltung	Literatur
1	<b>Einführung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erwartungen und Ablauf</li> <li>• Begriffsklärung: Internationales Wertschöpfungsmanagement</li> <li>• ISO 9001 als globale Leitlinie</li> <li>• Tipps für Präsentation und Gruppenarbeit</li> </ul>	www.iso.org
	<b>Management von Geschäftsprozessen I</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Geschäftsprozessmanagement im Überblick</li> <li>• Prozesslandkarten erstellen</li> <li>• Prozesse definieren und modellieren</li> </ul>	Wagner, K. W., & Käfer, R. (2017); ISO 9000:2015
2	<b>Management von Geschäftsprozessen II</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prozesse messen und steuern: KPIs, BSC und Dashboards</li> <li>• Prozesse verbessern: KVP und PDCA</li> <li>• Fallstudie</li> </ul>	Wagner, K. W., & Käfer, R. (2017); ISO 9000:2015
	<b>Ausrichtung auf Kunden und interessierte Parteien</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Grundbegriffe nach ISO 9000</li> <li>• Kunden und interessierte Parteien als Qualitätsmaßstab</li> <li>• Management von Dienstleistungsprozessen - Kundenzufriedenheit und Servicequalität</li> <li>• Messung von Kundenzufriedenheit</li> </ul>	Hinsch, M. (2015), S. 21-28; Bruhn, M. (2016) ISO 9000:2015



3+4	<b>Gestaltung und Einführung eines QMS nach ISO 9001</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• High Level Structure</li> <li>• Risikobasierter Ansatz</li> <li>• Kontext der Organisation / Führung</li> <li>• Fallstudie</li> </ul>	Hinsch, M. (2015); ISO 9001:2015; ISO 9004:2018
	<b>Ressourcen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prozessplanung</li> <li>• Ressourcen</li> <li>• Kompetenz, Bewusstsein und Kommunikation</li> </ul>	ISO 9001:2015; ISO 9004:2018
	<b>Wertschöpfung im engeren Sinne</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Betrieb</li> <li>• Entwicklung</li> <li>• Produktion und Dienstleistungserbringung</li> <li>• Kundenkommunikation</li> </ul>	ISO 9001:2015; ISO 9004:2018
	<b>Lieferantenmanagement</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lieferantenmanagement und globale Supply Chains</li> <li>• Fallstudie</li> </ul>	ISO 9001:2015; ISO 9004:2018; Becker, T. (2018).
5	<b>Leistungsmessung und -bewertung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Überwachung, Messung, Analyse</li> <li>• Managementbewertung und (interne) Audits als Grundlage der Unternehmensentwicklung</li> </ul>	ISO 9001:2015; ISO 9004:2018
	<b>Durchführung von Audits I</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planung, Durchführung und Nachbereitung interner Audits und Prozessaudits nach ISO 19011</li> <li>• Vorbereitung von Auditinterviews</li> <li>• Interviewübungen</li> <li>• Einführung in Zertifizierungsverfahren</li> </ul>	ISO 19011:2018 Gietl, G., & Lobinger, W. (2016)
	<b>Auditinterview</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vorbereitung und Durchführung eines Auditinterviews (ggf. Sondertermin)</li> </ul>	
6	<b>(Prozess-) Verbesserung und Innovation</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Überblick</li> <li>• Methoden zur Fehlererkennung und -vermeidung: Q7</li> <li>• Ideen, Lösungs- und Entscheidungsfindung: M7</li> <li>• Klassische Methoden der Produkt- und Prozessentwicklung (QFD, FMEA)</li> <li>• Kreativitätstechniken, Problemlösung und Design Thinking</li> </ul>	Brunner, F. J., & Wagner, K. W. (2016), S. 191-239 + S. 297-322 + S. 363-376
	<b>Agilität &amp; ISO 9001</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aktuelle Forschungsergebnisse</li> <li>• Übung</li> </ul>	
7	<b>Ausblick: Excellence</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Total Quality Management am Beispiel des EFQM-Modells für Excellence</li> <li>• Selbstbewertung</li> <li>• Internationale Qualitätspreise</li> </ul>	EFQM Excellence Modell 2013
	<b>Prüfungsleistung Auditbericht</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Auditbericht inkl. Verbesserungsmaßnahmen</li> <li>• <b>Einzureichen bis 27.09.2019</b></li> </ul>	

Die Unterlagen sind auf Moodle verfügbar.



### 3. Prüfung und Notengebung

Die Lehrveranstaltungen sollen auch ein Forum bieten, um die Moderation von Arbeitsgruppen und die Präsentation der Gruppenergebnisse zu üben und zu professionalisieren.

Im Rahmen der Lehrveranstaltung werden daher auf realen Fallstudien basierende Übungen durchgeführt, bei denen jeder Teilnehmer dazu verpflichtet ist, die Moderation und/oder Präsentation der Gruppenleistungen durchzuführen. Gruppenübung bzw. Präsentation werden bewertet und fließen in die Endnote des Moduls ein.

Die Abschlussprüfung des Seminars besteht aus einem praktischen Auditinterview mit Vorbereitung, Durchführung des Auditinterviews und Erstellung des Auditberichts.

Jedes Modul gilt nur dann als bestanden, wenn **beide** Teilleistungen bestanden, d.h. mindestens mit einer Note von 4,0 bewertet wurden **und** an allen Veranstaltungen teilgenommen wurde. Durch häufiges, nicht entschuldigtes Fehlen kann somit trotz bestandener Teilprüfungen die Anerkennung einer Modulleistung nicht erfolgen.

Die abschließende Note für das Seminar setzt sich zusammen aus

Benotung der Präsentation/Gruppenübungen: 50 %

Benotung des Auditberichts: 50 %

---

100 %

### 4. Pflichtliteratur/Literaturverzeichnis

Bitte besorgen Sie sich die folgenden Normen: **DIN EN ISO 9000:2015, DIN EN ISO 9001:2015, ISO 9004:2018 sowie ISO 19011:2018** (jeweils deutsche/zweisprachige Fassung). Die Ausdrucke sind zu jeder Veranstaltung mitzubringen. Alle hier genannten Normen sind im Volltext über das Hochschulnetz (Perinorm Online) zugänglich: [http://rzblx10.uni-regensburg.de/dbinfo/detail.php?bib\\_id=fhh&colors=&ocolors=&lett=a&titel\\_id=1007](http://rzblx10.uni-regensburg.de/dbinfo/detail.php?bib_id=fhh&colors=&ocolors=&lett=a&titel_id=1007).

(Tipps: Benutzen Sie von zu Hause den VPN Client und den Internet Explorer. Zum Zugriff auf die ersten beiden Normen bei der Suchanfrage z.B. die Angaben machen unter Freitextsuche: DIN EN ISO 9001 Qualitätsmanagementsysteme Anforderungen und unter Ausgabedatum: 2015-11. Für die 9004 verwenden Sie als Suchanfrage unter Freitextsuche: DIN EN ISO 9004 Leiten und Lenken für den nachhaltigen Erfolg und unter Ausgabedatum: 2009-12).

Alle Teilnehmer sind verpflichtet, diese Normen als Pflichtlektüre zu lesen sowie die Inhalte nachzubereiten. Die explizit benannten Literaturquellen werden für die inhaltliche Nachbereitung sowie für ein vertieftes Verständnis der Themen und ihres Transfers in die Praxis dringend empfohlen. Die anderen genannten Quellen wurden zur Erstellung der Vorlesung genutzt und sollten von den Teilnehmern zur Vertiefung und Nachbereitung der behandelten Themen ergänzend herangezogen werden.

Die Literatur ist in Bibliotheken in Hannover vorhanden, frei verfügbar im Internet abrufbar oder wird auf Moodle bereitgestellt.

Adam, P. (2015). *Managing Internationalisation* (1. Aufl.). UTB: Nr. 8616 : Betriebswirtschaftslehre. Stuttgart: UTB.

Becker, T. (2018). *Prozesse in Produktion und Supply Chain optimieren*. Berlin, Heidelberg: Springer.

Brassard, M., & Ritter, D. (1998). *Memory Jogger II – Ein Taschenführer mit Werkzeugen für kontinuierliche Verbesserung und erfolgreiche Planung* (2. Aufl.). Berlin, Wien, Zürich: Goal/Qpc

- Brüggemann, H., & Bremer, P. (2015). *Grundlagen Qualitätsmanagement: Von den Werkzeugen über Methoden zum TQM* (2., überarb. u. erw. Aufl. 2015). *SpringerLink : Bücher*. Wiesbaden: Springer Vieweg.
- Bruhn, M. (2016). *Qualitätsmanagement für Dienstleistungen: Handbuch für ein erfolgreiches Qualitätsmanagement. Grundlagen - Konzepte - Methoden* (10., vollst. überarb. u. erw. Aufl. 2016). *SpringerLink : Bücher*. Berlin, Heidelberg: Springer Gabler.
- Brunner, F. J., & Wagner, K. W. (2016). *Qualitätsmanagement - Leitfaden für Studium und Praxis* (6., überarb. Auflage). München, Wien: Carl Hanser.
- Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V. [DGQ] (Hrsg.) (2004). *Excellence aus erster Hand - Erfahrungen für den Anwender*. DGQ-Band 14-02. Berlin, Wien, Zürich: Beuth.
- Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V. (Hrsg.) [DGQ] (2005a). *Prozessmanagement für Praktiker - Leitfaden für das Erkennen, Beschreiben, Bewerten, Umsetzen und Verbessern von Prozessen*. DGQ-Band 14-26. Berlin, Wien, Zürich: Beuth.
- Deutsche Gesellschaft für Qualität e.V. [DGQ] (Hrsg.) (2005b). *Wirksame Managementsysteme - mit internen Audits Verbesserungspotenziale erschließen*, DGQ-Band 12-31. Berlin, Wien, Zürich: Beuth.
- DIN EN ISO 19011. *Leitfaden zur Auditierung von Managementsystemen (ISO 19011:2011); Deutsche und Englische Fassung EN ISO 19011:2011*. Dezember 2011. Berlin: Beuth
- DIN EN ISO 9000:2015. *Qualitätsmanagementsysteme – Grundlagen und Begriffe (ISO 9000:2015); Deutsche und Englische Fassung EN ISO 9000:2015*. November 2015. Berlin: Beuth
- DIN EN ISO 9001:2015. *Qualitätsmanagementsysteme – Anforderungen (ISO 9001:2015); Deutsche und Englische Fassung EN ISO 9001:2015*. November 2015. Berlin: Beuth
- DIN EN ISO 9004:2018. *Leiten und Lenken für den nachhaltigen Erfolg einer Organisation – Ein Qualitätsmanagementansatz (ISO 9004:2018); Dreisprachige Fassung EN ISO 9004:2018*. Dezember 2009. Berlin: Beuth
- Duarte, N. (2009). *Slide:ology oder die Kunst, brillante Präsentationen zu entwickeln* (1. Aufl.). Beijing, Cambridge, Farnham, Köln, Sebastopol, Taipei, Tokyo: O'Reilly.
- Duarte, N. (2012). *Resonate oder wie Sie mit packenden Stories und einer fesselnden Inszenierung Ihr Publikum verändern* (1. Aufl.). Weinheim: Wiley-VCH-Verl.
- European Foundation for Quality Management [EFQM], & Initiative Ludwig-Erhard-Preis e.V. [ILEP]. (2012). *EFQM Excellence Modell: Exzellente Organisationen erzielen dauerhaft herausragende Leistungen, die die Erwartungen aller ihrer Interessengruppen erfüllen oder übertreffen*. EFQM Model 2013 (German/English). *EFQM Publications*. Brussels, Belgium: EFQM.
- European Foundation for Quality Management [EFQM]. (2012). An Overview of the EFQM Excellence Model. Retrieved from <http://www.efqm.org/the-efqm-excellence-model>
- Gietl, G., & Lobinger, W. (2016). *Leitfaden für Qualitätsauditoren*, 5. Auflage. München: Hanser
- Hinsch, M. (2015). *Die neue ISO 9001:2015 - Ein Praxis-Ratgeber für die Normenumstellung*, 2. Auflage. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Hofstede, G. H., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival* (3rd Rev. & Exp. ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- International Organization for Standardization [ISO]. (2011). ISO 9000 User Survey Report. Entnommen aus [www.iso.org/tc176/sc2/ISO9000UserSurvey](http://www.iso.org/tc176/sc2/ISO9000UserSurvey), Zugriff am 20.07.2015
- ISO 31000:2009(E) (2009, November 15). Genf: International Organization for Standardization.
- Kaerkes, W., & Moll, A. (Hrsg.) (2007). *Wege zum Erfolg. 10 Jahre Ludwig-Ehrhard-Preis: Auszeichnung für Spitzenleistungen im Wettbewerb*. München, Wien: Carl Hanser
- Kallus, W. (2010). *Erstellung von Fragebogen*. Wien: facultas.wuv
- Koch, S. (2015). *Einführung in das Management von Geschäftsprozessen: Six Sigma, Kaizen und TQM* (2. Aufl. 2015). *SpringerLink : Bücher*. Berlin, Heidelberg: Springer Berlin Heidelberg.
- Lewrick, M., Link, P., Leifer, L., Langensand, N. (2017). *Das Design Thinking Playbook*. München: Vahlen.



- Linß, G. (2011). *Qualitätsmanagement für Ingenieure: mit 186 Tabellen sowie einer CD-ROM, u.a. mit "Qualitätsmanagement-Handbuch", Glossar, zahlreichen Tools und Funktionen.* (3., aktual. U. erw. Aufl.). München: Hanser.
- Linß, G. (2003). *Training Qualitätsmanagement - Trainingsfragen - Praxisbeispiele - Multimediale Visualisierung.* Leipzig, München, Wien: Fachbuchverlag.
- Meentken, F., & Nowak, D. (2014). *Globales Qualitätsmanagement: Herausforderungen und Erfolgspotenziale in der industriellen Praxis.* (Jochem, R., Ed.). Berlin: Fraunhofer Inst. für Produktionsanlagen und Konstruktionstechnik IPK.
- Mueller, E. (2014). *Qualitätsmanagement für Unternehmer und Führungskräfte: Was Entscheider wissen müssen.* SpringerLink: Bücher. Berlin, Heidelberg: Springer Gabler.
- Nürnberg, V., & Schneider, B. (2014). *Kundenmanagement im Krankenhaus: Service - Qualität - Erreichbarkeit* (Online-Ausg). *EBL-Schweitzer.* Dordrecht: Springer.
- Pfeifer, T. (Hrsg.). (2014). *Masing Handbuch Qualitätsmanagement* (6., überarb. Aufl.). München, Wien: Hanser.
- Produkthaftungsgesetz in der Fassung vom 15. Dezember 1989, geändert am 19. Juli 2002
- RKW Berlin GmbH. (2008). *Auszüge aus der Benchmarking-Studie Qualitätsmanagement Berlin-Brandenburg 2008.* Retrieved from [www.benchmarkingforum.de/fileadmin/publikationen\\_buecher/Broschuere\\_Ergebnisse\\_QM-Studie.pdf](http://www.benchmarkingforum.de/fileadmin/publikationen_buecher/Broschuere_Ergebnisse_QM-Studie.pdf)
- Scheibeler, A. A. W. (2002). *Balanced Scorecard für KMU - Kennzahlenermittlung mit der ISO 9001:2000 leicht gemacht* (2., neubearbeitete und erweiterte Auflage). Berlin: Springer.
- Schmidt, R. (2005). *Immer richtig miteinander reden – Transaktionsanalyse in Beruf und Alltag* (4. Aufl.). Paderborn: Junfermann.
- Schmitt, R. (Ed.). (2011). *Qualität in produzierenden Unternehmen Deutschlands 2010: Methoden, Systeme und Erfolgsfaktoren des modernen Qualitätsmanagements.* Aachen: Fraunhofer IPT.
- Schoof, A., & Binder, K. (2013). *Auf den Punkt: Präsentationen pyramidal strukturieren: Erfolgreicher kommunizieren mit klaren Botschaften und ergebnisorientierter Struktur.* Wiesbaden: Springer Gabler.
- Schulz von Thun, F. (2006). *Miteinander reden: 1 Störungen und Klärungen.* Sonderausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch
- Seifert, J. W. (2011). *Visualisieren Präsentieren Moderieren: Der Klassiker* (30., völlig überarbeitete Neuaufl.). Offenbach [Germany]: Gabal.
- Wagner, K. W., & Käfer, R. (2017). *PQM - Prozessorientiertes Qualitätsmanagement: Leitfaden zur Umsetzung der ISO 9001* (7., vollst. überarb. Auflage). München: Hanser.
- Wagner, K. W., & Patzak, G. (2015). *Performance Excellence: Der Praxisleitfaden zum effektiven Prozessmanagement* (2., vollst. überarb. Aufl.). München: Hanser.
- Wagner, K., & Dürr, W. (2003). *Strategische Initialzündung – Integration der Balanced Scorecard im Prozessmanagement.* Qualität und Zuverlässigkeit [QZ] Nr. 01/2003, S. 36-40. online [http://www.qm-infocenter.de/qm/overview\\_basic.asp?task=4&basic\\_id=23223122116-25&bt=00100.00030&xid=26924165859-5784131221199](http://www.qm-infocenter.de/qm/overview_basic.asp?task=4&basic_id=23223122116-25&bt=00100.00030&xid=26924165859-5784131221199), Zugriff am 24.09.2006.
- Werner, H. (2017). *Supply Chain Management.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Zech, R. (2014). *Qualitätsmanagement und gute Arbeit: Grundlagen einer gelingenden Qualitätsentwicklung für Einsteiger und Skeptiker* (Aufl. 2015). (2015). *essentials.* Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.

# Anhang 4: Evaluationsfragebogen zur Erfassung studentischer Lehrurteile

EvaSys	Evaluationsfragebogen zur Erfassung studentischer Lehrurteile	
Hochschule Hannover		
Fakultät IV		
Bitte so markieren: <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Dieser Fragebogen wird maschinell erfasst, bitte verwenden Sie nur Stifte mit blauer oder schwarzer Farbe. Bitte beachten Sie auch die links dargestellten Hinweise zum Markieren und zum Korrigieren. Korrektur: <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Beantworten Sie bitte die vorhandenen Freitextfelder ausführlich. Sie tragen mit Ihrem Engagement und Ihren Antworten zur Lehrqualität bei. Vielen Dank.		

		<i>stimme eher zu</i>	<i>stimme eher zu</i>	<i>teils/teils</i>	<i>stimme eher nicht zu</i>	<i>stimme nicht zu</i>
	1	2	3	4	5	
Die Lehrveranstaltung hat für mich eine klar erkennbare Struktur (roter Faden).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich hatte Gelegenheit mich aktiv zu beteiligen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Dozent/die Dozentin erklärt gut nachvollziehbar.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Der Dozent/die Dozentin hat einen abwechslungsreichen Vortragsstil.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Studierenden haben aktiv zum Erfolg der Lehrveranstaltung beigetragen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
In der Lehrveranstaltung herrscht eine störungsfreie Arbeitsatmosphäre.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Es besteht ein angenehmes Klima zwischen Studierenden und Dozent/Dozentin.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ich wurde zu eigenständigem Denken angeregt.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Nennen Sie bitte drei Aspekte, die Ihnen gefallen haben.

Nennen Sie bitte drei Aspekte, die Ihnen nicht gefallen haben.



## Anhang 5: Interviewleitfäden für den Onlinekurs und den Präsenzkurs

### Interviewleitfaden für Onlinekurs Teil 1

1. Informationsphase	2. Warm up	3. Hauptteil	
<b>Informationen zu den Zielen der Studie:</b> Die Vor- und Nachteile des Einsatzes von Online-Seminaren am Beispiel des Kurses IWM aus Sicht der Studierenden	<b>Offener Einstieg in den Themenbereich</b>	<b>Themenbereich</b>	
	<b>Allgemein</b>	<b>Theorieinput/Vortrag</b>	
	0 Wie definierst du für dich <b>Lernerfolg</b> ? x	1 Wie hast du den <b>Theorieinput/Vortrag</b> empfunden? x	
<b>Informationen zum Datenschutz:</b> Das Interview wird über Zoom aufgezeichnet. Nach dem Interview wird die Videoaufzeichnung sofort gelöscht und die Tonaufzeichnung wird in einem lokalen Ordner verschlüsselt, vertraulich aufbewahrt und niemanden zugänglich gemacht. Insbesondere nicht Frau Adam. In der Transkription wird der Interviewteilnehmer anonymisiert.	0.1 Was muss ein <b>Seminar</b> dir <b>bieten</b> , damit du erfolgreich lernen kannst? x	1.1 Wie würdest du <b>deine Aufmerksamkeit</b> auf den Vortrag beschreiben? x	1.1.1 Hast du <b>nebenbei</b> etwas anderes gemacht, als der Vorlesung zu folgen? x
	<b>Aufteilung in drei Themenbereiche</b> x	1.1.2 Wie hast du die <b>Pausen</b> empfunden? x	1.1.3 Hattest du auch <b>Kontakt</b> zu anderen Kursteilnehmenden? x
		1.1.4 Wie hast du das <b>Einspielen von Videos</b> wahrgenommen (Obstand Didi, Asterix und Obelix)? x	
<b>Einverständniserklärung des Probanden einholen</b> x		1.1.5 Während der Theoriephase gab es auch <b>Einzelarbeitssequenzen</b> , in denen ihr direkt in der ISO-Norm gelesen habt und später wurden dazu Fragen gestellt. Wie hast du diese Einzelarbeit wahrgenommen? x	1.1.6 Siehst du bei diesen Einzelarbeiten <b>Unterschiede</b> zwischen Präsenz- und Onli-ne-Seminar? x
<b>Kurzfragebogen</b> x		1.2 Wie schätzt du <b>deine aktive Beteiligung</b> an dem Unterricht während des Theorieinputs ein? Wie hast du dich beteiligt (Chat, Mikrofon etc.)? x	1.2.1 Was hast du gemacht, wenn du etwas <b>nicht verstanden</b> hast? x
		1.3.1 Wie hat dir die <b>Interaktion zwischen der Dozentin und den Studierenden</b> gefallen? x	
		1.3.2 Wie hat sich die <b>Interaktion zwischen den Studierenden</b> untereinander gestaltet? x	
		1.4 Die Vorlesungen sind auf die <b>Academic Cloud</b> online gestellt worden. Hast du dir die Videos noch einmal angeschaut oder heruntergeladen? x	1.5 In <b>welchen Fällen</b> würdest du dir die aufgenommenen Vorlesungen anschauen? x
allgemein oder didaktische Gestaltung			
Selbsteinschätzung			
Interaktion			
Technik			

Interviewleitfaden für Onlinekurs Teil 2

3. Hauptteil		4. Ausklang	
Themenbereiche		Herausbegleitung aus dem Thema und gedanklicher Abschluss	
Gruppenarbeit/Fallarbeiten	Prüfung	Allgemein	
2 Wie lief bei euch die <b>Fallbearbeitungen zwischen den Vorlesungen</b> ab? Organisation Beteiligung der Gruppenmitglieder Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit Bearbeitungszeit	x 3 Bei der <b>Abschlussprüfung</b> hattet ihre die Möglichkeit zwischen drei Varianten zu wählen: 1. Einen Fall in 90 Min. bearbeiten 2. selbständig als Kurs ein Auditgespräch virtuell führen und später auswerten 3. Frau Adam stellt euch ein Auditgespräch als Video zur Verfügung und ihr wertet dieses aus  Für <b>welche Option</b> hattet du dich entschieden?	x	4 Ist für dich der Einsatz von Videokonferenzsoftware für Seminare nur ein <b>Provisorium</b> , gar eine <b>Dauerlösung</b> oder eine <b>sinnvolle Ergänzung</b> ?  x
2.1 Wenn du die virtuelle Gruppenarbeit mit den Gruppenarbeiten im Präsenzunterricht vergleichst, welche <b>Unterschiede</b> hast du festgestellt?	x 3.1 <b>Warum</b> hattet du dich für diese Option entschieden?	x	5 Gibt es <b>Aspekt</b> die dir noch wichtig sind, die ich noch <b>nicht beleuchtet</b> habe?  x
2.2 Wie lief die <b>Gruppeneinteilung</b> für die Fallbearbeitung ab?	x 3.2 Wie ist die <b>Bearbeitung des Falls in der Prüfungssituation</b> genau abgelaufen? 3.3 Sind dir beim der Prüfung Unterschiede zur Bearbeitung des 5. Falls aufgefallen?	x	
2.3 Habt ihr in den Gruppenarbeiten nach der <b>Lösungsbesprechung</b> noch einmal über den Fall gesprochen und wie ihr eure <b>Zusammenarbeit</b> verbessern könnt?	x 3. 4Wie hast du dich im Vorfeld auf die Prüfung <b>vorbereitet</b> ?	x	
2.4 Welche <b>Medien</b> habt ihr für die Gruppenarbeit benutzt? 2.5 Wer war der Initiator für die Medienauswahl?	x 3.5 Hast du die Art der Prüfung für angemessen gehalten oder hättest du gerne eine <b>ganz andere Option</b> gehabt?	x	
2.6 Habt Ihr in eurer Gruppenarbeiten zwischen den Vorlesungen gegenseitig <b>Rollen</b> bewusst zugeteilt? Sind die über die Zeit so geblieben?	x		
2.7 Wie schätzt du die <b>Effektivität</b> der Online-Gruppenarbeit zwischen den Vorlesungen im Vergleich zu Präsenzgruppenarbeiten ein?	x		
2.8 Welche <b>Probleme</b> sind bei der Gruppenarbeit aufgetreten? (Trittbrett und Konflikt)	x		
2.9 Was hat bei den Gruppenarbeiten <b>gut</b> geklappt?	x		
2.10 <b>Wie viele Personen</b> wart ihr in der Gruppe?	x		
2.11 Wie hast du die <b>Besprechung der Gruppenarbeiten, die zwischen den Seminaren stattgefunden haben, am Anfang des Seminars</b> empfunden?	x		
2.12 Hattet ihr die <b>Kameras</b> während der Gruppenarbeit zwischen den Vorlesungen an?	x		
2.13 Hast du <b>zwischen Fall 5</b> (Begrenzung auf 90 Minuten) im Vergleich zu den Gruppenarbeiten zwischen den Seminaren Unterschiede wahrgenommen?	x		
		<b>Ergänzte Frage:</b>	
		6 Wie wichtig ist dir die <b>Partizipation der Dozentin</b> in den Gruppenarbeiten?	x

Interviewleitfaden für Präsenzkurs Teil 1

1. Informationsphase	2. Warm up	3. Hauptteil	
<b>Informationen zu den Zielen der Studie:</b> Die Vor- und Nachteile des Einsatzes von Online-Seminaren am Beispiel des Kurses IWM aus Sicht der Studierenden	<b>Offener Einstieg in den Themenbereich</b>	<b>Themenbereich</b>	
	<b>Allgemein</b>	<b>Theorieinput/Vortrag</b>	
x	0 Wie definierst du für dich <b>Lernerfolg</b> ?	1 Wie hast du den <b>Theorieinput/Vortrag</b> empfunden?	
	x		x
<b>Informationen zum Datenschutz:</b> Das Interview wird über Zoom aufgezeichnet. Nach dem Interview wird die Videoaufzeichnung sofort gelöscht und die Tonaufzeichnung wird in einem lokalen Ordner verschlüsselt, vertraulich aufbewahrt und niemanden zugänglich gemacht. Insbesondere nicht Frau Adam. In der Transkription wird der Interviewteilnehmer anonymisiert.	0.1 Was muss ein <b>Seminar</b> dir <b>bieten</b> , damit du erfolgreich lernen kannst?	1.1 Wie würdest du deine <b>Aufmerksamkeit</b> auf den Vortrag beschreiben?	1.1.1 Hast du <b>nebenbei</b> etwas anderes gemacht, als der Vorlesung zu folgen?
	x	x	
	<b>Aufteilung in drei Themenbereiche</b>	1.1.2 Wie hast du die <b>Pausen</b> empfunden? Waren die ausreichend?	1.1.3 Hattest du auch Kontakt zu anderen Kursteilnehmenden?
	x		x
		1.1.4 Wie hast du den Einsatz von <b>lego serious play</b> empfunden?	x
<b>Einverständniserklärung des Probanden einholen</b>	x	1.1.5 Wie hast du das <b>Einspielen von Videos</b> wahrgenommen (Obstand Didi, Asterix und Obelix)?	x
<b>Kurzfragebogen</b>	x	1.1.6 Während der Theoriephase gab es auch <b>Einzelarbeitssequenzen</b> , in denen ihr direkt in der ISO-Norm gelesen habt und später wurden dazu Fragen gestellt. Wie hast du diese Einzelarbeit wahrgenommen?	x
		1.2 Wie schätzt du <b>deine aktive Beteiligung</b> an den Unterricht während des Theorieinputs ein?	1.2.1 Was hast du gemacht, wenn du etwas nicht verstanden hast?
			x
		1.3.1 Wie hat dir die <b>Interaktion zwischen der Dozentin und den Studierenden</b> gefallen?	
			x
		1.3.2 Wie hat sich die <b>Interaktion zwischen den Studierenden</b> untereinander gestaltet?	
			x
		1.4 Der Theorieinput wurde beim Onlinekurs aufgezeichnet und <b>Academic Cloud online</b> gestellt? Was hältst du von dieser Möglichkeit?	1.5 In welchen Fällen würdest du dir die aufgenommenen Vorlesungen anschauen?
			x
		1.6 Bist du eher für Kamera an oder aus beim Dozenten und bei den Teilnehmenden?	x

Interviewleitfaden für Präsenzkurs Teil 2

3. Hauptteil		4. Ausklang	
Themenbereiche		Herausbegleitung aus dem Thema und gedanklicher Abschluss	
Gruppenarbeit	Prüfung	Allgemein	
2 Wie lief bei euch die <b>Fallobearbeitungen zwischen den Vorlesungen</b> ab? Organisation Beteiligung der Gruppenmitglieder Zufriedenheit mit der Zusammenarbeit	x	3 Wie hast du die <b>Prüfung empfangen</b> ?	x
2.1 Wie hast du die <b>Gruppeneinteilung</b> empfunden?	x	3.1 Wie hast du dich im Vorfeld auf die Prüfung <b>vorbereitet</b> ?	x
2.2 Habt ihr in den Gruppenarbeiten nach der <b>Lösungsbesprechung</b> noch einmal über den Fall gesprochen und wie ihr eure <b>Zusammenarbeit</b> verbessern könnt?	x	3.3 Hast du die Art der Prüfung für angemessen gehalten oder hättest du gerne eine ganz <b>andere Option</b> gehabt?	x
2.3 Habt Ihr in eurer Gruppenarbeiten gegenseitig <b>Rollen</b> bewusst zugeteilt? Sind die über die Zeit so geblieben?	x	<b>Ergänzte Frage:</b>	
2.4 Wie schätzt du die <b>Effektivität</b> der Gruppenarbeit ein?	x		
2.5 Welche <b>Probleme</b> sind bei der Gruppenarbeit aufgetreten? Trittbrett und Konflikt	x		
2.6 Was hat bei den Gruppenarbeiten besonders <b>gut</b> geklappt?	x	6 Wie wichtig ist dir die <b>Partizipation der Dozentin</b> in den Gruppenarbeiten?	x
2.7 Wie hast du die <b>Präsentation der Fälle</b> empfunden?	x		
2.7.1 Wie fandest du das, dass <b>jeder präsentieren</b> musste?	x		
2.8 Wie hast du die <b>Besprechung der Gruppenarbeiten</b> empfunden?	x		
2.9 Wie hast du die <b>Zeitbegrenzung der Gruppenarbeiten</b> wahrgenommen?	x		
2.10 <b>Wie viele Personen</b> wart ihr in der Gruppe?	x		

## Anhang 6: Kurzfragebögen für den Onlinekurs und den Präsenzkurs mit Musterausfüllung

Kurzfragebogen für den Onlinekurs							
Alter:	25						
Geschlecht	männlich						
Bachelorabschluss:	BWL						
Bachelorhochschule:	HS Hannover	andere Hochschule			Universität		
		x					
Hattest du während des Seminars einen Nebenjob oder andere Verpflichtungen neben dem Studium, wie z.B. Pflege von Angehörigen? Wie viele Stunden in der	keine	0-8 h	8-16 h	16-24 h	24-32 h	32-40	40 und mehr
			x				
Kanntest du schon vorher einige Kursteilnehmer?	nein						
Kanntest du die Dozentin schon? Hattest du schon ein Modul bei ihr?	nein						
Mit welcher Ausrüstung hast du das Seminar verfolgt?	Standrechner	Laptop	Tablet	Smartphone	Microfon	Headset	Kamera
		x			x		x
In welche Situation hast du welches Gerät benutzt?							
Wie waren die Räumlichkeiten, in denen du das Seminar verfolgt hast?	ruhig		laut		alleine		mit mehreren Personen
	x				x		
Hattest du ausreichend Breitbandverbindung?	keine Probleme						
Welche Erfahrung hattest du schon vor dem IWM-Kurs mit Videokonferenzen gemacht?	keine						
Hattest du schon Vorkenntnisse zur ISO Norm 9001?	keine						

## Kurzfragebogen für den Präsenzkurs

Alter:	25						
Geschlecht	weiblich						
Bachelorabschluss:	IBS						
Bachelorhochschule:	HS Hannover	andere Hochschule			Universität		
	x						
Hattest du während des Seminars einen Nebenjob oder andere Verpflichtungen neben dem Studium, wie z.B. Pflege von Angehörigen? Wie viele Stunden in der	keine	0-8 h	8-16 h	16-24 h	24-32 h	32-40	40 und mehr
	x						
Kanntest du schon vorher einige Kursteilnehmer?	ja, aus dem Bachelor						
Kanntest du die Dozentin schon? Hattest du schon ein Modul bei ihr?	ja, ein Modul im Bachelor						
Welche Ausrüstung hast du für die Onlinevorlesungen zur Verfügung, die du nutzen würdest?	Standrechner	Laptop	Tablet	Smartphone	Microfon	Headset	Kamera
		x			x		x
Wie waren die Räumlichkeiten, in denen du das Seminar verfolgst hast?	ruhig				laut		
	x				in den Gruppenarbeitsphasen		
Hast du ausreichend Breitbandverbindung für eine Videokonferenz?	keine Probleme						
Welche Erfahrung mit Videokonferenzen gemacht?	Telefonkonfernez bei der Arbeit, aber keine Gruppenarbeiten; nicht in der Hochschule						
Hattest du schon Vorkenntnisse zur ISO Norm 9001?	keine						



## Anhang 7: Ergebnisse des Kurzfragebogens

Ergebnistabelle des Kurzfragebogens

Deskriptive statistische Auswertung der Kurzfragebögen						
Merkmale	Online		Präsenz		Gesamt	
	Mittelwert	SD	Mittelwert	SD	Mittelwert	SD
Altersdurchschnitt:*	25,63	3,93	24,40	1,67	25,15	3,21
<b>Geschlechterverteilung:</b>	<b>absolut</b>	<b>relativ</b>	<b>absolut</b>	<b>relativ</b>	<b>absolut</b>	<b>relativ</b>
männlich:	6	75%	2	40%	8	62%
weiblich:	2	25%	3	60%	5	38%
<b>Nebenjob oder andere zusätzliche Verpflichtungen</b>						
keine zusätzlich Verpflichtung	4	50%	1	20%	5	38%
zusätzliche Verpflichtung	4	50%	4	80%	8	62%
<b>a.HS-HSH-Verteilung:</b>						
andere Hochschule	6	75%	1	20%	7	54%
Hochschule Hannover	2	25%	4	80%	6	46%
<b>Bekanntheit mit Kursteilnehmenden vor dem Seminar</b>						
ja	8	100%	1	20%	7	54%
nein	0	0%	4	80%	4	31%
<b>Vorherige Veranstaltung mit Dozentin</b>						
ja	2	25%	5	100%	7	54%
nein	6	75%	0	0%	6	46%
<b>Laptop mit funktionierenden Mikrofon und Kamera</b>	8	100%	5	100%	13	100%
<b>Internetverbindung</b>						
instabile Leitung	1	13%	0	0%	1	8%
keine Probleme	7	88%	5	100%	12	92%
<b>Räumlichkeiten</b>						
ruhig	8	100%	5	100%		
laut	0	0%	3*	60%		
alleine	8	100%		0%		
mit mehreren Personen	0	0%	5	100%		
<b>Vorerfahrung mit VKS</b>						
keine	2	25%	3	60%	5	38%
beruflich als Telefonkonferenz, ohne Gruppenarbeiten	6	75%	2	40%	8	62%
hochschulisch	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Vorkenntnisse zur ISO Norm 9001</b>	0	0%	0	0%	0	0%

\*Ausreißerbereingt liegt der Altersdurchschnitt Online bei 24,29 MW (SD= 1,11) und Gesamt bei 24,33 MW (SD= 1,30) \*phasenweise durch Gruppenarbeiten, Baustelle und Schienenverkehr

## Anhang 8: Kategoriendefinitionen Beispiele

Lernerfolg				
Subkategorien zu Lernerfolg	Kurz Definition	Beispielformulierungen aus Transkript	Häufigkeit der Nennung	Relative Häufigkeit
Fähigkeit zur Anwendung der Lehrinhalte	Umfasst alle Aussagen, die Lernerfolg als Erwerb der Fähigkeit zur Anwendung der Lehrinhalte definieren - unabhängig ob im beruflichen oder privaten Umfeld.	"wenn man das Gelernte [...] später noch anwenden kann. Es muss notwendig sein, es muss einen späteren Nutzen haben" (B5, Pos. 3). "wenn man nach der Prüfung halt auch noch was aus einer Vorlesung mit rausnimmt und für sich auch für den Alltag und für den das Berufsleben verwenden kann" (A8, Pos.3).	9	69%
Nachhaltiger Wissenszuwachs	Umfasst alle Aussagen, die Lernerfolg erst durch das nachhaltige Behalten der Lehrinhalte über die Prüfungsleistung hinaus definieren.	"dass ich den Inhalt, der in der Vorlesung dran kam, verinnerlichen kann und auch behalten kann und der nicht wieder nach 1-2 Tage verloren geht" (B1, Pos.3). "Also, dass ich auch über den Kurs hinaus die Inhalte behalten und nicht jetzt über das Semester irgendwie ein Modul auswendig lerne oder eine PowerPoint auswendig lerne und dann das in der Klausur rauslasse und dann nichts für mich mitnehmen kann" (A5, Pos.5).	8	62%
Note der Prüfungsleistung	Umfasst alle Aussagen, die die vergebene Note der Prüfungsleistungen als Indikator für den Lernerfolg wahrnehmen	"Naja es kommt so ein bisschen eigentlich darauf an, welche Note am Ende rauskommt. Wenn die Note gut ist, dann hatte ich Lernerfolg, wenn nicht, dann nicht. [...] Ja, genau also eigentlich ist die Note der Indikator für den Lernerfolg." (A6, Pos.6). "Lernerfolg definiere ich für mich zum einen natürlich an der Klausurnote, die ich hinterher auf dem Papierstehen haben." (A2, Pos.3).	6	46%
Wissenszuwachs	Umfasst alle Aussagen, die Lernerfolg als neu kennenlernen oder vertiefen von Themenfeldern definieren.	"Thema beschäftigt, von dem man vielleicht auch vorher auch nicht wirklich viele Vorkenntnisse hatte und sich am Ende des Lernaufwands sicher ist, dass man etwas dazu gelernt hat." (B2, Pos.3). "Einfach, wenn ich merke, wow, das hatte ich noch nie so auf dem Schirm oder ich habe es einfach total. Also so mir ist ein Licht aufgegangen. Also, ich habe irgendwie das Gefühl, dass es mir etwas gebracht hat. Dass ich den globalen Kontext verstanden habe, okay?" (A3, Pos.5).	4	31%
Wahrnehmung der Selbstwirksamkeit	Lernerfolg ist, wenn man seine eigene Leistung des Tages wahrnimmt.	"Täglich muss man sagen. Also was habe ich den Tag geschafft? Es gibt ja auch eine Art von Befriedigung, wenn man sagt, heute hat man jetzt richtig was hingebacht. Sei es jetzt in der Projektarbeit oder in der Klausurvorbereitung." (A2, Pos.3)	1	8%

## Anforderungen an ein Seminar aus Studierendensicht

Subkategorien zu Anforderungen an Seminare	Kurz Definition	Beispielformulierungen aus Transkript	Häufigkeit der Nennung	Relative Häufigkeit
Praxisübungen	Als Abgrenzung zur Subkategorie <i>Möglichkeiten zur aktiven Beteiligung</i> werden hier die Aussagen eingeordnet, die insbesondere die praktische Anwendung der Lehrinhalte durch Übungen und Fallstudien fordern.	"Es muss Interaktion bieten, also reine Vorlesungen so Frontalunterricht sage ich mal, ist nichts für mich oder bzw. nur teilweise das muss aber unterstützt werden durch irgendwie was, ich sage jetzt mal, praktisches oder was Interaktives wo man auch selbst mal das Gelernte anwenden muss" (B1, Pos.4). "Aber dass man das auch bisschen in der Praxis anwendet. Sei es jetzt mit Fallstudien oder anderen interaktiven Möglichkeiten" (B2, Pos.4).	5	38%
viele Möglichkeiten zur aktiven Beteiligung	Das Seminar sollte viele Möglichkeiten zur aktiven Beteiligung enthalten, wie Umfragen, Gruppendiskussionen, Einzelarbeiten und kleinere Gruppenarbeiten. Als Abgrenzung wird in der Kategorie <i>Praxisübungen</i> die Möglichkeit zur praktischen Anwendung der Lehrinhalte eingeordnet.	"Also, ich finde so ein Seminar, da ist immer die Interaktion- finde ich ganz wichtig und dass man halt nicht nur frontal halt irgendwie mit Informationen überhäuft wird, sondern dass man auch wirklich mitarbeiten kann und vielleicht auch so zwischendurch Übung hat, vielleicht auch in kleineren Gruppen. Dass man zwischendurch Fragen stellen kann. Ja, das sind für mich wichtige Faktoren." (A8, Pos.6) "Und ich finde da muss auch eine gewisse Balance sein, dass man selbst, auch was einbringen kann und auch sich selbst ein bisschen fördern kann, also fordern und fördern kann" (A1, Pos.4).	5	38%
Prüfung mit intensiver, individueller Auseinandersetzung mit Lehrinhalt	Die Prüfung sollte voraussetzen, dass jeder Einzelne sich intensiver mit allen Themen beschäftigen muss, um einen besseren nachhaltigen Wissenszuwachs zu erlangen, z. B. eine Klausur oder eine Hausarbeit.	A6 sagt, dass lediglich Hausarbeiten als Prüfungsleistung für ein längeres Behalten des Lehrinhalts geeignet seien und er deshalb auch im IWM-Kurs den Auditbericht vorgezogen hätte. (A6, Pos.6). B5 sagt, dass Gruppenarbeiten unter Zeitdruck und die notwendige Arbeitsteilung dazu führen, dass er nur spezifische Themen behalten habe. Wenn die Prüfungsleistung eine Hausarbeit oder Klausur wäre, müsste er mit allen Themenbereichen sich intensiver auseinandersetzen und würde alle Themen lernen. (B5, Pos. 14-20).	2	15%
ruhige Arbeitsatmosphäre	Das Seminar sollte eine ruhige Arbeitsatmosphäre bieten.	"Eine ruhige Arbeitsatmosphäre finde ich super." (B4, Pos.14).	1	8%

harmonisches Gruppenklima	Es soll eine harmonische Gruppenatmosphäre herrschen, um bessere Lernerfolge zu erzielen.	A4: "Ja, auf jeden Fall auch. Die anderen Teilnehmer z.B. des Kurses. Wenn man Gruppenarbeiten hat, oder mit anderen zusammen arbeiten musst, dann ist der Lernerfolg auch davon abhängig wie die Gruppendynamik ist und ja, auch wie man als Gruppe harmoniert, sozusagen" (A4, Pos. 12).	1	8%
Abwechslung in der Darbietungsform	Es sollten unterschiedliche Darbietungsformen zum Einsatz kommen.	"Ressourcen eine ganz große Rolle spielen, also, dass man auch da so ein bisschen Abwechslung hat zwischen der Präsentation, vielleicht mal ein Video. Dass man das alles bisschen greifbarer bekommt. Ja, weil ich nicht so gut lernen kann, wenn es wirklich alles nur theoretisch von vorne nur gelehrt wird." (B2, Pos.4).	1	8%

Anforderungen an den Dozenten				
Subkategorien zu Anforderung an Dozenten (Themenstrukturiende Kategorien)	Kurz Definition	Beispielformulierungen aus Transkript	Häufigkeit der Nennung	Relative Häufigkeit
verständlicher und interaktiver Präsentationstil	Der Dozent soll die Themen einfach erklären und Verständnisfragen ausführlich erklären. Dabei sollte er auch durch Fragen in das Plenum die Studierenden mit einbeziehen.	"Ja, gut, es soll schon jemand das Seminar leiten, der das Thema so gut verstanden hat, dass er das einfach erklären kann zum ersten Verständnis. Dann aber auch so in die Tiefe gehen kann, falls ich dann quasi für das Verständnis noch Detailfragen ergeben. Ich sage mal angemessen den Ansprüchen der Seminarteilnehmer" (A7, Pos.8).	6	46%
Praxisbezug aufzeigen	Die Lehrinhalte sollen immer mit Praxisbeispielen erklärt werden, um den Nutzen in der Praxis zu veranschaulichen.	"Und ich und ich ja, die Inhalte müssen auf die Praxis angewendet werden, dann kann ich. Verknüpfe gerne Sachen aus der Praxis, also, wenn ich ein konkretes Beispiel habe, lerne ich Sachen schneller. Und wenn die Beispiele sehr nah an der Praxis sind, ist das meistens hilfreich. Ich glaube, das hat auch ausnahmslos jeder Dozent gemacht in der online Lehre, ja" (A3, Pos. 12).	4	31%

Berücksichtigung der Lerngeschwindigkeit der Studierenden	Der Dozent soll den Unterricht an das Lerntempo der Studierenden anpassen und verständnisvoll auf Wissensdefizite reagieren. Dabei soll jede Frage ernstgenommen und urteilsfrei beantwortet werden.	"Was muss es mir bieten? Natürlich angemessenen Erklärung, die Möglichkeit das vielleicht meine Verständnisprobleme auch noch berücksichtigt werden. Das gehört ja auch mit zum Verständnis. Regelmäßigkeit wäre natürlich eine Sache. Das muss natürlich geboten sein. Ja, und ich würde sagen allgemein situatives Abändern des Seminarplans auf halt die Lerngeschwindigkeit, von mir in meinem Fall. Also, wenn sich das merklich irgendwie zeigen würde, das was hängt, dann wäre es schon gut, wenn da drauf eingegangen wird" (A7, Pos. 4).	3	23%
erkennbarer Roter Faden in der Theorievermittlung	Der Dozent zeigt klar die Lehrziele auf und erklärt das geplante Vorgehen und die Nützlichkeit der Lehrinhalte.	"(5) Struktur, also ein vernünftiger Leitfaden, dass man irgendwie weiß: ok, ich weiß gerade warum ich damit starte, weil ich am Ende ungefähr da hinwill. Also, dass mir von vorne hinein klar ist, warum mache ich das und warum mache ich das so, wie wir das jetzt machen? Damit man irgendwie während man diese Themen durchgeht auch nachvollziehen kann. Was bringt mir das am Ende, um das vernünftig aufnehmen zu können? Also, ich brauche immer irgendwie einen roten Faden, damit ich diese einzelnen kleinen Punkte verwenden kann" (B4, Pos. 8).	2	15%
klares Feedback der Arbeitsergebnisse	Der Dozent soll ein klares Feedback zu den Arbeitsergebnissen geben, damit die Studierenden wissen, was richtig und was falsch war.	"Aber bei solchen Sachen finde ich es auch entsprechend sinnvoll, wenn diese Studien und Praxisbeispiele hinterher auch vernünftig diskutiert werden, damit man auch weiß: ok, das war jetzt was nicht richtig war und das war das was nicht und nicht funktioniert hat. Um dann einen roten Faden wieder zu finden, um zu sagen: ok, da war der Weg der falsche. Und das wäre der richtige Weg gewesen" (B4, Pos.14).	1	8%
Empathischer und humorvoller Präsentationsstil	Der Dozent sollte im Vortrag Empathie und Humor zeigen.	"[...], dass das zum anderen die Person wie sie vorträgt. So ein gewissen Maß an Sympathie, Empathie, vielleicht auch Humor besitzt" (A2, Pos.16).	1	8%

Aufmerksamkeit im Theorieinput			
Subkategorien zu Aufmerksamkeit im Theorieinput	Kurz Definition	Beispielformulierungen aus Transkript	Codierregel
niedrige Aufmerksamkeit	Aussagen, die eine niedrige Aufmerksamkeit beschreiben	"Ich war sehr oft abgelenkt, muss ich ganz ehrlich sagen. Wie gesagt, durch die Gründe, die ich zuvor schon gesagt habe. durch dieses ganze online Ich fühle mich nicht richtig gezwungen oder verpflichtet dazu zuzuhören. Obwohl man weiß okay, das ist jetzt die timeperiod, wo man eigentlich zuhören muss. War das ziemlich schwierig für mich muss ich ehrlich sagen. Da war ich ähm, da muss ich sehr oft sehr, sehr oft während einer Stunde schon mich zusammenreißen. Und mich immer wieder dran erinnern, ich muss jetzt zuhören." A1, Pos. 10 "Es ist so ein bisschen monoton. Es ist einfach so zu Kommunikation gehört ja mehr als jemanden nur reden zu sehen, aus meiner Sicht, und das ist einfach so, dass ich in einem Klassenraum also in der klassischen Vorlesung besser auch zum Mitdenken und Mitmachen animiert werden kann. Und das ist bei Videokonferenzen schwieriger. Also es hat zwar- es gibt ja dann noch mal so Fälle, die dann dran kam auch in der Videokonferenz, aber da war es im Grunde dann auch so, man wurde aus dem Tiefschlaf geweckt und (3) ich weiß nicht schwer zu sagen. Also Videokonferenz habe ich wirklich nicht als besonders spannend empfunden. Das konnte mich einfach nicht so lange also langhaltig bei der Stange halten. Also, ich bin dann eben abgeschweift und habe irgendwie in eine andere Richtung gedacht und so, dass es ein bisschen so wie wenn man- eigentlich ein bisschen so wenn man irgendwie so ein bisschen müde ist und so ein Buch liest und am Ende der Seite merkt, dass man die Seite noch mal lesen muss, weil man nichts aufgenommen hat. So ist es ein bisschen bei einer Videokonferenz." A6, Pos. 14	Aussagen, die konstant eine niedrige Aufmerksamkeit beschreiben und Nebentätigkeiten benennen, die auf hohe Ablenkung schließen lassen, z.B. Kochen, Fensterputzen etc.

mittlere Aufmerksamkeit	Aussagen, die eine mittlere Aufmerksamkeit beschreiben	<p>"Ja, am Anfang des Theorieteils war noch die Aufmerksamkeit sehr hoch. Ja, man hat dann auch immer gemerkt, wie es mit der Zeit auch immer schwieriger wurde. Richtig, also richtig aufzupassen, weil man ja zu Hause vom Laptop ist. Und das immer noch ein bisschen schwieriger ist als jetzt im Präsenz. Aber ja, wir haben dann auch mal Pause gemacht, deswegen war man danach auch immer ein bisschen wacher. Ich fand das auch immer recht angemessen auch die Zeit mit den Abständen zwischen den Pausen, ich fand es ging. Zum Ende des Tages wurde es dann halt schwieriger. Aber vor allen Dingen am Anfang war es gut." A4, Pos. 16 "(3) Also, ich habe schon aufmerksam zugehört. Weil ich auch so ein Typ Mensch bin, ich muss halt immer aufmerksam zuhören, damit ich irgendwas verstehe. Ähm (5) Also, es wurde auf jeden Fall anstrengender mit der Zeit und manchmal habe ich auch so. Mittelmäßig zugehört, sagen wir mal, als es um das reine Vorlesen ging. Also, ich habe mir jetzt schon vorher mal angeguckt. Klar, hat man da irgendwie zugehört bei dem Vortrag? Manchmal dachte ich mir auch so. Ja, okay, jetzt erzählt sie noch neues Beispiel, noch ein zweites Beispiel, noch ein drittes Beispiel. Oder sie hört sich halt irgendwelche Meinungen von Studierenden oder so an. Bei der Meinung ja, ok, die habe ich halt aufgenommen, aber habe ich auch mal nicht so zugehört." (B4, Pos. 24)</p>	Aussagen, die konstante Aufmerksamkeit beschreiben und Nebentätigkeiten nennen, die auf eine Ablenkung schließen, z.B. aus dem Fenster geschaut oder kurz auf das Handy geschaut, etc.
hohe Aufmerksamkeit	Aussagen, die eine niedrige Aufmerksamkeit beschreiben	<p>"ja sehr hoch also ich habe da immer aufgepasst. Ich bin jetzt nicht abgeschweift oder so. Aber das macht ich generell so bei Seminaren und Vorlesungen, weil es sonst einfach langweilig ist, wenn man nicht aufpasst, finde ich." B3, Pos.28</p>	Aussagen, die eine konstante Aufmerksamkeit beschreiben ohne Nebentätigkeiten

# Anhang 9: Kategoriensystem

▼  Codesystem		13
▼  Lernerfolg aus Probandensicht	<input type="checkbox"/>	0
Wissenszuwachs	<input type="checkbox"/>	4
Fähigkeit zur Anwendung der Lerninhalte	<input type="checkbox"/>	9
Nachhaltiger Wissenszuwachs über die Prüfungsleistung hinaus	<input type="checkbox"/>	8
Note der Prüfungsleistung	<input type="checkbox"/>	6
Wahrnehmung der eigenen Leistung	<input type="checkbox"/>	1
▼  Anforderungen an Seminare	<input type="checkbox"/>	0
Prüfung mit intensiver, individuellen Studium der Lehrinhalte	<input type="checkbox"/>	2
viele Möglichkeiten zur aktiver Beteiligung der Studierenden	<input type="checkbox"/>	5
Praxisübungen	<input type="checkbox"/>	5
Harmonisches Gruppenklima	<input type="checkbox"/>	1
Ruhige Arbeitsatmosphäre	<input type="checkbox"/>	1
Abwechslung in der Darbietungsform	<input type="checkbox"/>	1
>  Dozent	<input type="checkbox"/>	11
▼  Theorieinput Empfindungen	<input type="checkbox"/>	12
>  Lehrinhalte	<input type="checkbox"/>	8
>  Aufmerksamkeit im Theorieinput	<input type="checkbox"/>	13
>  aktive Beteiligung an den Theorieinput	<input type="checkbox"/>	13
>  Einzelarbeitssequenzen	<input type="checkbox"/>	13
>  Interaktion im Theorieinput	<input type="checkbox"/>	13
>  Aufgezeichneter Theorieinput	<input type="checkbox"/>	13
▼  Gruppenarbeit bzw. Fallbearbeitung	<input type="checkbox"/>	13
>  Kamera bei Gruppenarbeit an	<input type="checkbox"/>	4
>  Kamera bei Gruppenarbeit aus	<input type="checkbox"/>	5
>  Beteiligungsbereitschaft der Mitglieder in der Gruppenarbeit	<input type="checkbox"/>	13
>  Unterschiede Präsenz- und Onlinegruppenarbeit	<input type="checkbox"/>	6
>  Gründe für gute Zusammenarbeit in der Präsenz	<input type="checkbox"/>	5
>  Arbeitsorganisation der Gruppe	<input type="checkbox"/>	13
>  Reflexion der Zusammenarbeit in der Gruppe	<input type="checkbox"/>	13
>  Effektivität der Gruppenarbeit	<input type="checkbox"/>	12
>  Was ist besonders gut gelaufen?	<input type="checkbox"/>	9
>  Probleme bei der Gruppenarbeit	<input type="checkbox"/>	13
>  Gruppeneinteilung	<input type="checkbox"/>	13
>  Gruppengröße	<input type="checkbox"/>	13
>  Partizipation der Dozenten in den Gruppenarbeiten	<input type="checkbox"/>	13
>  Timeboxed Case	<input type="checkbox"/>	13
>  Besprechung der Fallbearbeitungen	<input type="checkbox"/>	9
▼  Prüfung	<input type="checkbox"/>	3
>  Auditinterview und -bericht	<input type="checkbox"/>	5
>  Begründung für die Prüfungsauswahl	<input type="checkbox"/>	12
>  Prüfungsvorbereitung in der Gruppe	<input type="checkbox"/>	6
>  Persönliche Prüfungsvorbereitung	<input type="checkbox"/>	5
>  Wahrnehmung der Prüfung im Vergleich zum Fall 5	<input type="checkbox"/>	8
▼  Abschließende Bewertung des VKS-Einsatzes	<input type="checkbox"/>	3
>  Kameraeinsatz	<input type="checkbox"/>	10
>  Einstellung der Studierenden ohne VKS-Erfahrung an der HS	<input type="checkbox"/>	5
>  sinnvolle Ergänzung	<input type="checkbox"/>	12
>  Provisorium	<input type="checkbox"/>	6
>  IWM überhaupt nicht Online	<input type="checkbox"/>	3
>  Weitere Aspekte	<input type="checkbox"/>	7



# Theorieteil Teil 1

▼ +📌 Theorieinput Empfindungen	📌	12
> +📌 Lehrinhalte	📌	8
▼ +📌 Aufmerksamkeit im Theorieinput	📌	0
+📌 fördert Aufmerksamkeit	📌	3
+📌 Nebentätigkeiten	📌	12
+📌 Abwechslung zwischen Einzel-, Gruppenarbeiten und Vortrag	📌	4
▼ +📌 geringe Aufmerksamkeit	📌	8
+📌 Blockseminar ist zu lang	📌	5
+📌 Anonymität	📌	1
+📌 Reizarme Lernumgebung über VKS	📌	3
+📌 Selbstregulation	📌	1
+📌 zuhause mehr Ablenkungsquellen	📌	1
▼ +📌 mittlere Aufmerksamkeit	📌	4
+📌 Anreiz durch Prüfungsleistung	📌	2
+📌 hohe Aufmerksamkeit	📌	1
▼ +📌 Einspielervideos	📌	13
+📌 hätte sich das in Präsenz intensiver angeschaut	📌	1
+📌 gute Auflockerung	📌	7
+📌 soll nicht zu lang sein	📌	2
+📌 erhöht Aufmerksamkeit	📌	3
+📌 Erholungseffekt	📌	2
+📌 fördert Austausch in der Gruppe	📌	3
+📌 bleibt im Gedächtnis	📌	4
▼ +📌 Pausenzeiten	📌	12
+📌 wie in Präsenz	📌	1
▼ +📌 unangemessen	📌	2
+📌 Verbesserungsvorschlag	📌	2
+📌 angemessen	📌	10
+📌 Aufmerksamkeit in Onlineveranstaltungen der Präsenzstudierenden	📌	2
> +📌 aktive Beteiligung an den Theorieinput	📌	13
> +📌 Einzelarbeitssequenzen	📌	13
> +📌 Interaktion im Theorieinput	📌	13
> +📌 Aufgezeichneter Theorieinput	📌	13

# Theorieteil Teil 2

<ul style="list-style-type: none"> <li>▼ Codesystem</li> <li> <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Lernerfolg aus Probandensicht</li> <li>&gt; Anforderungen an Seminare</li> <li>▼ Theorieinput Empfindungen                             <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Lehrinhalte</li> <li>&gt; Aufmerksamkeit im Theorieinput</li> <li>&gt; aktive Beteiligung an den Theorieinput</li> <li>&gt; Einzelarbeitssequenzen</li> <li>▼ Interaktion im Theorieinput                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>▼ Interaktion zwischen den Studierenden im Theorieinput   <ul style="list-style-type: none"> <li>▼ genutzte Medien für die Pauseninteraktion   <ul style="list-style-type: none"> <li>WhatsApp</li> <li>nicht in der Whatsappgruppe</li> </ul> </li> <li>▼ Pausenkontakte zu Kommilitonen   <ul style="list-style-type: none"> <li>vorhanden   <ul style="list-style-type: none"> <li>es fehlen die privaten Gespräche</li> <li>Mittaggegessen</li> <li>Fragen zum Unterricht geklärt</li> </ul> </li> <li>Interaktion mit Dozenten   <ul style="list-style-type: none"> <li>▼ Instruktion   <ul style="list-style-type: none"> <li>Balance zwischen Gruppenarbeit und Vortrag ok</li> <li>gute Einleitung</li> <li>zu langer Vortrag</li> <li>mehr Gruppendiskussion initiieren</li> <li>humorvoll und sehr nahbar</li> </ul> </li> <li>Praxisbezug aufgezeigt   <ul style="list-style-type: none"> <li>Fragen an Studierende   <ul style="list-style-type: none"> <li>niedrige Antwortbereitschaft bei Fragen</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> </li> </ul> </li> <li>&gt; Aufgezeichneter Theorieinput</li> <li>&gt; Gruppenarbeit bzw. Fallbearbeitung</li> <li>▼ Prüfung                             <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Auditinterview und -bericht</li> <li>&gt; Begründung für die Prüfungsauswahl</li> <li>&gt; Prüfungsvorbereitung in der Gruppe</li> <li>&gt; Persönliche Prüfungsvorbereitung</li> <li>&gt; Wahrnehmung der Prüfung im Vergleich zum</li> <li>▼ Abschließende Bewertung des VKS-Einsatzes                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Kameraeinsatz</li> <li>&gt; Einstellung der Studierenden ohne VKS-Erfahrung</li> <li>&gt; sinnvolle Ergänzung</li> <li>&gt; Provisorium</li> <li>&gt; IWM überhaupt nicht Online</li> </ul> </li> </ul> </li> <li>▼ Weitere Aspekte                             <ul style="list-style-type: none"> <li>&gt; Allgemeine Kritik an das Online-Semester                                     <ul style="list-style-type: none"> <li>virtuelles Lernen ist für Studierende neu und belastend</li> <li>weniger gelernt als im Präsenzsemester</li> </ul> </li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>13</li> <li>13</li> <li>12</li> <li>8</li> <li>13</li> <li>13</li> <li>13</li> <li>0</li> <li>12</li> <li>0</li> <li>6</li> <li>2</li> <li>11</li> <li>7</li> <li>3</li> <li>3</li> <li>0</li> <li>6</li> <li>10</li> <li>0</li> <li>3</li> <li>6</li> <li>1</li> <li>1</li> <li>7</li> <li>6</li> <li>5</li> <li>13</li> <li>13</li> <li>3</li> <li>5</li> <li>12</li> <li>6</li> <li>5</li> <li>8</li> <li>3</li> <li>10</li> <li>5</li> <li>12</li> <li>6</li> <li>3</li> <li>5</li> <li>3</li> <li>1</li> <li>2</li> </ul>
--	---

Code-Memo: Interaktion mit Dozenten\Praxisbezug auf...

Typ: abc

Calibri 11

**Praxisbezug aufzeigen**

Praxisbeispiele und -übungen, sowohl im Theorieinput als auch in der Übungsphase sind wichtig für die Vermittlung der Sinnhaftigkeit und Einordnung der Lerninhalte. Aussagen, die dies bestätigen.

**Praxisbezug**

Erstellt: Sebastian, 06.08.2020 22:46

Verknüpfte Codes (0)      Verknüpfte codierte Segmente (0)

## Gruppenarbeiten bzw. Fallbearbeitung

▼  Codesystem	13
>  Lernerfolg aus Probandensicht	13
>  Anforderungen an Seminare	13
>  Theorieinput Empfindungen	13
▼  Gruppenarbeit bzw. Fallbearbeitung	13
>  Kamera bei Gruppenarbeit an	4
>  Kamera bei Gruppenarbeit aus	5
▼  Beteiligungsbereitschaft der Mitglieder in der Gruppenarbeit	12
>  niedrig	0
>  mittel	3
>  hoch	10
>  Unterschiede Präsenz- und Onlinegruppenarbeit	6
>  Gründe für gute Zusammenarbeit in der Präsenz	5
>  Arbeitsorganisation der Gruppe	13
▼  Reflexion der Zusammenarbeit in der Gruppe	13
>  nicht durchgeführt	3
>  durchgeführt	10
>  Effektivität der Gruppenarbeit	12
▼  Was ist besonders gut gelaufen?	9
>  nichts	1
>  keine Wahrnehmung von Trittbrettfahrere, dadurch besseres Klima	1
>  kaum Privatgespräche, daher effiziente Zusammenarbeit	1
>  Erfahrung, dass online Zusammenarbeiten gut funktioniert (+)	3
>  offener bei "kontroversen" Themen	1
>  hohe Gruppenmotivaition	2
▼  Probleme bei der Gruppenarbeit	13
>  keine Probleme	7
>  Erschwerte Regulation der Interaktion	6
>  Technikprobleme	4
>  Trittbrettfahren	3
>  Diskussion werden schneller beendet	1
>  Stellenweiser "rauer" Umgangston	1
>  Arbeitsorganisation	13
>  Gruppeneinteilung	13
>  Gruppengröße	13
>  Partizipation der Dozenten in den Gruppenar	13
>  Timeboxed Case	13
>  Besprechung der Fallbearbeitungen	9
>  Prüfung	13
>  Abschließende Bewertung des VKS-Einsatzes	13
>  Weitere Aspekte	7
▼  Sets	0

Code-Memo: Beteiligungsbereitschaft der Mitglieder in ...

Typ: abc

Calibri 11

**hoch**

Alle Gruppenmitglieder sind engagiert dabei und keiner nimmt sich zurück, verweigert Aufgaben oder ist unpünktlich bzw. unabgemeldet nicht da.

Verknüpfte Codes (0)      Verknüpfte codierte Segmente (0)

## Prüfung

▼  Codesystem		13
>  Lernerfolg aus Probandensicht	<input type="checkbox"/>	13
>  Anforderungen an Seminare	<input type="checkbox"/>	13
>  Theorieinput Empfindungen	<input type="checkbox"/>	13
>  Gruppenarbeit bzw. Fallbearbeitung	<input type="checkbox"/>	13
▼  Prüfung		3
>  Auditinterview und -bericht	<input type="checkbox"/>	5
▼  Begründung für die Prüfungsauswahl		8
▼  Auditinterview		0
>  keine Praxiserfahrung mit Auditinterviewführung	<input type="checkbox"/>	2
▼  Auditvideo		4
>  Auditinterview und -bericht kennenlernen	<input type="checkbox"/>	2
>  Weniger Zeitdruck als in der Fallbearbeitung	<input type="checkbox"/>	3
▼  Fallbearbeitung		4
>  instabile Internetverbindung	<input type="checkbox"/>	1
>  Risikovermeidung durch bekannte Prüfungsaufgabe	<input type="checkbox"/>	4
>  angemessene Prüfungsleistung	<input type="checkbox"/>	9
>  Prüfungsvorbereitung in der Gruppe	<input type="checkbox"/>	6
>  Persönliche Prüfungsvorbereitung	<input type="checkbox"/>	5
▼  Wahrnehmung der Prüfung im Vergleich zum Fall 5		8
>  Zeitdruck	<input type="checkbox"/>	2
>  keinen Unterschied	<input type="checkbox"/>	1
>  Schreiber konnte eigene Gedanken nicht einbringen	<input type="checkbox"/>	1
>  besser vorbereitet	<input type="checkbox"/>	4
>  Abschließende Bewertung des VKS-Einsatzes	<input type="checkbox"/>	13
>  Weitere Aspekte	<input type="checkbox"/>	7

## Abschließende Bewertung des VKS-Einsatzes

▼  Codesystem		13
>  Lernerfolg aus Probandensicht	<input type="checkbox"/>	13
>  Anforderungen an Seminare	<input type="checkbox"/>	13
>  Theorieinput Empfindungen	<input type="checkbox"/>	13
>  Gruppenarbeit bzw. Fallbearbeitung	<input type="checkbox"/>	13
>  Prüfung	<input type="checkbox"/>	13
▼  Abschließende Bewertung des VKS-Einsatzes		3
▼  Kameraeinsatz		10
>  pro Kameragebot	<input type="checkbox"/>	5
>  contra Kameragebot	<input type="checkbox"/>	3
>  Einstellung der Studierenden ohne VKS-Erfahrung an der HS	<input type="checkbox"/>	5
▼  sinnvolle Ergänzung		12
>  Aufzeichnung zur Prüfungsvorbereitung	<input type="checkbox"/>	4
>  flexible Ersatzlösung	<input type="checkbox"/>	3
>  Hälfte Präsenztermine, Hälfte Onlinetermine	<input type="checkbox"/>	3
>  kurze 2-Stunden-Vorlesungen online machen	<input type="checkbox"/>	2
>  Kurze Informationstermine	<input type="checkbox"/>	2
>  Fernzuschaltung	<input type="checkbox"/>	3
>  virtuelle Gruppenarbeiten, um flexibler zu sein	<input type="checkbox"/>	1
>  mehr aktive Beteiligung	<input type="checkbox"/>	1
>  Vorteil Anreise gespart	<input type="checkbox"/>	5
▼  Provisorium		1
>  weniger aktiv dabei und das reduziert auch die eigene Leistung	<input type="checkbox"/>	1
>  persönlicheres Gespräch fehlt	<input type="checkbox"/>	6
▼  IWM überhaupt nicht Online		3
>  zu methodisch und wenig kreativ	<input type="checkbox"/>	2
>  Thema erfordert durchgehende Konzentration	<input type="checkbox"/>	1
▼  Weitere Aspekte		5
>  Allgemeine Kritik an das Online-Semester	<input type="checkbox"/>	3
>  virtuelles Lernen ist für Studierende neu und belastend	<input type="checkbox"/>	1
>  weniger gelernt als im Präsenzsemester	<input type="checkbox"/>	2
>  mehr Selbstorganisation gelernt	<input type="checkbox"/>	1

## Anhang 10: Beispiele für die induktive Kategorisierung

Kategorien zu Anforderungen an Seminare	Kurz Definition	Beispielformulierungen aus Transkript	Anzahl der Interviews mit Aussagen aus der Kategorie	Prozent
Praxisübungen	Als Abgrenzung zur Subkategorie <i>Möglichkeiten zur aktiven Beteiligung</i> werden hier die Aussagen eingeordnet, die insbesondere die praktische Anwendung der Lerninhalte durch Übungen und Fallstudien fordern.	"Es muss Interaktion bieten, also reine Vorlesungen so Frontalunterricht sage ich mal, ist nichts für mich oder bzw. nur teilweise das muss aber unterstützt werden durch irgendwie was, ich sage jetzt mal, praktisches oder was Interaktives wo man auch selbst mal das Gelernte anwenden muss" (B1, Pos.4). "Aber dass man das auch bisschen in der Praxis anwendet. Sei es jetzt mit Fallstudien oder anderen interaktiven Möglichkeiten." (B2, Pos.4)	5	38%
viele Möglichkeiten zur aktiven Beteiligung	Das Seminar sollte viele Möglichkeiten zur aktiven Beteiligung enthalten, wie Umfragen, Gruppendiskussionen, Einzelarbeiten und kleinere Gruppenarbeiten. Als Abgrenzung wird in der Kategorie <i>Praxisübungen</i> die Möglichkeit zur praktischen Anwendung der Lehrinhalte eingeordnet.	"Also, ich finde so ein Seminar, da ist immer die Interaktion- finde ich ganz wichtig und dass man halt nicht nur frontal halt irgendwie mit Informationen überhäuft wird, sondern dass man auch wirklich mitarbeiten kann und vielleicht auch so zwischendurch Übung hat, vielleicht auch in kleineren Gruppen. Dass man zwischendurch Fragen stellen kann. Ja, das sind für mich wichtige Faktoren." (A8, Pos.6) "Und ich finde da muss auch eine gewisse Balance sein, dass man selbst, auch was einbringen kann und auch sich selbst ein bisschen fördern kann, also fordern und fördern kann" (A1, Pos.4).	5	38%

Prüfung mit intensiver, individueller Auseinandersetzung mit Lerninhalt	Die Prüfung sollte voraussetzen, dass jeder Einzelne sich intensiver mit allen Themen beschäftigen muss, um einen besseren nachhaltigen Wissenszuwachs zu erlangen, z. B. eine Klausur oder eine Hausarbeit.	A6 sagt, dass lediglich Hausarbeiten als Prüfungsleistung für ein längeres Behalten des Lerninhalts geeignet seien und er deshalb auch im IWM-Kurs den Auditbericht vorgezogen hätte (A6, Pos.6). B5 sagt, dass Gruppenarbeiten unter Zeitdruck und die notwendige Arbeitsteilung dazu führen, dass er nur spezifische Themen behalten habe. Wenn die Prüfungsleistung eine Hausarbeit oder Klausur wäre, müsste er mit allen Themenbereichen sich intensiver auseinandersetzen und würde alle Themen lernen (B5, Pos. 14-20).	2	15%
ruhige Arbeitsatmosphäre	Das Seminar sollte eine ruhige Arbeitsatmosphäre bieten.	"Eine ruhige Arbeitsatmosphäre finde ich super." (B4, Pos.14).	1	8%
harmonisches Gruppenklima	Es soll eine harmonische Gruppenatmosphäre herrschen, um bessere Lernerfolge zu erzielen.	A4: "Ja, auf jeden Fall auch. Die anderen Teilnehmer z.B. des Kurses. Wenn man Gruppenarbeiten hat, oder mit anderen zusammen arbeiten muss, dann ist der Lernerfolg auch davon abhängig wie die Gruppendynamik ist und ja, auch wie man als Gruppe harmoniert, sozusagen" (A4, Pos. 12).	1	8%
Abwechslung in der Darbietungsform	Es sollten unterschiedliche Darbietungsformen zum Einsatz kommen.	"Ressourcen eine ganz große Rolle spielen, also, dass man auch da so ein bisschen Abwechslung hat zwischen der Präsentation, vielleicht mal ein Video. Dass man das alles bisschen greifbarer bekommt. Ja, weil ich nicht so gut lernen kann, wenn es wirklich alles nur theoretisch von vorne nur gelehrt wird." (B2, Pos.4).	1	8%
Anforderungen an Dozenten	Enthält alle Aussagen zu den Anforderungen an Dozenten	"Ja, gut, es soll schon jemand das Seminar leiten, der das Thema so gut verstanden hat, dass er das einfach erklären kann zum ersten Verständnis. Dann aber auch so in die Tiefe gehen kann, falls ich dann quasi für das Verständnis noch Detailfragen ergeben. Ich sage mal angemessen den Ansprüchen der Seminarteilnehmer" (A7, Pos.8).	13	100%
<b>Anforderungen an den Dozenten</b>				
<b>Subkategorien zu Anforderung an Dozenten</b>	<b>Kurz Definition</b>	<b>Beispielformulierungen aus Transkript</b>	<b>Anzahl der Interviews mit Aussagen aus der Kategorie</b>	<b>relativer Häufigkeit</b>

verständlicher und interaktiver Präsentationstil	Der Dozent soll die Themen einfach erklären und Verständnisfragen ausführlich erklären. Dabei sollte er auch durch Fragen in das Plenum die Studierenden mit einbeziehen.	"Ja, gut, es soll schon jemand das Seminar leiten, der das Thema so gut verstanden hat, dass er das einfach erklären kann zum ersten Verständnis. Dann aber auch so in die Tiefe gehen kann, falls ich dann quasi für das Verständnis noch Detailfragen ergeben. Ich sage mal angemessen den Ansprüchen der Seminarteilnehmer" (A7, Pos.8).	6	46%
Praxisbezug aufzeigen	Die Lehrinhalte sollen immer mit Praxisbeispielen erklärt werden, um den Nutzen in der Praxis zu veranschaulichen.	"Und ich und ich ja, die Inhalte müssen auf die Praxis angewendet werden, dann kann ich. Verknüpfe gerne Sachen aus der Praxis, also, wenn ich ein konkretes Beispiel habe, lerne ich Sachen schneller. Und wenn die Beispiele sehr nah an der Praxis sind, ist das meistens hilfreich. Ich glaube, das hat auch ausnahmslos jeder Dozent gemacht in der online Lehre, ja" (A3, Pos. 12).	4	31%
Berücksichtigung der Lerngeschwindigkeit der Studierenden	Der Dozent soll den Unterricht an das Lerntempo der Studierenden anpassen und verständnisvoll auf Wissensdefizite reagieren. Dabei soll jede Frage ernstgenommen und urteilsfrei beantwortet werden.	"Was muss es mir bieten? Natürlich angemessen Erklärung, die Möglichkeit das vielleicht meine Verständnisprobleme auch noch berücksichtigt werden. Das gehört ja auch mit zum Verständnis. Regelmäßigkeit wäre natürlich eine Sache. Das muss natürlich geboten sein. Ja, und ich würde sagen allgemein situatives Abändern des Seminarplans auf halt die Lerngeschwindigkeit, von mir in meinem Fall. Also, wenn sich das merklich irgendwie zeigen würde, das was hängt, dann wäre es schon gut, wenn da drauf eingegangen wird" (A7, Pos. 4).	3	23%
erkennbarer Roter Faden in der Theorievermittlung	Der Dozent zeigt klar die Lehrziele auf und erklärt das geplante Vorgehen und die Nützlichkeit der Lehrinhalte.	"(5) Struktur, also ein vernünftiger Leitfaden, dass man irgendwie weiß: ok, ich weiß gerade warum ich damit starte, weil ich am Ende ungefähr da hinwill. Also, dass mir von vorne hinein klar ist, warum mache ich das und warum mache ich das so, wie wir das jetzt machen? Damit man irgendwie während man diese Themen durchgeht auch nachvollziehen kann. Was bringt mir das am Ende, um das vernünftig aufnehmen zu können? Also, ich brauche immer irgendwie einen roten Faden, damit ich diese einzelnen kleinen Punkte verwenden kann" (B4, Pos. 8).	2	15%

klares Feedback der Arbeitsergebnisse	Der Dozent soll ein klares Feedback zu den Arbeitsergebnissen geben, damit die Studierenden wissen, was richtig und was falsch war.	"Aber bei solchen Sachen finde ich es auch entsprechend sinnvoll, wenn diese Studien und Praxisbeispiele hinterher auch vernünftig diskutiert werden, damit man auch weiß: ok, das war jetzt was nicht richtig war und das war das was nicht und nicht funktioniert hat. Um dann einen roten Faden wieder zu finden, um zu sagen: ok, da war der Weg der falsche. Und das wäre der richtige Weg gewesen" (B4, Pos.14).	1	8%
Empathischer und humorvoller Präsentationsstil	Der Dozent sollte im Vortrag Empathie und Humor zeigen.	"[...] dass das zum anderen die Person wie sie vorträgt. So ein gewissen Maß an Sympathie, Empathie, vielleicht auch Humor besitzt" (A2, Pos.16).	1	8%



## Anhang 11: Beispiel für evaluative Kategorien mit ordinalen Kategorien als Einordnung

Aufmerksamkeit im Theorieinput				
Subkategorien zu Aufmerksamkeit im Theorieinput	Kurz Definition	Beispielformulierungen aus Transkript	Codierregel	Anzahl der Interviews mit Aussagen aus der Kategorie
niedrige Aufmerksamkeit	Aussagen, die eine niedrige Aufmerksamkeit beschreiben	"Ich war sehr oft abgelenkt, muss ich ganz ehrlich sagen. Wie gesagt, durch die Gründe, die ich zuvor schon gesagt habe. durch dieses ganze online Ich fühle mich nicht richtig gezwungen oder verpflichtet dazu zuzuhören. Obwohl man weiß okay, das ist jetzt die timeperiod, wo man eigentlich zuhören muss. War das ziemlich schwierig für mich muss ich ehrlich sagen. Da war ich ähm, da muss ich sehr oft sehr, sehr oft während einer Stunde schon mich zusammenreißen. Und mich immer wieder dran erinnern, ich muss jetzt zuhören." A1, Pos. 10, „Es ist so ein bisschen monoton. Es ist einfach so zu Kommunikation gehört ja mehr als jemanden nur reden zu sehen, aus meiner Sicht, und das ist einfach so, dass ich in einem Klassenraum also in der klassischen Vorlesung besser auch zum Mitdenken und Mitmachen animiert werden kann. Und das ist bei Videokonferenzen schwieriger. Also es hat zwar- es gibt ja dann noch mal so Fälle, die dann dran kam auch in der Videokonferenz, aber da war es im Grunde dann auch so, man wurde aus dem Tiefschlaf geweckt und (3) ich weiß nicht schwer zu sagen. Also Videokonferenz habe ich wirklich nicht als besonders spannend empfunden. Das konnte mich einfach nicht so lange also langhaltig bei der Stange halten. Also, ich bin dann eben abgeschweift und habe irgendwie in eine andere Richtung gedacht und so, dass es ein bisschen so wie wenn man- eigentlich ein bisschen so wenn man irgendwie so ein bisschen müde ist und so ein Buch liest und am Ende der Seite merkt, dass man die Seite noch mal lesen muss, weil man nichts aufgenommen hat. So ist es ein bisschen bei einer Videokonferenz." A6, Pos. 14	Aussagen, die konstant eine niedrige Aufmerksamkeit beschreiben und Nebentätigkeiten benennen, die auf hohe Ablenkung hindeuten, z.B. Kochen, Fensterputzen etc.	8

mittlere Aufmerksamkeit	Aussagen, die eine mittlere Aufmerksamkeit beschreiben	<p>"Ja, am Anfang des Theorieteils war noch die Aufmerksamkeit sehr hoch. Ja, man hat dann auch immer gemerkt, wie es mit der Zeit auch immer schwieriger wurde. Richtig, also richtig aufzupassen, weil man ja zu Hause vom Laptop ist. Und das immer noch ein bisschen schwieriger ist als jetzt im Präsenz. Aber ja, wir haben dann auch mal Pause gemacht, deswegen war man danach auch immer ein bisschen wacher. Ich fand das auch immer recht angemessen auch die Zeit mit den Abständen zwischen den Pausen, ich fand es ging. Zum Ende des Tages wurde es dann halt schwieriger. Aber vor allen Dingen am Anfang war es gut." A4, Pos. 16 „(3) Also, ich habe schon aufmerksam zugehört. Weil ich auch so ein Typ Mensch bin, ich muss halt immer aufmerksam zuhören, damit ich irgendwas verstehe. Ähm (5) Also, es wurde auf jeden Fall anstrengender mit der Zeit und manchmal habe ich auch so. Mittelmäßig zugehört, sagen wir mal, als es um das reine Vorlesen ging. Also, ich habe mir jetzt schon vorher mal angeguckt. Klar, hat man da irgendwie zugehört bei dem Vortrag? Manchmal dachte ich mir auch so. Ja, okay, jetzt erzählt sie noch neues Beispiel, noch ein zweites Beispiel, noch ein drittes Beispiel. Oder sie hört sich halt irgendwelche Meinungen von Studierenden oder so an. Bei der Meinung ja, ok, die habe ich halt aufgenommen, aber habe ich auch mal nicht so zugehört." (B4, Pos. 24)</p>	Aussagen, die konstante Aufmerksamkeit beschreiben und Nebentätigkeiten benennen, die auf eine hohe Ablenkung schließen, z.B. aus dem Fenster geschaut oder kurz auf das Handy geschaut, etc.	4
hohe Aufmerksamkeit	Aussagen, die eine niedrige Aufmerksamkeit beschreiben	<p>"ja sehr hoch also ich habe da immer aufgepasst. Ich bin jetzt nicht abgeschweift oder so. Aber das macht ich generell so bei Seminaren und Vorlesungen, weil es sonst einfach langweilig ist, wenn man nicht aufpasst, finde ich." B3, Pos.28</p>	Aussagen, die eine konstante Aufmerksamkeit beschreiben ohne Nebentätigkeiten	1

# Anhang 12: Einblicke in die qualitative Datenanalyse mit MAXQDA

C:\Users\manfr\Desktop\Masterarbeit.mx20 - MAXQDA Analytics Pro 2020 (Release 20.1.1)

Start Import Codes Memos Variablen Analyse Mixed Methods Visual Tools Reports Stats MAXDictio

Neues Projekt Projekt öffnen Liste der Dokumente Liste der Codes Dokument Browser Liste der codierten Segmente Logbuch Teamwork Projekte zusammenführen Projekt speichern unter Projekt anonymisiert speichern Projekt aus aktivierten Dokumenten Externe Dateien Daten archivieren

**Liste der Dokumente**

- Dokumente: 1091
- Onlinekurs: 741
  - A1: 100
  - A2: 89
  - A3: 98**
  - A4: 92
  - A5: 92
  - A6: 83
  - A7: 93
  - A8: 94
- Präsenzkurs: 350
  - B1: 71
  - B2: 83
  - B3: 68
  - B4: 65
  - B5: 63
- Sets: 0

**Dokument-Browser: A3 (192 Absätze)**

...Medieneinsatz

..Aufgaben- und Rollenverteilung

..Probleme bei der Gruppenarbeit

..Erschwerte Regulation der Interaktion

..Gruppengröße

..Beteiligungsbereitschaft der Mitglieder

B: ja, wir haben uns einen Termin gesetzt, auf den sich alle einigen konnten. Haben uns dann zusammen in Zoom getroffen. Wir hatten immer einen der geschrieben hat. Der am besten auch mit Microsoft Office ist, umgehen konnte. Und dann haben wir eine offene Diskussion geführt über die Sachen. Der eine oder andere hat mal auf die Zeit geachtet, ja. Prinzipiell lief das in unserer Gruppe ganz okay. **Gibt immer mal wieder Probleme, bei solchen Konferenzen oder bei einer Audiokonferenz, weil wir uns dann ja auch auf dem Bildschirm, der geteilt wurde, konzentrieren mussten. Dass wir uns ja unterbrochen haben. Wenn wir gesprochen haben. das heißt jeder will dann irgendwas sagen. Aber durch diese minimale- Also, dadurch, dass man sich nicht sieht. Dass man nicht sieht, dass irgendjemand was sagen will. Dass jemand was sagen will, sprechen wir halt oft- sprechen halt oft Menschen gleichzeitig und da muss man sich erstmal einigen. "Okay, nee sprichst du? nee, mach du okay?" Das hatten wir relativ häufig, das war, es war so ein kleines Problem, was man auch nicht wirklich lösen konnte mit der Videokonferenz. In dem Fall sowieso nicht, weil wir gemeinsam geteilten Bildschirm hatten und den dann hauptsächlich angeguckt haben. Von da ja, das war eine Schwierigkeit. Aber Ja, und dann haben wir eine relativ große Gruppe. Wir hatten eine Sechsergruppe. Das heißt, wir hätten- Wären wir nur vier gewesen, wäre der Austausch ein bisschen besser gewesen. Ja und so. Also. Nur haben immer drei Leute geredet und einer geschrieben und zwei Leute waren immer still. Das war auch unterschiedlich, wer das war. Sag mal so, wenn die einen redseliger waren an dem Tag und die anderen nicht. Dann hat das. Man muss ja nicht sagen. Es war durchaus möglich einfach nichts zu sagen in der Gruppenarbeit. Und das finde ich dann immer schwierig als Einzelperson. Ich hätte da glaublich kleinere Gruppen.**

I: Okay. Wie würdest du denn die Beteiligungsbereitschaft der Gruppenmitglieder generell beschreiben?

B: Für das Modul oder für den Master oder in der Gruppenarbeit?

**Liste der Codes**

- Beteiligungsbereitschaft der Mitglieder in der ...: 14
  - niedrig: 0
  - mittel: 3
  - hoch: 7
- Unterschiede Präsenz- und Onlinegruppenarbeit: 11
- Gründe für gute Zusammenarbeit in der Präsenz: 12
- Arbeitsorganisation der Gruppe: 87
- Reflexion der Zusammenarbeit in der Gruppe: 14
  - nicht durchgeführt: 3
  - durchgeführt: 10
- Effektivität der Gruppenarbeit: 30
- Was ist besonders gut gelaufen?: 11
  - nichts: 1
  - keine Wahrnehmung von Trittbrettfahrer, ...: 1
  - kaum Privatgespräche, daher effiziente Zu...: 1
  - Erfahrung, dass online Zusammenarbeiten ...: 3
  - offener bei "kontroversen" Themen: 1
  - hohe Gruppenmotivation: 2
- Probleme bei der Gruppenarbeit: 16
  - keine Probleme: 7

**Liste der codierten Segmente**

A3\_Pos\_82 Gruppenarbeit bzw. Fallbearbeitung > Probleme bei der Gruppenarbeit (0)

Gibt immer mal wieder Probleme, bei solchen Konferenzen oder bei einer Audiokonferenz, weil wir uns dann konzentrieren mussten. Dass wir uns ja unterbrochen haben. Wenn wir gesprochen haben. das heißt jeder will dann irgendwas sagen. Aber durch diese minimale- Also, dadurch, dass man sich nicht sieht. Dass man nicht sieht, dass irgendjemand was sagen will. Dass jemand was sagen will, sprechen wir halt oft- sprechen halt oft Menschen gleichzeitig und da muss man sich erstmal einigen. "Okay, nee sprichst du? nee, mach du okay?" Das hatten wir relativ häufig, das war, es war so ein kleines Problem, was man auch nicht wirklich lösen konnte mit der Videokonferenz. In dem Fall sowieso nicht, weil wir gemeinsam geteilten Bildschirm hatten und den dann hauptsächlich angeguckt haben. Von da ja, das war eine Schwierigkeit. Aber Ja, und dann haben wir eine relativ große Gruppe. Wir hatten eine Sechsergruppe. Das heißt, wir hätten- Wären wir nur vier gewesen, wäre der Austausch ein bisschen besser gewesen. Ja und so. Also. Nur haben immer drei Leute geredet und einer geschrieben und zwei Leute waren immer still. Das war auch unterschiedlich, wer das war. Sag mal so, wenn die einen redseliger waren an dem Tag und die anderen nicht. Dann hat das. Man muss ja nicht sagen. Es war durchaus möglich einfach nichts zu sagen in der Gruppenarbeit. Und das finde ich dann immer schwierig als Einzelperson. Ich hätte da glaublich kleinere Gruppen.

A3\_Pos\_82 Probleme bei der Gruppenarbeit > Erschwerte Regulation der Interaktion (0)

B: Wenn man sich inhaltlich nicht einig war. Dann gab es natürlich Diskussion. Dann kannte man sich ja noch nicht so gut, weil man konnte sich ja noch nicht so richtig kennenlernen, weil man ja nur 2-3 ja drei Wochen Präsenz hatte zusammen und danach ging es in den Lockdown und quasi. Von daher ist das daher ja auch immer ganz schwierig, wenn man dann darauf Dich genau weiß, was der andere damit meint. ja.

A3\_Pos\_122 Gruppenarbeit bzw. Fallbearbeitung > Probleme bei der Gruppenarbeit (0)

B: Wenn man sich inhaltlich nicht einig war. Dann gab es natürlich Diskussion. Dann kannte man sich ja noch nicht so gut, weil man konnte sich ja noch nicht so richtig kennenlernen, weil man ja nur 2-3 ja drei Wochen Präsenz hatte zusammen und danach ging es in den Lockdown und quasi. Von daher ist das daher ja auch immer ganz schwierig, wenn man dann darauf Dich genau weiß, was der andere damit meint. ja.

**Code-Memo: Gruppenarbeit bzw. Fallbearbeitung \Probl...**

Problem: Probleme bei der Gruppenarbeit Sebastian, 06.08.2020 01:15

Statements zu den Problemen, die in der Gruppenarbeit aufgetreten sind.

Verknüpfte Codes (0) Verknüpfte codierte Segmente (0)

gegenseitig unterbrochen, insbesondere bei geteilten Bildschirm, wenn man die anderen nicht mehr in der Kamera sieht

gegenseitig unterbrochen, insbesondere bei geteilten Bildschirm, wenn man die anderen nicht mehr in der Kamera sieht 4er Gruppen sind besser geeignet, weil dann die Interaktion einfacher zu koordinieren ist.

Verständnisprobleme

MAXQDA Analytics Pro 2020 (Release 20.1.1)

Start Import Codes Memos Variablen Analyse Mixed Methods Visual Tools Reports Stats MAXDictio

Neues Projekt Projekt öffnen Liste der Dokumente Liste der Codes Dokument Browser Liste der codierten Segmente Logbuch Teamwork Projekte zusammenführen Projekt speichern unter Projekt anonymisiert speichern Projekt aus aktivierten Dokumenten Externe Dateien Daten archivieren

**Liste der Dokumente**

Dokumente	1091
Onlinekurs	741
A1	100
A2	89
A3	98
A4	92
A5	92
A6	83
A7	93
A8	94
Präsenzkurs	350
B1	71
B2	83
B3	68
B4	65
B5	63
Sets	0

**Dokument-Browser: A5 (204 Absätze)**

I: Welche Probleme sind auf sind bei der Gruppenarbeit aufgetreten jetzt außer, dass sie mehr Zeit gebraucht habt?

B: Also einmal, dass wir halten manchmal unterschiedliche Ansichten hatten. Ja gut, das ist halt bei jeder Gruppenarbeit so, aber da muss man halt irgendein Kompromiss finden und sich einigen. Dann halt die Sache, dass durch diesen Zeitdruck wir halt manchmal uns ein bisschen rauer angegangen sind. Das konnten wir auch danach immer klären Ach, ja, wir hatten bei unserer Prüfung das Problem, dass die, die dies geschrieben hat, das nicht hochladen konnte, was natürlich auf letzter Minute geklappt hat. Aber halt so technische Probleme kamen manchmal auf. Dass man sich vielleicht irgendwie der eine hatte dann irgendwie Micro, was total verzerrt war oder total laut, oder? Man hat den einen nicht gehört. hatte irgendwie keine Ahnung, irgendwas kaputt am Lautsprecher oder irgendwelche eine hatte plötzlich spontan Termin und meinte ja, ich muss jetzt übrigens in zehn Minuten weg. Macht ihr das dann mal irgendwie fertig? Ja, ja.

I: Und dieser rauere Umgangston glaubst du, dass das in der Präsenz auch so gewesen wäre, oder nicht?

B: ja, also (3) Ich glaube, nicht so. Es kam halt durch diesen Zeitdruck zustande und dadurch, dass wir, dass wir, dass du halt nicht so diese direkte Kontrolle hast und wenn du irgendwas ich sag mal ein Modell visualisieren möchtest, aber nicht derjenige, der es visualisiert und der dann das irgendwie falsch macht oder ein bisschen Pfeile in die falsche Richtung oder so und du siehst halt, dass du nur noch irgendwie drei Minuten bis zur Abgabe hast und du so: "Oh Mensch jetzt hör doch mal zu! So rum, der dahin und der dahin, so!" Und dann hat man gemerkt, (lacht) Dann wurde es auf einmal ganz still auf der anderen Seite (lacht) Aber wir kannten uns schon seit längeren, also wir sind befreundet. Also, wir kennen uns und das ging in beide Richtungen, also, manchmal habe ich auch irgendwas verkackt und musste dann mal ein bisschen auf den richtigen Weg geholt werden, aber da kennen wir uns aber

I: Und hat irgendwas besonders gut geklappt in der virtuellen Zusammenarbeit?

Annotations: im Zeitdruck rauer Ton Technische Probleme: Micro verzerrt oder zu laut, Lautsprecher kaputt

Annotations: im Zeitdruck rauer Ton Technische Probleme: Micro verzerrt oder zu laut, Lautsprecher kaputt

**Liste der Codes**

Effektivität der Gruppenarbeit	14
ineffektiver wegen Technikprobleme und K...	2
ineffizient	3
k.A.	0
effektiv	9
effektiver	2
Was ist besonders gut gelaufen?	11
nichts	1
keine Wahrnehmung von Trittbrettfahrere, ...	1
kaum Privatgespräche, daher effiziente Zu...	1
Erfahrung, dass online Zusammenarbeiten ...	3
offener bei "kontroversen" Themen	1
hohe Gruppenmotivation	2
Probleme bei der Gruppenarbeit	16
keine Probleme	7
Erschwerte Regulation der Interaktion	9
Technikprobleme	5
Trittbrettfahren	4
Diskussion werden schneller beendet	1
Stellenweiser 'rauer' Umgangston	1

**Liste der codierten Segmente**

2 codierte Segmente (aus 2 Dokumenten, 1 Dokumentgruppe)

Onlinekurs > A1

Also Präsenz wäre das viel einfacher. Da hätten wir so weniger Cuts gehabt, wie keine Technik Probleme, generell Kommunikationsprobleme einer hätte zur selben Zeit geredet. Das mit dem Schreiben hätte jeder übernommen die Sinne. Dann musst das nicht nur einer immer machen. Also, wenn ein etwas einfällt, dann schreibt man das direkt auf und muss das nicht dem Schreiber erst sagen. Da muss man quasi den Schreiber keine Aufgabe geben. Ja, keine Ahnung. Ist halt eigentlich besser gewesen, aber ich glaube, da haben wir echt einige Effektivitätspunkte in Liegenlassen in der Online-Version.

A1\_Pos\_83 Effektivität der Gruppenarbeit > ineffektiver wegen Technikprobleme und Kommunikationshemmnisse (0)

Onlinekurs > A4

B: Ich glaube, weniger effektiv. Weil man halt so, also, wenn wir Vorort gewesen wären, hätten wir wirklich eine Stunde gehabt. Ich glaube, dann ist ja auch so, dass man direkt nach dieser Stunde präsentieren muss. Hätten wir jetzt gesagt ja eine Stunde, aber man hat halt nicht so den Zeitdruck als wenn man da wirklich abgeben muss. Dadurch wird die Arbeit auch weniger effektiv würde ich auch sagen.

A4\_Pos\_100 Effektivität der Gruppenarbeit > ineffektiver wegen Technikprobleme und Kommunikationshemmnisse (0)

Annotations: Technikprobleme Problem bei Heterogenität der Diskussion

Annotations: kein festes Zeitlimit, deshalb ineffizient gearbeitet

Einfache Segment-Suche (Oder-Kombination von Codes)

C:\Users\manfr\Desktop\Masterarbeit.mx20 - MAXQDA Analytics Pro 2020 (Release 20.1.1)

Start Import Codes Memos Variablen Analyse Mixed Methods Visual Tools Reports Stats MAXDictio

Neues Projekt Projekt öffnen Liste der Dokumente Liste der Codes Dokument Browser Liste der codierten Segmente Logbuch Teamwork Projekte zusammenführen Projekt speichern unter Projekt anonymisiert speichern Projekt aus aktivierten Dokumenten Externe Dateien Daten archivieren

**Liste der Dokumente** (1091)

- Onlinekurs (741)
  - A1 (100)
  - A2 (89)
  - A3 (98)
  - A4 (91)
  - A5 (93)
  - A6 (83)
  - A7 (93)
  - A8 (94)
- Präsenzkurs (350)
  - B1 (71)
  - B2 (83)
  - B3 (68)
  - B4 (65)
  - B5 (63)
- Sets (0)

**Dokument-Browser: A1 (158 Absätze)**

earbeitung \Reflexion der Zusammenarbeit in der Gruppe

68 I: Und die Gruppenarbeiten, danach klappt ja immer so eine Lösungsbesprechung. Nachdem dieser Fall besprochen worden. Habt ihr danach noch mal eure Zusammenarbeit reflektiert, was sie da verändern müsst?

69 B: Ja, auf jeden Fall, und zwar haben wir das meistens per WhatsApp geklärt. Also während- also nachdem wir das hochgeladen haben vorgestellt haben. Und Frau Adam auch uns eine kurze Rückmeldung gegeben hat. Schreiben wir schnell in die Gruppe. Ja, lief gut lief nicht so gut. Und dann wird schon automatisch. Dann wird schon einer anfangen zu sagen: "Ja das nächste Mal lass uns das so und so machen." Also, z.B. Ist das bei uns aufgefallen. Mir ist das mit der Technik echt auf den Senkel gegangen. Dann habe ich irgendwann gesagt, wir nutzen kein Zoom mehr, sondern wir haben uns dann Microsoft-Teams zugelegt. Und dementsprechend habe ich dann auch direkt gewusst. Okay, wenn das nächste Mal Gruppenarbeit ansteht, schicke ich direkt schon eine Mail voraus. Also, dass die nicht direkt Zeit verschwenden mit- ja Einladung ist raus, welche E-Mail war das noch mal und so weiter und so fort. Die Reflektion fand direkt danach schon statt, ja.

70 I: Ok. Und die Medien, die in der Gruppenarbeit benutzt habt, hast du ja schon einmal erzählt einmal WhatsApp, Microsoft Teams und habt ihr noch sonst irgendwelche Medien benutzt? (3) E-Mail

71 B: Ja, E-Mail um die Ergebnisse, die der eine mitgeschrieben hat, noch mal dem anderen zu schicken. Aber das lief auch meistens über WhatsApp. Also einfach die PDF hochgeladen in der Gruppe und das war's, ja.

72 I: Okay. Dann habt ihr euch für die Gruppen arbeiten zwischen den Vorlesungen gegenseitig Rollen zugeteilt?

73 B: Nicht zugeteilt eher (lachen) selbst dazu ernannt würde ich eher mal sagen. Nein, zugeteilt hört sich eher so an, als ob irgendjemand gesagt hat. Das war irgendwie automatisch schon so. Ich habe immer angefangen automatisch zu schreiben, weil keine Ahnung irgendwie hat das bei jedem so lange gedauert.

**Liste der Codes**

- Bearbeitungszeit (8)
- Medieneinsatz (10)
- Aufgaben- und Rollenverteilung (13)
- Reflexion der Zusammenarbeit in der Gruppe (13)
  - nicht durchgeführt (3)
  - durchgeführt (10)
- Effektivität der Gruppenarbeit (13)
  - ineffektiver wegen Technikprobleme und K... (1)
  - ineffizient (3)
  - k.A. (8)
  - effektiv (0)
  - effektiver (2)
- Was ist besonders gut gelaufen? (9)
  - nichts (1)
  - keine Wahrnehmung von Trittbrettfahrer... (1)
  - kaum Privatgespräche, daher effiziente Zu... (1)
  - Erfahrung, dass online Zusammenarbeiten ... (3)
  - offener bei "kontroversen" Themen (1)
  - hohe Gruppenmotivation (2)
  - Probleme bei der Gruppenarbeit (13)

**Liste der codierten Segmente**

27 codierte Segmente (aus 13 Dokumenten, 2 Dokumentgruppen)

Onlinekurs > A1

B: Ja, auf jeden Fall, und zwar haben wir das meistens per WhatsApp geklärt. Also während- also nachdem wir das hochgeladen haben vorgestellt haben. Und Frau Adam auch uns eine kurze Rückmeldung gegeben hat. Schreiben wir schnell in die Gruppe. Ja, lief gut lief nicht so gut. Und dann wird schon automatisch. Dann wird schon einer anfangen zu sagen: "Ja das nächste Mal lass uns das so und so machen." Also, z.B. Ist das bei uns aufgefallen. Mir ist das mit der Technik echt auf den Senkel gegangen. Dann habe ich irgendwann gesagt, wir nutzen kein Zoom mehr, sondern wir haben uns dann Microsoft-Teams zugelegt. Und dementsprechend habe ich dann auch direkt gewusst. Okay, wenn das nächste Mal Gruppenarbeit ansteht, schicke ich direkt schon eine Mail voraus. Also, dass die nicht direkt Zeit verschwenden mit- ja Einladung ist raus, welche E-Mail war das noch mal und so weiter und so fort. Die Reflektion fand direkt danach schon statt, ja.

A1\_Pos. 69 Gruppenarbeit bzw. Fallbearbeitung > Reflexion der Zusammenarbeit in der Gruppe (0)

B: Ja, auf jeden Fall, und zwar haben wir das meistens per WhatsApp geklärt. Also während- also nachdem wir das hochgeladen haben vorgestellt haben. Und Frau Adam auch uns eine kurze Rückmeldung gegeben hat. Schreiben wir schnell in die Gruppe. Ja, lief gut lief nicht so gut. Und dann wird schon automatisch. Dann wird schon einer anfangen zu sagen: "Ja das nächste Mal lass uns das so und so machen." Also, z.B. Ist das bei uns aufgefallen. Mir ist das mit der Technik echt auf den Senkel gegangen. Dann habe ich irgendwann gesagt, wir nutzen kein Zoom mehr, sondern wir haben uns dann Microsoft-Teams zugelegt. Und dementsprechend habe ich dann auch direkt gewusst. Okay, wenn das nächste Mal Gruppenarbeit ansteht, schicke ich direkt schon eine Mail voraus. Also, dass die nicht direkt Zeit verschwenden mit- ja Einladung ist raus, welche E-Mail war das noch mal und so weiter und so fort. Die Reflektion fand direkt danach schon statt, ja.

A1\_Pos. 69 Reflexion der Zusammenarbeit in der Gruppe > durchgeführt (0)

Code-Memo: Reflexion der Zusammenarbeit in der Gruppe/durchgeführt

durchgeführt

Reflexion der Zusammenarbeit wurde durchgeführt.

Einfache Segment-Suche (Oder-Kombination von Codes)

Start Import Codes Memos Variablen Analyse Mixed Methods Visual Tools Reports Stats MAXDictio

Neues Projekt Projekt öffnen Liste der Dokumente Liste der Codes Dokument Browser Liste der codierten Segmente Logbuch Teamwork Projekte zusammenführen Projekt speichern unter Projekt anonymisiert speichern Projekt aus aktivierten Dokumenten Externe Dateien Daten archivieren

Liste der Dokumente (1091) | Dokument-Browser: A7 (208 Absätze)

Onlinekurs A1-A8 | Präsenzkurs B1-B5

Präsenzkurs > B5

Ich würde schon sagen, dass das Engagement der Gruppe schon sehr hoch gewesen ist. Es war auch zeitig alles sehr stressig, so, dass man sagen musste, dass alle Leute schon sehr daran gelegen- schon sehr daran interessiert gewesen sind, dass die Gruppenarbeit reibungslos funktioniert, also man hatte schon vorgemerkt. Dass das schon sehr stressig wird und dass das unter Zeitdruck geschieht, er musste das schon aufpassen, dass das keiner faulenz und dass alle Gruppenmitglieder mitmachen, das war aber auch ein Bindewort. Es aber auch allen bewusst.

Code-Memo: Beteiligungsbereitschaft der Mitglieder in der Gruppenarbeit

niedrig | mittel | hoch

mittel Sebastian, 11.08.2020 02:48

Alle Gruppenmitglieder sind überwiegend engagiert dabei und pünktlich, aber unangenehme Aufgaben werden anderen zugeschoben oder Mitglieder verstecken sich in der Anonymität und arbeiten phasenweise nicht mit (Trittbrettfahren).

Verknüpfte Codes (0) | Verknüpfte codierte Segmente (0)

Start Import Codes Memos Variablen Analyse Mixed Methods Visual Tools Reports Stats MAXDictio

Neues Projekt Projekt öffnen Liste der Dokumente Liste der Codes Dokument Browser Liste der codierten Segmente Logbuch Teamwork Projekte zusammenführen Projekt speichern unter Projekt anonymisiert speichern Projekt aus aktivierten Dokumenten Externe Dateien Daten archivieren

**Liste der Dokumente**

Dokumente	1091
Onlinekurs	741
A1	100
A2	89
A3	98
A4	91
A5	93
A6	83
A7	93
A8	94
Präsenzkurs	350
B1	71
B2	83
B3	68
B4	65
B5	63
Sets	0

**Liste der Codes**

Erschwerte Regulation der Interaktion	6
Technikprobleme	4
Trittbrettfahren	3
Diskussion werden schneller beendet	1
Stellenweiser 'rauer' Umgangston	1
Arbeitsorganisation	1
Gruppeneinteilung	13
Gruppengröße	13
Partizipation der Dozenten in den Gruppenarb...	13
Timeboxed Case	13
Besprechung der Fallbearbeitungen	0
Feedback Dozentin	5
Unsicherheit durch divergente Lösungsmi...	4
Präsentationspflicht	5
sinnvoll	4
k.A.	1
Prüfung	13
Abschließende Bewertung des VKS-Einsatzes	13
Weitere Aspekte	7
Sets	0

**Dokument-Browser: B4 (157 Absätze)**

teiligungsbereitschaft der Mitglieder in der Gruppenarbeit

124 I: Wie fandest du das denn, dass es eine Pflicht gehabt, dass jeder präsentieren sollte oder zumindest, dass es reihum ging?

125 B: fand ich irgendwie cool, aber irgendwie auch nicht, weil ich z.B. bin jemand der nicht so gerne präsentiert, weil ich das einfach glaube ich nicht so gut kann wie andere. Ich glaube, manche Leute haben halt ein Talent dafür. Andererseits ist auch so, dass viele Leute das entsprechend ausnutzen und dann die Arbeit immer entsprechend der Person zu schustern, die halt präsentieren soll. Darum fand ich es auch manchmal gar nicht so verkehrt zu sagen: ok ganz ehrlich, ich mache das jetzt halt nicht jedes Mal, weil dann nimmst du dich auch bei der Arbeit mehr raus, weil du weißt du musst sowieso nicht präsentieren. Darum war es halt irgendwie immer ok, alle haben sich halt gut beteiligt, weil alle hatten auch im Druck mitzumachen, weil sie wussten ok, irgendwann bin ich auch Präsentator und dann müssen auch die anderen Leute mir zu arbeiten. Darum ja- es war halt auch so die Leute, die nicht so gut präsentieren können, lassen halt auch manchmal natürlich aus Nervosität oder so Fakten weg, die man erarbeitet hat und die dann halt hinterher kritisiert wurde, warum man das nicht behandelt hat und dann man sich nur "okay, hat der Präsentator halt vergessen zu sagen." Ja, ist halt keine befriedigende Antwort, aber hat halt seine Vor- und Nachteile würde ich sagen. Aber ich würde schon sagen, es sollten schon nicht immer die gleiche Person präsentieren.

126 I: Okay, wie hast du denn die Besprechung in den Gruppenarbeiten empfunden? Speziell das Feedback?

127 B: Ich fand es gut, weil sie ja auch immer ihren Feedbackbogen- Deshalb- jeder wurde auch mit den gleichen Kriterien beurteilt. Obwohl sie meiner Meinung bei den einzelnen Feedbacks manchmal Schwerpunkte auf andere Kriterien gesetzt hat, glaube ich. Aber das war dann wahrscheinlich auch, weil gerade bei dem Teil der Präsentation was Besonderes hervorzuheben war oder zu kritisieren war. Man hat sich halt irgendwie das angehört und dachte sich bei manchen. Also, ich fand meinen konnte das schon nachvollziehen und wie Sie Ihr Feedback gibt. Manchmal konnte man meiner Meinung nach insgesamt das Feedback nicht so nachvollziehen, weil man es halt auch anders wahrgenommen hat, z.B. Präsentationskills oder sowas. Inhaltlich hat sie das schon gut erklärt. Warum etwas nicht in Ordnung ist. Oder sie hat gesagt hat das gibt jetzt so und so und so viel Punkte, weil das jetzt gefehlt hat.

**Liste der codierten Segmente**

Präsenzkurs > B4

B: fand ich irgendwie cool, aber irgendwie auch nicht, weil ich z.B. bin jemand der nicht so gerne präsentiert, weil ich das einfach glaube ich nicht so gut kann wie andere. Ich glaube, manche Leute haben halt ein Talent dafür. Andererseits ist auch so, dass viele Leute das entsprechend ausnutzen und dann die Arbeit immer entsprechend der Person zu schustern, die halt präsentieren soll. Darum fand ich es auch manchmal gar nicht so verkehrt zu sagen: ok ganz ehrlich, ich mache das jetzt halt nicht jedes Mal, weil dann nimmst du dich auch bei der Arbeit mehr raus, weil du weißt du musst sowieso nicht präsentieren. Darum war es halt irgendwie immer ok, alle haben sich halt gut beteiligt, weil alle hatten auch im Druck mitzumachen, weil sie wussten ok, irgendwann bin ich auch Präsentator und dann müssen auch die anderen Leute mir zu arbeiten. Darum ja- es war halt auch so die Leute, die nicht so gut präsentieren können, lassen halt auch manchmal natürlich aus Nervosität oder so Fakten weg, die man erarbeitet hat und die dann halt hinterher kritisiert wurde, warum man das nicht behandelt hat und dann man sich nur "okay, hat der Präsentator halt vergessen zu sagen." Ja, ist halt keine befriedigende Antwort, aber hat halt seine Vor- und Nachteile würde ich sagen, es sollten schon nicht immer die gleiche Person präsentieren.

B4\_Pos\_125 Präsentationspflicht > sinnvoll (0)

Präsenzkurs > B5

B: Ich fand das eigentlich angemessen. Natürlich weiß ich auch von anderen, dass ich die sich gestraubt haben, die sich sagten ich sehe mich eigentlich nicht als Präsentator, ich habe meine Fähigkeit woanders. Ich persönlich habe da jetzt nicht so die Scheu gehabt vor dem Präsentieren. War aber auch ganz zufrieden als es hieß, dass ich mich nicht immer auf eine Präsentation vorbereiten sollte. Weil der Präsentator, das muss ich schon sagen, hat natürlich den größten Aufwand von allen Gruppenmitgliedern gehabt. Muss man dann nicht der Präsentator ist, dann ist das eigentlich schon ganz angenehm.

MAXQDA Analytics Pro 2020 (Release 20.1.1)

Start Import Codes Memos Variablen Analyse Mixed Methods Visual Tools Reports Stats MAXDictio

Neues Projekt Projekt öffnen Liste der Dokumente Liste der Codes Dokument Browser Liste der codierten Segmente Logbuch Teamwork Projekte zusammenführen Projekt speichern unter Projekt anonymisiert speichern Projekt aus aktivierten Dokumenten Externe Dateien Daten archivieren

**Liste der Dokumente**

Dokumente	1091
Onlinekurs	741
A1	100
A2	89
A3	98
A4	91
A5	93
<b>A6</b>	<b>83</b>
A7	93
A8	94
Präsenzkurs	350
B1	71
B2	83
B3	68
B4	65
B5	63
Sets	0

**Dokument-Browser: A6 (150 Absätze)**

29 I: Dann gab es ja noch so Einzelarbeitssequenzen indem Theorieinput, wo ihr die ISO-Norm selber lesen solltet und danach Fragen beantworten. Wie hast du die so wahrgenommen?

30 B: Also, ich muss sagen, ich habe die ISO-Normen. Dann allenfalls überflogen. Und selbst wenn ich es gelesen habe, habe ich mir das jetzt nicht gemerkt. Dann hätte ich vielleicht noch drei Minuten später was dazu sagen können, aber dann hätte ich es sicher noch mal lesen müssen, um danach etwas dazu zu sagen. Auch bei diesen Fragen, die dann gestellt wurden. Es ist ja so, dass dann Frau Adam ja in die Runde gefragt hat und es ist ja so ein Phänomen, dem auch ich erlegen bin, sagen wir mal, dass man je mehr Leute involviert sind, desto weniger Leute fühlen sich zuständig und das habe ich halt auch gehabt. Sie hat einfach in die Gruppe gefragt und ja, irgendwer meldet sich schon weiß ich gerade nicht. Ist ja nicht so wichtig. Wenn die Gefahr bestanden hätte, dass sie sagt „XY sag doch mal was dazu!“ Also, wenn das so gelaufen wäre. Dann hätte ich beim nächsten Mal spätestens auf jeden Fall gründlicher nachgelesen. Es gab- Ich hatte jetzt online Vorlesungen, wo das passiert ist, das war nicht immer sehr angenehm, aber es ist auf jeden Fall effektiver, also behaupte ich. Also es war in der Ausgestaltung bei Adam ein bisschen. Hatte keinen großen Effekt. Also diese ISO-Norm zwischendrin mal lesen, war nix.

31 I: Also dieser Lösungsvorschlag, den du gerade eben genannt hast, der hat ja eigentlich als Voraussetzung, dass die Kamera an ist, oder?

32 B: Nicht zwingend. Weil theoretisch ja, man sieht ja in Zoom immer schön die Buttons der anderen Leute und man weiß ja, wer nimmt teil oder wer sollte teilnehmen. Natürlich weiß man nicht, ob derjenige auch gerade Fußball spielen um die Ecke ist, weil theoretisch kann du dich ja auch einloggen und den Laptop wegstellen. Aber im Idealfall sitzt da ja jemand. Und dann kann man ja sagen, man sieht den Namen, man sieht alles. Dann kann man ja sagen: "Ja sagen Sie doch mal was dazu!" Und dann halt personalisieren so sie... "XY sie sagen jetzt was dazu! „Das ist was anderes, als wenn sie hingehht und in Gruppe sagt: "ja, wer möchte denn jetzt was gerne dazu sagen?" Dann ist doch klar, dass sich da keiner meldet. (lacht)

**Liste der Codes**

Codesystem	13
Lernerfolg aus Probandensicht	13
Anforderungen an Seminare	13
Theorieinput Empfindungen	12
Lehrinhalte	8
Aufmerksamkeit im Theorieinput	13
aktive Beteiligung an den Theorieinput	13
Fördert die Beteiligung	2
vergleich zu Präsenz	0
positiver Einfluss von VKS auf Beteiligung	0
negativer Einfluss von VKS auf Beteiligu...	4
keine Verpflichtung zur Teilnahme ...	4
keinen Einfluss von VKS auf Beteiligung	5
niedrig	3
mittel	3
hoch	7
Vergleich zu Online	2
Nachfragen bei Verständnisproblemen	13
wenig Chateinsatz	8
mehr Mikroinsatz	8

**Liste der codierten Segmente**

A6\_Pos\_30 negativer Einfluss von VKS auf Beteiligung > keine Verpflichtung zur Teilnahme druch Anonymität (0)

Es ist ja so, dass dann Frau Adam ja in die Runde gefragt hat und es ist ja so ein Phänomen, dem auch ich erlegen bin, sagen wir mal, dass man je mehr Leute involviert sind, desto weniger Leute fühlen sich zuständig und das habe ich halt auch gehabt. Sie hat einfach in die Gruppe gefragt und ja, irgendwer meldet sich schon weiß ich gerade nicht. Ist ja nicht so wichtig. Wenn die Gefahr bestanden hätte, dass sie sagt „XY sag doch mal was dazu!“ Also, wenn das so gelaufen wäre. Dann hätte ich beim nächsten Mal spätestens auf jeden Fall gründlicher nachgelesen. Es gab- Ich hatte jetzt online Vorlesungen, wo das passiert ist, das war nicht immer sehr angenehm, aber es ist auf jeden Fall effektiver, also behaupte ich. Also es war in der Ausgestaltung bei Adam ein bisschen. Hatte keinen großen Effekt. Also diese ISO-Norm zwischendrin mal lesen, war nix.

A6\_Pos\_30 vergleich zu Präsenz > negativer Einfluss von VKS auf Beteiligung (0)

Onlinekurs > A8

(3) Nee, also irgendwie Bequemlichkeit. Man muss das Mikro wieder anschalten (lacht) Nein, keine Ahnung. Also, ich finde es war ja auch nicht die Kamera an. Da braucht man ja auch nicht unbedingt antworten, weil da antwortet ja schon irgendjemand anders. So ist dann eher die Einstellung. Also, ich weiß nicht- mein Gesicht, ich musste mich jetzt nicht unbedingt so präsentieren. Man hat sich da so ein bisschen bloß gefühlt.

A8\_Pos\_40 vergleich zu Präsenz > negativer Einfluss von VKS auf Beteiligung (0)

Also, ich finde es war ja auch nicht die Kamera an. Da braucht man ja auch nicht unbedingt antworten, weil da antwortet ja schon irgendjemand anders.

A8\_Pos\_40 negativer Einfluss von VKS auf Beteiligung > keine Verpflichtung zur Teilnahme druch Anonymität (0)

Einfache Segment-Suche (Oder-Kombination von Codes)



C:\Users\manfr\Desktop\Masterarbeit.mx20 - MAXQDA Analytics Pro 2020 (Release 20.1.1)

Start Import Codes Memos Variablen Analyse Mixed Methods Visual Tools Reports Stats MAXDictio

Neues Projekt Projekt öffnen Liste der Dokumente Liste der Codes Dokument Browser Liste der codierten Segmente Logbuch Teamwork Projekte zusammenführen Projekt speichern unter Projekt anonymisiert speichern Projekt aus aktivierten Dokumenten Externe Dateien Daten archivieren

Liste der Dokumente (1091) Onlinekurs (741) A1 (100) A2 (89) A3 (98) A4 (91) A5 (93) A6 (83) A7 (93) A8 (94) Präsenzkurs (350) B1 (71) B2 (83) B3 (68) B4 (65) B5 (63) Sets (0)

Dokument-Browser: A1 (158 Absätze)

Theorieinput Empfindungen\Lehrinhalte

7 I: Also zu Anfang würde ich gerne fragen, wie hast du den Theorieinput bzw. den Vortrag für dich empfunden?

8 B: Oh, (6) wenn ich jetzt mal davon absehe, dass das Thema an sich, sind ja quasi Normen, Gesetze. Generell sowas ist ja jetzt ziemlich trocken, weil man da jetzt nicht so kreativ werden kann und dementsprechend muss man sich vieles anhören und muss verstehen, wie das funktioniert und dementsprechend war der Unterricht ziemlich schwierig mitzuverfolgen. Muss ich offen zugeben. Erschwert dadurch, dass man hier zu Hause sitzt quasi in einem Wohlfühlraum und nicht irgendwie in der Uni sitzt, wo man weiß ok, ich bin jetzt in der Uni und egal, ob mich das interessiert oder nicht, ich höre mir das jetzt an. Deswegen war das schon ziemlich schwierig. Diese ganzen Umstände dann hat das Fach ziemlich runtergezogen. Obwohl ich das an sich ganz gut fand. Genau, aber sonst also von ihrer Seite aus also von unserem Dozenten aus fand ich das aber sehr gut gemacht. Zumal sie nicht einfach vorgelesen hat und das erklärt hat. Sondern auch tatsächlich aus ihrer Praxiserfahrung und Vergangenheit generell vieles reingebraucht hat und die Sachen dementsprechend auch ansprechen gemacht hat. Weil einfach auch. Wenn man sich quasi gegenüber setzt online. Ist das ja schon ziemlich schwierig sowas einfach zu verstehen und dementsprechend hat sie es ganz gut gemacht soweit.

9 I: Du hast ja gerade schon ein bisschen angesprochen. Wie würdest du deine Aufmerksamkeit auf dem Vortrag beschreiben?

10 B: schwierig bzw. Ich war sehr oft abgelenkt, muss ich ganz ehrlich sagen. Wie gesagt, durch die Gründe, die ich zuvor schon gesagt habe. durch dieses ganze online Ich fühle mich nicht richtig gezwungen oder verpflichtet dazu zuzuhören. Obwohl man weiß okay, das ist jetzt die timeperiod, wo man eigentlich zuhören muss. War das ziemlich schwierig für mich muss ich ehrlich sagen. Da war ich ähm, da muss ich sehr oft sehr sehr oft während einer Stunde schon mich zusammenreißen. Und mich immer wieder dran erinnern, ich muss jetzt zuhören.

11 I: Also, hast du nebenbei auch andere Sachen gemacht?

Liste der Codes Codesystem (13) Lernerfolg aus Probandensicht (13) Anforderungen an Seminare (13) Theorieinput Empfindungen (12) Lehrinhalte (8) Aufmerksamkeit im Theorieinput (0) fördert Aufmerksamkeit (3) Nebentätigkeiten (12) Abwechslung zwischen Einzel-, Gruppenar... (4) geringe Aufmerksamkeit (10) mittlere Aufmerksamkeit (4) Anreiz durch Prüfungsleistung (2) hohe Aufmerksamkeit (1) Einspielervideos (1) hätte sich das in Präsenz intensiver ang... (1) gute Auflockerung (7) soll nicht zu lang sein (2) erhöht Aufmerksamkeit (3) Erholungseffekt (2) fördert Austausch in der Gruppe (3)

Liste der codierten Segmente Onlinekurs > A2 Für mich war es sehr neu. Ich hatte von ISO schonmal gehört. Aber die doch sehr umfangreichen Normen, die wir bekommen haben waren am Anfang schon ein bisschen erschlagen. Muss ich sagen. A2\_Pos\_20 Theorieinput Empfindungen > Lehrinhalte (0) Onlinekurs > A3 Das Ding ist halt, das Thema ist halt schwierig so eine DIN. Alle finden das halt so als trocken irgendwie nicht so praxisnah, irgendwie so Gesetzestext mäßig. Wenn man so irgendwelche Rechtsthemen oder rechts Module im Studium hat, hat man auch meistens schon so eine vorgefertigte Meinung. Ich glaube, da haben sich die meisten Leute auch schwergemut, das war ja auch starr und so weiter, auch wenn das irgendwie so vor Adam dieses agile Management von der DIN mehr in Fokus hat. Finde ich, dass es da schon in der Voraussetzung schon schwierig war. Die gegeben war. Dass die Leute gemerkt haben, ok. Es wird jetzt nicht so spannend. Da will ich jetzt auch nicht zum Mitmachen. A3\_Pos\_74 Theorieinput Empfindungen > Lehrinhalte (0) Das Ding ist halt, das Thema ist halt schwierig so eine DIN. Alle finden das halt so als trocken irgendwie nicht so praxisnah, irgendwie so Gesetzestext mäßig. Wenn man so irgendwelche Rechtsthemen oder rechts Module im Studium hat, hat man auch meistens schon so eine vorgefertigte Meinung. Ich glaube, da haben sich die meisten Leute auch schwergemut, das war ja auch starr und so weiter, auch wenn das irgendwie so vor Adam dieses agile Management von der DIN mehr in Fokus hat. Finde ich, dass es da schon in

13 12 40 0 Einfache Segment-Suche (Oder-Kombination von Codes)

Start Import Codes Memos Variablen Analyse Mixed Methods Visual Tools Reports Stats MAXDictio

Neues Projekt Projekt öffnen Liste der Dokumente Liste der Codes Dokument Browser Liste der codierten Segmente Logbuch Teamwork Projekte zusammenführen Projekt speichern unter Projekt anonymisiert speichern Projekt aus aktivierten Dokumenten Externe Dateien Daten archivieren

**Liste der Dokumente**

- Dokumente 1091
  - Onlinekurs 741
    - A1 100
    - A2 89
    - A3 98
    - A4 91**
    - A5 93
    - A6 83
    - A7 93
    - A8 94
  - Präsenzkurs 350
    - B1 71
    - B2 83
    - B3 68
    - B4 65
    - B5 63
  - Sets 0

**Dokument-Browser: A4 (167 Absätze)**

Interaktion im Theorieinput (Pausenkontakte zu Kommilitonen)

..Pausenzeiten ..angemessen

25 I: Also, wie du die gefunden hast, ob die genug waren und hast du jetzt in den Pausen auch Kontakt zu anderen gehabt?

26 B: **meinst du von den anderen Teilnehmern?**

27 I: **mhm (bejahend)**

28 B: Nee, hat ich nicht. Bei mir ist auch so ein anderer Fall sozusagen, also ich bin eigentlich im zweiten Semester, deswegen kann ich auch keinen aus dem Kurs von den Erstsemestern also kaum jetzt nur vom Sehen. Und ja dadurch ist der Kontakt halt auch nicht so da gewesen (lacht)

29 I: **Wie hast du denn? Hast du den Kontakt vermisst mit den anderen während der Pause?**

30 B: **Ja, schon würde ich sagen. Also, das ist das was du am meisten fehlt, bei online Vorlesung finde ich, dass man wirklich keine Interaktion hat zu den anderen Teilnehmern auch richtig. Klar über WhatsApp z.B. oder auch über Zoom. Wenn man den Chat benutzt. Aber so der richtige Kontakt, wo man sich mal austauscht, oder sich mal ein bisschen besser kennenlernt, der fehlt.**

31 I: **Warst du denn der in WhatsApp-Gruppe drin mit den anderen?**

32 B: **Nein.**

**Liste der Codes**

- Interaktion im Theorieinput 0
  - Interaktion zwischen den Studierenden im ... 12
  - genutzte Medien für die Pauseninterak... 0
    - WhatsApp 6
    - nicht in der Whatsappgruppe 2
  - Pausenkontakte zu Kommilitonen 11**
    - vorhanden 7
    - es fehlen die privaten Gespräche 3
    - Mittaggeessen 3
    - Fragen zum Unterricht geklärt 0
  - Interaktion mit Dozenten 6
    - Instruktion 10
      - Balance zwischen Gruppenarbeit u... 0
      - gute Einleitung 3
      - zu langer Vortrag 6
      - mehr Gruppendiskussion initiieren 1
      - humorvoll und sehr nahbar 1
    - Praxisbezug aufgezeigt 7
    - Fragen an Studierende 6
      - niedrige Antwortbereitschaft bei Fr... 5

**Liste der codierten Segmente**

B: Was ich sonst eigentlich nicht wirklich mache. Ich habe Mittagsschaf gemacht.

A2\_Pos\_44-46 Pausenkontakte zu Kommilitonen > vorhanden (0)

B: Also wir haben ja so eine WhatsApp-Gruppe, die ist auch immer wieder recht aktiv, war sie auch während den Vorlesungen. Zu diversen Sachen, wenn irgendjemand was Lustiges gesagt hat oder wenn eine Frage aufgekomen ist, über irgendwelchen Prüfungsleistungen oder irgendwelche, ähm, na wie nennt man das, wenn irgendwer gedacht hat das das könnte prüfungsrelevant sein oder sowas.

A2\_Pos\_100 Interaktion im Theorieinput > Pausenkontakte zu Kommilitonen (0)

Onlinekurs > A3

Das war ja immer eine Stunde, da habe ich immer mein, ich habe hier ein Rudergesetz stehen und ich habe dann trainiert.

A3\_Pos\_36 Interaktion im Theorieinput > Pausenkontakte zu Kommilitonen (0)

Fand es auch echt cool dann zwischen den Vorlesungen mit den Kommilitonen dann in der Mensa mich dann auszutauschen beim Essen oder so. Auf der anderen Seite hat das auch ein ganz anderes Flair, wenn da jemand vor dir steht und dir was erklärt und nicht nur aus dem Buch abliest.

A3\_Pos\_169 vorhanden > es fehlen die privaten Gespräche (0)

13 5 25 0 Einfache Segment-Suche (Oder-Kombination von Codes)

CA:\Users\manfr\Desktop\Masterarbeit.mx20 - MAXQDA Analytics Pro 2020 (Release 20.1.1)

Start Import Codes Memos Variablen Analyse Mixed Methods Visual Tools Reports Stats MAXDictio

Neues Projekt Projekt öffnen Liste der Dokumente Liste der Codes Dokument Browser Liste der codierten Segmente Logbuch Teamwork Projekte zusammenführen Projekt speichern unter Projekt anonymisiert speichern Projekt aus aktivierten Dokumenten Externe Dateien Daten archivieren

**Liste der Dokumente**

Dokument	Zeilen
Onlinekurs	1091
A1	741
A2	100
A3	89
A4	98
A5	91
A6	93
A7	83
A8	93
Präsenzkurs	350
B1	71
B2	83
B3	68
B4	65
B5	63
Sets	0

**Dokument-Browser: A1 (158 Absätze)**

aktive Beteiligung an den Theorieinput/mehr Mikroinsatz

30 B: Gut, ich habe nur gesagt, dass, also allgemein, war mein da meine Beteiligung immer da zumal, weil ich das Fach gut fand, aber ich glaube im Vergleich zur Präsenzveranstaltung würde ich da jetzt keinen Unterschied sehen. Also, ich war einfach da, ich habe mich auch einfach dazu verpflichtet gefühlt, dass ich mich äußern musste oder äußern wollte. Und das war auch so, ja.

31 I: Wie hast du dich denn geäußert?

32 B: Das war tatsächlich ein bisschen schwierig, da musste ich immer mein Mikro freischalten. Quasi und immer warten, dass irgendjemand aufgehört hat zu reden bzw. immer warten okay, sag jetzt irgendjemand was oder nicht? Weil irgendwie keine Ahnung wieso in den anderen Fächern haben wir immer angefangen mit Kamera einzuschalten, sowie hier jetzt auch. Das sieht man ja okay redet mein Gegenüber oder nicht? Weiß ich auch nicht, wieso? IWM war einer der ersten Fächer, wo wir keine wo wir quasi Online Vorlesung gemacht haben. Und da hat sich irgendwie keiner dazu verpflichtet gefühlt seine Kamera an zu schalten. So, dass einfach durchgezogen wurde, es wurde ein Trend, dass keiner die Kamera angemacht hat, angehabt. Bloß nur zum Reden mal Mikrofon eingeschaltet. Also wusste man nie so richtig wer geredet hat oder, ob jemand reden wollte. Aber. Ja, gut, davon habe ich mir jetzt einfach auch nicht so bremsen lassen, da habe ich es einfach durchgezogen und wenn jemand da kurz dazwischen gequatscht hat, dann hat man sich kurz verständigt. Entschuldigt und weiter geht's.

33 I: Okay, also hast du ihr das Mikro angeschaltet als den Chat benutzt?

34 B: Ja Micro eher. Chat (3) weiß ich nicht, gar nicht irgendwie.

35 I: Okay. (3) Dann. Da hast du ja gerade auch schon einmal drüber gesprochen. Die Interaktion zwischen dem Dozenten und den Studierenden, die hat die dir gefallen?

**Liste der Codes**

- positiver Einfluss von VKS auf Beteiligung
- negativer Einfluss von VKS auf Beteiligu...
- keine Verpflichtung zur Teilnahme ...
- keinen Einfluss von VKS auf Beteiligung
- niedrig
- mittel
- hoch
- Vergleich zu Online
- Nachfragen bei Verständnisproblemen
- wenig Chateinsatz
- mehr Mikroinsatz
- Einzelarbeitssequenzen
- Interaktion im Theorieinput
  - Interaktion zwischen den Studierenden im ...
  - genutzte Medien für die Pauseninterak...
    - WhatsApp
    - nicht in der Whatsappgruppe
  - Pausenkontakte zu Kommilitonen
    - vorhanden
    - es fehlen die privaten Gespräche

**Liste der codierten Segmente**

Ja also einfach kurz gefragt per Audio, das ist glaube ich das leichteste, weil dann sieht Frau Adam das auch direkt, weil manchmal, wenn man einen Vortrag in Zoom hält, dann sieht man den Chat vielleicht gerade nicht oder da gehen irgendwelche Fragen unter. Deswegen habe ich eigentlich immer einfach rein gefragt per Audio

A5\_Pos. 68 aktive Beteiligung an den Theorieinput > mehr Mikroinsatz (0)

Onlinekurs > A6

Ja, genau, als wir die Fälle vorgestellt haben habe ich das benutzt das Mikro.

A6\_Pos. 44 aktive Beteiligung an den Theorieinput > mehr Mikroinsatz (0)

Und den Chat, ja ein zweimal. Aber höchstens ganz kurze Antworten. Also nicht der Rede wert.

A6\_Pos. 44 aktive Beteiligung an den Theorieinput > wenig Chateinsatz (0)

Onlinekurs > A7

B: Micro eher, Chat finde ich zu distanziert irgendwie.

I: Aber du hast doch bestimmt öfter mal den Chat benutzt, oder?

Einfache Segment-Suche (Oder-Kombination von Codes)

Start Import Codes Memos Variablen Analyse Mixed Methods Visual Tools Reports Stats MAXDictio

Neues Projekt Projekt öffnen Liste der Dokumente Liste der Codes Dokument Browser Liste der codierten Segmente Logbuch Teamwork Projekte zusammenführen Projekt speichern unter Projekt anonymisiert speichern Projekt aus aktivierten Dokumenten Externe Dateien Daten archivieren

**Liste der Dokumente**

Dokumente	1091
Onlinekurs	741
A1	100
A2	89
A3	98
A4	91
A5	93
A6	83
A7	93
A8	94
Präsenzkurs	350
B1	71
B2	83
B3	68
B4	65
B5	63
Sets	0

**Liste der Codes**

Kameraeinsatz	10
Einstellung der Studierenden ohne VKS-Erfahr...	5
sinnvolle Ergänzung	12
Aufzeichnung zur Prüfungsvorbereitung	4
flexible Ersatzlösung	3
Hälfte Präsenztermine, Hälfte Onlinetermine	3
kurzen 2-Stunden-Vorlesungen online mac...	2
Kurze Informationstermine	2
Fernzuschaltung	3
virtuelle Gruppenarbeiten, um flexibler zu s...	1
mehr aktive Beteiligung	1
Vorteil Anreise gespart	5
Provisorium	1
weniger aktiv dabei und das reduziert auc...	1
persönlicheres Gespräch fehlt	6
IWM überhaupt nicht Online	3
zu methodisch und wenig kreativ	2
Thema erfordert durchgehende Konzentrat...	1
Weitere Aspekte	7
Sets	0

**Dokument-Browser: B1 (164 Absätze)**

wolle Ergänzung\Aufzeichnung zur Prüfungsvorbereitung

153 Wie würdest es für die für dich aussehen?

154 B: Zum Beispiel. (3) Was ich als positiv bewerte ist, dass man solche Sachen zur Prüfungsvorbereitung sich noch mal anschauen kann. Oder einfach die Live-Erklärung zu einer Vorlesung von einer Professorin sich noch mal im Nachhinein anschauen kann. Und das geht halt beim Live nicht. Aber das ist natürlich die Frage, ob man dann immer live Vorlesung filmen möchte oder würde. Aber so könnte ich mir das am ehesten vorstellen. Dass das eben als Zusatzangebot ist. Wobei ich mich dann auch Frage, ob überhaupt noch viele Leute zur live Vorlesung kommen. Wenn's eh alles online verfügbar ist, das finde ich irgendwie schwierig.

155 : Fallen dir noch weitere Aspekte ein?

156 B: Also als einfach nur als Gegenargument für eine Dauerlösung, finde ich halt, dass die Interaktion und die Gruppenarbeiten nur über so Zoom Medien. Finde ich halt katastrophal. Also einfach, weil das komplette zwischenmenschliche einfach fehlt und auch wenn man sich mal so austauscht in der Mittagspause oder in der Pause nochmal über irgendwas redet, entstehen, glaube ich, so viele Ideen und Sachen, die man durch Zoomen nicht aufwachen könnte, die dadurch verloren gehen würden. Ich glaube, das könnte man nicht kompensieren und deswegen. Ja, es ist ja auch, also man sagt ja auch ganz oft, irgendwie entstehen... die besten Ideen entstehen, wenn man gar nichts richtig an dem Thema arbeitet, sondern über irgendwelche anderen Sachen arbeitet und dann kommt das einfach so und ich glaube, das ist auch manchmal so in der Uni und deswegen. Ja, das würde ja alles wegfallen, weil man sich dann ja nur noch für die Sache trifft und dann nicht mal irgendwie zusammen einfach mal eine Pause macht und deswegen.

157 : Also, willst du sagen, wenn es eine Ergänzung ist dann einfach in dem Fall, so dass eine Auflösung aufgezeichnet wird und für Leute, die da nicht da waren, dass sie dann die Möglichkeit haben sich dann doch mal anzuschauen? Sonst eher nicht?

**Liste der codierten Segmente**

Präsenzkurs > B3

B: (4) Alles also ich finde, es kommt drauf an. Wenn man jetzt eine Vorlesung hat, die wirklich eher in Präsenz Sinn macht, wo man wo es wirklich darum geht, dass man auch was selber tut, wie zum Beispiel Lego Serious Play. Dann macht eine Online Vorlesung nur wenig Sinn und dann sollte man das wirklich nur als Provisorium nutzen und dann, wenn man zum Beispiel hätte hat. Wenn man teilweise halt Aktivitäten hat, die Präsenz ja benötigen und andere nicht, wo es nur um Inhalte geht, dann könnte man sagen okay, wir machen die Inhalte alle online und am nächsten Tag treffen wir uns im Präsenz und machen die, wofür die Präsenz auch notwendig ist und dann gibt es halt auch Vorlesungen wo man sich denkt: Ok, wofür muss ich hier sitzen? Wo dann wenig Interaktion zwischen Studierenden und Professoren sind, wo es einfach nur darum geht, dass man Inhalte vermittelt kriegt. Also Fragen stellen geht auch online. Da braucht man, finde ich- also ich finde es muss von Modul zu Modul unterschieden werden und ich finde auf jeden Fall auch nach Corona kann man viele Vorlesungen online gestalten, dass man zum Beispiel nicht extra hin pendeln muss, wie es zum Beispiel mache. Andere wohnen in der Nähe von der Hochschule Hannover. Das ist nicht so kritisch, aber es ist halt auch viel, viel flexibler, dass man eben den PC anzumachen und sich das anzuhören, als für jede Veranstaltung hinzufahren. Aber wie gesagt, bei einigen Sachen ist es halt mit der Aufmerksamkeit auch leicht. Das muss von Fall zu Fall unterschieden werden.

I: Also an sich höre ich da jetzt auch raus, dass man es vielleicht als Element einbauen könnte für Pendler und Leute, die dann halt Schwierigkeiten haben da zu sein, dass man das da nebenbei noch online macht.

B: Also ich sage mal so, es ist es ist ja kein Fernstudium. Als ich mich dort eingeschrieben habe, bin ich natürlich mit der Einstellung hingegangen: okay, ich muss dahin pendeln für die Vorlesung. Ist auch kein Problem, aber ich denke bei vielen Sachen, zum Beispiel hatten wir bei Frau Adam in Risk Management einen Vortrag von einem externen Experten zu der Risikounterweisung- der Mitarbeiterunterweisung und die ging zwei Stunden. Das heißt ich bin eine Stunde hingefahren zwei Stunden dagewesen und eine Stunde wieder zurückgefahren. Das hätte man zum Beispiel auch online machen können. Wenn man nicht viel hat und eine Anwesenheit nicht notwendig ist, weil es nur darum geht, was sind die Inhalte von seiner Präsentation? Da kann man das auch so sehr gut einbinden, ohne dass es irgendeine Pandemie-staffendes muss. Also nein, ich würde nicht

**Möglichkeit zur Prüfungsvorbereitung**

Alternative zum Veranstaltungsausfall wenn Dozent auf Dienstreise und Reisezeit die Ursache ist. Fragt sich, ob die Studierenden überhaupt noch zur Livevorlesung gehen fehlende Interaktion ist katastr

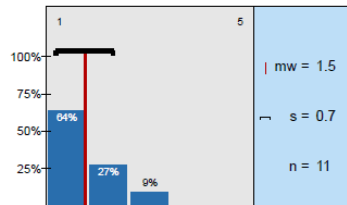
**Kursvorlesungen die nur 1-2 Stunden gehen, kurze Fragestunden**

Einfache Segment-Suche (Oder-Kombination von Codes)

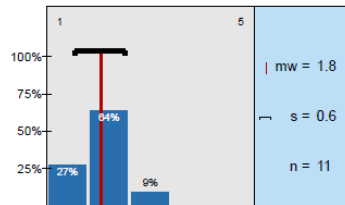
# Anhang 13: Ergebnisse des EEsL des IWM-Kurses des Sommersemesters 2020/Kurs A

## Histogramme zu den Skalafragen

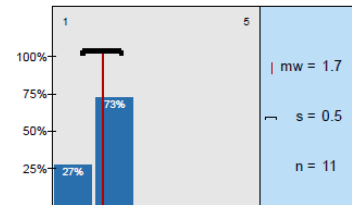
Die Lehrveranstaltung hat für mich eine klar erkennbare Struktur (roter Faden).



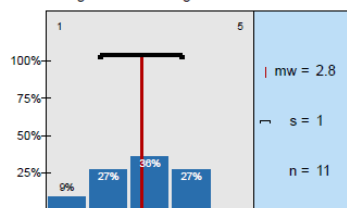
Ich hatte Gelegenheit mich aktiv zu beteiligen.



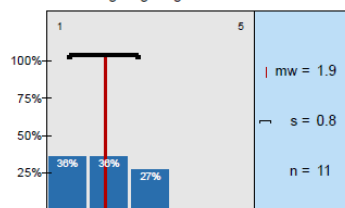
Der Dozent/die Dozentin erklärt gut nachvollziehbar.



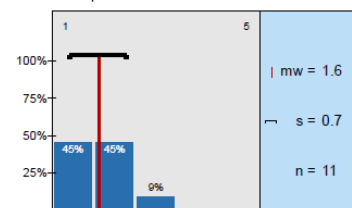
Der Dozent/die Dozentin hat einen abwechslungsreichen Vortragsstil.



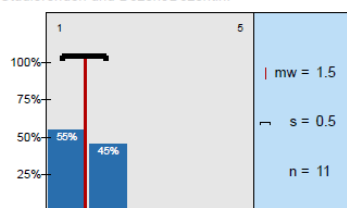
Die Studierenden haben aktiv zum Erfolg der Lehrveranstaltung beigetragen.



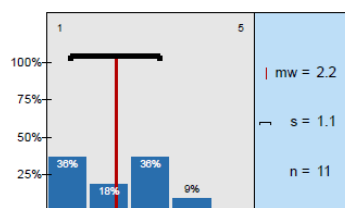
In der Lehrveranstaltung herrscht eine störungsfreie Arbeitsatmosphäre.



Es besteht ein angenehmes Klima zwischen Studierenden und Dozent/Dozentin.



Ich wurde zu eigenständigem Denken angeregt.



## Profildigramm zu den Skalafragen

Die Lehrveranstaltung hat für mich eine klar erkennbare Struktur (roter Faden).

Ich hatte Gelegenheit mich aktiv zu beteiligen.

Der Dozent/die Dozentin erklärt gut nachvollziehbar.

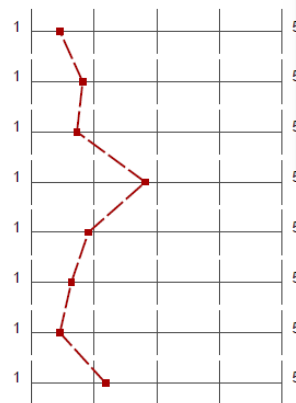
Der Dozent/die Dozentin hat einen abwechslungsreichen Vortragsstil.

Die Studierenden haben aktiv zum Erfolg der Lehrveranstaltung beigetragen.

In der Lehrveranstaltung herrscht eine störungsfreie Arbeitsatmosphäre.

Es besteht ein angenehmes Klima zwischen Studierenden und Dozent/Dozentin.

Ich wurde zu eigenständigem Denken angeregt.

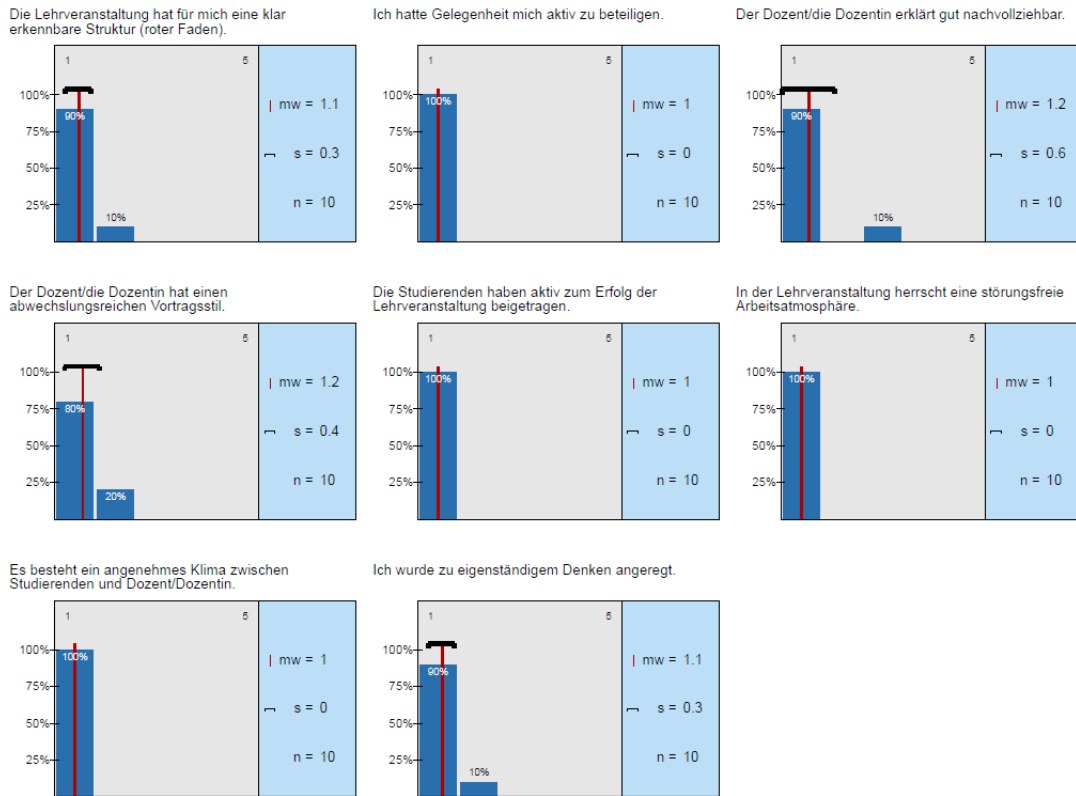


Snipping Tool wird verschoben...

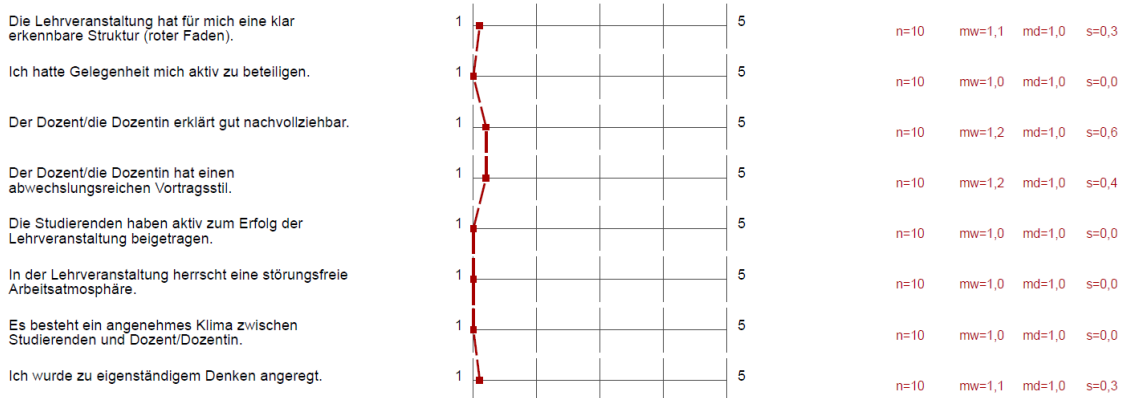
Frage	n	mw	md	s
Die Lehrveranstaltung hat für mich eine klar erkennbare Struktur (roter Faden).	11	1,5	1,0	0,7
Ich hatte Gelegenheit mich aktiv zu beteiligen.	11	1,8	2,0	0,6
Der Dozent/die Dozentin erklärt gut nachvollziehbar.	11	1,7	2,0	0,5
Der Dozent/die Dozentin hat einen abwechslungsreichen Vortragsstil.	11	2,8	3,0	1,0
Die Studierenden haben aktiv zum Erfolg der Lehrveranstaltung beigetragen.	11	1,9	2,0	0,8
In der Lehrveranstaltung herrscht eine störungsfreie Arbeitsatmosphäre.	11	1,6	2,0	0,7
Es besteht ein angenehmes Klima zwischen Studierenden und Dozent/Dozentin.	11	1,5	1,0	0,5
Ich wurde zu eigenständigem Denken angeregt.	11	2,2	2,0	1,1

# Anhang 14: Ergebnisse des EEsL des IWM-Kurses des Sommersemesters 2019/Kurs C

## Histogramme zu den Skalafragen



## Profildigramm zu den Skalafragen



# Anhang 15: Auswertung der Freitextfelder des EEsL

Kurs	Wertungskategorie	Kategorie	Häufigkeit der Kategoriennennung	Aspekt
Kurs A	hat gefallen	Dozentin	1	Feedback zu Gruppenarbeiten
Kurs A	hat gefallen	Dozentin	1	schnelle Rückmeldung der Dozentin auf Fragen
Kurs A	hat gefallen	Dozentin	1	freundliche Dozentin
Kurs A	hat gefallen	Dozentin	1	sehr motivierte Dozentin
Kurs A	hat gefallen	Dozentin	1	Dozentin ist Expertin im Gebiet
Kurs A	hat gefallen	Dozentin	1	wertschätzende Dozentin
Kurs A	hat gefallen	Organisation	1	schneller Umstieg auf Online-Lehre
Kurs A	hat gefallen	Organisation	1	schneller Umstieg auf Online-Lehre
Kurs A	hat gefallen	Organisation	1	schneller Umstieg auf Online-Lehre
Kurs A	hat gefallen	Organisation	1	schneller Umstieg auf Online-Lehre
Kurs A	hat gefallen	Organisation	1	schneller Umstieg auf Online-Lehre
Kurs A	hat gefallen	praktische Anwendung	1	Fallstudien
Kurs A	hat gefallen	praktische Anwendung	1	Fallstudien
Kurs A	hat gefallen	praktische Anwendung	1	Fallstudien
Kurs A	hat gefallen	praktische Anwendung	1	Fallstudien
Kurs A	hat gefallen	aktive Beteiligungsmöglichkeiten	1	Gruppenarbeiten
Kurs A	hat gefallen	aktive Beteiligungsmöglichkeiten	1	Einbindung der Studierenden im Theorieinput
Kurs A	hat gefallen	aktive Beteiligungsmöglichkeiten	1	Gruppenarbeiten
Kurs A	hat gefallen	Praxisbezug	1	Praxisbeispiele
Kurs A	hat gefallen	Praxisbezug	1	Praxisbeispiele
Kurs A	hat gefallen	Praxisbezug	1	Praxisbezogene Lehre
Kurs A	hat nicht gefallen	Kursverlaufsplanung	-1	regelmäßig überzogen
Kurs A	hat nicht gefallen	Kursverlaufsplanung	-1	manchmal zu wenig Zeit bei Gruppenaufgaben
Kurs A	hat nicht gefallen	Kursverlaufsplanung	-1	teilweise zu lange Monologe
Kurs A	hat nicht gefallen	Kursverlaufsplanung	-1	Blockseminar zu lange für Onlinevorlesung, keine Konzentration mehr
Kurs A	hat nicht gefallen	Kursverlaufsplanung	-1	Blockseminar zu lang, lieber kürzer und mehr Termine
Kurs A	hat nicht gefallen	Lehrinhalt	-1	ISO-Norm passt nicht zu IWM
Kurs A	hat nicht gefallen	Lehrinhalt	-1	Thema nicht verstanden
Kurs A	hat nicht gefallen	Lehrinhalt	-1	trockenes Thema
Kurs A	hat nicht gefallen	Lehrinhalt	-1	sehr monoton mit den ISOs
Kurs A	hat nicht gefallen	Dozentin	-1	zu hohe Erwartungen der Dozentin, da Studierende keine Auditoren
Kurs A	hat nicht gefallen	Dozentin	-1	Musterlösung der Fälle wäre hilfreich
Kurs A	hat nicht gefallen	Feedback Gruppenergebnisse	-1	keine Orientierung mittels Noten in den ersten Fällen
Kurs A	hat nicht gefallen	Feedback Gruppenergebnisse	-1	Prüfungsnote hat leider nicht die Arbeit der vorherigen Wochen wiederspiegelt (ich weiß, ist auch schwer!)
Kurs A	hat nicht gefallen	Gruppeneinteilung	-1	Breakoutseassions und keine konstante Gruppeneinteilung
Kurs A	hat nicht gefallen	Gruppeneinteilung	-1	keine wechseln Gruppen
Kurs A	hat nicht gefallen	Organisation	-1	Kamera sollen alle anmachen
Kurs C	hat gefallen	Kursverlaufsplanung	1	Blockseminar
Kurs C	hat gefallen	Kursverlaufsplanung	1	ausreichend Pausen
Kurs C	hat gefallen	Kursverlaufsplanung	1	Balance zwischen Vorlesung und Gruppenarbeit
Kurs C	hat gefallen	Kursverlaufsplanung	1	Einstieg in das Masterstudium
Kurs C	hat gefallen	Kursverlaufsplanung	1	Blockseminar
Kurs C	hat gefallen	Kursverlaufsplanung	1	Blockseminar
Kurs C	hat gefallen	Kursverlaufsplanung	1	Balance zwischen Vorlesung und Gruppenarbeit
Kurs C	hat gefallen	Praxisbezug	1	Praxisbeispiele
Kurs C	hat gefallen	Praxisbezug	1	Praxisbeispiele
Kurs C	hat gefallen	Praxisbezug	1	Praxisbeispiele
Kurs C	hat gefallen	Praxisbezug	1	Praxisbeispiele
Kurs C	hat gefallen	Praxisbezug	1	Praxisbeispiele
Kurs C	hat gefallen	Praxisbezug	1	Praxisbeispiele
Kurs C	hat gefallen	praktische Anwendung	1	Fallstudien
Kurs C	hat gefallen	praktische Anwendung	1	Fallstudien
Kurs C	hat gefallen	praktische Anwendung	1	Fallstudien
Kurs C	hat gefallen	praktische Anwendung	1	Fallstudien
Kurs C	hat gefallen	Lehrinhalt	1	Kreativmethoden
Kurs C	hat gefallen	Lehrinhalt	1	interessante Themen
Kurs C	hat gefallen	Lehrinhalt	1	Kreativmethoden
Kurs C	hat gefallen	Arbeitsatmosphäre	1	Arbeitsatmosphäre
Kurs C	hat gefallen	Arbeitsatmosphäre	1	Arbeitsatmosphäre
Kurs C	hat gefallen	aktive Beteiligungsmöglichkeiten	1	Gruppenarbeiten
Kurs C	hat gefallen	Dozentin	1	Einstieg und Überblick
Kurs C	hat gefallen	Dozentin	1	Bereitstellung kostenpflichtiger Inhalte (ISO, 1 EFQM)
Kurs C	hat nicht gefallen	Organisation	-1	zu späte Termininformation
Kurs C	hat nicht gefallen	Organisation	-1	Seminar vor Semesterbeginn
Kurs C	hat nicht gefallen	Organisation	-1	Seminar vor Semesterbeginn
Kurs C	hat nicht gefallen	Organisation	-1	zu späte Termininformation
Kurs C	hat nicht gefallen	Organisation	-1	Terminkollisionen mit andern Blockseminaren
Kurs C	hat nicht gefallen	Organisation	-1	zu späte Termininformation
Kurs C	hat nicht gefallen	Organisation	-1	zu späte Termininformation
Kurs C	hat nicht gefallen	Kursverlaufsplanung	-1	zu schnell bei komplexen Zusammenhängen
Kurs C	hat nicht gefallen	Kursverlaufsplanung	-1	Blocktag zu lang
Kurs C	hat nicht gefallen	Kursverlaufsplanung	-1	Fallstudien am Nachmittag
Kurs C	hat nicht gefallen	Feedback Gruppenergebnisse	-1	Notengebung nicht immer nachvollziehbar

## Anhang 16: Drei Transkriptionsbeispiele

Projekt	Teleteaching – Provisorium oder langfristige Ergänzung für die Lehre	
Interview-Nr.	A1	
Name der Audiodatei	Transkription Interview 1 IWM 20	
Datum der Aufnahme	10.06.2020	
Setting	Videokonferenz, beide Kameras an	
Dauer der Aufnahme	45:16 Minuten	
Befragte Person	männlich	
Interviewer	Sebastian Holtermann	
Datum der Transkription	05.06.2020	
Transkribient	Sebastian Holtermann	
Besonderheiten	Eine Unterbrechung durch Externen, kurze Verbindungsprobleme	
Transkriptionsregeln	Die Transkription erfolgt Wort für Wort in leichter Sprachglättung. I: Interviewer, A1: Befragter. Folgendes Zeicheninventar und Module finden Anwendung:	
	Leichte Sprachglättung: Korrektur des „breiten“ Dialekts, aber umgangssprachliche Ausdrucksweisen, fehlerhafte Ausdrücke sowie fehlerhafter Satzbau werden beibehalten.	Modul Sprachglättung
(3)	Angabe der Pause ab einer Länge von drei Sekunden	Modul Pause
Immer	Betontes Wort	Modul Sprachklang
Kopfhör-	Wortabbruch und Satzabbruch	Modul Lautäußerung, Wortabbrüche und Verschleifungen
(lacht) (seufzt)	Non-verbale Äußerungen	Modul nicht-sprachliche Ereignisse
(haut auf den Tisch)	Hörbare Handlungen	
(Handy klingelt)	Hintergrundgeräusche	
(unverständlich) (Unterbrechung von x Sekunden)	Unverständliches Wort oder mehrerer unverständliche Worte mit Zeitangabe	Modul Unsicherheit, Unterbrechung, Auslassung
Ich, ich denke, dass	Intonationsorientiert	Modul Zeichensetzung



[...]

35 I: #00:09:52-6# Okay. (3) Dann. Da hast du ja gerade auch schon einmal drüber gesprochen. Die Interaktion zwischen dem Dozenten und die Studierenden, die hat die dir gefallen?

36 A1: #00:10:03-7# (3) Jetzt auf IWM bezogen sehr gut. Weil sie sich sehr bemüht hat um uns. Auch sehr oft mal gefragt hat: „Versteht ihr das? Habt ihr Fragen dazu?“ Weil wenn man mal Fragen stellt, wie habt ihr noch Fragen? Dann wird zu 99% keiner was sagen, das ist einfach so. Aber wenn sie selbst so eine Frage stellt, dann ist man quasi dazu genötigt zu antworten oder irgendjemand es genötigt zu antworten und dementsprechend fand ich das ganz gut, ja.

37 I: #00:10:36-1# Was hast Du denn gemacht, wenn du mal was nicht verstanden hast?

38 A1: #00:10:40-1# Dann habe ich tatsächlich nachgefragt, dann habe ich nachgefragt und das war auch vollkommen okay, weil sie- ich glaube sie auch, darauf vorbereitet war. Das nicht immer alles in erster Linie verständlich ist, was sie da sagt. Also was da vorgestellt wird und dementsprechend war das keine Schwierigkeit, also für niemanden nicht nur für mich, sondern sonst in der Unterhaltung mit anderen habe ich gemerkt, dass das nicht ein Problem war.

39 I: #00:11:02-8# Aber du hast ja gerade auch schon erzählt, dass es eher der Fall ist, wenn die Dozentin fragt, dass Leute Fragen beantworten. Liegt das daran, dass man- Ja, woran liegt das?

40 A1: #00:11:15-9# Das liegt daran, weil man beim- rückkoppelnd wieder auf die vorherige Antwort mit dieser Kamera aus, Mikro aus und sofort. Dadurch ich die Kamera ausgeschaltet ist, fühle ich mich nicht, quasi verpflichtet zu antworten. Jetzt nur so als Beispiel. Sebastian wenn wir beide das Gespräch jetzt nicht führen, sondern wir würden das jetzt zu fünf führen. Dann würde ich dir- dann kann ich dir so sagen, dass zwei Leute mindestens an diesem Gespräch nicht aktiv teilnehmen werden. Wenn die Kamera noch aus wäre. Wenn ich jetzt eins zu eins. Okay, da bin ich ja halt gezwungen. Aber wenn es mehr als zwei, drei Personen sind, dann werden sich ein, zwei Personen aktiv abschalten und sich nicht angesprochen fühlen. Und dementsprechend, ja das meinte ich halt vorhin damit deswegen. Wenn Sie da selber Fragen gestellt hat, dann fühlt man sich eher dazu genötigt zu antworten als andersrum. Wenn sie jetzt einfach sagt, ja fragt irgendwas.

41 I: #00:12:09-3# Okay. Dann hast du ja gerade auch schon besprochen, dass ihr auch untereinander viel über WhatsApp geschrieben habt auch während des Theorieninputs. Wie war die Interaktion zwischen den Studierenden generell denn? Gerade so im Vergleich auch zu Präsenz?

42 A1: #00:12:25-9# (3) Ich glaube, wir waren meist. zu 90% immer da. Also, wir sind glaube ich ca. 22 bis 24 Personen immer da gewesen. und es gab, also, wir haben uns immer stetig über unsere Studiengangsgruppe. Aber auch innerhalb unserer kleinen Gruppe immer auch unterhalten. Und es waren aus unserer Gruppe immer alle da zu den Vorlesungen. Da ist auch keiner auf die Idee gekommen irgendwie zu schwänzen oder irgendwie sowas oder generell,

dass du es kippen. Genau und sonst die Interaktion war auch generell immer da und wir haben uns auch immer aktiv. Also keiner hat immer gesagt, also keiner hat irgendwie immer gesagt, "nee, kein Bock" und keine Ahnung, "dieses ganze online Dings, da rebelliere ich jetzt" oder irgendwie sowas. Das wurde einfach flüssig übernommen und einfach weiter gemacht so als wäre nichts.

43 I: #00:13:12-8# Okay. Dann wie war das, also die Dozentin hat ja die Vorlesung auch online auf die Cloud gestellt. Hast du dir die mal angeschaut oder heruntergeladen?

44 A1: #00:13:23-7# nee, persönlich noch nie, weil ich jedes Mal bei der Vorlesung da war und mir auch alles mal angehört habe oder angeschaut habe und ich am Ende der Vorlesung nie eine Frage hatte, weil ich dir einfach direkt immer geklärt habe. Dementsprechend musste ich mir nie etwas noch mal anschauen oder so.

45 I: #00:13:42-6# In welchen Fällen würdest du dir das denn mal anschauen?

46 A1: #00:13:48-0# Wenn ich es nicht verstanden hätte. Wenn ich keine Lust auf das Fach hätte, wenn die Dozentin ihren Job nicht erfüllt hätte. In dem Sinne von, dass sie mir das beizubringen. Oder keine Ahnung (3) Vielleicht sogar, wenn ich eine schriftliche Klausur hätte. Also quasi in dem Sinne von jetzt nicht so wie jetzt: „Macht eine Gruppenarbeit!“ und so weiter und sofort, sondern: „Ihr schreibt jetzt jeder eine Einzelarbeit. Und mach das mal so.“ Dann ich glaube in den vier Fällen hätte ich mir das noch mal angeschaut.

[...]

Projekt	Teleteaching – Provisorium oder langfristige Ergänzung für die Lehre
Interview-Nr.	B1
Name der Audiodatei	Transkription Interview 1 IWM 19-20
Datum der Aufnahme	10.06.2020
Setting	Videokonferenz, beide Kameras an
Dauer der Aufnahme	49:35 Minuten
Befragte Person	weiblich
Interviewer	Sebastian Holtermann
Datum der Transkription	10.06.2020
Transkribient	Sebastian Holtermann
Besonderheiten	Eine Unterbrechung durch Externen, kurze Verbindungsprobleme
Transkriptionsregeln	Die Transkription erfolgt Wort für Wort in leichter Sprachglättung. I: Interviewer, B1: Befragter. Folgendes Zeicheninventar und Module finden Anwendung:

	Leichte Sprachglättung: Korrektur des „breiten“ Dialekts, aber umgangs- sprachliche Ausdrucks- weisen, fehlerhafte Aus- drücke sowie fehlerhaf- ter Satzbau werden bei- behalten.	Modul Sprachglättung
(3)	Angabe der Pause ab ei- ner Länge von drei Se- kunden	Modul Pause
Immer	Betontes Wort	Modul Sprachklang
Kopfhör-	Wortabbruch, Satzab- bruch	Modul Lautäußerung, Wortabbrüche und Ver- schleifungen
(lacht) (seufzt)	Non-verbale Äußerun- gen	Modul nicht-sprachliche Ereignisse
(haut auf den Tisch)	Hörbare Handlungen	
(Handy klingelt)	Hintergrundgeräusche	
(unverständlich) (Unterbrechung von x Sekunden)	Unverständliches Wort oder mehrerer unver- ständliche Worte mit Zeitangabe	Modul Unsicherheit, Un- terbrechung, Auslas- sung
Ich, ich denke, dass	Intonationsorientiert	Modul Zeichensetzung

[...]

83 I: #00:24:48-3# Und wie zufrieden warst du mit der Zusammenarbeit in der Gruppe?

84 B1: #00:24:55-2# Das hat sehr gut geklappt. Also haben alle viel gemacht und auch für diese Prüfung am Ende, also, das ist ja jetzt noch nicht so relevant, aber für die, aber für die Prüfung am Ende hat es auch gut geklappt, da konnte man sich auf jeden Fall auf jeden verlassen und so und jeder hat seinen Teil gemacht. Also dafür, dass man die nicht kannte war das eigentlich ziemlich gut.

85 I: #00:25:28-4# Was meinst du waren die Gründe dafür, dass die Gruppenarbeit so gut geklappt hat?

86 B1: #00:25:34-6# Vielleicht war es der Grund, dass man sich gerade nicht so gut kannte, sprich man hatte, ja, weil irgendwie, wenn man jetzt mit Freunden in einer Gruppe ist, ist man dann auch irgendwie abgelenkt durch, weiß nicht, privaterer Themen oder so. Aber vielleicht war es auch ein Grund, dass halt von den anderen. Die waren glaube ich auch alle anderen noch sehr gut motiviert, weil es das erste Seminar in deren Master war und am Anfang ist man ja immer noch so ein bisschen. Ja, motivierter vielleicht.

87 (Unterbrechung von 10 Sekunden)

88 B1: #00:26:12-9# Ja, genau. Ich glaube, dadurch will man ja auch generell noch ein bisschen beweisen oder weiß ich nicht, hat man auf jeden Fall noch eine höhere Motivation, um gute Leistung abzuliefern oder so am Anfang eines Studiums und eben, weil man noch keinen anderen kennt und auch noch zukünftig noch wahrscheinlich weitere Gruppenarbeit machen muss mit den Leuten, ja, will man ja auch nicht schlecht dastehen, dass man irgendwie faul ist oder wenig macht oder so, also, ich glaube es waren so mehrere Komponenten.

89 I: #00:26:46-6# Wie hast du das denn empfunden, das es so eine Vortragspflicht gab? Außer jetzt für eine Person in der Gruppe, dass jeder mal vorstellen muss?

90 B1: #00:26:59-1# Ja, eigentlich finde ich es sinnvoll. (3) Und eigentlich war es auch gut, dass wir mehr waren als dass es die Vortragspflicht gab, weil zwei Leute hatten extreme Panik davor, was für mich eigentlich unlogisch ist in den Master, dass man so Angst davor hat zu präsentieren. Eigentlich muss man darüber hinweg stehen, aber wir haben die beiden dann außen vorgelassen. Was vielleicht dann notentechnisch auch ganz gut war. Aber ja macht eigentlich schon Sinn, als wenn immer nur einer, der ist wirklich gut kann, präsentiert. Wäre es irgendwie auch langweilig, also wird der Sache dann auch nicht gerecht, deswegen finde ich das eigentlich gut.

[...]

Projekt	Teleteaching – Provisorium oder langfristige Ergänzung für die Lehre
Interview-Nr.	A3
Name der Audiodatei	Transkription Interview 3 IWM 20
Datum der Aufnahme	08.06.2020
Setting	Videokonferenz, beide Kameras an
Dauer der Aufnahme	57:14 Minuten
Befragte Person	männlich
Interviewer	Sebastian Holtermann
Datum der Transkription	08.06.2020
Transkribient	Sebastian Holtermann
Besonderheiten	Eine Unterbrechung durch Externen, mehrere Verbindungsstörungen
Transkriptionsregeln	Die Transkription erfolgt Wort für Wort in leichter Sprachglättung. I: Interviewer, A3: Befragter.

	Folgendes Zeicheninventar und Module finden Anwendung:	
	Leichte Sprachglättung: Korrektur des „breiten“ Dialekts, aber umgangssprachliche Ausdrucksweisen, fehlerhafte Ausdrücke sowie fehlerhafter Satzbau werden beibehalten.	Modul Sprachglättung
(3)	Angabe der Pause ab einer Länge von drei Sekunden	Modul Pause
Immer	Betontes Wort	Modul Sprachklang
Kopfhör-	Wortabbruch, Satzabbruch	Modul Lautäußerung, Wortabbrüche und Verschleifungen
(lacht) (seufzt)	Non-verbale Äußerungen	Modul nicht-sprachliche Ereignisse
(haut auf den Tisch)	Hörbare Handlungen	
(Handy klingelt)	Hintergrundgeräusche	
(unverständlich) (Unterbrechung von x Sekunden)	Unverständliches Wort oder mehrerer unverständliche Worte mit Zeitangabe	Modul Unsicherheit, Unterbrechung, Auslassung
Ich, ich denke, dass	Intonationsorientiert	Modul Zeichensetzung

[...]

95 I: #00:26:47-3# habt ihr die Kamera bei den Gruppenarbeiten angehabt?

96 A3: #00:26:51-8# Teils, teils, ne? Wenn wir was aufgeschrieben haben, dann schon nicht mehr. Dann haben wir eigentlich nur noch Audio gemacht, weil wir eh alle nur noch auf den Bildschirm geguckt haben. Und ja Wenn wir in der offenen Diskussion waren schon eher, aber da eigentlich auch eher am Ende auch nicht mehr, dann haben uns dann wirklich drauf konzentriert, dass wir, dass wir über Audio miteinander sprechen. Und nicht unsere Bild da noch dazu zeigen, weil das schon bisschen ablenkt.

97 I: #00:27:23-2# Was präferierst du denn er Kamera an oder Kamera aus? Auch jetzt bei der Vorlesung.

98 A3: #00:27:35-4# schwer, also [Dozent] hat z.B. immer die Vorlesung verpflichtend für alle mit Kamera an gemacht und [die Dozentin] jetzt nicht. Ich würde behaupten also, wenn man nur auf den auf denen Wenn man ich denke, der Großteil wird er mitmachen, wenn er die Kamera anhat, weil man einfach nicht die Möglichkeit sich wegzuducken, wenn die Kamera nicht an ist. Man ist

anonymer man kann in der Masse einfach untergehen. Man muss nicht zwingend zuhören. Ja, ich glaube es kommt immer drauf an. Ich persönlich würde, finde es einfach ohne Kamera besser. Einfach weil ich dann freier bin und nicht mich die ganze Zeit konzentrieren muss, dass ich nichts Blödes vor der Kamera mache. (lacht)

99 I: #00:28:43-1# Also, meinst du, weil Du auch dich mehr kontrolliert fühlst, wenn die Kamera an ist?

100 A3: #00:28:49-3# Ja klar logisch. Da kann ja jeder Zeit 25 Leute können auf dich drauf gucken, während du wem anderes zuhörst. Man fühlt sich immer beobachtet. Klar.

101 I: #00:29:03-6# Wie lief bei euch die Gruppeneinteilung für die Fallbearbeitung ab?

102 A3: #00:29:09-0# Wir hatten eine Gruppe aus einem anderen Bereich haben dann glaube ich noch einen Kommilitonen mit reingenommen. Ich glaube, das war aus einer der ersten Woche wir gehen Bier trinken Gruppe und das war's. Die haben wir beibehalten. Und dann haben wir noch einen Kommilitonen mit dazu genommen genau, weil der noch keine Gruppe hatte genau und dann haben wir den noch bei uns reingelassen in die Gruppe. Ja, darum waren wir dann sechs am Ende.

103 I: #00:29:37-1# Wie habt ihr das koordiniert?

104 A3: #00:29:42-9# Die Gruppenaktivität?

105 I: #00:29:44-8# Die Einteilung

106 A3: #00:29:46-3# die Einteilung. Ok, ja, nicht wirklich. Also, wir hatten WhatsApp Gruppe. Sowieso schon dann: "ja machen wir das zusammen?" Alle haben ja gesagt, das war es. Also, da war jetzt auch keine Einteilung oder so. Die Dozentin hat uns das freigelassen.

107 I: #00:30:01-3# Und der der noch keine Gruppe hatte, war auch in der WhatsApp Gruppe drin?

108 A3: #00:30:03-8# Der hat in der großen Gruppe vom Studiengang in der WhatsApp Gruppe gefragt. "Hier, wer könnte?" Und dann habe ich und [anderes Gruppenmitglied] glaube ich, ohne jetzt Namen zu nennen. (lacht) Haben wir beide glaube ich. Das in die Gruppe reingebracht, dann haben wir gesagt, ah hier, der hat noch keine Gruppe, lassen wir den doch. Lass den doch aufnehmen und fertig.

109 I: #00:30:25-9# Ok. Also, ihr habt ja die Gruppenarbeiten bearbeitet und danach gab's ja eine Lösungsbesprechung. Habt ihr nach der Lösungsbesprechung noch mal über eure Zusammenarbeit reflektiert?

110 A3: #00:30:42-7# Nö!

111 I: #00:30:43-6# gar nicht?

112 A3: #00:30:44-9# nee. Nur nach dem einen schlechten Ergebnis, haben wir mal alle gesagt. Okay, müssen wir jetzt beim nächsten Mal besser machen und das war's. Also viel mehr war da nicht.

113 I: #00:30:56-4# Und welche Medien habt ihr für die Gruppenarbeit benutzt? Außer jetzt WhatsApp und Zoom?

A3: #00:31:09-4# also sowas wie Share Whiteboards oder sowas haben wir nicht benutzt. Wir hatten halt einen Schriftführer quasi, der hat dann aufgeschrieben und das hat er dann meistens in PowerPoint oder Word gemacht. Aber sonst haben wir nicht so viel mehr dazu.

[...]

## Literaturverzeichnis

- Ansorge, U., Strohmmer, J. (Mitarbeiter) (Wirtz, M. A., Hrsg.). (2020, 26. Mai). *Salienz*. Zugriff am 26.05.2020. Verfügbar unter <https://portal.hogrefe.com/dorsch/salienz/>
- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A. M. & Zimmer, G. M. (2018). *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien* (UTB, Bd. 4965, 5. Auflage). Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Beller, S. (2016). *Empirisch forschen lernen. Konzepte, Methoden, Fallbeispiele, Tipps* (3., überarbeitete und erweiterte Auflage). Bern: Hogrefe.
- Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Tamim, R. M. & Abrami, P. C. (2014). A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: from the general to the applied. *Journal of Computing in Higher Education*, 26(1), 87–122. <https://doi.org/10.1007/s12528-013-9077-3>
- Bielawa, H. (2020, 1. April). Studieren in der Corona-Krise : Unis werden in der Lehre kreativ. *Aachener Zeitung*, Online. Zugriff am 18.06.2020. Verfügbar unter [https://www.aachener-zeitung.de/hochschule/rwth/unis-werden-in-der-lehre-kreativ\\_aid-50338551](https://www.aachener-zeitung.de/hochschule/rwth/unis-werden-in-der-lehre-kreativ_aid-50338551)
- Bodemer, D. & Hesse, F. W. (2020). Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL). In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch - Lexikon der Psychologie* (19., überarbeitete Auflage, Bd. 19, S. 667). Bern: Hogrefe.
- Borsch, F. (2019). *Kooperatives Lernen. Theorie - Anwendung - Wirksamkeit* (Lehren und Lernen, 3., aktualisierte Auflage). Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer. Verfügbar unter [http://www.kohlhammer.de/wms/instances/KOB/appDE/nav\\_product.php?product=978-3-17-034136-4](http://www.kohlhammer.de/wms/instances/KOB/appDE/nav_product.php?product=978-3-17-034136-4)
- Bosshardt, W. & Chiang, E. P. (2016). Targeting Teaching Lecture Capture Learning: Do Students Perform Better Compared to Face-to-Face Classes? *Southern Economic Journal*, 82(3), 1021–1038. <https://doi.org/10.1002/soej.12084>
- Chen, C.-M. & Wu, C.-H. (2015). Effects of different video lecture types on sustained attention, emotion, cognitive load, and learning performance. *Computers & Education*, 80, 108–121. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.08.015>
- Cohen, J. (2013). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Burlington: Elsevier Science. Retrieved from <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1882849>
- Davis, R. O. (2018). The impact of pedagogical agent gesturing in multimedia learning environments: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 24, 193–209. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.05.002>



- Deakin, H. & Wakefield, K. (2014). Skype interviewing: reflections of two PhD researchers. *Qualitative Research*, 14(5), 603–616.  
<https://doi.org/10.1177/1468794113488126>
- Demling, A. & Kerkmann, C. (2020, 5. März). Profiteure der Epidemie. Corona sorgt für einen Boom von Corona sorgt für einen Boom von Videokonferenzen - Aktien der Anbieter profitieren. *Handelsblatt* (Zoom, Teamviewer, Slack & Co - die Profiteure des Coronavirus). Zugriff am 16.06.2020. Verfügbar unter <https://www.handelsblatt.com/technik/it-internet/profiteure-der-epidemie-corona-sorgt-fuer-einen-boom-von-videokonferenzen-aktien-der-anbieter-profitieren/25611888.html?ticket=ST-4465813-PI6RtqbJQRKwUMtxNljp-ap2>
- Denton, D. W. (2012). Enhancing Instruction through Constructivism, Cooperative Learning, and Cloud Computing. *TechTrends*, 56(4), 34–41.  
<https://doi.org/10.1007/s11528-012-0585-1>
- Dommett, E. J., Gardner, B. & van Tilburg, W. (2020). Staff and students perception of lecture capture. *The Internet and Higher Education*, 46, 1–10.  
<https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2020.100732>
- Döring, N. (2016). Reduced Social Cues/Cues filtered Out. In S. Schwan, D. Unz, M. Suckfüll & N. C. Krämer (Hrsg.), *Medienpsychologie. Schlüsselbegriffe und Konzepte* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 339–347). Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Dowling-Hetherington, L., Glowatz, M., McDonald, E. & Dempsey, A. (2020). Business students' experiences of technology tools and applications in higher education. *International Journal of Training and Development*, 24(1), 22–39.  
<https://doi.org/10.1111/ijtd.12168>
- Dr. dresing & pehl GmbH (dr. dresing & pehl GmbH, Hrsg.). (2020, 2. August). *f4transkript -Zügig, präzise und konzentriert abtippen - audiotranskription*. Zugriff am 02.08.2020. Verfügbar unter <https://www.audiotranskription.de/f4>
- Duden (Bibliographisches Institut GmbH, Hrsg.). (2020, 28. Juli). *Duden | trocken | Rechtschreibung, Bedeutung, Definition, Herkunft*. Zugriff am 29.07.2020. Verfügbar unter <https://www.duden.de/rechtschreibung/trocken>
- Edelmann, W. & Wittmann, S. (2019). *Lernpsychologie. Mit Online-Material* (Beltz Psychologie 2020, 8., vollständig überarbeitete Aufl.). Weinheim: Beltz Verlagsgruppe.
- Ehlers, U.-D. (2011). *Qualität im E-Learning aus Lernaltersicht* (Medienbildung und Gesellschaft, Bd. 15, 2., überarbeitete und aktualisierte Auflage). Wiesbaden: VS Verl. für Sozialwiss.
- Ertl, B., Fischer, F. & Mandl, H. (2006). Conceptual and socio-cognitive support for collaborative learning in videoconferencing environments. *Computers & Education*, 47(3), 298–315.
- Euzent, P., Martin, T., Moskal, P. & D. Moskal, P. (2011). Assessing Student Performance and Perceptions in Lecture Capture vs. Face-to-Face Course

Delivery. *Journal of Information Technology Education: Research*, 10, 295–307. <https://doi.org/10.28945/1515>

- Fischer, O. (2016). Individualmedien. In S. Schwan, D. Unz, M. Suckfüll & N. C. Krämer (Hrsg.), *Medienpsychologie. Schlüsselbegriffe und Konzepte* (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 53–68). Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Flick, U. (2017). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (Rororo Rowohlt's Enzyklopädie, Bd. 55694, Originalausgabe, 8. Auflage). Reinbek bei Hamburg: rowohlt's enzyklopädie im Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Froschauer, U. & Lueger, M. (2020). *Das qualitative Interview. Zur Praxis interpretativer Analyse sozialer Systeme* (UTB, Bd. 2418, 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage). Wien: facultas.
- Fuß, S. & Karbach, U. (2019). *Grundlagen der Transkription. Eine praktische Einführung* (UTB, Bd. 4185, 2. Auflage). Stuttgart: UTB; Verlag Barbara Budrich.
- Gardner, C. & Thielen, S. (2015). *Didaktische Prinzipien für E-Learning*. Berlin: wvb Wiss. Verl.
- Gegenfurtner, A., Schmidt-Hertha, B. & Lewis, P. (2020). Digital technologies in training and adult education. *International Journal of Training and Development*, 24(1), 1–4. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12172>
- Gegenfurtner, A., Zitt, A. & Ebner, C. (2020). Evaluating webinar-based training: a mixed methods study of trainee reactions toward digital web conferencing. *International Journal of Training and Development*, 24(1), 5–21. <https://doi.org/10.1111/ijtd.12167>
- Gerdenitsch, C. & Korunka, C. (2019). *Digitale Transformation der Arbeitswelt. Psychologische Erkenntnisse zur Gestaltung von aktuellen und zukünftigen Arbeitswelten* (SpringerLink). Berlin, Heidelberg: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-662-55674-0>
- Gläser, J. & Laudel, G. (2010). *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen* (Lehrbuch, 4. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag.
- Hasselhorn, M. & Gold, A. (2017). *Pädagogische Psychologie. Erfolgreiches Lernen und Lehren* (4., aktualisierte Auflage). Stuttgart: W. Kohlhammer Verlag.
- Hattie, J. (2015). The applicability of Visible Learning to higher education. *Scholarship of Teaching and Learning in Psychology*, 1(1), 79–91. <https://doi.org/10.1037/stl0000021>
- He, J. & Huang, X. (2017). Collaborative Online Teamwork: Exploring Students' Satisfaction and Attitudes with Google Hangouts as a Supplementary Communication Tool. *Journal of Research on Technology in Education*, 49(3-4), 149–160. <https://doi.org/10.1080/15391523.2017.1327334>

- Heber, F. (2016). Evaluationsfragebogen zur Erfassung studentischer Lehrurteile (EEsL). In S. Seibold & F. Heber (Hrsg.), *Personalpsychologie* (Personalpsychologie, 3. Aufl., Bd. 3, S. 1–48). Hannover: Hochschule Hannover. Zugriff am 21.06.2020. Verfügbar unter <https://serwiss.bib.hs-hannover.de/frontdoor/index/index/start/2/rows/10/sortfield/score/sortorder/desc/searchtype/simple/query/personalpsychologie/docId/1015>
- Heider-Lang, A. M. (2019). *Digitale Transformation in der Bildungslandschaft - den analogen Stecker ziehen?* (1. Augsburg, München 2019). Mering: Rainer Hampp Verlag.
- ILIAS open source e-Learning e.V. (ILIAS open source e-Learning e.V., Hrsg.). (2020, 25. Juli). *ilias.de*. Zugriff am 25.07.2020. Verfügbar unter <https://www.ilias.de/>
- Imhof, M. (2020). *Psychologie für Lehramtsstudierende* (Basiswissen Psychologie, 5th ed. 2020). <https://doi.org/10.1007/978-3-662-58727-0>
- Jank, W. & Meyer, H. (2014). *Didaktische Modelle. [alle Schulformen]* (11. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition. Theory and research* (2. printing). Edina, Minn.: Interaction Book Co.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2009). An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Kergel, D. & Heidkamp-Kergel, B. (2020). *E-Learning, E-Didaktik und digitales Lernen* (Springer eBooks, 1st ed. 2020). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-28277-6>
- Kerres, M. (2018). *Mediendidaktik. Konzeption und Entwicklung digitaler Lernangebote* (De Gruyter Studium, 5., erweiterte Auflage). Berlin: De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110456837>
- Kleitman, N. (1982). Basic rest-activity cycle--22 years later. *Sleep*, 5(4), 311–317. <https://doi.org/10.1093/sleep/5.4.311>
- Krummenacher, J. (Wirtz, M. A., Hrsg.). (2016). *Aufmerksamkeit*. Zugriff am 30.07.2020. Verfügbar unter <https://dorsch.hogrefe.com/stichwort/aufmerksamkeit>
- Kuckartz, U. (2018). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung* (Grundlagentexte Methoden, 4. Auflage). Weinheim: Beltz Juventa.
- Lackes, R., Siepermann, M., Bartscher, T. & Nissen, R. (Gabler Wirtschaftslexikon, Hrsg.). (2018). *Teleteaching*. Zugriff am 17.06.2020. Verfügbar unter <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/teleteaching-48464/version-271716>

- Langner, R. & Eickhoff, S. B. (2013). Sustaining attention to simple tasks: a meta-analytic review of the neural mechanisms of vigilant attention. *Psychological Bulletin*, 139(4), 870–900. <https://doi.org/10.1037/a0030694>
- Lee, H., Hampel, R. & Kukulska-Hulme, A. (2019). Gesture in speaking tasks beyond the classroom: An exploration of the multimodal negotiation of meaning via Skype videoconferencing on mobile devices. *System*, 81, 26–38. <https://doi.org/10.1016/j.system.2018.12.013>
- Lervik, M., Vold, T. & Holen, S. (2018). Conditions for Cooperating and Dialogue through the Utilization of Technology in Online Education. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2352–2363. <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.061034>
- Leue, V. & Reuke, H. Experte (2017, 14. März). Entscheidung: Universität oder Fachhochschule. Der feine Unterschied. *Süddeutsche Zeitung*. Zugriff am 18.06.2020. Verfügbar unter <https://www.sueddeutsche.de/bildung/entscheidung-uni-oder-fh-der-feine-unterschied-1.1050256>
- Markgraf, D. & Esch, F.-R. (Gabler Wirtschaftslexikon, Hrsg.). (2020). *Unique Selling Proposition (USP)* (5 Aufl.). Zugriff am 19.06.2020. Verfügbar unter <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/unique-selling-proposition-usp-50075/version-273300>
- Mayrberger, K. (2019). *Partizipative Mediendidaktik. Gestaltung der (Hochschul-)Bildung unter den Bedingungen der Digitalisierung*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (Beltz Pädagogik, 12., überarb. Aufl.). Weinheim: Beltz. Verfügbar unter [http://content-select.com/index.php?id=bib\\_view&ean=9783407293930](http://content-select.com/index.php?id=bib_view&ean=9783407293930)
- Meier, A., Spada, H. & Rummel, N. (2007). A rating scheme for assessing the quality of computer-supported collaboration processes. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 2(1), 63–86. <https://doi.org/10.1007/s11412-006-9005-x>
- Mietzel, G. (2017). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens* (9., aktualisierte und erweiterte Auflage). Göttingen: Hogrefe. <https://doi.org/10.1026/02457-000>
- Misoch, S. (2015). *Qualitative Interviews*. Berlin: De Gruyter Oldenbourg. <https://doi.org/10.1515/9783110354614>
- Modlinger, D. (2020). *eLearning und Mobile Learning – Konzept und Drehbuch. Handbuch für Medienautoren und Projektleiter* (X.media.press, 3rd ed. 2020). <https://doi.org/10.1007/978-3-658-27814-4>
- Moodle Pty Ltd (Moodle Pty Ltd, Hrsg.). (2020, 25. Juli). *Moodle - Open-source learning platform | Moodle.org*. Zugriff am 25.07.2020. Verfügbar unter <https://moodle.org/>

- Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur. (2020). *Vorlesungen starten Montag digital. Wissenschaftsminister Björn Thümler: „Hochschulen gut vorbereitet“*. Hannover. Zugriff am 18.06.2020. Verfügbar unter <https://www.mwk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/vorlesungen-starten-montag-digital-187565.html>
- Niedersächsisches Ministerium für Wissenschaft und Kultur. Niedersächsisches Hochschulgesetz § 5 Evaluation von Forschung und Lehre. NHG. Zugriff am 22.06.2020. Verfügbar unter <http://www.nds-voris.de/jportal/?quelle=jlink&query=HSchulG+ND+%C2%A7+5&psml=bsvoris-prod.psml&max=true>
- Otto, D., Bollmann, A., Becker, S. & Sander, K. (2018). It's the learning, stupid! Discussing the role of learning outcomes in MOOCs. *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e-Learning*, 33(3), 203–220. <https://doi.org/10.1080/02680513.2018.1486183>
- Bitkom e.V. (2020). *Corona-Pandemie: Arbeit im Homeoffice nimmt deutlich zu*. Berlin. Zugriff am 18.06.2020. Verfügbar unter <https://www.bitkom.org/Presse/Presseinformation/Corona-Pandemie-Arbeit-im-Homeoffice-nimmt-deutlich-zu>
- Reid, F., Malinek, V., Cliff, S. & Evans, J. (1996). The messaging threshold in computer-mediated communication. *Ergonomics*, 39(8), 1017–1037. Zugriff am 22.08.2020. Verfügbar unter <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00140139608964525>
- Richardson, J. C., Maeda, Y., Lv, J. & Caskurlu, S. (2017). Social presence in relation to students' satisfaction and learning in the online environment: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 71, 402–417. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.001>
- Roth, J. J., Pierce, M. & Brewer, S. (2020). Performance and Satisfaction of Resident and Distance Students in Videoconference Courses. *Journal of Criminal Justice Education*, 31(2), 296–310. <https://doi.org/10.1080/10511253.2020.1726423>
- Schneider, M. & Preckel, F. (2017). Variables associated with achievement in higher education: A systematic review of meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 143(6), 565–600. <https://doi.org/10.1037/bul0000098>
- Schrader, F.-W. & Helmke, A. (2020). Lehr-Lern-Prozesse. In M. A. Wirtz (Hrsg.), *Dorsch - Lexikon der Psychologie* (19., überarbeitete Auflage, S. 1052). Bern: Hogrefe.
- Seidel, T. & Förtsch, M. (Hochschulform Digitalisierung, Hrsg.). (2020). *#CoronaCampus: Es braucht digitale Lehr- UND Lernkompetenz*, Hochschulforum Digitalisierung. Zugriff am 18.06.2020. Verfügbar unter <https://hochschulforumdigitalisierung.de/de/print/blog/coronacampus-digitale-lernkompetenz>

- Sproull, L. & Kiesler, S. (1986). Reducing Social Context Cues: Electronic Mail in Organizational Communication. *Management Science*, 32(11), 1492–1512. <https://doi.org/10.1287/mnsc.32.11.1492>
- Süss, D., Lampert, C. & Trültzsch-Wijnen, C. W. (2018). *Medienpädagogik. Ein Studienbuch zur Einführung* (Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft, 3. Auflage). Wiesbaden: Springer VS. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19824-4>
- Ulrich, I. (2016). *Gute Lehre in der Hochschule*. Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-11922-5>
- Van Ackeren, I., Kerres, M. & Heinrich, S. (Hrsg.). (2018). *Flexibles Lernen mit digitalen Medien ermöglichen. Strategische Verankerung und Erprobungsfelder guter Praxis an der Universität Duisburg-Essen*. Münster: Waxmann.
- Vanslambrouck, S., Zhu, C., Lombaerts, K., Philipsen, B. & Tondeur, J. (2018). Students' motivation and subjective task value of participating in online and blended learning environments. *The Internet and Higher Education*, 36, 33–40. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2017.09.002>
- VERBI GmbH (VERBI GmbH, Hrsg.). (2020, 2. August). *Inhaltsanalyse mit MAXQDA - Software für Win & macOS*. Zugriff am 02.08.2020. Verfügbar unter [https://www.maxqda.de/software-inhaltsanalyse?gclid=EAlaIQob-ChMI19Tw9MP86gIVDJ53Ch3fGgSjEAAYASAAEgIExPD\\_BwE](https://www.maxqda.de/software-inhaltsanalyse?gclid=EAlaIQob-ChMI19Tw9MP86gIVDJ53Ch3fGgSjEAAYASAAEgIExPD_BwE)
- Von Elm, K. & Löchel, H. Experte (2020, 27. April). Wie das Coronavirus den digitalen Wandel beschleunigt. *Handelsblatt*. Zugriff am 18.06. Verfügbar unter <https://www.handelsblatt.com/private-hochschulen-wie-das-coronavirus-den-digitalen-wandel-beschleunigt/25766754.html>
- Von Helden, J., Heuveloop, D., Dieball, H., Rennen-Allhoff, B., Meyer, R., Baumann, L. et al. (Präsidium Hannover, Hrsg.). (2019). *HsH – WIR QUALIFIZIEREN FÜR DIE ARBEITSWELTEN VON MORGEN!*, Hochschule Hannover. Zugriff am 18.06.2020. Verfügbar unter [https://www.hs-hannover.de/fileadmin/HsH/Hochschule\\_Hannover/Organisation/Kommunikation\\_und\\_Marketing/Broschueren/HsH-Broschuere\\_Leitbild\\_web.pdf](https://www.hs-hannover.de/fileadmin/HsH/Hochschule_Hannover/Organisation/Kommunikation_und_Marketing/Broschueren/HsH-Broschuere_Leitbild_web.pdf)
- Wehr, H. (2020). Kooperatives Lernen - selbständiges Lernen in Gruppen. In H. Wehr & G.-B. von Carlsburg (Hrsg.), *Kooperatives Lehren und Lernen lernen. Kreativität entfalten anhand kooperativer Lernprozesse* (Pädagogik und Psychologie, 6. Auflage, S. 116–136). Augsburg: Brigg Verlag F.-J. Büchler KG.
- Weinberger, A., Hartmann, C., Katja, L. & Rummel, N. (2020). Computer-unterstützte kooperative Lernszenarien. In H. Niegemann & A. Weinberger (Hrsg.), *Handbuch Bildungstechnologie. Konzeption und Einsatz digitaler Lernumgebungen* (Handbuch Bildungstechnologie ). Heidelberg, Berlin: Springer.
- Wessner, M. (2012). Lerngruppen. In J. M. Haake, G. Schwabe & M. Wessner (Hrsg.), *CSCCL-Kompendium 2.0. Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten, kooperativen Lernen* (2., völlig überarb. und erw. Aufl., S. 200–206). München: Oldenbourg.

- Wirtz, M. A. (Hrsg.). (2020). *Dorsch - Lexikon der Psychologie* (19., überarbeitete Auflage). Bern: Hogrefe.
- Witzel, A. (1982). *Verfahren der qualitativen Sozialforschung. Überblick u. Alternativen* (Campus Forschung, Bd. 322). Frankfurt a.M.: Campus Verl.
- Witzel, A. & Reiter, H. (2012). *The Problem-Centred Interview*. London: SAGE Publications. Retrieved from <http://gbv.ebib.com/patron/FullRecord.aspx?p=1046516>
- Yousef, A. M. F., Chatti, M. A., Wosnitza, M. & Schroeder, U. (2014). A Cluster Analysis of MOOC Stakeholder Perspectives. *RUSC. Universities and Knowledge Society Journal*, 12(1), 74. <https://doi.org/10.7238/rusc.v12i1.2253>
- YZ Media. (2020). *Studieren unter Corona. YZ Media Trend-Report Q3 2020* (Klein, D. & Köhler, P., Hrsg.). Frankfurt am Main: YZ Media GbR. Zugriff am 16.08.2020. Verfügbar unter [https://assets.website-files.com/5d7a833b7099dc7e14c65c84/5f047b15453f3842cf6e487c\\_YZ-Media-Report-Studie-Corona-2020-Q3.pdf](https://assets.website-files.com/5d7a833b7099dc7e14c65c84/5f047b15453f3842cf6e487c_YZ-Media-Report-Studie-Corona-2020-Q3.pdf)

## Erklärung zur ordnungsgemäßen Erstellung

Ich versichere, dass die vorliegende Arbeit mit dem Titel

Teleteaching – Provisorium oder langfristige Ergänzung für die Lehre?  
Eine Fallstudie zum Einsatz von Videokonferenzsoftware in einer kooperativen Lernumgebung in einem Masterseminar der Hochschule Hannover

von mir selbstständig, ohne Hilfe Dritter und ausschließlich unter Verwendung der angegebenen Quellen angefertigt wurde. Alle Stellen, die wörtlich oder sinngemäß aus Veröffentlichungen entnommen sind, habe ich als solche kenntlich gemacht. Die Arbeit wurde bisher in gleicher oder ähnlicher Form, auch nicht in Teilen, keiner anderen Prüfungsbehörde vorgelegt und auch nicht veröffentlicht.

I declare that I have developed and written the enclosed thesis entitled

Teleteaching - temporary or long-term supplement to teaching? A case study on the use of videoconferencing software in a cooperative learning environment in a master's seminar at Hochschule Hannover University of Applied Sciences

Entirely by myself and have not used sources or means without declaration in the text. Any thoughts or quotations which were inferred from these sources are clearly marked as such. This thesis was not submitted in the same or in a substantially similar version, not even partially, to any other authority to achieve an academic grading and was not published elsewhere.

Bersenbrück, 24.08.2020

*Sebastian Holtermann*