

Hochschule des Bundes
Fachbereich Finanzen

Die eigenständige Bearbeitung von Studieninhalten
im angeleiteten Selbststudium durch Studierende
des BWZ – Eine kritische Betrachtung

Diplomarbeit

Vorgelegt von Ole Bulschak
am 14.08.2023

1. Gutachter:in: Herr Prof. Dr. Torsten Porsch
2. Gutachter:in: Herr Simon Hoeing

Abstract

Die vorliegende Diplomarbeit widmet sich der kritischen Betrachtung der eigenständigen Bearbeitung von Studieninhalten im angeleiteten Selbststudium durch Studierende des Bildungs- und Wissenschaftszentrums (BWZ). Das Hauptaugenmerk liegt dabei auf der Untersuchung der Auswirkungen des angeleiteten Selbststudiums auf die Motivation der Studierenden.

Die Forschungsfrage dieser Arbeit lautet: "Wie wirkt sich das angeleitete Selbststudium auf die Motivation der Studierenden am BWZ aus?" Es wurde ein Fragebogen entwickelt und an alle Studierenden digital versendet, um Informationen über die Erfahrungen, Einstellungen und Wahrnehmungen zu erfassen.

Die Analyse basiert auf den quantitativen Daten von 229 Studierenden, die stichprobenartig mithilfe statistischer Methoden ausgewertet werden, um einen umfassenden Einblick in die Wirkung des angeleiteten Selbststudiums auf die Motivation der Studierenden zu gewinnen.

Ergebnisse zeigten, dass das angeleitete Selbststudium einen entscheidenden Einfluss auf die Motivation der Studierenden am BWZ hat. In fast allen gemessenen Skalen wurden signifikante Defizite in der Motivation während des angeleiteten Selbststudiums im Vergleich zu Vorlesungen in Kursräumen festgestellt.

Die vorliegende Arbeit trägt somit zur Erweiterung des Wissens im Bereich des Hochschulstudiums bei und bietet praxisrelevante Erkenntnisse für Bildungseinrichtungen, die das Selbststudium als Lehr- und Lernmethode anwenden.

Inhaltsverzeichnis

1 Einführung	7
2 Theoretischer und empirischer Hintergrund	8
2.1 Konzept des angeleiteten Selbststudiums	9
2.1.1 Definition und Merkmale	9
2.1.2 Entwicklungs- und Einsatzbereiche	10
2.2 Bedeutung der Motivation im Bildungskontext	11
2.2.1 Motivationstheorien	11
2.2.2 Motivation im Hochschulkontext	12
2.3 Faktoren des angeleiteten Selbststudiums, die die Motivation von Lernenden beeinflussen	12
2.3.1 Autonomie und Selbstbestimmung	13
2.3.2 Selbstgesteuertes Lernen	13
2.3.3 Lernunterstützung und Feedback	14
2.4 Vergleich mit traditioneller Präsenzlehre	14
2.4.1 Vor- und Nachteile traditioneller Vorlesungen	14
2.4.2 Vergleich der Auswirkungen beider Lehrmethoden auf die Motivation	15
2.5.1 Forschungsbedarf	16
2.5.2 Hypothesen	16
3 Methodik	17
3.1 Stichprobe	18
3.2 Forschungsvorgehen und Verfahren	18
3.3 Instrumente und Maßnahmen	19
3.4 Datenaufbereitung	20
3.5 Datenauswertung	21
4 Ergebnisse	21
4.1 Das grundlegende Motivationsempfinden	21
4.2 Lehrmethode und Lernstil	23
4.3 Darstellung der Hypothesen	23
4.3.1 Hypothese 1	24
4.3.2 Hypothese 2	25
4.3.3 Hypothese 3	26

4.4 Selbstverantwortung für den Lernerfolg	29
4.5 Dokumentation und Anwendung	29
5 Diskussion	31
5.1 Die Wahrnehmung der Unterstützung	31
5.1.1 Widersprüche	31
5.1.2 Gemeinsamkeiten	32
5.2 Autonomie in der Online-Lehre.....	33
5.2.1 Widersprüche	33
5.2.2 Gemeinsamkeiten	35
5.3 Das selbstgesteuerte Lernen	36
5.3.1 Widersprüche	36
5.3.2 Gemeinsamkeiten	37
5.4 Kritische Reflexion und Implikation für die Praxis.....	38
6 Literaturverzeichnis	40
7 Anhang.....	44
8 Eigenständigkeitserklärung	58

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Kennwerte der Allgemeinen Motivation, der Lehrmethode, des Lernstils, der Autonomie, der Unterstützung und des selbstgesteuerten Lernens im angeleiteten Selbststudium.....	22
Tabelle 2. Zweistichproben t-Test bei abhängigen Stichproben (Allg. Motivation)	22
Tabelle 3. Kennwerte der Lehrmethode und des Lernstils im angeleiteten Selbststudium.....	23
Tabelle 4. Zweistichproben t-Test bei abhängigen Stichproben (Unterstützung)	25
Tabelle 5. Zweistichproben t-Test bei abhängigen Stichproben (Autonomie)	26
Tabelle 6. Zweistichproben t-Test bei abhängigen Stichproben (Selbstgesteuertes Lernen)	28
Tabelle 7. Zweistichproben t-Test bei abhängigen Stichproben (Selbstverantwortung)	29
Tabelle 8. Zweistichproben t-Test bei abhängigen Stichproben (Dokumentation und Anwendung).....	30

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Vereinfachter Aufbau des "Blended Learning"- Modells.....	9
Abbildung 2. „Synchrones- und asynchrones Lernen“ nach Wiggenhagen und Schmidt (2010) bildlich dargestellt. 10	

Abkürzungsverzeichnis

A.Ss	Angeleitetes Selbststudium
V.i.K.	Vorlesungen im Kursraum
M	Mean (Mittelwert)
SD	Standard Deviation (Standardabweichung)
SE	Standard Error (Standardfehler)
KI	Konfidenzintervall
t	t-Statistik
df	degrees of freedom (Freiheitsgrade)
Sig.	significance (Signifikanz)
Fr.	Frage

1 Einführung

Die moderne Bildungslandschaft ist geprägt von ständigen Veränderungen und der Suche nach effektiven Lehr- und Lernmethoden, um den individuellen Bedürfnissen und Anforderungen der Studierenden gerecht zu werden. Insbesondere im Bereich der Hochschulbildung haben innovative Lehrkonzepte und digitale Technologien die traditionellen Lehrformen ergänzt und erweitert. Eine solche Methode, die sich zunehmend in den Fokus der Forschung rückt, ist das "angeleitete Selbststudium" – ein Ansatz, der den Studierenden eine eigenständige Aneignung von Studieninhalten digital ermöglicht, aber dennoch von Lehrenden begleitet und unterstützt wird. Es kann also als ein Teil des „Blended Learning“ betrachtet werden, einer Kombination von klassischer Präsenzlehre mit Phasen des Online-Lernens.

Auch am Bildungs- und Wissenschaftszentrum (BWZ) der Finanzverwaltung in Münster ist die Suche nach einem optimalen Konzept der Lehr- und Lernmethoden ein beständiger Prozess. Ein Aufbau, der sich in den letzten Jahren etablierte, folgt dem Ansatz des „Blended Learning“ durch Kombinieren von Präsenzlehre und dem angeleiteten Selbststudium. Zu dieser Thematik beschäftigt sich die vorliegende Diplomarbeit mit der Forschungsfrage „Wie wirkt sich das angeleitete Selbststudium auf die Motivation der Studierenden am BWZ aus?“

Motivation spielt eine zentrale Rolle für den Lernprozess und den akademischen Erfolg (Fairchild et al., 2005). Die Forschungsfrage gewinnt somit an Bedeutung, da diese spezifische Lehrmethode einen anderen Zugang zum Lernen und zur Wissensvermittlung bietet. Unterschiedliche Faktoren spielen hierbei eine Rolle, wie die Flexibilität des Zugangs zum Lernen, die die Autonomie, Reflexion und Forschungsfähigkeit der Studierenden beeinflusst (Chambers, 1999; Lebow, 1993; Radford, 1997; Sharpe et al., 2006; Tam, 2000), das selbstgesteuerte Lernen und die Möglichkeit, individuelle Interessen und Lerngeschwindigkeiten zu berücksichtigen (Garnham & Kaleta, 2002; Owston et al., 2008; Smyth et al., 2012).

Zur Beantwortung dieser Fragestellung wurde ein Fragebogen entwickelt, der die Motivation der Studierenden sowohl im Rahmen des angeleiteten Selbststudiums, als auch in herkömmlichen Vorlesungen in Kursräumen untersucht. Die Daten werden ausgewertet und mit Erkenntnissen aus der einschlägigen Fachliteratur in Verbindung gebracht, um ein umfassendes Bild zu erstellen.

Im folgenden Abschnitt werden relevante Konzepte und Theorien vorgestellt, die als Grundlage für die Analyse dienen. Dabei werden verschiedene Ansätze betrachtet, die die Motivation von Studierenden in den Fokus rücken und die Bedeutung des angeleiteten Selbststudiums in diesem Zusammenhang näher beleuchten.

Ziel dieser Diplomarbeit ist es zu einem fundierten Verständnis darüber beizutragen, wie das angeleitete Selbststudium als Lehrmethode optimal gestaltet und eingesetzt werden kann, um die Lernmotivation und den Bildungserfolg nachhaltig zu fördern.

2 Theoretischer und empirischer Hintergrund

Die Motivation der Lernenden spielt eine grundlegende Rolle für den Bildungserfolg und die persönliche Entwicklung (Alkış & Temizel, 2018). Daher ist ein besseres Verständnis der Faktoren, die die Motivation beeinflussen, von entscheidender Relevanz.

Es ist wichtiger geworden, die Lernerfahrungen der Studierenden in der Hochschulbildung aufgrund zunehmender Einschreibungen und Diversifizierung zu verbessern (Poon, 2013). Die Einbindung von Selbststudium als pädagogische Methode hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Angeleitetes Selbststudium kombiniert die Vorteile von eigenständigem Lernen mit gezielter Anleitung durch Lehrende. Diese Form des Lernens ermöglicht es den Studierenden, ihre Lernprozesse aktiv zu steuern, eigenverantwortlich zu arbeiten und gleichzeitig von der Expertise der Lehrenden zu profitieren. Es eröffnet Potenziale zur Förderung von Autonomie, Selbststeuerung und Selbstwirksamkeit der Studierenden.

Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, wie sich diese pädagogische Herangehensweise auf die Motivation der Studierenden auswirkt. Der aktuelle Stand des Wissens im Bereich der Motivationsforschung und des angeleiteten Selbststudiums beziehungsweise der Online-Lehre werden in diesem Abschnitt beleuchtet. Ziel ist es, aus diesen Erkenntnissen eine solide Grundlage für die geplante empirische Untersuchung zu schaffen, die darauf abzielt, die Beziehung zwischen angeleitetem Selbststudium und Motivation näher zu evaluieren.

Zusätzlich werden die Ergebnisse früherer empirischer Studien dazu dienen, wertvolle Einblicke in die potenziellen Auswirkungen des angeleiteten Selbststudiums auf die Motivation der Studierenden zu bieten. Dies wird den Rahmen für die Entwicklung von Hypothesen und die Gestaltung der anschließenden empirischen Untersuchung bilden.

2.1 Konzept des angeleiteten Selbststudiums

Das Konzept des angeleiteten Selbststudiums unterstreicht die ausgewogene Zusammenarbeit zwischen strukturierter Anleitung durch Lehrende und der Förderung von Eigeninitiative und Verantwortung der Studierenden für ihr Lernen. Diese Lehrmethode zielt darauf ab, die Fähigkeiten zur Selbstregulation und Selbstorganisation zu entwickeln, was für lebenslanges Lernen von entscheidender Bedeutung ist (Webler, 2005).

2.1.1 Definition und Merkmale

Das angeleitete Selbststudium kann hauptsächlich als eine Form des Online-Lernens und somit als Teil des „Blended Learning“ betrachtet werden (siehe Abbildung 1), da die Studierenden unter anderem über eine digitale Lernplattform Zugriff auf umfangreiche Lehrmaterialien, wie Vorlesungsunterlagen, Übungsaufgaben, multimediale Inhalte und weiterführende Literatur haben.

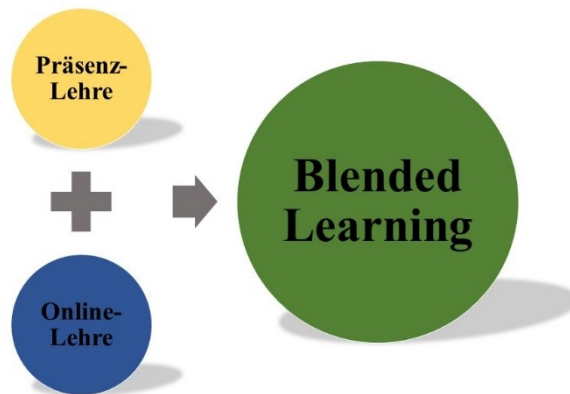


Abbildung 1. Vereinfachter Aufbau des "Blended Learning"-Modells

Inhaltlich der Online-Lehre zugeordnet, kann das angeleitete Selbststudium als asynchrones Lernen kategorisiert werden, da die Studierenden an unterschiedlichen Orten zu selbstgewählten Zeiten in dem von ihnen festgelegten Tempo die Studieninhalte bearbeiten.

In der elektronischen Ausbildung kann zwischen zwei grundlegenden Lernkonzepten unterschieden werden: Synchrones und asynchrones Lernen (Wiggenhagen & Schmidt, 2010) (siehe Abbildung 2).

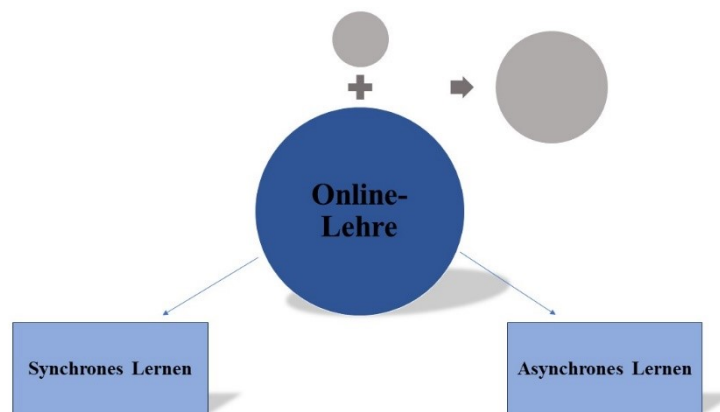


Abbildung 2. „Synchrones- und asynchrones Lernen“ nach Wiggenhagen und Schmidt (2010) bildlich dargestellt

Beim synchronen Lernen befinden sich die Lehrenden und die Lernenden an unterschiedlichen Orten, die Unterrichtseinheiten werden aber dennoch gemeinsam absolviert (virtuelles Klassenzimmer) (Wiggenhagen & Schmidt, 2010). Solch eine Lehrstunde kann aber nur unter bestimmten Voraussetzungen stattfinden. So bringen Wiggenhagen und Schmidt (2010) an, dass eine hochwertige technische Bild- und Tonverbindung nötig ist.

Beim asynchronen Lernen bleibt die Kursstruktur zwar die gleiche und es wird an unterschiedlichen Orten gearbeitet, das sogenannte „virtuelle Klassenzimmer“ entfällt hierbei aber, weil die Lernenden zeitlich ungebunden sind (Wiggenhagen & Schmidt 2010). Da es nicht möglich ist, die Lehrkraft direkt in Fragen einzubeziehen, werden elektronische Hilfeforen eingerichtet und der Dialog per digitalem Schriftverkehr forciert (Wiggenhagen & Schmidt 2010).

Dies begründet auch die vielseitige Einsetzbarkeit der Online-Lehre in Verbindung mit der Präsenzlehre.

2.1.2 Entwicklungs- und Einsatzbereiche

Online-Unterricht hat sich aufgrund der rasanten Entwicklung der Technologie zu einer alternativen Lehr- und Lernmethode und einer wesentlichen Ergänzung zum traditionellen Unterricht entwickelt (Tallent-Runnels et al., 2006). Es findet Anwendung in verschiedenen Bildungskontexten, von der Grundschule über die Hochschulbildung bis hin zur beruflichen Fortbildung. Sie kann zum Beispiel in hybriden Lehrveranstaltungen oder der sogenannten „Blended-Lehre“ eingebunden werden.

Die Interpretationen der Bedeutung von „Blended Learning“ oder dem Hybrid-Lernen sind vielfältig, weil sich die Verwendung des Begriffs in einem stetigen Wandel befindet (Graham et al., 2005; Oliver & Trigwell, 2005; Whitelock et al., 2003). Hauptsächlich, so sind sich die meisten Experten einig, wird der Begriff verwendet, um ein Kombinationskonzept aus Präsenzlehre, bei denen sich die Lernenden am selben Ort befinden und einer Onlinelehre, bei der die Lernenden örtlich ungebunden sind, zu beschreiben (Owston et al., 2008). „Blended Learning“ soll also so die Vorteile von Präsenz- und Onlinelehre kombinieren (Alkış & Temizel, 2018), um die Studierenden in ihrer Motivation zu stärken.

2.2 Bedeutung der Motivation im Bildungskontext

Die Motivation von Studierenden ist ein komplexes und vielschichtiges Konzept, das eine entscheidende Rolle im Bildungskontext spielt. Zahlreiche theoretische Ansätze und sozial-kognitiver Modelle wurden entwickelt, um das Verhalten und die Einstellungen der Lernenden zu erklären und zu beeinflussen (Pintrich, 2003). Im Hinblick auf die vorliegende Forschungsfrage, die sich auf die Auswirkungen des angeleiteten Selbststudiums auf die Motivation der Studierenden am BWZ konzentriert, ist ein Verständnis der Motivationstheorien von grundlegender Bedeutung.

2.2.1 Motivationstheorien

Motivationstheorien dienen dazu, das Verhalten von Menschen in Bezug auf ihre Motivation zu erklären. Die lateinische Wurzel des Wortes "Motivation" bedeutet "sich bewegen", wodurch das Studium der Motivation also im grundlegenden Sinne als das Studium des Handelns bezeichnet werden kann (Eccles & Wigfield, 2002).

Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan aus dem Jahr 1993 betont die Bedeutung intrinsischer Motivation, die aus dem eigenen Interesse und der Freude am Lernen entsteht. Sie kann als interessenbestimmte Handlungen definiert werden, die ohne Handlungsgeschehen von außen aufrechterhalten wird (Deci & Ryan, 1993).

Die Erwartungs-Wert-Theorie von Eccles und Wigfield hingegen betont den Einfluss extrinsischer Motivation, die durch Ziele und Erwartungen an Belohnungen und Erfolg beeinflusst wird. Theoretiker argumentieren, dass die Wahl, die Ausdauer und die Leistung der Individuen von ihren Überzeugungen, wie gut sie bei der

Aktivität abschneiden werden und wie sehr sie die Aktivität schätzen, abhängen können (Atkinson, 1957; Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 1992).

Motivationstheorien legen den Grundstein zur Analyse und Interpretation von Motivationsmustern im Hochschulkontext.

2.2.2 Motivation im Hochschulkontext

Die Schülermotivation, oder auch akademische Motivation genannt, hat sich in der psychologischen und pädagogischen Forschung im Laufe der Jahre von einer Randerscheinung zu einem zentralen Thema entwickelt (Pintrich, 2003).

Akademische Motivation wurde auf zahlreiche Arten aus einer Vielzahl von theoretischen Perspektiven messbar, aber im Allgemeinen bezieht sich akademische Motivation auf die Bewegung der Studierenden und ihr Engagement in Lernaktivitäten (Artino & Stephens, 2009). Lernmotivation kann als Energie und Verhaltensrichtung interpretiert werden, die Bedürfnisse, Interessen, Einstellungen, Werte, Bestrebungen und Anreize umfasst (Kholifah et al., 2020). Bedürfnisse und die Ermutigung zur Befriedigung von Bedürfnissen können die Hauptquelle der Lernmotivation sein.

Voraussetzungen für eine starke Lernmotivation der Studierenden sind also das Bedürfnis nach Wissen, das Verständnis für den Inhalt und die Fähigkeit, sich selbst zu motivieren (Kholifah et al., 2020). Eine erfolgreiche und nachhaltige Motivation der Studierenden hängt aber vom Einzelfall ab und kann somit nicht pauschalisiert werden.

2.3 Faktoren des angeleiteten Selbststudiums, die die Motivation von Lernenden beeinflussen

Das angeleitete Selbststudium ist eine dynamische und facettenreiche Lehrmethode, die eine Vielzahl von Faktoren umfasst, die das Lernergebnis und die Motivation der Studierenden beeinflussen können.

In diesem Abschnitt wird sich vertieft mit den wesentlichen Faktoren des angeleiteten Selbststudiums auseinandergesetzt und analysiert, wie diese verschiedenen Faktoren des angeleiteten Selbststudiums potenziell die Motivation der Studierenden am BWZ beeinflussen könnten.

2.3.1 Autonomie und Selbstbestimmung

Im Zusammenhang mit dieser Arbeit wird die Autonomie als Rahmenbedingung definiert, die die Möglichkeit umfasst, die Lerngeschwindigkeit und den Ort der Lehre selbst zu wählen.

Das angeleitete Selbststudium bietet den Studierenden die Möglichkeit, ihren Lernprozess eigenständig zu gestalten und ihre individuellen Interessen und Präferenzen zu berücksichtigen.

Zum einen verbessert es die Fähigkeit der Lernenden, das eigene Lerntempo zu steuern (Poon, 2013). Studierende können Inhalte oder Kurse nachholen, wann immer es ihnen beliebt (Garnham & Kaleta, 2002; Owston et al., 2008; Smyth et al., 2012). Wenn Studierende das Gefühl haben, dass sie Kontrolle über ihren Lernprozess haben und ihre Ziele selbst definieren können, beeinflusst das ihre Motivation, sich aktiv mit den Inhalten auseinanderzusetzen.

Zum anderen führt die Online-Komponente bei einigen dazu, dass mehr Zeit für das Lernen aufgewendet wird und weniger Zeit für persönliche Anliegen bleibt, was in Überforderung und Ermüdung resultiert (Smyth et al., 2012). Die Fähigkeit, das eigene Lernen zu steuern und sich selbst kontinuierlich zu organisieren hilft also, sich in einer Online-Umgebung zurecht zu finden.

2.3.2 Selbstgesteuertes Lernen

Selbstgesteuertes Lernen kann nach Straka (2008) als ein komplexes Zusammenspiel von Interesse, Emotion und kognitiven Strategien modelliert werden. Laut der Forschungsergebnisse von Nenniger et al. (1996) ist davon auszugehen, dass die motivationale Komponente beim selbstgesteuerten Lernen eine überragende Rolle spielt.

Smyth et al. (2012) fanden heraus, dass die Teilnehmenden, die in kombinierten Lernansätzen wie dem „Blended Learning“ unterrichtet wurden, es begrüßten, wenn sie mehr Verantwortung für das Lernen übernehmen konnten. Sie verstanden, dass es ihnen oblag, das Lernen und Verstehen der Inhalte zu verinnerlichen, um das Gelernte aktiv in der Praxis anwenden zu können (Smyth et al. (2012).

Poon (2013) wies aber auch auf Herausforderungen in Bezug auf dieses Thema hin. Verschiedene Studien zeigten auf, dass manche Studierende über unzureichende Zeitmanagementfähigkeiten verfügten, sie Probleme hatten Verantwortung für das persönliche Lernen zu übernehmen und unrealistische Erwartungen aufwiesen, weil sie glaubten, dass weniger Unterrichtsstunden weniger Arbeit

bedeuteten (Poon, 2013). Es mangelt ihnen also an einer nachvollziehbareren Struktur, die von Dozierenden oder Lehrenden aufrechterhalten wird.

2.3.3 Lernunterstützung und Feedback

Individuelles Feedback und Unterstützung bei auftretenden Fragen oder Problemen können die Studierenden ermutigen und ihre Motivation beeinflussen.

Teilnehmende einer Studie berichteten, dass sich ihr Lernen verbesserte, wenn sie umgehend Feedback zu ihren Aufgaben und Aktivitäten erhielten, sich aber auch Frustration einstellte, wenn sich das Feedback verzögerte (Aspden und Helm, 2004; Welker und Berardino, 2005).

Da Bestätigung und kontinuierliche Unterstützung durch die Dozierenden von großer Bedeutung sind, kann „Blended Learning“ den persönlichen Kontakt, den die Studierenden benötigen, nicht vollständig ersetzen (Poon, 2013). In der Studie kam zum Ausdruck, dass die Studierenden die persönlichen Interaktionen der reinen Online-Kommunikation vorziehen (Poon, 2013). Der Vergleich zu traditionellen Lehrmethoden bleibt trotz voranschreitender Technologie in den genannten Studien seitens der Teilnehmende also nicht aus.

2.4 Vergleich mit traditioneller Präsenzlehre

In der klassischen Lehrmethode spielen Lehrende eine zentrale Rolle, indem sie den Lehrplan strukturieren und die Inhalte im Unterricht vermitteln. Die Studierenden nehmen eine eher passive Rolle ein, indem sie den Erläuterungen der Lehrenden Gehör schenken und Mitschriften anfertigen. Dementsprechend gilt es auch hier, Vor- und Nachteile zu betrachten, um ein umfangreiches Verständnis darüber zu erlangen, wie eine effektive und sinnvolle Eingliederung von Online-Lehre erfolgen kann.

2.4.1 Vor- und Nachteile traditioneller Vorlesungen

In traditionellen Vorlesungen werden die Lerninhalte von Lehrenden in einem strukturierten Rahmen präsentiert, wodurch das Erstellen eines klaren Überblicks erleichtert wird. Vor allem die Herausforderungen, die Poon (2013) beispielsweise in Bezug auf das Zeitmanagement analysierte, geben hier wichtige Erkenntnisse preis.

Ackermann et al. (2021) merkte die großen Vorteile an, die in der digitalen Lehre nicht oder nicht ausreichend Anwendung fanden, da der persönliche Austausch im digitalen Raum nur unter erschwerten Bedingungen geschehen konnte. Der direkte Kontakt zu Lehrenden ermöglicht es den Studierenden, unmittelbar Fragen zu stellen und Erklärungen zu erhalten. Diese Interaktionen können ein tieferes Verständnis der Lerninhalte fördern und zur Entwicklung einer persönlichen Bindung zu den Lehrenden beitragen.

Ebenso kann eine bewusste Integration von selbstregulierten Lernstrategien in den traditionellen Unterricht die Studierenden dabei unterstützen, ihre Lernprozesse effektiver zu planen, zu überwachen, zu steuern und ihre Motivation zu steigern (Boekaerts, 1996; Winne, 1995).

Allerdings kann das passive Zuhören in traditionellen Vorlesungen zu oberflächlichem Lernen führen. Oft sind die Studierenden auf das Zuhören und Notieren von Informationen beschränkt, was zu einem oberflächlichen Verständnis der Lerninhalte führen kann. Zudem folgen traditionelle Vorlesungen oft einem festen Lehrplan, der möglicherweise nicht die Vielfalt der Lernbedürfnisse und Lernstile der Studierenden berücksichtigt.

2.4.2 Vergleich der Auswirkungen beider Lehrmethoden auf die Motivation

Ein Blick auf die Auswirkungen des angeleiteten Selbststudiums und traditioneller Vorlesungen auf die Motivation der Studierenden am BWZ eröffnet die Möglichkeit, die Unterschiede zwischen diesen beiden Ansätzen in Bezug auf die Lernmotivation zu betrachten. Es ist wichtig zu betonen, dass die Auswirkungen auf die Motivation bei beiden Lehrmethoden von individuellen Faktoren und Präferenzen der Studierenden abhängen können. Tallent-Runnels et al. (2006) zeigte auf, dass Online-Unterricht von Studierenden positiv aufgenommen werden kann, da er den Lernenden Komfort und Autonomie bietet. Einige Studierende könnten von der Selbstregulierung und Autonomie des angeleiteten Selbststudiums stark profitieren und ihre Motivation dadurch gesteigert werden. Andere könnten sich jedoch in traditionellen Vorlesungen wohler fühlen, wo der Lehrstoff strukturierter präsentiert wird und die Interaktion mit Lehrenden und Studierenden persönlicher ist. Smyth et al. (2012) warnen vor Einsamkeit und Isolation der Studierenden während der Online-Lehre.

2.5.1 Forschungsbedarf

Trotz der bestehenden Forschung, die sich mit den Auswirkungen der Online-Lehre auf die Motivation der Studierenden befasst, gibt es nach wie vor eine wesentliche Forschungslücke im spezifischen Kontext des BWZ. Während viele Studien den allgemeinen Zusammenhang zwischen Lernmotivation und Online-Lehre in den verschiedensten Lernumgebungen untersucht haben, fehlt es an einer gezielten Analyse der Zusammenhänge zwischen dem angeleiteten Selbststudium und der Motivation der Studierenden in der Bildungs-umgebung des BWZ.

Insbesondere die Frage, wie die in den meisten Studien als positiv empfundene Autonomie während der Online-Lehre in einer Struktur und Organisation des BWZ die Motivation beeinflussen könnte, bleibt bisher unklar. Es ist nicht ausreichend geklärt, wie bestimmte Aspekte des angeleiteten Selbststudiums, zum Beispiel die Verfügbarkeit von Lehrmaterialien oder die Rolle der Lehrkräfte, spezifisch auf die Motivation der Studierenden wirken. Ebenso ist unklar, ob individuelle Faktoren wie der Lernstil der Studierenden oder ihre persönlichen Lernpräferenzen eine Rolle bei der Wirkung auf die Motivation spielen könnten.

Die vorliegende Diplomarbeit macht einen ersten Versuch, diese Forschungslücke zu schließen und einen Einblick in die Auswirkungen des angeleiteten Selbststudiums auf die Motivation der Studierenden am BWZ zu liefern.

2.5.2 Hypothesen

Basierend auf dem fundierten theoretischen Hintergrund und bisherigen Forschungsstand wurden drei spezifische Hypothesen formuliert, die zentrale Aspekte dieser Beziehung beleuchten.

Hypothese 1:

Es wird angenommen, dass sich die Studierenden am BWZ während des angeleiteten Selbststudiums schlechter unterstützt fühlen, als in den Vorlesungen im Kursraum.

Die Wirksamkeit des angeleiteten Selbststudiums beruht auf dem Zusammenspiel der Selbstbestimmung und notwendiger Unterstützung seitens der Lehrpersonen. Wenn Studierende nicht ausreichend unterstützt werden und mit Problemen oder Fragen alleingelassen werden, könnte dies zu Frustration und demotivierenden Erfahrungen führen.

Hypothese 2:

Es wird vermutet, dass die durch das angeleitete Selbststudium erhaltene Autonomie im Vergleich zu den Vorlesungen in den Kursräumen zu keiner erhöhten Motivation der Studierenden am BWZ führt.

Obwohl Autonomie in der Theorie als motivierender Faktor gilt, könnte es sein, dass die Studierenden am BWZ eine Struktur und klare Vorgaben benötigen, um motiviert zu bleiben. Die fehlende Führung im Rahmen des Selbststudiums könnte zu Unsicherheit und Desinteresse führen und somit die Motivation negativ beeinflussen.

Hypothese 3:

Es wird angenommen, dass die Möglichkeit, das Lernen im angeleiteten Selbststudium selbst zu steuern und zu vertiefen, im Vergleich zu den Vorlesungen in Kursräumen bei den Studierenden am BWZ zu keiner erhöhten Motivation führt.

Die Studierenden könnten verschiedene Präferenzen und Ziele haben, wenn es darum geht, sich in spezifische Inhalte zu vertiefen. Einige Studierende könnten motiviert sein, bestimmte Themen intensiver zu erkunden, während andere möglicherweise lieber eine breitere Wissensbasis aufbauen und sich über das Geforderte hinaus weiterbilden möchten. Das angeleitete Selbststudium könnte somit zu Konflikten zwischen individuellen Lernzielen und den angebotenen Lerninhalten führen, was sich negativ auf die Motivation auswirken könnte.

Diese Hypothesen bilden die Grundlage für die geplante empirische Untersuchung, die darauf abzielt, diese Annahmen durch systematische Datenerhebung und statistische Analyse zu überprüfen. Die Erkenntnisse, die daraus resultieren, werden es ermöglichen, die Zusammenhänge zwischen dem angeleiteten Selbststudium und der Motivation der Studierenden am BWZ besser zu verstehen.

3 Methodik

In diesem Abschnitt wird die angewandte Methodik zur Beantwortung der Forschungsfrage "Wie wirkt sich das angeleitete Selbststudium auf die Motivation der Studierenden am BWZ aus?" detailliert erläutert. Die Methodik gibt Einblicke in die Stichprobe, das Forschungsvorgehen, die verwendeten Instrumente und Maßnahmen sowie die Vorgehensweise bei der Datenaufbereitung und Datenauswertung.

3.1 Stichprobe

Die Stichprobe der Studie besteht aus 254 Studierenden des Bildungs- und Wissenschaftszentrum der Finanzverwaltung in Münster. Dabei sind Studierende des Einstellungsjahrgangs 2020, 2021 und 2022 vertreten. Alle Jahrgänge weisen dieselbe Erfahrung in Bezug auf das angeleitete Selbststudium auf. Jede/r Studierende konnte an der Umfrage einmal freiwillig teilnehmen. Es mussten 25 Personen aufgrund fehlender Werte aus den Berechnungen ausgeschlossen werden, womit eine valide Stichprobe von 229 Studierenden ($N = 229$) verbleibt. 59 % der Teilnehmenden geben ein weibliches, 41 % ein männliches und 0 % ein diverses Geschlecht an. Das durchschnittliche Alter der Stichprobe beträgt 24.65 Jahre ($SD = 5,43$), bei einer Spanne von 17-60 Jahren. Der größte Teil der Stichprobe gibt an, 2021 beim Zoll eingestellt worden zu sein (51 %), 26 % sind im Jahr 2020 eingestellt worden und 23 % der Studierenden traten 2022 in die Zollverwaltung ein.

3.2 Forschungsvorgehen und Verfahren

Zur Beantwortung der Fragestellungen wurde eine Querschnitt-Online-Befragung durchgeführt. Zur Erfassung der benötigten Daten wurden Fragen erstellt, die die spezifische Beziehung von Motivation zu angeleitetem Selbststudium messbar machen (vgl. Anhang A). Die Rohdaten des Fragebogens wurden im Vorfeld literarisch hinterfragt und anschließend über die Plattform SoSci Survey Version 3.4.20 eingepflegt. Der Aufbau des Fragebogens wurde angepasst, um eine gleichmäßige Itemverteilung zu gewährleisten. Die Erhebung erfolgte vom 03. August 2023 bis zum 17. August 2023 über eine Selbsteinschätzung der Studierenden des BWZ. Der Kontakt wurde über die von der Personalverwaltung bereitgestellten digitalen Gruppenpostfächer entsprechend hergestellt. Die Umfrage wurde zur Bearbeitung freigegeben und der Link zur Befragung versendet. Alle Studierenden der Jahrgänge 2020, 2021 und 2022 hatten im selben Zeitraum die Möglichkeit anonym an der Umfrage einmalig teilzunehmen. Nach dem Schließen des Zeitfensters wurden die erhaltenen Rohdaten mittels SoSci Survey codiert und in Excel-Tabellen eingepflegt.

3.3 Instrumente und Maßnahmen

Der Fragebogen erfasst folgende Konstrukte:

- Lernstil
- Lehrmethode
- Motivation während des/ der angeleiteten Selbststudiums/ Vorlesungen im Kursraum
- Selbstmotivation und Verfolgung von Lernzielen
- Selbstverantwortung für den Lernerfolg
- Wahrnehmung der Unterstützung
- Motivation durch bereitgestellte Ressourcen/Materialien
- Motivation zur Vertiefung der Studieninhalte
- Motivation zur Erkundung neuer Themen oder Konzepte
- Fähigkeiten den Lernfortschritt zu dokumentieren/Gelernte anzuwenden

Jedes Konstrukt besteht aus Itempaaren. Ein Itempaar stellt dieselbe Fragestellung, sowohl für das angeleitete Selbststudium, als auch für die Vorlesungen in Kursräumen auf. Die Konstrukte „Lernstil“, „Lehrmethode“ und „Motivation während des/ der angeleiteten Selbststudiums/ Vorlesungen im Kursraum“ werden über die Skala „Allgemeines/ Lehrmethode/ Lernstil“ erhoben und umfassen insgesamt vier Items. Das Konstrukt „Selbstmotivation und Verfolgung von Lernzielen“ wird über die Skala „Autonomie“ mittels zweier Itempaare ermittelt. Das Konstrukt „Selbstverantwortung für den Lernerfolg“ wird mittels eines Itempaares, die „Wahrnehmung der Unterstützung“ über drei Itempaare und die „Motivation durch bereitgestellte Ressourcen/ Materialien“ mittels eines Itempaares über die Skala „Unterstützung/ Feedback“ ermittelt. Die Konstrukte „Motivation zur Vertiefung der Studieninhalte“, „Motivation zur Erkundung neuer Themen oder Konzepte“ und die „Fähigkeiten den Lernfortschritt zu dokumentieren/ Gelernte anzuwenden“ werden jeweils mittels zweier Itempaare über die Skala „Selbstgesteuertes Lernen“ erfasst. Zudem werden folgende Kontrollvariablen erhoben:

- Geschlecht
- Alter
- Einstellungsjahrgang

Die Items wurden mittels folgender verschiedener fünfstufiger Likert-Skalen erfasst:

- überhaupt nicht motiviert (1) bis sehr motiviert (5)
- sehr unzufrieden (1) bis sehr zufrieden (5)
- entspricht überhaupt nicht (1) bis entspricht auf jeden Fall (5)
- sehr niedrig (1) bis sehr hoch (5)
- überhaupt nicht in der Lage (1) bis sehr gut in der Lage (5)
- sehr wenig Verantwortung (1) bis sehr viel Verantwortung (5)
- sehr schlecht (1) bis sehr gut (5)
- überhaupt nicht unterstützt (1) bis sehr gut unterstützt (5)
- überhaupt nicht unterstützend (1) bis sehr unterstützend (5)
- sehr negative Auswirkung (1) bis sehr positive Auswirkung (5)
- überhaupt nicht ermöglicht (1) bis sehr gut ermöglicht (5)

Die Items zur Erhebung der Motivation (Wie würden Sie Ihre allgemeine Motivation während des angeleiteten Selbststudiums im Vergleich zur Teilnahme an den Vorlesungen im Kursraum einschätzen?), sowie der Autonomie (Wie motiviert fühlen Sie sich, wenn Sie sich Lerninhalte selbstständig erarbeiten müssen) orientieren sich an der Arbeit von Selent und Minge (2019). Die Items zum selbstgesteuerten Lernen (Wie wirkt sich Ihrer Meinung nach das angeleitete Selbststudium auf Ihre Fähigkeit aus, das Gelernte anzuwenden?) entstanden in Anlehnung an die Arbeit von Müller, Hanfstingl und Andreitz (2007). Die Fragen zur Lehrmethode (Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit dem angeleiteten Selbststudium als Lehrmethode?) und zum Lernstil (Inwieweit entspricht das angeleitete Selbststudium Ihrem individuellen Lernstil?) dienen dem Erlangen eines allgemeinen Stimmungsbildes und sind von Poon (2013) adaptiert. Die Fragen zur Unterstützung (Wie empfinden Sie die Unterstützung, die Ihnen während des angeleiteten Selbststudiums geboten wird?) orientieren sich an Owston et al. (2008).

3.4 Datenaufbereitung

Aufgrund von fehlenden Ergebnissen mussten die Daten von 25 Teilnehmenden unberücksichtigt bleiben. Für die Untersuchung war es von großer Wichtigkeit, dass alle Fragen beantwortet werden, da ansonsten keine gleichmäßige Antwortverteilung herrscht. Dadurch stiege die Chance auf eine Verfälschung der Ergebnisse, weil diese im Kern nur zwei mögliche Richtungen (positiv oder negativ) widerspiegeln. Aufgrund der ausreichenden Größe der übrigen Stichprobe

($N = 229$) und um die Aussagekraft der Umfrage zu erhalten, wurde auf einen Ausgleich mit durchschnittlichen Mittelwerten verzichtet.

3.5 Datenauswertung

Es wurden grundlegende deskriptive Verfahren zur Einschätzung des Datensatzes angewandt. Ebenso wurde eine Reliabilitätsprüfung mittels Cronbachs Alpha durchgeführt. Der Test auf Normalverteilung nach Kolmogorov-Smirnov zeigte, dass für die Items der Skalen keine Normalverteilung vorliegt. Angesichts der Größe der Stichprobe ($N \geq 30$) lässt sich dennoch eine Annahme über die Normalverteilung sämtlicher Variablen und Skalen ableiten, da gemäß dem zentralen Grenzwertsatz die Verteilung der Stichprobe nahezu normalverteilt sein wird (Bortz/Schuster 2010).

Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurden im Vorfeld Null- und Alternativhypothesen aufgestellt, um einen Hypothesentest und anschließend einen Zweistichproben t-Test bei abhängigen Stichproben durchzuführen. Die Effektstärke (d) wurde dann nach Cohen (1988) berechnet. Abschließend wurden die ermittelten Werte der beiden Lernumgebungen miteinander verglichen.

4 Ergebnisse

Im folgenden Abschnitt werden die Ergebnisse der durchgeführten statistischen Analysen präsentiert. Diese Analysen dienen dazu, die Hypothesen im Kontext des angeleiteten Selbststudiums und der Vorlesungen im Kursraum zu überprüfen und aufzuzeigen, wie sich die Wahrnehmung der Studierenden in diesen beiden Lernumgebungen unterscheidet.

4.1 Das grundlegende Motivationsempfinden

Im Durchschnitt gibt es eine niedrigere Zustimmung zur Skala „Allgemeines/ Lehrmethode/ Lernstil“ ($M = 2,39$, $SD = 1,11$) und zur Skala „Autonomie“ ($M = 2,40$, $SD = 1,11$) in Bezug auf das angeleitete Selbststudium. Die Zustimmung zur Skala „Unterstützung“ während des angeleiteten Selbststudiums ist durchschnittlich am höchsten ($M = 2,98$, $SD = 1,16$). Im Mittel wurde die geringste Zustimmung zur Skala „Selbstgesteuertes Lernen“ im angeleiteten Selbststudium ($M = 2,34$, $SD = 1,03$) festgestellt (siehe Tabelle 1).

Die Reliabilität der Skalen „Allgemeines/ Lehrmethode/ Lernstil“ $\alpha = .70$, „Autonomie“ $\alpha = .69$, „Unterstützung“ $\alpha = .81$ und „Selbstgesteuertes Lernen“ $\alpha = .86$ (siehe Tabelle 1) in Bezug auf das angeleitete Selbststudium zeigen eine akzeptable bis gute Passung der Items.

Tabelle 1. Kennwerte der Allgemeinen Motivation, der Lehrmethode, des Lernstils, der Autonomie, der Unterstützung und des selbstgesteuerten Lernens im angeleiteten Selbststudium

Skala	Items	<i>M</i>	<i>SD</i>	Cronbachs α
Allg. Motivation / Lehrmethode / Lernstil	3	2,39	1,11	.70
Autonomie	2	2,40	1,11	.69
Unterstützung	5	2,98	1,16	.81
Selbstgesteuertes Lernen	6	2,34	1,03	.86

Anmerkung 1. $N = 229$; *M*: Mittelwert; *SD*: Standardabweichung; Wertebereiche der Variablen 1 = "trifft nicht zu" bis 5 = "trifft voll zu"

Um die allgemeinen Empfindungen der Studierenden in Bezug auf die Motivation zu analysieren, wurden gezielte Fragestellungen eingebracht (Frage 15 und 16). Die Ergebnisse zeigen, dass die Durchschnittsbewertung der allgemeinen Motivation der Studierenden während des angeleiteten Selbststudiums $M = 2,04$ ($SD = 1,05$) beträgt. Im Gegensatz dazu wird die allgemeine Motivation während der Teilnahme an den Vorlesungen im Kursraum mit einem Durchschnitt von $M = 4,09$ ($SD = .05$) bewertet. Die Unterschiede zwischen den Mittelwerten wurden mittels eines t-Tests analysiert, wobei eine t-Statistik von -21,02 und einen p-Wert von $1,43E^{-55}$ berechnet wurden. Der Effekt nach Cohen (1988) beträgt $d = 1,39$. Resultierend daraus ist die Differenz zwischen den Mittelwerten statistisch signifikant groß, $t(228) = -21,02$, $p < .05$, $d = 1,39$ (siehe Tabelle 2).

Tabelle 2. Zweistichproben t-Test bei abhängigen Stichproben (Allg. Motivation)

	Gepaarte Differenzen					<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i> des Mittel- werts	95% KI der Differenz				
				Untere	Obere			
A.Ss	2.04	1.05	.07	-2,213	-1,874	-21.02	228	1.43E ⁻⁵⁵
V.i.K.	4.09	.78	.05					

Anmerkung 2. $N = 229$; *M* = Mittelwert; *SD* = Standardabweichung; *SE* = Standardfehler des Mittelwerts; *t* = t-Wert der Teststatistik; *df* = Freiheitsgrade; *Sig.* = Signifikanzniveau

4.2 Lehrmethode und Lernstil

Die Betrachtung der Lehrmethode und des individuellen Lernstils stellt eine zentrale Überlegung dar, die im Verlauf dieser Untersuchung im Zusammenhang mit dem angeleiteten Selbststudium aufgegriffen wird. In Anbetracht der Tatsache, dass verschiedene Studierende unterschiedliche Präferenzen und Herangehensweisen an das Lernen haben, ist es von entscheidender Bedeutung zu ermitteln, ob das angeleitete Selbststudium als eine akzeptable Lehrmethode angesehen wird und ob sie mit den individuellen Lernstilen der Studierenden in Einklang steht.

Dafür wurden 2 Fragen aus einem Konstrukt gestellt, die im Durchschnitt mit $M = 2.48$ ($SD = 1.02$) für die Lehrmethode als solche (Frage 1) und $M = 2.66$ ($SD = 1.17$) für die Frage, ob es dem eigenen Lernstil (Frage 2) entspricht, bewertet wurden (siehe Tabelle 3).

Tabelle 3. Kennwerte der Lehrmethode und des Lernstils im angeleiteten Selbststudium

Skala	Items	M	SD
Lehrmethode	1	2,48	1,02
Lernstil	1	2,66	1,17

Anmerkung 3. $N = 229$; 1 Konstrukt; 2 Items

Die Auswertung der Fragen zur Lehrmethode deuten darauf hin, dass die Meinungen der Studierenden über die Akzeptanz des angeleiteten Selbststudiums als Lehrmethode geteilt sind.

Ebenso zeigt die Bewertung der Übereinstimmung des angeleiteten Selbststudiums mit den individuellen Lernstilen, dass es Uneinigkeit unter den Studierenden gibt, ob diese Lehrmethode gut zu ihren persönlichen Lernpräferenzen passt.

4.3 Darstellung der Hypothesen

Im Hypothesenabschnitt dieser Arbeit werden die formulierten Annahmen während des angeleiteten Selbststudiums und der Vorlesungen im Kursraum analysiert, um festzustellen, inwieweit diese Hypothesen durch die vorliegenden Daten gestützt oder abgelehnt werden. Letztendlich dient die Hypothesenanalyse dazu, die Verbindung zwischen Theorie und empirischen Daten herzustellen, die Validität der Hypothesen zu überprüfen und zu einer fundierten Schlussfolgerung über den Zusammenhang zwischen angeleitetem

Selbststudium, Vorlesungen im Kursraum, Motivation und selbstgesteuertem Lernen zu gelangen.

4.3.1 Hypothese 1

Um die Fragestellung „ob sich die Studierenden am BWZ während des angeleiteten Selbststudiums schlechter unterstützt fühlen, als in den Vorlesungen im Kursraum“ zu beantworten, wurden die Ergebnisse der Fragen 9 bis 12, 17 und 18 (drei Itempaare) aus einem Konstrukt analysiert und ausgewertet. Es stellt sich heraus, dass die Durchschnittsbewertung für die Wahrnehmung von Unterstützung während des angeleiteten Selbststudiums $M = 2.74$ ($SD = 1.02$) und für die Vorlesungen in Kursräumen $M = 4.24$ ($SD = .75$) beträgt. Diese Berechnungen wurden zur Hilfe genommen, um die Unterschiede mittels t-Test zwischen den Mittelwerten zu bewerten. Das Ergebnis zeigt beim ersten Paar (Frage 9 und 10) eine Durchschnittswertung $M = 2.54$ ($SD = .96$) für Frage 9 (a.Ss) und $M = 4.27$ ($SD = .70$) für Frage 10 (V.i.K.). Aus diesen Zwischenberechnungen resultiert eine t-Statistik von -21.78 und ein p-Wert von $6.46E^{-58}$. Der Effekt nach Cohen (1988) wird als groß gewertet ($d = 1.44$). Im Ergebnis ist die Differenz zwischen den Mittelwerten also als statistisch signifikant groß anzusehen, $t(228) = -21.78$, $p < .05$, $d = 1.44$ (siehe Tabelle 4).

Beim zweiten Itempaar (Frage 11 und 12) wurde ein Mittel der Wahrnehmung von $M = 2.81$ ($SD = 1.05$) für Frage 11 (a.Ss) und ein Durchschnitt von $M = 4.27$ ($SD = .77$) für Frage 12 (V.i.K.) analysiert. Daraus ergab sich eine t-Statistik von -17.64 und ein p-Wert von $8.40E^{-45}$. Nach Cohen (1988) ist auch hier ein großer Effekt analysiert worden ($d = 1.17$). Auch hier ergibt sich ein statistisch zuverlässiger Unterschied zwischen den Mittelwerten. Er ist also statistisch signifikant groß, $t(228) = -17.64$, $p < .05$, $d = 1.17$ (siehe Tabelle 4).

Die Ergebnisse des dritten Paares (Frage 17 und 18) weisen im Durchschnitt Werte von $M = 2.87$ ($SD = 1.03$) für Frage 17 (a.Ss) und $M = 4.18$ ($SD = .78$) für Frage 18 (V.i.K.) auf. Darauf aufbauend ergab sich im Anschluss eine t-Statistik von -16.55 und ein p-Wert von $2.96E^{-41}$. Ein großer Effekt nach Cohen (1988) konnte auch hier festgestellt werden ($d = 1.09$). Damit ist zu erkennen, dass auch hier die Differenz zwischen den Mittelwerten statistisch signifikant groß ist, $t(228) = -16.55$, $p < .05$, $d = 1.09$ (siehe Tabelle 4).

Tabelle 4. Zweistichproben *t*-Test bei abhängigen Stichproben (Unterstützung)

	Gepaarte Differenzen					<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i> des Mittelwerts	95% KI der Differenz				
				Untere	Obere			
Fr. 9 A.Ss	2.54	.96	.06	-1,884	-1,575	-21.02	228	6.46E ⁻⁵⁸
Fr. 10 V.i.K.	4.27	.70	.05					
Fr. 11 A.Ss	2.81	1.05	.07	-1,623	-1,285	-17.64	228	8.40E ⁻⁴⁵
Fr. 12 V.i.K.	4.27	.77	.05					
Fr. 17 A.Ss	2.87	1.03	.07	-1,478	-1,142	-16.55	228	2.96E ⁻⁴¹
Fr. 18 V.i.K.	4.18	.78	.05					

Anmerkung 4. *N* = 229; *Fr.* = Frage; 1 Konstrukt; 3 Itempaare

Die Analyse der Ergebnisse im Hinblick auf die erste Hypothese, die die Wahrnehmung der Unterstützung während des angeleiteten Selbststudiums und der Vorlesungen im Kursraum verglich, ergibt ein deutliches Bild. Die statistische Auswertung der Itempaare zeigt signifikante Unterschiede in der wahrgenommenen Unterstützung zwischen beiden Lernumgebungen. Der Effekt nach Cohen (1988) bekräftigt die Relevanz dieser Differenz in allen drei Itempaaren. Die Hypothese, „dass sich die Studierenden am BWZ während des angeleiteten Selbststudiums schlechter unterstützt fühlen, als in den Vorlesungen im Kursraum“ kann also angenommen werden.

4.3.2 Hypothese 2

Zur Beantwortung der Fragestellung, „ob die durch das angeleitete Selbststudium erhaltene Autonomie im Vergleich zu den Vorlesungen in den Kursräumen zu keiner erhöhten Motivation der Studierenden am BWZ führt“, wurden die Daten zweier Itempaare (Frage 3-6) aus einem Konstrukt ausgewertet. Die Durchschnittsbewertung der Motivation durch die einhergehende Autonomie im angeleiteten Selbststudium beträgt $M = 2.40$ ($SD = 1.11$) und verglichen mit den Vorlesungen in Kursräumen $M = 3.84$ ($SD = .89$). Auch hier wurden mittels eines *t*-Tests die Unterschiede zwischen den Mittelwerten analysiert.

Im Ergebnis zeigt sich, dass beim ersten Paar (Frage 3 und 4) eine Durchschnittswertung von $M = 2.61$ ($SD = 1.09$) für Frage 3

(a.Ss) und $M = 3.93$ ($SD = 0.81$) für Frage 4 (V.i.K.) berechnet wurde. Daraus ergibt sich ein Wert der t-Statistik von -15.38 und ein p-Wert von $2.09E^{-37}$. Ein Effekt nach Cohen (1988) ergab anschließend einen Wert von $d = 1.02$. Im Ergebnis ist die Differenz zwischen den Mittelwerten auch hier statistisch signifikant groß, $t(228) = -15.38, p < .05, d = 1.02$ (siehe Tabelle 5).

Beim zweiten Paar (Frage 5 und 6) ergab die Berechnung eine Durchschnittswertung von $M = 2.19$ ($SD = 1.09$) für Frage 5 (a.Ss) und $M = 3.76$ ($SD = .95$) für Frage 6 (V.i.K.). Die t-Statistik ergab einen Wert von -16.38 und der p-Wert $1.10E^{-40}$. Ein Effekt nach Cohen (1988) ergibt eine Berechnung von $d = 1.08$. Im Ergebnis ist die Differenz zwischen den Mittelwerten statistisch signifikant groß, $t(228) = -16.38, p < .05, d = 1.08$ (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5. Zweistichproben t-Test bei abhängigen Stichproben (Autonomie)

	Gepaarte Differenzen					<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i> des Mittelwerts	95% KI der Differenz				
				Untere	Obere			
Fr. 3 A.Ss	2.61	1.09	.07	-1,495	-1,142	-15.38	228	2.09E ⁻³⁷
Fr. 4 V.i.K.	3.93	.81	.05					
Fr. 5 A.Ss	2.19	1.09	.07	-1,756	-1,380	-16.38	228	1.10E ⁻⁴⁰
Fr. 6 V.i.K.	3.76	.95	.06					

Anmerkung 5. $N = 229$; Fr. = Frage; 1 Konstrukt; 2 Itempaare

Insgesamt deuten diese darauf hin, dass die vermutete Annahme, „dass die Autonomie im angeleiteten Selbststudium im Vergleich zu den Vorlesungen in den Kursräumen nicht zu einer erhöhten Motivation der Studierenden führt“, bestätigt wird. Die Studierenden zeigen eine geringere Motivation bei erhöhter Autonomie während des Selbststudiums im Vergleich zu den Vorlesungen im Kursraum. Die zweite Hypothese, „dass die durch das angeleitete Selbststudium erhaltene Autonomie im Vergleich zu den Vorlesungen in den Kursräumen zu keiner erhöhten Motivation der Studierenden am BWZ führt“, kann also ebenfalls angenommen werden.

4.3.3 Hypothese 3

Um die letzte Fragestellung „ob die Möglichkeit, das Lernen im angeleiteten Selbststudium selbst zu steuern und zu vertiefen, im

Vergleich zu den Vorlesungen in Kursräumen bei den Studierenden am BWZ zu keiner erhöhten Motivation führt“ zu beantworten, wurden 4 Itempaare (Frage 19-26) aus zwei Konstrukten ausgewertet. Im Durchschnitt wurde die Wahrnehmung der Möglichkeit, die Studieninhalte im angeleiteten Selbststudium vertiefen zu können von den Teilnehmenden mit $M = 2.13$ ($SD = .96$) und in den Vorlesungen in Kursräumen mit $M = 3.66$ ($SD = 1.00$) bewertet. Das zweite Konstrukt, die Wahrnehmung der Möglichkeit und die Motivation sich neue Themen oder Konzepte zu erarbeiten, wurde im Mittel im angeleiteten Selbststudium mit $M = 2.76$ ($SD = 1.00$) und in den Vorlesungen in Kursräumen mit $M = 3.91$ ($SD = .88$) bewertet. Mittels t-Test wurden die Unterschiede zwischen den Mittelwerten der Paare in den Konstrukten analysiert.

Beim ersten Itempaar aus dem Konstrukt „Vertiefung der Studieninhalte“ (Frage 19 und 20) zeigt sich im Ergebnis eine Durchschnittswertung von $M = 2.21$ ($SD = .92$) bei Frage 19 (a.Ss) und ein $M = 3.85$ ($SD = .88$) bei Frage 20 (V.i.K.). Hier beträgt der Wert der t-Statistik -19.98 und der p-Wert wird mit $2.64E^{-52}$ angegeben. Ein Effekt nach Cohen (1988) ergibt anschließend $d = 1.32$. Im Ergebnis ist die Differenz zwischen den Mittelwerten statistisch signifikant groß, $t(228) = -19.98$, $p < .05$, $d = 1.32$ (siehe Tabelle 6).

Beim zweiten Itempaar (Frage 23 und 24) aus dem Konstrukt „Vertiefung der Studieninhalte“ zeigte sich eine durchschnittliche Wertung von $M = 2.05$ ($SD = 1.00$) bei Frage 23 (a.Ss) und $M = 3.48$ ($SD = 1.08$) bei Frage 24 (V.i.K.). Daraufgehend ergab der Wert der t-Statistik -16.15, der p-Wert 6.17^{-40} und es wurde ein Effekt nach Cohen (1988) von $d = 1.07$ berechnet. Somit wird auch hier die Differenz zwischen den Mittelwerten als statistisch signifikant groß angesehen, $t(228) = -16.38$, $p < .05$, $d = 1.08$ (siehe Tabelle 6).

Die Ergebnisse des ersten Paares aus dem Konstrukt „Motivation zur Erkundung neuer Themen oder Konzepte“ (Frage 21 und 22) weisen im Durchschnitt Werte von $M = 2.03$ ($SD = .98$) für Frage 21 (a.Ss) und $M = 3.70$ ($SD = .89$) für Frage 22 (V.i.K.) auf. Analysiert wurden ein Wert der t-Statistik von -19.64, ein p-Wert von $3.02E^{-51}$ und ein Effekt nach Cohen (1988) von $d = 1.3$. Der anschließende t-Test ergab einen statistisch zuverlässigen Unterschied zwischen den Mittelwerten, welcher statistisch signifikant groß ist, $t(228) = -19.98$, $p < .05$, $d = 1.32$ (siehe Tabelle 6).

Beim zweiten Itempaar des Konstrukts „Erkundung neuer Themen oder Konzepte“ (Frage 25 und 26) wurde ein Mittel der Wahrnehmung von $M = 2.24$ ($SD = 1.01$) für Frage 25 (a.Ss) und ein Mittel $M = 3.86$ ($SD = .80$) für Frage 26 (V.i.K.) analysiert. Im

Ergebnis wurde ein Wert der t-Statistik von -20.90, ein p-Wert von $3.02E^{-51}$ und einen starken Effekt nach Cohen (1988) von $d = 1.38$ berechnet. Auch hier ist die Differenz zwischen den Mittelwerten statistisch signifikant groß, $t(228) = -20.90$, $p < .05$, $d = 1.38$ (siehe Tabelle 6).

Tabelle 6. Zweistichproben t-Test bei abhängigen Stichproben (Selbstgesteuertes Lernen)

	Gepaarte Differenzen					<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i> des Mittelwerts	95% KI der Differenz				
				Untere	Obere			
Fr. 19 A.Ss	2.21	.92	.06	-1.807	-1.477	-19.98	228	2.64E ⁻⁵²
Fr. 20 V.i.K.	3.85	.88	.06					
Fr. 23 A.Ss	2.05	1.00	.07	-1.619	-1.237	-16.15	228	6.17E ⁻⁴⁰
Fr. 24 V.i.K.	3.48	1.08	.07				228	
Fr. 21 A.Ss	2.03	.98	.07	-1.844	-1.501	-19.64	228	3.02E ⁻⁵¹
Fr. 22 V.i.K.	3.70	.89	.06				228	
Fr. 25 A.Ss	2.24	1.03	.07	-1.789	-1.451	-20.89	228	3.56E ⁻⁵⁵
Fr. 26 V.i.K.	3.86	.80	.05				228	

Anmerkung 6. *N* = 229; Fr. = Frage; 2 Konstrukte; 4 Itempaare

Diese Befunde legen nahe, dass die Hypothese, welche die Annahme einer fehlenden erhöhten Motivation der Studierenden in Bezug auf das selbstgesteuerte Lernen im angeleiteten Selbststudium im Vergleich zu den Vorlesungen im Kursraum betrifft, unterstützt werden kann. Die statistisch signifikanten Unterschiede der einzelnen Messwerte in der Wahrnehmung deuten darauf hin, dass die Möglichkeit zur Steuerung und Vertiefung des Lernens im angeleiteten Selbststudium möglicherweise nicht ausreichend ist, um eine vergleichbare Motivationssteigerung wie in den Vorlesungen in Kursräumen zu bewirken. Die dritte Hypothese, „dass die Möglichkeit, das Lernen im angeleiteten Selbststudium selbst zu steuern und zu vertiefen, im Vergleich zu den Vorlesungen in Kursräumen bei den Studierenden am BWZ zu keiner erhöhten Motivation führt“, kann also auch angenommen werden.

4.4 Selbstverantwortung für den Lernerfolg

Neben den Fragestellungen zur Beantwortung der Hypothesen, wird die Rolle der Selbstverantwortung für den Lernerfolg der Studierenden am BWZ ebenfalls näher untersucht und ausgewertet. Das Ziel ist es herauszufinden, ob sich die Studierenden ihrer Verantwortung im angeleiteten Selbststudium bewusst sind. Auch hier wurden die Einschätzungen mit der Wahrnehmung in den Vorlesungen aus den Kursräumen verglichen.

Zur Untersuchung der Frage wurde ein Itempaar aus einem Konstrukt (Frage 7 und 8) ausgewertet. Es stellt sich heraus, dass die Durchschnittsbewertung für die Wahrnehmung der Selbstverantwortung während des angeleiteten Selbststudiums $M = 4.14$ ($SD = .92$) für Frage 7 (A.Ss) und für die Vorlesungen in Kursräumen $M = 3.56$ ($SD = .93$) für Frage 8 (V.i.K.) betrug. Mit Hilfe eines t-Tests wurden die Unterschiede zwischen den Mittelwerten bewertet. Daraus resultiert eine t-Statistik von 7.04 und ein p-Wert von $1.14E^{-11}$. Der Effekt nach Cohen (1988) wird eher als klein eingestuft ($d = .46$). Im Ergebnis ist die Differenz zwischen den Mittelwerten also statistisch signifikant, $t(228) = 7.04$, $p < .05$, $d = .46$ (siehe Tabelle 7).

Tabelle 7. Zweistichproben t-Test bei abhängigen Stichproben (Selbstverantwortung)

	Gepaarte Differenzen					<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i> des Mittelwerts	95% KI der Differenz				
				Untere	Obere			
Fr. 7 A.Ss	4.14	,92	.06	0,411	0,751	7.04	228	1.14E ⁻¹¹
Fr. 8 Vi.K.	3.56	.93	.06					

Anmerkung 7. $N = 229$; Fr. = Frage; 1 Konstrukt; 1 Itempaar

Insgesamt deuten diese Ergebnisse darauf hin, dass sich die Studierenden während des angeleiteten Selbststudiums selbstverantwortlicher für ihren Lernerfolg als in den Vorlesungen im Kursraum fühlen.

4.5 Dokumentation und Anwendung

Ebenfalls untersucht wurden die Möglichkeiten, die Erfolge und Fortschritte zu dokumentieren und nachzuvollziehen, sowie die Fähigkeit, das Gelernte auch anzuwenden. Die Befragung wurde über

2 Itempaare (Frage 27 bis 30) aus einem Konstrukt durchgeführt. Die Auswertung ergab, dass der Durchschnitt für die Wahrnehmung der Möglichkeit, die Erfolge zu dokumentieren, während des angeleiteten Selbststudiums (Frage 29) $M = 2.69$ ($SD = .99$) und für die Vorlesungen in den Kursräumen (Frage 30) $M = 3.68$ ($SD = .91$) beträgt. Im Mittel zeigten die Ergebnisse für die Wahrnehmung der Fähigkeit, das Gelernte auch anzuwenden Werte von $M = 2.84$ ($SD = 1.00$) bei Frage 27 (a.Ss) und $M = 4.14$ ($SD = .78$) bei Frage 28 (V.i.K.). Mit Hilfe eines t-Tests wurden die Unterschiede zwischen den Mittelwerten ermittelt. Daraus ergibt sich für das Konstrukt „Lernerfolg dokumentieren“ eine t-Statistik von -15.10, ein p-Wert von $1.84E^{-36}$ und ein Effekt nach Cohen (1988) von $d = .75$. Für das Konstrukt „Fähigkeiten, das Gelernte anzuwenden“ ergibt sich weiterführend eine t-Statistik von -11.30, ein p-Wert von $4.28E^{-24}$ und ein Effekt nach Cohen (1988) von $d = 1.00$. Im Ergebnis ist die Differenz zwischen den Mittelwerten also auch hier statistisch signifikant groß, $t(228) = -15.10$, $p < .05$, $d = .75$ und $t(228) = -11.30$, $p < .05$, $d = 1.00$ (siehe Tabelle 8).

Tabelle 8. Zweistichproben t-Test bei abhängigen Stichproben (Dokumentation und Anwendung)

	Gepaarte Differenzen					<i>t</i>	<i>df</i>	<i>Sig.</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>SE</i> des Mittelwerts	95% KI der Differenz				
				Untere	Obere			
Fr. 29 A.Ss	2.66	.99	.07	-1,167	-0,816	-15.10	228	1.84E ⁻³⁶
Fr. 30 V.i.K.	3.68	.91	.06					
Fr. 27 A.Ss	2.84	1.00	.07	-1,470	-1,141	-11.30	228	4.28E ⁻²⁴
Fr. 28 V.i.K.	4.14	.78	.05					

Anmerkung 8. $N = 229$; Fr. = Frage; 1 Konstrukt; 2 Itempaare

Die vorliegenden Daten zeigen, dass die Möglichkeiten zur Vertiefung der Studieninhalte, das Erkunden neuer Themen, das Dokumentieren von Erfolgen und die Anwendung des Gelernten im Rahmen des angeleiteten Selbststudiums als weniger ausgeprägt wahrgenommen werden als in den Vorlesungen in den Kursräumen. Diese Differenz macht sich im zweiten Itempaar (Frage 27 und 28) bezogen auf die Fähigkeit, das Gelernte anzuwenden, besonders bemerkbar.

5 Diskussion

Die vorliegende Studie untersuchte die Wahrnehmung der Studierenden hinsichtlich verschiedener Aspekte des Lernprozesses im angeleiteten Selbststudium im Vergleich zu Vorlesungen im Kursraum. Die gelieferten Einblicke in die Wahrnehmung von Autonomie in verschiedenen Lernumgebungen, das Gefühl von Unterstützung, die Fähigkeit zur Anwendung des Gelernten und die Auffassung, ob die Vertiefung von Studieninhalten und die Erkundung neuer Themen oder Konzepte möglich ist, sind alles Merkmale, die die Motivation von Studierenden beeinflussen können.

5.1 Die Wahrnehmung der Unterstützung

Im Rahmen dieser Untersuchung liegt der Fokus auf der umfassenden Analyse der Wahrnehmung der Unterstützung durch Studierende, ein zentrales Element im Kontext des Bildungsumfelds. Die Art und Weise, wie Lernende die ihnen gebotene Unterstützung wahrnehmen, kann erhebliche Auswirkungen auf ihre Motivation, ihr Engagement und ihren letztendlichen Lernerfolg haben.

5.1.1 Widersprüche

Die vorliegenden Ergebnisse werfen sowohl interessante Fragen als auch Widersprüche auf, die eine eingehendere Betrachtung verdienen. Einerseits lässt die niedrigere Wahrnehmung der Unterstützung im Rahmen des angeleiteten Selbststudiums auf mögliche Unzulänglichkeiten hinweisen. Es stellt sich die Frage, ob bestimmte Aspekte dieser Lehrmethode nicht hinreichend auf die individuellen Bedürfnisse der Studierenden abgestimmt sind. Diese Diskrepanz in der Wahrnehmung der Unterstützung zwischen den beiden Lernumgebungen könnte auch auf Kommunikationsprobleme oder fehlende Ressourcen im angeleiteten Selbststudium hinweisen.

Allerdings geben Aspden und Helm (2004) an, dass Studierende durch den angemessenen Einsatz verschiedenster Technologie eine stärkere Verbundenheit sowohl mit ihren Kollegen als auch mit dem Universitätspersonal spüren können.

Eine bessere Strukturierung und Bereitstellung von unterstützenden Materialien könnte also hilfreich sein, um sicherzustellen, dass die Studierenden im Selbststudium ebenso umfassend begleitet und unterstützt werden wie in den Präsenzvorlesungen.

Die Erkenntnisse von Poon (2013) verdeutlichen, dass das erfolgreiche Integrieren von Online-Umgebungen eine ausgewogene Mischung verschiedener Vermittlungsmethoden erfordert. Die Wirksamkeit von Lehransätzen hängt nicht nur von den Lernumgebungen selbst ab, sondern auch von der klugen Abwägung und geschickten Kombination unterschiedlicher Lehrmethoden. Zudem ist zu berücksichtigen, dass nicht jeder Lernende Feedback oder Unterstützung in gleicher Weise wünscht oder benötigt. Einige Studierende mögen sich weder in traditionellen Vorlesungen noch in der Online-Lehre ausreichend unterstützt fühlen, ohne dass dies zwangsläufig Auswirkungen auf ihre Motivation hat. Diese Vielfalt an Präferenzen verdeutlicht, dass die Effektivität von Lehrmethoden nicht als universell angenommen werden kann. Es bleibt eine individuelle Abstimmung und Anpassung an die Bedürfnisse der Lernenden erforderlich.

5.1.2 Gemeinsamkeiten

Die Ergebnisse der Studie zeigten, dass die Wahrnehmung der Studierenden bezüglich der Unterstützung während des angeleiteten Selbststudiums im Vergleich zu den Vorlesungen im Kursraum signifikant unterschiedlich war. Die Studierenden fühlten sich während der Vorlesungen in den Kursräumen besser unterstützt, was auf einen positiven Einfluss des interaktiven Lehrformats im Kursraum selber, oder auf ein Defizit im angeleiteten Selbststudium hinweisen könnte.

Die Tatsache, dass die Studierenden während der Vorlesungen im Kursraum eine stärkere Unterstützung empfanden, lässt auf den ersten Blick Vermutungen über die Effektivität des Lehrformats Kursraum im Vergleich zum angeleiteten Selbststudium aufkommen. Es könnte darauf hindeuten, dass direkte Interaktionen mit Lehrenden und Kommilitonen eine wichtige Rolle bei der Wahrnehmung von Unterstützung spielen. Die Möglichkeit, Fragen sofort zu klären, in Diskussionen einzutreten und eine aktive Rolle im Lernprozess zu spielen, könnte demnach zu einer positiveren Wahrnehmung der Unterstützung führen.

Gemeinsamkeiten ergaben sich aus der Studie von Welker und Berardino (2005), in der die Teilnehmenden auf Verzögerungen der Beantwortung ihrer Fragen oder einen langsamen Diskussionsfluss aufgrund der Zeitverzögerung zwischen den Antworten in einer asynchronen Online-Umgebung hinwiesen. Dies passt zu den Gegebenheiten im BWZ, da auch hier auf eine asynchrone Lehre gesetzt wird und der Kontakt in dieser allenfalls über Foren oder digitalem Schriftverkehr erfolgt.

Um diesen Diskussionsfluss aufrechterhalten zu können, bedarf es einer gewissen Grundstruktur der Hochschuleinrichtung. Es reicht nicht, eine Online-Plattform zu integrieren und ein Forum für etwaige Fragen einzurichten, um den sozialen Kontakt der Studierenden untereinander und den Kontakt zu Lehrenden als ausreichend einstufen zu können. Vielmehr muss eine ähnlich strukturierte Unterstützung während der Zeit des angeleiteten Selbststudiums wie in den Vorlesungen angeboten werden. Diese kann zwar nicht zu 100% übernommen werden, weil es sich immer noch um eine asynchrone Lehre handelt, aber die Möglichkeit einer festen Zeitspanne, um mit anderen in den Dialog zu treten, sollte gegeben sein. Es könnte beispielsweise eine gleichbleibende Zeit am Tag eingerichtet werden, an denen Studierende, die das Bedürfnis nach Feedback oder Unterstützung haben, mit dem Lehrenden in einen eigens dafür eingerichteten Online-Klassenraum interagieren können. Die Zeit, die die Lehrenden mit der Leitung des Online-Klassenraums verbringen, würden sie, wenn es das angeleitete Selbststudium nicht geben würde, ohnehin im Kursraum unterrichten. Somit haben sie nebenbei, falls das Angebot nicht in Anspruch genommen wird, Zeit für andere berufliche Tätigkeiten. In Bezug auf das Schüler-Lehrer-Verhältnis hat diese Variante der angebotenen Unterstützung viele Vorteile, da sie die Lernenden, die einen überdurchschnittlichen Bedarf an eben dieser haben, miteinbeziehen und allen anderen die Möglichkeit zumindest anbieten. Ein breitgefächertes Angebot, wie Foren oder digitaler Schriftverkehr per Mail können diese Art der Unterstützung unter Berücksichtigung der vielen verschiedenen Lernstile der Studierenden bestenfalls abrunden, aber, wie die Ergebnisse dieser Umfrage zeigen, keineswegs für sich alleine stehen.

5.2 Autonomie in der Online-Lehre

Die vorliegende Studie untersuchte auch die Beziehung zwischen Autonomie und Motivation der Studierenden im Kontext des angeleiteten Selbststudiums und der Vorlesungen im Kursraum. Die Ergebnisse werfen ein Licht auf die Art und Weise, wie die wahrgenommene Autonomie das Motivationsempfinden der Studierenden beeinflusst.

5.2.1 Widersprüche

Zusammenfassend deuten die Ergebnisse darauf hin, dass die Annahme, dass die durch das angeleitete Selbststudium erhaltene

Autonomie im Vergleich zu den Vorlesungen in den Kursräumen zu keiner erhöhten Motivation der Studierenden führt, bestätigt wird.

Allerdings steht das im Widerspruch zu der Annahme, dass eine höhere Autonomie zwangsläufig zu einer gesteigerten Motivation führt. In einer Studie von Smyth et al. (2012) zeigten die Teilnehmenden eine positive Wahrnehmung hinsichtlich der Autonomie durch die Integration von Online-Lehre. Sie schätzten die Möglichkeit zur selbstständigen Gestaltung ihres Lernprozesses und empfanden dies als motivationssteigernd. Diese Ergebnisse legen nahe, dass in bestimmten Kontexten und unter spezifischen Bedingungen eine erhöhte Autonomie tatsächlich zu einer gesteigerten Motivation führen kann.

Auch Poon (2013) fand heraus, dass die erhaltene Autonomie und Flexibilität in der gemischten Lehre zu einem effektiveren geleiteten Lernen der Studierenden führen. Dies impliziert, dass die Kombination von Präsenzlehre und Online-Elementen eine positive Motivationswirkung haben kann, möglicherweise weil die Studierenden die Kontrolle über ihren Lernprozess wertschätzen und dadurch motivierter sind.

Der Widerspruch zwischen diesen Ergebnissen und der vorliegenden Studie könnte auf verschiedene Faktoren zurückzuführen sein, darunter die konkreten Gestaltungsmerkmale der Lehrmethoden, die individuellen Präferenzen der Studierenden sowie die Art der Unterstützung und Interaktion, die während des Lernprozesses bereitgestellt wird. Es ist möglich, dass die Autonomie allein nicht ausreicht, um die Motivation zu steigern, sondern in Wechselwirkung mit anderen Einflussfaktoren steht. Diese könnte beispielsweise die angesprochene Wahrnehmung der Unterstützung sein. Ein Student oder eine Studentin, die sich aufgrund der fehlenden Unterstützung im angeleiteten Selbststudium nicht zurechtfindet, wird sich wohl kaum durch mehr Freiheit oder der Selbstbestimmung von Lerntempo und Lerninhalten motivierter fühlen. Zudem bietet eine etablierte Lernplattform noch keine Garantie für ein Wohlbefinden der Studierenden, weil diese frei entscheiden können, was oder wo sie lernen. Es muss viel mehr eine klare Struktur in der Autonomie vorhanden sein. Das klingt im ersten Moment gegensätzlich, aber auch die Freiheit, etwas zu tun, kann durch gewisse Maßnahmen geleitet werden. Wenn die Rahmenbedingungen für eine effektive Online-Umgebung passen, kann es den Studierenden ermöglicht werden, das volle Potenzial aus dem Vorteil der Autonomie zu ziehen.

5.2.2 Gemeinsamkeiten

Die Studierenden zeigen eine geringere Motivation trotz erhöhter Autonomie während des Selbststudiums im Vergleich zu den Vorlesungen im Kursraum. Dieses Ergebnis könnte darauf hinweisen, dass die Struktur, Interaktion und Unterstützung in den Vorlesungen im Kursraum einen positiven Einfluss auf die Motivation haben, der im angeleiteten Selbststudium möglicherweise fehlt. Es zeigt sich, dass andere Faktoren wie Interaktion, soziale Unterstützung und möglicherweise auch die Strukturierung des Lernprozesses eine entscheidende Rolle bei der Beeinflussung der Motivation spielen können.

In der vorliegenden Studie ergaben sich auch Gemeinsamkeiten zwischen den Teilnehmenden hinsichtlich ihrer Wahrnehmung der Autonomie, die durch die Online-Komponente des angeleiteten Selbststudiums geboten wurde. Es ist interessant festzustellen, dass, obwohl viele Teilnehmende die Möglichkeit zur eigenständigen Zeiteinteilung und Ortsunabhängigkeit begrüßten, einige dennoch Probleme damit hatten, die Online-Komponente in ihren Alltag zu integrieren.

Einige Teilnehmenden äußerten, dass die Anforderungen des beruflichen Alltags es ihnen erschwerten, nach einem Arbeitstag zu Hause berufsbezogene Materialien zu erlernen (Smyth et al., 2012). Diese Beobachtung deutet darauf hin, dass die Flexibilität, die durch die Online-Komponente geboten wurde, nicht für alle Studierenden gleichermaßen geeignet war.

Dieses Ergebnis verdeutlicht auch, dass die Implementierung von Lehrmaterialien aus der Präsenzlehre in das angeleitete Selbststudium nicht nur Vorteile, sondern auch Herausforderungen mit sich bringen kann. Um dem entgegen zu treten, könnten klare Strukturen und Zeitmanagementstrategien integriert werden, um sicherzustellen, dass die Studierenden die Möglichkeit haben, Online-Lerninhalte effektiv mit ihrem Alltag zu verbinden, ohne sich überfordert zu fühlen.

Die Gemeinsamkeiten und die gemischten Reaktionen der Teilnehmenden betonen die Notwendigkeit einer maßgeschneiderten Herangehensweise an die Gestaltung von Online-Lernumgebungen. Es ist entscheidend, die Vor- und Nachteile der Autonomie und Flexibilität sorgfältig abzuwägen und sicherzustellen, dass die Lernumgebung sowohl die individuellen Bedürfnisse der Studierenden als auch die Effektivität des Lernprozesses berücksichtigt.

5.3 Das selbstgesteuerte Lernen

Ein weiterer bedeutsamer Aspekt, der in dieser Studie untersucht wurde, ist das selbstgesteuerte Lernen der Studierenden im Kontext des angeleiteten Selbststudiums und der Vorlesungen im Kursraum. Selbstgesteuertes Lernen bezieht sich auf die Fähigkeit der Studierenden, ihren eigenen Lernprozess zu planen, zu organisieren und zu kontrollieren. Dieser Abschnitt betrachtet die Ergebnisse in Bezug auf das Ausmaß und die Wahrnehmung des selbstgesteuerten Lernens sowie eventuelle Zusammenhänge mit der Motivation der Studierenden.

5.3.1 Widersprüche

Die detaillierte Analyse der Daten im Kontext des selbstgesteuerten Lernens liefert faszinierende Erkenntnisse. Die Studierenden äußerten die Auffassung, dass sie im Rahmen des angeleiteten Selbststudiums im Vergleich zu den Vorlesungen im Kursraum weniger Möglichkeiten hatten, Studieninhalte zu vertiefen oder eigenständig neue Themen zu erkunden. Interessanterweise gaben die Teilnehmenden an, ein geringeres Maß an Motivation bei der Online-Lehre zu empfinden als beim Präsenzunterricht. Dies wirft die Frage auf, ob trotz der vermittelten Autonomie im Selbststudium gewisse Barrieren existieren, die das umfassende eigenständige Lernen behindern könnten.

Eine bemerkenswerte Diskrepanz zeigt sich in Bezug auf kombinierte Unterrichtseinheiten, in denen einige Teilnehmende die Möglichkeit schätzten, ihre Lerneinheiten selbst zu steuern und den Umfang eigenständig festzulegen (Smyth et al., 2012). Dieser Befund steht im Widerspruch zu den Ergebnissen der vorliegenden Studie, in der die Möglichkeit, das Lernen selbst zu steuern und über das geforderte Wissen hinaus zu lernen nicht zwangsläufig zu einer gesteigerten Motivation führte. Dieser Widerspruch wirft wichtige Fragen auf und verdeutlicht, wie vielschichtig und kontextabhängig das Verhältnis zwischen Autonomie, Motivation und effektivem Lernen sein kann. Wenn Studierende angeben, dass sie angeleiteten Selbststudium nicht die Möglichkeit haben, über das geforderte Wissen hinaus zu lernen oder neue Konzepte zu erkunden, sollte eruiert werden, ob bestimmte Aspekte des angeleiteten Selbststudiums möglicherweise angepasst oder verbessert werden müssen, um den Bedürfnissen der Studierenden gerecht zu werden. Es könnte notwendig sein, die Struktur und den Inhalt des

Selbststudiums zu überdenken, um sicherzustellen, dass es den Studierenden ermöglicht, eigenständig tiefergehende Themen zu erforschen und ihre Lernerfahrung zu erweitern.

An fehlender Wahrnehmung für Selbstverantwortlichkeit liegt es nicht, da die Studierenden in der vorliegenden Untersuchung durchaus betonten, dass sie im Rahmen des angeleiteten Selbststudiums eine hohe Eigenverantwortung verspüren.

5.3.2 Gemeinsamkeiten

Trotz der Widersprüche und unterschiedlichen Wahrnehmungen im Zusammenhang mit dem selbstgesteuerten Lernen lassen sich auch Gemeinsamkeiten und mögliche Schlussfolgerungen aus den Ergebnissen ableiten. Eine wichtige Erkenntnis besteht darin, dass selbstgesteuertes Lernen nicht zwangsläufig zu einer gesteigerten Motivation führt, wie es oft angenommen wird. Die Möglichkeit, das eigene Lernen eigenverantwortlich zu organisieren, stellt zwar eine wichtige Form der Autonomie dar, allein diese Autonomie garantiert jedoch keine automatische Steigerung der Motivation bei allen Studierenden.

Es hat sich gezeigt, dass eine fehlende klare Struktur und unrealistische Erwartungen seitens der Studierenden dazu führen können, dass Herausforderungen im Zusammenhang mit selbstgesteuertem Lernen auftreten. Einige Studierende könnten Schwierigkeiten haben, ihre Zeit sinnvoll einzuteilen und effektiv zu nutzen (Poon, 2013). Dies kann zu Frustration und einem verringerten Motivationsempfinden führen, da das Lernumfeld nicht die notwendige Unterstützung und Orientierung bietet.

Die Gemeinsamkeit, die sich aus diesen Erkenntnissen ergibt, ist die Bedeutung einer ausgewogenen Gestaltung des Lernumfelds. Sowohl strukturierte Lehrmethoden als auch selbstgesteuertes Lernen haben ihren Platz und können vorteilhaft sein, aber sie sollten in einem ausgewogenen Verhältnis zueinanderstehen.

Darüber hinaus betonen die Ergebnisse die Bedeutung einer angemessenen Unterstützung und Kommunikation seitens der Lehrenden. Eine kontinuierliche Interaktion, klare Anleitungen und die Verfügbarkeit von Ressourcen können dazu beitragen, die Studierenden bei ihrem selbstgesteuerten Lernprozess zu unterstützen und ihre Motivation aufrechtzuerhalten. Fühlen sich Lernende alleine gelassen, kann das den Lernerfolg ebenso nachhaltig beeinträchtigen.

5.4 Kritische Reflexion und Implikation für die Praxis

Um die Forschungsfrage angemessen zu beantworten, war es wichtig herauszufinden, was Studierende im Studium motiviert. Dafür eignet sich eine quantitative wissenschaftliche Umfrage am besten, weil so ein breitgefächertes Meinungsspektrum der Studierenden am BWZ erfasst werden konnte. Der theoriegeleitet entwickelte Fragebogen ist geeignet, um die Motivation im angeleiteten Selbststudium verglichen mit Vorlesungen in Kursräumen zu messen. Die Stichprobengröße beträgt 229 Teilnehmende. Das übersteigt den mindestens zu erreichenden Wert von 50 um ein Vielfaches. Anhand der Teilnehmerzahl und der Diversität der Teilnehmenden in Alter, Geschlecht und Studienabschnitt lässt sich eine hohe Repräsentativität der durchgeführten Umfrage ableiten. Die Auswertung der Umfrage gilt als zuverlässig, weil durch das Programm „soSci“ sichergestellt wird, dass die Datenerhebung überwacht und einheitlich verarbeitet wird. Verzerrungen der Daten können ausgeschlossen werden, weil diese direkt codiert und kopiert wurden, um Fehler in der Übernahme zu vermeiden. Somit konnte die Datenqualität sichergestellt werden. Um mögliche Verzerrungen durch Voreingenommenheit des Forschenden zu vermeiden, wurden die Hypothesen anhand relevanter Fachliteratur aufgestellt. Um den theoretischen Hintergrund zuverlässig darzulegen, wurden Quellen aus verschiedenen Medien verwendet. Es wurde Fachliteratur und internationale Studien herangezogen um ein möglichst diverses Bild des Forschungsfeldes zu bekommen. Des Weiteren sollte berücksichtigt werden, dass die Antworten der Studierenden möglicherweise durch Frust und Unzufriedenheit mit dem angeleiteten Selbststudium nachhaltig beeinträchtigt waren.

Die Beantwortung der Forschungsfrage „Wie beeinflusst das angeleitete Selbststudium die Motivation der Studierenden am BWZ?“ offenbart wichtige Erkenntnisse für die zukünftige Arbeit am BWZ als Lehr- und Lernumgebung. Auf Basis der Erkenntnisse kann festgehalten werden, dass sowohl Präsenzvorlesungen als auch gut gestaltete Online-Umgebungen angeboten werden müssen. Es muss eine ausgewogene Verteilung des Bildungsangebots im Aufbau der Lehre geben. Die Studierenden müssen im angeleiteten Selbststudium intensiver unterstützt und Strukturen müssen angepasst und ausgebaut werden. Die Ergebnisse zeigen auf, dass die Studierenden mit dem angeleiteten Selbststudium nicht zufrieden sind und diese Unzufriedenheit die Motivation negativ beeinflusst. Dies führt nicht nur zu Frust und Unverständnis, sondern beeinträchtigt den

Lernerfolg nachhaltig. Wenn die Individualität der Studierenden bezüglich der Lehr- und Lernmethoden stärker berücksichtigt wird, kann ein effektives und in sich greifendes Studium ein Fundament für ein spannendes Arbeitsleben sein.

6 Literaturverzeichnis

- Ackermann, L., Lamprecht, M., & Müller-Vogt, I. (2021). Die Präsenzlehre ist tot, es lebe die Präsenzlehre. *Hochschule auf Abstand: Ein multiperspektivischer Zugang zur digitalen Lehre*, 41-59. <https://doi.org/10.14361/9783839456903-005>
- Alkış, N., & Temizel, T. T. (2018). The impact of motivation and personality on academic performance in online and blended learning environments. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(3), 35-47. <https://www.jstor.org/stable/26458505>
- Artino Jr, A. R., & Stephens, J. M. (2009). Academic motivation and self-regulation: A comparative analysis of undergraduate and graduate students learning online. *The Internet and Higher Education*, 12(3-4), 146-151. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2009.02.001>
- Aspden, L., & Helm, P. (2004). Making the connection in a blended learning environment. *Educational Media International*, 41(3), 245-252. <https://doi.org/10.1080/09523980410001680851>
- Atkinson, J. W. (1957). Motivational determinants of risk-taking behavior. *Psychological review*, 64(6p1), 359. <https://doi.org/10.1037/h0043445>
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European psychologist*, 1(2), 100-112. <https://doi.org/10.1027/1016-9040.1.2.100>
- Bortz, J., & Schuster, C. (2011). *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler: Limitierte Sonderausgabe*. Springer-Verlag.
- Chambers, M. (1999). The efficacy and ethics of using digital multimedia for educational purposes. In A. Tait & R. Mills (Hrsg.), *The convergence of distance and conventional education: Patterns of flexibility for the individual learner* 5-16. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203016862>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed). Hillsdale, N.J: L. Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223-238. <https://doi.org/10.25656/01:11173>

- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual review of psychology*, 53(1), 109-132. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Fairchild, A. J., Horst, S. J., Finney, S. J., & Barron, K. E. (2005). Evaluating existing and new validity evidence for the Academic Motivation Scale. *Contemporary Educational Psychology*, 30(3), 331-358. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.11.001>
- Garnham, C., & Kaleta, R. (2002). Introduction to hybrid courses. *Teaching with technology today*, 8(6). <https://www.uwsa.edu/ttt/articles/garnham.htm>.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The internet and higher education*, 7(2), 95-105. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In C.J. Bonk & C.R. Graham (Hrsg.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* 3-21. Pfeiffer Publishing. https://curtbonk.com/toc_section_intros2.pdf
- Graham, C. R., Allen, S., & Ure, D. (2005). Benefits and challenges of blended learning environments. In *Encyclopedia of Information Science and Technology, First Edition* (S. 253-259). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-59140-553-5.ch047>
- Kholifah, N., Sudira, P., Rachmadtullah, R., Nurtanto, M., & Suyitno, S. (2020). The effectiveness of using blended learning models against vocational education student learning motivation. *International Journal*, 9(5), 7964-7968. <https://doi.org/10.30534/ijtcse/2020/151952020>
- Lebow, D. (1993). Constructivist values for instructional systems design: Five principles toward a new mindset. *Educational technology research and development*, 41(3), 4-16. <https://doi.org/10.1007/BF02297354>
- Müller, F. H., Hanfstingl, B., & Andreitz, I. (2007). Skalen zur motivationalen Regulation beim Lernen von Schülerinnen und Schülern. *Adaptierte und ergänzte Version des Academic*, 242. https://ius.aau.at/wp-content/uploads/2016/01/IUS_Forschungsbericht_1_Motivationsskalen.pdf
- Nenniger, P., Straka, G. A., Spevacek, G., & Wosnitza, M. (1996). Die Bedeutung motivationaler Einflussfaktoren für selbstge-

- steuertes Lernen. *Unterrichtswissenschaft*, 24(3), 250-266. <https://doi.org/10.25656/01:7938>
- Oliver, M., & Trigwell, K. (2005). Can 'blended learning' be re-deemed?. *E-learning and Digital Media*, 2(1), 17-26. <https://doi.org/10.2304/elea.2005.2.1.17>
- Owston, R., Wideman, H., Murphy, J., & Lupshenyuk, D. (2008). Blended teacher professional development: A synthesis of three program evaluations. *The Internet and Higher Education*, 11(3-4), 201-210. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2008.07.003>
- Pintrich, P. R. (2003). A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. *Journal of educational Psychology*, 95(4), 667. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>
- Poon, J. (2013). Blended learning: An institutional approach for enhancing students' learning experiences. *Journal of online learning and teaching*, 9(2), 271. https://jolt.merlot.org/vol9no2/poon_0613.pdf
- Radford, A. (1997). The future of multimedia in education. *First Monday*, 2(11). <https://firstmonday.org/ojs/index.php/fm/article/download/560/481>
- Selent, J., & Minge, M. (2019). IM-UX-Fragebogen zu intrinsischer Motivation in der User Experience. <https://dnb.info/123406670X/34>
- Sharpe, R., Benfield, G., Roberts, G., & Francis, R. (2006). The undergraduate experience of blended e-learning: a review of UK literature and practice. *The higher education academy*, 4(2), 1-103. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=1ad55a2f787b287e5494e33cec48499ed34d7eb3>
- Smyth, S., Houghton, C., Cooney, A., & Casey, D. (2012). Students' experiences of blended learning across a range of postgraduate programmes. *Nurse education today*, 32(4), 464-468. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.05.014>
- Straka, G. A. (2008). Selbstgesteuertes Lernen und Qualität der Lehre. *Neue Didaktik*, (1), 1-12. <https://doi.org/10.25656/01:7325>
- Tallent-Runnels, M. K., Thomas, J. A., Lan, W. Y., Cooper, S., Ahern, T. C., Shaw, S. M., & Liu, X. (2006). Teaching courses online: A review of the research. *Review of education*

- onal research*, 76(1), 93-135.
<https://doi.org/10.3102/00346543076001093>
- Tam, M. (2000). Constructivism, instructional design, and technology: Implications for transforming distance learning. *Journal of Educational Technology & Society*, 3(2), 50-60.
<https://www.jstor.org/stable/jeductechsoci.3.2.50>
- Webler, W. D. (2005). «Gebt den Studierenden ihr Studium zurück!» Über Selbststudium, optimierende Lernstrategien und autonomes Lernen (in Gruppen). *Beiträge zur Lehrerbildung*, 23(1), 22-34. <https://doi.org/10.25656/01:13560>
- Welker, J., & Berardino, L. (2005). Blended learning: Understanding the middle ground between traditional classroom and fully online instruction. *Journal of educational technology systems*, 34(1), 33-55. <https://doi.org/10.2190/67FX-B7P8-PYUX-TDUP>
- Whitelock, D., & Jelfs, A. (2003). Editorial: Journal of Educational Media special issue on blended learning. *Journal of Educational Media*, 28(2-3), 99-100.
<https://doi.org/10.1080/1358165032000177407>
- Wigfield, A. (1994). Expectancy-value theory of achievement motivation: A developmental perspective. *Educational psychology review*, 6, 49-78. <https://doi.org/10.1007/bf02209024>
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1992). The development of achievement task values: A theoretical analysis. *Developmental review*, 12(3), 265-310. [https://doi.org/10.1016/0273-2297\(92\)90011-P](https://doi.org/10.1016/0273-2297(92)90011-P)
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 68-81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>
- Wiggenhagen, M., & Schmidt, R. (2002). Vor-und Nachteile des E Learnings in der universitären Ausbildung. *Publikationen der Deutschen Gesellschaft für Photogrammetrie, Fernerkundung und Geoinformation*, 11, 41. <https://www.ipi.uni-hannover.de/fileadmin/ipi/publications/wigsch.pdf>
- Winne, P. H. (1995). Inherent details in self-regulated learning. *Educational psychologist*, 30(4), 173-187.
https://doi.org/10.1207/s15326985ep3004_2

7 Anhang

A) Fragebogen

A) Fragebogen



Einfluss des angeleiteten Selbststudiums auf die Motivation der Studierenden

Sehr geehrte Teilnehmerin,

Sehr geehrter Teilnehmer,

vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, an dieser Umfrage teilzunehmen.

Ich befasse mich im Rahmen meiner Diplomarbeit im Fach Managementlehre mit der Frage, wie das angeleitete Selbststudium die Motivation der Studierenden beeinflusst.

Wichtig:

Die Teilnahme an dieser Umfrage ist freiwillig.

Es ist wichtig, dass der Fragebogen bis zum Ende bearbeitet wird, um ein aussagekräftiges Ergebnis zu erhalten.

Lesen Sie sich die Fragen bitte sorgfältig durch, da diese sich teilweise auf den ersten Blick ähneln.

Die erhobenen Daten dienen ausschließlich wissenschaftlichen Zwecken, eine Weitergabe an Dritte findet nicht statt. Die Antworten werden ausnahmslos anonymisiert gespeichert. Ein Rückschluss auf einzelne Personen ist nicht möglich.

Mit freundlichen Grüßen

Ole Bulschak

1. Welches Geschlecht haben Sie?A001 

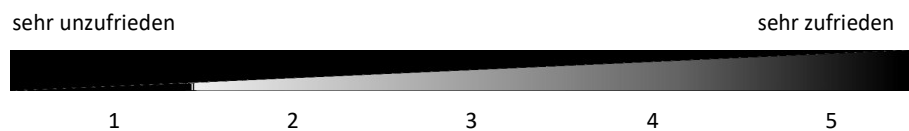
Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an.

 ▾**2. Wie alt sind Sie?**A004 

Bitte geben Sie Ihr Alter an.

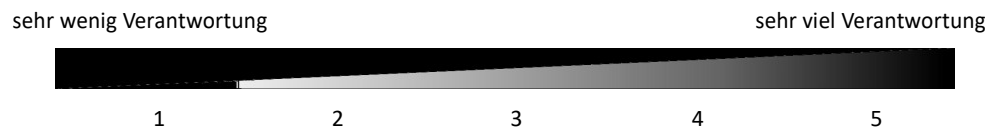
 Jahre**3. In welchem Jahr sind Sie zum Zoll gekommen?**A003 

Bitte nennen Sie Ihr Einstellungsjahrgang.

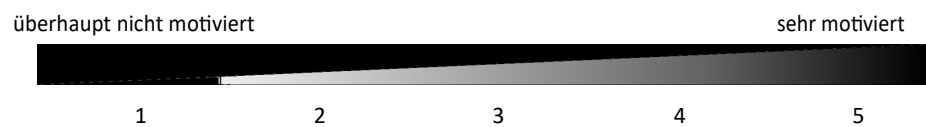
 ▾**4. Wie zufrieden sind Sie insgesamt mit dem angeleiteten Selbststudium als Lehrmethode?**B001 

C001 

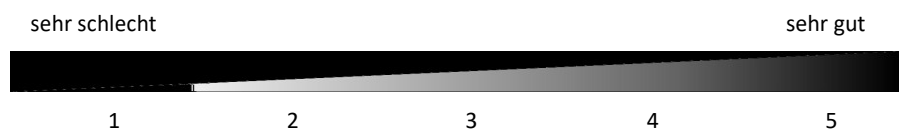
5. Inwieweit fühlen Sie sich während des angeleiteten Selbststudiums selbstverantwortlich für Ihren Lernerfolg?

D001 

6. Inwieweit fühlen Sie sich während des angeleiteten Selbststudiums motiviert, neue Herausforderungen anzunehmen?

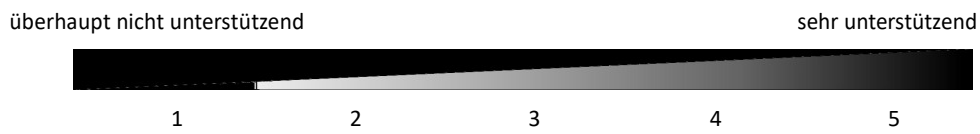
C003 

7. Wie empfinden Sie die Unterstützung, die Ihnen während des angeleiteten Selbststudiums geboten wird?



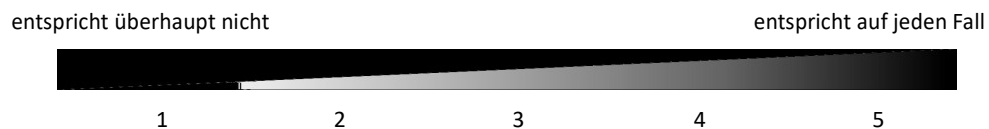
8. Inwieweit unterstützt das angeleitete Selbststudium Ihre Motivation, über die Inhalte hinaus Problemlösungsfähigkeiten zu entwickeln?

D003



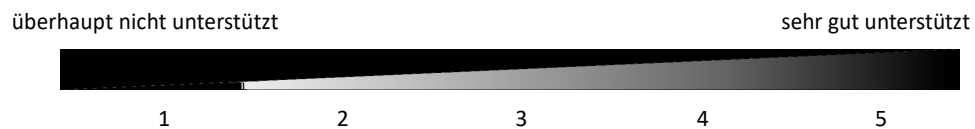
9. Inwieweit entspricht das angeleitete Selbststudium Ihrem individuellen Lernstil?

B002



10. Inwieweit fühlen Sie sich während des angeleiteten Selbststudiums von den Lehrenden unterstützt, wenn Sie Fragen oder Probleme im Zusammenhang mit dem Lernmaterial haben?

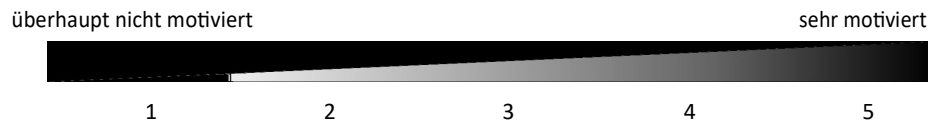
C005



D005



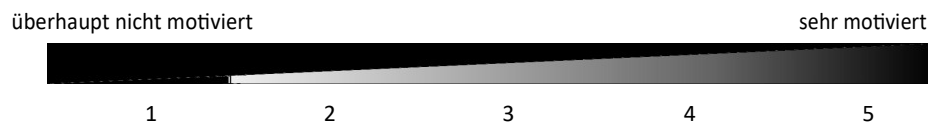
11. Inwieweit sind Sie während des angeleiteten Selbststudiums motiviert, über die Anforderungen hinaus zu lernen und tiefergehendes Wissen zu erlangen?



C007



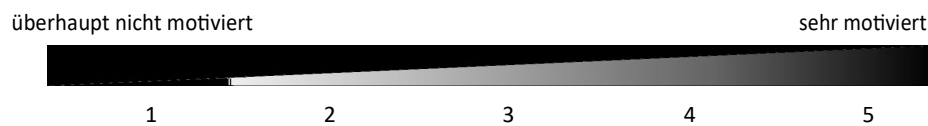
12. Inwieweit fühlen Sie sich während des angeleiteten Selbststudiums durch die bereitgestellten Ressourcen und Materialien motiviert?



D007



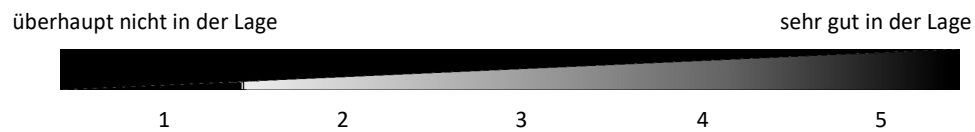
13. Wie motiviert fühlen Sie sich, wenn Sie während des angeleiteten Selbststudiums neue Themen oder Konzepte lernen?



B003



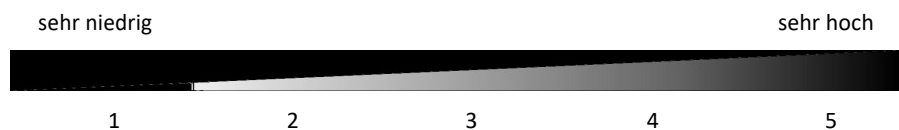
14. Inwieweit sind Sie während des angeleiteten Selbststudiums in der Lage, sich selbst zu motivieren und Ihre Lernziele zu verfolgen?



C009



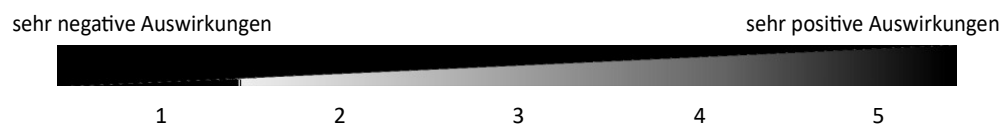
15. Wie würden Sie Ihre allgemeine Motivation während des angeleiteten Selbststudiums im Vergleich zur Teilnahme an den Vorlesungen im Kursraum einschätzen?



D009



16. Wie wirkt sich Ihrer Meinung nach das angeleitete Selbststudium auf Ihre Fähigkeit aus, das Gelernte anzuwenden?



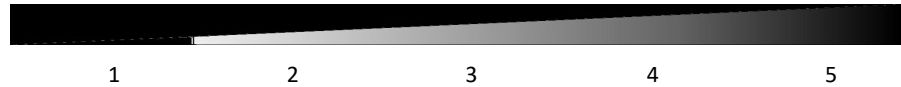
C011



17. Inwieweit fühlen Sie sich während des angeleiteten Selbststudiums von den Lehrenden unterstützt, wenn Sie zusätzliche Fragen stellen oder weitere Informationen benötigen?

überhaupt nicht unterstützt

sehr gut unterstützt



1

2

3

4

5

D011



18. Inwieweit ermöglicht Ihnen das angeleitete Selbststudium, Ihre eigenen Lernfortschritte und -erfolge zu verfolgen und zu dokumentieren?

überhaupt nicht ermöglicht

sehr gut ermöglicht



1

2

3

4

5

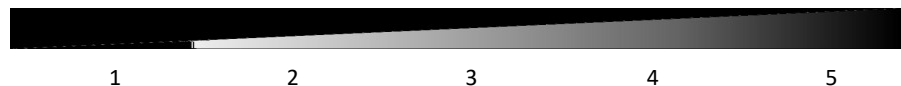
B005



19. Wie motiviert fühlen Sie sich, wenn Sie sich Lerninhalte selbstständig erarbeiten müssen?

überhaupt nicht motiviert

sehr motiviert



1

2

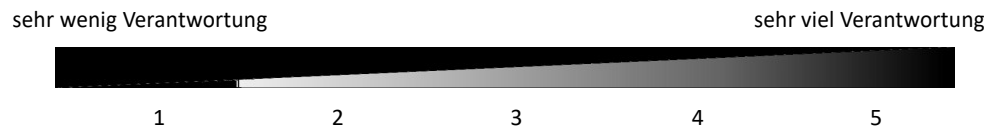
3

4

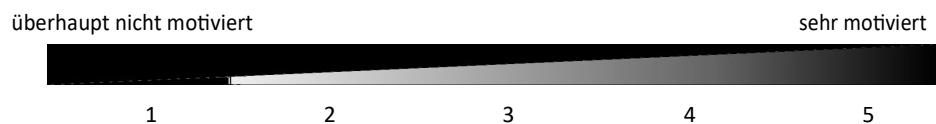
5

C002 

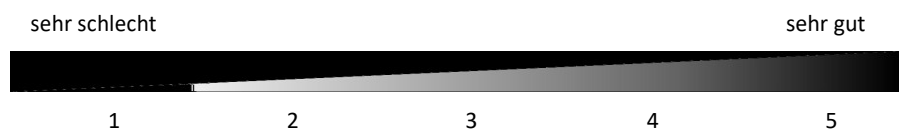
20. Inwieweit fühlen Sie sich während der Vorlesungen im Kursraum selbstverantwortlich für Ihren Lernerfolg?

D002 

21. Inwieweit fühlen Sie sich während der Teilnahme an Vorlesungen im Kursraum motiviert, neue Herausforderungen anzunehmen?

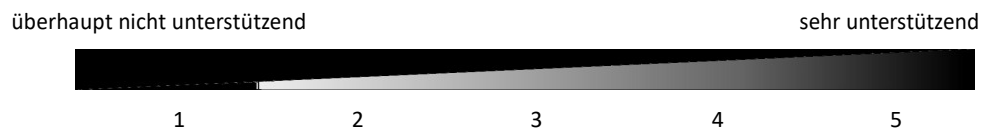
C004 

22. Wie empfinden Sie die Unterstützung, die Ihnen während der Vorlesungen im Kursraum geboten wird?

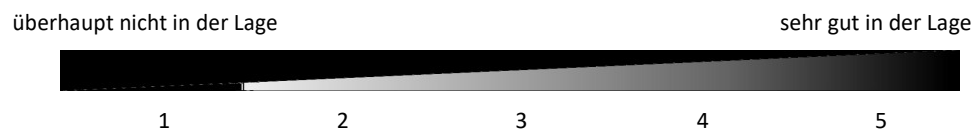


D004 

23. Inwieweit unterstützt die Teilnahme an Vorlesungen im Kursraum Ihre Motivation, über die Inhalte hinaus Problemlösungsfähigkeiten zu entwickeln?

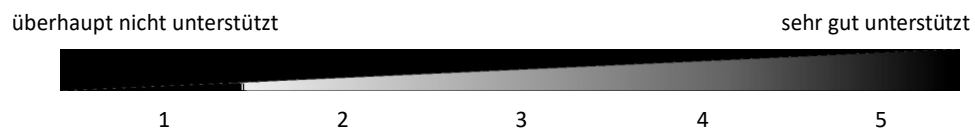
B004 

24. Inwieweit sind Sie während der Vorlesungen im Kursraum in der Lage, sich selbst zu motivieren und Ihre Lernziele zu verfolgen?

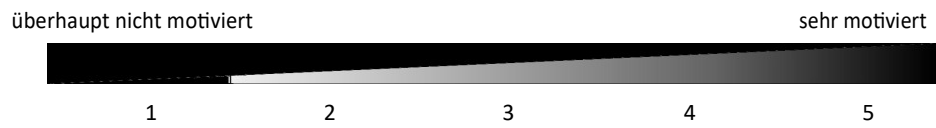


C006

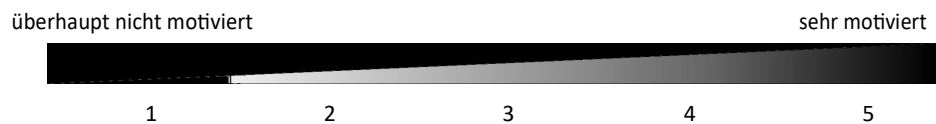
25. Inwieweit fühlen Sie sich während der Teilnahme an den Vorlesungen im Kursraum von den Lehrenden unterstützt, wenn Sie Fragen oder Probleme im Zusammenhang mit dem Lernmaterial haben?



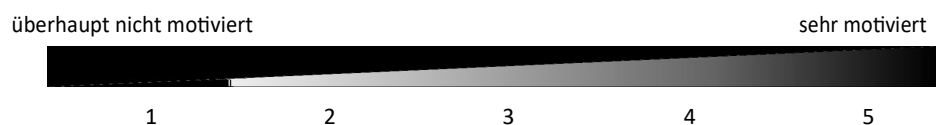
26. Inwieweit sind Sie während der Teilnahme an Vorlesungen im Kursraum motiviert, über die Anforderungen hinaus zu lernen und tiefergehendes Wissen zu erlangen? D006



27. Inwieweit fühlen Sie sich während der Teilnahme an den Vorlesungen im Kursraum durch die bereitgestellten Ressourcen und Materialien motiviert? C008 

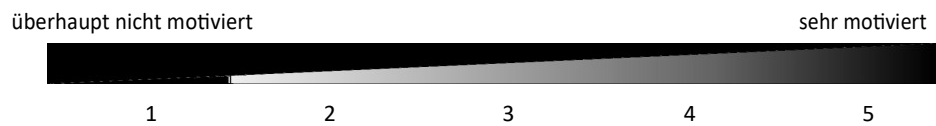


28. Wie motiviert fühlen Sie sich, wenn Sie während der Vorlesungen im Kursraum neue Themen oder Konzepte lernen? D008 



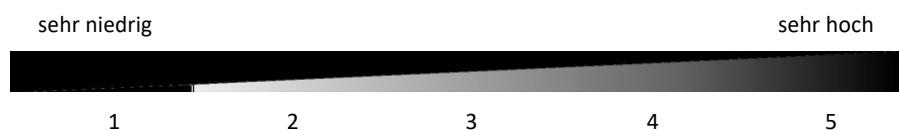
B006 

29. Wie motiviert fühlen Sie sich, wenn Sie sich Lerninhalte über eine aktive Teilnahme an Vorlesungen im Kursraum erarbeiten müssen?

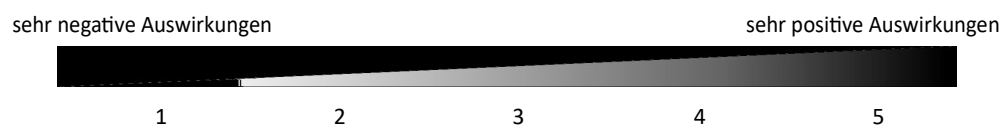


30. Wie würden Sie Ihre allgemeine Motivation während der Teilnahme an den Vorlesungen im Kursraum im Vergleich zu anderen Lehrmethoden einschätzen?

C010

D010 

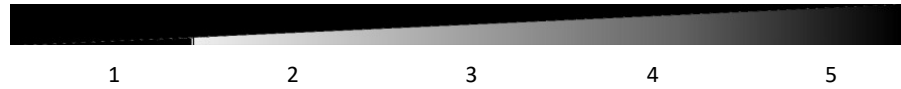
31. Wie wirkt sich Ihrer Meinung nach die Teilnahme an Vorlesungen im Kursraum auf Ihre Fähigkeit aus, das Gelernte anzuwenden?



32. Inwieweit fühlen Sie sich während der Teilnahme an Vorlesungen im Kursraum von den Lehrenden unterstützt, wenn Sie zusätzliche Fragen stellen oder weitere Informationen benötigen?

überhaupt nicht unterstützt

sehr gut unterstützt



33. Inwieweit ermöglicht Ihnen die Teilnahme an Vorlesungen, Ihre eigenen Lernfortschritte und -erfolge zu verfolgen und zu dokumentieren?

überhaupt nicht ermöglicht

sehr gut ermöglicht



Vielen Dank für Ihre Teilnahme!

Ich möchte mich ganz herzlich für Ihre Mithilfe bedanken.

Ihre Antworten wurden gespeichert, Sie können das Browser-Fenster nun schließen.

Möchten Sie in Zukunft an interessanten und spannenden Online-Befragungen teilnehmen?

Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie Ihre E-Mail-Adresse für das SoSci Panel anmelden und damit wissenschaftliche Forschungsprojekte unterstützen.

E-Mail:

Am Panel teilnehmen

Die Teilnahme am SoSci Panel ist freiwillig, unverbindlich und kann jederzeit widerrufen werden. Das SoSci Panel speichert Ihre E-Mail-Adresse nicht ohne Ihr Einverständnis, sendet Ihnen keine Werbung und gibt Ihre E-Mail-Adresse nicht an Dritte weiter.

Sie können das Browserfenster selbstverständlich auch schließen, ohne am SoSci Panel teilzunehmen.

8 Eigenständigkeitserklärung

„Ich erkläre hiermit, dass ich die vorliegende Arbeit selbstständig, ohne fremde Mitwirkung und ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt habe; die aus fremden Werken wörtlich und sinngemäß übernommenen Gedanken sind unter Angabe der Quellen gekennzeichnet.“

Ort, Datum

Unterschrift

Achim, 14.08.2023

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'Achim', written in a cursive style.