

Rust, Ina; Krüger, Marc

Der Mehrwert von Vorlesungsaufzeichnungen als Ergänzungsangebot zur Präsenzlehre

Köhler, Thomas [Hrsg.]; Neumann, Jörg [Hrsg.]: Wissensgemeinschaften. Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre. Münster ; New York ; München ; Berlin : Waxmann 2011, S. 229-239. - (Medien in der Wissenschaft; 60)



Quellenangabe/ Reference:

Rust, Ina; Krüger, Marc: Der Mehrwert von Vorlesungsaufzeichnungen als Ergänzungsangebot zur Präsenzlehre - In: Köhler, Thomas [Hrsg.]; Neumann, Jörg [Hrsg.]: Wissensgemeinschaften. Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre. Münster ; New York ; München ; Berlin : Waxmann 2011, S. 229-239 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-116648 - DOI: 10.25656/01:11664

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-116648>

<https://doi.org/10.25656/01:11664>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Thomas Köhler, Jörg Neumann (Hrsg.)

Wissensgemeinschaften

Digitale Medien – Öffnung und Offenheit in Forschung und Lehre



Waxmann 2011
Münster/New York/München/Berlin

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Medien in der Wissenschaft; Band 60

Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft e.V.

ISBN 978-3-8309-2545-3

ISSN 1434-3436

© Waxmann Verlag GmbH, 2011

Postfach 8603, 48046 Münster

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Titelfoto: Lutz Liebert, Medienzentrum TU Dresden

Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Thomas Köhler, Jörg Neumann

Integration durch Offenheit.

Wissensgemeinschaften in Forschung und Lehre 11

Organisationsübergreifende Integration digitaler Medien in Lehre (E-Learning), in Forschung und universitärem Bildungsmanagement (E-Science)

Von der Digital Academic Culture zur E-Science

Martin Ebner, Sandra Schön

Mit Vielen offene Bildungsressourcen erstellen:

Neue Wege der Erstellung von Lehrbüchern am Beispiel von L3T..... 21

Jana Riedel, Corinna Jödicke, Romy Wolff, Eric Schoop, Ralph Sonntag

Hochschultyp- und fachübergreifende Kompetenzförderung mit

und für Social Media 36

Isa Jahnke, Sandra Sülzenbrück, Roberto Avanzi, Frank Meyer

zu Heringdorf, Gerald Enzner, Viola Hofmann, Beate Schmuck,

Dorothea Voss-Dahm

Mensch 3.0: Risikokompetenz und Risikowahrnehmung

im Umgang mit neuen Technologien 47

Hochschulentwicklung: Strategie und Organisation von Medien in der Wissenschaft

Martina Reitmaier, Daniel Apollon, Thomas Köhler

Rollen bei der Entwicklung von multimedialen Lernangeboten 59

Thomas Sporer, Astrid Eichert, Julia Brombach, Miriam Apfelstaedt,

Ralph Gnädig, Alexander Starnecker

Service Learning an Hochschulen: das Augsburger Modell..... 70

Technologie und Infrastruktur von E-Learning und E-Science

Jonas Schulte, Reinhard Keil, Andreas Oberhoff

Unterstützung des ko-aktiven Forschungsdiskurses durch

Synergien zwischen E-Learning und E-Science 81

Jonas Schulte, Johann Rybka, Ferdinand Ferber, Reinhard Keil
KoForum – Kooperative Forschungsumgebung für die
organisationsübergreifende wissenschaftliche Laborarbeit 92

Ulrike Wilkens
Zwischen Kompetenzreflexion und Profilpräsentation:
Integration von E-Portfolio-Funktionalität in ILIAS 102

Digitale Medien und Bildungsqualität in der schulischen, beruflichen und universitären Bildung

Bildungsqualität

*Charlotte Zwiauer, Harald Edlinger, Gisela Kriegler-Kastelic,
Brigitte Römmer-Nossek, Arthur Mettinger*
Strukturierte Qualitätsentwicklung mediengestützter
Bachelorstudien an einer Großuniversität 115

Sandra Schön, Diana Wieden-Bischof, Wolf Hilzensauer
Links-up – Lernen 2.0 für eine inklusive Wissensgesellschaft..... 126

Christoph Meier, Tobias Jenert, Taiga Brahm
QualiAss – ein Werkzeug zur Prozess- und Qualitätsunterstützung
für schriftliche Prüfungen an Hochschulen. Nutzungsszenarien –
Spezifikation – Einführung 136

Sandra Hofhues, Kerstin Mayrberger, Tamara Ranner
Lehren und Lernen unter vernetzten Bedingungen gestalten:
Qualitäts- oder Komplexitätssteigerung? 146

Michael Tesar, Kerstin Stöckelmayr, Stefanie Sieber, Robert Pucher
Agilität als Chance zum Qualitätsmanagement in modernen
Lehr-Lern-Szenarien 157

Didaktische Konzepte

Nicolae Nistor, Doris Lipka-Krischke
Eine explorative Studie des Umgangs mit kulturellen Artefakten
in musikalischen Wissensgemeinschaften 168

Felix Kapp, Hermann Körndle
Was lerne ich aus einer Lernaufgabe?
a) gar nichts, b) Faktenwissen, c) etwas über meine
Lernstrategien, d) Antwort b und c sind richtig..... 178

<i>Nicolae Nistor, Monika Schustek</i> Wie gut sind die guten alten FAQs? Voraussetzungen der Wissenskommunikation über mediengestützte kulturelle Artefakte in Wissensgemeinschaften	188
<i>Antje Proske, Gregor Damnik, Hermann Körndle</i> Learners-as-Designers: Wissensräume mit kognitiven Werkzeugen aktiv nutzen und konstruieren	198
<i>Hannah Dürnberger, Bettina Reim, Sandra Hofhues</i> Forschendes Lernen: konzeptuelle Grundlagen und Potenziale digitaler Medien	209
<i>Albrecht Fortenbacher, Marcel Dux</i> Mahara und Facebook als Instrumente der Portfolioarbeit und des Self-Assessments	220
<i>Ina Rust, Marc Krüger</i> Der Mehrwert von Vorlesungsaufzeichnungen als Ergänzungsangebot zur Präsenzlehre	229
<i>Marc Egloffstein</i> Offenes Peer Tutoring in der Hochschule. Studentische Betreuungstätigkeiten zwischen institutionellen Rahmenvorgaben und Selbstorganisation.....	240
<i>Johannes Zylka, Wolfgang Müller</i> Fundierung digitaler Medien im formalen Bildungswesen am Beispiel einer Fallstudie zu digitalen Medienkompetenzen	250
<i>Forschungs- und Bewertungsmethoden</i>	
<i>Saskia Untiet-Kepp, Thomas Bernhardt</i> soLSo selbstorganisiertes Lernen mit Social Software – Entwicklung und Erprobung eines Fragebogeninventars.....	261
<i>Stephanie Schütze, Roland Streule, Damian Läge</i> Warum klassische Evaluation oftmals nicht ausreicht – eine Studie zur Ermittlung der Bedeutsamkeit Mentaler Modelle als Evaluationsmethode	273
<i>Anja Gebhardt, Tobias Jenert</i> Besseres Feedback, mehr Reflexion? – Fertigkeiten und Einstellungen Studierender zum Bloggen in Praxisprojekten.....	284

Praxistransfer: Medien aus der Wissenschaft für Schule und Wirtschaft

Petra Bauer

Vermittlung von Medienkompetenz und medienpädagogischer
Kompetenz in der Lehrerbildung 294

Helge Fischer, Nicole Rose, Thomas Köhler

E-Learning in der postgradualen Weiterbildung an
sächsischen Hochschulen 304

Tamara Ranner, Gabi Reinmann

Videoreflexion und Wissenskoooperation in der Fahrlehrerbildung 314

Elisabeth Katzlinger, Ursula Windischbauer

Online-Moderation: Tutorielle Betreuung in
interregionalen Lerngruppen 325

Poster

Nele Heise

„Alles neu macht das Netz?“ – Ethik der Internetforschung.
Eine qualitativ-heuristische Befragungsstudie 339

Gottfried S. Csanyi

Worin besteht mein Lernergebnis?
Learning-outcomes.net hilft weiter 342

Silke Kirberg

Turnen, Schwimmen, Leichtathletik – Einbindung hochqualitativer
audiovisueller Medien in das Kontakt- und Selbststudium
sportpraktischer Veranstaltungen 345

Gergely Rakoczi, Ilona Herbst

Ein Praxisbericht zur Steigerung der Lehrqualität sowie der
studentischen Kollaboration: Ist Webconferencing das richtige Tool? 349

Nicole Sträßling, Tina Ganster, Nicole Krämer, Sophia Grundnig,

Nils Malzahn, H. Ulrich Hoppe

FoodWeb 2.0. Entwicklung, Erprobung und Evaluation von
Web-2.0-Technologien zur Stärkung von Bildung und Innovation 352

Angela Carell, Alexandra Frerichs, Isabel Schaller

Computerunterstütztes kreatives Problemlösen in Gruppen 355

Ferdal Özcelik, Iris Trojahnner

Mobile Learning für Berufskraftfahrer im Fernverkehr 358

<i>Alexander Sperl</i> Wissensvermittlung in allen drei Phasen der Lehrerbildung. Das Virtuelle Zentrum für Lehrerbildung (VZL).....	361
<i>Jonas Liepmann</i> Wissensgemeinschaften. iversity als Beispiel einer hochschulübergreifenden Wissens-Community – ein Praxisbericht	363
<i>Negla Osman</i> Situation and variation of ICT use among Khartoum State Universities' Staff Members	365
Workshops	
<i>Nadine Schaarschmidt, Gisela Schubert, Thomas Köhler, Steffen Krause</i> Identitätsentwicklung und Berufsorientierung. Möglichkeiten des Einsatzes von Online-Lernangeboten bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund.....	371
<i>Steffen Albrecht, Claudia Fraas, Michael Gerth, Sabrina Herbst, Nina Kahnwald, Jürgen Kawalek, Thomas Köhler, Christian Pentzold, Volker Saupe, Jens Schwendel, Annegret Stark, Anja Weller, Tobias Welz</i> Web 2.0 in der akademischen Praxis. Herausforderungen und strategische Optionen	375
<i>Nicolae Nistor, Armin Weinberger</i> Medienbasierte Wissensgemeinschaften. Akzeptanz der Bildungstechnologien in kulturellem und interkulturellem Kontext.....	378
<i>Nicolae Nistor</i> Wissensgemeinschaften: Von pädagogisch-psychologischen Theorien und Befunden zur mediendidaktischen Praxis.....	379
<i>Andreas Reinhardt, Konrad Osterwalder, Eva Buff-Keller, Thomas Piendl, Claudia Schlienger, Ute Woschnack</i> Alles aus einem Guss! Organisation der Lehrentwicklung im Wandel.....	380
Die Gutachter und Gutachterinnen	383
Programmkomitee	386
Autorinnen und Autoren	387

Der Mehrwert von Vorlesungsaufzeichnungen als Ergänzungsangebot zur Präsenzlehre

Zusammenfassung

In diesem Artikel wird der Frage nachgegangen, was der Mehrwert von Vorlesungsaufzeichnungen als Ergänzungsangebot zur Präsenzlehre ist. Die Beantwortung dieser Frage wird auf Basis der Befunde einer dreiteiligen Evaluation vorgenommen, welche eine Befragung der Lehrenden und Studierenden sowie eine Logfile-Analyse umfasst.

1 Einleitung und Fragestellung

Zunächst noch vereinzelt und seit 2008 vermehrt (Schwill & Apostolopoulos, 2009), werden Vorlesungen per Video aufgezeichnet und den Studierenden über ein Learning-Management-System oder im Internet zum Abruf (als Stream oder zum Download) bereitgestellt. Abbildung 1 zeigt hierfür ein Beispiel.

Diese Vorlesungsaufzeichnungen werden in vielen Hochschulen ergänzend zur Präsenzlehre bereitgestellt. Hierdurch haben die Studierenden die Wahl, sich die

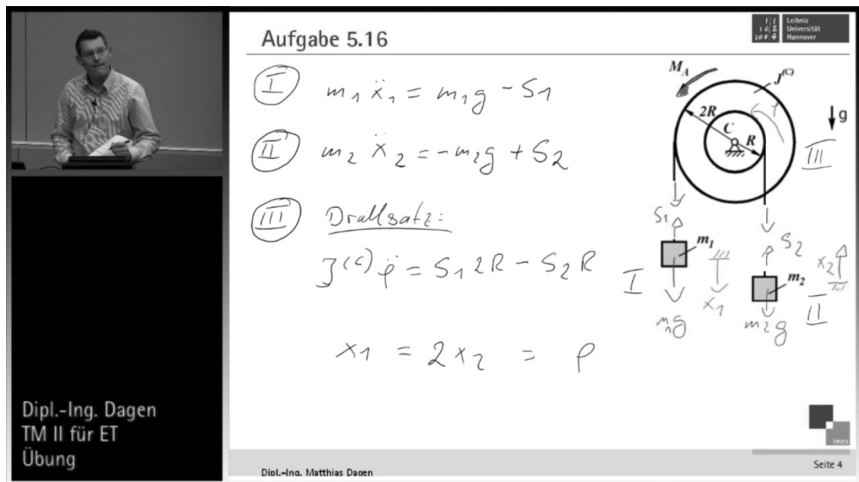


Abbildung 1: Beispiel für eine Vorlesungsaufzeichnung

Vorlesung traditionell im Hörsaal und/oder Zuhause am eigenen Computer anzuschauen (Zupancic & Horst, 2002; Mertens et al., 2004). Diese Art der Nutzung wird als „Ergänzungsangebot zur Präsenzlehre“ bezeichnet (Krüger, 2005).

Das Für und Wider dieses Angebotes wird unter Lehrenden immer wieder heftig diskutiert. Losgelöst hiervon machen sich die Studierenden, die dieses Angebot kennen, inzwischen stark für derartige Angebote. Zur Produktion von Vorlesungsaufzeichnungen werden aber auch finanzielle und personelle Ressourcen benötigt, deren Nutzung zu legitimieren ist. Es stellt sich die berechnete Frage: Was ist der Mehrwert von Vorlesungsaufzeichnungen als Ergänzungsangebot zur Präsenzlehre?

Der Stand der Forschung zur Beantwortung dieser Frage ist mäßig. Zwar gibt es etliche Veröffentlichungen, die die Vorteile von Vorlesungsaufzeichnungen als Ergänzungsangebot zur Präsenzlehre benennen,¹ empirische Befunde finden sich in der deutschsprachigen Literatur jedoch nur wenige. Halbwegs belastbare Studien sind alt (Zupancic & Horst, 2002; Mertens et al., 2004) und haben daher das Feld unter inzwischen überholten sozioökonomischen Bedingungen untersucht.

2 Dreiteilige Evaluation

Zur Beantwortung der formulierten Frage wurde an der Leibniz Universität Hannover im Sommersemester 2011 eine dreiteilige Evaluation durchgeführt. Diese fußt auf drei Ansätzen: a) der Evaluation der Einschätzungen der Studierenden mithilfe einer halbstandardisierten Befragung, b) der Logfile-Analyse zur Auswertung der Serverstatistik in Bezug auf den Abruf (Übertragungsereignisse) der einzelnen Vorlesungsaufzeichnungen und c) der Evaluation der Einschätzungen der Lehrenden mit qualitativen Interviews. Die Befunde hierzu werden in den nachfolgenden Abschnitten vorgestellt.

Bei der Evaluation handelt es sich um eine Untersuchung im Sinne des Mixed-Methods-Ansatzes (Creswell et al., 2011) und sie erfüllt auch grundsätzlich konzeptionell die Voraussetzungen einer systematischen Perspektiven-Triangulation (Flick, 2011). Sie verbindet qualitative und quantitative Methoden in einem parallelen nicht sequentiellen Design.

1 Einen guten Überblick der deutschsprachigen Forschung liefern die beiden Tagungsbände der Delfi-Tagungen mit dem Schwerpunkt „eLectures“ aus dem Jahre 2009 und 2005 (Schwill & Apostolopoulos, 2009; Lucke u.a., 2005).

2.1 Befragung der Studierenden

Die Erkenntnislage über die Verwendungsweise und Wirkungen der Vorlesungsaufzeichnungen durch Studierende ist äußerst dürftig. Um quantitative Aussagen treffen zu können, gleichzeitig aber zusätzliche Anregungen in diesem Forschungsfeld aufnehmen zu können, haben wir die Form einer teilstandardisierten Befragung gewählt.

Die Befragung der Studierenden umfasste 614 Fragebögen (Probanden) aus zehn Lehrveranstaltungen. Die Fragebögen stammen zu fast gleichen Teilen aus den MINT-Fächern (hier Maschinenbau, Elektrotechnik und Mathematik) mit 262 Fragebögen und den geisteswissenschaftlichen Fächern der Philosophischen Fakultät mit 252 Fragebögen. 20 Fragebögen wurden darüber hinaus in der Architektur, 99 Fragebögen in den Rechtswissenschaften erfasst. Nachfolgend werden die Befunde vorgestellt:

Bleiben die Studierenden der Präsenzvorlesung fern, weil es die Vorlesungsaufzeichnung gibt?

Die Beantwortung dieser Frage stützt sich auf eine Erhebung mit vier Fragen, die den Studierenden in Bezug auf die Nutzung der Vorlesungsaufzeichnung gestellt wurden. Die erste Frage lautet: „Ich ging zur Lehrveranstaltung und schaute mir zusätzlich die Aufzeichnung (oder Ausschnitte daraus) an.“ Auf einer vierstufigen Skala gaben 5,1% der Studierenden „immer“, 30,9% „oft“, 42,2% „selten“ und 21,7% „nie“ an (N=469). Dies zeigt, dass viele der Studierenden Gebrauch von der Vorlesungsaufzeichnung machten – wenn auch in unterschiedlichen Ausprägungen. Im Anschluss daran wurden die Studierenden mit der folgenden Frage konfrontiert: „Weil es die Aufzeichnung der Lehrveranstaltung gab, habe ich an Präsenzterminen nicht teilgenommen.“ Hier gaben 10,7% „immer“, 19% „oft“, 34,6% „selten“ und 35,7% „nie“ an (N=468). Es zeigt sich, dass fast 30% der Studierenden die Vorlesungsaufzeichnung immer bis oft als Ersatz für die Präsenzvorlesung nutzten. Dieser Wert ist deutlich höher als erwartet, kann jedoch nicht als absolute Größe in die Diskussion eingehen, da jene Studierenden nicht erfasst wurden, die angegeben haben, dass sie keine Vorlesungsaufzeichnung angesehen haben (ca. 1/5). Bereinigt um diesen Effekt bleiben jedoch immer noch 23,4% der Studierenden „immer“ bis „oft“ der Präsenzvorlesung fern. Anhand der offenen Befragung bleibt zu klären, was die Motivation der Studierenden für die Substitution der Präsenzlehre durch die Vorlesungsaufzeichnung ist.

Was für Nutzer lassen sich typisieren?

Zupanic und Horz untersuchten bereits im Jahre 2002 die Nutzung von Vorlesungsaufzeichnungen durch Studierende (Zupanic & Horz, 2002). Hierfür wurden diese danach befragt, wie intensiv sie die Vorlesungsaufzeichnungen

nutzten. Anhand dieser Befragung kamen die Autoren zu dem Schluss, dass die Studierenden in „Non-Users“, „Occasional-Users“ und „Intensive-Users“ unterschieden werden können. Quantitativ geben die Autoren an, dass 20% der Studierenden die Vorlesungsaufzeichnungen nicht nutzen („Non-Users“), 60% gelegentlich („Occasional-Users“) und 20% intensiv („Intensive-Users“). Wir haben diese Erkenntnis auf unsere Befunde hin reflektiert und können sie verifizieren sowie weiter ausdifferenzieren. Das Ergebnis ist in der folgenden Tabelle zusammengefasst dargestellt:

Gruppe	Anteil	Verhalten
Non-Users	21 %	1/5 der Studierenden sind bewusste „Non-Users“: Sie kennen zwar das Angebot der Vorlesungsaufzeichnung, nutzen es jedoch nicht.
Occasional-Users	56 %	„Occasional-Users“ gehen zur Vorlesung und schauen sich Ausschnitte aus der Vorlesungsaufzeichnung an.
Intensive-Users	23 %	„Intensive-Users“ verzichten häufig bis immer auf die Präsenzvorlesung und schauen sich die Vorlesungsaufzeichnung überwiegend vollständig an.

Was gefällt den Studierenden an den Aufzeichnungen der Lehrveranstaltungen besonders gut?

Sehr viele Studierende hoben die Möglichkeit hervor, Vorlesungsabschnitte nochmal zu wiederholen (96 Aussagen). Typische Aussagen von Studierenden (im Folgenden als „Ankerbeispiele“ aufgeführt) waren:

„Das man, falls Dinge nicht ganz verstanden wurden, die Möglichkeit hat sie noch mal anzusehen.“ *„Besonders schwierige Stellen können nochmal angesehen werden.“* *„Man kann Inhalte nochmal kontrolliert wiederholen.“*

In diesem Zusammenhang lassen sich auch Aussagen einordnen, die auf eine Nutzung der Vorlesungsaufzeichnung für die Prüfungsvorbereitung abzielten (30 Aussagen):

„Die Aufzeichnungen sind sehr hilfreich zum Lernen für die Klausur.“ *„Ich werde im Zuge der Klausurvorbereitung die Folien (ausschnittsweise) gucken.“*

Interessant ist auch, dass die Studierenden die Vorlesungsaufzeichnung dazu verwendeten, um die Lehrveranstaltung gezielt nachzuarbeiten. Typische Aussagen waren (16 Aussagen):

„Sehr gute Möglichkeit zur Nachbereitung.“ *„Notizen können nach der Vorlesung noch ergänzt werden, wenn der Lehrende zu schnell war.“* *„Nimmt den Druck des Mitschreibens.“*

Die „Occasional-Users“ hoben die Zeitsouveränität hervor, die ihnen bis dahin nicht geboten war (44 Aussagen):

„Bei Krankheit verpasst man nichts.“ „Es gibt mir die Möglichkeit, falls ich mal nicht kann (Termine, etc.) dennoch keine Inhalte zu verpassen.“ „Falls man aus irgendwelchen Gründen nicht kommen kann, verpasst man trotzdem nichts.“

Bei den „Intensive-Users“ spielt die Zeitsouveränität ebenfalls eine große Rolle, aber in einem wesentlich größeren Umfang. Denn während die „Occasional-Users“ ein gelegentliches Fehlen mit den Vorlesungsaufzeichnungen (z.B. Krankheit) überbrückten, nutzten die „Intensive-Users“ die Zeitsouveränität viel weitreichender aus. Dies zeigen die folgenden Aussagen der Studierenden (29 Aussagen):

„Man ist nicht mehr gezwungen, auf Veranstaltungen die parallel geschaltet sind, zu verzichten.“ „... ermöglicht Leuten, die die Veranstaltung nicht besuchen können, die gleichen Chancen wie für die Anderen.“ „Die Vereinbarkeit von Familie und Studium.“

Es zeigt sich in dieser Gruppe, dass die Studierenden die Vorlesungsaufzeichnungen nicht unbedingt zu ihrem Selbstzweck nutzten, sondern gute Begründungen haben, sie der Vorlesung vorzuziehen.

Wie ist die abschließende Bewertung der Studierenden?

Um eine abschließende Bewertung der Vorlesungsaufzeichnung wurden die Studierenden mittels drei geschlossener Fragen (sechsstufige Skala: „trifft voll zu“ bis „trifft nicht zu“) gebeten. Die erste Frage fokussierte hierfür auf den Nutzen der Vorlesungsaufzeichnung in Bezug auf das Studieren: „Die Aufzeichnung der Lehrveranstaltung unterstützte mich beim Lernen“ (N=468). Dabei gaben 92,7% der Studierenden tendenziell „trifft voll zu“ an. Nur 7,3% der Studierenden tendierten zu „trifft nicht zu“. Im Anschluss hieran wurden sie nach dem Nutzen für ihre Prüfungsvorbereitungen befragt (N=462). Hier gaben 92,9% der Studierenden tendenziell „trifft voll zu“ an. Nur 7,1% der Studierenden tendierten zu „trifft nicht zu“. Abschließend wurden sie um eine Gesamteinschätzung gebeten: „Ich halte Aufzeichnungen von Lehrveranstaltungen für sinnvoll“ (N=464). Dabei gaben 94,0% der Studierenden tendenziell „trifft voll zu“ an. Nur 6,0% der Studierenden tendierten zu „trifft nicht zu“. Damit zeigen die Ergebnisse eine sehr gute Bewertung des Angebots der Vorlesungsaufzeichnungen seitens der Studierenden.

2.2 Logfile-Analyse

Die Logfile-Analyse (Auswertung der Serverstatistik) hat zum Ziel, die quantitative Nutzung der Vorlesungsaufzeichnungen durch die Studierenden über den Verlauf des Semesters zu erfassen. Dies ist interessant, da z.B. eine ansteigende Nutzung der Vorlesungsaufzeichnungen zu Semesterende, bzw. zu Beginn der

vorlesungsfreien Zeit als Nutzung zur Prüfungsvorbereitung interpretiert werden kann.

Da jede Lehrveranstaltung eine andere Vorgehensweise bei der Vermittlung und Überprüfung der Lerninhalte verfolgt (z.B. haben einige die Klausur am Ende des Semesters, andere in Form von „Kurzklausuren“ während des Semesters), wurde auf eine Gesamtauswertung der Serverstatistik verzichtet. Stattdessen wurde der Blick dediziert auf einzelne Lehrveranstaltungen geworfen und die Ereignisse anhand des Lehrveranstaltungs Konzeptes und konkreten Lehr-/Lerngeschehens interpretiert.

Die dargestellten Daten beziehen sich auf Lehrveranstaltungen aus dem WS 09/10.

Formative Studienleistungen – Beispiel „Obligatorische Hausaufgaben“

Die Evaluation der Übertragungsereignisse zeigte, dass die Vorlesungsaufzeichnungen von den Studierenden vermehrt angesehen wurden, wenn „obligatorische Hausaufgaben“ zum Thema der Vorlesung zu erledigen waren. In einer Vorlesung mit ca. 35 Studierenden konnte dies sehr gut beobachtet werden. Der Lehrende hat während des Semesters insgesamt vier obligatorische Hausaufgaben in der 47., 50., 2. und 4. Kalenderwoche (KW) vergeben: Immer wenn eine obligatorische Hausaufgabe zum Vorlesungsthema aufgegeben wurde, stieg die Zahl der Abrufe der Vorlesungsaufzeichnung deutlich an (siehe Abbildung 2).

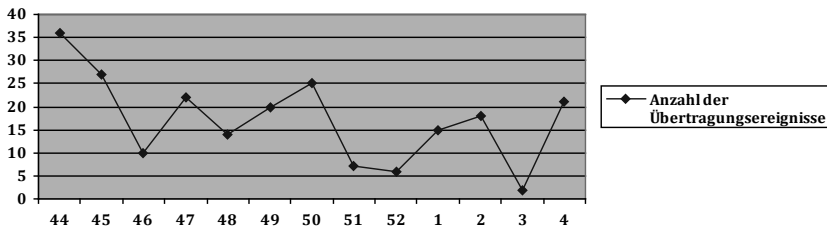


Abb. 2: Lehrveranstaltung mit vier obligatorischen Hausaufgaben in der 47., 50., 2. und 4. KW

Summative Studienleistungen – Beispiel „Klausuren“

In der Literatur wird für Vorlesungsaufzeichnungen als Ergänzungsangebot oft vorgebracht, dass diese intensiv zur Prüfungsvorbereitung eingesetzt werden. Dies kann anhand des nachfolgenden Befundes einer Lehrveranstaltung mit Klausur in der 5. KW gut nachvollzogen werden.

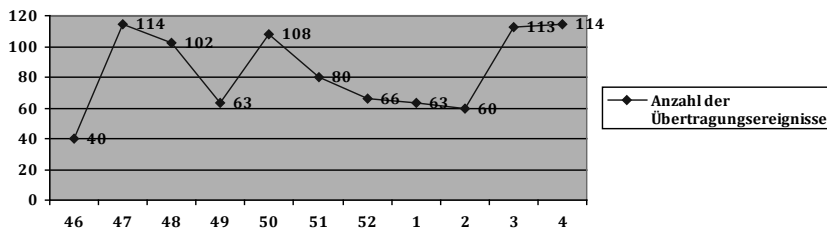


Abb. 3: Lehrveranstaltung mit Klausur am Beginn der 5. KW

Abbildung 3 zeigt, wie die Anzahl der Übertragungsereignisse zum Semesterende in der 3. und 4. KW wieder deutlich zunehmen.

Anwesenheitspflicht – Beispiel „Bildungsstreik“

Ein Lehrender in einer Vorlesung ohne Klausur hatte während des „Bildungsstreiks“ den Besuch seiner Lehrveranstaltung mit Anwesenheitspflicht zugunsten einer zeitgleich stattfindenden Kundgebung mit der Option freigestellt, diese über die Vorlesungsaufzeichnung nachzuholen. Tatsächlich stieg die Zahl der Übertragungsereignisse für dieses Ereignis in der 47. KW (siehe Abbildung 4) signifikant auf über 100 Übertragungsereignisse an. Da 20 bis 30 Studierende trotz der Kundgebung in der Vorlesung anwesend waren, zeigt dies, dass nahezu alle der 139 Studierenden dieser Lehrveranstaltung diese Vorlesung inhaltlich verfolgt haben, obwohl die Mehrzahl nicht anwesend war.

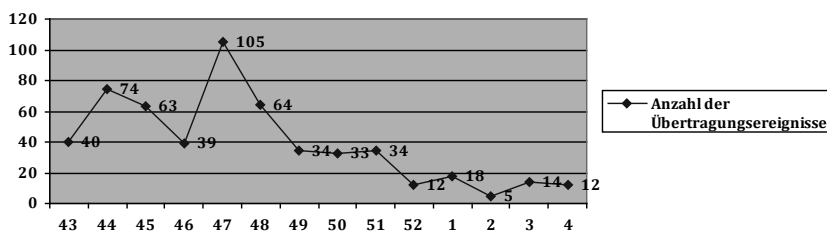


Abb. 4: In der 47. KW ist der „Bildungsstreik“ deutlich zu erkennen

2.3 Befragung der Lehrenden

In der Untersuchung wurden die Lehrenden in qualitativen Leitfadengesprächen befragt, welche Auswirkungen die Vorlesungsaufzeichnungen auf sie selbst haben, welche auf die Studierenden und wie die Auswirkungen auf beide Gruppen bewertet werden.

Welche Auswirkungen haben die Vorlesungsaufzeichnungen auf die eigene Lehre?

Fünf Lehrende gaben an, dass die Vorlesungsaufzeichnung keinerlei Auswirkungen auf ihre Vorlesung gezeigt habe (Int. 1, Int. 2, Int. 6, Int. 9, Int. 10). Zwei Lehrende vermuteten, dass diese v.a. für junge Lehrende mit wenig Vortrags- und Lehrerfahrung größere Auswirkungen hätten. Gründe hierfür wurden nicht benannt, es lässt sich aber vermuten, dass jungen Lehrenden so die Möglichkeit zur Selbstreflexion zugesprochen wurde. Zwei Lehrende äußerten, dass sie sich durch die Aufzeichnung nicht beeinflusst gefühlt hätten, obwohl sie dies zuvor erwartet hätten. Ein Lehrender sprach zudem von einem im Laufe des Semesters schnell eintretenden Gewöhnungseffekt, so dass die Aufzeichnung im Laufe des Semesters immer weniger wahrgenommen wurde (Int. 4).

Trotz dieser generellen Verneinung von den meisten Lehrenden, dass Vorlesungsaufzeichnungen Auswirkungen auf ihre Lehre haben, finden sich in den Interviews immer wieder konkrete Äußerungen bezüglich der Auswirkungen:

- Veränderung der Folien: Ein Lehrender (Int. 4) gab an, dass er in den Powerpointfolien mehr Wert auf Präzision gelegt habe. Zwei Lehrende (Int. 1 und Int. 3) gaben an, dass sie aufgrund der Vorlesungsaufzeichnung den dargestellten Text auf den Powerpoint-Folien reduziert und Phasen des freien Sprechens erhöht haben.
- Veränderungen hinsichtlich Gestik und Mimik: Ein Lehrender veränderte sich beispielsweise insofern, als er danach „weniger herumzappelte“ (Int. 5), ein anderer stellt fest, dass er bei Erklärungen häufiger aus dem Fenster guckt als in das Auditorium (Int. 3) und korrigierte danach dieses Verhalten.
- Bewegungsraum: Vier Lehrende gaben an, dass sie sich aufgrund der Vorlesungsaufzeichnung weniger bewegt hätten als sonst (Int. 3, Int. 4, Int. 5, Int. 9).
- Kleidung: Zwei Lehrende veränderten ihre Kleidung.
- Ein Lehrender berichtete, dass er wegen der Vorlesungsaufzeichnung weniger Studierende direkt angesprochen habe.
- Ein Lehrender gab an, aufgrund der Aufzeichnung auf den Einsatz von zusätzlichen Medien (kleine Filme) verzichtet zu haben.

Im Allgemeinen sehen die Lehrenden die Haupteffekte der Vorlesungsaufzeichnungen nicht bei sich, sondern bei den Studierenden, für die sie diese vorrangig produzieren. Dies könnte der Grund für die recht ambivalenten Äußerungen im Bezug auf die Auswirkungen der Vorlesungsaufzeichnungen auf ihre Lehre sein.

Welche Auswirkungen auf Studierende vermuten die Lehrenden?

Drei Lehrende konnten hierüber keine Einschätzungen geben. Insgesamt bemerkten die übrigen Lehrenden aber, dass es von den Studierenden viele positive Rückmeldungen mit Lob für dieses zusätzliche Serviceangebot gab. Kritik gab es in Bezug auf die technische und organisatorische Umsetzung, insbesondere zur Qualität und zur Zuverlässigkeit, wobei diese zum Teil stark nach einzelnen Lehrveranstaltungen abwichen. Darüber hinaus wurden – ausschließlich positive Auswirkungen – seitens der Lehrenden formuliert (Beispiele):

- Studierende erlangen eine größere Sicherheit im Umgang mit dem Lehrstoff (Int. 1).
- Aufgrund der Wiederholungsmöglichkeit durch die Aufzeichnung ist der Teil der studentischen Nachfragen mit Bezug auf das vorherige Woche Behandelte geschrumpft (Int. 1).
- Vorlesungsaufzeichnungen sind in den Augen der Studierenden besser als zusätzliche Literaturangaben (Int. 4).
- Negativwirkungen durch zeitliche Überschneidungen von Lehrveranstaltungen können abgefedert werden (Int. 8). In einem Fall erworben die Studierenden aufgrund der Vorlesungsaufzeichnung die Prüfungsleistung in zwei zeitlich exakt parallel angebotenen Lehrveranstaltungen (Int. 5) und konnten dadurch eine Prüfung „vorziehen“.
- Einschätzung zur Leistungsveränderung: „Die Guten sind besser geworden, die Anderen gleich geblieben“ (Int. 3).
- Eindruck persönlich: Gut für die Übungsvorbereitungen (Int. 8).
- „Die letzte Klausur ist besser ausgefallen als die Vorherigen, was auf die Aufzeichnung zurückgeführt werden könnte – das widerspricht der Befürchtung, dass man aufgrund der Aufzeichnung passiv werden könnte“ (Int. 5).

3 Zusammenfassung der Befunde und Fazit

Für eine abschließende Bewertung der Befunde sowie die Beantwortung der Forschungsfrage werden nachfolgend die wichtigsten Befunde der dreiteiligen Evaluation dargestellt:

1. Die Befunde bei den Studierenden weisen darauf hin, dass den Vorlesungsaufzeichnungen seitens der Studierenden eine lernförderliche Wirkung zugesprochen wird: Auf die Frage „Die Aufzeichnung der Lehrveranstaltung unterstützte mich beim Lernen“ (N=468) gaben 92,7% der Studierenden „trifft voll zu“ an. In der offenen Befragung wurden hierfür sehr viele Motive genannt: „Schwierige Stellen können nochmal angesehen werden“, „Nachbereitung“, „Klausurvorbereitung“, „bei Krankheit kann man die Vorlesung so nachholen“ usw. Lässt man die zum Teil euphorischen Äußerungen der Studierenden, z.B. „Es sollte viel mehr Vorlesungsaufzeichnungen geben!“, in die Gesamtbewertung einfließen, kann re-

- sümiert werden, dass Studierende die Vorlesungsaufzeichnungen sehr schätzen und ihnen einen hohen Mehrwert abgewinnen können.
2. Die Auswertung der Serverstatistik macht deutlich, dass die quantitative Nutzung der Vorlesungsaufzeichnungen stark vom Lehrveranstaltungskonzept abhängig ist. Denn wenn z.B. in einer Lehrveranstaltung die Anwesenheitspflicht überprüft wird, zu dieser aber keine Studienleistungen zu erbringen sind, dann ist die Rezeption der Vorlesungsaufzeichnung gering. Andererseits führen Lehrveranstaltungskonzepte mit Studienleistungen formativer wie summativer Art zu einer hohen Nutzung von Vorlesungsaufzeichnungen. Vorlesungsaufzeichnungen generieren folglich nicht für jedes Lehrveranstaltungskonzept den gleichen Mehrwert.
 3. Bei den Lehrenden zeigt sich ebenfalls, dass sie den Nutzen von Vorlesungsaufzeichnungen in weiten Teilen positiv bewerten. So heben sie für sich die Möglichkeit hervor, einerseits mit den Vorlesungsaufzeichnungen eine Selbstreflexion durchzuführen (Wie ist mein Vortragsstil? Sind meine Ausführungen verständlich?), andererseits aber auch ihre Lehre nach außen transparent zu machen, z.B. um für Bewerbungen „Punkte zu sammeln“. Im Bezug auf die Studierenden verifizieren sie den von ihnen geäußerten Mehrwert von Vorlesungsaufzeichnungen. Die positive Bewertung schlägt sich auch in der Bereitschaft der Lehrenden zur Fortsetzung der Vorlesungsaufzeichnungen nieder.

Zusammenfassend kann für die Vorlesungsaufzeichnungen als Ergänzungsangebot zur Präsenzlehre ein hoher Mehrwert für die Studierenden, aber auch für die Lehrenden, identifiziert werden. Damit kann die Forschungsfrage – auf Basis einer Akzeptanzstudie – detailliert beantwortet werden. Auch gibt es Hinweise auf eine lernförderliche Wirkung der Vorlesungsaufzeichnungen.

Die Befunde lassen jedoch offen, inwieweit der Mehrwert mit einer höheren Lernleistung bei den Studierenden einhergeht. Es stellt sich somit die weiterführende Forschungsfrage: Verstehen die Studierenden die vermittelten Lerninhalte durch die Verfügbarkeit von Vorlesungsaufzeichnungen besser und können sie diese auch länger behalten?

Fazit: Trotz der hier formulierten Erkenntnislücke im Bezug auf die Lernleistungen betrachten wir Vorlesungsaufzeichnungen als Ergänzungsangebot zur Präsenzlehre als ein gutes Instrument zur Verbesserung der „Qualität der Lehre“. Die vorliegenden Befunde sollten von der Hochschuldidaktik aufgegriffen und in Fortbildungen, sowohl den Lehrenden als auch dem Hochschulmanagement, vermittelt werden. Die aufgeworfene Forschungsfrage sollte mittels entsprechender Studien beantwortet werden.

Die vorliegende Studie ist ohne externe finanzielle Mittel entstanden und mit einem erheblichen Erhebungs- und Auswertungsaufwand verbunden gewesen.

Literatur

- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Flick, U. (2011). *Triangulation Revisited – again: Qualitative Forschung in Zeiten von Mixed Methods* – Evening Lecture, Vortrag am 9.03.2011. Verfügbar unter: http://www.caqd.de/files/CAQD2011_Flick_Triangulation.pdf
- Krüger, M., Klie, T., Heinrich, A. & Jobmann, K. (2005). Interdisziplinärer Erfahrungsbericht zum Lehren und Lernen mit dLectures. In M. H. Breitner & G. Hoppe (Hrsg.), *E-Learning. Einsatzkonzepte und Geschäftsmodelle*. Heidelberg: Physica Verlag. Verfügbar unter: <http://www.springerlink.com/content/n003253k53452708/fulltext.pdf>.
- Lucke, U., Nöting, K. & Tavangarian, D. (2005). *Workshop Proceedings zur Pre-Conference der DeLFI 2005 und GMW05*. Rostock den 13.–16, Logos Verlag.
- Mertens, R., Krüger, A. & Vornberger, O. (2004). Einsatz von Vorlesungsaufzeichnungen. In K.-C. Hamborg & A. Knaden (Hrsg.), *Good Practice – Netzbasiertes Lehren und Lernen* (Osnabrücker Beiträge zum medienbasierten Lernen, Bd. 1, S. 79–92). Osnabrück.
- Schwill, A. & Apostolopoulos, N. (2009). Lernen im digitalen Zeitalter. DeLFI 2009 – die 7. E-Learning Fachtagung Informatik der Gesellschaft für Informatik e.V., 14.–17. September 2009 an der Freien Universität Berlin. *Dokumentation der Pre-Conference zur DeLFI2009*. GI-EditionProceedings: Bd. 153 (S. 171–180). Bonn: Ges. für Informatik.
- Zupancic, B. & Horz, H. (2002). *Lecture Recording and its Use in a Traditional University Course: ITiCSE'02*. Aarhus, Denmark.