

DGWF

DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR WISSENSCHAFTLICHE WEITERBILDUNG UND FERNSTUDIUM E.V.
GERMAN ASSOCIATION FOR UNIVERSITY CONTINUING AND DISTANCE EDUCATION

HOCHSCHULE UND WEITERBILDUNG

SCHWERPUNKTTHEMA:

**HOCHSCHULWEITERBILDUNG
UND BERUF**

Inhaltsverzeichnis

7 Editorial

7 WOLFGANG JÜTTE

Beruf als zentraler Referenzrahmen für die wissenschaftliche Weiterbildung. Zum Themenschwerpunkt

9 Thema

Hochschulweiterbildung und Beruf

9 ANDRÄ WOLTER

Die Heterogenität beruflich Qualifizierter im Hochschulstudium

Aktuelle Forschungsergebnisse zur Teilnahme an Hochschulweiterbildung

20 CLAUDIA LOBE

Weiterbildung und Berufsbiografie

Berufsbegleitendes Studieren im Kontext berufsbiografischer Gestaltungsentwürfe

27 ANKE SIMON, CLAUDIA ECKSTEIN, KATRIN HEESKENS, BETTIN A FLAIZ, ULRIKE KIENLE

Berufliche Perspektiven durch Kontaktstudiengänge

Wissenschaftliches Weiterbildungskonzept für beruflich qualifizierte Pflegefachpersonen als niederschwelliges Studieneinstiegsangebot

34 STEFANIE BÄRTELE, GABRIELE GRÖGER, MARKUS DEIMANN

Anforderungen an die Stakeholder in Hochschulweiterbildung und Beruf

Ergebnisse einer Befragung von zwei Gruppen berufsbegleitend Studierender

40 CHRISTIANE BROKMANN-NOOREN, SARAH LAMMERS

Studium und Beruf verzahnen

Anrechnung außerhochschulisch erworbener Kompetenzen auf ein Studium an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

45 ANDREAS FISCHER, THERESE E. ZIMMERMANN

Leitende in der Hochschulweiterbildung verstehen sich primär als Unternehmerinnen oder Unternehmer

50 VERONIKA STRITTMATTER-HAUBOLD

Problem Based Learning

Eine Methode für wirksame Lernsettings in der wissenschaftlichen Weiterbildung?

56 **Forum**

56 ANKE HANFT, KATJA KNAPP

Studienangebote für erwachsene Zielgruppen an ausgewählten Forschungsuniversitäten

64 **Projektwelten**

64 CARINA GOFFART

Weiterbildung des ProfessionalCenters der Universität zu Köln in Kooperation mit der IHK Köln

Der „Train the Trainer“-Zertifikatslehrgang

67 BRIT ARNOLD

15 Jahre Weiterbildung an der FH Erfurt

70 **Tagungsberichte**

70 **Zwischen Baum und Borke**

Nachwuchswissenschaftler/innen im Spannungsfeld von Anwendungsorientierung und Hochschulforschung.
1. Tagung der Netzwerkinitiative im Hochschul- und Wissenschaftsbereich
10. bis 11. März 2016 an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz

71 **Publikationen**

73 **Buchbesprechungen**

77 **Aus der Fachgesellschaft**

77 **Trends in der Akteurslandschaft der wissenschaftlichen Weiterbildung**

Eine Zeitreihenanalyse unter Berücksichtigung der aktuellen Evaluationsdaten der
DGWF-Jahrestagung 2015 an der Universität Freiburg

80 **(Wie) lässt sich das Forschungsfeld der Hochschulweiterbildung kartographieren?**

Bericht zum 4. Forschungsforum wissenschaftliche Weiterbildung der DGWF AG Forschung:
„Kartografie der Hochschulweiterbildung“ vom 15. bis 16. April 2016 in Bielefeld

82 **Nachruf**

Prof. Dr. Peter Faulstich (1946 - 2016)

84 Service

84 TERMINE**85 NEUE MITGLIEDER****86 AUTORENVERZEICHNIS**

dabei helfen, private und berufliche Verpflichtungen mit der HWB in Einklang zu bringen und die Bildungsmaßnahme erfolgreich durchzuführen. Diesen Annahmen wurde in einer quantitativen Erhebung bei zwei Gruppen berufsbegleitend Studierender an der Universität Ulm sowie an der Fernuniversität Hagen nachgegangen. Entlang der Ergebnisse werden anschließend mögliche, daraus resultierende Anforderungen an die Stakeholder in Hochschulweiterbildung und im Beruf näher betrachtet.

1 TN an der berufsbegleitenden Hochschulweiterbildung

Vor dem Hintergrund des lebenslangen Lernens und der damit einhergehenden Heterogenität der Studierenden sehen Remdich, Otto und Stephan (2012, S. 3) die Hochschulen vor die Aufgabe gestellt, sich konsequent mit Diversität auseinander zu setzen und sich neuen Typen von Studierenden zu öffnen. Dies geschieht in der Regel in Form berufsbegleitender Angebote in der Hochschulweiterbildung, die inzwischen meistens in E-Learning-Umgebungen oder in Mischformen zwischen E-Learning und Präsenzlehre, dem Blended Learning-Format, angeboten werden. Dadurch sollen flexible und individuelle Weiterbildungsangebote an Hochschulen geschaffen werden. Bedingt durch die Heterogenität der Studierenden können sich abseits des beruflichen Kontextes innerhalb einer Gruppe von TN auch berufliche und private Verpflichtungen stark voneinander unterscheiden. Studierende, die nebenberuflich an Hochschulweiterbildung teilnehmen, sehen sich deshalb vor die jeweils unterschiedliche Herausforderung gestellt, ein flexibilisiertes und individualisiertes Angebot mit privaten Verpflichtungen und ihrer beruflichen Tätigkeit zu vereinbaren. Weitere Probleme, wie Drop-out oder die soziale Isolation von Studierenden führen dazu, dass in der Folge Bildungsmaßnahmen häufig unbeendet bleiben (Deimann/Weber/Bastiaens 2008). Diese Problematik ist aus klassischen Fernstudienangeboten bekannt (Rekkedal 1982). Um erfolgreich berufsbegleitend zu studieren, rückt neben der zumeist intrinsischen Motivation der Studierenden der Aspekt der Volition, der „Wille zum Handeln“ (Deimann/Weber/Bastiaens 2008, S. 11) in den Vordergrund, der wesentlichen Anteil daran hat, dass die Studierenden ihre Ziele über einen langen Zeitraum aufrechterhalten und weiterverfolgen. Deimann, Weber und Bastiaens (2008) betonen, dass volitionalen Faktoren, wie einer geringen Persistenz, die Mitverantwortung beim Abbruch des Lernprozesses zukommen. In ihren Forschungsergebnissen zu grundständigen Bildungsmaßnahmen im schulischen und im universitären Kontext weisen Corno und Kanfer (1993) sowie Corno (1994) darauf hin, dass individuelle volitionale Strategien zur Selbststeuerung des Lernprozesses die Zielmotivation bei Lernenden stützen können. Das psychologische Konstrukt der Volition wird hierbei als bewusste, willentliche Umsetzung von Zielen und Motiven in Resultate durch zielgerichtetes Handeln verstanden. Deimann, Weber und Bastiaens (2008) greifen diesen Ansatz für das Fernstudium auf und definieren vier Hauptkomponenten volitionaler

Handlungssteuerung: Motivation, Emotion, Kognition und Situation (s. Abbildung 2).

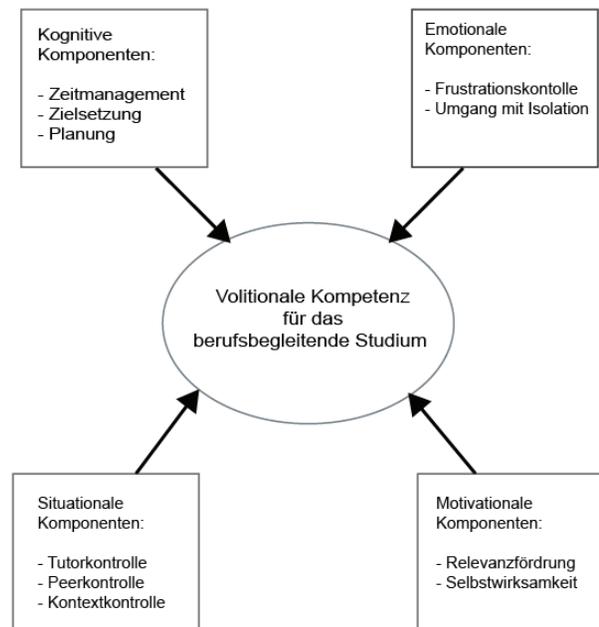


Abb. 2: Komponenten volitionaler Handlungssteuerung (Deimann/Weber/Bastiaens 2008, S. 18)

Bei diesen theoretischen Ansätzen richtet sich der Fokus primär auf die Individualperspektive des lernenden Individuums.

Findet jedoch eine nähere Betrachtung entlang der Hauptkomponente Emotion statt, gilt hier die Initiierung kooperativer Lernformen als zielführend um sozialer Isolation vorzubeugen und die soziale Interaktion von Studierenden zu fördern (Deimann/Weber/Bastiaens 2008). Auch die situationalen Komponenten Kontrolle durch Tutoren und Tutorinnen sowie durch Peers geben einen Hinweis auf die Bedeutung und Unterstützung durch kooperative Lernstrategien bei der bewussten und willentlichen Umsetzung individueller Lernziele und damit bei der Durchführung der Bildungsmaßnahme. Darüber hinaus findet sich bei Corno (2001) die Vermutung, dass eine Übertragung individueller volitionaler Lernstrategien auf kooperative Lernszenarien stattfindet. Entlang der Frage, welche Anforderungen für nachhaltige und erfolgreiche Lernkooperationen erfüllt sein müssen, konnten Johnson und Johnson (1990, 2009, S. 366) fünf Elemente identifizieren (s. Abbildung 3), die konstituierend sowie nachhaltig für kooperativen Lernerfolg sind. Dafür führten sie mehrjährige Untersuchungen von kooperativen Lernprozessen durch. Erstens muss die Interdependenz der Gruppenzusammenhänge von allen Mitgliedern deutlich positiv empfunden werden sowie transparent gemacht sein. Zweitens muss die soziale Interaktion erheblich gefördert und unterstützt werden sowie drittens die Gruppen- und Individualverantwortung für den Gesamterfolg von allen Gruppenmitgliedern wahrgenommen werden. Hierzu gehört

auch, dass der individuelle Beitrag erkennbar bleibt und das Individuum sich dafür sowie für den Erfolg der Gruppe verantwortlich fühlt. Außerdem muss der Gruppe bewusst sein, dass die Gruppenleistung insgesamt bewertet wird sowie die individuelle Verbindlichkeit gleichbedeutend ist mit der Bewertung der Leistung der einzelnen Individuen. Viertens beinhaltet die häufige Nutzung der spezifischen Kommunikations- und Gruppenfähigkeiten und -fertigkeiten. Fünftens nimmt die Gruppe selbst ein regelmäßiges Feedback bzw. eine Evaluation der Gruppenprozesse zur Verbesserung der Effektivität vor (de Witt/Grune 2012, S. 43).



Abb. 3: Fünf Elemente des erfolgreichen kooperativen Lernens nach Johnson und Johnson (2009)

Diese theoretischen Überlegungen flossen in die nachfolgend dargestellte Gestaltung der quantitativen Erhebung bei zwei Gruppen von TN an berufsbegleitenden Studienangeboten ein.

2 Durchführung und Ergebnisse einer quantitativen Erhebung bei zwei Gruppen TN an berufsbegleitenden Studienangeboten

Bei zwei Gruppen berufsbegleitend Studierender an der Universität Ulm und an der Fernuniversität Hagen wurde eine quantitative Online-Erhebung mit der Software LimeSurvey durchgeführt. Der zugehörige Fragebogen beinhaltete neben allgemeinen Fragen und demographischen Angaben (Auswertungen s. Abbildung 4) auch Fragen zur Berufstätigkeit und der Wochenarbeitszeit. Außerdem wurde erfragt, welche Art von Unterstützung die TN durch ihre Arbeitgeber für die Durchführung der Bildungsmaßnahme erhalten bzw. zum Zeitpunkt der Befragung erhielten. Darüber hinaus richtete sich das Interesse der Befragung auch darauf, inwieweit die TN bereits individuelle bzw. kooperative Lernstrategien

zur zielgerichteten Durchführung der Bildungsmaßnahme anwendeten. Hierfür wurden folgende Items verwendet: 24 Items, (je sechs zu den vier Hauptkomponenten individueller volitionaler Handlungssteuerung im Lernkontext zugeordnet), sowie 24 weitere Items, die sich entlang der fünf, durch Johnson und Johnson (2009) erarbeiteten Basiselemente für erfolgreiches kooperatives Lernen orientierten.

105 Teilnehmende (TN) bearbeiteten die Fragebögen. Nach Bereinigung der Daten verblieben 101 teilweise bearbeitete Fragebögen aus der Gruppe aus Hagen (47 TN) sowie aus Ulm (54 TN). Insgesamt lagen 85 vollständig bearbeitete Fragebögen vor, die berufstätige Studierende betreffen (Hagen: 38 TN; Ulm: 47 TN) (s. Abbildung 4).

Universität Ulm, SAPS-Studiengänge: Sensorensystemtechnik/Innovations- und Wissenschaftsmanagement n=54, vollständige FB: n=47 Freiwillige Angaben (n=44) zu: Alter: TN 26 bis<55 J. (12 TN in der Altersgruppe: 26-30 J.) Geschlecht: weiblich: 13 TN männlich: 29 TN k.A.: 12 TN	FernUniversität Hagen: Studiengänge Bildungswissenschaft/Psychologie n=51, vollständige FB: n=38 Freiwillige Angabe (n=41) zu: Alter: TN 20 bis>55J. (9 TN in der Altersgruppe: 41-45 J.) Geschlecht: weiblich: 37 TN männlich: 4 TN k.A.: 10 TN
--	--

Abb. 4: Allgemeine Angaben und demographische Daten der TN

Zu ihrer Berufstätigkeit befragt, gaben die berufsbegleitend Studierenden überwiegend an, in einem Angestelltenverhältnis (79 TN; Hagen: 33 TN; Ulm: 46 TN) zu stehen (s. Abbildung 5).

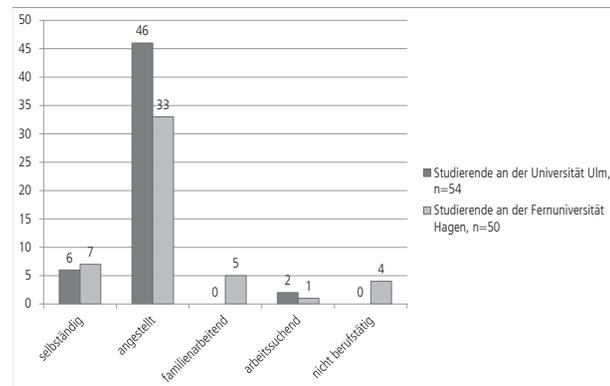


Abb. 5: Angaben zur Berufstätigkeit/TN (n=104)

Als ihre wöchentliche Arbeitszeit nannten die meisten (37 TN) 40 bis über 50h, 31 TN gaben 30-40h und die übrigen TN Arbeitszeiten darunter an. Die Verteilung der Angaben auf die Gruppen (s. Abbildung 6.)

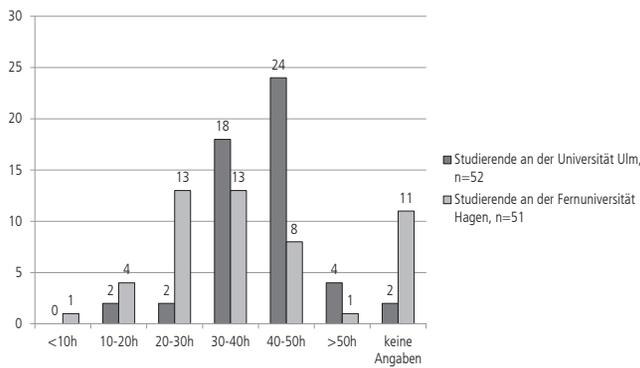


Abb. 6: Angaben zur Wochenarbeitszeit/TN (n=103)

Angaben zur Unterstützung durch den Arbeitgeber für die HWB machten die TN im Angestelltenverhältnis wie in Abbildung 7 dargestellt. 22 TN aus Ulm bzw. 14 TN aus Hagen gaben an, Unterstützung durch ihren Arbeitgeber für die HWB zu erhalten. Einige der TN machten Angaben zur Art der Unterstützung für die Durchführung der Bildungsmaßnahme. Demnach bestand die Unterstützung in Form von Lernmöglichkeiten während der Arbeitszeit, die Bereitstellung von Lernmaterialien oder auch aus finanzieller Unterstützung. 15 TN (11 TN/Ulm, 4 TN/Hagen) gaben an keine Unterstützung durch ihre Arbeitgeber für die HWB zu erhalten.

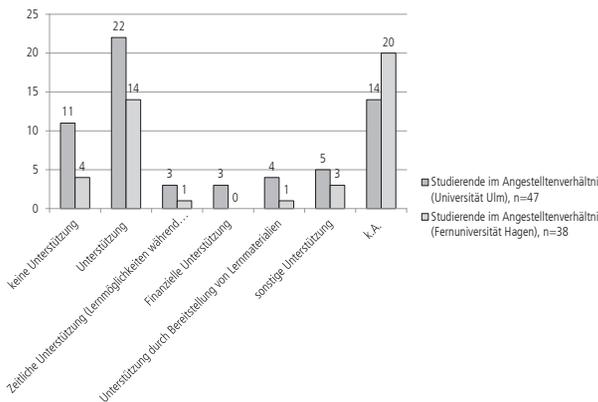


Abb. 7: Unterstützung durch den Arbeitgeber für berufsbegleitend Studierende (n=85)

In Bezug auf den Einsatz individueller volitionaler Lernstrategien antworteten die TN wie folgt: Der überwiegende Anteil (69 TN) der berufsbegleitend Studierenden stimmte den Items zum Einsatz individueller volitionaler Lernstrategien nicht oder nur in geringem Maße zu. Nur 13 TN äußerten sehr große/große Zustimmung. Dabei fällt auf, dass die Studierenden in Hagen zu über 26% (bzw. 10 TN) sehr große und große Zustimmung zu allen 24 Items äußern. Aus Ulm sind das nur 6% der berufsbegleitend Studierenden (bzw. 3 TN). Werden die einzelnen Komponenten volitionaler Kompetenz näher betrachtet, zeigt sich in den Bereichen Kognition (35 TN) und Motivation (22 TN) noch die meiste (sehr große und große) Zustimmung zum Einsatz der Lernstrategien. Gerade im Bereich Situation, zu dem volitionale Lernstrategien wie Tutor-, Peer- und Kontextkontrolle zählen, die auch für

kooperative Lernszenarien relevant sind, fiel die Zustimmung besonders gering aus. Hier gab es 71 TN, die geringe bis gar keine Zustimmung, und nur 6 TN, die sehr große/große Zustimmung zu den zugehörigen Items äußerten.

In Bezug auf Lernkooperation erachteten 41 TN Lernkooperation sowie den sozialen Kontakt und Austausch als sehr wichtig/wichtig, als teilweise wichtig (20 TN) und nur 23 TN als weniger/nicht wichtig (s. Abbildung 8).

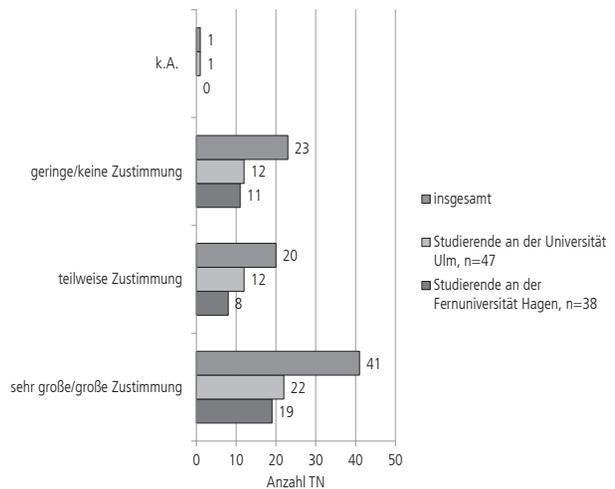


Abb. 8: Zustimmung zum Item: Wirkung des sozialen Kontaktes auf die Lernmotivation (n=85)

Zum Einsatz von Lernstrategien in kooperativen Lernszenarien befragt erfolgte durch 33 TN eine sehr große/große Zustimmung und in 44 Fällen geringe/keine Zustimmung, 8 TN stimmten den erfragten Items teilweise zu. Nur 9 TN gaben mehrheitlich an, sowohl die erfragten individuellen, volitionalen wie auch die kooperativen Lernstrategien in ihrem berufsbegleitenden Studium einzusetzen.

3 Anforderungen an die Stakeholder in Hochschulweiterbildung und Beruf

Die Ergebnisse zeigen, dass der überwiegende Teil der TN vor der Herausforderung steht, unterschiedliche private und berufliche Verpflichtungen mit der HWB zu vereinbaren. Vielfach arbeiten die TN in Angestelltenverhältnissen und sind in Vollzeit beschäftigt. Um dennoch ein berufsbegleitendes Studium erfolgreich zu organisieren und absolvieren zu können, empfiehlt sich für die Studierenden ein strategisches Vorgehen. Individuelle volitionale und kooperative Lernstrategien gelten in diesem Zusammenhang als zielführend, um in der Folge Drop-out und sozialer Isolation vorzubeugen und die Motivation der TN über „Durststrecken“ auf das Ziel hin fokussiert zu halten und alle Anstrengungen auf die Erreichung des Zieles hin zu bündeln. In der Befragung zeigte sich jedoch, dass die befragten Studierenden den Lernstrategien zugeordneten Items überwiegend nicht zustimmten. Auf Seiten der Anbieter scheint es in diesem Zusammenhang empfehlenswert, Informationen oder Workshops für die

TN anzubieten, um ein Bewusstsein für diese Thematik zu schaffen. Ein Einstieg in die Thematik könnte z. B. durch den Online-Fragebogen „Willenstest“ der Fernuniversität Hagen (Deimann 2006) erreicht werden. Durch dieses Verfahren erhalten Lernende einen detaillierten Einblick in ihre individuelle volitionale Konfiguration und die Ausprägungen der jeweiligen volitionalen Teilkompetenzen. Die Ergebnisse werden dem TN unmittelbar und anschaulich vermittelt um den Nutzwert zu verdeutlichen. Außerdem erhält der Lernende direkte Anknüpfungen an Strategien passend zur angegebenen Lernsituation (Deimann/Weber/Bastiaens 2009, S. 366). Leider ergibt sich aber das Problem, dass gerade TN, für die Angebote zu individuellen volitionalen Strategien besonders hilfreich wären, sich nicht durch diese angesprochen fühlen. Das heißt, dass nicht vergessen werden darf, dass letztlich volitionale Prozesse ein stabiles Konstrukt sind, das immer individuell bleiben wird. Dennoch können die weiteren Stakeholder wie die Anbieter von HWB sowie die Arbeitgeber Rahmenbedingungen schaffen, die berufsbegleitend Studierende unterstützen. Dies kann nicht nur durch die Schaffung organisatorischer Rahmenbedingungen erfolgen. Denn auch im Kursverlauf könnten durch integrative Angebote eventuell indirekt Grundlagen für individuelle volitionale und kooperative Lernszenarien geschaffen werden.

Dafür müssen zunächst die Dozierenden, Tutorinnen und Tutoren für die Thematik sensibilisiert werden und bereit sein auch Aufgaben zur individuellen Planung des Lernprozesses in ihre Vorlesungen und Arbeitsaufträge zu integrieren. Beispielsweise könnte zu Kursbeginn den Studierenden die Aufgabe gestellt werden, ein Lerntagebuch zu führen um den eigenen Lernprozess zu visualisieren. Die Thematik des belegten Moduls könnte so, bezogen auf die individuell zur Verfügung stehende Zeit mit den anstehenden Aufgaben geplant werden. Entsprechende Kalenderlösungen, die in gängige Kalender integriert werden können, und Timelines, die wichtige Termine im Kursverlauf wie Abgabefristen und Prüfungszeiträume und eventuell eine durchschnittliche Bearbeitungsdauer darstellen, könnten die Studierenden bei ihrer Lernplanung unterstützen. Die Lernplanung in Übungen während des Kursverlaufs immer wieder aufzugreifen, könnte dabei hilfreich sein, den TN das Thema Zeitmanagement stets aufs Neue ins Bewusstsein zu rücken. Für den Fall, dass die eigene Lernplanung sich als nicht praktikabel erweist, sollten konkrete Ansprechpartner für die TN genannt werden, die fachbezogene, inhaltliche, technischen oder organisatorische Hilfen Unterstützung anbieten. Eine vergleichbare technische Unterstützung und didaktische Beratung müsste auch für Dozierende, Tutorinnen und Tutoren zur Verfügung stehen. Einige Elemente dieser Unterstützungsmöglichkeiten für die Studierenden sind im Konzept des „Cloud-based Virtual Desktop for Advanced Online Master’s Courses“ (Moser et al. 2014) an der Universität Ulm bereits berücksichtigt. Neben einem integrierbaren Kalender und einer Timeline wird in einigen Modulen die Möglichkeit angeboten, dass die Studierenden (vor allem im mathematischen Bereich) über eine Browseranbindung Software über

die Lernumgebung nutzen können, ohne zusätzliche Zeit zur aufwändigen Installation aufbringen zu müssen.

Arbeitgeber könnten als weitere Stakeholder neben der finanziellen Unterstützung ihrer Mitarbeiter auch einen Teil zur erfolgreichen Durchführung von Bildungsmaßnahmen beitragen. Dies könnte vor allem durch Schaffung von zeitlichen Freiräumen fürs Lernen oder die Nutzung von Infrastruktur im Unternehmen erreicht werden.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Stakeholder Anbieter von HWB und Arbeitgeber einen wichtigen Anteil zur Schaffung entlastender Rahmenbedingungen zur Studierbarkeit berufsbegleitender Studiengänge beitragen können. Die letztlich aber zielführenden individuellen volitionalen Willensstrategien und die Bereitschaft zur Lernkooperation müssen vom Teilnehmenden selbst kommen. Hier können die Anbieter von berufsbegleitender HWB nur Einfluss auf eine unterstützend gestaltete Lernumgebung nehmen.

Literatur

- Corno, L./Kanfer, R. (1993): The Role of Volition in Learning and Performance. *Review of Research in Education*, 19, S. 301-341. <http://rre.sagepub.com/content/19/1/301.full.pdf> [Zugriff: 28.01.2016]
- Corno, L. (1994): Student Volition and Education - Outcomes, Influences, and Practices. In: Schunk, D. H./Zimmerman B. J. (Hrsg.): *Self-Regulation of Learning and Performance - Issues and Educational Applications*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., S. 229-251.
- Corno, L. (2001): Volitional Aspects of Self-Regulated Learning. In: Zimmerman, B. J./Schunk, D. H. (Hrsg.): *Self-Regulated Learning and Academic Achievement (Second Edition ed.)*. Mahwah, NJ, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, S. 191-225.
- Deimann, M. (2006): Willenstest Fernuniversität Hagen. <http://willenstest.fernuni-hagen.de/> [Zugriff: 28.01.2016]
- Deimann, M./Weber, B./Bastiaens, T. (2008): Volitionale Transferunterstützung (VTU) - Ein innovatives Konzept (nicht nur) für das Fernstudium. <http://ifbmimpuls.fernuni-hagen.de/2008-01-Volitionale-Transferunterstuetzung.pdf> [Zugriff: 28.01.2016]
- Deimann, M./Weber, B./Bastiaens, T. (2009): Entwicklung und Verbreitung eines Tests zur Analyse der Willensstärke in Schule und Hochschule. In: *Unterrichtswissenschaft*, 37(4), S. 362-379.
- de Witt, C./Grune, C. (2012): Pädagogische und didaktische Grundlagen. In: Haake, J./Schwabe, G./Wessner, M. (Hrsg.): *CSCL-Kompendium - Lehr- und Handbuch zum computerunterstützten, kooperativen Lernen (2., völlig überarbeitete Auflage)*. München: Oldenbourg Verlag, S. 43-68.
- Johnson, D. W./Johnson, R. T. (1990): Cooperative Learning and Research. In: Shlomo, S. (Hrsg.): *Cooperative Learning Theory and Research*. New York: Praeger, S. 23-37.
- Johnson, D. W./Johnson, Roger, T. (2009): An Educational Psychology Success Story: Social Interdependence Theory and Cooperative Learning. *Educational Researcher*. http://www.indiana.edu/~safeschl/cooperative_learning.pdf [Zugriff: 28.01.2016]
- Kuhl, J. (1983): *Motivation, Konflikt und Handlungskontrolle*. Berlin, Heidelberg, New York, Tokyo: Springer-Verlag.
- Moser S./Krapp, F./Bärtele, S./Wunderlich, K./Gröger, G./Slomka, F./Schumacher, H. (2014): Cloud-based Virtual Desktop Environment for Advanced Online Master's Courses. *International Conference on Web & Open Access to Learning (ICWOAL 2014)*, Dubai, VAE. November 2014. https://www.uni-ulm.de/fileadmin/website_uni_ulm/iui.inst.050/publications/MoserKBWGSS2014.pdf [Zugriff: 28.01.2016]
- Rekkedal, T. (1982): The Drop-out Problem and what to do about it (Paper 38). In: Daniel, J. S./ Stroud, M. A./Thompson, J. R. (Hrsg.): *Learning at a Distance A World Perspective*. Edmonton: Athabasca University/International Council for Correspondence Education, S. 118-122.
- Remdisch, S./Otto, C./Stephan, C. (2012): *Offene Hochschule Lüneburg - Erfolgsfaktoren für ein berufsbegleitendes Studium*. Lüneburg: Leuphana Universität Lüneburg.

Autorinnen und Autor

Stefanie Bärtele, M.A.
stefanie.baertele@uni-ulm.de

Dr. Gabriele Gröger
gabriele.groeger@uni-ulm.de

Dr. Markus Deimann
markus.deimann@fernuni-hagen.de