

# Lernen im Fernunterricht

Eine Untersuchung zur Akzeptanz von fernunterrichtsrelevanten Größen  
am Beispiel der Fernlehrgänge der BSA-Akademie

Dissertation

zur Erlangung des Grades  
eines Doktors der Philosophie  
der Philosophischen Fakultät  
der Universität des Saarlandes

vorgelegt von  
Bernhard Allmann  
aus St. Ingbert

Saarbrücken, im Juli 2004

Der Dekan: Prof. Dr. Ernst Löffler  
Berichterstatter: Prof. Dr. Harald Zimmermann  
Prof. Dr. Eike Emrich

Tag der letzten Prüfungsleistung: 18. Januar 2005

---

**Inhaltsverzeichnis**

<b>Vorwort</b> .....	<b>V</b>
<b>A Einleitung und Problemstellung</b> .....	<b>1</b>
1 Problemstellung.....	3
2 Stand der Forschung und Ergebnisse im Überblick.....	8
3 Zielsetzung und Aufbau der Arbeit.....	18
<b>B Theoretische Grundlagen</b> .....	<b>21</b>
1 Didaktische Konzeption von Lernumgebungen im Fernunterricht .....	21
1.1 Behavioristische Theorie (Lernen durch Verstärkung).....	25
1.2 Kognitivistische Theorie (Lernen durch Einsicht/Entdeckendes Lernen).....	27
1.3 Konstruktivistische Theorie (Lernen durch Erleben und Interpretieren) .....	28
1.4 Instruktionstheoretische Ansätze .....	30
2 Fernunterricht und Nahunterricht .....	40
2.1 Fernunterricht .....	40
2.2 Nahunterricht.....	47
2.3 Fernunterricht versus Nahunterricht.....	48
2.4 Distanz und Nähe: Modelle der Fernunterrichtsdidaktik .....	55
3 Strukturelle Merkmale von Fernunterricht .....	64
3.1 Medien im Fernunterricht .....	66
3.2 Präsenzphasen .....	78
3.3 Beratung und Betreuung .....	84
3.4 Lernerfolgskontrollen.....	90
4 Zur Notwendigkeit selbstgesteuerten Lernens .....	94
4.1 Anforderungen an selbstgesteuertes Lernen.....	96
4.2 Selbstgesteuertes Lernen und Fernunterricht.....	99
4.3 Selbstgesteuertes Lernen und schriftliche Lernmaterialien .....	104
5 Das Lehrgangskonzept der BSA-Akademie.....	109
5.1 Organisation und Ablauf der Fernunterrichtslehrgänge .....	110
5.2 Didaktischer Aufbau des Bildungsangebotes .....	114
5.3 Didaktischer Aufbau der Lehrbriefe.....	115
5.4 Die Präsenzphasen .....	119
5.5 Die Hausarbeit.....	120
5.6 Die Fernunterrichtsphasen.....	121
5.7 Prüfungen.....	121

<b>C</b>	<b>Methodik.....</b>	<b>123</b>
1	Methode der Untersuchung .....	123
2	Zusammensetzung der Stichprobe.....	127
3	Durchführung der Befragung .....	130
4	Auswertungsmethoden .....	134
<b>D</b>	<b>Darstellung und Diskussion der Untersuchungsergebnisse.....</b>	<b>143</b>
1	Detaillierte Beschreibung der untersuchten Gruppierung .....	143
2	Zum Präsenzunterricht .....	164
3	Zu den Lehrbriefen .....	177
4	Zu den Arbeitsblättern .....	207
5	Zur Fernunterrichtsbetreuung.....	211
6	Zur Lernerfolgskontrolle „Hausarbeit“ .....	222
7	Fragestellungen zum Umgang mit Computer und Internet .....	234
8	Zu Fernunterrichtsmotiven.....	277
9	Fragestellungen zur Beurteilung der Angebotsstruktur der BSA-Akademie .....	296
10	Zu den Ausbildungsanforderungen .....	314
<b>E</b>	<b>Resümee.....</b>	<b>343</b>
	Detaillierte Beschreibung der untersuchten Gruppierung.....	344
	Zum Präsenzunterricht.....	346
	Zu den Lehrbriefen.....	348
	Zur Fernunterrichtsbetreuung .....	351
	Zur Lernerfolgskontrolle „Hausarbeit“ .....	353
	Zum Umgang mit Computer und Internet .....	355
	Zu Fernunterrichtsmotiven .....	360
	Zur Bewertung der Angebotsstruktur der BSA-Akademie .....	362
	Zur Einschätzung der Ausbildungsanforderungen .....	365
	Ausblick.....	368
	<b>Literatur .....</b>	<b>371</b>

## Anhang





## **Vorwort**

Die vorliegende Arbeit stellt für mich einen bedeutenden Lebensabschnitt dar. Denen, die mich auf diesem Weg ein Stück begleitet, unterstützt und ermuntert haben, möchte ich an dieser Stelle meinen herzlichsten Dank aussprechen. Wertvolle Unterstützung erhielt ich von Herrn Prof. Dr. Harald Zimmermann und Frau PD Dr. Ilse Harms. Ein besonderer Dank gilt Herrn Prof. Dr. Eike Emrich. Er hat meine in der Anfangsphase noch verworrenen Gedanken und Entwürfe aufgenommen und in die richtigen Bahnen gelenkt. Dies tat er in einer Weise, die mir Möglichkeiten der eigenen Gedankenentwicklung eröffnete. Darüber hinaus waren mir Herr Dr. Werner Pitsch und Herr Dr. Michael Fröhlich eine unentbehrliche Hilfe in statistischen Fragen. Sie gaben mir Anregung und Unterstützung bei der statistischen Auswertung.

Einen herzlichen Dank spreche ich auch Herrn Johannes Marx sowie den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der BSA-Akademie aus, ohne deren Unterstützung und Kooperationsbereitschaft diese Arbeit nicht hätte realisiert werden können.

Da die Bearbeitung des Fragebogens mit einigem Zeitaufwand verbunden war, danke ich allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die an der Befragung teilgenommen haben.

Für die Hilfe bei der Korrektur meines Manuskriptes danke ich Herrn Dr. Michael Fröhlich, Frau Regine Lechner-Brücker, Herrn Markus Reppner, Frau Tanja Ulrich und Frau Dr. Petra Werle.

Danken möchte ich auch meiner Familie, ohne deren moralische Unterstützung diese Arbeit nicht zu Stande gekommen wäre.





## A Einleitung und Problemstellung

Fernunterricht ist in den letzten Jahrzehnten zu einem festen Bestandteil des Bildungssystems in Deutschland geworden. Die amtliche Fernunterrichtsstatistik, die vom *Statistischen Bundesamt* erhoben und veröffentlicht wird, bestätigt einen stetigen Zuwachs von Fernunterrichtsteilnehmern und -kursen (vgl. BMBF, 2000; BMBF, 2001c; BMBF, 2002). Das Angebot der über 200 Fernlehrinstitute umfasst etwa 1 500 Lehrgänge, von denen etwa 75 Prozent berufsbildend und etwa 25 Prozent allgemein bildend orientiert sind (vgl. ZFU, 2001; ZFU, 2002). Fernunterricht als Unterrichtsmethode wird überwiegend von privaten Instituten angeboten und fast ausschließlich auf persönliche private Initiative von Teilnehmern nachgefragt.

Der Erfolg des Fernunterrichts erklärt sich vor dem Hintergrund sich verändernder Rahmenbedingungen in Wirtschaft, Technologie und Gesellschaft. Bis ins Zeitalter der Industriegesellschaft orientierte sich das Bildungsideal der deutschen Gesellschaft an den klassischen, aus der Antike stammenden Bildungszielen. In vielen westeuropäischen Ländern haben sich in den letzten 20 Jahren die traditionellen, sozialen und gesellschaftlichen Normen gewandelt. Dieser so genannte „Fahrstuhleffekt“ wird von BECK (1986) wie folgt beschrieben:

*„... die Klassengesellschaft wird insgesamt eine Etage höher gefahren. Es gibt – bei allen sich neu einpendelnden oder durchgehaltenen Ungleichheiten – ein kollektives Mehr an Einkommen, Bildung, Mobilität, Recht, Wissenschaft, Massenkonsum. In der Konsequenz werden subkulturelle Klassenidentitäten und Bindungen ausgedünnt oder aufgelöst. Gleichzeitig wird ein Prozeß der Individualisierung und Diversifizierung von Lebenslagen und Lebensstilen in Gang gesetzt, der das Hierarchiemodell sozialer Klassen und Schichten unterläuft und in seinem Wirklichkeitsgehalt in Frage stellt“* (BECK, 1986, S. 122).

Im Informationszeitalter oder in der „beschleunigten Gesellschaft“, wie Peter GLOTZ (GLOTZ, 2001, S. 13) sie bezeichnet, unterliegen Bildungsideale dem Verwertbarkeitsprinzip. NIETZSCHE erkannte bereits in seinen unzeitgemäßen Betrachtungen (1870-1873): *„Ich glaube bemerkt zu haben, von welcher Seite aus der Ruf nach möglicher Erweiterung und Ausbreitung der Bildung am deutlichsten erschallt. Diese Erweiterung gehört zu den nationalökonomischen Dogmen der Gegenwart. Möglichst viel Erkenntniß und Bildung – daher möglichst viel Produktion und Bedürfnis – daher möglichst viel Glück ... Hier haben wir den Nutzen als Ziel und Zweck der Bildung, noch genauer den Erwerb, den möglichst großen Geldgewinn. Die Bildung würde ungefähr von dieser Richtung aus definiert werden als die Einsicht, mit der man sich 'auf der Höhe seiner Zeit hält' ...“* (NIETZSCHE, 1999, S. 667).

Die Erkenntnis der Verwertbarkeit von Bildung bringt SCHWANITZ (1999) zum Ausdruck, indem er sagt, dass Bildung zu einem Schattenreich geworden sei, in welchem die Vorstellungen, was man eigentlich lernen solle, verdampften. Das plötzliche Interesse an Bildung ist daher eine Reaktion

darauf, dass uns bewusst wird, was alles verloren gegangen ist. Bildung ist nach dieser Betrachtung aber von der ursprünglichen Bedeutung, nämlich den von der Theologie an den Menschen gestellten Auftrag um die Entfaltung seiner Gottesebenbildlichkeit zu ringen, stark abgewichen. Der Bildungsbegriff der Aufklärung sieht den Menschen als frei und mündig, so dass Bildung zur Selbstbildung der Individualität in der Auseinandersetzung des Menschen mit den Erscheinungsformen seiner Kultur gesehen wird. Bildung kann deshalb als ein Angebot von außen und die Bereitschaft von innen zum Dialog über das Sein des Einzelnen gesehen werden. Sie ist dabei von kulturellen und lebensgeschichtlichen Zusammenhängen beeinflusst und funktionalisiert (vgl. SCHAUB & ZENKE, 1995, S. 74 f.). Der Aspekt der Funktionalisierung scheint heute die Hauptintention von Bildung zu sein, so dass unter Bildung eher der Wissenserwerb also der Informationstransport und die Informationsaufnahme verstanden wird.

Dem Fernunterricht gelingt es dabei möglicherweise deutlich besser als anderen Lernformen, den Anforderungen an Wissenserwerb gerecht zu werden. Der Nachfrager von Fernunterricht als Auslöser und Lenker eines kontinuierlichen Lernprozesses findet scheinbar eher die Möglichkeit, seine Wünsche nach Individualisierung und Selbstbestimmung zu verwirklichen.

Die Akzeptanz eines Fernunterrichtslehrganges hängt jedoch nicht zuletzt von dem Teilnehmer selbst, sondern auch von dem im Fernunterricht eingesetzten didaktischen Arrangement ab. Eine Weiterentwicklung des Fernunterrichts ist auf Grund seiner ökonomischen und didaktischen Potenziale und einer stetig wachsenden Bedeutung von individueller Weiterbildung dringend erforderlich. Unter Berücksichtigung neuer Kommunikationstechnologien gilt es, didaktische Elemente des klassischen Fernunterrichts wie Lehrbriefe als Leitmedium, Präsenzphasen sowie Fernunterrichtsberatung und -betreuung derart aufeinander abzustimmen, zu gestalten und darzustellen, dass sie vom Teilnehmer akzeptiert werden und damit nicht nur zum Erfolg der Fernunterrichtsmaßnahme, sondern auch aus ökonomischer Sichtweise des Anbieters, führen.

# 1 Problemstellung

Neben einer pädagogischen Intention werden Fernunterrichtslehrgänge von privaten Bildungsträgern mit einer ökonomischen – nämlich einer Gewinn erzielenden – Absicht angeboten. Da Bildungsangebote privater Bildungsanbieter sich dem ökonomischen Prinzip des Angebots und der Nachfrage anpassen (müssen), ist es notwendig, die Zielgruppe und deren Anforderungen sowie deren Bedarf zu ermitteln. *„Die Lernziele ergeben sich aus dem Lernbedarf der Zielgruppe(n) und sollten an die jeweiligen Charakteristika dieser Gruppe(n) angepaßt sein“* (vgl. BÄÄTH, 2000a, S. 23). Die Ziele der Teilnehmer reichen dabei von öffentlich-rechtlichen, staatlichen Abschlüssen oder auch Berufsabschlüssen bis hin zu institutsinternen Abschlüssen sowie der Erweiterung und Vertiefung von Kenntnissen und Fertigkeiten.

Die multidimensionale Vorstellung und die Interpretation, *was und wie* gelernt wird gelernt werden sollten mit der Sicht der Anbieter- und Nachfrage idealerweise identisch sein. CHRIST (2000) vermerkt hierzu: *„Interessiert ist jemand, dem das Angebot ganz allgemein für sich nützlich erscheint und zusagt, wobei ein ganzes Motivbündel zur letzten Entscheidung beiträgt. Sein persönlicher Nutzen kann in einem Zuwachs von Ansehen bestehen, durch neu erworbene oder erweiterte bzw. vertiefte Kenntnisse und Fertigkeiten der Berufsrolle besser entsprechen zu können oder auch Aufstiegschancen zu bekommen“* (CHRIST, 2000, S. 71).

Fernunterrichtsangebote innerhalb eines bestimmten Markts, wie beispielsweise der Fitnessbranche, unterliegen bestimmten Gesetzmäßigkeiten, welche sich aus einem Wandel der Sportmotive und den Ausprägungen eines individuellen Lebensstils entwickelt haben. Die Individualisierung und die verschiedenen Motive, Fitnesssport zu treiben, führen dazu, dass auf diesem Markt verschiedene Fitnesskonzepte stets angeboten und nachgefragt werden. Dies wiederum erfordert individuelle Trainingsmöglichkeiten und eine gute Betreuung. *„Das Personal wird dabei zu einem immer wichtigeren Faktor – zum wichtigsten Erfolgsfaktor der Fitnessbranche überhaupt ...“* (SCHMIDT, 2000, S. 146). Es stellt sich die Frage, inwieweit ein Fernunterrichtsangebot sich einem stets verändernden Markt mit Produkten unterschiedlicher Halbwertszeit und damit immer auch immer neuen bzw. neu dargestellten Inhalten gerecht werden kann.

Die formal vorproduzierten Lernziele und Lerninhalte stimmen idealerweise mit den Lernzielen des Lernalters überein. Die Verwertbarkeit des Gelernten stellt dabei einen wesentlichen Maßstab für eine positive Beurteilung dar (das Gelernte muss am Markt, in der Praxis eingesetzt werden können). Aus diesem Grund ist es wichtig, Fernunterrichtslehrgänge im Hinblick auf die Akzeptanz aus Teilnehmersicht zu untersuchen.

Ein weiteres Problemfeld ergibt sich aus der Didaktik und Methodik des Fernunterrichts selbst. Seit der Existenz von Fernunterricht „kämpft“ dieser mit den auf das Lernen Einfluss nehmenden Größen wie Lernumfeld, Gestaltung der Lehrmaterialien, Möglichkeiten der Interaktion, Lernberatung, Lernerfolgskontrollen etc., die miteinander in Wechselwirkung stehen. Nach MOORE und KEARSLEY (1996) ist Fernunterricht das Ergebnis interagierender Größen, „*Quellen*“, „*Design*“, „*Angebot*“, „*Interaktion*“ und „*Lernumgebung*“. Jede dieser „Größen“ kann in weitere, für den Fernunterricht relevante Strukturmerkmale eingeteilt werden, wie nachfolgende Abbildung zeigt (vgl. MOORE & KEARSLEY, 1996, S. 9).

Quellen	Design	Angebot	Interaktion	Lernumgebung
Bedürfnisse der Studierenden	Unterrichtsgestaltung	Gedrucktes	Instruktoren	Arbeitsplatz
Organisationen	Medien	Audio/Videoaufzeichnungen	Tutor	zu Hause
Technik	Programm	Radio/Fernsehen	Berater	Klassenzimmer
Pädagogik	Evaluation	Computersoftware	Verwaltung	Lernzentrum
		Audioconferencing	Studierende	
		Videoconferencing/ Internet		

Abb. 1.1: Interagierende Größen im Fernunterricht (modifiziert nach MOORE & KEARSLEY, 1996, S. 9)

Eine erste, wesentliche Größe von Fernunterricht sind die von MOORE und KEARSLEY (1996) benannten „sources“ (Quellen). Darunter sind Fernunterricht auslösende Faktoren, wie die Bedürfnisse der Fernunterrichtsteilnehmer, die Organisationen, die Fernunterricht mit einem pädagogischen Konzept anbieten sowie die Technik, welche sich Fernunterricht zunutze machen kann, zu verstehen. Die nächste Größe ist das „Design“ eines Fernunterrichtslehrganges, welches durch eine bestimmte Form der Unterrichtsgestaltung gekennzeichnet ist. Das Design verwendet unterschiedliche Medien, ein bestimmtes Programm als Grundlage, das evaluiert wird. Das Fernunterrichtsangebot kann verschiedentlich vermittelt werden, indem unterschiedliche Medien wie Ge-

drucktes, Videos, Fernsehen, Radio etc. benutzt werden. Interaktion findet zwischen den Studierenden, der Verwaltung des Anbieters, Beratern, die den Studierenden in allgemeinen Fragen zur Seite stehen, den Tutoren und den Instrukoren statt. Die Größe „Lernumgebung“ kennzeichnet den Ort, wo gelernt wird, wie beispielweise der Arbeitsplatz, das Zuhause, das Klassenzimmer oder das Lernzentrum.

Damit Fernunterricht funktionieren kann, ist es notwendig, die in der Abbildung 1.1 dargestellten Größen aufeinander abzustimmen. Das Lehrgangsdesign und die eingesetzten Medien legen den Rahmen der Kommunikationsmöglichkeiten, die Modalitäten und die Lernformen fest. Im Vergleich zum „gewöhnlichen“ schulischen Lernen ist der Lernende im Fernunterricht größtenteils auf sich und die Lehrmaterialien angewiesen. Der unmittelbare, persönliche Kontakt zwischen dem Lernenden und dem Lehrer ist im Grundsatz bis auf die Präsenzphasen nicht vorgesehen und soll mithilfe eines Betreuungssystems wie Telefon, Fax, E-Mail etc. kompensiert werden. Dies erfordert eine stete Motivation von Seiten des Lernenden, eine Anleitung zum selbstorganisierten und selbstgesteuerten Lernen von Seiten des Anbieters, sowie die Möglichkeit der Kommunikation und die Wahrnehmung eines Betreuungssystems (vgl. PETERS, 1997, S. 35).

Eine andere Einteilung fernunterrichtsrelevanter Größen nimmt das *Deutsche Institut für Fernunterrichtsforschung* (DIFF) vor. Hier werden Lehrbriefe als Leitmedium, Präsenzphasen, Lernerfolgskontrollen und Lehrgangsbetreuung als wesentliche Elemente des Fernunterrichts genannt (vgl. DIFF, 2000, S. 167). Das Lernen durch Lesen und die Teilnahme am Präsenzunterricht bilden den Kern der didaktischen Struktur eines Fernlehrganges. Die angestrebte inhaltliche und didaktische Integrität der einzelnen Strukturelemente und deren Verbindungsmöglichkeiten in einer Fernunterrichtsmaßnahme müssen von unterschiedlichen, im Folgenden beschriebenen Gesichtspunkten betrachtet werden.

### **Lehrbrief**

Der Lehrbrief stellt im „klassischen“ Fernunterricht (aus der Tradition des Fernunterrichts gesehen) das zentrale Medium dar (vgl. ZIMMER, 1994; BALLI & SAUTER, 1994). Die besondere Bedeutung des Lehrbriefes liegt im Wesentlichen in der Eignung für ein dezentrales, individualisiertes Lernen. Dieser Umstand hat sich bis heute nicht geändert. Der Lehrbrief kann überall hin mitgenommen und zu jeder Zeit gelesen werden. Demnach kann ein Lehrbrief überall und zu jeder Zeit bearbeitet werden.

Ein generelles Problem beim Lernen mit Lehrbriefen im Fernunterricht entsteht aus dem Widerspruch, den vergleichsweise heterogenen Adressaten- und Bildungsstrukturen einerseits und dem Zwang zur Standardisierung von Lehrmaterialien im Fernunterricht andererseits gerecht zu werden. Lehrmaterialien müssen daher ansprechend gestaltet, fachlich fehlerfrei, lesefreundlich strukturiert und motivierend sein (vgl. BAATH, 2000a, S. 20 f.). Da schriftliche Lehrmaterialien im Fernunterricht keine isolierten Einheiten darstellen, sind sie mit anderen Elementen wie Präsenz-

phasen, Lernerfolgskontrollen, Beratung etc. einer Fernunterrichtsdidaktik zu verknüpfen. Sie werden in der Regel „vorproduziert“, so dass Autoren und Verantwortliche bei der Entwicklung von hypothetischen Motivations- und Interessenslagen der Teilnehmer ausgehen müssen. Anforderungen an deren Sprache lassen sich vor allem mit dem Wunsch nach einem verständlichen und lesegerechten Schreibstil formulieren. Verständlichkeit umfasst dabei einerseits klare, logische Sätze, andererseits einen Verzicht auf Überflüssiges. Abstrakte Begriffe sind dabei genauso zu erklären wie Fremdwörter (vgl. CHRIST, 2000, S. 78). Ist dies nicht der Fall, so kann es zu Lernproblemen und bei falscher Einschätzung der Zielgruppe zu Abbrüchen der Fernunterrichtsmaßnahme führen (vgl. BALLSTAEDT, 1993; BALLSTAEDT, 1997; REBEL, 1999).

Da Fernunterrichtsmaterialien in der Regel von Fachautoren verfasst werden, besteht ferner die Gefahr, dass die Lehrbriefe trotz Anlehnung an kognitionspsychologische Empfehlungen in einer für Teilnehmer „unverständlichen Sprache“ geschrieben werden. Aus diesem Grund ist es erforderlich, eine Bewertung der Lehrbriefe aus Teilnehmersicht erfolgen zu lassen, aus der dann ggf. sprachliche, layouttechnische und fachdidaktische Anpassungen vorgenommen werden können.

### **Präsenzunterricht**

Berufs- und abschlussbezogene Fernunterrichtsangebote weisen meist eine Kombination aus Fernunterricht und Präsenzveranstaltungen auf. Die Notwendigkeit von Präsenzphasen wurde in der Fernstudienforschung immer wieder diskutiert, ebenso wie deren Funktion und Ausgestaltung hinsichtlich ihrer Dauer, ihrer Anzahl, des zeitlichen Angebotes oder der verschiedenen Gestaltungsformen (vgl. BERGLER, 1996; WENGERT, 1999; SAUTER & SAUTER, 2002). Da im Fernunterricht die Vermittlung kognitiver Fähigkeiten überwiegt, bieten ergänzende Präsenzphasen die Möglichkeit, das theoretische Wissen praxisorientiert anzuwenden. Die Praktikabilität der Lerninhalte stellt ein wesentliches Erfolgskriterium der Präsenzphase dar. Hinsichtlich der Dauer, der Gestaltung, der verwendeten Lehrmittel sowie der Art der Präsentation des Präsenzunterrichts existieren sowohl von Seiten der Lernenden als auch von Seiten des Anbieters unterschiedliche Vorstellungen (vgl. CHEHADE, 1991; ROSS, 1992; WENGERT, 1999; SAUTER & SAUTER, 2002). Die Verknüpfung von Fernunterricht und Präsenzphasen stellt folglich ein Problem dar (vgl. MEYER, 1999). Es ist daher wichtig, die Akzeptanz der Präsenzphasen aus Teilnehmersicht zu evaluieren, um neben pädagogischen auch betriebswirtschaftliche Aspekte bei der weiteren Planung, Organisation und Durchführung von Fernunterrichtsangeboten mit Präsenzunterrichtstagen beachten zu können.

### **Lernerfolgskontrolle**

Die pädagogische Führung von Teilnehmern im Fernunterricht erfolgt zum einen über Übungen zur Selbsteinschätzung im schriftlichen Lehrmaterial (vgl. BAATH, 2000a, S. 104 ff.). Diese werden Selbstkontrollaufgaben genannt und sind als Fragen bzw. Übungen („Orientierungsfragen“, „Arbeitsaufgaben“, „Wiederholungsaufgaben“) innerhalb des Lehrtextes aufgeführt. Der Teilnehmer versucht, die Aufgaben zu lösen und vergleicht seine Ergebnisse entweder mit Lösungen, die durch den Autor vorgegeben werden, oder mit dem Lehrtext, welcher die Lösung im Text inkludiert.

Die Kommentare des Autors und der Lehrtext selbst übernehmen die Funktion der Rückmeldung, die der Kursteilnehmer im Präsenzunterricht verbal erhalten würde, und geben dem Lernenden die Chance, sein Verständnis für den Lernstoff einzuschätzen.

Zum anderen werden zur Lernkontrolle so genannte Fremdkontrollaufgaben eingesetzt. Diese löst der Teilnehmer zu Hause und sendet diese mittels Briefpost oder per E-Mail zu einem Korrektor, der diese korrigiert, kommentiert und an den Teilnehmer zurücksendet. Anhand der Korrektur der Einsendeaufgaben kann überprüft werden, ob der Teilnehmer mit den Lehrmaterialien zurecht kommt und das Bildungsziel erreicht hat. Deshalb ist es notwendig, den Umgang und die Einschätzung von Fernunterrichtsteilnehmern mit Selbst- und Fremdkontrollaufgaben zu überprüfen. Nur dann können der Lernerfolg verbessert und stabilisiert, die Teilnehmer motiviert, Lehren und Lernen in der Wahrnehmung der Beteiligten verbessert sowie ggf. Änderungen im Lehrmaterial oder bei der Betreuung vorgenommen werden (vgl. DIFF, 2000, S. 181).

### **Beratung und Betreuung im Fernunterricht**

Für das Gelingen von Lernprozessen ist es wichtig, persönliche Rückmeldungen zu erhalten, die über Informationen von Lerndefiziten und die Korrektur eines Fehlers hinausgehen (vgl. BEHRENS, 1999, S. 6). Beratung und Betreuung sind dabei unverzichtbare didaktische Elemente der Fernunterrichtskonzeption. Für die Akzeptanz und Inanspruchnahme von Beratungs- und Betreuungskonzepten ist es nicht nur wichtig, dass diese den Teilnehmern bekannt sind und akzeptierbar erscheinen. Die Beratungs- und Betreuungsangebote sollen auch ohne größeren Aufwand angenommen werden können und Lösungen für die Lernprobleme der Teilnehmer in Aussicht stellen (vgl. GROTIEN, 1992, S. 28). Kommunikation und Interaktion sind für den Lernprozess wesentliche konstitutive Elemente. Beim konventionellen Fernunterricht steht der Postweg zur Kommunikation und Distribution des Lehrmaterials im Vordergrund. Der Lernende erhält in bestimmten Abständen Materialien (Lehrbriefe, audiovisuelle Medien etc.) und Aufgaben, deren Lösungen zurückzusenden sind. Der Teilnehmer befindet sich in einer eher isolierten Lernsituation, denn die Kontaktdichte zwischen ihm und der Fernlehrinstitution bzw. zwischen ihm und anderen Teilnehmern bleibt gering (vgl. KERRES, 2000, S. 3). Um angedachte Änderungen des Betreuungssystems zielgerichteter ändern zu können, bedarf es zunächst einer Analyse der Akzeptanz des bisherigen Betreuungssystems sowie der Ausstattung der Teilnehmer mit PC und Internet.

## 2 Stand der Forschung und Ergebnisse im Überblick

Schaut man sich die **Fernunterrichtsforschung** in Deutschland genauer an, so weist diese ein sehr heterogenes und lückenhaftes Bild auf. Es gibt keinen übergreifenden Forschungsansatz, der das Forschungsfeld vollständig beschreibt und bearbeitet. Die schon 1987 beschriebene Situation der Fernunterrichtsforschung durch DICHANZ und SCHWITTMANN kann heute noch bestätigt werden. DICHANZ und SCHWITTMANN verweisen auf eine schlechte Datenlage und auf ein Nischendasein des Fernunterrichts, bei der die Fernunterrichtsforschung lediglich als ein Spezialbereich der Unterrichtsforschung anzusehen ist (vgl. SCHWITTMANN, 1987, S. 188; DICHANZ, 1987, S. 16).

Bis Anfang der 60er-Jahre des 20. Jahrhunderts gab es keine nennenswerte Fernunterrichtsforschung in der Bundesrepublik Deutschland. Erst etwa Mitte der 60er Jahre setzte eine Expansion im institutionellen Fernunterrichtswesen sowie in der wissenschaftlichen Arbeit mit Fragen bezüglich des Fernunterrichts ein. Obwohl der Fernunterricht durch gesetzliche Regelungen (z. B. Fernunterrichtsschutzgesetz, SGB III, Hochschulrahmengesetz, Bundesausbildungsförderungsgesetz) öffentlich gefördert wird (vgl. Ross, 2002, S. 59) und die Regierung eine Fernunterrichtsstatistik veröffentlicht, gibt es keinen expliziten Forschungsansatz. Zwar existiert eine Abteilung im Bundesinstitut für Berufsbildung, welche sich der Fernunterrichtsforschung verschrieben hat, jedoch verteilt sich die Forschung per se auf unterschiedliche Forschungseinrichtungen. Anteil an der Entwicklung der Fernunterrichtsforschung hatten bzw. haben das *Deutsche Institut für Fernstudien an der Universität Tübingen* (DIFF) und die Fernuniversität Hagen mit dem *Zentralen Institut für Fernstudienforschung* (ZIFF). Das DIFF wurde jedoch auf Grund einer Empfehlung des Wissenschaftsrates und durch Beschluss der Institutsorgane zum Ablauf des 31.12.2000 geschlossen und wird in anderer, organisierter Form mit dem Namen „Institut für Wissensmedien“ weitergeführt (vgl. DIFF, 2001, S. 1). Den Hintergrund der Namensänderung bildete die verbreitete Neuausrichtung der Forschung auf das Lernen mit neuen Medien (vgl. DIE, 1998; DIE, 1999; NUISSL et al., 1999; BMBF, 1999; BIBB, 2000; RAUTENSTRAUCH, 2001; BERNARTH, 2002).

Neben dem ZIFF forschen an einzelnen Hochschulen geschaffene Institute und Stellen der Weiterbildung im Fernunterricht (wie beispielsweise das Fernstudienzentrum der *Carl-von-Ossietzky-Universität* in Osnabrück, das *Institut für Wissensmedien* der Universität Tübingen, das *Zentrum für Fernstudien* und die *Universitäre Weiterbildung* der Universität Kaiserslautern oder der *Fernfachhochschule* in Furtwangen). Diese Forschungs- und Evaluationsvorhaben beziehen sich jedoch überwiegend auf eigene angebotene Fernstudiengänge. Neben der Entwicklung von medienbasierten Weiterbildungsangeboten führen solche Institutionen häufig auch Begleitforschungsprojekte durch. Die Projekte sind jedoch inhaltlich und konzeptionell sehr heterogen, ferner wird die Evaluation nach unterschiedlichen Ansätzen durchgeführt. Ein Grund für die Forschungssituation des Fernunterrichts in Deutschland mag darin liegen, dass bis auf überwiegend allgemein gültige In-



formationen des *Bundesinstituts für Berufsbildung* (BIBB) und der *Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht* (ZFU), kein Forschungsbericht zum Fernunterricht existiert. Ursachen hierfür sind zum Beispiel, dass sich ein Großteil des Fernunterrichtswesens in Deutschland in privater Hand befindet und das Aufkommen von E-Learning zu einer Verschiebung der Forschungsschwerpunkte geführt hat (vgl. WENGERT, 1999; DVF, 2001). *„Neue Medien werden dabei als Schlüssel für die Zukunft gesehen, ihr Einsatz als Allheilmittel in einer verfahrenen Bildungssituation angepriesen. Ganz falsch ist das nicht, sind doch die neuen Kommunikationstechnologien mit der Erschließung des Internets seit Ende der 90er Jahre geradezu überfallartig in den Mittelpunkt des allgemeinen Bewusstseins gerückt. Nach der ersten Euphorie über die Möglichkeiten dieser neuen Medien, nach einer häufig technikgetriebenen Diskussion, oft auch technologisch geführt, wird zunehmend klar, dass diese neue Technologie ihren didaktischen Meister noch sucht. Die Übertragung traditioneller Bildungskonzepte auf neue Techniken, des Lehrbuchs auf die CD, wird dem neuen Medium und seinen Möglichkeiten nicht gerecht, verschlechtert allenfalls die Lerneffektivität“* (DIECKMANN, 2002, S. 1).

Weitere Gründe für die bis dato noch immer **mangelhafte traditionelle Fernunterrichtsforschung** liegen unter anderem darin, dass bislang – vor allem von den privaten Veranstaltern – keine nennenswerte, wissenschaftliche Reflexion der eigenen Tätigkeit mit dem Ziel einer Optimierung der Angebote erfolgt ist (vgl. KAROW, 1980, S. 163). Für KAROW stellte sich bereits 1980 die Frage, ob nicht der kommerzielle Fernunterrichtsbetreiber eher auf Fernunterrichtsforschung angewiesen ist als das öffentliche Pflichtschulwesen. Diese Überlegung bedeutet nicht nur einen Mangel an Qualität, wodurch Teilnehmer Fernunterrichtsmaßnahmen kurzfristig abbrechen, sondern führt langfristig auch zu wirtschaftlichen Problemen der Fernunterrichtsanbieter. Mit dem Einsatz moderner Lerntechnologien scheint sich die Lage zu ändern (vgl. DIECKMANN & SCHACHSIEK, 1991, S. 133). Durch sie sollen vermeintliche Schwächen des klassischen Fernunterrichts wie beispielsweise mangelnde Kommunikation u. a. vermieden werden.

Trotz zahlreicher Studien aus unterschiedlichen Forschungsfeldern scheint immer noch unklar, welche Faktoren entscheidend für den **Erfolg von Fernunterrichtskursen** sind. Aus Sicht des privaten Anbieters kann Erfolg sowohl ökonomisch, aber auch pädagogisch definiert werden: Ökonomisch insofern, dass damit möglichst viele Fernunterrichtskurse bei rationaler Mittelverwendung absolviert und Gewinne erzielt werden. Pädagogisch insofern, dass die jeweiligen Lernziele von den Fernunterrichtsteilnehmern erreicht werden.

Ein **Lehrgangsdesign**, das sowohl die ökonomischen als auch pädagogische Erfolgsfaktoren berücksichtigt, scheint es jedoch nicht zu geben. KEMBER, LAI, MURPHY, SIAW und YUEN (1992, S. 127 ff.) fanden in einer Synthese von Evaluationsarbeiten im Fernunterrichtsbereich eine Reihe von Variablen, die den Erfolg von fernunterrichtlichen Maßnahmen zentral beeinflussen: face-to-face-Treffen mit Tutoren und Studierenden, Anwesenheit bei Tutorien, Kolloquien und Workshops – also Präsenzphasen – als integrative Bestandteile von Kursen, inhaltsbezogene und flexible Auswahl

der Art der verwendeten Kommunikation (Telefon, Fax, E-Mail etc.) und Printmedien an Stelle von Fernsehsendungen und Lehrvideos. MOORE und KEARSLEY (1996) fanden in ihrem „systems view“ ebenfalls eine Reihe lernwirksamer Variablen, die als Ergänzung zu KEMBER et al. (1992) zu sehen sind, wie die Anzahl der Studierenden in einer Fernunterrichtseinrichtung, die Dauer der Kurse, die studentischen Gründe für die Kurswahl, der Ausbildungsgrad der Studierenden, die eingesetzten Lehrmethoden und deren Variabilität (Vortrag, Diskussion, Problemlösung), die Art des zu erwerbenden Wissens (Begriffe, Fertigkeiten, Einstellungen, Art der Lerntemposteuerung (gesteuert durch die Studierenden, den Tutor und/oder durch gegebene Abschlusszeitvorgaben), das Ausmaß und die Art des tutoriellen Feed-backs, die Involviertheit des Tutors im Kurs sowie das Ausmaß an Unterstützung bei Lernproblemen (vgl. MOORE & KEARSLEY, 1996, S. 76). SIMONSON, SMALDINO, ALBRIGHT und ZVACEK (2003) formulieren „Learning Outcomes“, „Learners Perception“, „Learners Attributes“, „Barriers to Distance Education“ sowie „Distance Education Technology“ als Forschungsschwerpunkte und somit als Variablen, die bei der Gestaltung eines Fernunterrichtsdesigns berücksichtigt werden sollten (vgl. SIMONSON, SMALDINO, ALBRIGHT & ZVACEK, 2003, S. 61 ff.).

### **Lehrmaterialien**

Nach Schätzungen des *Deutschen Instituts für Fernstudienforschung* (DIFF) von 1995 waren schätzungsweise über 90 Prozent der primär eingesetzten Medien schriftliche Lehrmaterialien (vgl. DIFF, 1995, S. 11). Dies hat sich bis heute nicht wesentlich geändert, der Lehrbrief ist und bleibt zentrales Medium im Fernunterricht (vgl. BMBF, 2000; BMBF, 2001; BMBF, 2002). Aus der Forschung lassen sich Kriterien für die lesefreundliche **Gestaltung des Lehrbriefes** ableiten (vgl. BALLSTAEDT, 1993, 1997; HARTLEY, 1982, 1995; STRITTMATTER & NIEGEMANN, 2000). Die **Textverständnisforschung** gibt Hinweise über die strukturelle und sprachliche Gestaltung der Lernmaterialien (vgl. REBEL, 1999; SCHNOTZ, 1994; STRITTMATTER & NIEGEMANN, 2000). Des Weiteren wird in der **Textlernforschung** die Frage der Unterstützung von Lernprozessen durch verschiedene Medien diskutiert (vgl. JECHLE, 1998; STRITTMATTER & NIEGEMANN, 2000; NIEGEMANN, 2001).

### **Präsenzphasen**

Zu den Wirkungen von Präsenzphasen liegen wenige, zum Teil kontroverse Ergebnisse vor, wie folgende Untersuchungen zeigen. Nach einer Befragung der Studierenden des „Blended Learning Diplomstudienganges E-Commerce“ der baden-württembergischen Berufsakademien für Handel, Banken und Industrie war deren Wunsch eine Erhöhung der Präsenzunterrichtszeiten zu den Fernunterrichtszeiten mittels E-Learning. Aus Perspektive der Studierenden wirkte sich eine Reduzierung der Präsenzzeit auf 20 Prozent pro „Blended Learning“-Kurs negativ auf den Lernerfolg aus, was nach Meinung der Studierenden mit einem Mehr an Präsenzveranstaltungen kompensiert werden könnte (vgl. SAUTER & SAUTER, 2002, S. 206). Nach CHEHADE (1991) variieren die quantitativen Anteile von Präsenz- und Fernunterrichtsanteilen im beruflichen Fernunterricht, wobei eine Vielfalt von Kombinationen aus Fernunterricht und Seminaren zu erkennen ist. Es kann eine Polarisierung zwischen Fernunterrichtskursen mit sehr hohem oder sehr geringem Fernunterrichtsanteil festgestellt werden. Der quantitative Teil von Präsenzseminarstunden variiert, bezogen auf die Ge-

samtstunden eines Fernunterrichtslehrganges, von 2,7 Prozent bis 37,8 Prozent. Die Durchschnittswerte liegen um 16,5 Prozent. Bezogen auf die Lehrgangsdauer liegt der Anteil der Präsenzseminare bei Lehrgängen bis zu 12 Monaten bei 16,4 Prozent, bei Lehrgängen von 12 bis 18 Monaten bei 18,2 Prozent und bei Lehrgängen von 18 bis 24 Monaten bei 14,8 Prozent. Die Ergebnisse zeigen auch erhebliche Unterschiede bezüglich der Gestaltung der Präsenzphasen durch den Veranstalter. Die oft zu beobachtende Häufung von Präsenztagen am Ende eines Lehrganges mit mehreren Präsenzterminen geht wahrscheinlich mit der Funktion der Prüfungsvorbereitung einher. Es wird auch deutlich, dass Präsenzveranstaltungen „Lückenfüllerfunktion“ übernehmen. Sie werden auch als Ausgleich zu inhaltlich veralteten und fachlich falschen Lehrmaterialien eingesetzt (vgl. CHEHADE, 1991, S. 17 ff.). Eine ältere Untersuchung von BALLI (1987) zeigt, dass ein Zusammenhang zwischen dem Besuch der Präsenzphasen im Fernunterricht und dem Lehrgangsabbruch besteht. Je häufiger ergänzende Seminare besucht wurden, desto geringer war die Lehrgangsabbruchquote (vgl. BALLI, 1987, S. 134).

Es scheint, dass nicht nur die Dauer und die Häufigkeit angebotener Präsenzphasen entscheidende Variablen sind, sondern dass auch die didaktische und inhaltliche Verzahnung von Präsenz- und Fernunterrichtsphasen und deren kennzeichnende Merkmale eine größere Rolle spielen. Gerade die Kombination der beiden Elemente Fern- und Präsenzunterricht erlaubt eine Methodenvielfalt, die jedoch auch Chancen und Risiken in sich birgt. Die unterschiedlich didaktischen Implikationen, die mit beiden Unterrichtsformen verbunden sind, erfordern daher eine sorgfältige Abstimmung der beiden Elemente (vgl. ROSS, 1992, S. 48). STORM (1991) kritisiert den zu geringen Umfang aktiver Lehrmethoden wie Rollenspiele, Gruppenarbeiten, Fallmethoden und Projektunterricht (vgl. STORM, 1991, S. 174).

MOORE und KEARSLEY (1996) kommen auf Grund der Analyse zahlreicher Vergleichstudien, bei denen herkömmlicher Unterricht mit Fernunterricht sowie mehrere Arten von Fernunterricht miteinander verglichen wurden, zu folgenden Ergebnissen:

- Studierende, die einen Kurs auf herkömmliche Weise besucht haben, und Studierende, die einen gleichen Fernunterrichtskurs besucht haben, zeigen keine statistisch relevanten Unterschiede hinsichtlich ihrer Lernleistung.
- Das eingesetzte Fernunterrichtsmedium bzw. die eingesetzte Fernunterrichtstechnologie hat nur geringe Auswirkungen auf die Lernleistung der Studierenden. Das gilt insbesondere für den Vergleich von Printmedien, Audio- und Videotapes sowie Videokonferenzen.

Für die Mehrheit der Studierenden ist Fernunterricht schwieriger als herkömmlicher Unterricht; dennoch würden viele den Fernunterricht wieder wählen (vgl. MOORE & KEARSLEY, 1996, S. 62). Eine Übersicht über Gestaltungskriterien in Form von Lehrstrategien für Präsenzphasen und (computer- bzw. web-gestützten) Fernunterricht gibt ASTLEITNER (1999) mit dem so genannten FEASP-Ansatz vor (**F**ear, **E**nvy, **A**nger, **S**ympathy, **P**leasure). Der FEASP-Ansatz besteht aus einer Reihe

von präskriptiven Aussagen, die vorgeben, wie web-basierter Fernunterricht gestaltet werden muss, um negative Emotionen bei Lernern zu verringern bzw. positive zu vermehren, wobei die Aussagen auch für den konventionellen Fernunterricht gelten. Die Abkürzung „FEASP“ steht für fünf grundlegende Emotionstypen, die ein Lernumgebungsgestalter beachten muss, um emotional stimmigen web-basierten Fernunterricht herstellen zu können, nämlich: Fear (Angst), Envy (Neid), Anger (Ärger), Sympathy (Sympathie) und Pleasure (Vergnügen). Diese fünf Emotionstypen wurden in einem theoriegeleiteten Verfahren ausgewählt und umfassend beschrieben (vgl. ASTLEITNER, 1999, S. 308). Um eine Erhöhung bzw. eine Senkung der genannten „*primären Emotionen*“ zu erzielen und damit die Lernleistung zu erhöhen, sollten, wie in nachfolgender Tabelle aufgeführt, die entsprechenden Lehrstrategien anhand von Handlungsanweisungen in der Unterrichtsplanung umgesetzt werden. Dabei wird zwischen traditionellem und computergestützten Unterricht unterschieden.

Tab. 2.1: Allgemeine Lehrstrategien des FEASP-Ansatzes – Gedankenübersicht (vgl. ASTLEITNER & LEUTNER, 2000, S. 499)

Primäre Emotionen	Lehrstrategien		Beispiele im traditionellen Unterricht	Beispiele im computergestützten bzw. web-basierten Unterricht
<b>Angst (Fear) Senkung</b>	F1	Stelle Erfolge beim Lernen sicher	Verwende wirksame kognitive Lehrstrategien	Kognitives Lernumgebungsdesign
	F2	Akzeptiere Fehler als Chancen zum Lernen	Lasse Lernende über ihre Fehler, Erwartungen, Ursachen für Misserfolg etc. sprechen	Question & Answer (Fragen und Antworten), Erfolgsstatistiken
	F3	Erzeuge eine entspannte Situation	Wende Entspannung, autogenes Training, Meditation, etc. an	Verwende multimediale Entspannungstrainings
	F4	Rege kritisches Denken an, aber halte eine positive Orientierung aufrecht	Lehre kritisches Denken, aber zeige auch die Schönheit von Dingen auf	Setze kognitive Werkzeuge (z. B. Hypertexte) ein
<b>Neid (Envy) Senkung</b>	E1	Ermutige Vergleiche unter individueller und kriterialer und nicht unter sozialer Bezugsnorm	Zeige den Lernenden ihre individuelle Lerngeschichte	Nutze „student tracking“, Optionen und Ziellisten
	E2	Installiere eine konsistente und transparente Leistungsbewertung	Teile den Lernenden die Benotungsrichtlinien mit	Implementiere automatische Leistungsbewertung
	E3	Rege Echtheit und Offenheit an	Nutze Lebensläufe, die zeigen, wer man ist	Verwende Homepages von Lernenden
	E4	Vermeide ungleich verteilte Privilegien	Gewähre allen oder keinem Lernenden private Kontakte	Implementiere Belohnungssysteme
<b>Ärger (Anger) Senkung</b>	A1	Stimuliere Ärgerkontrolle	Nutze Rückwärtszählen in ärgerhältigen Situationen	Installiere Ärger-Regler
	A2	Zeige flexible Sichtweisen von Dingen	Veranschauliche, dass Probleme auf unterschiedliche	Nutze Links (Verknüpfungen zu anderen

			Weise gelöst werden können	Informationen)
	A3	Lasse einen konstruktiven Ärgerausdruck zu	Lasse Flucht nicht zu, wenn persönliche Problemlösung notwendig ist	Biete Ärger-Hilfe an
	A4	Zeige und akzeptiere keine Form von Gewalt	Vermeide Drohungen	Implementiere nicht gewalttätige Action
<b>Sympathie (Sympathy) Erhöhung</b>	S1	Intensiviere Beziehungen	Fördere, dass die Lernenden die Freunde und Familie der anderen Lernenden kennen lernen	Nutze asynchrone und synchrone Kommunikationsmittel
	S2	Installiere sensitive Interaktionen	Verhindere Nörgeln und fördere Aktives Um-Hilfe-Fragen	Implementiere on- und offline-Trainings für empathische Kommunikation
	S3	Etabliere kooperative Lernstrukturen	Nutze Gruppenarbeit	Verwende Groupware und ähnliche Software
	S4	Implementiere Hilfeprogramme	Lasse Lernende andere Familien "adoptieren"	Etabliere soziale Netzwerke im Internet
<b>Vergnügen (Pleasure) Erhöhung</b>	P1	Erhöhe das allgemeine Wohlbefinden	Illustriere eine probabilistische Sicht der Welt	Implementiere eine benutzerfreundliche Mensch-Maschine-Schnittstelle
	P2	Richte offene Lernumgebungen ein	Verwende selbstinstruktive Lehrmaterialien	Richte einen virtuellen Klassenraum ein
	P3	Sei humorvoll	Produziere lustige Comics	Nutze Systeme zur Produktion von Zeichentrickfilmen
	P4	Nutze spielähnliche Aktivitäten	Führe Rollenspiele durch	Nutze instruktive Computerspiele

Untersuchungen zu Variablen wie z. B. Kompetenz des Referenten, verwendete Lehrmittel u. a., welche für Akzeptanz von Präsenzphasen im klassischen Fernunterricht entscheidend sind, liegen explizit für die allgemeine Pädagogik vor (vgl. z. B. GUDJONS, 1995).

### Beratung und Betreuung

Die Beratungs- und Betreuungskomponente stellt eine wesentliche Säule im Fernunterrichtsdesign dar (vgl. DIFF, 2000, S. 172). Forschungsschwerpunkt ist dabei die Verwendung und die Akzeptanz von Medien im Fernunterricht zur Beratung und Betreuung.

Über die Nutzung der verschiedenen Medien zur Beratung und Betreuung wie beispielsweise das Telefon gibt es unterschiedliche Aussagen. PETERS (1997) berichtet, das Telefon sei in der Studienberatung und -betreuung von Studierenden der Fernuniversität Hagen sehr beliebt. *„85,7 Prozent würden es im Verkehr mit der Hochschule gerne benutzen und etwa neun von zehn Studierenden haben dies im Sommersemester 1992 auch mindestens einmal getan. Dies schließt organisatorische und administrative Fragen mit ein“* (PETERS, 1997, S. 97).

Dagegen berichtet ROSS (1992) in seiner Dissertation, dass 95 Prozent der Teilnehmer am Modellversuch „MFL“ (Modellfernlehrgang Elektronik des Bundesinstituts für Berufsbildung), meist Facharbeiter, nie eine telefonische Beratung in Anspruch genommen hätten (vgl. ROSS, 1992, S. 229). Bei einer Untersuchung von 525 Studierenden der Fernuniversität Hagen wurde das Telefon wie-

derum von etwa der Hälfte der Studierenden (54,8 Prozent) zur Klärung von fachlichen Angelegenheiten genutzt, wobei überwiegend nur einmal im Monat telefoniert wurde (77,6 Prozent). Drei Viertel aller Telefonnutzer waren mit der Qualität der Rückmeldung (bei einer Viererskala) sehr zufrieden oder ganz zufrieden (vgl. RATHORE, 1997, S. 83 ff.).

Der Einsatz von PCs im Fernunterricht hat nach einer Untersuchung von OMMERBORN und SCHUEMER (2001) für Studierende, die den PC im Fernunterricht nutzen, mehr Vorteile als Nachteile. „*The PC-users among the Interviewees see considerable more advantages. The advantages ... are...: essays are easier to write, Internet access; easier library search and easier communication with Fernuniversität*“ (OMMERBORN & SCHUEMER, 2001, S. 11).

Neue Medien und deren Einsatz spielen in der Beratung und Betreuung von Fernunterrichtsteilnehmern eine immer größere Rolle. Nach Angaben des Deutschen Fernschulverbandes werden bereits 76 Prozent der staatlich geprüften Fernunterrichtslehrgänge elektronisch unterstützt. Sie werden vor allem für Kommunikationsprozesse genutzt, wie aus folgender Abbildung hervorgeht (vgl. KURZ, 2002, S. 11).

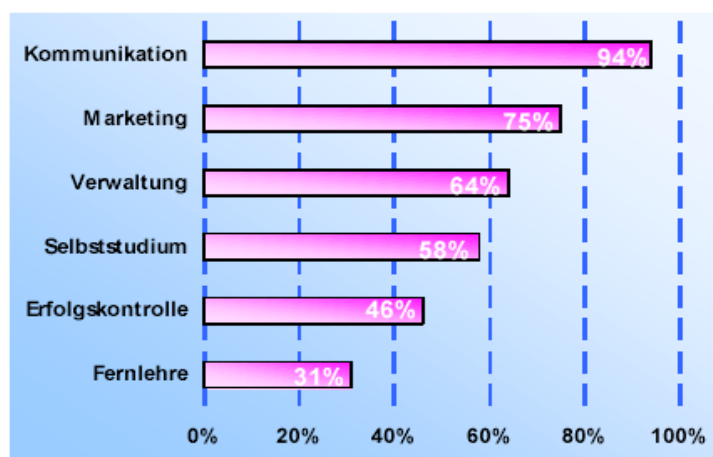


Abb. 2.1: Fernunterrichtsprozesse, die durch Fernunterricht unterstützt werden (vgl. KURZ, 2002, S. 11)

Der Einsatz von E-Mails als Medium in den Fernlehrgängen überwiegt dabei. „*Die Nutzung von e-Mail zwischen den Präsenzphasen erwies sich vor allem in der Kommunikation zwischen den Präsenzphasen als besonders hilfreich*“ (WERUM, 2002, S. 130). Dies geht ebenfalls aus einer vorgestellten Untersuchung des Deutschen Fernschulverbandes hervor, wonach von 95 Prozent der Fernunterrichtsteilnehmer die E-Mail-Funktion in Fernunterrichtslehrgängen eingesetzt wird (vgl. KURZ, 2002, S. 14).

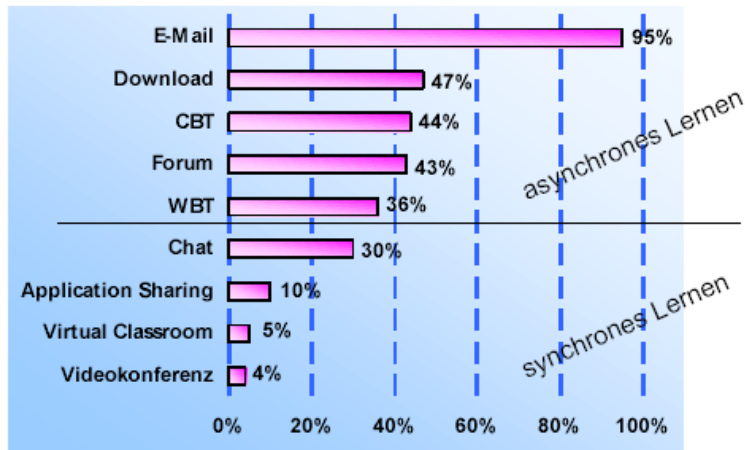


Abb. 2.2: Einsatz von Medien in Fernunterrichtslehrgängen (vgl. KURZ, 2002, S. 14)

Hinsichtlich des Einsatzes und der Funktion von neuen Medien im Fernunterricht erwarten Fernunterrichtsanbieter vor allem, eine bessere Kommunikation und einen höheren individuellen Betreuungsgrad für Teilnehmer erzielen zu können. Ferner erwarten 78 Prozent der Anbieter beschleunigte Prozesse durch den Einsatz neuer Medien. 49 Prozent erhoffen sich dagegen einen erhöhten Lernerfolg. Dass die Geschwindigkeit bei der Bereitstellung von Lehrmaterialien eine Rolle spielt, beweist eine Untersuchung von BINER (1997). Er fand heraus, dass die Geschwindigkeit, mit der Lehrmaterialien - wenn notwendig - zur Verfügung gestellt werden, einen signifikanten positiven Einfluss auf die Lernleistung hat (vgl. BINER, 1997, S. 78).

Betreuungs- und Beratungsleistungen werden vor allem dann beansprucht, wenn das zu lösende Problem so komplex und gravierend ist, dass das soziale Netz und die Familie, die Nachbarschaft und der Freundeskreis nicht vorhanden oder hinreichend tragfähig sind. Es ist anzunehmen, dass die Mehrzahl der Lernenden dann eine professionelle Unterstützung im Lernprozess in Anspruch nimmt, wenn von ihnen wahrgenommene Probleme nicht selbst befriedigend gelöst werden können oder wenn das primäre soziale Netz keine ausreichende Hilfe verspricht (vgl. RECHTIEN, 1992, S. 111). Ferner werden Beratungs- und Betreuungsleistungen in Anspruch genommen, wenn Angehörige des sozialen Netzes selbst von Problemen betroffen sind und keine Lösungen anbieten können, so dass Expertenhilfe notwendig erscheint. Beratungs- und Betreuungsleistungen hängen folglich von der Art des Problems, den kognitiven Strukturen, den Betroffenen, dem „Setting“ sowie dem psychosozialen Umfeld ab (vgl. RECHTIEN, 1992, S. 110 f.). CHYUNG, WIENICKI und FENNER (1998) haben Studienabbrucherraten von 40 Prozent bei web-basiertem Fernunterricht gemessen, deren Zustandekommen größtenteils auf emotionale Probleme (z. B. soziale Isolation, Fehlen von Unterstützungsmaßnahmen bei Stress oder Unsicherheit im Hinblick auf den Lerninhalt) zurückgeführt wird. Eine Vergleichsstudie von CARNWELL und MORELAND (1999) kommt zum Ergebnis, dass Studenten einer Präsenzuniversität im Vergleich zu Fernstudenten die Betreuungsleistung mehr im fachlichen als im „emotional or practical support“ sehen (vgl. CARNWELL & MORELAND, 1999, S. 109).

Die Vorstellung darüber, was als Betreuungsleistung angesehen wird, scheint von Fernunterrichtsteilnehmern und Tutoren ebenfalls unterschiedlich bewertet zu werden, wie eine Studie von GASKELL & SIMPSON zeigt (vgl. GASKELL & SIMPSON, 1999, S. 120 f.). Fernunterrichtsstudierende haben demnach andere Erwartungen an die Betreuungsleistung als die Tutoren. Dies geht aus nachfolgender Tabelle hervor.

Tab. 2.2: "What are the most important qualities and skills a tutor should possess? – the students' and tutors' perspectives" (nach GASKELL & SIMPSON, 1999, S. 121)

Priority	Students want tutors who...	Tutors think students want them to...
1.	know the subject well	give Quality feedback on assignment
2.	be friendly and approachable	be friendly and approachable
3.	run very good tutorials	run very good tutorials
4.	give quality feedback on assignments	know the subject well
5.	develop study skills	mark promptly
6.	be easy to get hold of	be easy to get hold of
7.	mark promptly	understand problems
8.	understand problems	develop study skills
9.	help with time management	explain grades
10.	explain grades	help with time management

GROTIEN (1992, S. 30) sieht Defizite des Fernunterrichts vor allem in einem intensiven und kontinuierlichen Kontakt zwischen Lehrenden und Lernenden sowie in einer Betreuung vor allem zu Beginn des Fernunterrichts. Nach Angaben von PRÜMMER (1997) haben aktive, erfolgreiche Fernstudierende häufiger ein Studienzentrum zur Beratung aufgesucht als andere Studierende, auch wenn höhere Hindernisse überwunden werden mussten. Eine hohe Bedeutung des Studienabschlusses geht für die Befragten mit einer vermehrten Frequentierung und einem erhöhten Nutzen der Betreuung in Studienzentren einher. Durch eine Mentorenbetreuung wird ein Aufbrechen der isolierten Studiensituation von den Studierenden erwartet (vgl. PRÜMMER, 1997, S. 64 ff.).

SIEBERT (2001) berichtet, dass der Wunsch nach persönlicher Lernberatung durch einen Dozenten bei 1 200 Teilnehmern von 38 Prozent im Jahre 1972 auf 57 Prozent im Jahr 2000 gestiegen ist. Auffällig ist, dass mehr Abiturienten als Hauptschulabschlussabsolventen für eine Lernberatung plädieren. SIEBERT begründet dies damit, dass viele junge Leute und Teilnehmer ohne höhere Schulbildung eine individuelle Lernberatung als eine bedrohliche Situation wahrnehmen, in der sie erneut geprüft werden und Fragen beantworten müssen. Sie haben Angst im Hinblick auf die Aufdeckung ihrer „Schwächen“, indem sie an schulische Leistungskontrollen erinnert werden, in denen sie bewertet wurden (vgl. SIEBERT, 2001, S. 107 f.).

Auf Grund der vielfältigen Variablen und der verschiedenen Ergebnisse von Untersuchungen bedarf es weiterer Analysen der Beratungs- und Betreuungssituation im Fernunterricht.



### **Lernerfolgskontrolle**

Fernunterrichtsteilnehmer müssen auf Grund der isolierten Lernsituation ihr Lernen zu einem gewissen Teil selbst organisieren und den Lernprozess selbst steuern. Die Steuerung der Lernprozesse meint in diesem Zusammenhang die Kontrolle von Lernerfolgen. Der Lernprozess kann durch den Lehrer bzw. durch den Lerner selbst gesteuert werden. Wird er durch einen Lehrer oder ein Lehrprogramm mithilfe eines PCs gesteuert, so spricht man von *fremdkontrolliertem*, *fremdreguliertem* oder *fremdgesteuertem* Lernen. Im umgekehrten Fall, wenn die Lernkontrolle durch den Lernenden selbst erfolgt, spricht man von *selbstkontrolliertem*, *selbstreguliertem* oder *selbstgesteuertem* Lernen. Eine einheitliche Begriffsdefinition für selbstgesteuertes Lernen gibt es nicht (vgl. DIETRICH & FUCHS-BRÜNINGHOFF, 1998, S. 232 f.; REBEL, 1999, S. 220 ff.; BREUER, 2001, S. 87; HEDDERICH, 2001, S. 261 f.). Die Ergebnisse der Fernunterrichtsforschung zum selbstgesteuerten Lernen sind teilweise kontrovers (vgl. CHUNG & REIGELHUTH, 1992; BMBF, 1998; SCHREIBER, 1998; SIEBERT, 2001). Nach Analyse der Untersuchungsergebnisse kann man drei verschiedene Effekte des selbstgesteuerten Lernens im Hinblick auf den Lernerfolg unterscheiden:

- Negative Effekte: Selbstkontrolliertes Lernen wirkt sich negativ auf den Wissenserwerb aus.
- Keine Effekte: Es ergeben sich keine Vorteile für den Wissenserwerb durch selbstkontrolliertes Lernen.
- Positive Effekte: Lerner können durch selbstkontrolliertes Lernen mehr Wissen erwerben (vgl. SIEBERT, 2001, S. 63 ff.; KLEIN, 2000, S. 19).

Es scheint weitgehend ungeklärt, unter welchen Umständen selbstgesteuertes bzw. fremdgesteuertes Lernen erfolgreicher ist. Um selbstgesteuertes Lernen adäquat erfassen und empirisch untersuchen zu können, müssen kognitive, emotionale und motivationale Faktoren mit einbezogen werden (vgl. KLEIN, 2000, S. 20). Art, Umfang und Zeitpunkt der Kontrolle hängen demnach von dem jeweiligen Fernunterrichtsdesign eines Fernlehrganges und den jeweiligen Inhalten ab, die zu überprüfen sind (vgl. DIFF, 2000, S. 373).

Die dargestellten empirischen Ergebnisse verweisen auf zahlreiche Einflussfaktoren im Hinblick auf das Lernen im Fernunterricht. Sie zeigen aber auch, dass im Fernunterricht nicht besser oder schlechter gelernt wird als im herkömmlichen Unterricht. Vielmehr scheint es von Bedeutung, die einzelnen strukturellen Parameter derart zu gestalten und aufeinander abzustimmen, dass sie von dem Fernunterrichtsteilnehmer akzeptiert werden. Im Folgenden sind Ziel und Aufbau der Arbeit dargestellt.

### 3 Zielsetzung und Aufbau der Arbeit

Der Anstoß für die Arbeit resultiert aus der Berufspraxis des Autors, der im berufsfortbildenden Bereich Fernkurse entwickelt sowie als Tutor und Dozent im Fernunterricht tätig ist. Gegenstand der Untersuchung ist die Akzeptanz von strukturellen Merkmalen im Fernunterricht. Auf Grund ihrer Beziehung untereinander bilden Strukturelemente im Fernunterricht ein didaktisches Modell, welches in der Fitnessbranche berufsbegleitend bis zum Fitnessfachwirt IHK qualifiziert. Das Modell arbeitet mit dem klassischen Lehrbrief als Leitmedium sowie einer Präsenzphase, einem Lernbetreuungskonzept und Lernerfolgskontrollkomponenten als Strukturelemente. Lernziele, Lerninhalte sowie Lernmethoden sind stark fremd strukturiert. Über das Medium Lehrbrief sind die Inhalte, die auch in Präsenzveranstaltungen vermittelt werden, weitgehend vorgegeben.

Das Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, auf Grund der wissenschaftlichen Erkenntnisse und dem eigenen empirischen Zugang durch Evaluierung von Aussagen zur wahrgenommenen Funktion von Strukturelementen im Fernunterricht machen zu können. Dabei zeigt sich, dass die für das Fernlernen wichtigen Strukturelemente in unterschiedlicher Beziehung zueinander stehen können, was sich aus Teilnehmersicht auf die Akzeptanz eines Fernlehrganges auswirken kann. Um Hinweise auf mögliche Anpassungen von Strukturen machen zu können, müssen daher die bestehenden Merkmale auf ihre Akzeptanz überprüft werden. Dies geschieht vor dem Hintergrund, dass Teilnehmer mit unterschiedlichem Bildungsgrad, unterschiedlicher Funktion am Arbeitsplatz, unterschiedlicher Fernunterrichtserfahrung und unterschiedlichem Qualifizierungsniveau strukturelle Fernunterrichtselemente unterschiedlich bewerten würden. Aus den Ergebnissen können dann Hinweise gegeben werden, die im Sinne von didaktischen Leitlinien beachtet werden können.

Die Arbeit gliedert sich in fünf Teile (A-E). Nach der Einleitung (Teil A) werden in Teil B die theoretischen Grundlagen diskutiert. Lernen im Fernunterricht blickt auf eine lange Tradition zurück. In dieser Tradition haben sich verschiedene lerntheoretische Ansätze entwickelt. Um die spezifische Rolle des Lernens im Fernunterricht darzustellen, werden zunächst die verschiedenen Grundpositionen des Lernens dargestellt, die bei genauerer Betrachtung als konstituierend für das Fernlernen anzusehen sind (Abschnitt 1). Bei der Betrachtung des didaktischen Begriffes „Lernen“ muss auch dessen ambivalente Seite, „das Lehren“, betrachtet werden, wobei Fernunterricht nur eine Form des Lehrens darstellt. In Abschnitt 2 werden wesentliche Merkmale und Formen des Fern- und des Nahunterrichts herausgearbeitet und vergleichend betrachtet. Damit die räumliche und zeitliche Ungleichzeitigkeit des Lehrens und Lernens im Fernunterricht – seine „Ferne“ zur didaktischen Bestimmung – erhoben werden kann, werden die didaktischen relevanten Größen „Ferne“ und „Nähe“ anhand verschiedener Modelle explizit dargestellt. Nachdem die wesentlichen didaktischen Modelle im Fernunterricht erörtert wurden, konzentriert sich Abschnitt 3 auf die Darstellung und Diskussion der strukturellen Merkmale von Fernunterricht: der Medien, der Präsenzphasen, der

Beratung und der Betreuung sowie der Lernerfolgskontrolle. Abschnitt 4 befasst sich mit den Anforderungen für das häufig im Fernunterricht kontrovers diskutierte „Selbstgesteuerte Lernen“ und dessen Konsequenzen für die Methodik/Didaktik des Fernunterrichts sowie die Gestaltung von schriftlichen Lehrmaterialien. Die Darstellung der didaktischen Strukturen und der Inhalte der Kurse der BSA-Akademie werden in Teil B der Arbeit dargestellt, da diese die Grundlage für den praktischen Teil sind.

Den Kern der vorliegenden Arbeit bildet eine empirische Untersuchung, die auf einer Befragung von Fernunterrichtsteilnehmern der BSA-Akademie beruht. In Teil C wird zunächst die Konstruktion des Fragebogens beschrieben (Abschnitt 1). Anschließend wird erläutert, wie sich die Stichprobe zusammensetzt (Abschnitt 2). Die Beschreibung der Auswertungsmethoden (Abschnitt 3) schließt den Teil C mit dem Titel „Empirische Erhebung“ ab.

Teil D bildet den Teil der Arbeit, in dem die Unterrichtsergebnisse dargestellt und mit Blick auf die behandelte Thematik kritisch betrachtet werden. Nachdem zunächst die statistischen Angaben der Teilnehmer (Abschnitt 1) erörtert werden, werden im Anschluss daran die Ergebnisse zu Fragestellungen des Präsenzunterrichts (Abschnitt 2), zu den Lehrbriefen (Abschnitt 3), zu den Lernhilfen (Abschnitt 4), zu der Fernunterrichtsbetreuung (Abschnitt 5), zu den Lernerfolgskontrollen (Abschnitt 6), zu dem Umgang mit „Computer und Internet“ (Abschnitt 7), zu Fernunterrichtsmotiven (Abschnitt 8), zu der Akzeptanz des Fernunterrichtsangebotes der BSA-Akademie (Abschnitt 9) sowie zu der Einschätzung der Ausbildungsanforderungen (Abschnitt 10) geschildert und diskutiert.

Zum Abschluss der Arbeit soll der Ertrag der Arbeit resümiert werden. Hier soll es nicht darum gehen, die differenzierten Einzelbefunde nochmals zusammenfassend darzustellen; vielmehr wird in Anknüpfung an die Teile A, B, C und D auf den Nutzen der vorliegenden Arbeit im Sinne des Verwertungsaspektes hingewiesen.



## B Theoretische Grundlagen

### 1 Didaktische Konzeption von Lernumgebungen im Fernunterricht

„Mit där Schule äst äs wie mät där Mädzin. Se moß bätter schmäcken, um zu nötzen.“ Die Aussage des Lehrers in Heinrich SPOERLS „Feuerzangenbowle“ charakterisiert die **Wahrnehmung von Lernen**: Es ist anstrengend, mühsam und scheint wenig Spaß zu machen. Vielleicht sind nach den Worten GOETHEs deswegen unsere Bildungseinrichtungen „Narrenpossen“, weil sie grundlegende Gesetzmäßigkeiten und Bedingungen des Lehrens und Lernens zu wenig berücksichtigen. Die Lernpsychologie hat verschiedene Gesetzmäßigkeiten des Lehren und Lernens erforscht, die auf grundlegenden Theorien beruhen.

Im Fernunterricht sind Konzeption und Entwicklung von Lernumgebungen und deren Komponenten ohne systematische Planung und Gestaltung nicht vorstellbar. Gerade die Entwicklung eines didaktischen Fernunterrichtskonzepts muss im Gegensatz zur Spontaneität einer Unterrichtssituation, wie wir sie von der Schule oder der Universität kennen, im Detail konzipiert und entwickelt werden. Ein Konzept steht dabei auch immer im Spannungsfeld von ökonomischen Zwängen und pädagogischen Idealen. Für die Entwicklung von Lernumgebungen haben sich Modelle bewährt (vgl. NIEGEMANN, 2001, S. 17), die sich in vier bzw. fünf Phasen und Arbeitsaufgaben für Entwickler unterscheiden:

- Analyse
- Entwurf (Design)
- Produktion (Engineering)
- Implementierung
- Einsatz

Maßnahmen der Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle werden dabei in jeder Phase getroffen. Der dargestellte Ablauf ist jedoch nicht linear, sondern erfordert eine Feinabstimmung aller Maßnahmen. Hat die Produktion der Unterrichtselemente bereits begonnen, werden die oft zuvor getroffenen Entscheidungen des Designs revidiert bzw. Analyseschritte verändert oder vertieft. Dies erfordert eine ständige Koordination und Steuerung des Entwicklungsprozesses. Auf der konkreten inhaltlichen Ebene liefern verschiedene Theorien Entscheidungsalternativen im Hinblick auf das didaktische Vorgehen.

Unter **Didaktik** versteht man heute die „Wissenschaft vom Lehren und Lernen“ (vgl. SCHAUB & ZENKE, 1995, S.100 f.). Die Begriffsbestimmung von *Didaktik* und *Methodik* ist nicht einheitlich, vor allem, was deren Verhältnis zueinander betrifft. KRON (2000) schreibt hierzu: „... *Dabei kann als gesichert angesehen werden, daß unter Methoden die Wege oder die Verfahren der Vermittlung kultureller Inhalte angesehen werden. Sie schließen die Mittel und Medien ein, die im Rahmen dieser Prozesse eingesetzt werden; sie betreffen auch die Formen der sozialen Organisation der Vermittlungsprozesse (...). Dem allgemeinen Sprachgebrauch zufolge sei demnach unter Methodik die Sammlung und Reflexion aller Methoden, m. a. W. die Lehre von den Methoden, verstanden...*“ (vgl. KRON, 2000, S. 38).

In der Schule und anderen Bildungsinstitutionen wird häufig folgende Auffassung vertreten: *Didaktik* beschäftigt sich mit der Inhaltsfrage (*Was?* – ggf. auch *Warum?* und/oder *Wozu?*), *Methodik* hingegen mit der Vermittlungsfrage (*Wie?*). JANK und MEYER (2002) nennen das die „Vulgärdefinition“ der Begriffe, die, wie schon die griechischen Ursprünge des Wortes zeigten, viel zu eng sei (vgl. JANK & MEYER, 2002, S. 14). Ursprünglich leitet sich das Wort „Didaktik“ aus dem Griechischen ab:

- **didáskein:** lehren, unterrichten; lernen, belehrt werden, unterrichtet werden; aus sich selbst lernen, ersinnen, sich aneignen
- **didaxis:** Lehre, Unterricht, Unterweisung
- **didaktiké téchne:** Lehrkunst

Schon in der Antike bezog sich das Wort „Didaktik“ also sowohl auf das Lehren als auch auf das Lernen. In diesem Sinne ist im heutigen (weiten) Verständnis Didaktik diejenige Wissenschaft, die sich mit der Theorie und der Praxis des Lehrens und Lernens befasst. So handelt es sich auf der fachübergreifenden Ebene um die so genannte „**Allgemeine Didaktik**“, auf der (unterrichts-)fachbezogenen Ebene um die so genannten „**Fachdidaktiken**“.

**Methodik** erscheint *als Teil der Didaktik* im Sinne der obigen Begriffsbestimmung. Gleichwohl ist festzuhalten, dass „Didaktik“ in unterschiedlicher Schärfe verwendet wird. KRON (2000, S. 43) führt fünf Stufen auf, die von größter Allgemeinheit zu zunehmend engerer Perspektive geordnet sind: Didaktik sei die ...

1. ... Wissenschaft vom Lehren und Lernen,
2. ... Theorie oder Wissenschaft von Unterricht,
3. ... Theorie der Bildungsinhalte,
4. ... Theorie der Steuerung von Lernprozessen,
5. ... Anwendung psychologischer Lehr- und Lerntheorien.

Dabei ist die vierte Auffassung keinesfalls in der dritten enthalten. Ob diese enger als die dritte ist, soll an dieser Stelle auch nicht weiter diskutiert werden, wenngleich die erste Auffassung der gängigen Wissenschaftsauffassung entspricht und somit auch für den Fernunterricht maßgeblich sein sollte, ist zur Vermeidung von Irritationen zu beachten, dass „Didaktik“ in der Literatur stets im jeweiligen Kontext zu interpretieren ist. Die **Aufgabe der Didaktik** wird darin gesehen,

- festzustellen, wie die Unterrichtswirklichkeit *ist* und sie zu beschreiben,
- zu entwerfen, wie besserer Unterricht aussehen *sollte* und wie man ihn *vorschreibt*.

In der beruflichen Aus- und Weiterbildung wird Didaktik oftmals mit einer systematischen Vorgehensweise beim Lehren gleichgesetzt. Grundlage ist die Annahme einer durch das so genannte pädagogische Dreieck bestehenden Wechselwirkung zwischen Lehrendem, Lernenden und Lerngegenstand. Lehren wird dabei als zielgerichtetes Verhalten verstanden, welches bei anderen Lerneffekte auslöst, ohne dass dies beabsichtigt war. Heute wird eine Differenzierung der Didaktik zur Methodik nicht mehr vorgenommen.

Ausgangspunkt dieser Aussage ist die Annahme, dass Lehr-/Lernprozesse geplant werden können, wobei zwischen verschiedenen Lehr-/Lernzielkategorien unterschieden werden kann, denen dann jeweils eine bestimmte Folge von Lernschritten zugeordnet werden kann. Deren Realisierung erhöht die Wahrscheinlichkeit des Erreichens des Lernziels. So genannte **Instruktionsdesigntheorien** sind dabei Empfehlungen bzw. präskriptive Aussagen, die Anleitungen zur Planung von Lehr-/Lernprozessen aller Art liefern (vgl. NIEGEMANN, 2001, S. 17).

Instruktion meint in Anlehnung an die Übersetzung des amerikanischen Begriffes „instruction“ jede Konfiguration von Umgebungsbedingungen, die gezielt arrangiert wurde zum Zweck einer Verbesserung der Kompetenz der Adressaten. Instruktion umfasst damit Demonstration, Erzählen und Erklären, aber auch physikalische Arrangements, die Strukturierung präsentierter Materialien, Abfolgen von Aufgabenanforderungen sowie die Reaktion auf die Aktivitäten Lernender (vgl. RESNICK, 1981, S. 659).

Im deutschsprachigen Raum wird anstatt von „Instruktionsdesign“ auch von „didaktischem Design“ gesprochen (vgl. FLECHSIG, 1987; SEEL, 1999). Während im Instruktionsdesign eher auf das Lehren bzw. die Instruktion eingegangen wird, werden im didaktischen Design Lehren und Lernen als wechselseitig und aufeinander bezogene Begriffe berücksichtigt. Didaktisches Design thematisiert die Planung, die Konzeption, die Durchführung und die Evaluation von Lehr-/Lernprozessen unter Berücksichtigung relevanter Faktoren, wie etwa Lehr-/Lernziele, Lerninhalte, zur Verfügung stehende finanzielle, personelle und materielle Ressourcen sowie Merkmale der Zielgruppe (vgl. FLECHSIG, 1987; ISSING & KLIMSA, 1995; KERRES, 1998; STRITTMATTER & NIEGEMANN, 2000).

Aus den Modellen des didaktischen Designs lassen sich relativ allgemeine didaktische Empfehlungen ableiten, jedoch keine stringente Gestaltung der Lernumgebung. Designentscheidungen erfolgen daher einerseits auf der Basis deduzierbarer Regeln und andererseits auf der Basis eines hohen Maßes an Kreativität und intuitiven Leistungen.

In diesem Zusammenhang ergibt sich die Konsequenz, dass konstituierende Merkmale eines Designs unter pädagogischen und ökonomischen Gesichtspunkten geprüft und gegebenenfalls überholt werden müssen.

### **Lerntheoretische Ansätze im Fernunterricht**

Es besteht heute weitgehend ein Konsens darüber, dass das, was wir umgangssprachlich „Lernen“ nennen, als ein aktiver Konstruktionsprozess der Bedeutungsbildung zu sehen ist. Dieser Prozess verläuft nicht homogen. Je nach Ziel spielen unterschiedliche Faktoren eine Rolle.

Ein Lernender nimmt Informationen nicht portionsweise und isoliert vom jeweiligen Aufgabenmedium in sein Gedächtnis auf, wo sie zum Abruf bereitliegen, sondern er interpretiert die Informationen auf der Basis seines Vorwissens sowie des Lehr-/Lernkontextes, so dass die Informationen (inter-)subjektive Bedeutung erlangen. Dieser Interpretationsprozess führt zu einem Ausbau bzw. einer Veränderung von bestehenden Wissensstrukturen. Neue Informationen werden sinnvoll angegliedert und neue Wissensstrukturen werden auf Grund einer Rekonzeptionalisierung bestehenden Wissens aufgebaut (vgl. SCHNOTZ, 1994).

Neben externen Faktoren (Lernumgebung) müssen interne Faktoren (Lernvoraussetzungen, Eingangsbedingungen) berücksichtigt werden. Von wissenschaftstheoretischer Seite werden unterschiedliche Positionen eingenommen, inwieweit Mängel beim Lernen im Fernunterricht überwunden werden können. Dabei werden unterschiedliche Ansätze zu Grunde gelegt, welche zu intensiven Diskussionen im Hinblick auf die Konsequenzen für die Gestaltung von Lernumgebungen geführt haben. So existieren unterschiedliche Paradigmen im Hinblick auf Lehr-/Lernprozesse, auf die in den folgenden Abschnitten näher eingegangen wird.



## 1.1 Behavioristische Theorie (Lernen durch Verstärkung)

Die Grundlagen dieser Lerntheorie legte der Russe Iwan PAWLOW (1849-1936) mit seinen Untersuchungen an Hunden (vgl. GUDJONS, 1995, S. 213 f.). PAWLOW untersuchte den Speichelfluss und die Magensekretion bei Hunden und stellte fest, dass der Speichelfluss nicht erst einsetzte, wenn den Hunden Futter gegeben wurde, sondern bereits beim bloßen Anblick des Futters und später auch dann, wenn die Hunde ihren Betreuer, der ihnen das Futter gab, sahen. PAWLOW stellte fest, dass der Speichelfluss, ein angeborener Reflex bei der Futteraufnahme, auch durch andere Ereignisse ausgelöst werden kann, wenn diese Ereignisse mit der Futteraufnahme in Zusammenhang gebracht werden. Wurde beispielsweise während der Futterverteilung eine Glocke geläutet, löste nach einiger Zeit allein das Läuten der Glocke den Reflex des Speichelflusses aus. Diese neue Art der Verbindung (Assoziation) zwischen zwei Reizen (Stimuli) wird als klassische Konditionierung bezeichnet (vgl. ARBINGER et al., 1998, S. 27 f.). Durch eine Konditionierung wird nach PAWLOW generell das Erlernen von Verhaltensweisen erreicht. Einen Schritt weiter gingen die Amerikaner Edward L. THORNDIKE (1874-1949), John B. WATSON (1878-1958) und Burrhus F. SKINNER (1904-1990). Sie konzentrierten sich bei ihren Untersuchungen auf die Verbesserung von Lernerfolgen durch verhaltensverstärkende Maßnahmen.

*„Versuchstiere zeigten bestimmte Verhaltensweisen zunehmend, wenn sie dafür belohnt wurden und vermieden sie, wenn sie dafür bestraft wurden. Vor allem Watson formte eine behavioristische Theorie des Lernens und behauptete, durch Konditionierung jedes gewünschte Verhalten und jede gewünschte Fertigkeit bei Menschen erreichen zu können. Zusammenfassend lässt sich jedoch festhalten, daß der Behaviorismus Verhalten und Wissen als Ergebnis von verstärkenden (belohnenden) oder bestrafenden Faktoren auffasst. Das Gehirn wird dabei als ein Organ angesehen, das auf Reize mit vorgegebenen (angeborenen oder erlernten) Verhaltensweisen reagiert“* (THISSEN, 1999, S. 22).

Problematisch erscheint bei der behavioristischen Vorstellung jedoch, dass es ein eindeutig „richtiges“ oder „falsches“ Verhalten gibt und dass die individuellen und sozialen Bedingungen des menschlichen Lernens wenig berücksichtigt werden. Es hat den Anschein, dass der Mensch im behavioristischen Verständnis als relativ „*einfache Maschine*“ angesehen wird, die beliebig zu steuern ist. Eine Vernetzung des Wissens und eine sinnvolle Integration in einen Kontext finden in diesem Ansatz keine Berücksichtigung.

Ein gemäßigeres Modell des Behaviorismus entwickelte ROTHKOPF (1970). Er untersuchte nicht nur Variablen für äußere und innere Reize, sondern auch das, was im Menschen vorgeht. Diese Vorgänge beschreibt er als „*mathemagenic activities*“ (MAG) – also als mathemagene Tätigkeiten (mathemagene = das, was versucht wird, zu lernen). ROTHKOPF geht davon aus, dass diese Tätigkeiten auch das Verarbeiten von Lerntexten steuern und unterscheidet in zwei Hauptkategorien von MAG, die ausgeführt werden, wenn jemand schriftliches Lehrmaterial bearbeitet:

- Orientierungs- und Objekterwerbsphase (sich dem Lernstoff nähern und das richtige Material auswählen)
- Umsetzungs- und Verarbeitungsphase (die inneren – intellektuellen – Aktivitäten: mithilfe verschiedener intellektueller Prozesse; Umsetzung der Lerninhalte in innere Bilder)

ROTHKOPF empfiehlt, bereits vorhandenes Lehrmaterial mit zusätzlichen Anleitungen zu ergänzen, wobei eine Anleitung bezüglich der Bearbeitung mit Informationen über Teil- und Einzelziele sowie Fragen, die für die Teilziele relevant sind und sich auf das Informationsmaterial beziehen, zu ergänzen ist (vgl. ROTHKOPF, 1970, S. 325 ff.). Eine Umsetzung des ROTHKOPF'schen Unterrichtsmodells ist eher im Fernunterricht als im Präsenzunterricht zu empfehlen, da sich Fernunterricht mit textbasiertem Unterricht beschäftigt.

Ein weiteres Modell des Behaviorismus ist das von David AUSUBEL (vgl. AUSUBEL, 1963), der grundsätzlich zwischen dem Auswendiglernen und dem anspruchsvollen Lernen unterscheidet. AUSUBEL geht davon aus, dass sich die meisten Prinzipien des behavioristischen Ansatzes – kleine Lernschritte, Verstärkung, verteilte Übungen und Wiederholung – zwar gut für das Auswendiglernen eignen, sich aber als wenig sinnvoll für das verbale Lernen, also das Lernen von Vokabeln und Texten, darstellen. Er schlägt deshalb vor, „Advanced Organizer“ (vorangestellte Strukturierungshilfen) zu verwenden. „Advanced Organizer“ sind einführende Texte, die die Kluft überbrücken zwischen dem, was der Lernende schon weiß, und dem, was er wissen muss, um es aufzunehmen. Diese einführenden Texte werden vor dem Lernen eingesetzt (vgl. AUSUBEL, 1974, S. 65 ff.).

AUSUBELS Konzept geht davon aus, dass z. B. der Lernende zu Beginn einer neuen Lerneinheit das bisher Durchgenommene beherrscht. Dadurch wird das neu Erlernte mit dem Altgelernten verknüpft und dadurch die Integration der zu lernenden Inhalte in die kognitive Struktur des Lerners gefördert.

Ein für die Fernunterrichtspraxis auftretendes Problem ergibt sich in der Einschätzung der kognitiven Struktur der Lernenden. Wenn der Lernende den bisher durchgenommenen Stoff noch nicht beherrscht, aber mit den Inhalten im Fernunterricht fortgefahren wird, treten Probleme in der Lernleistung auf.

## 1.2 Kognitivistische Theorie (Lernen durch Einsicht/Entdeckendes Lernen)

Die Theorien des Kognitivismus verstehen sich als Gegenbewegung zum Behaviorismus, der als mechanistisch abgelehnt wird. Der Kognitivismus versucht, die im Gehirn ablaufenden komplexen Prozesse zu untersuchen, zu verstehen und ihre Regeln zu beschreiben. Kernforschungsbereiche sind die menschliche Wahrnehmung, Problemlösungsstrategien, Entscheidungsprozesse und das menschliche Verstehen komplexer Zusammenhänge. Menschliches Verhalten ist daher nicht die direkte Folge von Reizen, sondern eher das Ergebnis von aktiven Erfahrungen, die in kognitive Strukturen eingebaut werden.

Die Gestaltpsychologie, die weniger die äußeren Bedingungen (wie Reize und Verstärkungen) als vielmehr die innere Repräsentation und Verarbeitung der Umwelt sowie den Entwurf von Handlungsplänen und Wissensstrukturen betont, gilt als „Mutter“ des Kognitivismus (vgl. GUDJONS, 1995, S. 218). Gestaltpsychologen wie R. GAGNÉ, K. LEWIN, J. S. BRUNER oder J. PIAGET haben vielfältige Theorien darüber entwickelt, wie Informationen verarbeitet werden. Die Arbeiten von GAGNÉ (1980) gelten dabei als wichtigste Untersuchungen für schulisches Lernen. GAGNÉ entwickelte acht Lerntypen, die hierarchisch aufeinander aufgebaut sind. Dabei muss die einfachere Stufe jeweils beherrscht werden, um eine komplexere angehen zu können. Daraus hat GAGNÉ eine Art Karte des zu lernenden Stoffes für schulisches Lernen entwickelt, wobei der Lehrer Teilaufgaben in einer hierarchischen Sequenz (Lernstruktur) anordnet (vgl. GAGNÉ, 1980). Dieser Ansatz spielte in der Geschichte der Curriculumentwicklung eine große Rolle.

GAGNÉS Arbeit bedeutete eine Art „kognitive Wende“. Neuere Theorien, die sich auf GAGNÉ berufen, begreifen Lernen im kognitivistischen Verständnis als vielschichtigen Prozess der Informationsverarbeitung, der auch die Interpretation und die Bewertung des Informationsangebotes enthält. Ein Ansatz von THISSEN (1999) bringt dies zum Ausdruck:

*„Neues Verhalten wird durch eine intensive Auseinandersetzung mit den entsprechenden Situationen erlernt. Wissen wird nicht als eingepackte angeeignete Information angesehen, sondern wird erworben in einem komplizierten Prozess des Verstehens und Verarbeitens von Informationen. Es geht nicht darum, richtige Antworten oder Handlungen zu trainieren, sondern richtige Methoden zur Beantwortung oder Problemlösungsverfahren zu erwerben“* (THISSEN, 1999, S. 7 ff.).

BRUNER – ebenfalls ein Vertreter des Kognitivismus – vertritt die Vorstellung, dass ein Mensch versucht, aktiv an Wissen zu gelangen und die Reize verarbeitet, die er empfängt. Sein Wissen produziert er in gewissem Umfang selbst. Nach BRUNER (1974) wird das Wissen auf dreifache Art erworben: auf der handelnden, auf der bildhaften und auf der symbolischen Ebene (vgl. BRUNER, 1974, S. 200 ff.). BRUNER veranschaulicht diese Form der Aneignung des Wissens mit einem Beispiel: *„Mit dem Hebelarm beispielsweise können Kinder umgehen, ohne eine genaue Vorstellung von ihm zu haben, wenn sie nämlich auf einer Wippe herumturnen; dann sind ihnen die physikalischen Gesetze gleichsam in Bewegung übergegangen. Das Kind kann auch zu einer intuitiven*

*oder genaueren bildlichen Wiedergabe des Hebelarms übergehen und es dabei zu einer beachtlichen geometrischen Genauigkeit bringen. Und schließlich ist es möglich, Wippen und Hebelarme als Newtonsche Drehmomente darzustellen und sie in eine mathematische Formelsprache zu fassen, die sich von der konkreten Vorstellung eines Hebelarms weit entfernt hat“ (BRUNER, 1974, S. 204).*

Diese Aneignungsmöglichkeiten des Wissens existieren nebeneinander, so dass Handeln, Darstellen und Abstrahieren gleichzeitig als Lernprozess vollzogen werden können. *„Ein Weltklasse-Fußballer kann zentimetergenau in den Strafraum flanken, ohne die Differentialgleichungen zu kennen, die die Flugbahn des Balles beschreiben“ (BRUNER, 1974, S. 202 f.).*

Das Lernen durch Entdecken ist dabei die Art des Lernens, welche dieser Einstellung am ehesten entspricht. Besser ist es, wenn der Lernende dabei mit Problemen konfrontiert wird. BRUNERS weiterer Gedanke besteht darin, dass problemorientiertes Lernen immer der Struktur des Stoffgebietes angepasst werden soll. Unterrichten sollte dem Lernenden dabei helfen, die Struktur eines Wissensgebietes zu verstehen. Der Unterricht sollte dabei so gestaltet sein, dass er so weit wie möglich problemorientiert ist und dem Lernenden die Möglichkeit gibt, selbstständig Entdeckungen zu machen und das Gelernte zu überprüfen. Unterricht sollte dabei so aufgebaut sein, dass er vom Konkreten zum Abstrakten führt. Lehrer haben dabei die Aufgabe, den Lernenden zu „begleiten“ und bei Bedarf, Ratschläge und Hinweise zu geben und nicht bereits die Aufgabe zu verraten (vgl. BAATH, 2000a, S. 82 ff.).

### **1.3 Konstruktivistische Theorie (Lernen durch Erleben und Interpretieren)**

Der Konstruktivismus geht auf die Vorstellung von John DEWEY zurück, der in seiner 1925 verfassten Schrift über Erfahrung und Natur beschrieb, dass Lernen im Wesentlichen erfahrungsbauiert ist und das Wissen, Bedeutungen und Erfahrungen Ergebnisse sozialer Konstruktionsprozesse sind (vgl. GERSTENMAIER & MANDL, 1999, S. 5 ff.). Die Grundzüge des von DEWEY aufgeführten Pragmatismus und Kontextualismus „leben“ im Konstruktivismus fort. Im deutschsprachigen Raum findet die Position des Münchner Heinz MANDL vielfach Beachtung, der sich als „gemäßigter“ Konstruktivist bezeichnet. Die Grundzüge des Konstruktivismus, die unter anderem von MANDL vertreten werden, lassen sich wie folgt erklären:

*„Wissen wird als vom individuellen Lernenden konstruiert betrachtet werden, d. h. dieser interpretiert wahrnehmungsbedingte Erfahrungen in Abhängigkeit von Vorwissen, mentalen Strukturen und Überzeugungen. Wissen wird also vom Individuum selbst generiert, wobei neue Informationen mit dem Vorwissen verknüpft werden ... Lernen wird als aktiver und konstruktiver, situations- und kontextgebundener, selbstgesteuerter sowie sozialer Prozess verstanden ....“ (BREUER, 1999, S. 118 f.).*

Die Konstruktion des Wissens einer Person hängt dabei von deren Erfahrungen ab: Welche Bedeutung hat ein Umstand, ein Zusammenhang in einer bestimmten Situation für die Person? Dar-

auf aufbauend konstruiert eine Person ein kognitives Netzwerk ihrer Erkenntnisse. Der konstruktivistische Ansatz bevorzugt dabei offene Lernumgebungen, die authentische und komplexe Situationen präsentieren, dem Lernenden Interaktionsmöglichkeiten bieten, pluralistisch sind und in denen Lernende selbstständig Erfahrungen sammeln. Medien haben dabei die Aufgabe, konstruierendes Handeln anzuregen. Die Basis für diese Annahme ist, dass der Konstruktivismus das Gehirn als ein informationsverarbeitendes System ansieht.

Die reale Welt wird somit über das subjektive Bewusstsein zugänglich und kann daher nur subjektgebunden erfasst und konstruiert werden. Die Perspektiven von Lehrer und Lerner sind deshalb ungleich. Der Zugang zur realen Welt erfolgt über Sinnesorgane, welche Daten aufnehmen und diese durch Interpretation zu Informationen werden lassen. Lernen hat daher im konstruktivistischen Sinn weniger mit Informationsvermittlung zu tun (es ist kein passives Aufnehmen und Abspeichern von Informationen und Wahrnehmungen), sondern ist vielmehr ein aktiver Prozess der Wissenskonstruktion. Etwas lernen heißt, ein Konstrukt im Kopf zu überarbeiten oder zu erweitern. Dieser Prozess ist individuell und selbstgesteuert und kann je nach Voraussetzungen unterschiedlich ausfallen. Er ist aber nicht von außen steuerbar oder gar zu terminieren. Dagegen können nach GÖTZ und HÄFNER (1991, S. 95) Inhalte und Methoden von Lehr- und Lernprozessen geplant werden: *„In der Praxis, vor allem der betrieblichen Bildungsbereiche, sind in der planerischen Vorbereitung didaktische Entscheidungen (Auswahl und Strukturierung von Lernzielen, Entscheidungen über Methoden und Medien) und organisatorische Entscheidungen (Organisation der Bildungsmaßnahme von der Anreise der Teilnehmer bis zur Evaluation) zu treffen. Diese Vorausplanung kann nicht ausschließen, daß im Verlauf des Lernprozesses Abweichungen vom Konzept als Reaktion auf unvorhergesehene oder unvorhersehbare Situationen notwendig werden“.*

SIEBERT (2001) vertritt die These, dass sich die Kontexte, in denen gelernt wird, gestalten lassen. Es gibt seiner Meinung nach eine Abkehr von der Überzeugung, Lernprozesse Erwachsener zielgerichtet planen und steuern zu können. Dieser auf einer behavioristischen Grundlage beruhende Ansatz glaubt, Lernziele operationalisieren, Lernschritte programmieren und Lernfortschritte in Form von standardisierten Tests kontrollieren zu können (vgl. SIEBERT, 2001, S. 119). Inzwischen werden reine lineare Planungs- und Steuerungsmodelle durch die Gestaltung der Lernumgebung ergänzt. Es stellt sich die Frage: *„Welches didaktische Design kann den Lernprozess positiv beeinflussen?“*. Eine Antwort hierauf geben verschiedene deskriptive konstruktivistische Ansätze. Ohne auf diese näher eingehen zu wollen, ist insgesamt zu bemerken, dass die Lernumgebung Einfluss auf den Lernprozess hat *„...und daß, wenn man dies akzeptiert, der Lehrende oder didaktische Designer Überlegungen zum Instruktionsdesign, das er ansetzen oder anbieten möchte, anstellen muß. An dieser Stelle endet der Konsens. Je nach Position wird die Möglichkeit im Sinne von Unterstützung, Förderung, Einladung an den Rezipienten bejaht (gemäßigter Konstruktivismus) oder ganz verneint und eine weitestgehende bis völlig Selbststeuerung als Ideal anstrebt (radikaler Konstruktivismus)“* (BEHRENS, 1999, S. 73).

Allen Ansätzen ist gemein, dass Lernen ein aktiver Prozess ist, der grundsätzlich automatisch abläuft, solange ein Mensch in der Lage ist, Informationen aus seiner Umwelt aufzunehmen und zu verarbeiten. Der Lernende konstruiert dabei sein Wissen, wobei die Interaktion mit der Umwelt ein wesentliches Element des Lernens darstellt.

## 1.4 Instruktionstheoretische Ansätze

Die Grundannahme instruktionstheoretischer Ansätze geht davon aus, dass Lernen als automatisch ablaufender Prozess definiert ist. Die Aufgabe des Lehrens besteht nach diesem Ansatz darin, die äußeren Randbedingungen für die intern ablaufenden Lernprozesse derart zu gestalten, dass die Lernprozesse auf ein bestimmtes Ziel hin ausgerichtet sind und dieses auch erreicht wird. Der Ansatz des Instruktionsdesigns („instructional designs“) wurde in den 60er-Jahren in den USA zur Planung und Gestaltung von Bildungsmaßnahmen, vor allem jedoch zur Weiterbildung entwickelt.

Bei dem Ansatz des „instructional designs“ werden präskriptive Aussagen gemacht bzw. Empfehlungen dahingehend gegeben, was zu tun ist, um Lernziele einer bestimmten Kategorie unter bestimmten Lernvoraussetzungen zu erreichen. Es existieren unterschiedliche Vorstellungen darüber, welche Instruktionsmodelle den Lernprozess fördern. Die Arbeit von Robert M. GAGNÉ (1969) gilt dabei als Pionierarbeit des instruktionstheoretischen Ansatzes (vgl. GAGNÉ, 1980). GAGNÉ, BRIGGS und WAGER (1988) haben das wichtigste Grundprinzip des Instruktionsdesigns ausführlich dargestellt: Die jeweils einfachere Lernform muss beherrscht werden, bevor eine komplexere angegangen werden kann (vgl. GAGNÉ, BRIGGS & WAGER, 1988). So ist beispielsweise die Kenntnis einzelner Wörter notwendig, um einen Satz verstehen zu können. Für den Lernenden bedeutet dies, dass ihm zunächst grundlegende Inhalte, die einen niedrigeren Rang in der Hierarchie aufweisen, vermittelt werden müssen, bevor dann komplexere Inhalte gelernt werden. GAGNÉ (1985) unterscheidet fünf Lernzielkategorien:

1. **Sprachliches Wissen:** Sprachliches Wissen gilt dann als angeeignet, wenn es schriftlich oder mündlich aus dem Gedächtnis wiedergegeben werden kann, z. B. Namen, Bezeichnungen, Sätze, Argumente, einzelne oder miteinander verknüpfte Aussagen. Sprachliches Wissen umfasst sowohl das Wissen von Fakten als auch das begriffliche Zusammenhangswissen (unter anderem das Theoriewissen).
2. **Kognitive Fähigkeiten:** Kognitive Fähigkeiten ermöglichen es dem Individuum, auf Umweltanforderungen mithilfe von Symbolen (Sprache, Zahlen etc.) und deren Verarbeitung zu reagieren. GAGNÉ differenziert folgende Unterkategorien: Unterscheidungen, anschauliche Begriffe, abstrakte Begriffe (defined concepts), einfache Regeln und Regeln höherer Ordnung (Problemlösen).
3. **Kognitive Strategien:** Lernende haben sich kognitive Strategien angeeignet, wenn sie Methoden entwickelt haben, um die Effektivität und die Effizienz ihrer Denk- und Lernprozesse zu

verbessern, wenn sie selbstständig lernen und realistische Probleme formulieren und lösen können.

4. **Einstellungen:** Einstellungen sind komplexe mentale Zustände, welche die persönlichen Handlungsentscheidungen gegenüber Menschen, Dingen und Ereignissen beeinflussen.
5. **Motorische Fähigkeiten:** Lernende haben eine motorische Fähigkeit entwickelt, wenn sie eine praktische Aufgabe mithilfe von Geräten und Materialien routinemäßig erfüllen können. Ihr Verhalten sagt nichts über ihre Fähigkeit aus, zu erkennen, ob sich die Bewegung für ein spezifisches Problem eignet; sie können lediglich eine Bewegung flüssig und korrekt in angemessener Zeit und Genauigkeit durchführen.

Sind die gewünschten Lernziele erst einmal definiert und kategorisiert, können geeignete Lehrmethoden empfohlen werden. Entsprechend den Phasen unterscheidet GAGNÉ eine spezifische Folge von „events of instruction“ (Lehrereignisse) oder auch Lehrschritte genannt. Diese repräsentieren innere und äußere Lernbedingungen, die erforderlich sind, um sich verschiedene Arten erlernbarer Fähigkeiten anzueignen. *„Das Erlernen einer intellektuellen Fähigkeit erfordert eine andere Planung der Lehrschritte als das Erlernen sprachlichen Wissens oder motorischer Fähigkeiten etc.“* (GAGNÉ, 1985, S. 245).

1. **Aufmerksamkeit gewinnen.** Unabhängig von der Art der angestrebten Fähigkeit wird die Aufmerksamkeit der Lernenden durch schnelle Reizwechsel (z. B. Gestik, rascher Wechsel der Bildschirmdarstellung, Vorgabe hypothetischer Situationen, rhetorische Fragen) gewonnen. Bei allen Darbietungsformen ist es von Nutzen, wenn das, was die Aufmerksamkeit fesseln soll, auf den Inhalt abgestimmt ist.
2. **Über die Ziele der Instruktion informieren.** Wenn Lernenden die Instruktionsziele klar sind, bauen sie eine Erwartungshaltung auf, die normalerweise während der gesamten Lernzeit anhält und durch die die Rückmeldung am Ende des Lernprozesses bestätigt wird (vgl. GAGNÉ, 1985, S. 247).
3. **Vorwissen aktivieren.** Zu Beginn der Lehreinheit wird der Lernende angeregt, sich an früher Gelerntes zu erinnern, das in Zusammenhang mit dem neuen Lernstoff steht. Je nach Fähigkeitsbereich können dies Advance organizer (vorangestellte Strukturhilfen) (AUSUBEL, 1963) oder strukturierende Fragen (ROTHKOPF, 1970) sein.
4. **Darstellung von Lerninhalten mit charakteristischen Merkmalen.** Die charakteristischen Merkmale jedes Lerngegenstandes sollen deutlich hervorgehoben werden (z. B. Überschriften, Fettdruck, Tonfall, Tonhöhe, Lautstärke, Farbgebung, Blinken, Töne).
5. **Lernen anleiten.** Jeder Lerngegenstand sollte so bedeutungsvoll wie möglich vermittelt werden (z. B. durch konkrete Beispiele/Gegenbeispiele für abstrakte Begriffe, Verknüpfung wichtiger

Gedanken mit Inhalten, die den Lernenden bereits vertraut sind, Hinweise auf sprachliche Zusammenhänge, Verwendung von Bildern, räumliche Anordnungen, Regelanwendung, Problemlösungsstrategien). Bei der Lehrzielkategorie der Einstellungen wird die Beschreibung menschlicher Vorbilder für Handlungsentscheidungen empfohlen. Bei der Vermittlung motorischer Fähigkeiten sollte unmittelbar und fortlaufend die praktische Ausführung der entsprechenden Bewegungen verlangt werden, gefolgt von einer Rückmeldung.

**6. Ausführen/anwenden lassen.** Lernende sollen das neu erlernte Verhalten jeweils ausführen, um zu zeigen, ob die entsprechende Fähigkeit dauerhaft erworben wurde (z. B. bei der Kategorie sprachlichen Wissen etwa durch freie Wiedergabe, bei kognitiven Fähigkeiten durch die Anwendung eines Begriffes oder einer Regel auf neue Beispiele, bei der Lehrzielkategorie Einstellungen durch Treffen von Entscheidungen in unbekanntem Situationen). Bei motorischen Fähigkeiten sollte dem Lernenden Gelegenheit gegeben werden, den gesamten erlernten Handlungsablauf vorzuführen.

**7. Informative Rückmeldung geben.** Lernende müssen über den Grad der Korrektheit ihrer Leistungen informiert werden. Rückmeldungen können auch automatisiert werden wie beim computerunterstützten Lernen; nötigenfalls sind Gelegenheiten für ein mediales (Lückenschließendes) Lernen vorzusehen.

**8. Leistungen kontrollieren und beurteilen.** Um sicherzustellen, dass Lernende das jeweilige Lehrziel erreicht haben, müssen sie die neu erworbene Fähigkeit an neuen Übungsaufgaben oder Beispielen unter Beweis stellen.

**9. Behalten und Transfer sichern.** Zusätzliche Übungen an unterschiedlichen Beispielen und Aufgaben fördern in der Regel das Behalten der erlernten Fähigkeiten. Die Art des Übens ist wiederum je nach Art der Lehrzielkategorie verschieden. Wenn die Übungen divergierende Beispiele enthalten, ist die Wahrscheinlichkeit des Transfers auf neue Situationen größer.

Generell empfehlen GAGNÉ, BRIGGS und WAGER (1988) unterschiedliche Strategien hinsichtlich des Instruktionenaufbaus. Zunächst soll mit der Bestimmung allgemeiner Ziele begonnen werden, welche dann kategorisiert und sukzessive spezialisiert werden. Die allgemeinen Lehrziele werden dann so operationalisiert, dass sie für Aufgabenanalysen herangezogen werden können. Die Reihenfolge dieser Lehrziele, von denen jeweils eines oder mehrere eine Lektion definieren und die verschiedene Fähigkeiten voraussetzen, soll durch ein Expertenurteil bestimmt werden. Schließlich wird eine hierarchische Analyse der Ziele auf der Basis der Lehrzielkategorie (kognitive Fähigkeiten) durchgeführt. Entscheidendes Kriterium dabei ist die grundlegende Fähigkeit, die beherrscht werden muss, um das entsprechende Lernziel erreichen zu können oder die das Erreichen des Lehrziels erleichtert. Danach wird eine Sequenz festgelegt, welche vom Teil zum Ganzen fortschreitet. Als Erstes werden elementare Inhalte vermittelt, die einen niederen Rang in der Hierarchie



chie aufweisen, dann folgen zunehmend komplexere Kombinationen dieser Bestandteile. Eine solche Art der Sequenzierung ist nur für kognitive Fähigkeiten geeignet. Bei der Instruktionsplanung soll hauptsächlich darauf geachtet werden, was der Lernende als Ergebnis der Instruktion können soll. Eine sich daraus ergebende Ordnung kann an entsprechenden Stellen durch Lehrinhalte der Kategorien sprachliches Wissen, motorische Fähigkeiten, kognitive Strategien und Einstellungen ergänzt werden (vgl. GAGNÉ & BRIGGS, 1979, S. 147).

Eine Weiterentwicklung des Ansatzes von GAGNÉ stellt die **Elaborationstheorie** von REIGELHUTH (1983) dar. Dieser Ansatz bietet eine Hilfe für das Lehren und Lernen mit Medien und eignet sich daher für die Entwicklung von Fernunterrichtskursen. REIGELHUTH (1999, S. 426 ff.) gibt Empfehlungen zur Sequenzierung des Lernstoffes für einzelne Kurse oder ganze Curricula:

**Elaborative Sequenz:** Es werden Sequenzen des Typs vom „Einfachen zum Komplexen“ und „vom Allgemeinen zum Speziellen“ verwendet. Zunächst wird ein Überblick der Hauptkomponenten des Lehrstoffes und deren Beziehungen gegeben. Dann werden einzelne Ausschnitte zunehmend detaillierter behandelt (Elaboration). In regelmäßigen Abschnitten wird wieder zur Gesamtübersicht zurückgekehrt, um die Teilbereiche in einem größeren Zusammenhang darzustellen.

**Sequenzierung innerhalb einer Instruktionseinheit:** Die Inhalte der einzelnen Einheiten (Unterrichtsstunden, Lektionen) müssen in eine Reihenfolge gebracht werden und mit weiteren Komponenten ausgestattet werden wie beispielsweise Resümees, Verknüpfungen, Analogien und Verarbeitungshilfen, Motivationskomponenten und Möglichkeiten für selbstkontrolliertes Lernen.

**Resümees (summarizers):** Resümees dienen dem systematischen Rückblick auf das bereits Gelernte und sind somit eine Instruktionskomponente. So genannte interne Resümees werden an das Ende einer Lektion gesetzt, während übergreifende Resümees eine Übersicht aller Lehrinhalte umfassen.

**Verknüpfungen (synthesizers):** Verknüpfungen dienen dazu Lehrinhalte in Beziehung zu setzen und zu einem Ganzen zusammenzufassen. Verknüpfungen können sich hierbei auf eine Lektion oder auf eine ganze Instruktionseinheit beziehen.

**Analogien:** Analogien greifen neue Informationen auf und setzen sie in Beziehung zu vertrauten und damit für den Lerner sinnhaltigen Wissensinhalten. Analogien rufen beim Lernenden konkrete Erfahrungen ins Gedächtnis und ebnen dadurch den Weg für das Verständnis abstrakter und komplexer Aussagen. *„Am besten haftet Neues, wenn es ... in möglichst vielen Zusammenhängen auftaucht. Je bunter die Information daher kommt, desto besser: Wenn die Zahl sechs gesungen, geturnt, gereimt und gehätschelt wird, dann wird sich diesem Werben kaum ein Kinderhirn verschließen“* (THIMM, 2002, S. 73).

**Verarbeitungshilfen (cognitive-strategy activators):** Verarbeitungshilfen regen den Lerner zur selbstständigen Verarbeitung des Lehrstoffes an. Sie können in jedem Inhaltsbereich angewandt werden.

**Unterstützung selbstgesteuerten Lernens:** Bereitstehende Hilfen sollen es dem Lerner ermöglichen, die Lehrinhalte sowie die Art des Lernens zunehmend selbst zu bestimmen. Im Kontext des

Instruktionsdesigns hat in den 80er-Jahren der Instruktionspsychologe John M. KELLER (1983) ein Modell des Motivierens im Kontext des Instruktionsdesigns entwickelt. Das Modell trägt den Namen der vier Anfangsbuchstaben seiner vier Hauptkategorien (**ARCS-Modell**) zur Förderung von Lernprozessen, wobei die Motivation das wesentliche Gestaltungsprinzip beim Designprozess von Lernumgebungen darstellt.

1. **Attention (Aufmerksamkeit erlangen)**. Zunächst gilt es, die Aufmerksamkeit bzw. das Interesse des Lernenden zu erlangen und aufrechtzuerhalten. Die Wahrnehmung zu stimulieren, die Neugier bzw. Fragehaltungen anzuregen, durch Anregungen zum Problemlösen und für Abwechslung sorgen, sind hierbei z. B. ganz entscheidende Kategorien.
2. **Relevance (Relevanz, Bedeutsamkeit des Lehrstoffes vermitteln)**. Die Wichtigkeit, eine Prüfung zu bestehen, der Erwerb von Fähigkeiten, die auf dem aktuellen Lehrstoff aufbauen, sowie die Anwendung von Lerninhalten für bestimmte Zwecke sind Merkmale einer zielbezogenen Bedeutsamkeit. Dies setzt voraus, dass sich der Lernende an einer Zeitperspektive orientieren kann. Eine andere Form, Bedeutsamkeit für Lernende herzustellen, liegt beispielsweise in der Gruppenarbeit, dem Experimentieren oder dem Lernen mit dem Computer. Die Merkmale der Lehrmethode können bereits selbstmotivierend wirken. Weitere Unterkategorien sind, sich an Zielen zu orientieren, z. B. durch das Vergegenwärtigen von Lernzielen und dem Nutzen der Lerneinheit, sich an die Motivationsprofile von Adressaten anzupassen und auf Vertrautheit bedacht zu sein, beispielsweise durch Verwenden einer konkreten Sprache.
3. **Confidence (Erfolgszuversicht)**. Um Lerner zu motivieren, muss eine positive Erfolgserwartung gegeben sein. Das Risiko zu scheitern, soll dabei jedoch innerhalb bestimmter Grenzen liegen. Es wird in drei Dimensionen der Erfolgszuversicht unterschieden: wahrgenommene Kontrolle, wahrgenommene Kompetenz und wahrgenommene Erfolgserwartung. Ferner gilt es, die Lernanforderungen dem Adressaten bewusst zu machen, dem Lerner Gelegenheiten für Erfolgserlebnisse zu geben und ihm eine Möglichkeit zur Selbstkontrolle zu ermöglichen.
4. **Satisfaction (Zufriedenheit, Befriedigung)**. Die Erwartungen der Lerner hinsichtlich des Erreichens eines Lernziels müssen erfüllt werden, sonst können sie sehr schnell demotiviert werden.

Anfang der 90er-Jahre rückte man von der Vorstellung ab, den Lernprozess durch Instruktion steuern zu können. *„Den verfügbaren ID-Theorien wurden nicht länger haltbare, realistische, objektive oder kognitivistische Grundpositionen unterstellt, die inadäquate Instruktionsempfehlungen zur Folge haben müssten. Verwiesen wurde insbesondere auf mangelnde Transferleistungen im Sinne der Unfähigkeit, abstrakt vermittelte Lehrinhalte in konkreten Problemsituationen anzuwenden (träges Wissen)“* (DIFF, 2000 S. 74 f.).

Man setzt statt dessen auf Instruktion zur Unterstützung und Förderung des Lerners im Sinne von „Hinführen“ statt „Führen“. Ferner erkennt man die Bedeutung des „aktiven Lernens“, dem Lernen anhand komplexer und authentischer Situationen (vgl. GERSTENMAIER & MANDL, 1995; MERRILL, 1991; WEIDENMANN, 1996). Lernen wird als aktiver, situations- und kontextgebundener, selbstge-

steuerter sowie sozialer Prozess verstanden und soll anhand authentischer Problemsituationen gefördert werden. Das Modell führte zu einer Korrektur und Weiterentwicklung der Ansätze des Instruktionsdesigns, wie die Modelle der **Cognitive Apprenticeship**, der **Anchored Instruction** und die **Flexibilitätstheorie** zeigen. Mit diesen Modellen soll ein „situiertes Lernen“, also ein Lernen anhand möglichst authentischer Problemsituationen erfolgen. Zur Unterstützung dienen dabei häufig multimediale Lernumgebungen.

### **Cognitive Apprenticeship**

Der Cognitive Apprenticeship Ansatz von BROWN, COLLINS UND DUGUID (1989) versucht, die Kennzeichen und Vorteile der traditionellen Handwerkslehre auf kognitive Strukturen, von Lernprozessen zu übertragen (vgl. BROWN, COLLINS & DUGUID, 1989, S. 32 ff.). Im Handwerk beobachten die Lehrlinge den Meister bei der Lösung von Problemen. Darauf aufbauend beginnen die Lehrlinge unter Anleitung des Meisters die beobachteten Handlungen weitgehend selbstständig auszuführen, wodurch sie ihr Wissen in authentischen und bedeutsamen Kontexten erwerben (vgl. BREUER, 2001, S. 120). Die Lernenden werden so Schritt für Schritt in die eigene Selbstständigkeit entlassen. Ein Problem ergibt sich für den Lernenden insofern, dass da die kognitiven Prozesse des Meisters sich nicht beobachten lassen. Aus diesem Grund ist es wichtig, dass der Lehrende in Anwesenheit des Lerners bei der Problemlösung seine kognitiven Prozesse verbalisiert. Zusammengefasst lässt sich die konkrete Vorgehensweise anhand von sechs Lehrschritten aufzeigen:

#### **1. Modelling**

Die Lernenden beobachten eine Lehrperson bei der Lösung eines Problems. Die Lehrperson erläutert und begründet ihre Strategie, Vorgehensweise sowie die Prozesse, die in ihr ablaufen.

#### **2. Coaching**

Der Lernende führt die Schritte der Problemlösung selbst aus und wird direkt von der Lehrperson betreut.

#### **3. Scaffolding**

Der Lehrer zieht sich Schritt für Schritt zurück (Fading).

#### **4. Artikulation**

Der Lernende verbalisiert sein eigenes Wissen, seine Gedanken und die konkreten Vorgehensweisen bei der Lösung von Problemen.

#### **5. Reflexion**

Der Lernende bewertet sein eigenes Wissen, die eigene Vorgehensweise im Vergleich zu der des Lehrers bzw. zu anderen Lernenden. Die Betonung liegt auf der Autonomie des Lernenden in der Vorgehensweise und in der Definition und Formulierung von Problemen.

## **6. Exploration**

Der Lehrende zieht sich komplett zurück. Der Lernende sollte in der Lage sein, zu einem Sachverhalt die richtigen Fragen zu stellen, den richtigen Bezugsrahmen zu finden und die richtigen Antworten zu geben.

Eine Umsetzung der sechs Lehrschr itte muss immer in dem jeweiligen Kontext gesehen werden. Eine angemessene, praxisbezogene „Lernsituation“ spielt hier eine wichtige Rolle und auch die Nutzung unterschiedlicher Perspektiven und Kontexte ist von wesentlicher Bedeutung.

### **Anchored Instruction**

Ausgangspunkt des Ansatzes „anchored instruction“ der Forschungsgruppe von BRANSFORD, SHERWOOD, HASSELBRINK, KINZER und WILLIAMS (1990) und der COGNITION AND TECHNOLOGY GROUP AT VANDERBILT (1991, 1992, 1997) ist das bei schulischen Lernprozessen zu beobachtende Phänomen, Kenntnisse und Vorgehensweisen auf Alltagsprobleme anwenden zu können. Lernende sollen in die Lage versetzt werden, Probleme eigenständig zu erkennen und zu lösen. Zu diesem Zweck wurden die Lerninhalte in einen motivierenden, sinnstiftenden Kontext eingebunden, der zunächst Interesse weckte und dann die Möglichkeit bieten sollte, eigenständig und explorativ Probleme zu erkennen, zu definieren und zu lösen (vgl. BREUER, 2001, S. 120). Zur Überwindung dieses Problems wurde das Konzept der „anchored instruction“ entwickelt. Zentral für wirksame Lernumgebungen ist ein narrativer „Anker“, der Interesse erzeugt, damit die Lernenden sich mit der Thematik identifizieren und ihnen eine Definition von Problemen erlaubt. Außerdem soll die Aufmerksamkeit der Lernenden auf das Wahrnehmen und das Verstehen dieser Probleme gelenkt werden (vgl. GERSTENMAIER & MANDL, 1995, S. 871). Die Problemsituation wird in narrativer Form und aus unterschiedlichen Perspektiven dargestellt. Mit ihrem Vorwissen und den gegebenen Informationen können die Lernenden die aufgeworfenen Probleme lösen. Dabei wird die Problemsituation per Video dargestellt (vgl. BREUER, 2001, S. 120). Empfehlungen und Beispiele zur Umsetzung wurden von der COGNITION AND TECHNOLOGY GROUP AT VANDERBILT um BRANSFORD et al. (1997) entwickelt. Dabei wurden folgende **Gestaltungsprinzipien** vorgegeben:

- Videofilm als Grundlage („Anker“)
- Narrative Struktur (in der Regel wird mit filmischen Mitteln eine „Geschichte“ erzählt)
- Generatives Problemlösen als Aufgabenkategorie
- Einbettung aller relevanten Informationen in die Geschichte
- Sinnvolle Komplexität
- Jeweils zwei Geschichten zur gleichen Thematik zwecks Förderung des Transfers
- Herstellen von Verkn opfungen zwischen zwei verschiedenen Wissensdomänen (z. B. Mathematik, Biologie, Wirtschaft)

Dem Medieneinsatz wird eine eigene Funktion im Lernprozess zugeschrieben, vor allem im Bereich des Behaltens und der Verbesserung der Motivation.

### **Cognitive Flexibility**

Die Vertreter des von NIX und SPIRO (1990) entwickelten Ansatzes „cognitive flexibility“ gehen davon aus, dass die Anwendung von Wissen häufig im Rahmen komplexer Situationen und schlecht definierter Problemstellungen stattfindet. Aus diesem Grund befassen sich NIX und SPIRO mit der Frage, wie die kognitive Flexibilität in Lernprozessen absichtlich gefördert werden kann. Hierzu werden die Inhalte eines bestimmten Wissensgebietes aus verschiedenen Blickwinkeln beleuchtet und in verschiedenen Kontexten thematisiert. Dies soll zu einer vernetzten Konstruktion des Wissens führen, welches dadurch flexibel in verschiedenen Situationen einsetzbar ist.

*„Konkret handelt es sich bei den Lernumgebungen um Fallaufgaben bzw. Minifallstudien, die von den Lernenden weitgehend selbstständig ;durchgearbeitet‘ werden können“ (DIFF, 2000, S. 77).*

Einen zusammenfassenden Überblick der aufgeführten lernpsychologischen Ansätze liefert EDELMANN (1996). EDELMANN propagiert „vier Grundformen des Lernens“, wobei in dieser Formulierung schon zum Ausdruck kommt, dass für ihn jede dieser vier Grundformen bedeutsam für den Vorgang des Lernens ist (vgl. EDELMANN, 1996, S. 402). Zugleich werden mit diesen Grundformen unterschiedliche „Lerntheorien“ angesprochen. EDELMANN unterscheidet:

#### **(1) Das Reiz-Reaktions-Lernen (klassischer Behaviorismus)**

- Aufbau von Verbindungen zwischen *Reizen* und *Reaktionen*

Bei dem Reiz-Reaktions-Lernen (**klassischer Behaviorismus**) handelt es sich um den klassischen Pawlow'schen Ansatz. Diese streng naturwissenschaftlich ausgerichtete und ehemals einflussreiche psychologische Forschungsrichtung wurde 1913 von John B. WATSON begründet und vornehmlich in den USA vertreten. Der klassische Behaviorismus (von *behavior* = Verhalten) ist als reine **Reiz-Reaktions-Psychologie** („S-R“ für „Stimulus-Response“) zu verstehen, bei der die dazwischen ablaufenden und nicht beobachtbaren Vorgänge unberücksichtigt bleiben. Nur objektiv Beobachtbares wird in diesem Verhaltensmodell zugelassen. Gefühle und Erleben sind hingegen aus dem Gebiet der Psychologie ausgeklammert, da sie nicht sichtbar sind. Schon allein aus diesem Grunde dauerte es lange, bis der amerikanische behavioristische Ansatz in der europäisch-kontinentalen Psychologie, die den Geisteswissenschaften sehr verbunden war, Fuß fassen konnte.

#### **(2) Das instrumentelle Lernen (Neo-Behaviorismus und folgende zugehörige Entwicklungen)**

- Aufbau von Verbindungen zwischen *Verhalten* und *nachfolgenden Konsequenzen*

Zunächst ist hier der Neo-Behaviorismus gemeint, wie er 1930 durch SKINNER mit dem „operanten Konditionieren“ begründet wurde. SKINNER unterscheidet zwischen *Antwort- und Wirkverhalten*.

Beim *Antwortverhalten* antwortet der Organismus auf Reize; beim *Wirkverhalten* wirkt der Organismus von sich aus auf die Umwelt ein. Beim Antwortverhalten handelt es sich um solche Reaktionen, die durch identifizierbare Reize ausgelöst werden. Es sind dies die zuvor beschriebenen Reiz-Reaktions-Verbindungen. Beim Wirkverhalten lassen sich die Reaktionen des Organismus nicht mehr auf bestimmte Reize beziehen. Obwohl in jeder Situation Reizbedingungen vorliegen, handelt es sich hier nicht um ein *reaktives*, sondern um ein *spontanes* Verhalten, das auf die Umwelt einwirkt und dort bestimmte Konsequenzen erfährt. SKINNER geht davon aus, dass der Mensch grundsätzlich ein *aktives* Wesen ist, dessen Verhalten nicht erst durch Außenreize angeregt werden muss. Die große Mehrzahl der menschlichen Verhaltensweisen dürfte daher als Wirkreaktionen einzuordnen sein. Allerdings wird man Aktivitäten wie Autofahren, Spaziergehen, Beschäftigung mit einem Hobby o. Ä. kaum als Antwortreaktionen auf spezifische Reize ansehen wollen. Es werden also zwei Reaktionsklassen unterschieden: die ausgelösten Reaktionen (Antwortverhalten) und die abgegebenen Reaktionen (Wirkverhalten). Diesen zwei Verhaltensklassen sind zwei unterschiedliche Konditionierungstypen zuzuordnen: die Konditionierung des *Antwortverhaltens* sowie die Konditionierung des *Wirkverhaltens*.

Die Konditionierung des Antwortverhaltens ist unter der Bezeichnung „*Reiz-Reaktions-Lernen*“ ausführlich behandelt worden. Mit „Konditionierung“ ist „Bedingung“ oder „Bedingtheit“ gemeint. Für SKINNER ist die Konditionierung des Wirkverhaltens wichtiger als die des Antwortverhaltens. Daher nennt SKINNER die Konditionierung des Wirkverhaltens „operantes Konditionieren“. SKINNER bleibt aber der radikalen naturwissenschaftlichen Betrachtungsweise des klassischen Behaviorismus treu, indem er subjektive Empfindungen des Menschen, also etwa Erwartungen, Hoffnungen und Befürchtungen beim Lernprozess nicht mit erfasst. Insbesondere spielen motivationale Fragen für ihn keine Rolle, ganz im Gegensatz zum heutigen psychologischen Paradigma bei der operanten Konditionierung. EDELMANN spricht daher von „instrumentellem Lernen“, um negative Konnotationen mit dem „operanten Konditionieren“ von SKINNER zu vermeiden. „Instrumentell“ nennt er diese Lernform deshalb, weil das Verhalten des Probanden jenes Instrument ist, welches die entsprechenden Konsequenzen hervorruft.

### **(3) Das kognitive Lernen** (*Begriffsbildung und Wissenserwerb – kognitive Wende*)

- Aufbau von Verbindungen zwischen den *Elementen kognitiver Strukturen*

Hier liegt eine differenziertere Kennzeichnung der früheren, mit „*Lernen durch Einsicht*“ bezeichneten, Lernform vor. Insbesondere kommt in dieser Bezeichnung die so genannte „kognitive Wende“ der 60er-Jahre zum Ausdruck, welche zu einem erneuten Paradigmenwechsel in der Lernpsychologie geführt hat. EDELMANN (1996, S. 8) schreibt hierzu:

*„In deutlicher Abgrenzung von verhaltenstheoretischen Auffassungen werden jetzt in den Theorien bewusste Prozesse betont. Das Erfassen von Beziehungen und deren sprachlich-begriffliche Formulierung führen zu einer Organisation und Strukturierung der Erfahrung. Die Inhalte dieser kogni-*

tiven Struktur stellen eine wesentliche Bedingung für neues Lernen dar. Kognitives Lernen kann in besonderer Weise als Informationsaufnahme und -verarbeitung aufgefasst werden. Diese Kennzeichnung weist auf zwei Merkmale hin:

1. Es handelt sich um einen Prozeß, an dem die Person aktiv beteiligt ist.
2. Das Ergebnis dieser Art von Lernen sind Strukturen und nicht relativ isolierte Verbindungen zwischen Reiz und Reaktion oder zwischen Verhalten und Konsequenz“.

#### (4) Das Lernen von Handeln und Problemlösen

- Aufbau von Verbindungen zwischen Wissen und Aktivität

Gemäß EDELMANN ist hierbei Folgendes zu beachten: „*Verlernen*“ bedeutet jeweils eine *Unterbrechung* einer dieser Verbindungen. Bei zunehmender Komplexität eines konkreten „Lernphänomens“ müssen ggf. *mehrere* der oben genannten Lerntheorien bzw. „Grundformen des Lernens“ zur Erklärung herangezogen werden. Dennoch steht bei der Analyse von Lernprozessen meist nur *eine* Betrachtungsweise (Grundform des Lernens) im Vordergrund. EDELMANN (1996) erläutert die vierte Lernform unter anderem wie folgt:

*„Handlungstheorien sind auch kognitive Theorien. Sie befassen sich in besonderer Weise mit dem Zusammenhang zwischen Kognition und Handlung. Diese interne Handlungssteuerung, die bei einigen der obengenannten Autoren neben der kognitiven Repräsentation der Umwelt auch eine Rolle spielt, wird jetzt zum Kern der Theoriebildung. [...] In der Mehrzahl der Handlungstheorien ist der Begriff des Planes durch den Begriff des Handlungskonzepts ersetzt. Diese Bezeichnung verweist auf das zentrale Merkmal psychologischer Handlungstheorien, daß nämlich der Mensch als Subjekt gesehen wird, das sich selbst Ziele setzen kann und Mittel zur Erreichung dieser Ziele bereitstellt. Der Mensch wird nicht mehr wie bei behavioristischen Modellen als unter der Kontrolle der Umwelt stehend gesehen, sondern ist von sich aus gegenüber der Umwelt aktiv“* (EDELMANN, 1996, S. 8).

Zusammenfassend zeigt sich, dass sich aus erkenntnistheoretischen Prämissen keine didaktischen Modelle ableiten lassen, eine lerntheoretische Fundierung eines jeden Modells aber notwendig ist. Gerade die Instruktionsmodelle im Hinblick auf die Gestaltung der Lernumgebungen stellen eine Bereicherung dar. Eine Kombination aus dem selbstregulierenden, dem explorativen Lernen und dem Neuerwerb von Wissen und Fertigkeiten durch Instruktion scheinen ideal für das Lernen.

Im Kern bleibt das didaktische Problem der Analyse, der Planung und der Inszenierung von Unterricht aber weiterhin bestehen. Je nach Intention gilt es, die verschiedenen Ansätze aufeinander abzustimmen.

## 2 Fernunterricht und Nahunterricht

### 2.1 Fernunterricht

Fernunterricht kann auf über 150 Jahre Erfahrung zurückblicken. Charles TOUSSAINT und Gustav LANGENSCHIEDT begannen bereits 1856 damit, Fremdsprachen mithilfe von Studienbriefen zu unterrichten (Moore & Kearsley, 1996, S. 21). Die „erste Generation“ von Fernunterricht war also der print-basierte Fernunterricht. Diese Form macht noch heute den größten Teil aller Fernstudienprogramme aus. Mit der Gründung der Open Universities in den 70er-Jahren wurde die „zweite Generation“ eingeleitet, in der auch über Radio, Fernsehen und Video unterrichtet wurde. Hinzu kam die Interaktion durch Audio- und Videokonferenzen. Parallel hierzu wurden schon Computer mit Lernprogrammen eingesetzt. Die massenhafte Verbreitung des Personalcomputers und die Entwicklung des World-Wide-Webs in den 90er-Jahren führten schließlich zur „dritten Generation“, dem vernetzten Onlinelernen und dem Einsatz von Multimedia (vgl. ZAWACKI, 2002, S. 1).

In der deutschsprachigen Literatur wird häufig zwischen **Fernunterricht** und **Fernstudium** unterschieden. Im *Wörterbuch zur Pädagogik* wird Fernunterricht folgendermaßen definiert: „*Überschriftliche Lehrmaterialien u. a. Medien vermitteln private Anbieter Kenntnisse und Fähigkeiten und geben über Ergebnisse von Zwischen- oder Abschlußprüfungen ebenfalls i. d. R. auf dem Postweg Auskunft*“ (SCHAUB & ZENKE, 1995, S. 143). Demnach bezieht sich Fernunterricht auf Bereiche außerhalb der Hochschule. Unter **Fernstudium** versteht man laut eines aktuellen Lehrbriefes des *Deutschen Fernschulverbandes* (DFV) für die Autorenausbildung im Fernunterricht:

*„... alle Formen von systematischem, organisiertem Unterrichten/Lernen, bei denen der Lernende und Lehrkräfte räumlich getrennt sind. Beim Fernstudium wird die Entfernung zwischen Lehrkraft und Studierenden – jedenfalls heute noch – am häufigsten auf dem Postweg überbrückt, ist durch Briefe, Audiokassetten etc. die Möglichkeit einer Zwei-Weg-Kommunikation (Dialog) zwischen Studierenden und Lehrkraft gegeben“* (vgl. BAATH, 2000b, S. 6 f.).

Die oben aufgeführten Definitionen lassen formal keinen expliziten Unterschied von Fernunterricht und Fernstudium erkennen. Nach MÜNK und LIPSMEIER (1997) ergibt sich die Trennung zwischen Fernunterricht und Fernstudium aus dem deutschen Bildungssystem heraus (vgl. MÜNK & LIPSMEIER, 1997, S. 89). Der Fernunterricht ist demnach im so genannten Tertiärbereich (Weiterbildung) angesiedelt, das Fernstudium ist ausschließlich für den Quartiärbereich (Weiterbildung an Hochschulen oder zumindest auf Hochschulniveau) gedacht. Als Sammelbegriff existiert seit der World Distance Education Conference im Jahre 1982 in Vancouver der Begriff „**distance education**“, der alle Niveaus des „*Fernlernens*“, von der Allgemeinbildung bis hin zur anspruchsvollen akademischen Aus- und Fortbildung anspricht. Seit Anfang der 90er-Jahre wird auch der Begriff „**distance learning**“ benutzt, der beide Formen des Fernlernens anspricht (vgl. WENGERT, 1999, S.



20 f.). Betrachtet man die Darstellung aus der Sicht der Lehrenden und der Lernenden, so ist Fernlernen die Darstellung des Wissenserwerbs von der Seite der Lernenden her, Fernunterricht die Position der Wissensvermittlung von der Seite der Lehrenden her. Den Unterschied von **distance education** und **distance learning** analysiert KEEGAN (1998) folgendermaßen:

*„Should the field of education and training provision analysed in this report be referred to as ‚distance education‘ or ‚distance learning‘? In the United States one finds both terms used for the two major associations of institutions in the field: the United States Distance Learning Association (USDLA) and the Distance Education and Training Council (DETC). The USDLA works mainly at higher education level and uses the term ‚distance learning‘. The DETC works mainly at further education level and uses the term ‚distance education and training‘. ‚Distance education‘ is a suitable term to bring together both the teaching and learning elements of this field of education (...). Since the early 1980s the term ‚distance education‘ has gained in strength and acceptance. It indicates well the basic characteristic of this form of education: the separation of teacher and learner which distinguishes it from conventional, oral, group-based education. It also encompasses well the two characteristic operating systems (distance teaching) and a student support subsystem (distance learning). It is also a term for the future. Distance educators in the past have held on to terms like ‚correspondence‘ or ‚home study‘ because, it was claimed, they were conforming to students. There is every evidence that citizens of the late 1990s will be able to cope with distance in a way previous generations could never dream of. Students, too are coming to choose distance rather than backing off from it. There are, however, many advantages in the term ‚distance learning‘: it focuses on students and their needs it reflects views in the literature for the last 30 years that education should be more learner-centred it suits those who see the teacher as a facilitator with the student designing the learning paths it emphasises that the quality and quantity of student learning, rather than institutional structures, is central to educational processes. Nevertheless, it is a term that it is difficult to use in an institutional or administrative context. This is because learning is a cognitive process that is internal to the individual. A further caution in the use of the term ‚distance learning‘ by European scholars is the realisation that it means ‚group based provision via satellite or videoconferencing or other electronic technologies‘ in America today. European officials and researchers need to make it clear that they are not referring to this form of provision because of the influence of the American use of the term. ‚Distance learning‘ in the United States in the 1990s means electronic group-based provision, and European authorities using the words ‚distance learning‘ need to realise this” (KEEGAN, 1998, <http://www.fernuni-hagen.de/ZIFF/v2-ch40.htm>).*

Das *Deutsche Institut für Fernstudienforschung* (DIFF) sieht in Fernunterricht Lehr-/Lernprozesse unterhalb der Hochschulebene (vgl. DIFF, 2000, S. 14). Da eine vom DIFF entwickelte Handreichung nach eigener Aussage für den Hochschulbereich ausgelegt ist, kann davon ausgegangen werden, dass eine Trennung demnach nur von Institutionen der verschiedenen Bildungsebenen vorgenommen wird. Dies, obwohl es laut unterschiedlicher Definitionen keine wesentlichen Unter-

schiede gibt und es für die Lehr-/Lernforschung unerheblich ist, ob das Lernen im tertiären Bereich oder im quartären Bereich stattfindet. Aus dieser Perspektive gesehen, gibt es keinen Unterschied zwischen den beiden Bereichen des Fernlernens. Nach der Einschätzung von DICHANZ (1987) gibt es keine trennenden, sondern eher verbindende und gemeinsame Merkmale von „*Fernunterricht*“ und „*Fernstudium*“:

- Beide wenden sich an individuelle Lerner, nicht an Gruppen oder Institutionen.
- Beide verwenden mediale Vermittlungsformen und Steuerungen, um einzelne Personen an ihrem Aufenthaltsort zu erreichen.
- Beide verzichten weitgehend auf personelle Lehre.
- Der Lernfortschritt hängt in erheblichem Maße von dem persönlichen Engagement und der Fähigkeit zu selbstständigem Lernen ab.
- Beide eignen sich vor allem für erwachsene Lerner mit Lern- und Lebenserfahrung (vgl. DICHANZ, 1987, S. 4).

Nach BALLI (1996) ist bei Adressaten von Fernunterricht eine Verunsicherung bei der Zuordnung der Begriffe „*Fernunterricht*“ und „*Fernstudium*“ festzustellen. Grund ist eine Vermischung der Begriffe bei der Verwendung im Fernlehrmaterial von Fernlehrinstituten (vgl. BALLI, 1996, S. 128). *„Einerseits vermittelt das Wort ‚Studium‘ eine andere pädagogische Botschaft als das Wort ‚Unterricht‘, das mit Schulunterricht assoziiert wird und als wenig erwachsenengerecht empfunden wird, andererseits erweitern die großen Fernlehrinstitute ... ihre Angebotspalette um Hochschulstudiengänge“* (WENGERT, 1999, S. 22).

Eine Trennung der Begriffe wird gerade im Zuge des Einsatzes des Lernens mit neuen Medien immer schwieriger. „*Teleteaching*“, „*new-virtual-learning*“, „*Studieren-im-Netz*“, „*Onlinestudium*“ und „*Telelernen*“ sind nur einige Beispiele einer zunehmenden, teilweise verwirrenden Begriffsvielfalt. Da die wesentlichen Merkmale von Fernunterricht und Fernstudium sich nicht wesentlich voneinander unterscheiden, kann eine Zuordnung der Begriffe nur auf Grund der verwendeten Medien und der Einordnung in die Struktur des bundesrepublikanischen Bildungswesens erfolgen. Da es sich in der vorliegenden Arbeit um eine Untersuchung im Fernunterrichtswesen unterhalb des akademischen Niveaus handelt, soll in der vorliegenden Arbeit von Fernunterricht gesprochen werden. Die Ergebnisse tragen aber auch zur Weiterentwicklung des Fernstudiums bei.

**Fernunterricht** ist als Ergänzung des Selbstunterrichts aus unternehmerischer Initiative entstanden (vgl. PETERS, 1997, S. 21; BAATH, 2000a, S. 9; HEDDERICH, 2001, S. 139) und ist nach Paragraph 1 des Fernunterrichtsschutzgesetzes in der Neufassung vom 04.12.2000 eine *„... auf vertraglicher Grundlage erfolgende, entgeltliche Vermittlung von Kenntnissen und Fähigkeiten, bei der der Lehrende und der Lernende ausschließlich oder überwiegend räumlich getrennt sind und der Lehrende oder sein Beauftragter den Lernerfolg überwachen“* (§ 1 Absatz 1, Nr. 1 und 2 FernUSG).

Der Ratgeber „Fernunterricht“ der *Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht* ergänzt die Merkmale des Fernunterrichts, indem er explizit formuliert, dass die Trennung zwischen Lehrenden und Lernenden mit Lehrbriefen oder sonstigen Medien überwunden werden kann und der Lernprozess der Teilnehmer, der durch Korrektoren, Studienleiter und ggf. Dozenten im begleitenden Unterricht betreut wird, sowie der Lernerfolg mithilfe von Selbst- und Fremdkontrollaufgaben überwacht wird. Es liegt **kein Fernunterricht** vor, wenn Lernender und Lehrender miteinander über Telefon oder E-Mail direkt und unmittelbar miteinander verbunden sind.

*„Überwiegende räumliche Distanz bedeutet, dass mehr als die Hälfte der Kenntnisse und Fähigkeiten nicht im direkten personellen Kontakt übermittelt werden dürfen. Dieses Merkmal hat unter der Nutzung der neuen Technologien eine neue Interpretation erfahren. Es kommt bei der räumlichen Distanz nicht mehr auf die Entfernung in Metern oder Kilometern an, sondern vielmehr, ob ein unmittelbarer Kontakt zu dem Lehrenden möglich ist. So ist z. B. eine Videokonferenz mit unmittelbarer Fragemöglichkeit an Dozenten kein Fernunterricht, auch wenn die Lernenden in getrennten Videokonferenzstudios sitzen. Ebenso ist eine synchrone Kommunikation zwischen einem oder mehreren Lernern und einem Tutor keine räumliche Distanz im Sinne des Gesetzes. Nur in den Fällen, in denen ein zusätzlicher Aufwand zur Herstellung eines Kontaktes mit einem Lernbegleiter, Fernlehrer, Tutor, Coach etc. notwendig ist, ist das Merkmal der räumlichen Distanz gegeben. Die Überwindung der räumlichen Distanz kann einmal in der Überwindung einer Entfernung durch entsprechende Ortsveränderung sein, kann aber auch darin bestehen, dass zusätzliche Technologien, Telefon, Fax, E-Mail aufgerufen und genutzt werden, um diesen Kontakt herzustellen“* (VENNEMANN, 2001, S. 3).

SCHÖNHERR (1997) beschreibt Fernunterricht dagegen als ein „... Bündel pädagogischer Maßnahmen, das je nach den objektiven Gegebenheiten des Lernziels und den subjektiven Voraussetzungen der Teilnehmer zusammengesetzt und gewichtet wird, um eine möglichst günstige Relation von Lernaufwand und Lernerfolg zu erreichen“ (SCHÖNHERR, 1990, S. 8).

**Fernunterricht** deckt sowohl **eine Lernform** als auch **eine Lehrmethode** ab.

*„Als Lernform ist er ein mit Blick auf den Medieneinsatz angeleiteter bzw. begleitender Selbstunterricht in Abgrenzung zum lehrerzentrierten Präsenzunterricht; gemeint ist das Konzept einer Lern-Lehrorganisation. Fernunterricht als Lernmethode umschreibt die Art und Weise der Wissensaneignung auf Grund von Selbstinitiativität in Abgrenzung zur Wissensaufnahme als Folge eines didaktischen Handelns des Lehrers“* (MEYER, 1999, S. 39 f.).

Zentrales und konstitutives Element jedes Fernunterrichts ist das fern von Bildungsinstitutionen stattfindende Einzellernen (vgl. HOLMBERG, 1976, S. 47). DELLING (1987) fasst den Begriff des Fernunterrichts weiter, indem er solche Formen des Unterrichts mit einbezieht, die nicht der konti-

nuerlichen und unmittelbaren Kontrolle der Lehrenden unterliegen und nicht an einem gemeinsamen Ort stattfinden, bei dem aber die Lernprozesse von einer Bildungseinrichtung geplant, angeleitet und beratend unterstützt werden (vgl. DELLING, 1987, S. 21 ff.). Nach ZIMMER (1994) zeichnet sich der **Fernunterricht** durch **zwei konstitutive Merkmale** aus:

1. Fernunterricht ist durch die Art und Weise bestimmt, wie Wissen verteilt wird, findet auf der Grundlage von Medien statt, wobei die asynchrone Kommunikation überwiegt. Das Hauptmedium ist der Lehrbrief, der in der neueren Zeit durch Ton- oder Videokassetten sowie Lernsoftware ergänzt wird. Zur Überwindung der Distanz sind vorproduzierte, überwiegend geschlossene Lehreinheiten zwingend. Diese werden nach bestimmten, durch das Fernunterrichtsschutzgesetz vorgegebene Bestimmungen, an die Lernenden vertrieben. Fernunterricht kann durch begleitenden Nahunterricht ergänzt werden. Dieser ist in der Regel nicht obligatorisch und hat gegenüber dem Hauptmedium Lehrbrief lediglich eine untergeordnete Bedeutung hinsichtlich Zeitanteil, Wissensverteilung und Kommunikation.
2. Unterricht geschieht durch Bearbeitung von selbstinstruierenden Lehrmaterialien. Diese müssen so gestaltet sein, dass ein selbstständiges Nachvollziehen der genau vorgeplanten Lernhandlung möglich ist. Die Ergebnisse der Lernhandlungen werden einer Lernerfolgskontrolle durch Fernlehrer unterzogen. Zum erfolgreichen Fernlernen gehören Fernschüler, die eine hohe Selbstdisziplin haben und in der Lage sind, selbstständig zu lernen. Der Fernunterricht ist in seinen Zielen, Inhalten, Methoden und Erfolgskontrollen vorbestimmt, schließt aber die Freiheit des Fernlernenden nicht aus, entsprechend seinen individuellen Bedürfnissen und Fähigkeiten Unterrichtseinheiten auszuwählen, zu kürzen oder zu vertiefen (vgl. ZIMMER, 1994, S. 11).

Die ständige Trennung zwischen Lehrer und Lernenden während des gesamten Lernprozesses unterscheidet den Fernunterricht vom konventionellen mündlichen Unterricht. Die Lehrfunktion ist anonymisiert und institutionalisiert, da der Lehrer im Fernunterricht nicht persönlich kommuniziert. Es fehlt das im Vergleich zum traditionellen Unterricht in einem sozial-schulischen Umfeld wirksam werdende Lehrerverhalten, welches sich in Sprache, Mimik und Gestik ausdrückt. Lernen im Fernunterricht reduziert sich somit weitgehend auf die kognitive Dimension (vgl. HEDDERICH, 2001, S. 141).

Zusammenfassend lassen sich die kennzeichnenden Elemente nach SIMSON et al. (2003) wie folgt darstellen:

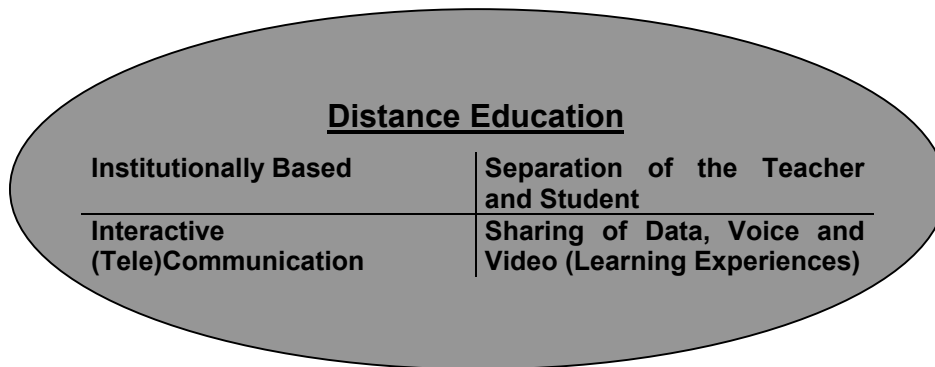


Abb. 2.1: Konstituierende Komponenten von Fernunterricht (vgl. SIMSON et al., 2003, S. 28)

- Fernunterricht wird von einer Institution initiiert und unterscheidet sich damit von selbstgesteuertem Lernen.
- Es findet eine Trennung zwischen Lehrer und Lernendem statt, die sich räumlich-geografisch und/oder zeitlich darstellt.
- Es findet eine Interaktion in Form synchroner und asynchroner Kommunikation statt, die mithilfe von (neuen) Medien unterstützt wird.
- „Finally, we examine the concept of connecting learners, resources and instructors“ (SIMSON et al., 2003, S. 29).

Nach BÄÄTH (2000b, S. 10) lässt sich der traditionelle Fernunterricht in **drei Generationen** unterscheiden:

1. Die **erste Generation** bezeichnet den Fernunterricht mit ausschließlich schriftlichen Lehrmaterialien und baut eine Kommunikation zwischen Fernschüler und Fernlehrer auf.
2. Die **zweite Generation** arbeitet mit Printmedien und postalischer Zweiweg-Kommunikation wie die erste Generation, schließt aber auch technische Medien wie Telefon, Rundfunk und Fernsehen, Audio- und Videokassetten mit ein. Die Einsendeaufgabe ist dabei neben den genannten Medien der zweite Kommunikationskanal und bildet das „Rückrad des Fernunterrichts“. Die zweite, mit dem Fernlehrinstitut rückkoppelnde Kommunikation und durch den Fernschüler initiierte Kommunikation, ist das wichtigste Unterscheidungsmerkmal des Fernunterrichts in Bezug auf andere Formen des selbstgesteuerten und autodidaktischen Lernen (vgl. SCHACHTSIEK, 1991, S. 152).
3. Die **dritte Generation** arbeitet mit den gleichen Medien wie die zweite Generation (zumindest mit einigen davon), integriert aber auch Audio-, Video- und Computerkonferenzen.

Die Verwendung des Begriffes „**Generation**“ gestaltet sich hinsichtlich der Differenzierung von Fernunterricht problematisch, da sich die Medien nicht gegenseitig abgelöst haben, sondern weiterhin nebeneinander bestehen. Es handelt sich vielmehr um eine zusätzliche Entwicklungsreihe, um eine sukzessive Veränderung in der Zusammensetzung der Medien.

Das selbstinstruierende Lehrmaterial setzt dabei unabhängig vom Medium einen festgelegten Lernprozess mit Lernzielen, Lerninhalten und einer genauen Ablaufplanung voraus. Neue technische Kommunikationssysteme erweitern die Kommunikationsmöglichkeiten und verändern somit die Lernorganisation. Insbesondere das Internet bietet dem Fernunterricht die Möglichkeit, seine bisherigen Defizite auszugleichen. Eine aktuelle Befragung des *Deutschen Fernschulverbandes* unter allen 240 Fernunterrichtsanbietern in Deutschland hat ergeben, dass die absolute Mehrzahl dieser Anbieter bereits elektronische Medien in ihren Fernlernangeboten einsetzt (vgl. KURZ, 2002, S. 1 f.). Die Bandbreite ist dabei sowohl hinsichtlich der eingesetzten Medien als auch hinsichtlich der unterstützten Fernunterrichtsfunktionen sehr groß. Fast alle Fälle der Kommunikation zwischen Lerner und Lehrer bzw. Institut werden durch E-Mail-Funktionen sowie Chats und Foren unterstützt. Das Selbstlernen ergänzt bereits viele Fernschulen durch den Einsatz elektronischer Lernprogramme, sowohl als computergestütztes Lernen (CBT) als auch als internetgestütztes Lernen (WBT). Technisch aufwändigere Anwendungen, wie z. B. „virtual classroom“, die das synchrone Fernlernen unterstützen sollen, werden hingegen eher selten angeboten und auch deutlich weniger genutzt. TAYLOR (2001) spricht daher von der **vierten und fünften Generation** von Fernunterricht.

<b>First Generation</b> – The Correspondence Model	Print
<b>Second Generation</b> – The Multi-media Model	Print, Audiotape, Videotape, Computer-based Learning, Interactive video (disk and tape)
<b>Third Generation</b> – The Telelearning Model	Audioteleconferencing, Videoconferencing, Audiographic Communication, Broadcast TV/Radio and Audioteleconferencing
<b>Fourth Generation</b> – The flexible Learning Model	Interactice mulimedia (IMM) online, Internet-based access to WWW resources, Computer mediated communication
<b>Fifth Generation</b> – The intelligent Flexible Learning Model	Interactice mulimedia (IMM) online, Internet-based access to WWW resources, Computer mediated communication using automatic response systems, Campus portal acces to institutional processes and resources

Abb. 2.2: Die fünf Generationen des Fernunterrichts (nach TAYLOR [2001] in ZAWACKI, 2002, S. 35)

Die technik-getriebenen Anbieter waren ursprünglich von der Euphorie getragen, dass E-Learning alles ermöglicht. Tatsächlich zeigt die Erfahrung, dass selbst in Lehrgängen, die das Internet zum Thema haben, die Lerner schriftliches Studienmaterial, das oft qualitativ besser aufbereitet und flexibler handhabbar ist, vorziehen. Dies gilt umso mehr, je umfangreicher der Lernstoff ist und je länger der Fernlehrgang angelegt ist. Mittlerweile hat sich aber auch hier die Erfahrung durchgesetzt, dass ein erfolgreiches Lernarrangement verschiedene Methoden kombinieren muss, um den unterschiedlichen Lerngegenständen, Lerntypen und Rahmenbedingungen gerecht zu werden. Ein solchermaßen definierter Lernansatz wird vom Fernunterricht verfolgt, indem er qualitativ hochwertige Lernmaterialien mit motivierenden Präsenzphasen und einer persönlichen, den individuellen Lernprozess unterstützenden Betreuung kombiniert (vgl. KURZ, 2002, S. 1 f.).

## 2.2 Nahunterricht

Als **Nahunterricht oder Präsenzunterricht** lassen sich allgemein die Veranstaltungen bezeichnen, die eine persönliche Anwesenheit von Lehrenden und Lernenden erforderlich machen und von einer durchführenden Institution organisiert werden. Darunter fallen beispielsweise Seminare, Workshops und Übungen, die zum Teil verpflichtend sind oder auch als Ergänzung auf freiwilliger Basis besucht werden können. „**Präsenz**“ markiert dabei **eine Zeit- und Ortsgleichheit** der Lehrenden und Lernenden. Je nach Organisationsform variieren Dauer und Umfang des Unterrichts. Im Nahunterricht geht es in der Regel nicht um eine systematische Wissensvermittlung. Jene erfolgt nur in dem Umfang, wie sie angesichts ungenügender, im Fernunterricht nicht gelernter oder nicht verstandener Inhalte gefordert ist. Prüfungsvorbereitungen und -durchführungen sowie soziale Interaktionen zwischen den Beteiligten spielen eine bedeutende Rolle (vgl. MEYER, 1999, S. 131 f.).

In Hinblick auf die Relevanz von Präsenzzeiten im Fernunterricht lassen sich **verschiedene Dimensionen von Präsenzzeiten** aufweisen. Idealerweise kann von einer *zeitlichen*, *einer sachlichen* und *einer sozialen Dimension* gesprochen werden.

**Zeitliche Dimension:** Zu unterscheiden sind *Dauer*, *Frequenz* und *Zeitpunkt* des Nahunterrichts. Wie und in welcher Reihenfolge die Zeitkomponenten am effektivsten im Sinne des Lernfortschritts und der persönlichen Zeiteinteilung einzusetzen sind, lässt sich nicht generell beantworten. Hier gilt es zunächst, die Funktion der Präsenzveranstaltungen in der Fernunterrichtsmaßnahme zu prüfen. Gilt es, sich nebenberuflich mittels einer Fernunterrichtsmaßnahme zu qualifizieren, so muss der Zeitrahmen der Präsenzphase(n) diesem übergeordneten Ziel gerecht werden.

**Sachliche Dimension:** Die sachliche Dimension entspricht dem inhaltlich-fachlichen Aspekt. Ihre Funktion besteht in der Vertiefung und Ergänzung des in der Selbstunterrichtsphase angeeigneten Lernmaterials, der Prüfungsvorbereitung und -ablegung, der praktischen Einübung bestimmter

Fertigkeiten, dem Demonstrieren der Lerninhalte, dem Trainieren sowie dem Anwenden von Methoden und Techniken. Ferner bieten Präsenzveranstaltungen die Möglichkeit der Rückmeldung.

**Soziale Dimension:** Genau wie die zeitliche und sachliche Dimension ist die soziale Dimension für jede Präsenzphase konstitutiv und gleichermaßen zentral. Der Austausch zwischen den Lernenden sowie mit den Lehrern steht dabei im Vordergrund. Die Lernenden haben in Präsenzveranstaltungen die Möglichkeit, Vergleichsmöglichkeiten bezüglich des eigenen Wissens anzustellen, was sich motivierend und lernfördernd auswirken kann. Durch so genannte Lernpatenschaften von Lernenden untereinander können die soziale Interaktion und das Lernen effektiver gestaltet werden (vgl. MEYER, 1999, S. 134 ff.).

Je nach Rahmenbedingungen und Lehrgangsziel können die genannten Dimensionen unterschiedlich gewichtet werden. Aus Anbietersicht stellt sich die Frage, was Fernunterrichtsteilnehmer von Präsenzphasen halten und erwarten.

### 2.3 Fernunterricht versus Nahunterricht

Die Tatsache, dass Lehren und Lernen eher in räumlicher Nähe stattfinden, hat sich fest im Bewusstsein von Menschen verankert und ist historisch bedingt. In Ländern wie Deutschland oder Großbritannien, in denen ausgeprägte Schultraditionen vorhanden sind, ist der Anteil an Präsenzveranstaltungen im Vergleich zu Ländern, in denen kaum eine Lehrtradition vorliegt, eher hoch. Weil man „Distanz“ als Defizit und die räumliche Nähe zum Lernenden als notwendig ansah, war man bisher bestrebt, die Distanz beim Lehren und Lernen zu überbrücken (vgl. PETERS, 1997, S. 36 ff.).

Die „Ferne“ des Fernunterrichts ergibt sich bei der Durchführung des Angebotes von Unterricht. Der Fernschüler ist dabei in einer anderen Situation als der Präsenzschiiler, ohne dass diese Situation als schlechter zu bezeichnen wäre. Der Fernschüler ist im stärkeren Maße auf sich selbst angewiesen, da das Lernen im Fernunterricht von der Aneignung her anders gestaltet ist. Für das erfolgreiche Aneignen von Dingen müssen sich Fernschüler Lernstrategien und Fertigkeiten aneignen, die von der Situation her anders gewichtet sind, wie dies bei Präsenzschiilern der Fall ist.

Der Fernunterricht wird in der didaktischen Diskussion am Präsenzunterricht gemessen. Dies gilt auch für die Nachhaltigkeit der Lernprozesse, da der Fernunterricht im Kontext des Präsenzunterrichts seine Bedeutung gewonnen hat. Geht man davon aus, dass der Lernende im Fernunterricht den Lernraum, das Lerntempo, die eigene Verweildauer und die Pausen selbst gestalten kann, so ist dies im Vergleich zum Präsenzunterricht und der dort gesprochenen und gehörten Sprache ein vermeintlicher Vorteil, da kaum eine kontinuierliche Aufmerksamkeitsspannung durchgehalten werden kann. Eine diskontinuierliche Aneignung von Wissen scheint vom Ansatz her für ein nachhaltiges Lernen ein Vorteil zu sein, was für den Fernunterricht spricht (vgl. ARNOLD, 1998, S. 226 ff.).



COLLIS (1996, S. 444) sieht in der **Flexibilität von Fernunterricht** wesentliche Unterschiede im Vergleich zu herkömmlichen Ausbildungsmaßnahmen:

**1. Flexibilität in zeitlichen Fragen**

- Zeitpunkt des Beginns und des Endes eines Kurses
- Zeitraum zur Absolvierung eines Kurses
- Lerntempo
- Zeitpunkte der Lernmessung

**2. Flexibilität in inhaltlichen Fragen**

- Themen des Kurses
- Themenfolge
- Umfang des Kurses
- Schwierigkeitsgrad des Kurses
- Bewertungsstandards

**3. Flexibilität in den notwendigen Eingangsvoraussetzungen**

**4. Flexibilität in pädagogisch-didaktischen Fragen**

- Soziale Organisation
- Sprache
- Lehrmaterialien
- Unterrichtsgestaltung

**5. Flexibilität hinsichtlich des Zugangs**

- Zeit und Ort der Verfügbarkeit von Lernhilfen
- Unterstützungsmethode
- Lernort
- Vermittlungskanäle

Einen weiteren Ansatz im Hinblick auf die Unterschiede zwischen Fernunterricht und konventionellem Nahunterricht liefert MOOD (1995):

*„Most theorists of distance education now agree on a basic definition of the field, but still hold differing views on a number of its aspects. This generally accepted definition includes four characteristics:*

- *Teacher and learner must be separated for most of the learning process.*
- *The course or program must be influenced or controlled by an organised educational institution.*
- *Some form of media must be used, both to overcome the physical separation of teacher and learner and to carry course content.*
- *Two-way communication in some form must be provided between teacher and learner.*

*The first characteristic eliminates courses that mostly occur in a classroom, with an occasional television or correspondence lesson or module. Classroom teachers who occasionally use an educational film or require their classes to watch a television show at home cannot be said to be teaching at a distance. The second criterion eliminates most self-study programs, such as individuals reading in a subject without formal guidance. The third is interpreted broadly, sometimes defining as distance education a correspondence course whose written material makes heavy use of illustrations. The fourth is also broadly interpreted: Two-way communication can mean everything from high-tech interactive video or online computer communication to the cumbersome but still-effective written communication between student and teacher, in which the student submits an assignment and the teacher returns it with comments and suggestions” (MOOD, 1995, S. 19).*

Dagegen verweist VERTECCI (1998, S. 4) auf **sieben Merkmale**, welche eine **Organisation klassischer Bildung** kennzeichnen **und** die – bis auf die ersten beiden – auch Elemente **von Fernunterricht** sind:

- Einheit der Zeit
- Einheit des Raumes
- Einheit des Bildungsangebotes
- Definition der Lehrerrolle
- Existenz eines sozialen Auftrages zum Unterrichten
- Definition der Lernerrolle
- Autorität zur Bestätigung

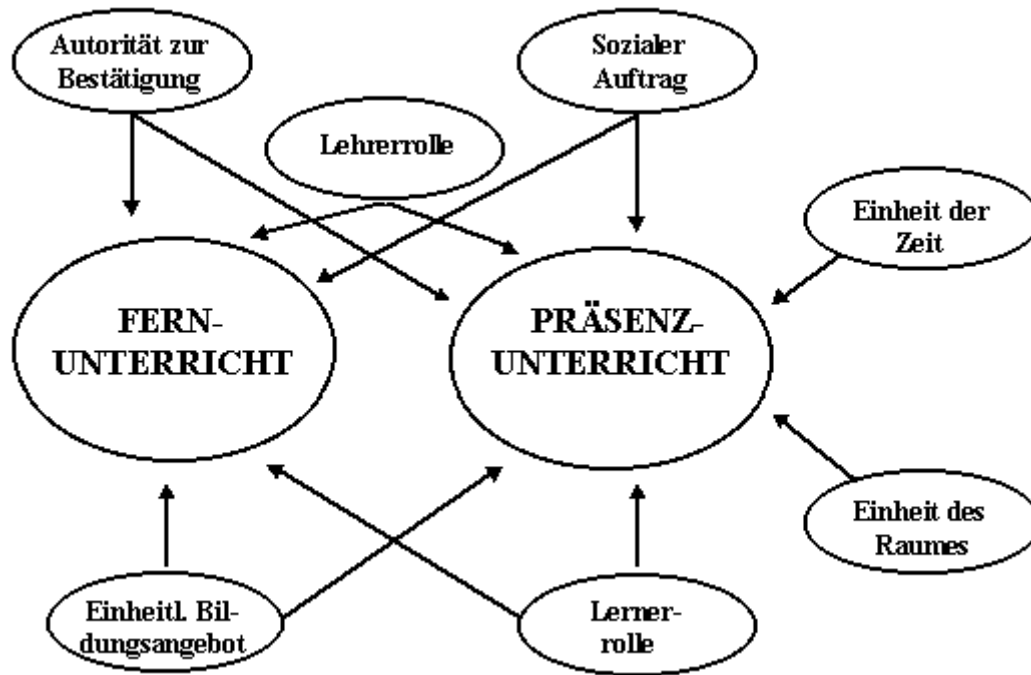


Abb. 2.3: Elemente des Präsenz- und des Fernunterrichts (nach VERTECCI, 1998, S. 4)

Wie in der Abbildung 2.3 dargestellt, sind die Elemente „Einheitliches Bildungsangebot“, „Definition der Lehrerrolle“, „Existenz eines sozialen Auftrages zum Unterrichten“, „Definition der Lernerrolle“, „Autorität zur Bestätigung“ konstitutiv für beide Unterrichtsformen.

Die Grundannahme der Gemeinsamkeiten von Präsenz- und Nahuunterricht besteht darin, dass **Fernunterricht eine Variante von schulischem Unterricht** ist. Nach PETERS (1997, S. 22) handelt es sich beim Fernunterricht um eine mehr oder weniger integrierte Verbindung des Lernens, die sich aus dem Präsenzunterricht gebildet hat. Dazu gehören:

- Lernen durch Lesen von gedrucktem Material (Lehrbücher, Textbooks, Handbücher, Lexika, Literatur, Skripten),
- Lernen durch angeleitetes Selbststudium (Studieneingangsberatungen, Beratung durch den Tutor, Leselisten),
- Lernen durch selbstständige Arbeit (Vorbereitung auf Klausuren, Anfertigen von Referaten, Erstellen von Abschlussarbeiten),
- Lernen durch personale Kommunikation (Sprechstunde mit dem Lehrer, Studienberatung, Kommunikation mit Kommilitonen, Übungen und Seminare),
- Lernen mithilfe auditiver und audiovisueller Medien,
- Lernen durch die Teilnahme an klassischen Lehrveranstaltungen (Vorlesung, Seminar, Laborarbeit).

Fernunterricht stellt auf der einen Seite keine neue Lernform dar. Die Lernformen des Fernunterrichts basieren auf denen des Präsenzunterrichts und bedienen sich derer. Auf der anderen Seite lassen sich besondere didaktische Strukturen des Fernunterrichts aufzeigen, die sich aus der Problemstellung der räumlichen und zeitlichen Entfernung zwischen Lehrendem und Lernendem ergeben. Besonders die Bedingungen für die **Kommunikation** unterscheiden sich von denen des mündlichen Unterrichts, wie nachfolgende Abbildung zeigt: Beim mündlichen Unterricht können Lehrer und Schüler auf vielerlei Weise miteinander kommunizieren. Sie kommunizieren verbal, durch Intonation, Sprechgeschwindigkeit, Lautstärke sowie Gestik und Mimik. Beide erhalten eine unmittelbare Rückmeldung, die spontan verbal oder durch Körpersprache erfolgen kann. Die Lehr-/Lernsituation ist in Bezug auf die Kommunikation komplex und bietet eine Vielzahl von Möglichkeiten für eine dynamische Interaktion. Sie kann daher auch Störungen hervorrufen. Der Lehrort ist in der Regel vorgegeben.

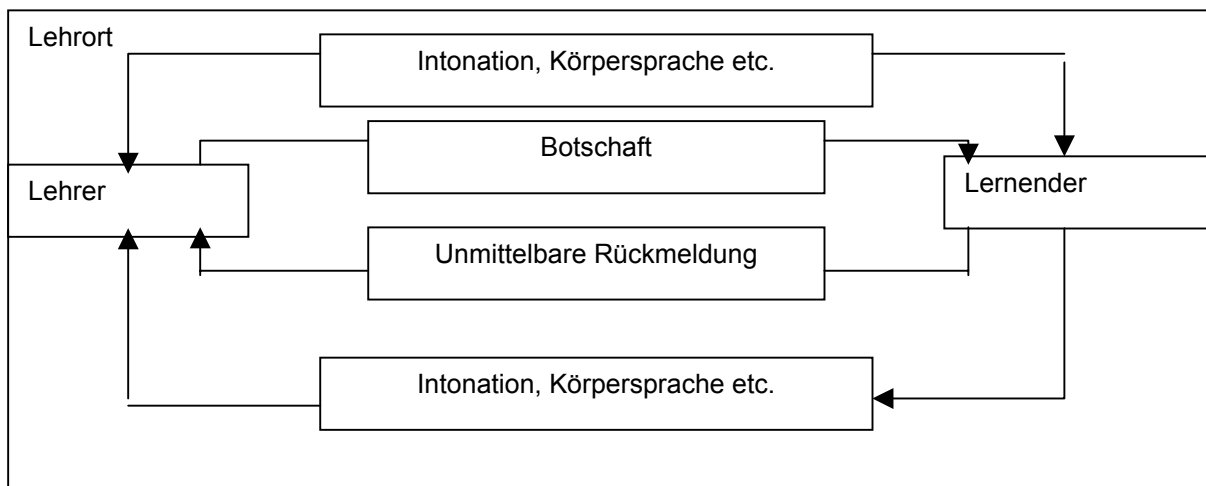


Abb. 2.4: Kommunikation im mündlichen Unterricht (modifiziert nach BAATH 2000a, S. 14)

Dagegen erfolgt die Kommunikation **im textbasierten Fernunterricht der ersten Generation** ausschließlich über das geschriebene Wort. Die Rückmeldung erfolgt über das geschriebene Wort und ist nicht unmittelbar, sondern zeitverzögert, wie nachfolgende Abbildung zeigt.

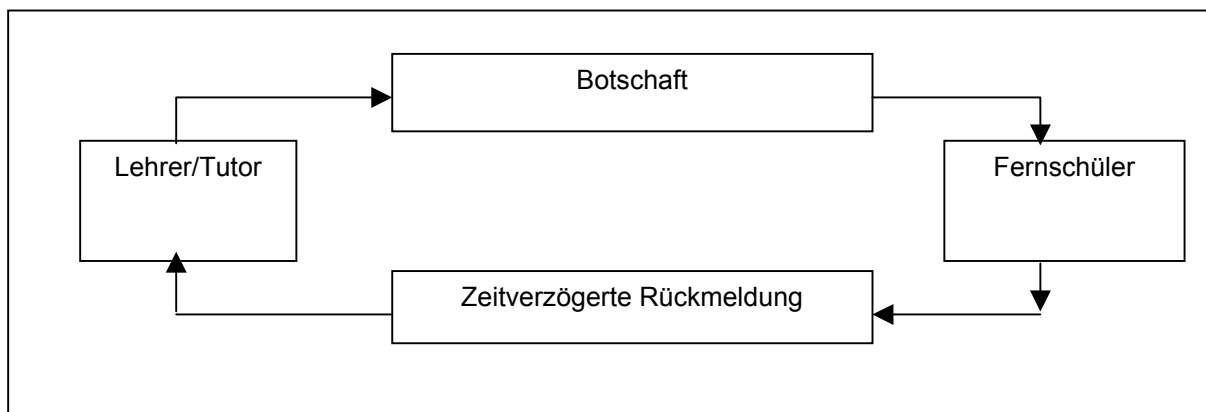


Abb. 2.5: Kommunikation im konventionellen Fernunterricht (modifiziert nach BAATH, 2000a, S. 14)

Aus dem textbasierten Fernunterricht ergibt sich eine andersartige Lehr-/Lernsituation, die sich beim Lernen mit schriftlichen Lehrmaterialien und bei der echten **Zweiweg-Kommunikation** zwischen Tutor und Fernschüler per Post im Vergleich zum herkömmlichen Unterricht ergibt:

1. Der Lehrer/Tutor weiß nicht, ob der Fernschüler mit dem Unterricht begonnen hat, d. h. er weiß nicht, ob er den Lehrbrief aufgeschlagen hat und ob er mit dem Lesen angefangen hat.
2. Der Lehrer/Tutor hat keinen Einfluss auf die Lernatmosphäre und kann durch fehlende Mimik, Gestik sowie Intonation nicht direkt wesentliche Punkte hervorheben.
3. Eine direkte Rückmeldung für den Lehrer bzw. den Fernschüler ist nicht möglich. Unverständliches kann nicht sofort geklärt werden.
4. Der Lehrer/Tutor kann im schriftlichen Lehrmaterial zwar Fragen stellen, ist aber nicht – wie im Unterricht – in der Lage, das Lehrmaterial umgehend an die Antworten der Teilnehmer anzupassen.
5. Individuelle Korrekturen, Lob und Motivation können nicht in der konkreten Lernsituation, sondern nur zeitverzögert ausgesprochen werden.
6. Rückmeldungen, Korrekturen und Kommentare erhält der Teilnehmer bei eingeschickten Aufgaben erst Tage später.
7. Werden Arbeitsaufträge im Lehrtext gestellt, deren Antworten anhand von Musterlösungen auf ihre Richtigkeit hin überprüft werden können, fehlt die Möglichkeit, direkt Mehrdeutigkeiten, Unverständlichkeiten sowie Unvollständigkeiten auszuräumen (vgl. BAATH, 2000a, S. 12 ff.).

Demgegenüber sind die **didaktischen Vorteile des Fernunterrichts** folgende:

1. Der Lernstoff kann beliebig überprüft, verglichen sowie wiederholt werden und muss nicht linear gemäß einer Unterrichtseinheit gelernt bzw. gelesen werden.
2. Die Fernschüler können lernen, wann und wo sie wollen und müssen nicht mit dem durch den Lehrer vorgegebenen Lerntempo mithalten. Sie lernen in ihrer individuellen Lerngeschwindigkeit.
3. Lernaufgaben fördern die individuelle Auseinandersetzung des Einzelnen mit dem Lernstoff.
4. Lernhindernisse, die durch den Lehrer ausgelöst werden (Sympathie, Stimmungsschwankungen), entfallen durch das schriftliche Lehrmaterial.
5. Einmal entwickeltes Fernlehrmaterial kann durch Vervielfältigung unsäglich vielen Personen zugänglich gemacht werden.

Neuere Formen des Fernunterrichts scheinen das Kommunikationsdefizit aufheben zu können. Die dritte und vor allem die vierte und fünfte Generation von Fernunterricht erlauben es, synchron zu kommunizieren und ermöglichen, dass sich die vermeintlichen Vor- und Nachteile von Präsenz- und Nahunterricht aufheben können. Durch die erweiterten Möglichkeiten in der Lehre durch die neuen Medien können diese zu einer Annäherung im Fern- und Präsenzunterricht führen (TAIT &

MILLS, 1999). NAIDU (2003) und ZAWACKI (2001) stellen fest, dass die klaren Grenzen zwischen Fernunterricht und Präsenzunterricht unscharf werden.

Hintergrund für die verschwindenden Grenzen zwischen Fern- und Präsenzunterricht ist der **Grad der Interaktion**, der ständig zugenommen hat. Mit den Möglichkeiten der computervermittelten Kommunikation, z. B. in einem Onlineseminar, kann es zu einer größeren Interaktion zwischen Fernunterrichtsteilnehmern kommen als in einem Präsenzseminar. Distanz und Nähe lassen sich in Einklang bringen. Dieses Mehr an Interaktion (synchron oder asynchron) wird jedoch mit reduzierter Skalierbarkeit erkaufte (*economics of scale*). Ein Dilemma, denn hier nehmen wir Abschied von der Betreuung sehr großer Studierendenzahlen, dem Prinzip der *mass higher education* (vgl. PETERS, 1997, S. 24).

In der Fernunterrichtsdidaktik wird nach Möglichkeiten gesucht, Medien so zu gestalten, dass typische Elemente einer interpersonellen Kommunikation in didaktischen Kontexten im Medium abgebildet werden können, um ein Defizit an Kommunikation aufzubrechen. Die Kommunikationskomponente scheint deswegen so wichtig, da dadurch die Auseinandersetzung mit Lehr-/Lerninhalten gefördert werden soll. Im Fernunterricht haben sich hieraus unter anderem verschiedene Varianten entwickelt, wie z. B. die zeitlich-räumliche Distanz zwischen Lernenden und einer betreuenden Institution überbrückt werden können (vgl. KERRES, 1996; PETERS, 1997; KERRES & JECHLE, 2000). Dies geschah und geschieht durch Telefon, Telefax, Briefe und in zunehmenden Maße durch den Einsatz neuer Technologien wie E-Mail, CD-ROM, Internet, Onlinedienste, Mailboxsysteme etc. Schreiben und Telefonieren sind im Fernunterricht wesentliche Elemente einer Beratungs- und Betreuungsleistung, insbesondere unter dem Aspekt, dass Fernunterricht *„...als angeleitetes und betreutes Lernen über eine räumliche Distanz verstanden wird. Dies geschieht i. d. R. mittels Zweiweg-Kommunikation, welche den Informationsfluss zwischen Lehrer und Schüler beschreibt. ... Diese Zweiweg-Kommunikation kann in Realzeit stattfinden, zum Beispiel per Telefon, oder zeitverzögert, wenn der Kontakt per Post oder Fax/E-Mail zu Stande kommt“* (vgl. BAATH, 2000b, S. 8).

Geht man von der Hypothese aus, dass Fernunterricht eine Form von schulischer Ausbildung darstellt, so könnten „alte“ Probleme, die im traditionellem Unterricht vorherrschen, für den Fernunterricht assoziiert werden (vgl. PETERS, 1997, S. 22). Fernlernen muss sich deshalb mit den Mängeln traditioneller Unterrichtsformen und den Problemen beim Lernen aus der Distanz auseinandersetzen.

## 2.4 Distanz und Nähe: Modelle der Fernunterrichtsdidaktik

Im Mittelpunkt einer **Didaktik des Fernunterrichts** steht die Frage, wie die für das Lernen im Fernunterricht typische, räumliche Distanz überbrückt werden kann.

Nach Ansicht von PETERS (1997) besteht die Hauptaufgabe der Fernunterrichtsdidaktik in der Beantwortung dieser Frage. In der Literatur findet man einige Ansätze, wie dieses Problem gelöst werden kann. So unterscheiden, wie aus nachfolgender Abbildung zu erkennen ist, sowohl KEEGAN (1983) als auch PETERS (1997) sechs Ansätze zum Fernunterricht.

Ansätze von KEEGAN	Ansätze von PETERS
Ansatz der Autonomie und Individualisierung	Korrespondenzmodell
Ansatz der Interaktion und Kommunikation	Gesprächsmodell
Systemorientierte Ansätze	Lehrermodell
Lern- und textpsychologische Ansätze	Tutorenmodell
Fernunterricht als Didaktik des Lehrbriefes	Technologisches Erweiterungsmodell
Unterrichtstechnologische Ansätze	Konzept der „transaktionalen Distanz“

Abb. 2.6: Theorien und Ansätze von Fernunterricht (nach HEDDERICH, 2001, S. 142)

**Ansatz der Autonomie und Individualisierung.** Der Ansatz der Autonomie und Individualisierung geht davon aus, dass ein Lernziel sowohl durch persönlichen als auch durch räumlichen Kontakt zwischen Lehrer und Lernenden erreicht werden kann. Der Lernende bestimmt weitgehend selbst, was er tut und wie er vorgeht. Dies gilt für die Wahl des Lehrganges, das Lehrgangsziele, der Organisation des Lernprozesses und der Art, den Fernlehrer zu kontaktieren. In der Fernunterrichtspraxis ist die Freiheit des Fernschülers jedoch stark eingeschränkt, was an klar definierten Lehrgangsziele und der inhaltlich, methodischen Struktur von Lehrgängen liegt. Lernzeit und Lernort können vom Lernenden frei gewählt werden (vgl. ROSS, 1992, S. 81). Gerade für Lernungewohnte, die kaum in der Lage sind, selbst Lernstrategien zu entwickeln, liegen andere, die Autonomie und die Unabhängigkeit einschränkende Bedingungen vor (vgl. HEDDERICH, 2001, S. 143).

**Das Korrespondenzmodell** kann als Gründungsmodell des Fernunterrichts angesehen werden. Das im 19. Jahrhundert entstandene Modell beruht auf dem Briefwechsel als Ersatz für die mündliche Kommunikation. Didaktisches Kennzeichen einer Briefkorrespondenz ist das wechselseitige Antwortverhalten, woraus ein schriftlicher Dialog mit persönlicher Anrede entsteht (vgl. PETERS, 1997, S. 36 ff.).

**Ansatz der Interaktion und Kommunikation.** Dieser Ansatz betrifft insbesondere die Gestaltung des Studienmaterials und die Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Fernlehrer und Fernschüler, die Einsendeaufgaben und deren Kontrolle sowie die telefonische und schriftliche Betreuung. Simulierte Kommunikationsprozesse stehen im Mittelpunkt dieses Ansatzes, den PETERS als **Gesprächsmodell** bezeichnet und bei dem Lehrtexte ein Gespräch simulieren sollen. Die Inhalte des Lehrtextes sind in Form eines schriftlichen Dialoges konstruiert, der im Idealfall zu einem stillen, inneren Dialog des Fernschülers beim Lesen führt. Die bereits erwähnte Zwei-Wegkommunikation (Telefon und Briefverkehr) fällt ebenfalls unter diesen Ansatz.

**Systemtheoretische Ansätze.** Im Wesentlichen sind hier das kommunikationstheoretische und das kybernetische Modell zu nennen. Beide verbindet der Systemgedanke, dass Lehr- / Lernprozesse als ein System von Elementen definiert werden können, die in Beziehung zueinander stehen und Informationen austauschen. Beim kommunikationstheoretischen Modell steht das kommunikative Handeln im Mittelpunkt, dessen Grenzen und Störungen es gilt, aufzuheben. Basis ist ein Sender-Empfänger-Modell, welches durch die Strukturelemente Senden, Übertragen und Empfangen gekennzeichnet ist (vgl. HEDDERICH, 2001, S. 144 f.). KOLB (1976) unterscheidet bei der Rekonstruktion von Kommunikationsprozessen zwischen direkter und indirekter Kommunikation, wobei im Fernunterricht auf Grund des Medienansatzes nur indirekte Kommunikation möglich ist. Die indirekte Kommunikation bezeichnet KOLB (1976, S. 40) als „*monologische Kommunikation*“. Interpersonale Kommunikationsprozesse, wie sie sich im traditionellen Unterricht abspielen, sind damit ausgeschlossen. Empfängerreaktionen finden, wenn überhaupt, nur sporadisch oder zeitlich verzögert statt. Deshalb hält KOLB es für notwendig, die Zielgruppe des Lehrganges genau zu erforschen, damit deren Reaktionen und Anliegen in der Kommunikation vorweggenommen werden können. Dies ändert nichts daran, dass die für das Lernen vorteilhaften Modifikationen im Lehr- / Lernprozess (Kommunikationsprozess) nicht möglich sind. KOLB (1987) plädiert deshalb für einen direkten Kommunikationsprozess im Fernunterricht (vgl. KOLB, 1997, S. 16).

Eine weitere Variante des systemorientierten Ansatzes ist das von FRANK (1965) und von CUBE (1968) entwickelte kybernetische Modell: Das Wort „Kybernetik“ leitet sich vom griechischen κυβερνητής ab, das den Träger der ursprünglich noch nicht geschiedenen Funktionen von Steuermann und Lotse bezeichnete. Manchmal war damit im übertragenen Sinne sogar der Lenker menschlicher Gruppen und Gesellschaften gemeint, was heute noch in den Worten „Gouverneur“ und „governor“, die sich über das lateinische „gubernator“ vom griechischen κυβερνητής ableiten, zum Ausdruck kommt. Am Beispiel eines Schiffes, das speziell als *soziotechnisches System* be-



zeichnet wird, können **vier kybernetische Instanzen** unterschieden werden (vgl. FRANK, 1965, S. 13):

1. Der **Kapitän** setzt das Ziel, trifft somit eine Urentscheidung. Er legt den **SOLL-Wert** fest.
2. Der **Lotse** ermittelt den jetzigen Wert, den **IST-Wert**, und plant die Realisierung des vom Kapitän gesetzten SOLL-Wertes. Er entwirft hierfür sozusagen ein **Programm**. Zu diesem Zweck muss er den SOLL-Wert speichern, diesen mit dem IST-Wert vergleichen und das daraus resultierende Programm den Steuerleuten durch mehrere **Einzelbefehle**, so genannte **determinierte Entscheidungen**, übertragen.
3. Der **Steuermann** ordnet den Befehlen des Lotsen **Steuerstellungen** zu. Er setzt also mit verhältnismäßig geringem eigenen Arbeitsaufwand die große verfügbare Energie des Antriebssystems zur Verwirklichung der Lotsenentscheidung ein.
4. Das **Antriebssystem** verrichtet die physikalische Arbeit und verändert die Situation innerhalb der Umwelt im gewünschten Sinne, wodurch dem Lotsen ein neuer IST-Wert mitgeteilt wird. Den Zusammenhang zwischen der Lotsenentscheidung, die von der Regelung bewirkte Situationsänderung und die dadurch verursachte künftige Lotsenentscheidung bezeichnet man als **Kreisrelation**. Da hier (durch den Lotsen) eine **Regelung** vorliegt, spricht man von einem **Regelkreis**.

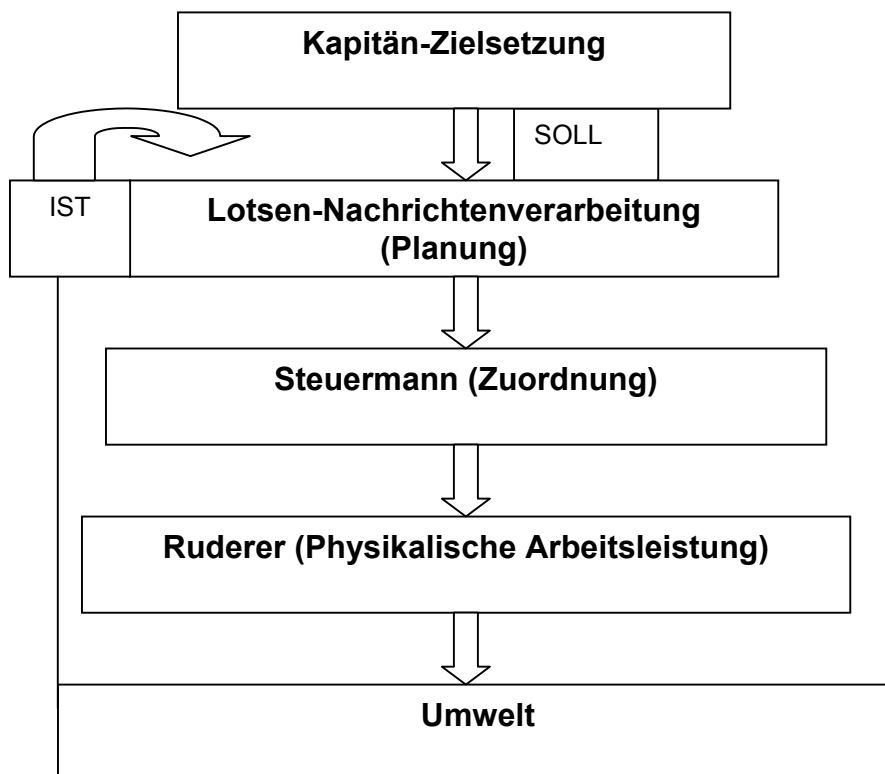


Abb. 2.7: Beschreibung kybernetischer Instanzen am Beispiel eines Schiffes (nach FRANK, 1965, S. 13)

Lernen wird also in der Kybernetik als Regelkreis konstruiert, bei dem das Prinzip der Rückkopplung als allgemeine Voraussetzung des Lernens gilt. Durch Lernkontrolle (Messfühler) werden Abweichungen von Lehrzielen (Sollgrößen) festgestellt und beim nächsten Lernschritt in der Planung berücksichtigt (neue Stellgrößen dienen als Lernziel). Der Lernprozess basiert also auf ständigen Rückkoppelungsmechanismen.

Die allgemeine Kybernetik sucht nach Gemeinsamkeiten von lernenden Menschen und lernenden Automaten, sie spricht von „**Lernsystemen**“, die von „**Lehrsystemen**“ unterrichtet werden. Je nach Informationsfluss zwischen diesen Systemen lassen sich dabei mindestens **vier Typen von Lehrsituationen** unterscheiden (vgl. Abbildung 2.8).

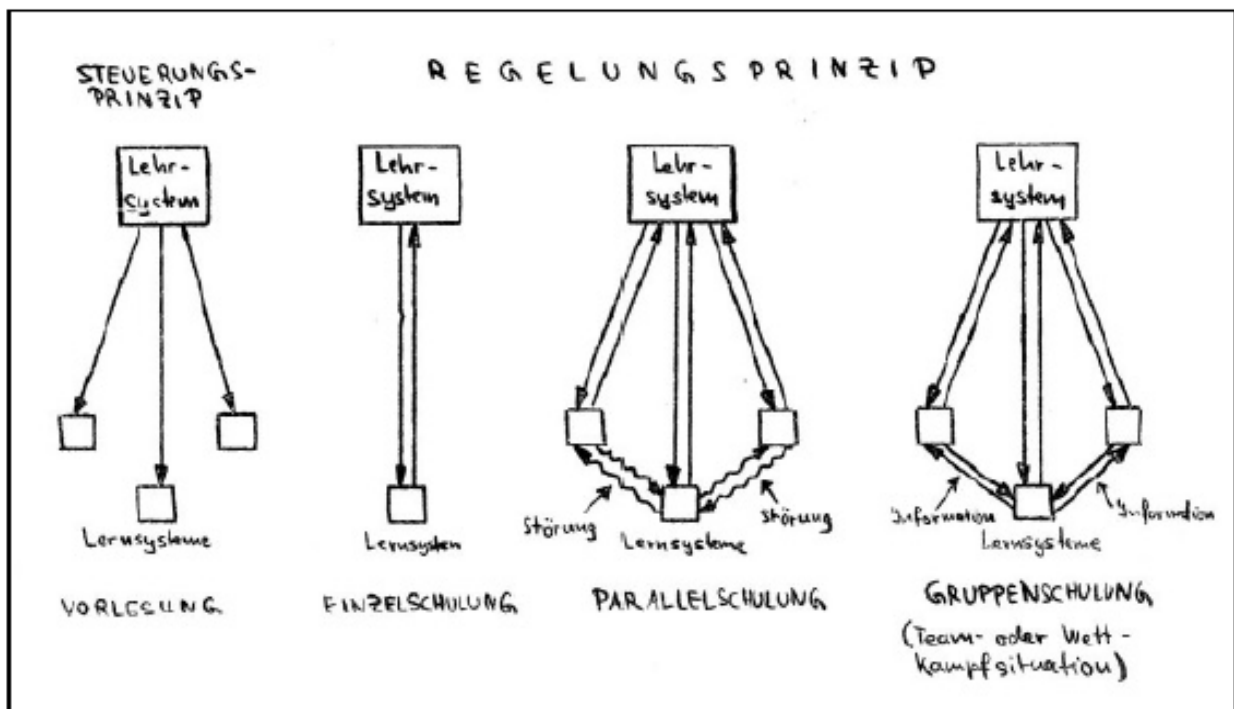


Abb. 2.8: Die vier Typen von Lehrsituationen (nach FRANK, 1965, S. 273)

Bei den vier Typen von Lehrsituationen handelt es sich um:

(1) Vorlesung: Die *einfachste Lehrsituation* liegt vor, wenn die Information nur vom Lehrsystem zu den Lernsystemen fließt, ohne dass durch eine Rückmeldung von Information (**Rückkopplung**) das Lehrsystem über den jeweiligen Lernfortschritt informiert würde, z. B. Vorlesung (aus einem anderen Hörsaal übertragen), Schulfunksendung, Lehrfilm. Hier liegt nur das **Steuerungsprinzip** vor.

(2) Einzelschulung: Das meist wirksamere Prinzip der **Regelung** setzt eine Rückmeldung des schon erzielten Teilerfolges voraus, wie sie in der obigen Abbildung für den Fall der Einzelschulung angedeutet ist.

(3) Parallelschulung: Hat das **Lehrsystem** unter Ausnützung des Regelungsprinzips mehrere **Lernsysteme**, z. B. eine Schulklasse, zu unterrichten, dann wird bekanntlich auch zwischen den Lernsystemen eine meist nicht dem Lehrziel dienliche, also störende Information fließen. Das Ideal einer parallelen Schulung mehrerer Lernsysteme besteht also in der Unterbindung jeglichen Informationsflusses zwischen diesen, worauf der Lehrer im Allgemeinen einen beträchtlichen Teil seiner Aufmerksamkeit zu konzentrieren hat.

(4) Gruppenschulung: Im üblichen Unterricht ebenso wenig vollkommen erreichbar ist die **Gruppenschulung**. Bei der planmäßigen Zusammenarbeit mehrerer Lernsysteme oder auch als Ansporn in einer Wettkampfsituation ist ein Informationsfluss zwischen den Lernsystemen dem Lehrziel dienlich (vgl. FRANK, 1965, S. 273 ff.).

Nach Frank (1965) bezeichnet man eine Unterrichtssituation bezüglich eines zuvor definierten **Unterrichtsziels** unter drei Bedingungen als **ideal**:

1. wenn das Lernsystem während seiner Unterrichtung keine Leistungen vollbringt, die vermeidbar und dem Erreichen des Unterrichtsziels abträglich sind;
2. wenn die Codierung und die Darbietungsgeschwindigkeit der vom Lehrsystem gebotenen Information optimal im Sinne raschest möglicher Erreichung des Unterrichtsziels sind;
3. wenn Bestätigungen oder Berichtigungen (= „Verstärkungen“) der Reaktionen des Lernsystems *sofort* erfolgen.

Für den Fernunterricht bedeutet dies, diesen stringent zu planen, denn nur durch ständige Rückkoppelungsprozesse kann sich ein Lernerfolg einstellen. Im traditionellen Fernunterricht dürften die Empfehlungen nur bedingt umsetzbar sein, denn eine unmittelbare Rückmeldung kann auf Grund der Zeitverzögerung nicht erfolgen.

**Lern- und textpsychologische Ansätze:** Die Bandbreite der einbezogenen Theorien reicht von den Konzepten BRUNERS, GAGNÉS und PIAGETS in Bezug auf das entdeckende Lernen über ROGERS humanistisches Modell des Lernens durch Erfahrung bis hin zu den behavioristischen Ansätzen von SKINNER. All diese Modelle sind vereinfacht ausgedrückt auf den Fernunterricht anwendbar. Nach Ansicht von ROSS (1992, S. 69) führen sie jedoch zu keinem Erkenntnisfortschritt in der Fernunterrichtstheorie.

Kognitive Ansätze der Lernpsychologie, die sich mit der Aufnahme von Informationen ins Gedächtnis befassen, haben einen größeren Einfluss auf den Fernunterricht. Auf der Basis des vorhandenen Wissens des Lernenden wird die Informationsaufnahme als aktiver, konstruktivistischer Denkvorgang verstanden, bei dem versucht wird, neue Informationen zu verstehen und zu integrieren. Die Gestaltung von Lehrtexten sollte deshalb auf ein Zusammenwirken von Textmerkmalen und Lesemerkmalen abzielen, damit ein selbstständiges und problemorientiertes Lernen in den Mittelpunkt rücken kann, welches an die Wissensstruktur des Lernenden anknüpft. Die Vorbildung und

Interessen sowie die Darstellung und Strukturierung von Lehrtexten scheinen bei der Planung von Lehrgangsinhalten im Fernunterricht von Bedeutung zu sein. Gerade was die konkrete Gestaltung von Lehrtexten angeht, gibt es konkrete Vorgaben, die das Lernen erleichtern sollen (vgl. BALLSTAEDT, 1993; BALLSTAEDT, 1997; REBEL, 1999).

**Ansatz der didaktischen Strukturierung des Lehrbriefes:** Die Grundidee dieses Ansatzes besteht darin, die Lehrerfunktion durch entsprechend aufbereitetes Lehrmaterial zu simulieren. Dies bedeutet für den Lehrtext:

- eine leicht verständliche Darstellung des Lernstoffes,
- klare, geläufige Formulierungen,
- ein Angebot von Ratschlägen und Vorschlägen für die Teilnehmer im Hinblick darauf, was sie tun und was sie vermeiden sollen,
- eine Hilfestellung bei allen vorhersehbaren Schwierigkeiten durch Erklärungen, Fragen mit vollständigen Kommentaren etc.,
- Anregungen zum Meinungs austausch über Fragen und/oder Aussagen,
- Bemühungen, die Teilnehmer emotional mit einzubeziehen,
- eine persönliche Ansprache unter Anwendung von Personalpronomen,
- eine klare Gliederung der Inhalte durch entsprechende Aussagen oder typografische Mittel (vgl. BAATH, 2000a, S. 23).

Ziel ist es, durch visuelle und inhaltliche Gestaltung des Lehrtextes unter anderem Aufmerksamkeit und Interesse zu wecken, zu motivieren und die dargestellten Lernziele zu begründen. Diesen Ansatz greift auch das DIFF in seiner Handreichung zur Planung, Entwicklung und Durchführung von Fernstudienangeboten auf (vgl. DIFF, 2000). Nach HEDDERICH (2001) ist dieser Ansatz im Fernunterricht am stärksten vertreten (vgl. HEDDERICH, 2001, S. 147).

**Das Tutorenmodell:** Das Tutorenmodell versucht die Distanz im Fernunterricht abzubauen, indem der Lehrtext ein Beratungsgespräch simuliert. Der Unterschied zum Gesprächs- und Lehrermodell lässt sich aus der ursprünglichen Funktion der Tutoren ableiten. Der Name „Tutor“ bedeutet im Lateinischen ursprünglich „Beschützer“. Im Englischen ist ein „Tutor“ ein Berater, ein Betreuer, jemand, der zum Freund werden kann und im schulischen sowie im universitären Umfeld Lernende in allgemeinen Studienfragen berät und in die Gemeinschaft des Colleges integriert. Inzwischen verbindet man mit einem Tutor auch jemanden, der den Lernenden Hilfestellung beim Lernen leistet. Das Modell setzt das selbstständige Erarbeiten des Lehrstoffes voraus und soll den Lernenden – neben der Rezeption und Reproduktion – zur Anwendung des Gelernten befähigen. Auf monologische und erklärende Darstellungen im Lehrtext wird verzichtet; es wird von der Vorstellung eines „imaginären Tutors“ ausgegangen. Entsprechend werden Ratschläge erteilt, Meinungen vorgetragen und im Leittext Fragen gestellt (vgl. PETERS, 1997, S. 44 ff.).

**Unterrichtstechnologische Ansätze:** Der Einsatz von technischen Informations- und Kommunikationsmedien zur Überwindung der Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden steht im Mittelpunkt dieses Modells. Es werden dabei keine speziellen Fernlehmethoden eingesetzt. Die technischen Medien dienen dazu, ein Fernstudium über Distanz hinweg in Form eines Präsenzstudiums zu ermöglichen. Der Kommunikationsweg ist hierbei asynchron. PETERS weist in diesem Zusammenhang auf das Tonkassettenfernstudium der Waterloo Universität in Ontario hin, in welchem Vorlesungen auf Kassetten aufgezeichnet und den Studierenden mit den schriftlichen Lehrunterlagen zugesandt werden. Diese werden von Studierenden des Präsenzstudiums verwendet. Fernstudiendidaktisch beschreibt PETERS dieses Modell als „Null-Modell“, da es sich nicht um ein Fernstudium, sondern eben „bloß“ um eine Erweiterung der Reichweite des Präsenzstudiums handelt. Neuere Formen des Telelernens arbeiten im Grunde nach dem selben Prinzip, nur auf einem anspruchsvolleren technischen und kommunikativeren Niveau (vgl. PETERS, 1997, S. 47 ff.). Die Erfahrungen zeigen, dass nach einer Phase der technischen Euphorie Ernüchterung eingetreten ist. Der Grund hierfür ist, dass die didaktisch-methodische Aufbereitung der technischen Entwicklung in unterrichtstechnologischen Ansätzen bis dato hinterherhinkte.

**Der Ansatz der „transaktionalen Distanz“:** Gründer dieses Modells ist Michael MOORE (1993), der zwischen der räumlichen und der psychischen Distanz differenziert und diese als „transaktionale Distanz“ bezeichnet. Ziel dieses Ansatzes ist eine Verringerung der Distanz zwischen Fernlehrenden und Fernstudierenden auf der Ebene der kommunikativen (psychischen) Distanz (vgl. MOORE, 1993, S. 22). MOORE definiert dabei die Kommunikationsmöglichkeiten zwischen Fernlehrer und Fernschüler, bei denen folgende Faktoren eine Rolle spielen:

- der Dialog als Element der transaktionalen Funktion, der das Ausmaß der Interaktionsmöglichkeiten bestimmt („*dialogue*“);
- die Struktur des Lernweges, welcher durch vorgefertigte Lehrmaterialien festgelegt wird („*structure*“);
- die Autonomie, die ausdrückt, in welchem Umfang Fernstudierende über ihr Lernen selbst bestimmen können („*autonomie*“).

Die transaktionale Distanz ist folglich dann am größten, wenn Lehrende und Lernende überhaupt nicht miteinander kommunizieren, die individuellen Interessen der Fernschüler nicht berücksichtigt werden und das Lehrmaterial weitgehend unstrukturiert ist. Am geringsten ist diese Kluft, wenn die Lernpartner häufig miteinander kommunizieren, die Bedürfnisse der Lernenden besonders berücksichtigt werden und die Lehrmaterialien in ihrer Struktur nicht vorbestimmt sind. Nach PETERS kann die Autonomie bei der Rekonstruktion des Fernlehrens neben der Struktur und dem Dialog als dritte Variable definiert werden, die das Verhältnis der Anteile des Dialogs und der Struktur in den jeweiligen Lehr-/Lernsituationen ausdrückt. Ziel muss es also sein, im Fernunterricht die transaktionale Distanz zu vergrößern, da eine zu geringe transaktionale Distanz diese Form des Lernens einschränkt. Demnach ist ein typischer Fernkurs zwischen beiden Polen durch strukturiertes Lehr-

material, Dialogmöglichkeiten und einem ausreichenden Grad an Autonomie angesiedelt (vgl. PETERS, 1997, S. 49 ff.).

Die dargestellten Ansätze zeigen, wie komplex die didaktischen Strukturen im Fernunterricht sind. Es wird kaum möglich sein, eines der Modelle zu bevorzugen. Die unterschiedlichen Ansätze lassen sich aber nach den konstitutiven, auf Basis der transaktionalen Distanz beruhenden Merkmalen *Dialog*, *Struktur* und *Autonomie* einteilen (vgl. Tabelle 1.0):

Tab. 2.1: Konstitutive Merkmale des Fernunterrichts (modifiziert nach HEDDERICH, 2001, S. 151)

Merkmal	Dialog	Struktur	Autonomie
Ansätze	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Kommunikation und Interaktion, Korrespondenzmodell, Gesprächsmodell</li> <li>• Tutorenmodell; technisches Erweiterungsmodell Systemtheorie (kommunikationstheoretisches Modell, kybernetisches Modellerweiterungsmodell)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lern-/Textpsychologie</li> <li>• Didaktische Strukturierung lebenslanges Lernen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autonomie und Individualisierung</li> <li>• Open-Learning,</li> </ul>

**Dialog:** Damit ist nicht etwa die schriftliche Darbietung der Inhalte in simulierter Brief- oder Gesprächsform gemeint, wie sie im Korrespondenz- und Gesprächsmodell beschrieben wird. Vielmehr ist darunter die direkte und indirekte sprachliche Interaktion zwischen Lehrer und Schüler zu verstehen. Fernunterricht muss hinreichend Möglichkeiten zum Dialog erlauben (vgl. PETERS, 1997, S. 57 ff.).

**Struktur:** Die Strukturierung des Lernens und Lehrens ist im Grunde nichts Neues und nichts Fernunterrichtsspezifisches. Neu ist lediglich das Ausmaß der Anwendung. Die Strukturierung des Lehrens und Lernens erfolgt auf den Grundlagen der Kriterien der Unterrichtstechnologie, d. h. mit der Analyse der Lehr-/Lernziele, der Festlegung der Lehrinhalte und Lernstrategien sowie der Verwendung von Medien und Mechanismen zur Evaluation. Genau geplante, konstruierte, erprobte und evaluierte Lehr-/Lernangebote bilden die Voraussetzung für die massenhafte Verbreitung und deren Perfektionierung. Dagegen spricht, dass sich spontane Dialoge nicht verdinglichen, vielfältigen und jedem zugänglich machen (vgl. PETERS, 1997, S. 68 ff.).

**Autonomie:** Die empirische Lernforschung hat sich unter dem Begriff des selbstgesteuerten Lernens dem autonomen Lernen angenommen. Autonomes Lernen wird als Komponente einer typisch menschlichen Eigenschaft des Sich-Selbst-Verstehens und Sich-Selbst-Regulierens gesehen. Für die Fernunterrichtsdidaktik ergibt sich eine schwierige Situation, da theoretische Ansprüche und praktische Ausführungen voneinander abweichen. Der Ansatz der Autonomie führte aber dazu, dass sich die bis dato im Fernunterricht geschlossene Lernsituation (expositorisches Lehren

in gesprochener und gedruckter Form, rezeptives Lernen, weit gehende Vorgabe der Lerninhalte) in eine offenere verwandelt. Der Lernende steht bei dem Ansatz im Vordergrund. Die Rezeptivität des Lernenden ist eine aktive und das Verhältnis zwischen Lehrer und Lerner verwandelt sich in ein partnerschaftliches. Ergebnisse dieser Wechselbeziehung von Lehrer und Lerner sind Projektarbeiten, autonome Gruppengespräche u. v. m. (vgl. PETERS, 1997, S. 73 ff.).

### 3 Strukturelle Merkmale von Fernunterricht

Die räumliche Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden im Fernunterricht führt, wie bereits erwähnt, zu Problemen bei der Planung von Fernunterrichtsprozessen. Dabei wird die „**Ferne**“ zur Perspektive einer didaktischen Bestimmung erhoben.

*„Die raum-zeitliche Zusammenkunft von Lehrern und Lernern zu Zwecken der ‚Vorlesung‘ hat sich bis zum heutigen Tage in der Hochschul- und Weiterbildung erhalten – aus Gründen, die etwas mit der Zähigkeit kultureller Muster zu tun haben ... . So betrachtet würde nicht das ‚Verschwinden der Ferne‘, sondern das ‚Verschwinden der (überflüssigen) Nähe ... den didaktischen Fortschritt auf dem Weg zu einer neuzeitlichen Lernkultur markieren“ (ARNOLD, 1998, S. 227).*

Der **klassische Lehrbrief** – methodisch und didaktisch optimal auf das Lernen zu Hause unabhängig von Zeit und Ort abgestimmt – spielt auch weiterhin eine entscheidende Rolle. Fernunterricht erfährt zurzeit seine eigentliche revolutionäre Neuerung durch die Einführung der synchronen und asynchronen Kommunikation, wie sie die neuen Medien ermöglichen. Bei der Integration neuer Medien in verschiedene Formen des Unterrichts hat der klassische Lehrbrief eine lange Tradition. Schallplatten, Audiokassetten, Radiosequenzen, CDs, Videos, Fernsehen – all diese Techniken wurden immer zeitnah eingesetzt, um das Lernen zu unterstützen. Dementsprechend macht sich auch heute der moderne Fernunterricht die Medienvielfalt zu Nutze (vgl. DIECKMANN, 2002, S. 1). Der Hauptunterschied neuerer Fernunterrichtsarrangements liegt in der Benutzung von **verschiedenen Medien**, um die räumliche Distanz zwischen Lehrenden und Lernenden zu überbrücken. Durch die Nutzung der Telekommunikation erweitern sich die Möglichkeiten der Informations- und Kommunikationskomponente in zunehmenden Maße.

Die Möglichkeit der **Interaktivität** zwischen Studienmaterial und Lernenden sowie der **Kommunikation** zwischen Fernschülern und Lehrenden sowie Fernschülern untereinander haben im Laufe der Entwicklung des Fernunterrichts immer mehr zugenommen. Die organisierte Kommunikation zwischen Lernenden und betreuender Fernunterrichtsinstitution ist integraler Bestandteil eines Fernstudiensystems sowie dessen Didaktik (vgl. KEEGAN, 1993; MOORE & KEARSLEY, 1996; PETERS, 1997; STRITTMATTER & NIEGEMANN, 2000). Die Fernunterrichtsdidaktik thematisiert die **Beratung** und die **Betreuungsleistungen** im Fernunterricht, wobei die Betreuung sowohl der Lernerfolgskontrolle durch Einsendeaufgaben als auch der Beratung beim Überwinden von Lernproblemen und dem Aufrechterhalten der Lernmotivation dient. Die Interaktion zwischen Lernenden und Medien sowie den Lernenden untereinander, die didaktische Gestaltung und die Aufbereitung des Fernunterrichtsangebotes sind wesentliche Elemente der Fernunterrichtsdidaktik (vgl. KERRES & JECHLE, 2000, S. 2).

Fernunterrichtsangebote bzw. Lehrgangsdessigns im Fernunterricht werden von Fernunterrichtsanbietern anhand von Merkmalen der Zielgruppe, der Spezifikation der Lernziele und der Lerninhalte,



der didaktischen Aufbereitung und der Strukturierung der Lernangebote, der speziellen Lernsituation und Lernorganisation sowie der gewählten Medien und Hilfsmittel entwickelt (vgl. DIFF, 2000; BAATH, 2000; KERRES, 1999). Bei der Aufbereitung der Lehrinhalte zu Lernangeboten geht es darum, den Lerngegenstand (also Fakten, Abläufe, Prozesse, Zusammenhänge) derart darzustellen, dass Lernen stattfindet und ein Lernerfolg eintritt. Die Didaktik erfüllt dabei die Funktion einer organisierten und vermittelnden Instanz. Sie analysiert, plant und inszeniert den Unterricht (vgl. JANK & MEYER, 1991, S. 98). Die **Fernunterrichtsdidaktik** versucht das als Defizit angesehene Lernen aus der Distanz zu überwinden und erarbeitet Antworten und Lösungen.

Nach GAGNÉ (1985) sollen dabei Aufmerksamkeit erzielt, Lehrziele mitgeteilt, an Vorwissen angeknüpft, Lehrmaterial präsentiert, Lernhilfen und Gelerntes angeboten, Rückmeldung gegeben, Leistung getestet sowie Behaltensleistung und Lerntransfer gefördert werden. So ergibt sich eine Beziehung zwischen den einzelnen Phasen des Lehr-/Lernprozesses und der organisatorischen Struktur, die in einem Verhältnis zueinander stehen und vom Fernunterrichtsanbieter entwickelt werden müssen. **Lernmedien, Präsenzunterricht, Beratungs- und Betreuungsleistungen** sowie **Lernerfolgskontrollen** sind jene **Strukturelemente im Fernunterricht**, die in Beziehung zueinander stehen.

### 3.1 Medien im Fernunterricht

Werden im pädagogischen Sprachgebrauch Medien als Gesamtheit der technischen Hilfsmittel bezeichnet, die didaktisch geplant zur Verbesserung von Lehr- und Lernsituationen dienen, so fallen darunter sicher Tafel und Kreide ebenso wie Schulbuch, Video, CD-ROM und Internet. Die singuläre Form des Wortes „Medien“, nämlich der Begriff „Medium“, ist dem Lateinischen entliehen und bedeutet wörtlich „die Mitte“. Aus didaktischer Sicht kann also unter Medium alles „Vermittelnde“ verstanden werden. In der Pädagogik bezieht sich der Begriff jedoch nicht auf Personen – obgleich diese auch „*Medium*“ sein können –, sondern unter Medium wird etwas verstanden, was der Vermittlung von Lehr- bzw. Lerninhalten dient. *„Medien sind jedoch nicht nur Vermittler von etwas, sondern sie beeinflussen auch das, was sie vermitteln“* (KLEIN, 2000, S. 33).

Ein Medium beinhaltet verschiedene Symbolisierungsformen und Codierungen wie Text, Bild etc. Die Vermittlung eines Lerngegenstandes wird deshalb entscheidend von dem Medium beeinflusst. Nach KERRES (1999, S. 5) haben Medien folgende Funktionen:

1. Lernmotivierende Funktion
2. Darstellende Funktion (Wissens-re-präsentation durch Medien)
3. Organisierende Funktion (Wissens-re-präsentation durch Medien)
4. Steuerung und Regelfunktion im Lernprozess
5. Werkzeug zur Unterstützung der Wissenskonstruktion
6. Werkzeug zur Unterstützung der interpersonellen Kommunikation

Im Fernunterricht und der an ihn gestellten Anforderung der Überbrückung der räumlichen Distanz sind Medien ein konstituierendes Element: *„Fernunterricht nimmt in einem Spektrum, dessen Pole durch Lernen mit Medien (Medienpakete, Selbstlernmaterial) und durch personalen Unterricht gekennzeichnet sind, eine mittlere Position ein, da er beide Elemente enthält“* (BALLI & SAUTER, 1999, S. 718). Nachfolgende Abbildung verdeutlicht noch einmal diesen Sachverhalt.

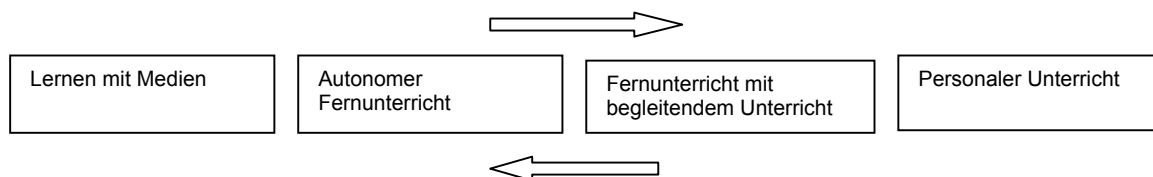


Abb. 3.1: Fernunterrichtsmodell (nach BALLI & SAUTER, 1999, S. 718)

Die zentrale Frage ist, was getan werden muss, um die räumliche Distanz zu mildern, zu reduzieren oder gar aufzuheben (vgl. PETERS, 1997, S. 36). Den Medien kommt dabei eine zentrale Bedeutung zu. GARRISON (1985) beschreibt **drei Generationen technischer Innovation** im Fernunterricht, die einen Paradigmenwechsel ausgelöst haben: Medien haben die Aufgabe von Interaktion (*interaction*) und Selbstbestimmung, Unabhängigkeit (*independance*) beim Lernen vorangetrieben.

Die drei wesentlichen Säulen der technologischen Innovation sind dabei die Printmedien, die Telekommunikationsmedien und der Personalcomputer. Unterstützt werden diese durch begleitende Medien (*ancillary media*) wie Radio, Video, Selbstlern-CDs, die den Fernunterricht unterstützen, sowie durch Medien mit der Funktion der *interaction* und *independance*. Die einzelnen Medien haben sich damit im Laufe des technischen Fortschritts nicht ersetzt, sondern ergänzt.

Das *Deutsche Institut für Fernstudienforschung* (DIFF, 2000) unterscheidet die im Fernunterrichtswesen verwendeten **Medien in drei Klassen:**

- Medien, die überwiegend das Selbststudium unterstützen;
- Medien, die vorwiegend Kommunikation, Kollaboration und Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden sowie den Lernenden untereinander unterstützen;
- Medien, die vorwiegend die Organisation der Fernstudieneinrichtung unterstützen, also Computer zur Organisation und Verwaltung (vgl. DIFF, 2000, S. 80).

**Medien für Selbststudien:** Hierzu zählen all jene Medien, welche die Einzelarbeit bzw. das autonome Lernen unterstützen (vgl. WELTNER, 1978). Die Bandbreite reicht von den gewöhnlichen Textmedien (Lehrbriefe, Bücher) über Video- und Audiobänder bzw. deren digitale Pendanten wie DVDs oder CD-ROMs bis hin zu den unterschiedlichsten Formen des computerunterstützten Lernens (CBT-Computer, Computer Based Training). Die didaktische Aufbereitung reicht von behavioristischen bis hin zu konstruktivistischen Designprinzipien, so dass unterschiedliche Darbietungsformen entstanden sind, welche unterschiedliche Lernprobleme mit sich bringen. Letztgenannte räumen den Lernenden viele Freiheitsgrade bei der Selbststeuerung ein (z. B. Abfolge der Lernschritte, Bearbeiten der Lernaufgaben, Selbstüberprüfung des Lernerfolges), stellen aber auch hohe Anforderungen an die Selbststeuerung (Planen, Überwachen und Auswerten des eigenen Lernprozesses) der Lernenden (vgl. DIFF, 2000, S. 80 f.).

**Kommunikationsmedien:** Im Laufe der Entwicklung des Fernunterrichts hat die Möglichkeit der Kommunikation zwischen den Fernschülern und den Lehrenden sowie den Fernschülern untereinander (externe Kommunikation) als auch die Interaktion zwischen Studienmaterial und Fernschüler (interne Kommunikation) zugenommen. Nicht zuletzt die Verbreitung des Personalcomputers und des Internets in den 90er-Jahren trugen hierzu wesentlich bei. HESSE und SCHWAN (2003) unterscheiden folgende **Formen der Kommunikation** im Fernunterricht:

- vertikale Kommunikation (z. B. zwischen Lehrenden und Lernenden),
- horizontale Kommunikation (z. B. zwischen Lernenden),
- synchrone Kommunikation (die Verständigung zwischen den Beteiligten verläuft gleichzeitig wie z. B. bei einer Videokonferenz),
- asynchrone Kommunikation (die Beteiligten interagieren zeitlich verzögert wie z. B. bei Newsgroup-Diskussionen im Netz),

- unidirektionale Kommunikation (ein Sender, viele Empfänger wie z. B. beim Teleteaching),
- bidirektionale Kommunikation (zwei Personen haben eine wechselnde Sender-/Empfängerrolle wie z. B. beim Austausch von E-Mails),
- multidirektionale Kommunikation (viele Personen haben eine wechselnde Sender-/ Empfängerrolle wie z. B. bei asynchronen Computerkonferenzen) (vgl. HESSE & SCHWAN, 2003, S. 635 ff.).

Den hier aufgeführten verschiedenen Kommunikationsformen können unterschiedliche technische Lösungen zugeordnet werden. Zu beachten ist, dass die technischen Systeme eine Übertragungsform darstellen, die in ein Lernszenario eingebaut werden muss, um dort die Aufgabe der Kooperation und der Interaktion beim Lernen zu erfüllen. Es stellt sich also die Frage nach der Gestaltung (wie beispielsweise asynchrone, synchrone oder kooperative Kommunikations- und Lernumgebungen gestaltet werden müssen).

BÄATH (2000a) nimmt eine vereinfachte Einteilung der Kommunikationsformen vor und wägt die Anschaffungs- und Betriebskosten (hoch/niedrig) sowie die Verfügbarkeit des Mediums (Wahrscheinlichkeit, mit welcher das Medium von Kursteilnehmern eingesetzt wird und diese darüber verfügen können) gegeneinander ab. Er unterscheidet in:

**„Online/Offline“:** *„Die Kommunikation kann synchron oder asynchron stattfinden. Bei der synchronen Kommunikation – online – müssen Lehrer und Kursteilnehmer gleichzeitig verfügbar sein. Bei der asynchronen Kommunikation – offline – kann über die Zeit frei verfügt werden. Lehrer und Kursteilnehmer können nach Belieben Botschaften verschicken und erhalten“* (BÄATH, 2000a, S. 25).

**„Kommunikationswege“:** Im Fernunterrichtsdesign können unterschiedliche Kommunikationswege beschriftet werden:

- 1-1: Eine Person oder Institution nimmt Kontakt zu einer anderen auf.
- 1-M: Eine Person oder Institution nimmt Kontakt zu mehreren Personen auf.
- M-M: Mehrere Personen nehmen Kontakt zu mehreren anderen Personen auf.

Je nach Art des Mediums und dessen Verfügbarkeit entstehen für den Anbieter unterschiedliche Kosten. Nachfolgende Tabelle gibt einen Überblick der für den Fernunterricht zur Verfügung stehenden Medien und deren Merkmale.

Tab. 3.1: Distanzüberbrückende Medien und deren Merkmale „offline/online“, „Kommunikationswege“, „Kosten“ sowie „Verfügbarkeit“ (modifiziert nach BAATH, 2000a, S. 26)

Medium	online/ offline	Weg der Kommunika- tion	Kosten	Verfügbarkeit
Gedrucktes Material	offline	1-M	niedrig	hoch
Audiokassette	offline	1-1, 1-M	niedrig	hoch
Videokassette	offline	1-M	niedrig	hoch
Computerprogramm	offline	1-M	hoch	mittel
Post	offline	1-M, 1-1	niedrig	hoch
Telefax	offline	1-M, 1-1	niedrig	mittel
Telefon	online	1-1	niedrig	hoch
E-Mail	offline	1-1, M-M	niedrig	mittel
Computerkonferenz	offline	M-M	niedrig	niedrig
Videokonferenz	online	1-1, M-M	hoch	niedrig
Internet	online	1-1, 1-M, M-M	mittel-hoch	mittel

**Medien für Organisation und Logistik:** Hierunter ist nicht die „Medienart“, sondern der Einsatz von Medien im Fernunterrichtswesen zur Organisation und Logistik – speziell von Fernunterrichtsanbietern – gemeint. Das DIFF (2000, S. 84) unterscheidet dabei in *innere* und *äußere* Aufgaben:

Innere Aufgaben sind jene, bei deren Aufgaben neue Medien hilfreich sein können, wie:

- die Entwicklung von Lernangeboten,
- die Kommunikation zwischen den Mitgliedern einer Institution,
- die Aufbereitung von Lernstoff,
- die Einrichtung von Datenbanken für Prüfungsfragen,
- die Schulung von Autoren, Mentoren und Tutoren.

Äußere Aufgaben sind beispielsweise:

- die Anmeldung,
- die Verteilung von Lehrmaterial über Netzwerke (Intra- oder Internet),
- die Durchführung von Prüfungen,
- die Beratung und Betreuung von Fernunterrichtsteilnehmern.

**Multimedia:** Der aus dem Lateinischen stammende Begriff, der eigentlich „multamedia“ heißen müsste, bedeutet wörtlich „viele Medien“ und meint die Integration von vielen Medien wie Text, Bild, Animation, Film und Ton. Der Begriff ist sehr vage und vermischt verschiedene Aspekte miteinander, die nach WEIDENMANN (1995) mit den Begriffen „multimedial“, „multicodal“ und „multimodal“ differenziert werden müssen:

- Multimedial sind demnach Angebote, die integriert präsentiert werden, z. B. auf einer Benutzerplattform (Unterschied zum Medienverbund), die aber auf unterschiedlichen Speicher- und Präsentationstechnologien verteilt sind.
- Multicodal sind Medienangebote, welche unterschiedliche Symbolsysteme und Codierungen aufweisen.
- Multimodal sind Angebote, die unterschiedliche Sinnesmodalitäten bei den Nutzern ansprechen (vgl. WEIDENMANN, 1995, S. 67).

Folgendes Raster beschreibt nach WEIDENMANN (1995) die Kategorien medialer Angebote (siehe hierzu auch NIEGEMANN, 2001, S. 13):

Tab. 3.2: Raster zur differenzierten Beschreibung medialer Angebote (WEIDENMANN, 1995, S. 67)

	<b>Mono</b>	<b>Multi</b>
<b>Medium</b>	<u>Monomedial:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Buch</li> <li>• Videoanlage</li> <li>• PC und Bildschirm</li> </ul>	<u>Multimedial:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• PC + CD-ROM</li> <li>• PC + Videorekorder</li> </ul>
<b>Codierung</b>	<u>Monocaudal:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Nur Text</li> <li>• Nur Bilder</li> <li>• Nur Zahlen</li> </ul>	<u>Multicodal:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Text mit Bildern</li> <li>• Grafik mit Beschriftung</li> </ul>
<b>Sinnesmodalitäten</b>	<u>Monomodal:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Visuell (Text, Bilder)</li> <li>• Auditiv (Rede, Musik)</li> </ul>	<u>Multimodal:</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Audiovisuell (Film, Video, CBT)</li> </ul>

Bei „Multimedia“ sind mehrere Medien miteinander verbunden und dies eher aus einem technischen Aspekt heraus. Ein möglicher Erklärungsansatz, warum multimediale Präsentationsformen gerne eingesetzt werden, liegt in der Annahme, dass, wenn möglichst viele Medien eingesetzt und möglichst alle Sinne angesprochen werden, die Lernwirksamkeit erhöht ist. Lernen mit Multimedia wird vielerorts zum Königsweg erklärt. Gerade multimediale Angebote mit unterschiedlichen Codesystemen (Schrift, Bild, Grafik, Musik, Film, Animation etc.) sollen verschiedene Sinne ansprechen (z. B. Sehen und Hören). Lange Zeit wurde das Lernen mit Multimedia als vorteilhaft angesehen. Theoretisch und empirisch lässt sich jedoch eine Überlegenheit von multimedialem Lernen gegenüber herkömmlichen Lernformen nicht eindeutig belegen. Folgende Theorien spielen in diesem Zusammenhang eine bedeutende Rolle:

- Doppelkodierungstheorie von PAIVO (1986)
- Theorie der Hämischphärenspezialisierung von SPRINGER und DEUTSCH (1995)
- Theorie der Lernertypen von VESTER (1994)
- Theorie des multidimensionalen Lernprofils von PAULUS (1999)

Eine schlüssige, theoretische Erklärung, dass multimediale Präsentationen „klassischen Medien“ wie dem Lehrbuch überlegen sind, gibt es nach diesen Ansätzen nicht. Auch empirisch lässt sich nicht eindeutig belegen, dass die Kombination verschiedener Symbolsysteme, die Verwendung animierter Grafiken und die Erhöhung der Interaktivität ein besseres Lernen garantieren (vgl. MANDL, 2000, S. 30). Die so genannte Summierungstheorie, wonach mehrkanaliges Lernen einem einkanalen Lernen prinzipiell überlegen sein soll, beruht lediglich auf Plausibilitätsüberlegungen. Die Auswirkungen der neuen Medien auf das Lernen scheinen nur rudimentär erforscht (vgl. KLEIN, 2000, S. 36 f.). HASEBROOK und WAGNER (1997) führen verschiedene Studien und Meta-Analysen an, bei denen die Lernwirksamkeit von elektronischen Medien mit Printmedien verglichen wurden, die Ergebnisse aber ebenfalls keine einheitliche Konklusion zulassen. Ein Grund hierfür scheint die vielfältige Kombinationsmöglichkeit von Medium, Codierung und Modalität zu sein.

**Medien- und Methodenverbund:** Lernen ist und war immer schon mit Medien verbunden, denn seit jeher sind technische Kommunikationsmittel nach ihrem Aufkommen bald auch zu Zwecken der Belehrung und des Unterrichtens genutzt worden. Bildungsmedien unterscheiden sich nicht von anderen Medienformen durch ihre technische Ausrichtung, sondern durch ihre didaktische Zweckgerichtetheit. Sie sind Träger und Vermittler von Aussagen in curricularen Funktionszusammenhängen.

Dies gilt für die gesamte mediendidaktische Entwicklung – von COMENIUS bis hin zum Computer. Pädagogen wie COMENIUS machten sich bereits im 17. Jahrhundert Gedanken darüber, wie man mithilfe des neuen Buchdrucks das Wissen der Zeit in Schulen besser vermitteln könnte. COMENIUS didaktische Grundthese lautete, dass eine wirkliche Kenntnis der Dinge vor allem durch Ansprache der Sinne, durch reale Erfassung, besser durch *Begreifen* der Dinge selbst erreicht werden kann. Da es im Unterricht aber meist nicht möglich ist, die zu vermittelnden Sachverhalte den Sinnen direkt und im Original darzubieten, forderte COMENIUS in diesen Fällen stellvertretende Hilfsmittel (*vicaria simulachra*) wie etwa Bilder oder Modelle, zu denen wir heute Medien sagen würden (vgl. ALT, 1970, S. 26). Als COMENIUS im Jahre 1658 in praktischer Umsetzung seiner Theorie mit dem „*Orbis sensualium pictus*“ seine erste bebilderte Fibel schuf, hatte er das Gleiche im Sinn wie etwa heute die Autoren von Computerlernprogrammen: das Lernen leichter und effektiver zu gestalten. Auf dem langen Weg von COMENIUS zum Computer haben sich zwar vielfach die Medien geändert, nicht aber die Zielsetzungen, nämlich die jeweils neuesten Medien in einen **didaktischen Verbund** zur Verbesserung von Unterricht und Ausbildung einzubringen.

Der Verbund von Medien, d. h. Medien in und für ein Lernarrangement zu kombinieren, zeichnet sich vor allem durch die Merkmalsdimension der „Interaktivität“ aus. Die Frage, in welcher Art und Weise Medien verbunden werden, hat zunächst didaktischen Charakter. Üblicherweise spricht man von **Medienverbund**, wenn eine Kombination von Massenmedien wie Radio, Fernsehen, Printmedien und Präsenzveranstaltungen vorzufinden ist. Beispiele hierfür sind das Telekolleg oder das Funkkolleg. Medienverbund bedeutet gestern und heute in jedem Fall mehr als die beiläufige Anreicherung von Unterrichts- und Ausbildungsvorgängen durch Medien oder deren rein additive

Kombination zu einem unverbundenen Medienmix. Wichtig ist, dass der Medienkombination eine curriculare Gesamtplanung zu Grunde liegt, die den einzelnen Verbundteilen eine spezifische Funktion und einen didaktischen Stellenwert zuweist, ohne dabei in starrer Reglementierung stecken zu bleiben. Zudem beschränkt sich der Verbund von Medien nicht nur auf die didaktische Verzahnung von

- *Medien* wie etwa schriftliches Begleitmaterial, audiovisuelle Speichermedien (Tonband, Video u. a.), Hörfunk und Fernsehen, interaktive Medien (CD-ROM, Internet) u. a., sondern er koordiniert weitere Kombinationselemente wie unterschiedliche
- *Lehr- und Lernformen* (herkömmliches und netzvermitteltes Selbst- und Gruppenlernen, tutoriell angeleitetes und eigenverantwortetes Lernen, lineares und interaktives Lernen, orts- und zeitabhängiges bzw. unabhängiges Lernen u. a.) sowie
- *Institutionen* (öffentliche Bildungseinrichtungen, Fernlehrinstitute, Rundfunkanstalten, Lehr- und Lernmittelverlage etc).

An jedem Medienverbund sind diese einzelnen Elemente in wechselnden Zusammensetzungen und mit unterschiedlichen Gewichtungen beteiligt. Dadurch ergibt sich eine große Variationsbreite von Kombinationsmöglichkeiten und konkreten Erscheinungsformen des Medienverbundes, insbesondere unter Einbeziehung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien und ihrer virtuellen Angebote. Der Fernunterricht hat bei der Integration von Medien in sein Lernarrangement eine lange Tradition. Schallplatten, Audiokassetten, Radiosequenzen, CDs, Videos, Fernsehen – all diese Techniken wurden immer zeitnah eingesetzt, um das Lernen zu unterstützen. Dementsprechend macht sich auch heute der moderne Fernunterricht die Medienvielfalt zu Nutze.

Im Medienverbund hat ein Medium häufig die Funktion eines Leitmediums (vgl. KERRES, 1998, 2000). Das Leitmedium steuert den Lernprozess, bestimmt die Lernorganisation und „taktet“ den Lernprozess. In einem klassischen Medienverbund ist die Fernseh- oder Radiosendung das Leitmedium, da durch die Terminierung des Senders der Beginn und der Fortgang des Lernprozesses im Wesentlichen gesteuert werden (vgl. KERRES, 2000, S. 8). Im klassischen Fernunterricht hat diese Funktion des Leitmediums der Lehr- oder Studienbrief inne. Ein Medium kann aber auch zum Leitmedium werden, ohne dass es für diese Aufgabe von den Entwicklern vorgesehen wurde. KUCKLICK (1995) fand bei einer Untersuchung des Lernverhaltens innerhalb des Funkkollegs heraus, dass die Studiertexte anstatt der geplanten Radiosendung das Leitmedium waren.

Der **Methodenverbund** beschreibt die Verknüpfung von Lernformen und Lernwegen wie die der **Methode Fernunterricht** und der **Methode Nahunterricht**. Beide Methoden stehen in einem Wechselverhältnis, dessen Komponenten unterschiedlicher Konstitution und Zwecksetzung sind:

Zentrales Element eines Methodenverbundes ist die Wechselseitigkeit der Beziehungen der Methoden, die nicht als geschlossene Systeme nebeneinander stehen, sondern „miteinander“ und „ineinander“ agieren. Der Methodenverbund stellt den Bedingungsrahmen für die Beziehung von



Lernmethoden dar und bietet ferner ein Strukturkonzept, innerhalb dessen gelernt werden kann (vgl. MEYER, 1999, S. 156 f.).

KERRES (2002) bezeichnet den Methodenverbund auch als „hybrides Lernarrangement“. Ausgehend von der Annahme, dass nicht bestimmte Medien oder Vermittlungsformen wie Fern- oder Nahunterricht an sich im Vergleich zu anderen in irgendeiner Form vorteilhaft sind, geht er davon aus, „... dass die notwendigen Bestandteile eines Lernangebotes immer von den Rahmenbedingungen des sich jeweils stellenden didaktischen Problems abzuleiten sind und dass die besondere Qualität und auch Effizienz eines Lernangebotes vor allem in der Kombination von Elementen unterschiedlicher methodischer und medialer Aufbereitung zum Tragen kommt“ (vgl. KERRES, 2002, S. 3). Die didaktischen Anforderungen einer Bildungsmaßnahme hängen also davon ab, welche Medien und welche Methoden jeweils zum Einsatz kommen.

### 3.1.1 Schriftliche Lehrmaterialien

Schriftliche Lehrmaterialien sind trotz multimedialer Konkurrenz immer noch ein wesentlicher Träger des Lernens im Fernunterricht. HÜLSMANN (2000) formuliert diesen Sachverhalt folgendermaßen:

*„Most teaching starts with the preparation of a text and the simplest and cheapest way of reproducing and distributing that text is still to use print. Even if we are developing computer-based teaching or writing computer software a text is usually the starting point. The preparation of a text forms a significant proportion of the cost of producing printed materials. Thus we have treated print as a default option, treating its costs as a point of comparison for the other media that may be available for open and distance learning.*

*On average we found that one hour of student learning, provided in the medium of print, costs £ 350 and that, as a rule of thumb, ten student learning hours demand some 50 pages of print. This means that 50 pages of print cost about £ 3 500. About half of it goes to the author, with the rest being required for the costs of instructional design and editing as well as the preparation of copy for printing” (HÜLSMANN, 2000, S. 10).*

Gerade aus ökonomischen Gründen scheinen schriftliche Lehrmaterialien gegenüber anderen Medien im Fernunterricht vorteilhafter und weitaus günstiger zu sein.

Tab. 3.3: Fixkosten pro Lernstunde (HÜLSMANN, 2000, S. 17)

Media	Cost/SLH*a	Cost/SLH as multiples of cost/SLH (print)*
Print	350	x 1
Internet	700	x 2
Audio	700	x 5
CD-ROM	13 000	x 40
Video	35 000	x 100
TV	121 000	x 350

*\*(Resource media: fixed costs: cost/SLH stands for cost per student learning hour in £ sterling.)*

Die von HÜLSMANN vorgenommene Einteilung schriftlicher Lehrmaterialien im Hinblick auf die Formen des Fernlehrmaterials erscheint undifferenziert. REBEL (1998) typisiert dagegen fünf Klassen von Lehrmaterialien:

- den klassischen Lehrbrief/Studienbrief,
- den in Einzelbausteinen konzipierten Studienbrief bzw. Lehrbrief,
- den Studienführer,
- die Leittexte in der betrieblichen Ausbildung,
- die schriftlichen Hilfsinstrumente.

Der **klassische Lehrbrief** enthält in der Regel den Kernbereich des zu vermittelnden Lernstoffes. Auf diesen sind so genannte Selbstkontrollaufgaben und Prüfungsanforderungen ausgerichtet, die auf spezifische Prüfungen (z. B. öffentlich-rechtliche Kammerprüfungen) vorbereiten können. Ferner zeichnet er sich durch lernunterstützende Elemente aus, die der Steuerung, der Kontrolle, der Motivation und der Unterstützung des Lernenden dienen sollen. Des Weiteren enthält er Hinweise über die Handhabung von lernunterstützenden Elementen wie Literaturangaben, Glossare etc.

Eine Variante des klassischen Lehrbriefes stellt der in **Einzelbausteinen (Modulbauweise) konzipierte Lehrbrief** dar. Der Unterschied zum klassischen Lehrbrief besteht darin, dass dem Fernunterrichtsteilnehmer entweder didaktisch oder inhaltlich konzipierte Lerneinheiten einzeln oder in Sammelmappen gebunden zur Verfügung gestellt werden. Die Einheiten können bezüglich ihres Einsatzes variabel zusammengestellt werden und bieten in dieser Form dem Lernenden eine erhöhte Freiheit und mehr Flexibilität. Mit dem modularen Aufbau können verschiedene strukturierte Lernmaterialien mit Nicht-Lernmaterialien besser kombiniert werden. **Der Studienführer** dient als Leitfaden und trennt zwischen Lerninhalten, d. h. den didaktischen und den das Lernen steuernden Elementen. Von ihm existiert keine einheitliche Form, da je nach Inhaltsbereich und Lernumgebung andere didaktische, das Lernen steuernde Elemente erforderlich sind (REBEL, 1999, S. 252 ff.). Die **Leittext-Methode**, die aus der gewerblich-technischen Berufspraxis entstanden ist, instruiert durch Leitfragen den Lernenden, komplexe Aufgabenstellungen selbstständig bearbeiten zu können und sich dabei die erforderlichen Kenntnisse anzueignen. Die Aufgabe des Leittextes besteht darin,

dem Lernenden einen „roten Faden“ an die Hand zu geben. Leittexte sollen in Ausbildungsabschnitte einführen, Regeln für den anstehenden, zu bewältigenden Arbeitsprozess festlegen, anstehende Aufgaben vorstellen sowie den Kenntniserwerb und die Arbeitsplanung durch Leitfragen anleiten. Ein einheitliches Verständnis von Lehrtexten gibt es nicht; vielmehr hat sich in der beruflichen Praxis eine Vielzahl von Leittextvarianten herausgebildet (vgl. HEDDERICH, 2001, S. 209 ff.). Schließlich existieren zahlreiche schriftliche Begleitmaterialien, die als **schriftliche Hilfsmittel** beim Lernen fungieren.

### 3.1.2 Der Lehrbrief als Leitmedium

Seit den Anfängen des Fernunterrichts hat der Lehrbrief eine zentrale Bedeutung in der Unterrichtsorganisation behalten – entweder allein oder in Kombination mit anderen Medien. Das Besondere am Lehrbrief liegt in seiner Eignung als dezentrales Lernmedium. Gerade für das Selbststudium bietet er sowohl aus ökonomischer als auch aus didaktischer Sicht verschiedene Vorteile:

- Es existiert eine empirisch fundierte Didaktik auf der Grundlage von Theorien zur kognitiven Verarbeitung von Text und Bild.
- Schriftliches Lehrmaterial spielt eine wichtige Rolle bei der vertiefenden Verarbeitung von Informationen. Der aktive Umgang durch Unterstreichungen, Notizen machen und Exzerpieren fördert das Einprägen und das Behalten.
- Lehrbriefe sind transportfähig und unabhängig von technischen Einrichtungen nutzbar (vgl. DIFF, 2000, S. 84).

Nach REBEL (1999) weist der Lehrbrief folgende Kennzeichen auf:

- Er wird im Rahmen eines Lehrganges konzipiert, entwickelt und eingesetzt.
- Er enthält in der Regel den Kernbereich des zu vermittelnden Lehr-/Lernstoffes. Selbstkontrollaufgaben und Prüfungsanforderungen sind auf diesen Bereich hin ausgerichtet.
- Neben deklarativem Wissen sind in Lehrbriefen lernunterstützende Elemente integriert, die sich günstig auf das Lernen auswirken können. Diese reichen von der Steuerung, der Kontrolle sowie den die Motivation unterstützenden Elementen bis hin zur Layoutgestaltung (vgl. REBEL, 1999, S. 252).

Im Vergleich zu einem herkömmlichen Buch soll der Lehrbrief den dargestellten Inhalt vermitteln. Aus diesem Anspruch heraus hat sich eine didaktische Struktur von Lehrbriefen entwickelt, welche sprachlich-stilistische Elemente wie Einführungen, allgemeine Anleitungen, Merksätze, Wiederholungen, Zusammenfassungen sowie Selbstkontrollaufgaben enthält (vgl. JECHLE, 1998, S. 15 ff.).

Lehrbriefe übernehmen im Fernunterricht die Funktion, die im traditionellen Unterricht dem Lehrer und dem Lehrbuch zukommen. Im Modul „Tutor“ des Fernstudiums „Diploma in Distance Education“ des *Deutschen Fernschulverbandes* und der *Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht* heißt es, der Lehrbrief übernehme **sieben Aufgaben**, die denen einer „**eingebauten Lehrkraft**“ entsprechen:

1. *Allgemeine Anleitung*: Es werden Anleitungen im Hinblick auf die Verwendung des Materials gegeben.
2. *Lerntechnik*: Das Lehrmaterial sollte Anleitungen zum Lernen beinhalten (Schulung allgemeiner und spezieller Lerntechniken). Diese können in einem eigenen Handbuch formuliert sein.
3. *Ziele des Kurses und der Lehreinheit*: Im Fernlehrgang sollte das zu erwartende Lernergebnis (das Lernziel) angegeben werden.
4. *Lerninhalt*: Der Lehrbrief sollte den gesamten Stoff enthalten sowie alle Informationen, die zum Abdecken eines Themas und zum Erreichen des Kurszieles erforderlich sind, beinhalten.
5. *Erklärungen und Kommentare*: Im Vergleich zu einem Lehrbuch sollte der Lehrbrief alle Arten von Erklärungen und Kommentaren enthalten, die zum Verständnis des Materials und zum bestmöglichen Lernen beitragen.
6. *Besondere Anleitungen*: Der Lehrbrief muss besondere Anleitungen im Zusammenhang mit den einzelnen Lektionen, zum Einsatz verschiedener Übungsaufgaben und zur ergänzenden Literatur enthalten.
7. *Übungen*: Die Lehrbriefe sollten immer Aufgaben enthalten, die schriftlich zu lösen sind, sowie Selbstkontrollaufgaben, die entsprechende Textpassagen des Lernstoffes einschließen. Auch kann ein Anhang mit Beispiel- oder Musterantworten vorhanden sein (vgl. BAATH, 2002c, S. 54 ff.).

Ein Grundverständnis bezüglich der didaktischen Struktur von Lehrbriefen hat sich in den letzten 30 Jahren herausgebildet. Ausgehend von der speziellen Lernsituation der Fernunterrichtsteilnehmer, die auf sich gestellt und somit eine starke Lernmotivation mitbringen müssen, setzt Fernunterricht die Beherrschung von Lernstrategien voraus. Die Gestaltung des Lehrmaterials unterstützt dabei das Lernen und die Motivation im Fernunterricht. Danach ist das Lernmaterial nach Lerneinheiten und Lernschritten auch im Sinne einer Fachsystematik, die für den Studienerfolg ausschlaggebend sind, zu durchgliedern (vgl. BALLSTAEDT, 1993; BALLSTAEDT, 1997; REBEL, 1999). Wichtige **didaktische Elemente** sind Einführungen, Merksätze, Wiederholungen, Zusammenfassungen, Selbstkontrollaufgaben sowie eine primär lernzielorientierte Stoffvermittlung durch eine Problematisierung des Stoffes aus verschiedenen Perspektiven und ein dialogisch-argumentativer Stil zur Einordnung des Lernstoffes in verschiedene Kontexte (vgl. JECHLE, 1998, S. 15 f.). Dargebotene Informationen sollten nicht passiv aufgenommen, sondern in einem aktiven Zugangsprozess angeeignet werden.

*„... erforderlichenfalls ist eine Konfrontation des eigenen Wissens mit Inhalten des Textes herbeizuführen, die endlich zu einer Bereicherung führt ... . Aktivität ist endlich gefordert, wenn es gilt, selbst ständig den Text zu bearbeiten, indem eigenständig Gewichtungen vorgenommen und Textkomprimierungen getätigt werden“ (MEYER, 1999, S. 123).*

Neben einer den Seh- und Lerngewohnheiten entsprechenden **typografischen Darstellung** wird eine **inhaltliche, sprachliche und bildhafte Darstellung** des Lernstoffes ebenfalls als wichtig angesehen (vgl. DIFF, 2000; REBEL, 1999). Wie wichtig „gut“ gestaltete Lehrbriefe für das Lernen sind, zeigt beispielsweise eine Arbeit von ROSS (vgl. ROSS, 1992, S. 222). So wurden von den Befragten als Gründe für eine Nichtbearbeitung von Lehrmitteln umfangreicher Lehrstoff (24 Prozent), komplizierte Sachverhaltsdarstellung (12 Prozent) und Unverständlichkeit (14 Prozent) genannt. Ein weiteres entscheidendes Kriterium scheint die Aktualität des Lehrmaterials zu sein (vgl. STORM, 1991; BIBB, 1991). Vom BIBB festgestellte Mängel, wie beispielsweise die fehlende Aktualität der Inhalte, werden nämlich von den Teilnehmern wahrgenommen und bei Befragungen entsprechend artikuliert.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass sich institutionelle Unterschiede im Hinblick auf die Empfehlung zur Gestaltung von Lehrmaterialien ergeben, welche auf unterschiedliche Adressaten- und Bildungsstrukturen sowie ökonomische Zwänge zurückgeführt werden können. So liefert z. B. CHRIST (2000, S. 61 ff.) ebenso eine umfassende Checkliste zur methodischen Gestaltung von Lehrtexten wie das DIFF (vgl. DIFF, 2000, S. 345). Beide Empfehlungen sind allgemein gehalten und leicht zu übertragen, da sie typografische (Layout und Schrift) und bildhafte Gestaltungsempfehlungen unabhängig von modischen Strömungen und technischen Gegebenheiten aufzeigen.

## 3.2 Präsenzphasen

Unter Präsenzphasen im Fernunterricht versteht man alle Veranstaltungen, die die persönliche Anwesenheit von Lehrenden und Lernenden erforderlich machen und von der durchführenden Institution organisiert werden (vgl. DIFF, 2000, S. 168).

In der Literatur findet man zahlreiche Bezeichnungen für Unterricht, die in der Praxis von Träger zu Träger und von Lehrgang zu Lehrgang unterschiedlich sind: *Praxisseminar, Präsenztraining, Präsenzunterricht, Seminar, Lehrveranstaltung, Kompaktseminar, Direktunterricht, Nahphase, Nahunterricht, begleitender Unterricht*. Hinter den unterschiedlichen Bezeichnungen verbergen sich zum Teil auch unterschiedliche Konzepte. Präsenzphasen stellen zunächst eine Form des personalen Unterrichts dar und fallen hinsichtlich ihrer Funktion und Ausgestaltung, etwa der Dauer, der Anzahl, des zeitlichen Abstandes, der Methodik, der Didaktik, des Medieneinsatzes etc. unterschiedlich aus. Der kleinste gemeinsame Nenner ist die Anwesenheit einer lehrenden Person, die die Aufgabe des Lehrmediums im Fernunterricht übernimmt.

### 3.2.1 Funktionen der Präsenzphasen

Die **Funktionen** der Präsenzphasen sind vielfältig. Sie können methodischer, inhaltlicher oder sozialer Art sein. Unklarheiten, die bei der Arbeit mit Lehrbriefen zu Hause auftreten, können durch einen begleitenden Unterricht beseitigt werden. Des Weiteren können Wissenslücken geschlossen werden (vgl. ZFU, 2000, S. 21). Unter pädagogischen Gesichtspunkten dienen Präsenzphasen:

- der sozialen Interaktion,
- der Wissensvermittlung,
- dem Lerntransfer und der Übung,
- der Prüfungsvorbereitung sowie
- der unmittelbaren Rückmeldung (vgl. DIFF, 2000, S. 169).

**Soziale Interaktion:** Präsenzphasen ermöglichen dem Fernunterrichtsteilnehmer, die Dozenten, die Autoren der Fernunterrichtsmaterialien sowie andere Fernunterrichtsteilnehmer kennen zu lernen. Dies fördert die Kommunikation und die Kooperation, die als unterstützend, wenn nicht konstitutiv für das Lernen angesehen werden. Durch Erfahrungsaustausch entstehen Vergleichsmöglichkeiten für die Bewertung des eigenen Wissensstandes und des Lernerfolges, was motivierend und gleichermaßen lernfördernd wirken kann. Bei Teilnehmern, die im persönlichen Kontakt zum Fernlehrer besser lernen können, wirken Präsenzseminare motivierend und schaffen eine höhere Akzeptanz (vgl. CHEHADE, 1991, S. 14).

**Wissensvermittlung:** In Präsenzphasen werden Wissensinhalte vermittelt, die im Fernunterricht weniger gut darstellbar und vermittelbar sind. Der Lehrstoff kann der Situation entsprechend durch zusätzliche Medien veranschaulicht und aktualisiert werden.

**Lerntransfer:** Im Fernunterricht kann erworbenes Wissen in konkretes Handeln transferiert werden. Komplexe Aufgabenstellungen können den Lerntransfer anregen und unterstützen. Projektarbeiten können durch Präsenzveranstaltungen initiiert, begleitet oder ausgewertet werden. Durch Vorgabe von Lernsituationen, die ausschließlich in sozialen Kontexten realisiert werden können, werden verschiedene Lernformen wie Rollenspiele, Gruppenarbeit etc. umgesetzt.

**Prüfungsvorbereitung und -durchführung:** In den Präsenzphasen kann auf die Prüfungssituationen vorbereitet werden, in dem prüfungsähnliche Situationen durchlaufen werden und/oder Prüfungsmodalitäten besprochen werden.

**Rückmeldungen:** Präsenzphasen erlauben direkte, spontane Rückmeldungen durch den Lehrer oder Dozenten. Auf Lernfortschritte oder Lernschwierigkeiten kann unmittelbar reagiert werden. Präsenzveranstaltungen ermöglichen eine größere Individualisierung der Unterrichtsgestaltung (vgl. DIFF, 2000, S. 169 f.).

### 3.2.2 Lernformen der Präsenzphasen

Lernformen der Präsenzphasen unterscheiden sich nicht grundsätzlich von denen des herkömmlichen Präsenzunterrichts, daher bietet es sich an,

*„... in der Präsenzphase solche Lernformen zu bevorzugen, die die Interaktion zwischen den beteiligten Personen ... unterstützen“* (vgl. DIFF, 2000, S. 170).

**Fallstudie:** Die Lernenden werden bei einer Fallstudie mit einem aus der Praxis bzw. Lebensumwelt entnommenen Fall konfrontiert. Ein Fall ist als eine möglichst wirklichkeitsgetreue Beschreibung einer realen Entscheidungssituation definiert. Ziel ist es, die Entscheidungsfähigkeit der Lernenden, die Anwendung theoretischer Kenntnisse in praktischen Situationen und das selbstständige Arbeiten zu entwickeln. In der Praxis haben sich verschiedene Varianten der Fallstudie herausgebildet, die sich im Hinblick auf den Umfang und den Problemgehalt, die Lernziele und die Lerninhalte, die Bearbeitungszeit, die Präsentation sowie die Rolle des Lehrenden unterscheiden (vgl. BREUER, 2001, S. 124).

**Planspiele:** In Planspielen werden reale Abläufe simuliert. Lernende können beispielsweise simulierte Unternehmen führen. Sie treffen Entscheidungen, deren Auswirkungen vom Spielsystem aufgezeigt werden und die berücksichtigt werden müssen. Am Ende eines Planspiels werden die

Ergebnisse der Spieleraktionen ermittelt und festgehalten, so dass die getroffenen Entscheidungen analysiert werden können. Es werden vor allem das strategische und das fächerübergreifende Denken geschult (vgl. DIFF, 2000, S. 171; BREUER, 2001, S. 130).

**Rollenspiel:** Ein Rollenspiel stellt eine Methode zum Training sozialer Verhaltensweisen und zur Erforschung des eigenen Rollenverhaltens sowie des Verhaltens anderer dar. Rollenspiele können in drei Phasen unterteilt werden: In der *Motivationsphase* werden die Lernenden mit dem Verlauf des Rollenspiels vertraut gemacht; danach werden die Rollen und die Beobachtungsaufgaben definiert, die in der *Aktionsphase* gespielt werden; in der *Reflexionsphase* tauschen sich die Teilnehmer über ihre Verhaltensweisen und ihre Wahrnehmungen aus; das Spielgeschehen und die Argumente werden zusammengefasst und evaluiert (vgl. BREUER, 2001, S. 128).

**Projektmethode:** Die Projektmethode ist eine Form der Einzel- oder Gruppenarbeit, bei der in der Regel Gruppen von Lernenden realitätsnahe Probleme erarbeiten. Die Arbeits- und Lernschritte werden gemeinsam geplant, durchgeführt und reflektiert. Phasen der Projektmethode sind die Zielsetzung, die Planung, die Durchführung und die anschließende Beurteilung. Die Lernenden befassen sich über einen längeren Zeitraum in einer Gruppe oder in verschiedenen Gruppen mit einem Projekt.

**Leittextmethode:** Leittexte stellen, vereinfacht gesagt, in schriftlicher Form festgehaltene Lernanleitungen für die Lernenden dar. Die Leittextmethode wurde ursprünglich in der Ausbildung innerhalb des technisch-gewerblichen Bereiches entwickelt und unterscheidet sich von traditionellen Lehr-/Lernmethoden durch die gedankliche Vorwegnahme von Tätigkeiten und den sich daraus ergebenden Folgen. Durch Leitfragen oder Leitsätze werden Lernende dazu aufgefordert, sich die zur Ausführung einer komplexen Aufgabe erforderlichen Kenntnisse zu erwerben. Sie können dabei auf Planungsraster zurückgreifen und neue Fertigkeiten an „Übungshilfen“ trainieren. Das Ausmaß der Übungen bleibt ihnen überlassen. Sie können die Fertigkeiten an einem Projekt erproben und ausführen. Den Verlauf und das Ergebnis der Tätigkeiten bewerten die Lernenden zunächst selbst und im nächsten Schritt mit den Lehrern gemeinsam. Die Aufgabe des Leittextes besteht darin, den Lernenden einen „roten Faden“ bzw. eine Struktur an die Hand zu geben (vgl. HEDDERICH, 2001, S. 209 ff.).

**Übungsfirma, Lernbüro und Juniorfirma:** Mittels des Modells in Form eines Unternehmens übernehmen die Lernenden verschiedene Rollen und Aufgaben und stellen somit reale Handlungszusammenhänge in ihrer Komplexität nach. Es handelt sich um eigenständige Lernorte, bei denen z. B. Geschäftsvorfälle im realen Umfeld eines Unternehmens simuliert werden (vgl. BREUER, 2001, S. 129).

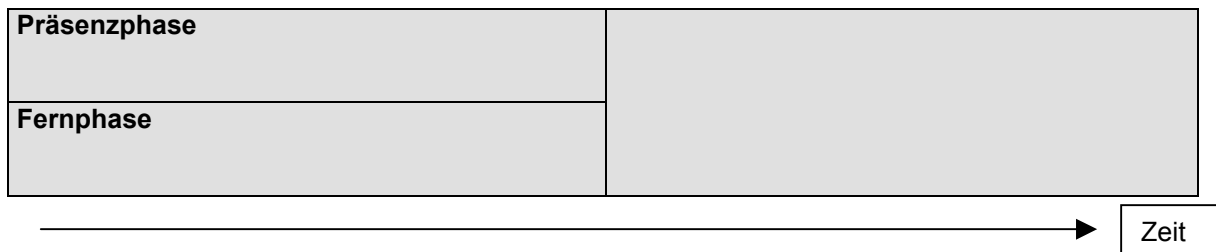


### 3.2.3 Strukturen von Präsenzphasen

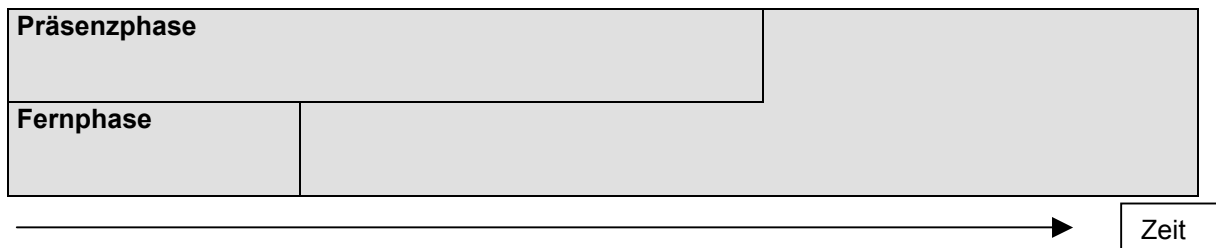
Angesichts der unterschiedlichen Bedeutung von Präsenzphasen im Fernunterricht stellt sich die Frage, in welchem Umfang diese angeboten werden und wie sie in der didaktischen Gesamtkonzeption verankert sind. HOLMBERG wies bereits 1977 auf eine Vielzahl von Kombinationsmöglichkeiten hin (HOLMBERG, 1977, S. 3). Die Bandbreite reicht nach seinen Beobachtungen von Fernunterricht mit sehr niedrigen Seminaranteilen bis hin zu Präsenzunterricht mit wenigen Fernunterrichtselementen.

BREUER (2001) unterscheidet bei Präsenz- und Telelernphasen im Fernunterricht zwischen drei Modellen. Diese unterscheiden sich im Hinblick auf das Verhältnis der Dauer der unterschiedlichen Lernphasen zueinander (vgl. Abbildung 3.2).

*Modell 1: etwa gleiche Berücksichtigung von Präsenz- und Fernphasen*



*Modell 2: überwiegende Berücksichtigung von Präsenz- und weniger Telelernphasen*



*Modell 3: überwiegende Berücksichtigung von Fernphasen und weniger Präsenzphasen*

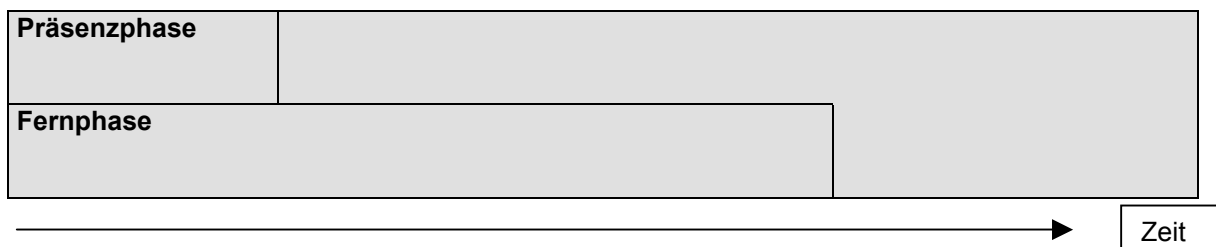


Abb. 3.2: Möglichkeiten der Kombination von Fern- und Nahphasen (modifiziert nach BREUER, 2001, S. 216)

Die Entscheidung für eines der dargestellten Modelle wird im Zusammenhang mit der Konzeption des Kurses getroffen und unterliegt didaktischen sowie ökonomischen Gründen. Idealerweise

schlägt BREUER vor, die drei Modelle in einer Fernunterrichtsmaßnahme miteinander zu kombinieren und zwar in der folgenden Reihenfolge: Modell 2, Modell 1, Modell 3. Hintergrund hierfür ist, dass Lernende in der zu Beginn einer Maßnahme überwiegend stattfindenden Präsenzphase die notwendige Betreuung und Hilfestellung im Lehr-/Lernprozess erhalten, die dann mit zunehmender Dauer zurückgenommen bzw. anders gewichtet werden. Diese Modellvorstellung kann aber nur für Fernunterrichtskurse gelten, bei denen mehrere Präsenzphasen angeboten werden. Diese können entweder

- als regelmäßige Wochenendveranstaltungen,
- als Blockveranstaltungen gleichmäßig verteilt über die gesamte Lehrgangsdauer oder
- als Blockveranstaltungen am Lehrgangsende (insbesondere zur Prüfungsvorbereitung) durchgeführt werden (vgl. ZFU, 2000, S. 22).

Bereits KAROW (1980) wies auf Mängel in der inhaltlichen und didaktischen Verbindung von Fern- und Nahunterricht hin:

*„Insgesamt gesehen ist Direktunterricht im Fernunterricht bis heute kein integraler Bestandteil dieser Kombination. Zwischen der nichtpersonalen und der personalen Ebene des kombinierten Fernunterrichts besteht ein didaktischer Bruch“* (KAROW, 1980, S. 132).

Zwei idealtypische Modelle der Fernunterrichtdidaktik „konkurrieren“ dabei miteinander. Zum einen ein Modell, das die meisten Mittel und didaktischen Anstrengungen für die professionelle Entwicklung und Produktion qualitativ hervorragender Lehrmaterialien zum Zweck des Selbststudiums verwendet und die mit der Post oder anderen Massenmedien distribuiert werden. Zum anderen ein Modell, in welchem das gedruckte Lehrmaterial eine untergeordnete Rolle und der Präsenzteil die tragende Rolle spielt (vgl. PETERS, 1997, S. 26). Nach PETERS (1997) scheint ein didaktisches Optimum zwischen den beiden Polen zu liegen. Ein fernstudiendidaktisches Problem ergibt sich aus den zwei wesentlichen Merkmalen von Fernunterricht: zum einen dem hohen Grad der Zugänglichkeit und zum anderen der Wirksamkeit der jeweils in Gang gesetzten interaktiven Lehr-/Lernprozesse. Je höher die Zugänglichkeit von Fernunterrichtsmaterial, desto größer die Zahl der Teilnehmer und desto sporadischer die direkte Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden (vgl. PETERS, 1997, S. 25). Der Anteil des Selbststudiums mit didaktisch aufbereiteten Materialien bei diesem Fernunterrichtsmodell steigt dabei bei den Teilnehmern. Durch die Schaffung von Dialogmöglichkeiten mittels Präsenzphasen und tutorieller Begleitung kann diesem Problem beispielsweise entgegengewirkt werden. Eine Verbindung einer erhöhten Zugänglichkeit und einer Verbesserung der Qualität des Fernunterrichts durch Präsenzphasen kann durch die Integration und die optimale Abstimmung der beiden Merkmale erreicht werden.

STORM (1991) kritisiert einen zu geringen Umfang an aktivierenden Lehrmethoden wie Gruppenarbeit, Fallmethode, Rollenspiel und Projektunterricht im Präsenzunterricht (vgl. STORM, 1991, S.

174). Der klassische Frontalunterricht oder das themenzentrierte Lehrgespräch schiene zu dominieren, Projektarbeit und Fallmethode würden kaum eingesetzt werden (vgl. CHEHADE, 1991, S. 27). Dies änderte sich jedoch etwa Mitte der 90er-Jahre des 20. Jahrhunderts. Bis dato lag der Schwerpunkt der Pädagogik auf Lehrerhandlungen und Lehrmedien (vgl. ZIMMER, 1994, S. 15).

*„Das bedeutet, dass die Lernerperspektive weit gehend außer Acht gelassen wurde“* (HEDDERICH, 2001, S. 19).

Heute bestimmt der Begriff „Handlungsorientierung“ die didaktische Diskussion sowohl im Direktunterricht und als auch im Fernunterricht (vgl. HEDDERICH, 2001; BLANK et al., 2001; DFV, 2001). Dieser Ansatz fordert, die in der Vergangenheit vernachlässigten Gestaltungsebenen „Lernen zum Handeln“, „Lernen durch Handeln“ und „Lernen als Handeln“ mehr in das Zentrum des didaktischen Designs eines Lehrganges zu stellen.

### 3.3 Beratung und Betreuung

#### 3.3.1 Beratung und Betreuung im Fernunterricht

Auf Grund der Erfahrungen mit dem Korrespondenzunterricht in den 60er-Jahren wird der „*Student Support*“ in Fernlehrinstitutionen – im Vergleich zu den traditionellen Bildungsinstitutionen – als entscheidendes Element der Lehre angesehen. Beratung und Betreuung sind nach Ross (1992) weitere mediale oder personale Komponenten, mit deren Hilfe die Teilnehmer sichtbar mit dem Fernlehrinstitut interagieren und kommunizieren können (vgl. Ross, 1992, S. 229).

**Beratung** meint vornehmlich Studienberatung, also organisatorische Aspekte des Fernunterrichtsangebotes. Es geht um umfassende Auskünfte über Anforderungen der Lehrgänge, Einschätzung des Studienerfolges etc. Zeitlich gesehen findet die Beratungsleistung also eher vor dem Lehrgangsbeginn statt.

Die **Betreuung** umfasst ebenso vielmehr die fachlich-inhaltliche Ebene, organisatorische Fragen und motivationale Beratung, um einen erfolgreichen Fernunterricht zu ermöglichen und einen Abbruch von Seiten der Teilnehmer zu verhindern (vgl. DIFF, 2000, S. 171). Einen differenzierten Ansatz wählt in diesem Zusammenhang FUHR (1991). Obwohl Betreuungs- und Beratungskonzepte und Beratungsangebote grundsätzlich auf die Förderung der Lernprozesse seitens der Teilnehmer ausgerichtet sind, unterscheiden sie sich seiner Meinung nach hinsichtlich des Individualisierungsgrades. Die Beratung orientiert sich dabei stärker an den individuellen Problemen einzelner Teilnehmer und nimmt die einzelnen Problemlagen zum Ausgangspunkt der Hilfestellung. Dagegen sind Betreuungsleistungen stärker auf allgemeine Abläufe im Fernunterricht ausgerichtet (vgl. FUHR, 1991, S. 119 ff.).

#### 3.3.2 Inhalte und Phasen der Beratung und Betreuung

Beratungs- und Betreuungssysteme werden laut RECHTIEN (1992) nur dann in Anspruch genommen, wenn das zu lösende Problem so gravierend oder komplex ist, dass nur Expertenhilfe als wirksam erscheint und das Umfeld keine Hilfestellung leisten kann (vgl. RECHTIEN, 1992, S. 110 f.).

WENGERT (1999) unterteilt das Beratungs- und Betreuungsangebot in drei Bereiche: die Fach-, die Lern- und die Organisationsberatung. Die Fachberatung bezieht sich auf die Inhalte des zu vermittelnden Lehrstoffes und auf das mit dem Fach verbundene Verständnisproblem. Dieses Beratungsangebot deckt einen großen Teil der Betreuungsanlässe ab und ist entsprechend auf Fachinhalte der Lehrmittel und der Lehrbriefe ausgerichtet. Lernberatung setzt bei Lern- und Motivationsproblemen an. Sie ist sehr anspruchsvoll und erfordert hohe Kompetenzen von Seiten der Berater, da auftretende Lern- und Motivationsprobleme aus komplexen Zusammenhängen bestehen. We-

gen der teilweise komplexen Fernunterrichtssysteme scheint eine Organisationsberatung im Hinblick auf den Aufbau eines Fernunterrichtskurses eine Hilfe für den Teilnehmer darzustellen (vgl. WENGERT, 1999, S. 339). Die Beratung fängt bei der Anmeldung der Teilnehmer an und hört bei der Übergabe von Prüfungszertifikaten auf. Aufgaben und Funktionen von Betreuungspersonen werden sich so mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen auf verschiedene Personen verteilen (vgl. DIFF, 2000, S. 177). So dürfte es vor der Aufnahme eines Fernunterrichtslehrganges eher um allgemeine organisatorische Fragen gehen und das Sekretariat in Anspruch genommen werden. Für die Betreuung vor und während des Lehrganges wird dann die Studienberatung genutzt. PHILLIPS, PHILLIPS und CHRISTMAS (2001) schlagen zusammengefasst folgende Beratungs- und Betreuungsfunktionen vor, die es im Fernunterricht zu beachten gilt:

**Dienste, die den Fernunterricht vorbereiten und einleiten:**

- Einholen von Informationen für potenzielle Fernschüler
- Studieneingangsberatung
- Transparente Darstellung von Fördermöglichkeiten
- Anmeldung
- Buchung und Bezahlung von Kursen

**Studienbegleitender Support:**

- Tutorielle Unterstützung innerhalb der Kurse
- Technische Hilfe
- Onlinebibliothek und Ressourcen (Datenbanken)
- Bereiche, die das Gemeinschaftsgefühl innerhalb eines Lehrganges fördern, z. B. eine eigene Homepage für einen Studiengang
- Lernberatung
- Onlinebuchladen

**Für die Lehrenden müssen weitere Leistungen erbracht werden:**

- Unterstützung während des Kursdesigns
- Unterstützung in der Lehre
- Bereitstellung und Management von Onlineressourcen und Kursmaterialien, einschließlich der Klärung von Copyright-Fragen
- Technische Hilfe (vgl. PHILLIPS et al., 2001, S. 23 ff.)

Bezüglich der Betreuungsleistungen sollte eines nicht vergessen werden: die Betreuung der Präsenzphasen. Die Betreuungsleistungen fangen bei organisatorischen Fragen an (Anreise, Unterkünfte, Verpflegung, Zugang zur Literatur, Freizeitangebot etc.) und hören bei der fachlich-pädagogischen Betreuung wie beispielsweise gemeinsame Gruppenarbeiten, Präsentationen etc. auf.

Zusammengefasst kann man die Angaben des DIFFs (2000) akzeptieren. Zu den wesentlichen Aufgaben der Beratungs- und Betreuungsleistungen zählen:

- Unterstützung der Selbstlernkompetenz (beispielsweise durch die Bereitstellung von Informations- und Trainingsmaterialien für wirkungsvolle Lernstrategien)
- Einüben von Lerntechniken
- Beratung bei Problemen hinsichtlich der Stofffülle und des Einhaltens von Terminen
- Organisatorische Unterstützung bei der Bildung informeller Arbeitsgruppen
- Inhaltliche Unterstützung für das Lernen in Gruppen, z. B. Bereitstellen von Informationen über effektive Methoden des Lernens in der Gruppe
- Unterstützung bei der Installation und Nutzung komplexer Lerntechnologien (Multimedia)
- Prüfungsvorbereitung und Überwinden von Prüfungsängsten (vgl. DIFF, 2000, S. 173)

### 3.3.3 Kommunikationswege der Beratung und Betreuung

Die Kontaktaufnahme zwischen Lerner und Berater stellt ein erstes Hindernis bei der Inanspruchnahme der Beratungs- und Betreuungsleistung dar. Wegen der besonderen Rolle des Lernenden im Fernunterricht hat die mediengestützte Beratung einen besonderen Stellenwert gewonnen. Folgende Wege der Betreuung können genutzt werden:

- Sprechstunden (persönliche Begegnungen)
- Telefonische Sprechzeiten (Anfragen)
- Austausch über Computer (Internet, E-Mail, Mail-Listen, Newsgroups, Chats, Video, Audio-Onlinekonferenzen)
- Austausch per Brief (Fax oder Post)
- Austausch von Video-, Audiokassetten, DVDs, CD-ROMs
- Gruppenveranstaltungen wie regelmäßige Gesprächsrunden oder informelle Gespräche während der Präsenzphasen (vgl. DIFF, 2000, S. 369)

Um das Potenzial der Kommunikation im Fernunterricht einschätzen und nutzbar machen zu können, müssen unterschiedliche Kommunikationsmöglichkeiten in ihrer Spezifik transparent gemacht werden. Eine Unterscheidung liegt in der zeitversetzten (asynchronen) und zeitgleichen (synchronen) Kommunikation. *Asynchron* meint, wenn die Kommunikationspartner nicht zeitgleich senden und empfangen. Zwischen dem Versenden und dem Empfangen einer Nachricht vergeht eine bestimmte Zeitspanne (vgl. RAUTENSTRAUCH, 2001, S. 41 f.). Brief, Telefon, Fax, E-Mail, Internetforen, Newsgroups u. a. sind demnach asynchrone Medien, die im Fernunterricht verwendet werden. Da die mündliche Beratung per Telefon und die schriftliche Beratung per Brief, Fax sowie E-Mail wesentliche Kommunikationsdienste im Fernunterricht darstellen, werden diese im Folgenden ausführlicher dargestellt.

**Das Telefon** ist nach WENGERT (1999) wegen seines hohen Verbreitungsgrades ein ideales Medium für den Fernunterricht. Bei auftretenden Lernproblemen haben Fernunterrichtsteilnehmer die Möglichkeit, schnell einen Berater zu kontaktieren, um allgemeine Informationen abzurufen oder um individuelle Probleme zu erörtern. Dies setzt voraus, dass die Teilnehmer ihr Problem hinreichend und sprachlich differenziert beschreiben können und der Telefonberater als Lern- und Fachberater die entsprechenden Fundstellen in den Studientexten genau kennt (vgl. WENGERT, 1999, S. 340 f.). PETERS (1997) empfiehlt den Fernlehrern, „... *Anrufer durch Lakonie und mangelndes Entgegenkommen abzuweisen. Ein solches Verhalten mag durch Zeitmangel und Arbeitsüberlastung verursacht sein, bleibt aber wegen seiner demotivierenden Wirkung destruktiv*“ (PETERS, 1997, S. 97). GROTIEN (1993) bemerkt, dass es erhebliche Bedenken dahingehend geben würde, ob das Telefon das geeignete Medium bei Beratungen sei (vgl. GROTIEN, 1993, S. 28). Hinsichtlich der Nutzung des Telefons gibt es unterschiedliche Darstellungen, die kein einheitliches „Nutzerprofil“ erkennen lassen (vgl. WENGERT, 1999; PETERS, 1997; ROSS, 1992). Eine Befragung von Fernstudenten der Fernuniversität Hagen (FeU) ergab, dass dort etwa die Hälfte der Studenten das Telefon zur Beratung nutzt (54,06 Prozent), die Mehrheit mit der Qualität der Beratung sehr zufrieden ist (58,2 Prozent), die Fragen immer zu ihrer vollsten Zufriedenheit (56,8 Prozent) beantwortet werden und dass das Kosten-/Nutzenverhältnis von Zeit und Geld sowie die Qualität der Antwort stimmen. Die gleiche Befragung wurde parallel bei Studierenden der *Indira Gandhi National Open University* (IGNOU) in Indien durchgeführt, wobei die Ergebnisse bezüglich der Qualität und der Zufriedenheit schlechter ausfielen. Auch das Kosten-/ Nutzenverhältnis wurde eher negativ bewertet. Ursachen hierfür wurden damit begründet, dass die Qualität der Beratungsleistung bei der FeU besser ist als an der IGNOU und das Kosten-/Nutzenverhältnis schlechter beurteilt wurde, weil Telefonieren in Indien teurer ist als in Deutschland (vgl. RATHORE, 1997, S. 84 ff.).

BEHRENS (1999) fasst die wesentlichen Merkmale von Telefon und Telefax in einer Grafik zusammen:

Tab. 3.4: Charakterisierung der Interaktion über Telefon und Telefax (modifiziert nach BEHRENS, 1999, S. 142)

Parameter	Telefon und Telefax
verbale Zeichen (geschriebener oder gesprochener Text)	ja
nonverbale vokale Zeichen	Telefon ja, Telefax nein
nonverbale nonvokale Zeichen (Gestik, Mimik)	nein
Reichweite, geografisch	sehr hoch
Reichweite, Personenzahl	gering
<b>Rückmeldung:</b>	
synchron oder asynchron	Telefon: synchron; Telefax: asynchron
Anforderungen an die Hardware-Ausstattung	gering
Anforderungen an die technischen Kenntnisse der Lernenden	gering
realisierbare interaktive Lern- und Arbeitsformen	Lernende: Fragen stellen, Feed-back geben Tutoren und Lehrende: Beratung und Tutoring

**Beratung via Brief und Telefax:** Nach PETERS (1997) zwingt die Schriftform den Lernenden zur Präzision und Knappheit sowie zum wohlüberlegten Ausdruck. WENGERT (1999) sieht darin ein Problem, da Lernende Schwierigkeiten haben, ihr Lernproblem schriftlich zu formulieren. Dies gilt vor allem für Personen, die nicht gewohnt sind, ihre Wünsche und Anliegen präzise zu formulieren. Ferner ist anzunehmen, dass Teilnehmer durch die empfundene „Zeitnot“ nicht gewillt sind, lange Briefe zu schreiben. Auch halten „lange Postwege“ angesichts der Möglichkeiten neuer Medien viele Teilnehmer von dieser Form der Beratung ab (vgl. WENGERT, 1999, S. 342). Schriftliche Kommunikation hat gegenüber der mündlichen den Vorteil, dass diese oft zu mehr Offenheit im Sinne eines Wegfallens von sozialen Konventionen und sozialen Schranken führt (vgl. RAUTENSTRAUCH, 2001, S. 43). Meist wird die schriftliche Form der Kommunikation gewählt, um so genannte Einsendeaufgaben oder Übungen bei Fernlehrinstitutionen einzureichen.

Das am häufigsten eingesetzte elektronische Medium zur Kommunikation ist die E-Mail (vgl. KURZ, 2001, S. 14). Nach Angaben von RAUTENSTRAUCH (2001) ist die E-Mail der verbindlichste Kommunikationsdienst, da sich eine E-Mail direkt an einen Empfänger wendet und kaum ignoriert werden kann. Auch wenn sie ungelesen gelöscht wird, wurde ihr Eingang, wenn auch nur zu diesem Zweck, registriert. Im Gegensatz zum Post-Brief ist der Austausch per E-Mail sehr viel schneller und kostengünstiger (vgl. RAUTENSTRAUCH, 2001, S. 43). SASSENBERG (2000) verweist auf Studien, aus denen hervorgeht, dass insbesondere E-Mails als wenig formal und mit einem Notizzettel vergleichbar wahrgenommen werden (vgl. SASSENBERG, 2000, S. 109). Um eine persönliche Beziehung aufbauen zu können, ist der Adressatenbezug einer E-Mail von Bedeutung. Damit sich Kommunikationspartner persönlich angesprochen fühlen, muss die E-Mail auch persönlich adressiert werden. Denn gerade in der textbasierten computervermittelten Kommunikation wird dem geschriebenen Wort mehr Bedeutung beigemessen als dem gesprochenen Wort. „E-mail's



*effectiveness often relies on quality of writing*“ (PORTER, 1997, S. 109). RAUTENSTRAUCH (2001) sieht deshalb für die Betreuung von Fernunterrichtsteilnehmern eine vertrauensvolle und respektvolle Atmosphäre und Beziehung als eine wesentliche Voraussetzung, bei der ein höchstmöglicher Grad an Transparenz und sprachlicher Prägnanz in der Netz-Kommunikation leitend sein sollten (vgl. RAUTENSTRAUCH, 2001, S. 47). E-Mails sollten aus diesem Grund folgende Kriterien erfüllen: Sie sollten kurz, prägnant, höflich, unmissverständlich, grammatikalisch und orthografisch einwandfrei sein (vg. PORTER, 1997, S. 109 ff.).

Nach WERUM (2002) könnten auch Studienbriefe von mehreren Studierenden per E-Mail bearbeitet werden. Der Lehrende würde die Studierenden zur Beantwortung einer Frage bis zu einem bestimmten Termin auffordern. Technisch gesehen wäre es ein Vorteil, mittels E-Mail die Themen sowie deren Bearbeitung von Kursen umzusetzen, da mit einem minimalen Aufwand ad-hoc eine Studiengruppe im Internet aufgebaut werden könnte (vgl. WERUM, 2002, S. 131). BEHRENS (1999) fasst die wesentlichen Merkmale der Interaktion mittels E-Mails in einer Tabelle zusammen:

Tab. 3.5: Charakterisierung der Interaktion über E-Mail (modifiziert nach BEHRENS, 1999, S. 144)

Parameter	E-Mail
verbale Zeichen (geschriebener oder gesprochener Text)	ja
nonverbale vokale Zeichen	nein
nonverbale nonvokale Zeichen (Gestik, Mimik)	nein
Reichweite, geografisch	sehr hoch
Reichweite, Personenzahl	mittel bis hoch ( je nach Zielrichtung)
<b>Rückmeldung:</b>	
synchron oder asynchron	asynchron
Anforderungen an die Hardware-Ausstattung	Netzanbindung
Anforderungen an die technischen Kenntnisse der Lernenden	gering
realisierbare interaktive Lern- und Arbeitsformen	Fragen stellen, Feed-back geben, Beratung und Tutoring, Wissensabfragen, virtuelle Lern- und Arbeitsgruppen

Eine Sonderform der schriftlichen Beratung stellen die von den Veranstaltern **schriftlich verfassten Studienanleitungen** mit Termin- und Organisationsplänen dar, die vom Fernunterrichtsschutzgesetz gefordert werden. Der Ratgeber für Fernunterricht der *Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht* bemerkt in diesem Zusammenhang, dass dies eine allgemeine Studienanleitung ist, die dem Teilnehmer zu Beginn eines Lehrganges zugesendet wird und allgemeine Hinweise bezüglich der Lerntechniken und der Lernorganisation gibt. Eine lehrgangsspezifische Studienanleitung verknüpft die in den Lehrgangsmaterialien häufig isoliert behandelten Stoffgebiete unterein-

ander und liefert eine Begründung hinsichtlich des Aufbaus und des Ablaufs eines einzelnen Fernlehrganges (vgl. ZFU, 2000, S. 19).

### 3.4 Lernerfolgskontrollen

„Lernen ist kein willenloses Unterfangen“ (ARBINGER et al., 1998, S. 163). Die Kontrolle des Lernerfolges ist ein wesentliches Element des Lehr-/Lernprozesses. Durch Rückmeldungen über den Lernzuwachs erhält der Lernende einen Einblick in die eigene Leistung und Leistungsfähigkeit. Der Lerner kann über Möglichkeiten der Lernkontrolle seinen Lernfortschritt überprüfen und erhält eine Rückmeldung über den erfolgten Lernerfolg (vgl. BEHRENS, 1999, S. 120). Die Methoden der Kontrolle des Lernerfolges haben sich durch den Einfluss der Vielfältigkeit der Medien und der Entwicklung der Lerntheorien im Laufe der Zeit weiterentwickelt und verändert (vgl. DIFF, 2000, S. 180). Unter diesen Gesichtspunkten muss über die Rolle der Lernerfolgskontrolle neu nachgedacht werden.

#### 3.4.1 Gründe für eine Kontrolle des Lernerfolges

Im Fernunterricht kommt dem selbstgesteuerten Lernen eine wichtige Rolle zu, da im Vergleich zum traditionellen Präsenzunterricht die direkte Kontrolle des Lernprozesses durch den Lehrer fehlt. Durch den Austausch mit anderen Lernenden erfolgt nur bedingt eine Lernerfolgskontrolle. Eine Bewertung, die so genannte formative Leistungsbewertung, während einer Fernunterrichtsmaßnahme wirkt sich besonders auf das Lernen der Fernunterrichtsteilnehmer aus. Fernunterrichtsteilnehmer finden es oft schwierig, ihre Leistung selbst einzuschätzen. Sie benötigen von außen eine Rückmeldung und Bewertung, die zur formativen Leistungsbewertung gehört. Fernunterrichtsanbieter können mittels Bewertung und Rückmeldung während des Studiums

- den Lernerfolg verbessern und stabilisieren,
- die Teilnehmer motivieren,
- deren Stärken und Fehler korrigieren,
- Missverständnisse in einem frühen Stadium aufdecken und klären,
- ggf. Änderungen in dem Lehrmaterial oder den Betreuungsmaßnahmen vornehmen, um wiederkehrenden Missverständnissen vorzubeugen,
- das Lehren und Lernen in der Wahrnehmung der Beteiligten verbessern (vgl. DIFF, 2000, S. 181).

Durch eine summative Kontrolle zum Abschluss einer Fernunterrichtsmaßnahme erhalten die Teilnehmer ein Maß für ihre Lernleistung. Ferner erhält die Fernunterrichtsinstitution Informationen

über die Qualität der eigenen Lehre, welche messbar gemacht wird. Folgende Tabelle fasst die Unterschiede formativer und summativer Bewertung für den Studienerfolg zusammen.

Tab. 3.6: Unterschiede formativer und summativer Bewertung für den Studienerfolg (modifiziert nach DIFF, 2000, S. 182)

	<b>Formative Bewertung</b>	<b>Summative Bewertung</b>
<b>Zweck</b>	Verbesserung des Lernens der Teilnehmer	Beurteilung des Gesamtlernerfolges eines Moduls oder Kurses; keine Verbesserung möglich
<b>Zeitpunkt</b>	während des Kurses	nach Beendigung des Kurses
<b>Form der Bewertung</b>	Stellungnahme zu positiven und negativen Punkten, gekoppelt mit Verbesserungsvorschlägen	Benotung der Gesamtleistung
<b>Bedeutung für die Teilnehmer</b>	Rückmeldung zum Lernfortschritt, mögliche Verbesserung; Motivation und Ermutigung; Einteilung des Lernstoffes bei hohem Anteil von Aufgaben: erhöhte Arbeitsbelastung	Messung der eigenen Leistung, aber ohne Verbesserungsmöglichkeit; Momentaufnahme der Wiedergabefähigkeit des Gelernten zu einem bestimmten Zeitpunkt
<b>Bedeutung für die Einrichtung</b>	höhere Qualität der eingereichten Arbeiten; eventuell größere Zurückhaltung der Studierenden; eventuell höhere Arbeitsbelastung des Personals	effektive Bewertungsmethode; bei fehlender formativen Lernerfolgskontrolle kann es bei der summativen Bewertung zu höheren Durchfallquoten kommen

### 3.4.2 Zeitpunkt von Lernerfolgskontrollen

Wie im vorhergehenden Abschnitt dargestellt, können Lernerfolgskontrollen zu verschiedenen Zeitpunkten stattfinden. Nach BEHRENS (1999) schreiben Erwachsene, die *Lernen* mit Lernen in der Schule vergleichen, Vor- und Nachbereitungsphasen nicht den Stellenwert zu, den sie tatsächlich besitzen. Dies führt dazu, dass sie diese Phasen vernachlässigen. Für sie sind Wissenstests eine Möglichkeit, eine Nachbereitung zu initiieren. Dabei sollte dem Lerner vermittelt werden, dass es im Vergleich zum schulischen Lernen darum geht, anhand von verschiedenen Fragen den Lernstoff zu reflektieren, das Kontrollwissen anzuwenden und den Lernstoff zu strukturieren (vgl. BEHRENS, 1999, S. 124). Es empfiehlt sich daher, in regelmäßigen Abständen Lernerfolgskontrollen durchzuführen: einerseits aus lerntheoretischer Sicht, andererseits aus motivationalen Gründen. Über den Lehrgang verteilte Lernerfolgskontrollen haben den Vorteil, dass

- das Lernpensum schrittweise abgearbeitet wird,
- kurzfristige Ziele erreicht werden können und Leistungspunkte angesammelt werden,
- Lernende die Möglichkeit haben, ihre Leistungen innerhalb eines Lehrganges zu verbessern,
- das Fernlehrinstitut frühzeitig erkennt, wer Lernunterstützung erfahren muss (vgl. DIFF, 2000, S. 183).

Ein zu engmaschiges Lernerfolgskontrollsystem kann sich aber auch insofern negativ auswirken, dass aus Sicht des Lerners ein Leistungsdruck aufgebaut wird, dem er nicht gewachsen ist. Mitbedacht werden sollten ferner die Rahmenbedingungen der Lerner (z. B. Zugang zu Literatur sowie zu anderen Medien, Arbeitszeiten, Möglichkeiten der Bearbeitung).

Entsprechend sollte der Zeitraum für die Erstellung von Hausarbeiten größer angelegt werden als bei einem herkömmlichen Präsenzunterricht.

### 3.4.3 Organisation von Lernerfolgskontrollen

Um Lernprozesse erfolgreich überwachen, reflektieren und regulieren zu können, sollte zunächst eine gründliche Analyse der Situation erfolgen. In Anlehnung an BEHRENS (1999, S. 125) können hierzu folgende Kontrollfragen formuliert werden:

- Umfasst das Fernunterrichtsmodell Elemente, wie z. B. das Setzen von Lernzielen, welche selbstgesteuertes Lernen ermöglichen?
- Sind unterstützende Maßnahmen, wie z. B. die Inanspruchnahme einer Hotline oder einer tutoriellen Betreuung eingerichtet, auf die bei Fragen und Problemen zurückgegriffen werden kann?
- Welche Form von Lernerfolgskontrollen wird verwendet und wie kann sie evaluiert werden?

- Bestehen Möglichkeiten der Wiederholung, z. B. in Form von Lernschleifen, wenn das Ergebnis negativ ausfällt?

Folgende Punkte sollten bei der Organisation von Lernerfolgskontrollen in Anlehnung an das DIFF (2000, S. 373) hinterfragt werden:

- Welche Leistungen sollen überprüft werden?
  - Sachwissen: welche Inhalte?
  - Anwendungsfähigkeit
  - Problemlösungsfähigkeit
  - Kommunikationsfähigkeit
  - Fähigkeit zum kritischen Denken
- Sind die Aufgaben auf Grund des Wissensstandes der Lernenden und auf der Basis des Lehrmaterials zu bearbeiten?
- In welcher Form bzw. wie soll die Lernerfolgskontrolle stattfinden?
  - Als Prüfungsarbeiten unter Aufsicht, wobei keine Unterlagen benutzt werden können?
  - Prüfungen, bei denen Aufgaben in das Prüfungszimmer mitgebracht werden können?
  - Prüfungen in Form von Hausaufgaben, die innerhalb einer vorgegebenen Zeit bearbeitet werden müssen?
  - Hausarbeiten zu vorgegebenen Fragestellungen, die von einer Betreuungsperson korrigiert und bewertet werden?
- Wann sollen die Lernerfolgskontrollen stattfinden?
- Gibt es Zeiten, zu denen die Teilnehmer besonders starken Belastungen ausgesetzt sind, in denen möglichst keine Lernerfolgskontrollen stattfinden sollten?
- Wie häufig und in welchen Abständen sollen Lernerfolgskontrollen stattfinden?
- Wie wird die Zuverlässigkeit der Lernerfolgskontrollen gewährt?
- Durch wen erfolgt die Lernerfolgskontrolle?
- Wie werden die Lernerfolgskontrollen evaluiert?
- Wie wird bei Nicht-Erreichen des Lernziels verfahren?

## 4 Zur Notwendigkeit selbstgesteuerten Lernens

Ein Aspekt des Fernunterrichts besteht darin, dass sich die Lernenden allein zu Hause mit den Lerninhalten beschäftigen. Sie müssen also ihr Lernen selbst organisieren und den Lernprozess selbst steuern. Worin besteht der Unterschied zwischen Selbstorganisation und Selbststeuerung? ARNOLD und LEHMANN (1998) stellen fest, dass im Begriff der Selbstorganisation Fragen der Didaktisierung (Wer gestaltet wie die Vermittlung bzw. Erschließung der Lerninhalte?) und Fragen der Institutionalisierung (Wo, in welchem Rahmen und unter welchen Verantwortlichkeiten finden Lehren und Lernen statt?) nur schwer auseinander gehalten werden können, und dass der Begriff der Selbstorganisation didaktisch schwer zu präzisieren ist:

*„So betrachtet zeigt sich, daß Selbstorganisation eher ein Institutionalisierungs- und Selbststeuerung eher ein Didaktikbegriff der Erwachsenenbildung zu sein scheint, wobei das selbstgesteuerte Lernen bzw. das ‚Self-directed Learning‘ eng ... mit der Vorstellung vom selbständigen Entscheiden des einzelnen Lerners über die Nutzung der verschiedensten informellen und institutionalisierten Lernhilfen in der eigenen Lebens- und Medienwelt verbunden ist. Dadurch wird das ‚Self-directed Learning‘ geradezu zwangsläufig zu einer Art Rahmentheorie für das Fernstudium bzw. das ‚Distance Learning‘ ...“ (ARNOLD & LEHMANN, 1998, S. 89 f.).*

ARNOLD und LEHMANN kommen unter anderem zu dem Schluss: *„Das Fernstudium ist ein fremdorganisiertes Angebot, das selbstgesteuertes Lernen zuläßt, aber nicht nur, wie die Repräsentanz von anderen Lerntypen bei den Nutzern von Fernstudienlehrgängen zeigt. Aus diesem Grunde ist es auch wenig weiterführend, das selbstgesteuerte Lernen zum neuesten fernstudiendidaktischen Monokonzept idealistisch zu überhöhen“ (ARNOLD & LEHMANN, 1998, S. 90).*

In Deutschland hat sich insbesondere DOHMEN (1999) seit Jahren mit selbstgesteuerten bzw. selbstorganisierten Lernformen beschäftigt:

*„Selbstgesteuertes Lernen‘ bezeichnet ein lernendes Verarbeiten von Informationen, Eindrücken, Erfahrungen, bei dem die Lernenden diese Verstehens- und Deutungsprozesse im Hinblick auf ihre Zielausrichtung, Schwerpunkte und Wege im wesentlichen selbst lenken. Beim selbstgesteuerten Lernen können die Lernenden jeweils nach den eigenen Interessen, Bedürfnissen und Voraussetzungen die verschiedensten (formalen und informellen, selbstentwickelten und fremdorganisierten) Lernmöglichkeiten nutzen und flexibel kombinieren. Das heißt: Das selbstgesteuerte Lernen ist eine besondere Form des für Fremdunterstützung offenen ‚Selbstlernens‘. Dabei soll der Begriff des ‚Selbstlernens‘ nicht nur zum Ausdruck bringen, daß jeder Mensch die jeweils auf ihn zukommenden Informationen und Eindrücke selbst verarbeiten muß, er soll auch als allgemeine Kurzformel für ein nicht primär von anderen geleitetes und gesteuertes Lernen verstanden werden. Das selbstgesteuerte Lernen sucht einen Mittelweg: es meint weder ein völlig autonomes Lernen (...), noch eine bloße Einpassung in vorgegebene Lernarrangements. Es konzentriert sich auf das*

---

*„emanzipatorische' Bildungsziel, daß nämlich mündige Erwachsene individuell und in der Gruppe lernen sollen, ihre von vielen Seiten mitgetragenen und beeinflussten Lernprozesse soweit wie möglich selbst zu steuern“ (DOHMEN, 1999, S. 16).*

DOHMEN (1999) grenzt dabei das selbstorganisierte Lernen vom selbstgesteuerten Lernen ab: *„Selbstorganisiertes Lernen meint meistens ein Lernen, bei dem die Lernenden bei vorgegebenen Zielen und Inhalten die Organisation, d. h. das WIE ihres Lernens selbst bestimmen. Der Begriff wird deshalb vor allem in der beruflich-betrieblichen Weiterbildung gebraucht, wenn die Entscheidung darüber, was und wozu gelernt werden soll, aus wirtschaftlichen bzw. betrieblichen Bedürfnissen und Erfordernissen zwingend abgeleitet wird, die organisatorischen Arrangements des Lernprozesses aber (im Hinblick auf Zeit, Ort, Abfolge, Gruppenarbeit, Auswertung etc.) im wesentlichen von den Lernenden selbst gestaltet werden können ... “ (DOHMEN, 1999, S. 40 f.).*

Da selbstorganisiertes Lernen sich eher auf die Organisation des Lernens bezieht, ist der Begriff gewissermaßen aus der Mode gekommen. Heute wird fast ausschließlich von selbstgesteuertem Lernen (bzw. Self-directed Learning) gesprochen, das die Selbstorganisation impliziert. Im Fernunterricht hat selbstgesteuertes Lernen unabhängig von den verwendeten Medien einen hohen Stellenwert, aber auch eine Schlüsselfunktion: *„Selbstgesteuertes Lernen kann nicht gelehrt, es kann aber begleitet und erleichtert werden“ (SIEBERT, 2001, S. 98).* Eine Idealvorstellung wäre die Selbstbestimmung hinsichtlich der Lernziele, der Zeit und des Ortes durch den Lerner. Der Lernende soll die Determinanten des Lernprozesses selbst bestimmen und seine inneren und äußeren Lernaktivitäten selbst im Sinne eines bewussten und planmäßigen Lernens regeln.

*„Bei der Auswahl und Nutzung verschiedener Lerngelegenheiten und Lernangebote sind die meisten lernenden Menschen sowohl auf die professionelle Beratung, wie fremdorganisierte Lernarrangements und auf die von anderen organisierten kommunikativen Austauschbeziehungen und Kooperationsmöglichkeiten angewiesen. Wichtig nur, daß sie – individuell oder miteinander – den Fortgang ihres Lernens auch bei einer Einbeziehung fremdorganisierter Unterstützungsmöglichkeiten soweit wie möglich nach ihren Bedürfnissen, Interessen selbst steuern. Dieses Selbststeuern wurde oft mit einem Autofahrer verglichen, bei dem man als Fahrer seinen Wagen zu einem selbstgewählten Ziel steuert, aber dabei die von anderen entwickelte Infrastruktur (Straßennetze, Tankstellen, Verkehrshinweise, Rast- und Aussichtsmöglichkeiten, Reparaturdienste etc.) je nach eigenem Bedarf nutzt“ (DOHMEN, 1999, S. 17).*

## 4.1 Anforderungen an selbstgesteuertes Lernen

Die Selbststeuerung des eigenen Lernens bezieht sich vor allem auf das gezielte Aufgreifen und Ansteuern bestimmter Lernmöglichkeiten und Lernangebote sowie auf die Auswahl und Nutzung bestimmter Lernarrangements und Lernhilfen. Selbstgesteuertes Lernen hängt demnach von äußeren und inneren Faktoren ab. NUISSL (1999) definiert fünf Voraussetzungen für das Arrangement zum selbstgesteuerten Lernen:

### 1. Bewusste Lernentscheidungen

*„Man benötigt Informationen über die eigene Außenwelt, also die Lebens-, Arbeits- und Zukunftsperspektiven, auf die hin gelernt werden soll. Und man benötigt Informationen über die eigene Innenwelt, über Lernbedürfnisse, Lernfähigkeiten und Lerninteressen. Erst entsprechende Informationen über die Außenwelt- und Innenwelt machen es individuell möglich, bewusste Lernentscheidungen zu treffen“* (NUISSL, 1999, S. 33).

### 2. Bewusste Auswahlentscheidungen

*„Auf der Basis einer im Grundsatz getroffenen Lernentscheidung haben selbstgesteuerte Lernende zwischen Lernwegen, Lernangeboten und Lernmaterialien auszuwählen. Dabei haben sie die erste Hürde darin zu überwinden, entweder Informationen über vorliegende Angebote zu erhalten oder aber für sich selbst eine didaktische Struktur des eigenen Lernweges zu entwickeln. ... Dies gilt vor allem dann, wenn es um die Auswahl von Angeboten, Materialien, Medien etc. geht“* (NUISSL, 1999, S. 33).

### 3. Selbstevaluation

Bei dem Fortgang der Selbststeuerung im Lernprozess bedarf es der Evaluation des Lernprozesses, sowohl bei der Feststellung des Lernstandes als auch bei der Bearbeitung auftretender Lernprobleme. Die Selbstevaluation des Lernenden gerade im Fernunterricht wird von NUISSL kritisch gesehen, da Instrumente der Selbstevaluation oder der Kontrolle des Lernstandes nicht ausreichend Informationen über den Lernenden liefern. Er hält eine Lernberatung durch Lehrende oder durch soziale Interaktion für ein wesentliches Element des Lernprozesses im selbstgesteuerten Lernen.

### 4. Einzellernen und soziales Lernen

Da Lernen ein kommunikativer Prozess ist, steht selbstgesteuertes Lernen immer in Wechselbeziehung zum planmäßig organisierten Lernen. Ein Lehrbrief oder eine interaktive CD-ROM ist mit Lernintentionen zur Kommunikation versehen, indem sie den Lehrstoff strukturieren, Lernschritte definieren und Lernmaterialien präsentieren. Sie sind aber nur als Ergänzung zum persönlichen Austausch zwischen Lernenden und Lehrenden zu sehen, da sich über diesen interaktiven Austausch Lernziele am ehesten hinterfragen lassen. *„Im Medium sind Lernende hingegen verhältnismäßig ausgeliefert. Dies gilt etwa für Arbeitsaufgaben in Studienbriefen oder für (meist völlig unge-*



*eignete) Hypertexte in der Lehr-Software“* (NUSSL, 1999, S. 37). Die Notwendigkeit von didaktischen Strukturen ist hierbei zu unterstreichen, da gerade im Bereich neuer Medien die Didaktik an Datentechniker abgegeben wurde, was nicht unbedingt den Zugang zum Lernstoff erleichterte. Eine zunehmende Modularisierung unterschiedlicher Lernstoffe in eine bessere didaktische Gestaltung von Medien und ein höheres Maß an Interaktivität wären bei der Gestaltung von Lernprozessen anzustreben.

#### 5. Verwertbarkeit

Damit das Interesse des Lernenden auch weiterhin geweckt bleibt, muss das Gelernte verwertbar sein. Es bedarf der Akzeptanz und der Verwertbarkeit gerade im sozialen Umfeld. NUSSL sieht hierin einen Grund, warum die Diskussion um die Anerkennung von Zertifikaten und Akkreditierungssystemen zugenommen hat. Das Problem nicht formalisierter und formalisierter Lernprozesse bekommt daher ein verwertbares Ziel als anzustrebende Sollvorgabe, welchen vorgefertigte Anforderungen und Systeme zu Grunde liegen. Das selbstgesteuerte Lernen wird somit teilweise „ad absurdum“ geführt. Um selbstgesteuertes Lernen erfolgreicher zu machen, müssen deshalb von Fernunterrichtsinstitutionen

- bestehende Informationssysteme ausgebaut und verbessert werden,
- eine Bildungsberatung aufgebaut werden,
- eine Lernberatung als Hilfe in Anspruch genommen werden können,
- Systeme modularisiert werden und
- Akkreditierungen und Zertifikate in einen neuen Kontext geordnet werden.

DEITERING (1996) dagegen nennt vier Komponenten für die Selbststeuerung beim Lernen: Lernziele, Operationen und Strategien der Informationsbearbeitung, zielorientierte Kontrollprozesse (Vergleich, Bewertung, Auswertung und Rückmeldung) sowie Manipulierbarkeit – und Offenheitsgrad der Lernumwelt. Das Ausmaß, in dem diese Komponenten durch den Lernenden beeinflussbar sind, bedingt die Möglichkeiten zum selbstgesteuerten Lernen. Dabei ist der Selbststeuerungsgrad abhängig von individuellen Steuerungsfähigkeiten/Lernkompetenzen und der Bereitschaft zum selbstgesteuerten Lernen (Lernmotivation). Voraussetzungen für den Lernenden und die Lernorganisation sind folgende Faktoren:

## **Lernender**

- Mündiger Mensch
- Selbstbestimmung
- Selbstverantwortung
- Autonomie im Lernen
- Selbstständigkeit im Denken und Handeln
- Förderung der Lernkompetenz
- Vorbereitung auf lebenslanges Lernen
- Kritikfähigkeit und -willigkeit
- Förderung von sozialer Kompetenz
- Kommunikationsfähigkeit
- Konfliktfähigkeit
- Selbstvertrauen
- Freiheit von Status- und dogmatischem Hierarchiedenken
- Selbstbewusstsein
- Problemlösefähigkeit

## **Lernorganisation**

- Flexibler Zeitplan
- Flexible Raumnutzung
- Minimum an Frontalunterricht
- Flexible Lerngruppenbildung
- Flexible Schwerpunktsetzung bei Lerninhalten
- Individuelle Planung der Vorgehensweise
- Nutzung von externen Lernquellen

(vgl. DEITERING, 1996, S. 156)

Da kein Lerner dem anderen gleicht, d. h. die Lernenden mit unterschiedlichen Voraussetzungen in die Lernorganisation kommen, mit unterschiedlichen Lerngewohnheiten-, -techniken und -strategien vertraut sind, variieren die Lerngeschwindigkeit und die Aufnahmefähigkeit. Durch eine Variation der Lernziele, der Lehrmethoden, der Lernhilfen, des Lernmaterials und der Lernzeit kann eine Individualisierung stattfinden. Dem Lehrenden kommt dabei die Aufgabe zu, die Lernkompetenz und den Lernstand des Lerners einzuschätzen (diagnostische Aufgabe), weitere Lernziele für die Entwicklung des Lernenden anzubieten (prognostische Aufgabe), individuelle Lernarrangements zu organisieren (arrangierende Aufgabe), Kontakte im Lernfeld mit anderen herzustellen (kontaktvermittelnde Aufgabe) und in lernrelevanten Fragen mit Rat und Tat zur Seite zu stehen. Der Lernende sollte im gleichen Atemzug seine Ansichten, Vorstellungen und Lernbedürfnisse wahrneh-

men und reflektieren sowie gegenüber der ausbildenden Institution und dem Lehrenden vertreten (vgl. DEITERING, 1996, S. 156 ff.).

## 4.2 Selbstgesteuertes Lernen und Fernunterricht

Wie im vorherigen Abschnitt bereits festgestellt wurde, sind bestimmte Anforderungen notwendig, damit selbstgesteuertes Lernen erfolgreich ist. Spezifiziert man die gemachten Aussagen auf den Fernunterricht, so kann in externe (die Fernunterrichtsbedingungen unterstützende) und interne (die Person betreffende) Komponenten im Fernunterricht unterschieden werden, welche das selbstgesteuerte Lernen unterstützen. Dabei ist ein Großteil der Voraussetzungen, die für das selbstgesteuerte Lernen gelten, gleich, jedoch anders gewichtet wie beim Lernen in Präsenzform.

### Externe Komponenten

Bei den externen Komponenten unterscheidet man in Formen der indirekten Unterstützung und in Formen der direkten Unterstützung. Indirekte Unterstützung meint, über die Gestaltung der zentralen Lernumgebung (Curriculum, Medienauswahl, Präsenzunterrichtstage, Kommunikationsmöglichkeiten, Betreuungssysteme, Prüfungen etc.) die Kognition, die Motivation, die soziale Interaktion und die Ressourcennutzung mittelbar zu beeinflussen (vgl. DIFF, 2000, S. 32). Der Einfluss dieser Komponenten geht aber nur so weit, wie der Lernende die gestaltete Lernumgebung annimmt. Deswegen sollten gezielte Trainingsmaßnahmen für Lernende angeboten werden, welche bestimmte, für sie weniger günstige Teilelemente der Lernstrategie kompensieren helfen. Diese werden dann als direkte Unterstützung bezeichnet. Ein Beispiel aus dem Sport: Beschriebene Muskularbeitsweisen können neben einer reinen Beschreibung auch anhand einer Arbeitsaufgabe im Fernunterricht oder mittels Arbeitsblättern im Nahunterricht vermittelt werden, wo in direktem Bezug das Gelernte in die Praxis umgesetzt wird.

Diese eben vorgestellte Kombination aus indirekter und direkter Unterstützung unterstützt das selbstgesteuerte Lernen, da *„... die durch direkte Förderung erworbene Kompetenz zum selbstgesteuerten Lernen schließlich verkümmert, wenn sie nicht auf Lernumgebungen trifft, in denen sie herausgefordert wird. Aber ebenso gilt auch, daß Lernumgebungen, die viele Chancen für die Selbststeuerung bieten, nicht bei allen Lernenden die Selbststeuerung aktivieren“* (DIFF, 2000, S. 33).

### **Interne Komponenten:**

Interne Komponenten, welche die ganze Person beim selbstgesteuerten Lernen betreffen, sind:

- Kognition/Informationsverarbeitung
- Emotion/ Motivation
- Soziale Interaktion
- Umgang mit Ressourcen

**Kognition/Informationsverarbeitung:** (Selbstgesteuertes) Lernen ist ein Prozess, bei dem Informationen aufgenommen, verarbeitet, gespeichert, wieder abgerufen und auf neue Situationen übertragen werden. Dabei kann es bei den einzelnen Schritten immer zu Störungen kommen, welche den Lernerfolg beeinträchtigen:

- *„Beim Wissenserwerb: Wissen wird nicht langfristig behalten.*
- *Bei der Wissensnutzung: Wissen wird zwar prinzipiell erinnert, kann aber in einer konkreten Problemsituation nicht genutzt bzw. angewendet werden.*
- *Bei der Kontrolle und Regulation des Lernens und Transfers des Gelernten: Es fehlen geeignete Strategien, das eigene Lernen zu überwachen, zu bewerten und auf die jeweilige Situation abzustimmen“ (DIFF, 2000, S. 33).*

**Wissenserwerb:** Beim Wissenserwerb stellen sich zwei grundlegende Probleme: die Verknüpfung von neuem Wissen mit bereits vorhandenem sowie die Organisation und Reduktion des Wissens. Aus der Lernpsychologie ist bekannt, dass die Verbindung von altem und neuem Wissen relativ problemlos vonstatten gehen kann, wenn durch entsprechendes Vorwissen viele Anknüpfungspunkte bestehen. Die Konsequenz für den Fernunterricht lautet daher: Die Eingangsvoraussetzungen für Fernunterrichtsteilnehmer eines Fernlehrganges müssen definiert sein, um einen Lernerfolg zu garantieren.

Da Wissen keine Anhäufung von Begriffen ist, werden diese beispielweise nach Ordnungsbeziehungen abgelegt und verknüpft, wobei dabei Probleme der Erkennbarkeit und der Nachvollziehbarkeit auftreten können. Jeder hat somit eine individuelle Ordnungsstrategie, die Verarbeitungsprozesse anregen und die geistige Auseinandersetzung mit dem Lehrstoff fördert. Der Lehrstoff wird dabei auf die wichtigsten Ordnungsbeziehungen reduziert. Die Beschäftigung mit dem Lehrstoff führt dazu, dass Verknüpfungen neu organisiert werden und durch Verarbeitungsprozesse Wissensstrukturen aus dem Langzeitgedächtnis besser genutzt werden können. Verknüpfung und Organisation/Reduktion des Wissens führen zu einer Auseinandersetzung mit dem Lernstoff und somit zu einer Möglichkeit, über viele Pfade zu einer zu erinnernden Information zu gelangen. Beides – Verknüpfung von neuem mit vorhandenem Wissen sowie die Organisation des Wissens – erfordert natürlich eine Auseinandersetzung mit dem Lernstoff, unabhängig, ob mit Lehrbrief oder CD-ROM.

Die Gestaltung der einzelnen Medien kann dazu beitragen, dass Wahrnehmungsprozesse – dem Lernen vorgelagert – den Lernprozess erleichtern, z. B. mittels lesefreundlich gestaltetem Seitenlayout oder Bildschirmdesign. Ziel ist es, für das jeweilige Trägermedium eine für das Lernen optimale Lösung zu schaffen. Ferner ist ein einheitlicher Aufbau von Fernlehrmaterialien dem Erschließungsprozess förderlich. Dies ist gerade beim Lernen mit neuen Medien und deren Navigation zu beachten. Verschiedene Untersuchungen zeigen, dass Lernhilfen in Fernstudienmaterialien auch wirklich von den Studierenden genutzt werden. JECHLE (1998, S. 17 ff.) bemerkte, dass Selbstkontrollaufgaben, Zusammenfassungen, Wiederholungsaufgaben, Schemata, Marginalien, Überschriften sowie Studierhinweise besonders von Fernunterrichtsteilnehmern geschätzt wurden. Als Motiv wurde bemerkt, Wichtiges von Unwichtigem unterscheiden zu können. CREß (1999, S. 93) konnte nachweisen, dass ein Großteil von Fernstudierenden als „Minmax-Lerner“ gelten, da sie mit einem geringen Zeitaufwand ein überdurchschnittliches Ergebnis erzielten. Etwa 25 Prozent der Lernenden investierten viel Lernzeit, realisierten anspruchsvolle Lernstrategien und nutzten die zur Verfügung gestellten Lernhilfen. Man sollte aber bedenken, dass nicht alle Fernunterrichtsteilnehmer über ausreichend Wissenserwerb- oder Lernstrategien verfügen. Dies wurde in der gleichen Studie nachgewiesen, bei der sich 19 Prozent von insgesamt 722 befragten Fernstudierenden eher eine geringe Lernkompetenz zusprachen. Laut DIFF (vgl. DIFF, 2000, S. 37) profitieren gerade Personen mit geringem Vorwissen von einem Training in Wissenserwerbsstrategien.

**Wissensnutzung:** Ein typisches und teilweise schwerwiegendes Problem im Fernunterricht besteht darin, das Wissen nicht nur im Lernkontext, sondern auch im Anwendungskontext nutzen zu können. Der Lerntransfer in die Praxis muss in der Regel vorbereitet werden und ist kein selbstverständliches Ergebnis von Lernen. Dies kann durch Gestaltung der Lernumgebung (indirekter Weg) und/oder durch Training von Problemlösungsstrategien (direkter Weg) geschehen (vgl. DIFF, 2000, S. 37). Bei der Gestaltung von Lernumgebungen haben sich folgende Maßnahmen als „transfersicher“ bewährt:

- Ausrichten des Wissenserwerbs auf einen authentischen Nutzungs- bzw. Anwendungskontext. Praktisch gesprochen meint dies Lernen unter Realbedingungen in Form der Szenariotechnik und der Projektarbeit, damit Wissenserwerb und Wissensnutzung keine getrennten Prozesse darstellen.
- Ständiges Beschäftigen und Wiederholen tragen zur Automatisierung von Fertigkeiten und Lernstrategien bei.
- Durch Variieren der Aufgaben(-bedingungen) wird das Gelernte gefestigt.
- Angaben von Wissen, wann, wie, wo und unter welchen Bedingungen Wissen anzuwenden ist.
- Fallorientiertes Lernen fördert deklaratives und prozedurales Wissen für die jeweiligen Anwendungsbedingungen.
- Die Arbeitsformen „Problemlösen in der Gruppe oder einzeln“ und „Schreiben“ fördern den flexiblen Umgang mit neuem Wissen und das flexible Anwenden in der Gruppe. Ein Sprichwort

sagt, „Wer schreibt, der bleibt“ – gerade weil Texte beim Lernen zusammengefasst und neu geschrieben werden, fördert ein Lese-Schreib-Zyklus das Lernen und wird zum Denkwerkzeug.

### **Lernkontrolle und Lernregulation:**

Neben Erwerbs- und Nutzungsstrategien erfordert Lernen Kontroll- und Regulationsprozesse. Laut DIFF (2000) unterscheidet man zwischen Kontroll- und Regulationsprozessen:

- vor dem Lernen zur Planung des Lernprozesses,
- während des Lernens zur Kontrolle des Verstehensprozesses,
- nach dem Lernen zur Überprüfung des Lernerfolges.

Die genannten Kontroll- und Regulationsprozesse laufen mehr oder weniger bewusst ab. Sie werden erst bewusst, wenn es zu Störungen des normalen Geschehens kommt, wie etwa wenn es zu Verständnisproblemen kommt. Dann erst werden diese Prozesse bewusst und planvoll eingesetzt. Zu der so genannten indirekten Förderung der Lernkontrolle und -regulation werden verschiedene didaktische Zusatztexte wie Lernziele, Kontroll- und Arbeitsaufgaben gezählt. Als direkte Förderung werden individuelle Trainingsmaßnahmen verstanden, die durch einen Lernratgeber initiiert werden. Der Lernende kann sich anhand von Selbstinstruktionsmaterialien über Selbstkontrollstrategien informieren und diese üben (vgl. DIFF, 2000, S. 40).

**Motivation:** Die besten Lernkonzepte nutzen nichts, wenn jemand nicht lernen will. Selbstgesteuertes Lernen hängt in hohem Maße von motivationalen Faktoren ab: entweder von der intrinsischen Motivation (z. B. Interesse an der Sache, Freude an persönlichen Herausforderungen), von der extrinsischen Motivation (z. B. Wunsch nach beruflichem Fortkommen, Steigerung des Ansehens) und/oder von der angemessenen Mischung beider. Eine solche Mischung aus intrinsischer und extrinsischer Motivation entsteht durch ein Bedürfnis nach Kompetenz, nach Selbstbestimmtheit und dem Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit. Laut DIFF (2000, S. 42) fördern Lernumgebungen, die eine Befriedigung dieser Bedürfnisse ermöglichen, das Auftreten intrinsischer Motivation und die Umwandlung extrinsischer in intrinsischer Motivation. Hierzu können indirekte und direkte Formen der Lernmotivation zur Gestaltung der Lernumgebung genutzt werden:

Indirekte Formen sind:

Stimulierung des Bedürfnisses *nach Kompetenzerweiterung* durch ...

- ... problemorientierte, anwendungsnahe Curricula,
- ... Zieltransparenz,
- ... Lernarrangements, in denen Wissensnutzung und Problemlösen praktiziert werden können.

Stimulierung des Bedürfnisses *nach Autonomie* durch ...

- ... die Bereitstellung von Medien (Print, Multimedia u. a.), die für das Selbststudium geeignet sind,
- ... die Realisierung angebotsinterner Modularität (Auswahlmöglichkeiten bei Inhalten, zeitlicher Abfolge der Studienleistungen und der Medien),
- ... die Realisierung angebotsexterner Modularität (Kompatibilität von Studienleistungen zu anderen Studienangeboten).

Die Stimulierung der Bedürfnisse nach sozialer Einbettung kann durch die Einführung eines Systems der Studienbetreuung, z. B. durch die Erreichbarkeit von Personen, die für organisatorische und fachliche Betreuung zuständig sind (Fernlehrer u. a.), durch Beratungsmöglichkeiten vor, während und nach dem Studium, durch Bereitstellung von Arbeitsmaterialien und durch Unterstützung bei der Nutzung und Installation von komplexen Lerntechnologien erzielt werden.

Direkte Formen sind:

- Training/Beratung hinsichtlich der individuellen Zielsetzung
- Training/Beratung hinsichtlich der persönlichen Attributionsstile
- Training/Beratung hinsichtlich der Prozesse der Selbstverwertung
- Training/Beratung hinsichtlich der volitionalen Strategien (Selbstkontrollprozesse, Kontrolle der materialen und sozialen Umwelt) (vgl. DIFF, 2000, S. 47)

### 4.3 Selbstgesteuertes Lernen und schriftliche Lernmaterialien

Schriftliche bzw. gedruckte Lernmaterialien sind dazu da, den Anforderungen an selbstgesteuertes Lernen gerecht zu werden. Dabei sollen sie so konzipiert und strukturiert sein, dass sie mit didaktischen Hilfen versehen sind und Lernende mit unterschiedlichen Zielsetzungen und unterschiedlich entwickelter Lernkompetenz flexibel und individualisiert damit arbeiten können. Ein modularer Einsatz soll dabei dem Einzel- und Gruppenlernen je nach Lernziel, Lerninhalt, verfügbarer Lernkompetenz und -motivation dem selbstgesteuerten Lernen gerecht werden. Dies kann laut REBEL (1999) durch einen kombinierten Ansatz, dem Lernenden selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen und dabei die Kompetenz für selbstgesteuertes Lernen zu verbessern, erreicht werden. REBEL zieht hierzu einen viel genutzten Ansatz, welcher die Anforderungen für schriftliches Lernmaterial verdeutlicht, zur Erklärung heran: den *Cognitive Apprenticeship-Ansatz*. Dieser macht deutlich, dass äußere Gestaltungsmerkmale allein und in den Text von Lernmaterialien integrierte Lernhilfen ohne Bezug zur jeweiligen Lernumgebung ein selbstgesteuertes Lernen kaum ermöglichen. Erst in Kombination und unter Klärung des Einsatzes von schriftlichen Lehrmaterialien hinsichtlich ihrer didaktischen Stellung und Funktion in einem Lehrgang ist ein selbstgesteuertes Lernen möglich. Dabei dienen die in schriftlichen Lehrmaterialien verwendeten Gestaltungsmittel und didaktischen Instrumente der Erleichterung des Lernens. BÄATH (2000a) empfiehlt im Lehrgangsmodule „Autor“ des *Deutschen Fernschulverbandes (DVF)* und der *Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU)*, der Autor im Fernunterricht solle sich einen typischen Studienteilnehmer vorstellen und im Stil des „gelenkten didaktischen Gesprächs“ mit klaren Vorgaben schreiben:

- leicht verständliche Darstellung des Lernstoffes,
- klare, geläufigen Formulierungen,
- Ratschläge und Vorschläge an die Teilnehmer, was sie tun und was sie vermeiden sollen,
- Hilfestellungen bei allen vorhersehbaren Schwierigkeiten durch Erklärungen, Fragen mit vollständigen Kommentaren etc.,
- Anregungen zum Meinungs austausch über Fragen und/oder Aussagen,
- Bemühungen, den Teilnehmer emotional mit einzubeziehen,
- persönlichen Ansprache unter Anwendung von Personalpronomen,
- klare Gliederung der Inhalte durch entsprechende Aussagen oder typografische Mittel (vgl. BÄATH, 2000a, S. 23).



## Lernmaterialtypen

REBEL (1999, S. 252 ff.) unterscheidet drei Typen von Lernmaterialien:

- den klassischen Lehrbrief/Studienbrief
- den in Einzelbausteinen konzipierten Studienbrief bzw. Lehrbrief
- den Studienführer

**Der klassische Lehrbrief.** Er enthält in der Regel den Kernbereich des zu vermittelnden Lernstoffes. Auf diesen sind so genannte Selbstkontrollaufgaben und Prüfungsanforderungen ausgerichtet, die auf spezifische Prüfungen (z. B. öffentlich-rechtliche Kammerprüfungen) vorbereiten können. Ferner zeichnet der Lehrbrief durch lernunterstützende Elemente aus, die zur Steuerung, Kontrolle, Motivation und Unterstützung des Lerners dienen sollen. Der klassische Lehrbrief enthält außerdem Hinweise über die Handhabung der das Lernen unterstützenden Elemente, Literaturangaben, Glossare etc.

**Der in Einzelbausteinen konzipierte Lehrbrief.** Der Unterschied zum klassischen Lehrbrief besteht darin, dass entweder didaktisch oder inhaltlich konzipierte Lerneinheiten entweder einzeln oder gebunden in Sammelmappen dem Fernunterrichtsteilnehmer zur Verfügung gestellt werden. Er ist daher flexibler in der Handhabung. Die Einheiten können bezüglich ihres Einsatzes variabel zusammengestellt werden und bieten dem Lernenden in dieser Form eine erhöhte Freiheit und Flexibilität. Mit dem modularen Aufbau können dann verschiedene strukturierte Lernmaterialien mit Nicht-Lernmaterialien besser kombiniert werden.

**Der Studienführer.** Der Studienführer dient als Leitfaden und trennt zwischen Lerninhalten sowie didaktischen und das Lernen steuernden Elementen. Es existiert keine einheitliche Form des Studienführers, da je nach Inhaltsbereich und Lernumgebung andere didaktische, das Lernen steuernde Elemente erforderlich sind.

Alle genannten Typen von Fernunterrichtsmaterialien trifft man in unterschiedlicher Ausprägung im Fernunterricht an. Dies ist notwendig, da Lernen ein vielseitiger Prozess ist, was gerade den Einsatz unterschiedlicher Lernmaterialien in verschiedenen Lernszenarien fordert. Dem schriftlichen Lernmaterial kommt dabei eine entscheidende Rolle zu, da es durch neue, EDV-gestützte Medien herausgefordert wird. Es gilt inhaltspezifische Komponenten mit prozessorientierten zu verbinden, immer orientiert an folgenden Fragestellungen:

- Welche Bilder liegen vom Lernen und dem Lerner vor?
- Welches Lernszenario liegt zu Grunde (Zielgruppe, Lernziele, Inhalte, Medien, verfügbare Lernkompetenz) und in welche Lernumgebung soll das Lernszenario transformiert werden?
- Wie sieht es mit den zu verwendeten Aspekten des Lernens aus?
- Ist das Lernmaterial strukturiert oder unstrukturiert?
- Welche didaktische Funktion soll das Lernmaterial in der Lernumgebung erfüllen?

**Selbstinstruktion als zentrale Größe bei Lehrmaterialien für den Fernunterricht.** Zentrales Merkmal von schriftlichem Lehrmaterial ist, dass es „selbstinstruierend“ ist. Nach ASTLEITNER und SINDLER (1999) ist Selbstinstruktion dann gegeben, wenn der Lernende am Ende einer Lektion durch selbstständigen Nachvollzug des Lehrstoffes und der angegebenen Lernaufgaben überprüfbare Kompetenzen erworben hat. Damit Lernmaterial als selbstinstruierend gilt, muss es eine Reihe von Bedingungen erfüllen:

*self-checking exercises:* Es sollten Aufgaben und Rückmeldungen gegeben sein, die es dem Lernenden erlauben, seinen eigenen Wissensstand zu diagnostizieren. Deshalb sollten Übungen in allen Bereichen einer Lektion verwendet werden, gerade auch zu Beginn, da dort oft Lernfehler gemacht werden, die sich später negativ auswirken. Die Übungen sollten unterschiedliche Aufgaben beinhalten wie Multiple Choice, offene Antwortvorgaben etc. und variieren. Spätestens nach zwei Seiten Instruktion, sollte eine Übung folgen.

*Leittextmethode:* Die Anleitung der Lernaktivitäten erfolgt durch Leitfragen oder Randbemerkungen. Durch Fragen wird der Lernprozess in Gang gesetzt, wobei nach dem Text gestellte Fragen als lerneffektiver eingeschätzt werden als dem Text vorangestellte Fragen. Ebenso zeigen sich Fragen über Konzepte und Strukturen lerneffektiver wie Faktenfragen.

*Advance und Post Organizers:* Darunter versteht man in der Regel vorbereitende Zusammenfassungen und Übersichten. „Advance Organizers“ strukturieren die nachfolgenden Lerninhalte vor. „Advance Organizers“ können, wenn sie am Ende eines Textes eingesetzt werden, zu „Post Organizers“ werden.

*Bedeutungsvolle Lernrückmeldungen:* Zu den präsentierten Aufgaben sollte über Aufgabenlösungen Rückmeldung gegeben werden, wobei die Rückmeldung die korrekte Aufgabe umfasst, den Lösungsweg aufzeigt sowie Lernhilfen zu häufig gemachten Fehlern beinhalten soll.

*Anregungen zur Aufrechterhaltung des Lernvorganges:* Um die Motivation der Fernunterrichtsteilnehmer hoch zu halten, müssen die Unterrichtsmaterialien motivierend gestaltet sein.

*Kontinuierliche Lernzielorientierung:* Da der Selbststeuerung im Fernunterricht eine größere Bedeutung als im konventionellen Präsenzunterricht zukommt, müssen Lernende ausreichend über Sinn und Zweck der zu lernenden Lektionen informiert werden. Aus diesem Grund sind Lernziele in den Lehrmaterialien hervorzuheben. Sie sollen dem Lernenden sagen, was er zu tun hat, was er wissen muss, welches Wissen er mitbringen muss und welches er noch erwerben muss. Ferner müssen Vorgaben im Hinblick auf die erforderliche Lernzeit gemacht werden.

*Sequenzielles Arrangieren:* Lerninhalte sollen in der Reihenfolge präsentiert werden, dass der Weg von grundlegenden und inklusiven Konzepten zu weniger inklusiven bis hin zu Faktenwissen „absteigt“.

*Hervorhebungen und Anstreichungen:* Durch Markierungen sollen dem Lerner vermeintlich wichtige Informationen angezeigt werden (vgl. ASTLEITNER & SINDLER, 1999, S. 173 ff.).

Die Verantwortlichen für die Gestaltung und die Entwicklung von schriftlichen Lernmaterialien sollten deshalb folgende Punkte beachten:

- Der Lernende will in der Regel keine wissenschaftlichen und theoretischen Abhandlungen und Theoriemodelle vorfinden, sondern ausgehend von konkreten Problemen, möchte er mit Vorschlägen zur Problemlösung, Hilfen zum Verständnis, zur Lernsteuerung und zur Lernkontrolle gelangen. Ausgehend von einer unterschiedlichen Lernkompetenz soll das Lehrmaterial etwas mehr als einen Lernpfad aufweisen, so dass Fortgeschrittene rascher vorankommen und Beginner stärker stützende und helfende Elemente vorfinden. Voraussetzung hierfür ist natürlich, dass man die Zielgruppe einschätzen kann.
- Die Sprache ist so einfach wie möglich zu halten. Daher sollten auch Fachtermini verwendet werden, die dann auch zu erklären sind. Eine modularer Aufbau des Lehrmaterials ist als vorteilhaft anzusehen.
- Die Textverständlichkeit kann durch klare Strukturiertheit und Bildhaftigkeit erhöht werden, die aber nicht im Übermaß gebraucht werden sollen.
- Hilfen zur Lernsteuerung und zu Lernstrategien sowie Lernkontrollen sollen ebenso angeboten werden wie Hinweise auf Unterstützung von Tutoren oder Fernlehrern. Diese das Lernen unterstützenden Merkmale sollen hinsichtlich unterschiedlicher Lernertypen und Lernstile ausgewählt und berücksichtigt werden.
- Ein Studienführer (auch Studienanleitung genannt) kann große Hilfe beim Lernen leisten. Ein Studierender kann wichtige Lernhinweise und Verknüpfungsmöglichkeiten mit anderen didaktisch-strukturierten oder nicht-strukturierten schriftlichen Materialien liefern.
- Entwickler von schriftlichen Lehrmaterialien sollen über didaktisches Grundwissen verfügen.
- Schriftliche Lernmaterialien sollten so entwickelt werden, dass sie dem individualisierten Lernen gerecht werden. Die bereits angesprochene Modulbauweise und die einfache Gestaltung können dem Rechnung tragen (vgl. REBEL, 1999, S. 264 ff.).

Das Schreiben von Lehrmaterialien im Fernunterricht erfordert von den Autoren deshalb ein grundlegendes pädagogisches und fachliches Wissen. Ferner muss bei der didaktischen und fachlichen Konstruktion des Lehrbriefes das gesamte Arrangement berücksichtigt werden, in welchem

der Autor seine Aufgabe wahrnimmt. Das Schreiben von Lehrbriefen setzt deshalb Kenntnisse über die Zielgruppe und dessen Stellung im Lehrgangdesign voraus.

## 5 Das Lehrgangskonzept der BSA-Akademie

Die BSA-Akademie wurde 1983 unter ihrem damaligen Namen *BSA-Lehrzentrum* im Mandelbachtal gegründet und ist eine private Ausbildungsinstitution, die in der Fitness- und Tourismusbranche Lizenzlehrgänge anbietet. Zunächst wurden Trainerlehrgänge für den *Deutschen Bodybuilding und Kraftsportverband* (DBKV e. V.) angeboten, dies unter der Maßgabe, Personen in der Fitnessbranche zu qualifizieren. 1987 erfolgte die Trennung vom DBKV e. V. und im gleichen Jahr wurde die Trainer-B-Lizenz als erster Fernlehrgang des BSA-Lehrzentrums von der *Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht* (ZFU) geprüft und zugelassen (ZFU-Nr.: 622487). Es folgten weitere Lizenzlehrgänge, die entwickelt und von der *Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht* zugelassen wurden. 1997 entwickelte die BSA-Akademie mit den Weiterbildungsexperten der IHK des Saarlandes eine Rechtsvorschrift zur öffentlich-rechtlichen Fortbildungsprüfung zum Fitnessfachwirt/zur Fitnessfachwirtin (IHK). Im Februar 1997 bestätigte der Berufsbildungsausschuss der IHK des Saarlandes diese Rechtsvorschrift und legte sie dem damaligen *Deutschen Industrie- und Handelstag* (DIHT) zur Abstimmung vor, dessen Anregungen in die Rechtsvorschrift aufgenommen wurden. Am 24.06.1997 verabschiedete der Berufsbildungsausschuss letztendlich die Rechtsvorschrift (vgl. MORIABADI, 1997, S. 20 f.). 17 Teilnehmer bestanden am 16.01.1998 die erste IHK-Fitnessfachwirtprüfung in Saarbrücken (vgl. MORIABADI, 1998, S. 17). Mit bundesweit über 30 Stützpunkten bietet die BSA-Akademie heute eine flächendeckende Auswahl von Studienorten für die Präsenzphasen an. Die Teilnehmer können am jeweils für sie günstigsten Ort den Unterricht besuchen. BSA-Ausbildungen unterliegen zusätzlich der staatlichen Förderung durch die Finanzbehörden. Aufwendungen für die berufliche Weiterbildung können im Rahmen von Werbekosten als Sonderausgabe geltend gemacht werden. Liegen bestimmte persönliche Voraussetzungen vor, kann die Ausbildung nach dem Sozialgesetzbuch durch das zuständige Arbeitsamt gefördert werden (wie z. B. der Fitnessfachwirt). Eine besondere Fördermöglichkeit stellt das Gesetz zur Förderung der beruflichen Aufstiegsförderung vom 23.04.1996 dar (vgl. BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE, 1997, S. 22). Ähnlich wie die Weiterbildung zur Meisterprüfung vom Staat finanziell unterstützt wird, können sich die Teilnehmer aus der Fitnessbranche auf dem Weg zum Fitnessfachwirt ebenfalls fördern lassen. Entsprechende Ausbildungsförderanträge können bei den kommunalen Ämtern für Ausbildungsförderung, bei den Kreisen und kreisfreien Städten entsprechend gestellt werden (BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE, 1997, S. 16). Die Berufsförderungsdienste der Bundeswehr und das Bundesamt für Zivildienst bezuschussen ebenfalls entstehende Kosten für den Fernunterricht (vgl. BSA-AKADEMIE, 2001a, S. 9).

## 5.1 Organisation und Ablauf der Fernunterrichtslehrgänge

Das Fernunterrichtsmodell der BSA-Akademie ist ein kombiniertes Fern-/Nahunterrichtsangebot. Die Inanspruchnahme des Bildungsangebotes der BSA-Akademie erfordert deshalb von den Teilnehmern die Teilnahme an Präsenzveranstaltungen. Die BSA-Akademie nimmt den Teilnehmern einen Großteil administrativer Aufgaben ab, die einen Fernunterricht erst ermöglichen. Die Einzellizenzkurse können zu jedem Zeitpunkt begonnen werden, ebenso wie die Vorbereitung auf die öffentlich-rechtliche Fitnessfachwirtprüfung. Die Teilnehmer erhalten nach Anmeldung den für den Lehrgang vorgesehenen Lehrbrief (vgl. Übersicht der BSA-Lehrgänge und der dazugehörigen Lehrgänge im Anhang), die Einladung zu den Präsenzphasen (bei der BSA-Akademie „Nahphasen“ genannt) oder die Bestätigung zu den Prüfungsterminen auf postalischem Wege. Die Dauer der Ausbildungen liegt kursspezifisch zwischen drei Monaten und einem Jahr. Das Besondere des BSA-Modells ist eine leistungsorientierte Ausbildungsdauer anstatt einer zeitorientierten Ausbildungsdauer. Die angegebene Ausbildungsdauer ist eine empfohlene und kann von dem Teilnehmer über- oder unterschritten werden. Den Teilnehmern wird ermöglicht, die Kurse auch vor der angegebenen Ausbildungsdauer zu beenden, was in der ein oder anderen Situation Vorteile mit sich bringen kann. Die Zulassungsvoraussetzungen zu Prüfungen variieren je nach Ausbildung. Besondere Prüfungsvoraussetzungen gelten insbesondere für die öffentlich-rechtliche Prüfung der IHK zum Fitnessfachwirt.

Nachfolgend wird am Beispiel der Fitness-Trainer-B-Lizenz ein Idealablauf der Ausbildungen dargestellt (vgl. BSA-AKADEMIE, 2000a, S. 1).

Tab. 5.1: Kombiniertes Nah- und Fernunterricht der BSA-Akademie am Beispiel der „Fitness-Trainer-B-Lizenz“

<b>1. Fernphase:</b>	<b>Nahphase (4 Tage):</b>	<b>2. Fernphase:</b>	<b>Abschlussprüfung:</b>
Durcharbeiten des Lehrmaterials und selbstständiges Lernen mit Möglichkeiten der Kontaktierung der Fernlehrer	Erarbeitung aller Inhalte der Ausbildung in Theorie und Praxis mit entsprechenden Referenten	Reflexion der Nahphase; Schreiben der Hausarbeit; Lernen für die Prüfung mit Möglichkeiten der Kontaktierung der Fernlehrer	Schriftlicher Prüfungsteil  Praktischer und mündlicher Prüfungsteil

### 1. Fernphase

Nach ihrer Anmeldung erhalten die Teilnehmer das Lehrmaterial. Die Zahl der Lehrbriefe ist dabei von dem jeweilig gebuchten Lehrgang abhängig.

Die Lehrbriefe führen in bestimmte Problemstellungen ein, stellen den Teilnehmern Lernkontrollaufgaben (Orientierungsfragen) und verlangen somit Entscheidungen, bieten vertiefende Informationen und weitere Anregungen.

Allen Teilnehmern des kombinierten Fernstudiums vermitteln die Lehrbriefe die gleichen grundlegenden Kenntnisse und schaffen somit eine gemeinsame Basis für die Nahunterrichtsphase (vgl. BSA-AKADEMIE, 2000, S. 4). Eine ausführliche Studienanleitung, welche zu Beginn jedes Lehrganges an jeden Teilnehmer gesendet wird, gibt Hinweise zu dem Aufbau und Ablauf des Lehrganges und zu den Lerntechniken. Die Studienanleitung soll die Selbsttätigkeit der Teilnehmer aktivieren und diesbezüglich Hilfestellung liefern.

### **Nahphase**

Nach der Fernphase, in der die Teilnehmer die Lehrbriefe durchgearbeitet haben, besuchen sie den Nahunterricht an einem Ort (BSA-Stützpunkt) ihrer Wahl. Der Nahunterricht dient dazu,

- wichtige Themen zu vertiefen,
- weitere Inhalte aufzunehmen,
- gemeinsame praktische Erfahrungen zu erkennen und zu erleben,
- den Erfahrungsaustausch zwischen den Teilnehmern und den Referenten zu fördern,
- Gelerntes zu reflektieren,
- spezielle Problemlösungen mit der Unterstützung der Referenten zu ermöglichen,
- spezielle Problemlösungen mit der Unterstützung der Teilnehmer zu ermöglichen,
- gemeinsame Prüfungsinhalte zu erarbeiten (vgl. BSA-AKADEMIE, 2000a, S. 4).

### **2. Fernphase**

Nach der Nahphase fertigen die Teilnehmer eine schriftliche Hausarbeit an. Durch das Erstellen einer schriftlichen Hausarbeit „... *sollen die theoretischen Kenntnisse in einen praktischen Bezug gebracht werden*“ (BSA-AKADEMIE, 2000a, S. 4). Über den Aufbau und den Inhalt der Hausarbeit erhalten die Teilnehmer am Ende der vorausgegangenen Nahphase genaue Informationen, die sich zusätzlich am Ende eines Lehrbriefes schriftlich in Form eines Hausarbeitsleitfadens befinden.

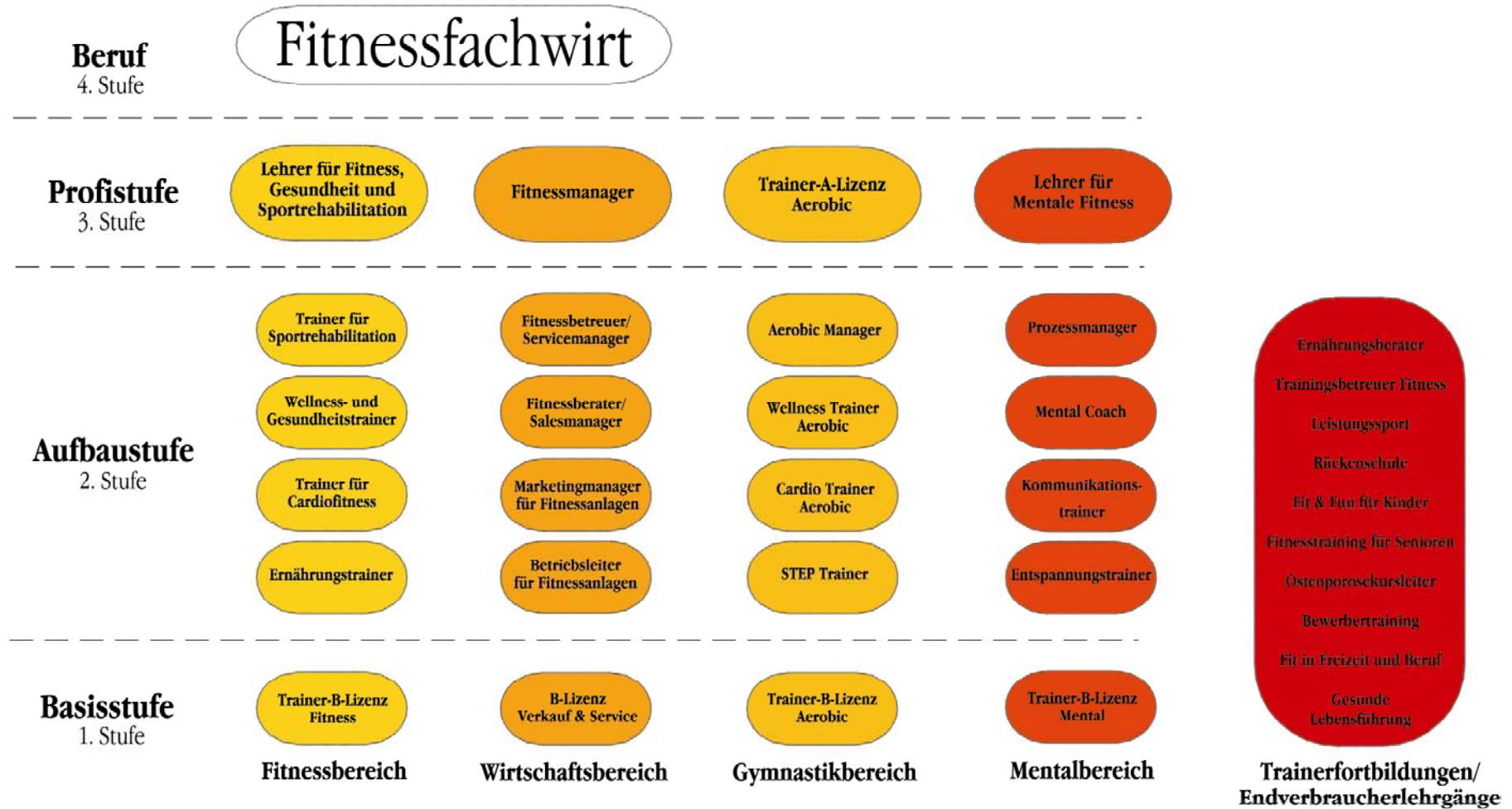
### **Abschlussprüfung**

Nach Einsenden der Hausarbeit melden sich die Teilnehmer zur Prüfung an, welche aus einem schriftlichen und einem mündlich-praktischen Teil besteht. Die Prüfungstermine erhält der Teilnehmer während der Nahunterrichtsphase und wählt einen für ihn passenden Termin und Stützpunkt aus.

Den Teilnehmern stehen während des Fernunterrichts Fernlehrer zu Fachfragen aller Art zur Verfügung. Dabei können die Anfragen per E-Mail, per Fax, per Brief oder per Telefon gestellt werden. Folgende Abbildung zeigt die Ausbildungsstruktur der BSA-Akademie der Jahre 2000/2001.



Tab. 5.2: Ausbildungsstruktur der BSA-Akademie (BSA-Akademie, 2001a, S. 2)



## 5.2 Didaktischer Aufbau des Bildungsangebotes

In ihrer Studienanleitung beschreibt die BSA-AKADEMIE (2000a) die didaktischen Merkmale ihrer Lehrgangsmethode und orientiert sich dabei an einer zentralen Fragestellung der Konzeption von Fernunterricht (vgl. HAAGMANN, 1991, S. 168):

- Welche Lernstoffe sind im Gesamtlehrgang zu behandeln?
- Welches Grundwissen müssen die Studierenden als Voraussetzung mitbringen? Welches Wissen müssen sie sich aneignen?
- Welche Kenntnisse und Fertigkeiten sollen erworben werden?
- Wie soll der Gesamtlehrstoff in Teilgebiete, Fächer, Lehrbriefe, Lektionen etc. aufgegliedert werden?

Als zentrales Element des BSA-Fernunterrichtskonzeptes ist – wie bereits erwähnt – der BSA-Methodenverbund zu sehen. Alle Ausbildungen der BSA-Akademie sind im kombinierten Unterricht organisiert, d. h. ein Teil der Unterrichtsstunden wird in Nahunterrichtsphasen mit entsprechenden Fachreferenten, ein weiterer Teil wird im Fernstudium absolviert. Da es sich nach Definition der *Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht* (ZFU) bei Fernunterricht um eine Form der Weiterbildung handelt, sind auch alle Kurse der BSA-Akademie von der *Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht* geprüft und zugelassen. Je nach Kurs ist sowohl die Dauer der Nahunterrichtsphase als auch die Dauer der gesamten Ausbildung unterschiedlich lange angelegt. In dieser Form kombiniert der BSA-Methodenverbund die reinen Vorteile der rationellen Wissensvermittlung durch Fernunterricht sowie das handlungsorientierte Lernen im Präsenzunterricht. „*Es wurde nachgewiesen, daß die Abschlußraten im kombinierten Unterricht im allgemeinen höher liegen als im individuellen Fernstudium*“ (vgl. BAATH, 2000a, S. 64).

Der Schwerpunkt der beiden Komponenten *Fernunterricht* und *Präsenzunterricht* richtet sich nach dem Lehrgangziel, wobei die Dauer des Präsenzunterrichts („Nahphasen“) ebenso wie die des Fernunterrichts genau definiert ist. Dauert die Bearbeitung der Lehrbriefe einmal länger, so verlängert sich die Ausbildung entsprechend. Diese Verlängerung ist gerade dann sinnvoll, wenn beispielsweise die Zulassungsbedingungen bezüglich der erforderlichen Berufspraxisjahre für den Fitnessfachwirt IHK noch zu erfüllen sind. Umgekehrt besteht aber auch die Möglichkeit, Kurse in einer kürzeren als der in der Studienanleitung vorgesehenen Zeit zu absolvieren.

Generell reduziert diese Form des Fernunterrichts in erheblichem Maße Zeitverluste, welche bei reinen Präsenzveranstaltungen entstehen. Ferner bieten kombinierte Fern-/Nahunterrichtsangebote den Personen mit ausgedehnten Arbeitszeiten in der Fitnessbranche ein Maximum an zeitlicher und räumlicher Flexibilität.

### 5.3 Didaktischer Aufbau der Lehrbriefe

Die seit Jahren betriebene Weiterentwicklung der schriftlichen Lehrmaterialien bei der BSA-Akademie ist ein zentrales Leistungskriterium eines pädagogisch gerechtfertigten Fernunterrichts. Die Lehrbriefe sind fachsystematisch gegliedert und besitzen eine lineare Struktur. Zu den besonderen Merkmalen des Fernunterrichts und seiner schriftlichen Lehrmaterialien gehört, „... *der Lernerfolg, der mit Hilfe von Selbst- und Fremdkontrollaufgaben überwacht und unterstützt wird*“ (ZFU, 2000, S. 8). Die Lehrbriefe beinhalten das „Lernen stützende und fördernde Elemente“ wie z. B. *Merke, Wichtig, Orientierungsfragen* nach jedem Kapitel bzw. im laufenden Text, hervorgehoben beispielsweise durch halbfette Schrift (vgl. REBEL, 1999, S. 245). Solche Strukturmerkmale unterscheiden einen Fernlehrbrief von einem Lehrbuch, dem lernunterstützende Elemente fehlen. Der Lehrbrief „Fitness-Trainer-B-Lizenz“ der BSA-Akademie gibt den Teilnehmern einen Überblick über den Aufbau und über die Strukturelemente des Lehrbriefes.

Die Kapitel der Lehrbriefe weisen folgendende didaktische Elemente auf:

- Zu Beginn eines jeden Kapitels sind zunächst die *einzelnen methodischen Schritte*, wie die Lernenden bei der Bearbeitung des Lerngegenstandes vorgehen sollen, beschrieben, sowie die jeweiligen Lernziele formuliert, die sie erreichen sollen.
- Innerhalb oder am Ende eines Kapitels sind in kleinen Kästchen die wichtigsten Informationen noch einmal als *Merksätze* („*Das sollten Sie wissen!*“) zusammengefasst.
- Am Schluss eines jeden Kapitels sind sowohl *Arbeitsaufgaben* als auch *Wiederholungsaufgaben* formuliert. Das Ziel dieser Aufgaben besteht darin, dass sich die Studierenden mit der inhaltlichen Thematik individuell auseinandersetzen. Die jeweiligen Kapitelinhalte sollen reflektiert und kritisch hinterfragt werden. Durch Beobachtungs- und Handlungsaufgaben sollen in diesem Kontext die eigenen Studio- und Alltagserfahrungen mit der dargestellten Theorie verknüpft werden. Für die Arbeitsaufgaben gibt es daher im Lösungsschlüssel keine Musterlösung. Ziel der *Wiederholungsaufgaben* ist es, den Studierenden eine Lernerfolgskontrolle bezüglich der zu vermittelnden Wissensinhalte zu ermöglichen. Die Antworten zu den jeweiligen Fragen können die Lernenden dann mit einer Musterlösung im Anhang des Lehrbriefes vergleichen.
- Im *Glossar* des Lehrbriefes sind die wichtigsten im Text verwendeten Fachausdrücke und Fremdworte noch einmal in alphabetischer Reihenfolge aufgeführt und in ihrer Bedeutung genauer und leicht verständlich erklärt.
- Im Anhang des Lehrbriefes befindet sich des Weiteren eine detaillierte Beschreibung zur *Erstellung der schriftlichen Hausarbeit*. Formale sowie inhaltliche Anforderungen bezüglich der Hausarbeit können vom Lernenden dort nachgelesen werden.
- Den Schluss des Lehrbriefes bildet ein umfassendes *Literaturverzeichnis*. Dort sind alle in dem Lehrbrief verwendeten Literaturquellen (Autor, Titel, Verlag etc.) aufgeführt. Innerhalb des Literaturverzeichnisses finden die Lernenden des Weiteren weiterführende Quellen zur Bearbeitung

und Vertiefung des Lernstoffes. Diese sind durch Fettdruck besonders kenntlich gemacht (vgl. BSA-AKADEMIE, 2001b, S. 3).

Die Lehrbriefe der BSA-Akademie weisen folgende didaktische Struktur auf:

### **A Einleitung**

Ein Inhaltsverzeichnis zu Beginn eines jeden Lehrbriefes verschafft dem Lernenden einen Überblick über die Lerninhalte. Am Anfang eines Kapitels werden Lernziele und Lerninhalte des nachfolgenden Lerntextes genannt und erläutert.

Dies wurde bis dato bei den Lehrbriefen „Fitness-Trainer-B-Lizenz“ und „Trainer für Cardiofitness“ umgesetzt. Bei allen anderen Lehrbriefen wurden die Lerninhalte und Lernziele in einem einleitenden Kapitel aufgeführt, aber nicht weiter detailliert.

### **B Lehrtexte**

Die Lehrtexte sind inhaltlich so aufgebaut, dass sie sich an den Lernzielen und Lerninhalten der Rahmenstoffpläne orientieren. Die Lehrtexte sind in Kapitel unterteilt und weisen folgende Punkte auf:

#### ***Eingestreute Arbeitsaufgaben innerhalb des Kapitels***

Sie dienen dem sofortigen Ausprobieren des gerade Erlernten. Mit dem sofortigen Lösen der Aufgaben verbinden sich kleine Erfolgserlebnisse. Folgendes Beispiel zeigt eine Arbeitsaufgabe aus dem Lehrbrief „Fitness-Trainer-B-Lizenz“.

#### *Arbeitsaufgabe:*

*„Vollziehen Sie die verschiedenen Arbeitsformen des Muskels anhand einer selbst gewählten Übung nach und verdeutlichen Sie sich die Unterschiede!“ (BSA-AKADEMIE, 2001b, S. 8).*

Falls es Musterlösungen zu den Arbeitsaufgaben gibt, so sind diese im Anhang des Lehrbriefes aufgeführt. Bei einigen Aufgaben sind jedoch lediglich individuelle Lösungen möglich. Im Anhang ist dies dann speziell mit dem Vermerk „Individuelle Lösung“ gekennzeichnet. Die Anzahl der Arbeitsaufgaben unterscheidet sich in den Lehrbriefen voneinander. Es werden keine Vorgaben dahingehend gemacht, wie viele Arbeitsaufgaben mindestens bzw. maximal eingestreut werden oder an welcher Stelle des Lehrtextes sie einzusetzen sind.

### C Beispiele

Beispiele dienen dem Verständnis und der Anwendbarkeit des erworbenen Wissens. Sie geben Lösungswege vor, die auf andere Aufgaben übertragen werden können, und bilden die „Suchpfade“, welche Verknüpfungen zu den Begriffen herstellen.

### D Abbildungen und Tabellen

Abbildungen und Tabellen machen den zu vermittelnden Lehrstoff anschaulich, ergänzen ihn mit Informationen und fassen ihn zusammen. Abbildungen und Tabellen fördern wie die Beispiele das Verknüpfen von Begriffen.

### E Zusammenfassungen

Zusammenfassungen stellen eine der wichtigsten Elemente von Unterricht dar. Hier enden gedanklich geschlossene Teilgebiete im Lehrstoff. Wesentliche Aussagen und Ergebnisse werden zusammengefasst. Dieses Element ist eine wichtige Hilfe beim Wiederholen des Lehrstoffes. Die Teilnehmer erkennen sehr schnell Gedächtnislücken, wenn sie beim Lesen der Zusammenfassungen etwas nicht verstehen. Es empfiehlt sich dann, den jeweiligen Textteil nachzulesen. Zusammenfassungen helfen auch, nach eingelegten Pausen einen raschen Wiederanstieg zu finden (vgl. BSA-AKADEMIE, 2000b, S. 8). Grafisch sind Zusammenfassungen in einem schattierten Kästchen am Ende eines Kapitels folgendermaßen aufgeführt:

#### **Das sollten Sie wissen!**

Ausdauer ist die Fähigkeit, körperliche Belastungen ohne Ermüdung möglichst über einen langen Zeitraum aufrechterhalten zu können und sich nach solchen Belastungen schnell zu regenerieren. Ausdauer wird vornehmlich nach dem Anteil der eingesetzten Muskelmasse in lokale und allgemeine Ausdauer unterschieden sowie nach dem Aspekt der muskulären Energiebereitstellung in aerobe und anaerobe Ausdauer.

Von reinen Ausdauerleistungen in Abgrenzung zu Kraftleistungen spricht man, wenn bei der Belastung weniger als 30 Prozent der individuell zu realisierenden Maximalkraft eingesetzt wird.

Ein gesundheits- und fitnessorientiertes Ausdauertraining sollte überwiegend ein allgemeines aerobes Training sein.

Die positiven physiologischen Auswirkungen eines überwiegend aeroben Ausdauertrainings kommen bei fast allen organischen Funktionssystemen zum Tragen.

Keine andere körperliche Belastungsform hat so viele positive Wirkungen auf den Körper bei fast keinerlei Nebenwirkungen wie ein richtig betriebenes allgemeines aerobes Ausdauertraining.

Abb. 5.1. Beispiel für ein Textelement „Zusammenfassung“ am Beispiel der Fitness-Trainer-B-Lizenz (vgl. BSA-AKADEMIE, 2000b, Fitness-Trainer-B-Lizenz, S. 40)

Da diese Form der Lernerfolgskontrolle erst im Jahre 2000 als Standard in die Lehrbriefgestaltung eingebaut wurde, ist sie zum Zeitpunkt der Untersuchung lediglich in den Lehrbriefen „Fitness-Trainer-B-Lizenz“, „Trainer für Cardiofitness“, „Mental-Trainer-B-Lizenz“ sowie „B-Lizenz Verkauf und Service“ zu finden.

### **F Wiederholungsaufgaben/Orientierungsfragen mit Musterlösungen**

Wiederholungsaufgaben dienen dazu, den Lehrstoff zu festigen und eine sofortige Selbstkontrolle zu ermöglichen. Sie sind am Ende eines jeden Kapitels aufgeführt. Die Kursteilnehmer werden in die Lage versetzt, mit dem Lehrstoff selbstständig umzugehen. Sind am Ende eines Kapitels keine Wiederholungsaufgaben gestellt, so ist dies mit dem Hinweis, „Zu diesem Kapitel werden keine Wiederholungsaufgaben gestellt.“, vermerkt. Musterlösungen zu den Wiederholungsaufgaben sind jeweils am Ende eines Lehrbriefes aufgeführt.

In einigen Lehrbriefen wird der Begriff „Orientierungsfragen“ verwendet, der seit dem Jahr 2000 von dem Begriff „Wiederholungsaufgaben“ abgelöst wurde, aber die gleiche Funktion wie die der Orientierungsfragen hat.

**Wiederholungsaufgaben zu Kapitel 2. Die Musterlösung befindet sich am Ende des Lehrbriefes in Kapitel 17!**

*Benennen Sie die vier sportmotorischen Fähigkeiten als Grundlage der physischen Fitness und definieren Sie dieselben!*

*Definieren Sie sportliches Training und kennzeichnen Sie die wesentlichen Bestandteile des Trainingsprozesses !*

Abb. 5.2: Beispiel einer Wiederholungsaufgabe (vgl. BSA-AKADEMIE, 2000a, Fitness-Trainer-B-Lizenz, S. 55)

Die verwendeten Orientierungsfragen bzw. Wiederholungsaufgaben weisen ebenfalls keine einheitliche Verwendung auf. So können sie einmal am Ende eines Kapitels (vgl. Lehrbrief „Fitness-Trainer-B-Lizenz“) oder erst am Ende eines Lehrbriefes auftreten (vgl. Lehrbrief „Trainer für Sportrehabilitation“).

### **G Hausarbeitsleitfaden**

Bei allen Lehrgängen, bei denen die Erstellung einer Hausarbeit gefordert wird, ist am Ende eines Lehrbriefes nach den Musterlösungen ein detaillierter Hausarbeitsleitfaden aufgeführt. Er vermittelt den Teilnehmern die wesentlichen Informationen zum Erstellen einer Hausarbeit.

## H Glossar

Nach dem Hausarbeitsleitfaden des Lehrbriefes schließt sich das Glossar an. Hier werden sämtliche Fachbegriffe aus den Lehrtexten des gesamten Lehrbriefes nochmals in alphabetischer Reihenfolge aufgeführt und erläutert. Hierbei kann es sich sowohl um Begriffe handeln, die bereits im Text erläutert wurden, als auch um Begriffe, die im Text nicht explizit erklärt wurden. Die Verwendung eines Glossars war zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht in allen Lehrbriefen einheitlich. Lehrbriefe, die seit dem Jahr 2001 geschrieben werden, sind mit einem Glossar versehen.

## I Literaturverzeichnis

Im Literaturverzeichnis sind alle Literaturquellen angegeben, die von dem Autor für die Erstellung des Lehrbriefes verwendet wurden. Des Weiteren beinhaltet das Literaturverzeichnis auch Empfehlungen im Hinblick auf weiterführende Literaturquellen.

## 5.4 Die Präsenzphasen

Die Ausbildungen der BSA-Akademie orientieren sich an der Praxis, deshalb bedient sich die BSA-Akademie spezifischer Methoden im Nahunterricht wie z. B. Fallbeispielen, Gruppenarbeiten, Rollenspielen und Lernzielkontrollen mittels Arbeitsblättern, um nur einige zu nennen. Ein Großteil der erworbenen Kenntnisse kann prinzipiell in die Praxis umgewandelt werden. Die Dauer der Nahphasen hängt von der jeweiligen Ausbildung ab: In den Basisstufen beträgt die Dauer der Nahphasen vier Tage; in der Aufbaustufe beträgt sie drei Tage. Die vier Fachrichtungen „Fitness (Lehrer für Fitness, Gesundheit und Sportrehabilitation)“, „Aerobic (Trainer-A-Lizenz Aerobic)“, „Wirtschaft (Fitnessmanager)“ und „Mental (Mentalcoach)“ bilden den Ausbildungsschwerpunkt. Bei den *Trainerfortbildungen* sind zwei Tage Präsenzunterricht vorgesehen, bis auf den „Trainingsbetreuer Fitness“, bei dem den Teilnehmern zum Zeitpunkt der Untersuchung drei Tage Nahunterricht angeboten werden. Die Endverbraucherlehrgänge „Fit in Freizeit und Beruf“ sowie „Gesunde Lebensführung“ sind reine Fernunterrichtslehrgänge. Diese wurden in der vorliegenden Untersuchung nicht berücksichtigt.

Beginn des Unterrichts am ersten Tag ist um 10.00 Uhr, Ende um ca. 17.30 Uhr. An den weiteren Tagen beginnt der Unterricht bereits um 9.00 Uhr. Das Kursende am letzten Tag ist bei allen Kursen für 16.00 Uhr angesetzt. In den Lehrgangsbeschreibungen der Kurse sind eine Stunde Mittagspause und jeweils kurze Pausen am Vor- und Nachmittag von ca. 15 Minuten vorgesehen. Bei allen Kursen mit Praxisanteilen findet je nach Kurs ein täglicher Wechsel von Theorie- und Praxis-einheiten statt.

## 5.5 Die Hausarbeit

Ein weitere, sich an die Nahphase anschließende Form der Lernerfolgskontrolle stellt das Anfertigen einer Hausarbeit in den entsprechenden ausgewiesenen Kursen dar. Durch die Erstellung einer schriftlichen Hausarbeit nach der Nahunterrichtsphase sollen die erworbenen theoretischen Kenntnisse in einen praktischen Bezug gebracht werden. Dieser Ansatz der BSA-Akademie geht mit den Empfehlungen des *Deutschen Instituts für Fernstudienforschung* für Lernzielkontrollen konform, welche besagen:

*„Die Fernstudienanbieter können mittels Bewertung und Rückmeldung während des Studiums*

- *den Lernerfolg ihrer Studierenden verbessern und stabilisieren,*
- *die Studierenden motivieren,*
- *ihre Stärken benennen und ihre Fehler korrigieren,*
- *Missverständnisse in einem frühen Stadium aufdecken und klären,*
- *ggf. Missverständnisse im Lehrmaterial oder bei den Betreuungsmaßnahmen vornehmen, um wiederkehrenden Missverständnissen vorzubeugen,*
- *Lehren und Lernen in der Wahrnehmung der Beteiligten verbessern“* (DIFF, 2000, S. 182).

Eine Hausarbeit stellt somit eine Form der Lernzielkontrolle dar, die bei der BSA-Akademie als ein Prüfungsteil der Abschlussprüfung gesehen wird. Laut Studienführer dienen Prüfungen dazu, *„...den Gesamterfolg zu überprüfen“* und *„schaffen eine zusätzliche Motivation durch ein festgelegtes Anspruchsniveau“* (BSA-AKADEMIE, 1998, S. 3). Das Anfertigen und Bestehen einer Hausarbeit ist Voraussetzung für die schriftliche und mündliche Abschlussprüfung. Diese beiden Prüfungen finden an einem zu wählenden Prüfungstermin an den dafür vorgesehenen Stützpunkten statt. Die Hausarbeiten haben laut Empfehlung der BSA-Akademie in allen Kursbereichen einen Umfang von 20 bis 25 maschinengeschriebenen Seiten. Die Hausarbeiten müssen gebunden oder geheftet und mit einem Deckblatt (mit Titel der Arbeit, Namen und Adresse des Teilnehmers) sowie einem Inhaltsverzeichnis mit den entsprechenden Seitenangaben versehen sein. Weitere Angaben bezüglich der Formalkriterien sind nicht vorgeschrieben.



## 5.6 Die Fernunterrichtsphasen

Der Fernunterricht unterteilt sich wie bereits erwähnt in zwei Phasen. In der ersten Fernunterrichtsphase arbeiten die Teilnehmer die Lehrmaterialien durch und bearbeiten die Arbeits- und Wiederholungsaufgaben. Sie haben die Möglichkeit, Fernlehrer auf postalischem Weg, per E-Mail oder per Fax zu Fachfragen zu kontaktieren. Für telefonische Anfragen können Fernlehrer in der Zentrale der BSA-Akademie von montags bis donnerstags von 8.00 bis 17.00 Uhr und freitags von 8.00 bis 13.00 Uhr erreicht werden. Zu den Referenten und Stützpunktleitern kann zu den Hotlinezeiten Kontakt aufgenommen werden. Organisatorische Fragen können in der Zeit von 8.00 bis 20.00 Uhr von montags bis donnerstags und freitags von 8.00 bis 18.00 Uhr gestellt werden. In der zweiten Fernphase werden in den dafür vorgesehenen Lehrgängen Hausarbeiten geschrieben. Hausarbeits- und Fachfragen können in den zuvor angeführten Zeiten gestellt werden.

## 5.7 Prüfungen

Die Teilnehmer haben die Möglichkeit, sich ab dem letzten Tag der Nahphase eines Kurses für einen Prüfungstermin zu entscheiden. Die Anmeldung zur Prüfung erfolgt schriftlich bis vier Wochen vor dem Prüfungstermin. Die Prüfung beginnt am Prüfungstag um 10.00 Uhr und endet je nach Teilnehmer um ca. 17.00 Uhr. Zwischen schriftlicher und mündlich-praktischer Prüfung werden die Klausuren auf „bestanden“ bzw. „nicht bestanden“ korrigiert, so dass die Teilnehmer nach Abschluss der Gesamtprüfung eine Urkunde in den Händen halten können. Die Zeugnisse werden postalisch nachgesendet.

Die folgende Tabelle fasst die Lehrgänge der BSA-Akademie im Überblick mit den Angaben zur Gesamtstudienzeit, der Stundenanzahl im Nah- und Fernunterricht sowie der Anzahl der Tage im Nahunterricht zusammen.

Tab. 5.3: Übersicht über die Ausbildungsstruktur der BSA-Akademie mit der Gesamtstudienzeit sowie der Anzahl der Stunden im Fern- und Nahunterricht (Stand: 07/2001)

<b>Ausbildungsstruktur der BSA-Akademie</b>					
<b>Ausbildungslehrgang</b>	<b>Gesamt-Studienzeit in Monaten</b>	<b>Gesamt-stunden Fernunter-richt</b>	<b>Tage Nahun-terricht</b>	<b>Gesamt-stunden Nahunter-richt</b>	<b>Gesamt-stunden</b>
Fitnesstrainer	3 Monate	195	3	30	225
Fitness-Trainer-B-Lizenz	6 Monate	390	4	40	430
Ernährungstrainer	3 Monate	195	3	30	225
Trainer für Cardiofitness	3 Monate	195	3	30	225
Wellness- und Gesundheitstrainer	3 Monate	195	3	30	225
Trainer für Sportrehabilitation	3 Monate	195	3	30	225
Lehrer für Fitness, Gesundheit und Sportrehabilitation	6 Monate	390	12	120	510
Trainer-B-Lizenz Gymnastik/Aerobic	6 Monate	390	4	40	430
Steptrainer	3 Monate	195	3	30	225
Cardiotrainer Aerobic	3 Monate	195	3	30	225
Wellness Trainer Aerobic	3 Monate	195	3	30	225
Aerobic Manager	3 Monate	195	3	30	225
Trainer-A-Lizenz Aerobic	6 Monate	390	12	120	510
Trainer-B-Lizenz Mentale Fitness	6 Monate	390	4	40	430
Entspannungstrainer	3 Monate	195	3	30	225
Kommunikationstrainer	3 Monate	195	3	30	225
Mentalcoach	3 Monate	195	3	30	225
Prozessmanager	3 Monate	195	3	30	225
Lehrer für Mentale Fitness	6 Monate	195	12	120	510
B-Lizenz Verkauf & Service	6 Monate	390	4	40	430
Betriebsleiter für Fitnessanlagen	3 Monate	195	3	30	225
Marketingmanager für Fitnessanlagen	3 Monate	195	3	30	225
Fitnessbetreuer	3 Monate	195	3	30	225
Fitnessberater	3 Monate	195	3	30	225
Fitnessmanager	6 Monate	390	12	120	510
Fitnessfachwirt	12 Monate	780	24	240	1020

## C Methodik

Wie bereits erörtert, bedarf der Forschungsstand bezüglich unterrichtsrelevanter Größen beim Lernen im Fernunterricht auf Grund seiner Komplexität und seines bisher weit gehend uneinheitlichen Forschungsansatzes einer ersten, sich schrittweise an die Untersuchungsthematik herantastenden Vorgehensweise. Die Wahl der Forschungsstrategie und die durch diese implizierte Methoden der Datenerhebung und -analyse sind im Forschungsvorhaben zu begründen, damit auch die der Forschungsmethodik zu Grunde liegenden Annahmen der Untersuchungen transparent werden und ihre Wirkungsweisen erörtert werden können.

Für die Untersuchung der vorliegenden Arbeit kommen zwei Forschungsdesigns in Frage: die Feld- oder Laborforschung (vgl. SCHNELL, HILL & ESSER, 1999, S. 214 ff.).

Im Gegensatz zur Laborforschung, die ein differenziertes Begriffs- und Hypothesensystem voraussetzt, eignet sich die Feldforschung als Untersuchungsanlage, um einer Hypothesenprüfung vorgelagerte Forschungsphase voranzutreiben. Insbesondere bei relativ komplexen Untersuchungsphänomenen wie der Lehrgangsevaluation, bei unzureichender Deskription des Forschungsfeldes sowie bei unzureichender Hypothesenprüfung eignet sich der Ansatz der Feldforschung.

Zwar liegen zu einzelnen Themen des Fernunterrichts und zum Lernen im Fernunterricht bereits einzelne empirische Befunde vor (siehe Kapitel 2 „Stand der Forschung“), allerdings reichen diese nicht aus, um die für das Lernen im Fernunterricht relevanten Größen ausreichend zu beschreiben. Daher wurde in der vorliegenden Arbeit versucht, das zu bearbeitende Forschungsproblem der Akzeptanz von fernunterrichtsrelevanten Größen zu beleuchten.

### 1 Methode der Untersuchung

Da die Methode der Erhebung sowohl durch den Forschungsgegenstand als auch durch das Forschungsinteresse bestimmt ist, wurde unter Favorisierung eines explorativen Ansatzes eine Querschnittsuntersuchung anhand einer schriftlichen, standardisierten Befragung geplant. So wurde zunächst ein Fragebogen ausgearbeitet, der Aufschlüsse über folgende, die Akzeptanz von für das Lernen fernunterrichtsrelevanten Größen generieren sollte wie: Präsenzunterricht, schriftliche Lehrmaterialien und Lernhilfen, Fernunterrichtsbetreuung, Lernerfolgskontrolle „Hausarbeit“, Umgang mit PC und Internet, Lernmotivation und Beurteilung von Ausbildungsanforderungen sowie fernunterrichtsspezifische Vorerfahrung, einschlägige fachliche Qualifikation und Bildungsstand der Fernunterrichtsteilnehmer. Der Fragebogen wurde anhand eines Leitfadengesprächs entwickelt, welches auf der Basis eines Interview-Leitfadens geführt wurde, um zu garantieren, dass forschungsrelevante Themen auch tatsächlich angesprochen werden (vgl. SCHNELL, HILL & ESSER, 1999, S. 355). Damit die Akzeptanz und die Responseprobleme bei der Hauptuntersuchung verringert bzw. behoben werden, wurde vor der eigentlichen Untersuchung ein Pretest, zur Überprüfung

der Forschungsmethode, der Verständlichkeit und der Akzeptanz des Fragebogens als Forschungsinstrument durchgeführt. FRIEDRICHS betrachtet es bei schriftlichen Befragungen als unumgänglich, einen Pretest durchzuführen (vgl. FRIEDRICHS, 1985, S. 153 f.)

Der eingesetzte Fragebogen wurde in einem zweistufigen Optimierungsverfahren evaluiert. In einem ersten Schritt wurden in einem Expertenrating zunächst Forschungsdesign und Fragebogenentwurf im Kreise von vier Fachexperten, die mit dem Untersuchungsgegenstand und dem Personenkreis der zu Befragenden vertraut waren, diskutiert. Anhand eines Leitfadens wurden die Experten zur Einschätzung der Bedeutung von der für das Lernen im Fernunterricht relevanten Größen befragt (vgl. Leitfadeninterviewbogen zur Entwicklung des Fragebogens im Anhang). Die Befragten sollten sich über die Relevanz der einzelnen Themengebiete hinsichtlich der Problemstellung äußern und aus ihrer Sicht wesentliche Fragestellungen ergänzen. Die Antworten wurden stichpunktartig notiert und zusammengetragen. In einem zweiten Schritt erfolgte die Genese des Fragebogens in Anlehnung an den in Teil A dargestellten Forschungsstand zum Thema Fernunterricht und den in Teil B der vorliegenden Arbeit formulierten theoretischen Grundlagen. Des Weiteren wurden in Anlehnung an andere Untersuchungen Fragestellungen berücksichtigt, die sich ebenfalls mit der Thematik Lernen und Fernunterricht beschäftigen. So wurden soziodemografische Items vom DIFF (vgl. DIFF, 1995; DIFF, 2000), Fragen zur Gestaltung von Fernmaterialien und Lehrtexten von BALLSTAEDT (vgl. BALLSTAEDT, 1993; BALLSTAEDT 1997), Fragen zur Fernunterrichtsbetreuung und Lernerfolgskontrolle vom DIFF (vgl. DIFF, 2000), Fragen zum Umgang mit dem PC- und dem Internet aus einschlägiger Literatur (vgl. DIFF, 2000; GRAJCYK & MENDE, 2000; EIMEREN & GERHARD, 2000) und Items zu Lernmotiven, Lernstrategien und Lernmotivation von PAULUS (vgl. PAULUS, 1999) gesichtet und in der vorliegenden Untersuchung entsprechend gepasst.

Auf diesen Grundlagen wurden ein aus 354 Items bestehender Fragebogen entwickelt und in der letzten Januarwoche im Jahr 2001 53 Versuchspersonen (n = 53) am Ende des Präsenzunterrichts (Teilnehmer dreier zufällig ausgewählter BSA-Kurse) zur Beantwortung und Beurteilung vorgelegt. Die durchschnittliche Bearbeitungszeit der „Vorversion“ betrug ca. 25 Minuten. Das geplante Forschungsvorhaben wurde den Teilnehmern erläutert. Nach Bearbeitung der Fragebögen durch die Teilnehmer wurden Rückmeldungen zum Verständnis des Fragebogens in Einzelgesprächen eingeholt. Dabei wurden den Teilnehmern folgende Fragen gestellt:

- Welche Fragen bereiteten Probleme und wenn ja, welche Probleme?
- Welche Fragen konnten nicht beantwortet werden?
- Gibt es Fragen, die Sie nicht verstanden haben?
- Wie fanden Sie das Design und das Layout des Fragebogens?

Der vorläufige Entwurf des Fragebogens wurde von den Befragten ausgefüllt, kritisch kommentiert und anschließend mit diesen diskutiert.

Beim Pretest zeigte sich, dass angesichts des Befragungsgegenstandes und der formulierten Fragen ein mittlerer Komplexitätsgrad des Fragebogens in Kauf genommen werden musste, mit dem die Befragten auf Grund der Lehrgangssituation keine gravierenden Kommunikationsprobleme hatten. FRIEDRICHS weist darauf hin, dass die Fähigkeit, Fragebögen auszufüllen, sowohl von der Verständlichkeit als auch von der sprachlichen Leistungsfähigkeit und Geübtheit der zu Befragenden abhängt (vgl. FRIEDRICHS, 1985, S. 15).

Im Anschluss an den Pretest wurde der Fragebogen nochmals im Hinblick auf die Rückmeldungen der Fernunterrichtsteilnehmer überarbeitet, so dass letztendlich 283 Items zum Tragen kamen. Neben der Erhebung der statistischen Daten wurden Fragen zu dem Präsenzunterricht, zu den Lehrbriefen und den Arbeitsblättern, zu der Fernunterrichtsbetreuung, zu der Lernerfolgskontrolle „Hausarbeit“, zu dem Umgang mit dem PC und dem Internet, zu den Fernunterrichtsmotiven, zu der Beurteilung der Angebotsstruktur der BSA-Akademie und zu den wahrgenommenen Ausbildungsanforderungen gestellt. Die Endfassung des Fragebogens befindet sich im Anhang (vgl. Endversion des Fragebogens im Anhang).

Tab. 1.1: Struktur der Fragebogen-Versionen

Fragebogen Pretest		Fragebogen Endversion	
Fragen 0 und 1	Geschlecht, Alter und Schulbildung der Teilnehmer	Fragen 0 und 1	Geschlecht, Alter und Schulbildung der Teilnehmer
Fragen 2-4	Funktion, Arbeitsverhältnis und Arbeitsbereiche der Teilnehmer	Fragen 2-4	Funktion, Arbeitsverhältnis und Arbeitsbereiche der Teilnehmer
Fragen 5-8	Rahmenbedingungen für Fernunterricht (Betriebsgröße, Arbeitstage und Arbeitszeiten)	Fragen 5-8	Rahmenbedingungen für Fernunterricht (Betriebsgröße, Arbeitstage und Arbeitszeiten)
Frage 9-12	Gerade besuchter Lehrgang, Vorerfahrung durch bereits besuchte Lehrgänge, Kostenträger, branchenspezifische Qualifikationen nicht bei BSA erworben	Frage 9-12	Aktuell besuchter Kurs sowie in der Vergangenheit besuchte Kurse bei der BSA-Akademie, Kostenträger, branchenspezifische Qualifikationen nicht bei BSA erworben
Fragen 13-16	Lernaufwand im kombinierten Fern-/Nahunterricht	Fragen 13-16	Zum Präsenzunterricht
Fragen 17-23	Beurteilung der Lehrbriefe und Lernhilfen, Lernstrategie beim Lernen mit Lehrbriefen	Fragen 17-23	Zu den Lehrbriefen und den Arbeitsblättern
Fragen 24-25	Akzeptanz der Fernunterrichtsbetreuung	Fragen 24-25	Zur Fernunterrichtsbetreuung
Frage 26	Beurteilung der „Hausarbeit“	Frage 26	Zur Lernerfolgskontrolle „Hausarbeit“

Fragen 27-39	Umgang mit dem PC und dem Internet	Fragen 27-39	Zum Umgang mit dem PC und dem Internet
Frage 40	Beurteilung des beruflichen Selbstbildes	Fragen 40-41	Zu Fernunterrichtsmotiven
Frage 41-42	Beurteilung der Leistungsmotive	Fragen 42-46	Zur Beurteilung der Angebotsstruktur der BSA-Akademie
Frage 43-44	Beurteilung der Lernmotivation der Teilnehmer	Fragen 47-50	Zu den Ausbildungsanforderungen
Frage 45-46	Beurteilung der Lernstrategie der Teilnehmer		
Frage 47-51	Beurteilung der Angebotsstruktur der BSA-Akademie		
Frage 52-56	Beurteilung der Ausbildungsanforderungen		

Der Fragebogen soll einen repräsentativen Einblick in Bereiche ermöglichen, die sich als schlussfähige Aussagen zur Akzeptanz von fernunterrichtsrelevanten Einflussgrößen beim Lernen im Fernunterricht eignen. Die Fernunterrichtsteilnehmer wurden gebeten, zu einer Reihe von Aussagen Stellung zu nehmen. Dabei hatten sie die Möglichkeit, jeder Aussage mehr oder weniger zuzustimmen oder sie mehr oder weniger abzulehnen. Bei manchen Fragen war auch von Interesse, wie häufig bei den Befragten eine Aussage zutrifft, wie wichtig ihnen der Inhalt einer Aussage ist oder wie häufig der Inhalt der Aussage auf sie zutrifft. Bei den ausgewählten Fragearten handelt es sich bei der Ermittlung der soziodemografischen Daten um Eigenschaftsfragen (Fragen 1-12) sowie um Meinungs- und Verhaltensfragen mit Alternativvorgaben, Mehrfachvorgaben mit Rangordnung und ungeordneter Mehrfachvorgabe (Fragen 13-50), die mithilfe einer fünf- bzw. siebenstelligen Ratingskala beantwortet werden konnten. Ferner wurden Filterfragen zur Ermittlung des Vorliegens des Merkmals „Umgang mit dem PC und dem Internet“ erhoben (Fragen 24, 27, 31, 32, 33).

Wollten die Teilnehmer ihre persönliche Meinung beispielsweise mit

- „trifft in hohem Maße zu“, „sehr wichtig“, „kommt sehr häufig vor“, „sehr gut“, „ausschließlich“, „gestiegen“ angeben, dann markierten Sie 7 bzw. 5;
- „trifft in geringem Maße zu“, „sehr unwichtig“, „kommt nie vor“, „sehr schlecht“, „kommt nie vor“, „gesunken“ angeben, dann markierten Sie 1.

Je mehr also für die Teilnehmer etwas zutrifft, je häufiger sie etwas tun oder je wichtiger ihnen etwas ist, desto höher war der Zahlenwert, den sie ankreuzten. In den Untersuchungen, die sich mit Fernunterricht befassen, werden fast schon traditionell standardisierte Methoden der empirischen Lehr-/Lernforschung angewandt. Zu den vielfach kritisierten Nachteilen standardisierter Methoden gehört es jedoch, dass die standardisierte Befragung hinsichtlich der Frageformulierung und -reihenfolge starr ist. Sie erlaubt den Befragten keine Abweichungen oder die Entwicklung eigener Konzepte. Sie müssen sich vielmehr mit ihren Antworten in dem vorgegebenen Rahmen bewegen. Dadurch sind Vollständigkeit und Vergleichbarkeit der Antworten stärker gesichert und es ergeben sich für die befragte Gruppe gewisse Häufigkeitsverteilungen. Die Antworten werden vergleichbar und können mit anderen Variablen korreliert werden. Da die Befragten in ihrem subjektiven Bedürfnis, breiter angelegte Antworten zu geben, kaum Berücksichtigung finden, beinhaltet der Fragebogen auch Hybridfragen, welche eine Kombination von offenen und geschlossenen Antwortvorgaben darstellen. Bei den Items 1, 2, 4, 12 und 39 hatten die Fernunterrichtsteilnehmer die Gelegenheit, unter „Sonstiges“ weitere Merkmale aufzuführen. Die Items 10, 12, 21, 24, 27, 31, 32, 33, 43 und 47 sind dichotom; die Fernunterrichtsteilnehmer konnten ein „Ja“ bzw. „Nein“ jedoch noch näher erläutern.

## 2 Zusammensetzung der Stichprobe

Im Zusammenhang mit der schriftlichen Befragung stellt sich auch die Frage, wer erforderliche Daten für die Klärung des Forschungsproblems zuverlässig und treffend liefern kann. Beim vorliegenden Untersuchungsproblem können zunächst alle Personen sowie Vertreter von Institutionen relevant sein, die direkt oder indirekt mit Fernunterricht zu tun haben. Die wichtigsten Informationen können jedoch die Personen liefern, die selbst Teilnehmer eines Fernlehrganges waren oder sind. Sie sind als einzige Merkmalsträger und Informanten. Der Vorteil einer subjektiven Einschätzung durch die unmittelbar betroffenen Personen liegt darin, dass die Daten aus ihrer subjektiven Sicht und nicht aus anderen Indikatoren geschlossen werden. Als nachteilig auswirken kann sich bei dieser Vorgehensweise eine mögliche Anpassung des Verhaltens an zu Grunde gelegte Normen im Sinne einer sozialen Erwünschtheit, die zu einer Verzerrung der Antworten führen.

Eine Alternative zur Befragung von (ehemaligen) Teilnehmern stellt die Befragung von Experten dar: Dozenten und Kursentwickler als unmittelbar am Lehrgang beteiligte Personen können ihr

Fachwissen, ihre Erfahrungen, ihre wahrgenommene oder vermutete Akzeptanz von den für das Lernen im Fernunterricht relevanten Variablen einbringen. Jedoch hängen diese Kenntnisse von der Lehrgangssituation und dem Lehrgangsdesign ab. Der Informationswert dieser Befragungsgruppe ist für das hier zu bearbeitende Forschungsproblem daher weniger geeignet.

In der vorliegenden Untersuchung wurde die zuerst genannte Gruppe befragt, d. h. Personen, die an den Präsenzphasen der Fernunterrichtslehrgänge der BSA-Akademie in den Bereichen „Fitness“, „Wirtschaft“, „Aerobic“, „Mental“ sowie an „Fortbildungskursen“ teilnahmen. Im Hinblick auf die Struktur gliedern sich die Lehrgänge – mit Ausnahme der Fortbildungen – in Basisstufen (B-Lizenz-Lehrgänge), Aufbaustufen, Profistufen und Berufsbildungen, wobei die beiden zuletzt genannten Prüfungsstufen darstellen (vgl. hierzu die Lehrgangsbeschreibungen der BSA-Akademie im Anhang). Der Ablauf der Qualifizierungsmaßnahmen der Basisstufen im Fitness-, Aerobic- und Wirtschaftsbereich stellt sich bei der BSA-Akademie wie folgt dar:

Tab. 2.1: Schematischer Verlauf der Kurse in der Basisstufe

<b>Gesamtausbildungsdauer: 6 Monate</b> (vom Tag der Anmeldung bis zum Tag der Abschlussprüfung)			
<u>1. Fernphase:</u>	<u>Präsenzphase:</u>	<u>2. Fernphase:</u>	<u>Abschlussprüfung:</u>
Durcharbeiten des Lehrmaterials und selbstständiges Lernen mit der Möglichkeit der Kontaktierung der Fernlehrer	Erarbeiten aller Inhalte der Ausbildung in Theorie und Praxis mit entsprechenden Referenten	Reflexion der Präsenzphase; Schreiben der Hausarbeit; Lernen für die Prüfung mit der Möglichkeit der Kontaktierung der Fernlehrer	Schriftlicher Prüfungsteil Praktischer Prüfungsteil

Das Lehrgangsmodell in den Basisstufen ist ein Vierstufenmodell bestehend aus 1. Fernphase, Präsenzphase, 2. Fernphase und Abschlussprüfung. Eine genaue Kennzeichnung der Phasen ist aus der obigen Abbildung zu entnehmen.

In der Aufbaustufe findet man dagegen ein Dreistufenmodell vor: 1. Fernphase, Präsenzphase und 2. Fernphase. In der Aufbaustufe stellt die Hausarbeit gleichzeitig die Lernerfolgskontrolle dar, wie aus nachfolgender Tabelle hervorgeht.



Tab. 2.2: Schematischer Verlauf der Kurse in der Aufbaustufe

<b>Gesamtausbildungsdauer: 3 Monate</b> (vom Tag der Anmeldung bis zum letzten Tag des Lehrganges)		
<u>1. Fernphase:</u>	<u>3 Tage Präsenzphase:</u>	<u>2. Fernphase:</u>
Durcharbeiten des Lehrmaterials und selbstständiges Lernen mit der Möglichkeit der Kontaktierung der Fernlehrer	Erarbeiten aller Inhalte der Ausbildung in Theorie und Praxis mit entsprechenden Referenten	Reflexion der Präsenzphase; Schreiben der Hausarbeit mit der Möglichkeit der Kontaktierung der Fernlehrer

Während des Untersuchungszeitraumes gab es eine Änderung im Hinblick auf die Bewertung des Lernerfolges in der Aufbaustufe „Fitness“. Bis auf den Kurs „Wellness & Gesundheitstrainer“, bei dem von dem Teilnehmer am Ende des Kurses weiterhin eine Hausarbeit angefertigt wird, erfolgt nun eine Überprüfung des Lernerfolges am Ende der Präsenzphase. Teilnehmer, die sich bis dato angemeldet hatten, konnten aber den Lehrgang nach dem Vierstufenmodell beenden. Das neue Modell ähnelt dem im nachfolgend beschriebenen Lehrgangskonzept für Fortbildungen. Lediglich hinsichtlich der Dauer der Präsenzphase und der Überprüfung des Lernerfolges am Ende des letzten Präsenztages gibt es Unterschiede gegenüber dem alten Modell.

Die Fortbildungen bestehen jeweils aus einer Fernphase und einer Präsenzphase, die ohne Lernerfolgskontrolle mit der Ausgabe eines Teilnahmezertifikates endet.

Tab. 2.3 : Schematischer Verlauf der Kurse im Fortbildungsbereich

<b>Gesamtausbildungsdauer: 3 Monate</b> (vom Tag der Anmeldung bis zum letzten Tag des Lehrganges)	
<u>1. Fernphase:</u>	<u>2 Tage Präsenzphase:</u>
Durcharbeiten des Lehrmaterials und selbstständiges Lernen mit der Möglichkeit der Kontaktierung der Fernlehrer	Erarbeiten aller Inhalte der Ausbildung in Theorie und Praxis mit entsprechenden Referenten; Reflexion der Präsenzphase und Zertifikatsübergabe

Der schematische Verlauf der Kurse im Wirtschaftsbereich besteht aus einer Fernphase und einer Präsenzphase und stellt somit eine Ausnahme dar. Am Ende des letzten Präsenzunterrichtstages wird im Kurs „B-Lizenz Verkauf & Service“ und in den Kursen der Aufbaustufe eine schriftliche Lernerfolgskontrolle an Stelle einer Hausarbeit durchgeführt. Ausnahme bilden die Kurse „Marketingmanager“ sowie „Wellness & Gesundheitstrainer“, bei der nach der Präsenzphase eine Hausarbeit als Prüfungsleistung gefordert ist. Eine schriftlich-mündliche Prüfungsleistung findet nicht

statt. Die Lehrgangsinhalte sind bei der Prüfung zum „Lehrer für Fitness, Gesundheit und Sportrehabilitation“ jedoch prüfungsrelevant.

### **3 Durchführung der Befragung**

Da es in der qualitativen und in der quantitativen Forschung meist nicht möglich ist, die Grundgesamtheit zu befragen, gilt es, die Stichprobe so auszuwählen, dass diese sich möglichst wenig von der Grundgesamtheit unterscheidet. Dabei müssen die Verteilungen aller interessanter Merkmale in der Stichprobe denen der Grundgesamtheit entsprechen. Die Stichprobenbildung wurde per Clustersampling (Klumpenauswahl) vorgenommen. Bei einem Clustersampling wird die Grundgesamtheit in Teilgruppen bzw. Klumpen zerlegt. Davon wird dann eine bestimmte Anzahl von Klumpen nach dem Zufallsprinzip ausgewählt und eine Vollerhebung durchgeführt. Klumpenverfahren dürfen jedoch nicht eingesetzt werden, wenn die ausgewählten Klumpen in sich homogen, aber stark von der Grundgesamtheit abweichen (vgl. MAYER, 2002, S. 62).

Im vorliegenden Fall soll die Akzeptanz von fernunterrichtrelevanten Größen beim Lernen im Fernunterricht überprüft werden. Hierzu wurden Teilnehmer der Präsenzphasen des BSA-Fernunterrichts befragt.

Da aus organisatorischen und ökonomischen Gründen nicht alle Personen einer Präsenzphase eines Jahres befragt werden können, wurde nach dem Zufallsprinzip eine bestimmte Anzahl von Klumpen ausgewählt. Die Anzahl der für das Jahr 2001 geplanten Präsenzphasen betrug 662. Von denen fanden letztendlich 449 statt; 3 743 Personen besuchten diese Veranstaltungen. Es wurden daher alle stattfindenden und beginnenden Kurse eines Monats per Zufall ausgewählt und alle anwesenden Personen der Präsenzphasen befragt. Die Zufallsstichprobe wurde im April 2001 gezogen. Zu dieser Zeit fanden 39 Kurse mit 338 Teilnehmern statt. Der Umfang der Stichprobe betrug somit 338 Personen in 39 Präsenzphasen im Monat April 2001. Die mittlere Kurszahl im Jahr 2001 betrug 37,4 Kurse pro Monat.

Tab. 3.1: Umfang der Grundgesamtheit, Stichprobe, Mittelwert, Standardabweichung, Rücklauf und Rücklaufquote

Kurse/Teilnehmer	Grundgesamtheit 2001	x pro Monat	s pro Monat
Kurse	449	37,4	7,4
Teilnehmer gesamt	3743	311,9	40,2
Teilnehmer männlich	2068	172,3	41,1
Teilnehmer weiblich	1675	139,5	40,3
Kurse/Teilnehmer	Stichprobe	Rücklauf	Rücklaufquote
Kurse	39	39	100
Teilnehmer gesamt	338	209	61,83
Teilnehmer männlich	187	107	57,21
Teilnehmer weiblich	151	99	65,56

Im Jahr 2001 besuchten monatlich im Mittel 172,3 Männer ( $x = 172,3$ ;  $s = 41,13$ ) und 139,5 Frauen ( $x = 139$ ;  $s = 41,13$ ) die angebotenen BSA-Kurse. Die gleiche Verteilung der Stichprobe und der Grundgesamtheit wurden anhand der Merkmale Alter, Geschlecht und Anzahl der Kurse in einem Monat mit dem KOLMOGROV-SMIRNOVTEST überprüft.

Tab. 3.2: Anzahl der Teilnehmer in den Alterskategorien im Vergleich zu der Grundgesamtheit und der Stichprobe

Altersgruppen	Grundgesamtheit		Stichprobe	
	x	s	x	s
15-19 Jahre	7,58	4,06	3,4	1,37
20-24 Jahre	72,08	16,98	37,3	1,37
25-29 Jahre	72,42	26,04	24,5	1,37
30-34 Jahre	63,08	17,05	19,1	1,37
35-39 Jahre	42,50	15,05	10,3	1,37
40-44 Jahre	12,58	4,66	3,4	1,37
45-49 Jahre	9,75	3,77	1,0	1,37
50-54 Jahre	5,58	2,39	0,5	1,37
55-59 Jahre	2,3	1,4	0,5	1,37

Der notwendige Stichprobenumfang wurde nach der Formel von KAPLITZA ermittelt. Hiernach können auch schwache Effekte nachgewiesen werden, wenn ein Rücklauf in Höhe von mindestens 5 Prozent des Populationsumfanges erfolgt (vgl. KAPLITZA, 1975, S. 173).

Die Teilnehmer, die an einer Qualifizierungsmaßnahme der BSA-Akademie in Form des kombinierten Fern-/Nahunterrichts teilnahmen, erhielten am Ende der von ihnen besuchten Präsenzphase ein Fragebogen mit dem ausdrücklichen Hinweis auf die Freiwilligkeit der Teilnahme an der Befragung. Dem Fragebogen lagen ein Begleitschreiben von Bernhard ALLMANN sowie eine Anleitung, wie mit dem Fragebogen zu verfahren sei, bei (siehe „Anschreiben zum Fragebogen im Anhang“). Der Fragebogen wurde am letzten Tag der Präsenzphase von den jeweiligen Kursreferenten ausgeteilt, mit der Bitte an die Teilnehmer, diesen zu beantworten.

Von den 338 im Untersuchungszeitraum April an BSA Ausbildungen teilnehmenden Personen haben sich 209 an der schriftlichen Befragung beteiligt. Davon waren fünf Fragebögen nicht auswertbar. Dies entspricht einer Rücklaufquote von 61,83 Prozent und einer Nonresponderquote von 38,17 Prozent. 204 Fragebögen waren verwertbar.

Die hohe Rücklaufquote ist möglicherweise damit zu erklären, dass die Befragung am Ende der Präsenzphase im Rahmen des schriftlichen Lehrgangsfeedbacks durchgeführt wurde und die Bereitschaft der teilnehmenden Personen, den Fragebogen zu bearbeiten, somit höher war, als wenn sie beispielsweise auf postalischem Wege befragt worden wären.

Ein zentrales Problem bei schriftlichen Befragungen ist in der erforderlichen Repräsentativität zu sehen, die auch mit dem Rücklauf der Fragebögen korrespondiert. Repräsentativität meint, dass „... aus Ergebnissen einer Stichprobe in bezug auf die Verteilung aller Merkmale (innerhalb bestimmter statistischer Fehlergrenzen) auf die Verteilung dieser Merkmale in der Grundgesamtheit geschlossen werden kann“ (SCHNELL, HILL & ESSER 1999, S. 284). Voraussetzung einer angestrebten Generalisierung von Ergebnissen ist, dass die Verteilung wichtiger, unabhängiger Variablen der Grundgesamtheit und der tatsächlichen Stichprobe übereinstimmen (vgl. FRIEDRICHS, 1985, S. 243 f.). Ein sorgfältiger Vergleich von Grundgesamtheit und Ist-Stichprobe ist deshalb erforderlich, da die Ergebnisse bei großen Abweichungen von Merkmalen der Grundgesamtheit und der Stichprobe nicht oder nur bedingt verwertet werden können. Große Fallzahlen bedeuten nicht automatisch Repräsentativität. Eine Stichprobe kann immer nur im Hinblick auf bestimmte Merkmale oder Merkmalskombinationen repräsentativ sein (vgl. KRIZ & LISCH, 1988, S. 220).

Da der Überprüfung der Repräsentativität sowohl forschungsökonomische als auch methodische Grenzen gesetzt sind, können nicht alle Merkmale überprüft werden. Im vorliegenden Fall stand die Prüfung der Repräsentativität vor einem praktischen Problem, da für den Kaufvertrag eines Fernlehrganges nur relevante Daten wie Name, Anschrift, Geburtstag, Bankverbindung sowie gebuchter Lehrgang und angedachter Kursort von Bedeutung sind. Vom Bildungsträger wurden keine differenzierteren soziodemografischen Merkmale erhoben. Das bedeutet, dass für die Personen, die an der Befragung teilgenommen haben, nur wenige Merkmale zur Repräsentativität vorlagen. Zur Beurteilung der Stichprobe wurden deshalb die Parameter Alter und Geschlecht mit der Grundgesamtheit verglichen.

Die Validität als Ausmaß, in dem das Messinstrument tatsächlich das misst, was es messen soll, ist ein weiteres wesentliches Gütekriterium einer Messung. Es ist zwar möglich, dass wiederholte Messungen stets dasselbe Resultat erbringen, aber dennoch etwas anderes messen, als beabsichtigt ist. Bei Befragungen geht es vor allem darum, ob dimensionale Analysen korrekt und vollständig sind bzw. ob die Fragen tatsächlich gültige Indikatoren für die entsprechende Dimension eines theoretischen Begriffes sind (vgl. MAYER, 2000, S. 88).

Im vorliegenden Fall wurden im schriftlichen Interview gemachte Aussagen nochmals mittels eines Leitfadenterviews anhand eines Random-Verfahrens mit einer Zufallsstichprobe von  $n = 5$  auf ihre Konsistenz überprüft, um systematische Messfehler auszuschließen. Der Leitfaden wurde mittels eines Pretests an zwei Personen überprüft und angepasst (vgl. Interviewbogen – Pretest der Nachuntersuchung im Anhang). Die mündlichen Interviews wurden am Ende des letzten Präsenzphasentages durchgeführt. Jedes Interview wurde mit dem Tonband aufgenommen und schließlich transkribiert. Die Analyse der Interviews geschah mittels einer einfachen, qualitativen Valenz- und Intensitätsanalyse, bei der die Antworten der Teilnehmer mit den Ergebnissen der Untersuchung verglichen wurden (vgl. MAYRING, 2003, S. 15).

## 4 Auswertungsmethoden

Die vorliegende Arbeit beschäftigt sich mit der Frage, inwieweit sich die Fernunterrichtsteilnehmer hinsichtlich ihres Bildungsstandes, ihrer Funktion in einem Fitnessbetrieb, ihrer institutsspezifischen Fernunterrichterfahrung sowie ihres Qualifizierungsgrades bezüglich der Akzeptanz der für das Lernen fernunterrichtsrelevanten Größen *Präsenzunterricht, schriftliche Lehrmaterialien und Lernhilfen, Fernunterrichtsbetreuung, Lernerfolgskontrolle „Hausarbeit“, Umgang mit PC und Internet, Lernmotivation sowie der Beurteilung der Angebotstrukturen und Ausbildungsanforderungen* unterscheiden.

Vor einer statistischen Auswertung müssen die Daten in einer auswertbaren Form vorliegen. Daher wurde die Datenmenge nach Erhalt aller zurückgekommenen Fragebögen strukturiert, indem alle Fälle und Items bzw. Variablen mithilfe von *SPSS for Windows* (Version 10.0) definiert wurden. Die Daten der 204 verwertbaren Fragebögen wurden eingegeben und anschließend nochmals einer ausführlichen und eingehenden Überprüfung unterzogen, um eventuelle Eingabefelder aufzudecken. Nach der Strukturierung, der Eingabe und der Überprüfung der Daten erfolgte die statistische Auswertung. Erst nach der Aufbereitung der Daten kann mit der eigentlichen Analyse der Daten begonnen werden. Diese beinhaltet die Beschreibung der Stichprobendaten (deskriptive Statistik) sowie die Prüfung von Hypothesen (Inferenzstatistik) (vgl. MAYER, 2002, S. 102). Ein erster Schritt bei der Analyse der Daten war die deskriptive Auswertung. Damit ist eine beschreibende Darstellung der einzelnen Variablen gemeint, wie z. B. die Erstellung einer Häufigkeitstabelle oder die Berechnung statistischer Kennwerte. Bei den statistischen Auswertungen sind neben der rein deskriptiven Aufbereitung passende Analyseverfahren (Signifikanztests) durchzuführen, bei denen letztlich immer die Berechnung der Irrtumswahrscheinlichkeit  $p$  im Mittelpunkt steht.

Im Folgenden werden die angewendeten Testverfahren erläutert:

Eine Vielzahl von Tests beschäftigt sich mit der Frage, ob sich zwei oder mehr als zwei verschiedene Stichproben bezüglich ihrer Mittelwerte bzw. Mediane unterscheiden. Dabei wird zwischen unabhängigen Stichproben (verschiedene Fälle) und abhängigen Stichproben (verschiedene Variablen) unterschieden. Je nachdem, ob unabhängige oder abhängige, intervallskalierte und normalverteilte oder ordinalskalierte bzw. nicht-normalverteilte Variablen vorliegen und ob es sich um zwei oder mehr als zwei Stichproben handelt, gelangen entsprechend konzipierte Tests zur Anwendung.

Da der vorliegende Forschungsansatz ein quantitativer ist und es sich um eine theoriegeleitete Befragung handelt, die mithilfe theoretischer Wissensbestände aus der Literatur und früheren empirischen Studien durchgeführt wurde, bilden in der vorliegenden Arbeit die Personengruppen mit verschiedenen Bildungsabschlüssen, die Personengruppen, die bereits (Vor-)Erfahrungen mit BSA-Kursen und damit Fernunterrichtserfahrung vorweisen können sowie die Personengruppen

mit einschlägiger Qualifikation (mit jeweils unterschiedlichem N) die unabhängigen Variablen. Die ausgewählten unabhängigen Variablen sind für Bildungsträger entscheidende Merkmale bei der Curriculumentwicklung.

Bei gleichgroßen Stichproben ist die Varianzanalyse gegenüber Verletzungen ihrer Voraussetzungen relativ robust (BORTZ, 1989, S. 347). Besteht aber bei ungleichgroßen Stichproben der Verdacht, dass eine oder mehrere Voraussetzungen verletzt sein können, sollte statt der Varianzanalyse ein verteilungsfreies Verfahren eingesetzt werden (vgl. BORTZ, LIENERT & BOEHNKE, 1990). Die verteilungsunabhängige Statistik (non-parametrische Statistik) ist ein Teilbereich der Inferenzstatistik, der sich mit Signifikanztests befasst, die keine bestimmte Verteilungsannahme für die Daten – insbesondere nicht die der Normalverteilung – voraussetzen. Die besondere Relevanz der non-parametrischen Statistik beruht darauf, dass zumeist keine metrischen, sondern nur topologische (qualitative) Daten – hier Ordinalskalenniveau – vorausgesetzt werden.

Zur Prüfung der Frage, ob sich mehrere (k) unabhängige Stichproben hinsichtlich eines auf Rangskalenniveau gemessenen Merkmals unterscheiden, kommt in der vorliegenden Untersuchung der H-Test von KRUSKAL-WALLIS (Rangvarianzanalyse) zur Anwendung. Bei der Rangvarianzanalyse handelt es sich um eine Verallgemeinerung des Rangsummentests (U-Test) von 2 auf k Stichproben. WILCOXONS Rangsummenverfahren ist in seiner Verallgemeinerung durch KRUSKAL (1952) und KRUSKAL und WALLIS (1952) allgemein bekannt geworden. Dieser Test, der sich zum Vergleich mehrerer unabhängiger Stichproben von Rangzahlen eignet, ist als das verteilungsfreie Analogon zur einfaktoriellen parametrischen Varianzanalyse anzusehen und wird deshalb als Rangvarianzanalyse bezeichnet.

Bei den genannten Tests steht die Berechnung der Irrtumswahrscheinlichkeit p im Vordergrund. Ausgangspunkt ist in der induktiven Statistik dabei die Arbeitshypothese ( $H_1$ ), welche annimmt, dass ein in der Stichprobe beobachteter Unterschied für die Grundgesamtheit gilt. Der beobachtete Unterschied zwischen zwei Maßzahlen (beispielsweise Mittelwerte) oder der durch Korrelationskoeffizienten angegebene Zusammenhang wird nicht als zufällig betrachtet. Zur statistischen Überprüfung wird die Arbeitshypothese negiert und daraus eine Nullhypothese ( $H_0$ ) formuliert, bei der man annimmt, dass es keinen Unterschied gibt.

$H_0$       Zwischen den Fernunterrichtsteilnehmern mit unterschiedlichem Bildungsabschluss, mit bzw. ohne fernunterrichtsspezifischer, institutionsabhängiger Vorerfahrung sowie mit unterschiedlicher Funktion in einer Fitnessanlage und vorhandenem bzw. nicht vorhandenem fitnessfachspezifischem Qualifikationsniveau (fitnessspezifische Qualifikation bei anderen Institutionen als der BSA-Akademie erworben) besteht kein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Akzeptanz von fernunterrichtsrelevanten Größen.

H<sub>1</sub> Zwischen den Fernunterrichtsteilnehmern mit unterschiedlichem Bildungsabschluss, mit bzw. ohne fernunterrichtsspezifischer, institutionsabhängiger Vorerfahrung sowie unterschiedlicher Funktion in einer Fitnessanlage und vorhandenem bzw. nicht vorhandenem fachspezifischem Qualifikationsniveau (fitnessspezifische Qualifikation bei anderen Institutionen als der BSA-Akademie erworben) besteht ein signifikanter Unterschied hinsichtlich der Akzeptanz von fernunterrichtsrelevanten Größen.

Man nimmt mit der Nullhypothese also an, dass die wirkliche Differenz zwischen Mittelwerten oder Streuungen bzw. der wirkliche Zusammenhang zwischen zwei Variablen Null ist und die in der Stichprobe gefundene Differenz nur zufällig ist. Wird anhand einer statistischen Überprüfung festgestellt, dass die Nullhypothese zurückzuweisen ist, spricht man von signifikanten (statistisch gesicherten, bedeutsamen) Unterschieden bezüglich einer Maßzahl (Mittelwert, Streuung) oder von einem signifikanten Zusammenhang zwischen zwei untersuchten Variablen (vgl. MAYER, 2002, S. 121 f.).

Oft wird eine Irrtumswahrscheinlichkeit von  $\alpha = 0,05$  (5 %) verwendet (vgl. SCHNELL, HILL & ESSER, 1999, S. 414). Aussagen mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit  $p$  mit einem Wert  $\leq 0,05$  nennt man *signifikant*. Aussagen, die mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit  $p \leq 0,01$  behaftet sind, nennt man *sehr signifikant*, solche mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit  $p \leq 0,001$  sind *höchst signifikant*. Eine Irrtumswahrscheinlichkeit von  $\alpha > 0,05$  wird als nicht signifikant bewertet (BÜHL & ZÖFEL, 2000, S. 109). Im Signifikanzfalle interessiert natürlich, welche Teilnehmer sich im Einzelnen signifikant voneinander unterscheiden. Dazu werden die Gruppen paarweise mit dem U-Test nach MANN und WHITNEY gegeneinander getestet. Liegt zwischen den Gruppen bezüglich der einzelnen Fragestellungen kein signifikanter Unterschied vor, so wird auf eine Darstellung der Häufigkeitstabelle und der statistischen Kennwerte an den entsprechenden Stellen im Text verzichtet.

Bei der Erklärung der Bedeutung der Signifikanztests und der gefundenen  $p$ -Werte treten häufig Missinterpretationen auf. Dass ein Messergebnis „signifikant“ ist, bedeutet nicht, dass damit die Existenz eines Effektes bewiesen wäre, der Effekt „bedeutsam“ oder „wichtig“ wäre bzw. als stark zu beurteilen wäre. Bei jeder Hypothesenprüfung besteht also die Gefahr einer Fehlentscheidung. Von einem Fehler erster Art ( $\alpha$ -Fehler) spricht man, wenn die Nullhypothese  $H_0$  abgelehnt wird, obwohl sie gilt. So wird ein Zusammenhang zwischen zwei Variablen als signifikant ausgewiesen, obwohl er rein zufällig ist (die Arbeitshypothese  $H_1$  wird fälschlicherweise angenommen). „Die Grenze des Fehlers 1. Art wird durch die Irrtumswahrscheinlichkeit  $\alpha$  (Signifikanzniveau) gekennzeichnet“ (MAYER, 2002, S. 122). Behält man die Nullhypothese  $H_0$  bei, obwohl sie falsch ist, begeht man einen Fehler zweiter Art ( $\beta$ -Fehler). Ein tatsächlich vorhandener Zusammenhang bzw. Unterschied zwischen zwei Variablen wird nicht aufgedeckt, da die Arbeitshypothese  $H_1$  fälschlicherweise abgelehnt wird. Ein kleineres  $\alpha$  hat dabei ein größeres  $\beta$  als Folge und umgekehrt. Der Untersucher muss deshalb im Vorfeld klären, bei welcher Irrtumswahrscheinlichkeit (Signifikanzniveau) er sich entschließt, die Nullhypothese zu verwerfen sowie eine Alternativhypothese anzu-



nehmen. Ob ein signifikantes Ergebnis nun auf einen tatsächlichen Effekt oder einen zufälligen Fehler zurückzuführen ist, kann man dem Signifikanztest nicht entnehmen.

Aus diesem Grund ist es sinnvoll, Effektstärken anzugeben. Effektstärken geben eine von der Größe der Stichprobe unabhängige Auskunft über die Bedeutsamkeit des Ergebnisses an und können in verschiedenen Maßen angegeben werden. In der vorliegenden Arbeit wurden die beiden Eta-Koeffizienten  $\eta$  und  $\eta^2$  als Maß für die Stärke des Zusammenhangs zwischen dem betreffenden Faktoren und der abhängigen Variablen genommen. Die Größe  $\eta^2$  gibt schließlich denjenigen Anteil der Variation an der Gesamtvariation an, der auf die Haupteffekte zurückgeführt werden kann (vgl. BÜHL & ZÖFEL, 2000, S. 413).

Die Frage, wann ein Effekt als klein und unbedeutend oder als groß und bedeutsam eingeschätzt werden kann, ist nicht so einfach zu beantworten. In der vorliegenden Arbeit wurde auf die Klassifikation nach COHEN (1988) zurückgegriffen, dessen Einteilung kleiner, mittlerer und großer Effekte sich auf Erfahrungswerte aus dem Bereich der Sozialwissenschaften bezieht.

Tab. 4.1: Einteilung der Effektgrößen (nach COHEN, 1988)

Effektgröße	Eta ( $\eta$ )	Eta <sup>2</sup> ( $\eta^2$ )
Klein	.10	.01
Mittel	.24	.06
Groß	.37	.14

Erklärung der Maße: Eta; Eta<sup>2</sup> = partielles Eta<sup>2</sup>: Anteil der systematischen Varianz an der Gesamtvarianz, nach dem alle anderen Effekte auspariert wurden.

Unter reinen Evaluationsgesichtspunkten kann die Bedeutsamkeit eines Ergebnisses über die Effektstärke präzisiert und daraus möglicherweise der Nutzen einer Maßnahme abgeschätzt werden. Die Effektstärke allein ist aber sicher kein hinreichendes Kriterium für den Erfolg einer Maßnahme, sondern muss in einem größeren Interpretationszusammenhang gesehen werden. In Teil D der vorliegenden Arbeit wird bei signifikanten Werten auch die Effektstärke angegeben. Bei nicht signifikanten Werten wird nur auf die mittleren Effektstärken verwiesen (siehe Tabelle 4.1).

Das arithmetische Mittel (Mittel, Mittelwert) setzt als Maß der zentralen Tendenz einer Häufigkeitsverteilung von  $n$  mindestens intervallskalierte Daten voraus. Da es sich in der vorliegenden Untersuchung jedoch um ordinalskalierte Daten handelt, und insbesondere bei Daten, die in Form einer Häufigkeitstabelle vorliegen, die Bestimmung des Medianes allein nach der herkömmlichen Abzählmethode zu ungenau ist, wird auf die Möglichkeit zurückgegriffen, den Median nach einer genaueren Methode zu berechnen. Für einen solchen Fall gehäufte Daten gibt es für den Median eine entsprechende Abschätzformel (BÜHL & ZÖFEL, 2000, S. 122 f.). Der gruppierte Median ist der

$$\text{Median} = u + \frac{b}{f_m} \cdot \left( \frac{n}{2} - F_{m-1} \right)$$

Dabei bedeuten:

---

$n$	Anzahl der Messwerte
$m$	Klasse, in welcher der Median liegt
$u$	untere Grenze der Klasse $m$
$f_m$	absolute Häufigkeit in der Klasse $m$
$F_{m-1}$	kumulative Häufigkeit bis zur vorangehenden Klasse $m-1$
$b$	Klassenbreite

---

Die Darstellung der Häufigkeitsverteilungen erfolgt in Teil D tabellarisch durch den Mittelwert ( $\bar{x}$ ), die Standardabweichung ( $s$ ), den gruppierten Median und die Anzahl der Messwerte ( $n$ ). In der Diskussion der Untersuchungsergebnisse wird der gruppierte Median genannt.

Bei der Erhebung von Eigenschaften, Einstellungen und Verhaltensweisen muss davon ausgegangen werden, dass von den Befragten bevorzugt solche angegeben werden, die sozial wünschenswert erscheinen. Dabei können Antwortverzerrungen einerseits durch soziale Erwünschtheit, andererseits als Persönlichkeitsmerkmal sowie durch die situationsspezifische Reaktion auf die Datenerhebung auftreten (vgl. SCHNELL, HILL & ESSER, 1999, S. 332 f.). Da im vorliegenden Untersuchungsfall weder explizit auf soziale Normen und Werte Bezug genommen wird noch die Teilnehmer Konsequenzbefürchtungen zu erwarten haben, sind Effekte der sozialen Erwünschtheit, welche die Validität der Daten negativ beeinflussen, als gering anzusehen. Aus forschungsökonomischen Gründen wurde deshalb auf die Überprüfung der sozialen Erwünschtheit durch in der Forschung entwickelte Skalen verzichtet.

### **Erläuterung des statistischen Prüfverfahrens an einem ausgewählten Beispiel**

Bevor die Ergebnisse der Befragung dargestellt und diskutiert werden, soll das beschriebene Prüfverfahren an einem ausgewählten Beispiel – Frage 20 – exemplarisch dargestellt werden.

### **Erhebung**

Die Teilnehmer hatten die Möglichkeit, auf fünf- bzw. siebenstufigen Skalen zu markieren, inwieweit die vorgegebenen Aussagen für sie persönlich zutreffen.

## Deskriptive Darstellung der Ergebnisse

Tab. 4.2: Beurteilung der Gesamtkonzeption der Lehrbriefe („Die Texte sind schwer verständlich.“)  
n = 199, KRUSKAL-WALLIS

Bildungsabschluss	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	Median	gruppiertes Median
keinen Schulabschluss	0,0	50,0	0,0	50,0	0,0	3,00	3,00
Hauptschulabschluss	29,7	29,7	21,6	13,5	2,7	2,00	3,00
mittlere Reife	18,8	31,9	29,0	10,1	5,8	2,00	2,16
Fachhochschulreife	23,3	30,0	20,0	20,0	6,7	2,00	2,43
allgemeine Hochschulreife	44,4	28,6	19,0	6,3	1,6	2,00	2,47
noch in Ausbildung	0,0	100,0	0,0	0,0	0,0	2,00	1,76
Sonstige	100,0	0,0	0,0	0,0	0,0	1,00	1,00
gesamt	29,6	30,5	22,7	11,3	3,9	2,00	2,16

p = ,036

Die erste Spalte der Häufigkeitstabelle beschreibt die Teilnehmer mit unterschiedlichem Bildungsniveau (Schulabschlüssen). Die Spalten 2 bis 6 geben die Positionen der Merkmalsausprägungen „trifft in geringem Maße zu“ (= 1) „trifft in geringerem Maße zu“ (= 2) „trifft mehr oder weniger zu“ (= 3), „trifft in höherem Maße zu“ (= 4) und „trifft in hohem Maße zu“ (= 5). Bei einigen Fragen haben die Probanden die Antwort verweigert (= missing data, fehlende Werte). Da man unterstellen kann, dass dies nicht systematisch, sondern zufällig bedingt ist, hat dies kaum einen Einfluss auf die Repräsentativität (vgl. KRIZ & LISCH, 1988, S. 180). In der Tabelle sind die Häufigkeiten (die Anzahl der jeweiligen Nennungen) der einzelnen Merkmalsausprägungen der Teilnehmergruppen in Prozentwerten gegenübergestellt. Dabei können Rundungsfehler entstehen. Die prozentuale Häufigkeit bezieht sich folglich immer auf den Stichprobenumfang. In der letzten Zeile (Gesamt) stehen jeweils die Gesamtsummen der einzelnen Merkmalsausprägungen. In der siebten Spalte erscheint der Median. Im vorliegenden Beispiel wird der Wert 2,00 als (Gesamt-)Median ausgewiesen, der aber einem nicht genügend differenzierendem Wert entspricht. Daher wird in den folgenden Tabellen nur noch der gruppierte Median (letzte Spalte) verwendet, der sich auf Grund der weiter oben aufgeführten Abschätzformel ergibt.

## Inferenzstatistische Bearbeitung

Tab. 4.3: Angabe der Ränge (H-Test nach KRUSKAL und WALLIS)

Bildungsabschlüsse	n	mittlerer Rang
keinen Schulabschluss	2	135,75
Hauptschulabschluss	36	100,04
mittlere Reife	66	111,54
Fachhochschulreife	30	112,70
allgemeine Hochschulreife	63	81,94
noch in Ausbildung	1	91,50
Sonstige	1	30,50
<b>Gesamt</b>	<b>199</b>	

n = 199

Tab. 4.4: Statistik für Test

Messgrößen	Textverständlichkeit
Chi-Quadrat	13,517
Df	6
Asymptotische Signifikanz	,036

Die Ausgabe des H-Tests nach KRUSKAL und WALLIS umfasst:

- den Stichprobenumfang  $n$ , der sich nur auf die gültigen Fälle bezieht, d. h. die Fälle, bei denen keine Antwort vorlag („keine Angaben“), sind ausgeklammert. Daher verringert sich bei den entsprechenden Fragen der Stichprobenumfang  $n$ ;
- die mittleren Ränge mit den einzelnen Bildungsabschlüssen, wobei große Werte hohe Rangplätze erhalten;
- die Testgröße Chi-Quadrat, die zugehörige Anzahl der Freiheitsgrade ( $df$ ) und die Irrtumswahrscheinlichkeit  $p$ .

Die Aussage, die Texte seien schwer verständlich, wird von den Teilnehmern mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen eher verneint (gruppiertes Median = 2,16). Im vorliegenden Fall ergibt sich mit  $p = ,036$  ein signifikanter Wert, d. h. die Verständlichkeit der Texte ist zwischen den Teilnehmern unterschiedlicher Bildungsabschlüsse unterschiedlich stark ausgeprägt. Wenn es zwischen den Teilnehmern mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen keinen Unterschied hinsichtlich ihrer Einschätzung der Textverständlichkeit gäbe, müssten die Ränge zufällig verteilt sein. Eine solche Zufallsverteilung würde im Mittel ungefähr gleiche Ränge bedingen. Wenn die Ränge in der Spalte dagegen generell unterschiedlich sind, besteht zwischen den sieben Gruppen ein Unterschied bezüglich der oben genannten Aussage. Bestätigt wird ein Unterschied durch den Wert der Irrtumswahrscheinlichkeit  $p$ . Da nicht alle Befragten alle Fragen beantwortet haben, differiert  $n$ .

Durch paarweises Testen mit dem U-Test nach MANN und WHITNEY kann im nächsten Schritt herausgefunden werden, welche der Personengruppen – bezogen auf das Bildungsniveau – sich im Einzelnen voneinander unterscheiden.

### Unterschiede hinsichtlich des Bildungsniveaus (Schulabschlüsse) im Einzelnen

Tab. 4.5: U-Test nach MANN und WHITNEY bezüglich der Teilfrage 20: „Die Texte sind schwer verständlich.“

Bildungsabschluss	kein Schulabschluss	Hauptschulabschluss	mittlere Reife	Fachhochschulreife	allgemeine Hochschulreife	noch in Ausbildung	Sonstige
kein Schulabschluss							
Hauptschulabschluss	,379						
mittlere Reife	,534	,324					
Fachhochschulreife	,602	,359	,867				
allgemeine Hochschulreife	,171	,116	,002	,015			
noch in Ausbildung	,480	,884	,628	,687	,751		
Sonstige	,221	,224	,155	,186	,312	,317	

$p = ,036$

Der U-Test nach MANN und WHITNEY ergibt sehr signifikante Unterschiede zwischen den Teilnehmern mit allgemeinem Abitur und den Teilnehmern mit mittlerer Reife ( $p = ,002$ ) sowie zwischen den Teilnehmern mit allgemeinem Abitur und den Teilnehmern mit Fachabitur ( $p = ,015$ ). Bei allen übrigen Gegenüberstellungen der einzelnen Gruppen ergeben sich keine signifikanten Unterschiede.

Zieht man zur Analyse der Daten die oben aufgeführte Häufigkeitstabelle heran, so stufen die Teilnehmer mit allgemeinem Abitur (gruppiertes Median = 2,47) die Texte signifikant häufiger als schwierig ein als die Teilnehmer mit mittlerer Reife (gruppiertes Median = 2,43) und die Teilnehmer mit Fachabitur (gruppiertes Median = 2,16). Ein Grund hierfür könnte darin liegen, dass die Abiturienten weniger praktische Vorerfahrung besitzen als Teilnehmer mit mittlerer Reife und Fachabitur. Da es sich um fitnessspezifische Themen handelt, die einen ausgeprägten Praxisbezug haben und teilweise einschlägige, praktische Vorerfahrungen bedingen, könnten mangelnde praktische (Vor-)Kenntnisse Ursache für die Beurteilung der Abiturienten sein. „Man sieht nicht, was man nicht sieht.“

Hinsichtlich des gruppierten Medianes ist auffällig, dass sowohl die Teilnehmer mit Hauptschulabschluss als auch die Teilnehmer ohne jeglichen Schulabschluss der Aussage, die Texte seien

schwer verständlich, mehr oder weniger zustimmen (gruppiertes Median = 3,00). Dies dürfte vor allem darauf zurückzuführen sein, dass diese Personengruppen auf Grund ihrer geringeren Schulbildung – sofern sie eine solche besitzen – weniger mit dem Lesen von Texten vertraut sind.

## D Darstellung und Diskussion der Untersuchungsergebnisse

### 1 Detaillierte Beschreibung der untersuchten Gruppierung

Die statistischen Angaben der Fernunterrichtsteilnehmer wurden mit den Fragen hinsichtlich des Alters und des Geschlechts sowie mit den Fragen 1 bis 12 im Fragebogen erfasst. Die nachfolgende Darstellung der Einführung erfolgt deshalb so umfangreich, da die Variablen mögliche Einflussgrößen auf die Akzeptanz des untersuchten Fernunterrichtsdesigns darstellen können. Der Fragebogen ist im Anhang (vgl. Endversion des Fragebogens) zu finden.

#### Alter und Geschlecht der Fernunterrichtsteilnehmer

Das Durchschnittsalter der befragten Fernunterrichtsteilnehmer liegt bei 27,7 Jahren ( $x = 27,70$ ;  $s = 6,56$ ;  $Md = 26$ ;  $S = 39$ ). Die Altersspanne reicht von 17 Jahren (Minimum) bis zu 56 Jahren (Maximum). Fasst man die Alterskohorten von 20-24 Jahren und von 25-29 Jahren zusammen, so bildet die Gruppe der 20 bis 29-Jährigen mit 61,8 Prozent die Mehrheit der Fernunterrichtsteilnehmer. 19,1 Prozent der Teilnehmer sind zwischen 30-34 Jahre alt, 10,3 Prozent sind zwischen 35-39 Jahre alt.

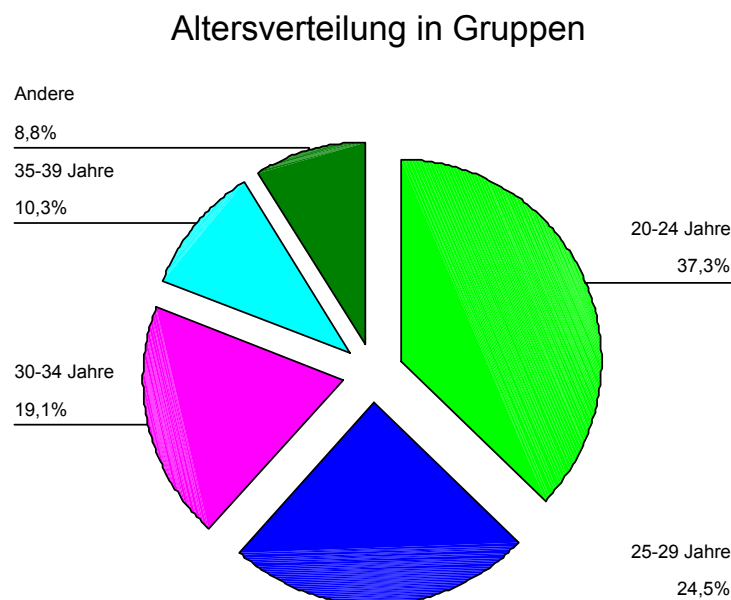


Abb. 1.1: Altersverteilung der Teilnehmer in Kohorten in Prozent (n = 204)

51,5 Prozent der 204 Fernunterrichtsteilnehmer, die an der Befragung teilnahmen, sind männlichen Geschlechts und haben ein Durchschnittsalter von 27,78 Jahren ( $x = 27,78$ ;  $s = 6,72$ ;  $Md = 26$ ;  $S =$

39). Der Anteil der Frauen liegt bei 48,5 Prozent; ihr Altersdurchschnitt bei 27,61 Jahren ( $x = 27,61$ ;  $s = 6,4$ ;  $Md = 26,0$ ;  $S = 29$ ).

Damit sind Frauen und Männer fast gleichermaßen repräsentiert in BSA-Ausbildungen. Die Zahlen machen deutlich, dass Frauen in der bis in die 90er-Jahre von Männern dominierte Fitnessbranche in dieser Studie nun fast gleichwertig vertreten sind, was auf Grund der Gesamtdemografischen Entwicklung nicht verwundert.

### Schulbildung der Teilnehmer

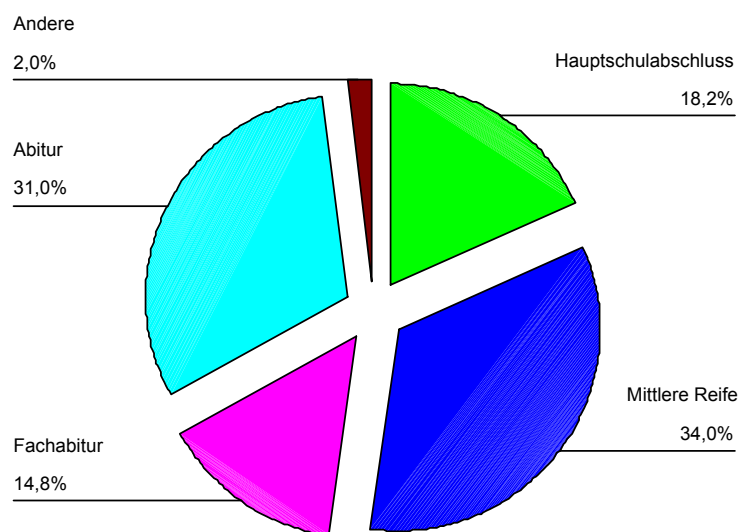


Abb. 1.2: Schulbildung der Befragten in Prozent (n= 203)

Etwa ein Drittel der befragten Teilnehmer (34,0 Prozent) gibt an, einen mittleren Bildungsabschluss (mittlere Reife) zu besitzen. 31,0 Prozent der Teilnehmer haben die allgemeine Hochschulreife. 18,2 Prozent verfügen über einen Hauptschulabschluss und 14,8 Prozent über eine Fachhochschulreife. Ein Prozent der Teilnehmer besitzt keinen Schulabschluss. Jeweils 0,5 Prozent der Teilnehmer befinden sich noch in der Ausbildung (Ausbildung zum „Industriekaufmann“) bzw. verfügen über einen sonstigen Abschluss (nämlich „10. Klasse DDR Oberschule“). Auffällig ist, dass insgesamt 45,8 Prozent der Teilnehmer in Besitz einer Fach- bzw. Hochschulreife sind.



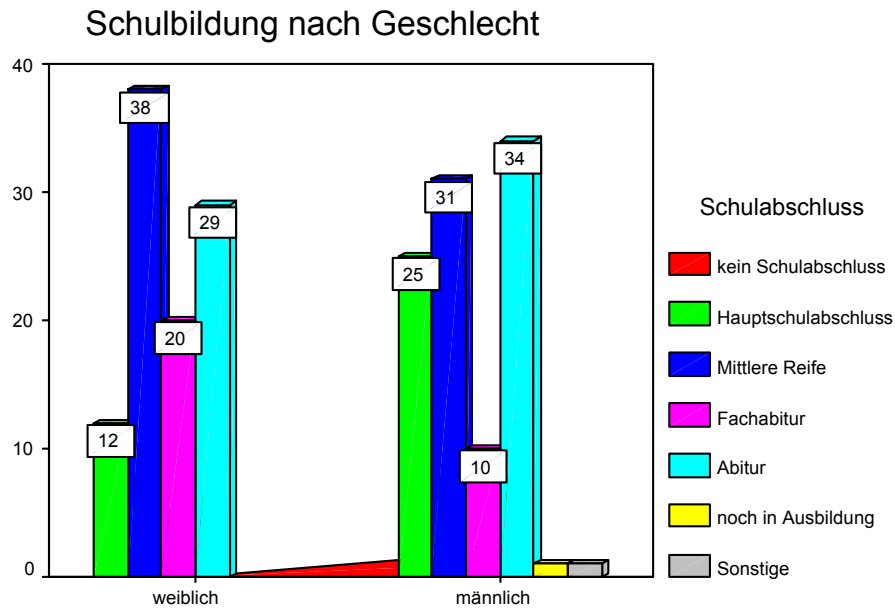


Abb. 1.3: Schulbildung der Befragten nach Geschlecht in Prozent (n = 203)

49,0 Prozent der befragten weiblichen Teilnehmer besitzen einen höheren Bildungsabschluss in Form eines Abiturs bzw. Fachabiturs. Von den männlichen Teilnehmern haben 44,0 Prozent einen höheren Bildungsabschluss in Form der allgemeinen Hochschulreife bzw. des Fachabiturs. 38,0 Prozent der Frauen und 31,0 Prozent der Männer besitzen die mittlere Reife. Den Hauptschulabschluss haben 12,0 Prozent der Frauen und 25,0 Prozent der Männer. 2 Prozent der Befragten sind entweder noch in der Ausbildung, haben keinen Schulabschluss oder verfügen über sonstige Abschlüsse. Hinsichtlich der Schulbildung unterscheiden sich die weiblichen und männlichen Teilnehmer der Befragung jedoch nicht signifikant voneinander ( $p = ,362$ ;  $df = 1;203$ ).

### **Funktion, Arbeitsverhältnis und Arbeitsbereiche der Teilnehmer im Fitnessclub**

82,3 Prozent der befragten Teilnehmer geben an, eine Funktion im Fitnessstudio auszuüben. 17,7 Prozent der Befragten führen dagegen keine Aufgabe in einem Fitnessstudio aus. Frauen und Männer unterschieden sich dabei nicht signifikant voneinander ( $p = ,569$ ;  $df = 1;202$ ;  $n = 202$ ). Die meisten Fernunterrichtsteilnehmer, die eine Funktion im Fitnessstudio ausführen, haben eine Funktion im Trainingsbereich (Fitnessbereich: 45,1 Prozent; Aerobicbereich: 25,5 Prozent) und/oder trainieren im Studio (42,6 Prozent). 30,4 Prozent der Befragten geben an, im Servicebereich (Theke/Info/Rezeption) zu arbeiten. 17,6 Prozent derjenigen Befragten mit einer Funktion führen „sonstige“ Aufgabenbereiche auf: 1,0 Prozent der befragten Teilnehmer befindet sich in einer Erstausbildung in einem Fitnessstudio (55). Lediglich 13,7 Prozent geben an, eine Leitungsfunktion inne zu haben (4,4 Prozent: „Inhaber“, 2,9 Prozent: „Geschäftsführer“ und 6,4 Prozent: „Studioleiter“). 13,2 Prozent der befragten Teilnehmer arbeiten im Verwaltungsbereich eines Fitnessstudios.

Laut dem DEUTSCHEN SPORTSTUDIOVERBAND e. V. (DSSV) beschäftigen 42,6 Prozent der Fitnessstudios lizenzierte Fitnesstrainer und 60,8 Prozent beschäftigten Aerobictrainer (vgl. DSSV, 2003, S. 39). Nach Angaben des VERBANDES DEUTSCHER FITNESS- UND FREIZEITANLAGEN e. V. (VDF) sind 48,1 Prozent der Mitarbeiter von Fitnessanlagen „Trainer“ (vgl. VDF, 2002, S. 30).

### Arbeitsverhältnis im Fitnessclub

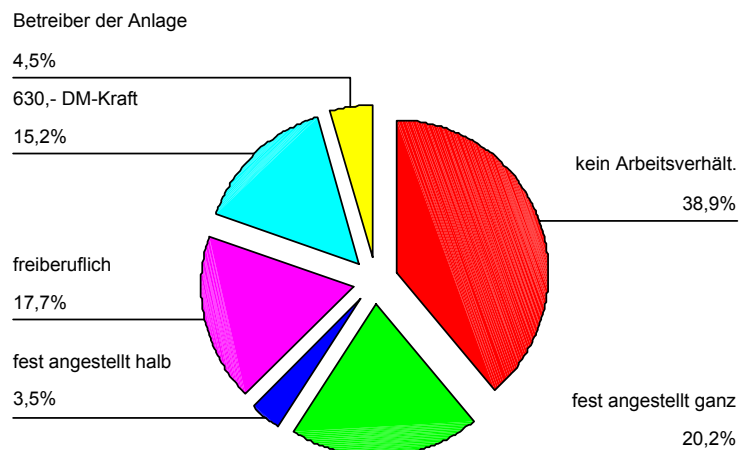


Abb. 1.4: Arbeitsverhältnis der Teilnehmer in einem Fitnessclub (N = 198)<sup>1</sup>

Die meisten Fernunterrichtsteilnehmer (56,6 Prozent) geben an, ein Arbeitsverhältnis in einem Fitnessclub zu haben, welches sich folgendermaßen darstellt: 20,2 Prozent der Teilnehmer sind fest angestellt, 17,7 Prozent arbeiten auf Honorarbasis als Freiberufler, 15,2 Prozent sind geringfügig beschäftigt (vor dem Jahr 2002: 630,- DM bzw. heute 400,- Euro), 4,5 Prozent sind Betreiber der Anlage und nur 3,5 Prozent arbeiten halbtags fest angestellt. 38,9 Prozent der Befragten geben an, kein Arbeitsverhältnis zu haben. 2,9 Prozent der Befragten machen keine Angaben im Hinblick auf ein bestehendes Arbeitsverhältnis.

Nach Angaben des VDF beschäftigen 24,1 Prozent der Studios fest Angestellte (VDF, 2002, S. 30). Der VDF weist bei den fest Angestellten ähnliche Prozentzahlen aus, nämlich 23,7 Prozent. Laut DSSV ist die Anzahl der fest Angestellten im Mittel über alle Anlagenarten von 3,1 Prozent fest Angestellten im Jahr 2001 auf 2,7 Prozent fest Angestellter im Jahr 2002 zurückgegangen. Als Hintergrund vermutete der DSSV, dass sich die schwierige Situation auf dem Arbeitsmarkt nun auch in der Fitnessbranche bemerkbar macht (vgl. DSSV, 2003, S. 34). 21,3 Prozent der Anlagen beschäftigen 1 bis 2 freiberufliche Mitarbeiter. Der in der Stichprobe ermittelte Wert von 17,2 Prozent kommt dem vom DSSV ermittelten Wert relativ nahe, wobei der DSSV die Anzahl der Freibe-

<sup>1</sup> Die Angabe „DM“ des Arbeitsverhältnisses „630,-DM-Kraft“ ist mit dem Zeitpunkt der Erhebung im Jahr 2001 zu erklären. Zum Zeitpunkt der Erhebung wurden geringfügig Beschäftigte noch mit „630,-Markkraft“ bezeichnet.

rufner in seiner Untersuchung nicht berücksichtigt hat. Laut DSSV ist die Zahl der durchschnittlich in einer Fitnessanlage tätigen Freiberufler stärker zurückgegangen als die der fest angestellten Mitarbeiter und Aushilfen: von 5,9 Prozent im Jahr 2001 auf 3,1 Prozent im Jahr 2002. Zu dieser Entwicklung hat vermutlich die erschwerte Anerkennung des Freiberufler-Status beigetragen (vgl. DSSV, 2003, S. 37). Nach Angaben des DSSV beschäftigen 5,4 Prozent aller Anlagen keine Aushilfen. 8,8 Prozent der an der Befragung teilnehmenden Fitnessstudios haben 1 oder 2 Aushilfen, 14,3 Prozent der Anlagen haben 1 bis 5 Aushilfen und 38,6 Prozent haben 3 bis 9 Aushilfen. 10 oder mehr Aushilfen werden von 45,8 Prozent aller befragten Anlagen beschäftigt (vgl. DSSV, 2003, S. 36). Die Angaben des DSSV, wonach 14,3 Prozent der Anlagen mit 1 bis 5 Aushilfen arbeiten, sind mit den Daten aus der Stichprobe der vorliegenden Untersuchung fast identisch (14,7 Prozent).

Setzt man die nachgefragten Arbeitsbereiche mit den angegebenen Funktionen der Befragten in Relation, so arbeiten 73,5 Prozent, die eine Funktion in einer Fitnessanlage inne haben, überwiegend bzw. ausschließlich im Trainingsbereich.

### **Funktion als Trainer**

Nach Angaben des VDF sind 49,7 Prozent der Mitarbeiter in Fitnessanlagen „Trainer“ (vgl. VDF, 2002, S. 30). Bei der Betrachtung der einzelnen Kategorien, insbesondere der Kategorie „Trainer im Fitnessbereich“ fällt auf, dass 78,3 Prozent der Befragten überwiegend bzw. ausschließlich als „Trainer im Fitnessbereich“ arbeiten. Auffällig ist, dass 83,3 Prozent der Geschäftsführer und 55,6 Prozent der Inhaber sowie 55,6 Prozent der Verwaltungsmitarbeiter überwiegend auch im Trainingsbereich arbeiten. Die Vermutung liegt nahe, dass diese Personengruppen mehrere Funktionen in der Fitnessanlage ausüben und die Anzahl der ausgeübten Funktionen mit der Größe der Anlage in Zusammenhang steht. So geben 75,0 Prozent der Inhaber von Anlagen an, bis zu 5 Mitarbeitern zu beschäftigen, die eine Funktion ausüben und dies auch im Trainingsbereich. 37,3 Prozent der im Trainingsbereich arbeitenden Personen sind überwiegend auch als Trainer im Aerobicbereich tätig.

Im Hinblick auf die Frage, ob die Teilnehmer im Aerobicbereich arbeiten, machen 45,5 Prozent der Befragten, die eine Funktion haben, keine Angaben. Von denen, die als Funktion „Trainer im Aerobicbereich“ angeben, arbeiten 43,1 Prozent überwiegend, 25,5 Prozent manchmal, 19,6 Prozent ausschließlich und 3,9 Prozent selten im Aerobicbereich.

Nur 39,8 Prozent der Befragten geben an, überwiegend bzw. ausschließlich im Aerobicbereich zu arbeiten, 30,1 Prozent arbeiten nie, 21,5 Prozent nur manchmal und 8,6 Prozent selten in diesem Bereich.

### Funktion im Aerobicbereich

Zieht man die einzelnen Funktionen zur Analyse hinzu, arbeiten 44,4 Prozent der Inhaber eines Fitnessclubs, 25,9 Prozent der Verwaltungsmitarbeiter und 17,7 Prozent der Servicekräfte auch überwiegend im Aerobicbereich. Dies deutet darauf hin, dass Kurse im Aerobicbereich von Personen mit multifunktionalen Aufgaben durchgeführt werden. Jedoch geben nur 13,0 Prozent der Personen, die im Aerobicbereich tätig sind, und zudem die Funktion des Trainers im Fitnessbereich inne haben, an, auch in diesem Bereich zu arbeiten. Nach Angaben des DSSV ist der Anteil der beschäftigten Aerobictrainer (60,8 Prozent) wesentlich höher als der Anteil der beschäftigten lizenzierten Fitnesstrainer (42,6 Prozent) und der Dipl.-Sportlehrer (38,0 Prozent).

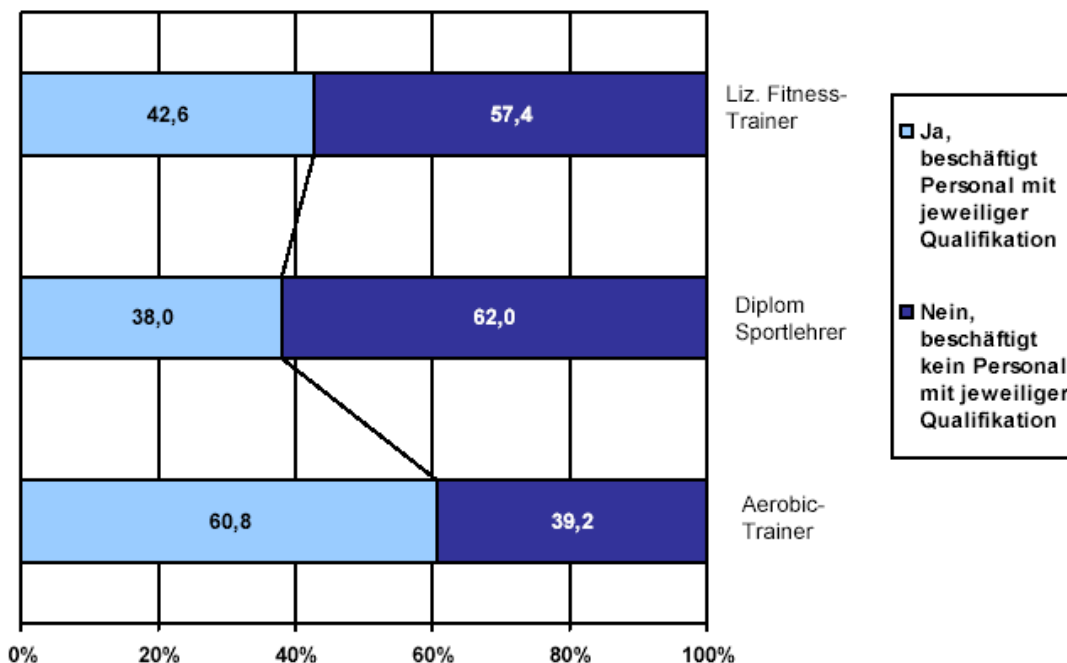


Abb. 1.5: Beschäftigung von lizenzierten Fitnesstrainern, lizenzierten Aerobictrainern und Dipl.-Sportlehrern in Fitnessclubs (DSSV, 2003, S. 39)

Wie die nachfolgende Tabelle zeigt, ist der Anteil der Aerobictrainer in Frauenstudios am höchsten und in Fitness-/Racketanlagen am geringsten (Mehrfachnennungen waren möglich):

Tab. 1.1: Anteil der Studios, die lizenzierte Fitnesstrainer, Dipl.-Sportlehrer bzw. Aerobictrainer beschäftigen (DSSV, 2003, S. 40, Angaben in Prozent)

Studioart	Liz. Fitnesstrainer	Dipl.-Sportlehrer	Aerobictrainer
Gemischte Anlagen	41,2	35,2	53,5
Frauen-Studios	50,0	31,3	81,3
Fitness-/Racket-Anlagen	42,9	53,5	74,4

### **Funktion in der Verwaltung**

31,6 Prozent der Befragten, die eine Funktion haben, geben an, dass sie überwiegend im Verwaltungsbereich und 30,3 Prozent geben an nur manchmal in diesem Bereich zu arbeiten. Jedoch arbeiten 26,3 Prozent der Befragten nie in diesem Bereich, 7,9 Prozent selten und 3,9 Prozent ausschließlich. Setzt man die einzelnen Funktionsträger in Bezug zu den Arbeitsbereichen, so arbeiten 44,4 Prozent der Inhaber und 83,3 Prozent der Geschäftsführer überwiegend in diesem Bereich, womit dieser auch zu den Hauptarbeitsfeldern der genannten Funktionsträger gehört. Von den Verwaltungsmitarbeitern geben 59,3 Prozent an, überwiegend in diesem Bereich zu arbeiten und nur 3,7 Prozent arbeiten ausschließlich in diesem Bereich. 25,9 Prozent der Befragten geben an, manchmal in der Verwaltung zu arbeiten. 11,1 Prozent der befragten Teilnehmer machen diesbezüglich keine Angaben. Die Mehrheit der Teilnehmer, die in der Verwaltung bestimmte Funktionen inne hat, übernimmt auch andere Aufgaben. So arbeiten von den Befragten 55,6 Prozent im Trainingsbereich, 33,3 Prozent im Servicebereich und 25,9 Prozent im Aerobicbereich.

### **Funktion im Servicebereich**

52,7 Prozent der Befragten, die angeben, eine Funktion im Fitnessstudio inne zu haben, machen keine Angaben darüber, welche konkrete Aufgabe sie innerhalb des Servicebereiches übernehmen. Von den Befragten, die eine Funktion haben und angeben, welche Funktion sie besitzen, sind 41,8 Prozent „manchmal“, 28,6 Prozent „überwiegend“ und 13,3 Prozent „nie“ im Servicebereich beschäftigt; 9,2 Prozent der Befragten sind „selten“ und 7,2 Prozent „ausschließlich“ mit Aufgaben im Servicebereich betraut.

Von den Befragten, die als Funktion „Servicemitarbeiter“ angeben, sind 40,3 Prozent „überwiegend“ und 32,3 Prozent „manchmal“ im Servicebereich tätig. 9,7 Prozent machen diesbezüglich keine Angaben. Jeweils 8,1 Prozent der Befragten geben an, „ausschließlich“ bzw. „selten“ im Service zu arbeiten. Fast die Hälfte der Servicemitarbeiter gibt an, auch „überwiegend“ im Trainingsbereich zu arbeiten (45,2 Prozent). Von den Geschäftsführern und den Verwaltungsmitarbeitern geben jeweils 33,3 Prozent an, „überwiegend“ im Service mitzuarbeiten. Eine Erklärung für den multifunktionalen Einsatzbereich der Geschäftsführer und der Verwaltungsmitarbeiter könnte unter anderem darin liegen, dass es sich hierbei um Funktionsträger kleinerer Anlagen handelt, in denen vielfältige Aufgaben in „Personalunion“ übernommen werden.

66,5 Prozent der befragten Funktionsträger machen keine Angaben darüber, ob sie in der „Kinderbetreuung“ arbeiten. Von denen, die Angaben hinsichtlich einer Funktion in diesem Bereich machen, sagen 70,1 Prozent, sie würden „nie“, 13,8 Prozent „selten“, 6,9 Prozent „manchmal“, 5,2 Prozent „überwiegend“ und 3,4 Prozent „ausschließlich“ in der Kinderbetreuung arbeiten. Überraschenderweise geben 50,0 Prozent der Funktionsgruppe „Trainierende“ an, „ausschließlich“ in diesem Bereich zu arbeiten und 33,3 Prozent arbeiten „überwiegend“ in der Kinderbetreuung. Es ist zu vermuten, dass die Mitarbeiter im Trainingsbereich auch für die Betreuung der Kinder zuständig sind.

Die meisten der Befragten (76,6 Prozent) machen keine Angaben über sonstige Arbeitsgebiete im Fitnessclub. 9,0 Prozent arbeiten „nie“, 7,8 Prozent „selten“, 4,8 Prozent „manchmal“, 1,2 Prozent „überwiegend“ und 0,6 Prozent „ausschließlich“ in sonstigen Bereichen, ergänzend zu den zuvor aufgeführten Bereiche. Lediglich Personen mit Leitungsfunktionen (Inhaber, Geschäftsführer und Studioleiter) geben an, „manchmal“ in anderen Arbeitsbereichen – in Ergänzung zu den bis dato aufgeführten – zu arbeiten (11,1 Prozent der Inhaber, 16,7 Prozent der Geschäftsführer, 15,4 Prozent der Studioleiter). „Sonstige“ Funktionen wurden im Fragebogen auf Grund der Vielfalt von Arbeitsmöglichkeiten innerhalb eines Fitnessclubs nicht näher definiert.

### Anzahl der Mitarbeiter im Fitnessclub

Die Anzahl der Mitarbeiter kennzeichnet u. a. die Größe eines Studios. Über die Anzahl der Mitarbeiter in den Fitnessclubs, in denen die Befragten überwiegend arbeiten, machen 36,3 Prozent keine Angaben. Die meisten Befragten arbeiten in Betrieben mit 11 bis 20 Mitarbeitern (16,2 Prozent), gefolgt von Betrieben mit einer Mitarbeitergröße von 6 bis 10 Mitarbeitern (14,2 Prozent) und Kleinbetrieben mit einer Größe von bis zu 5 Mitarbeitern (13,7 Prozent). Mehr als ein Drittel der Befragten (36,6 Prozent) arbeitet folglich in Betrieben mit einer Mitarbeiterzahl mit bis zu 20 Mitarbeitern.

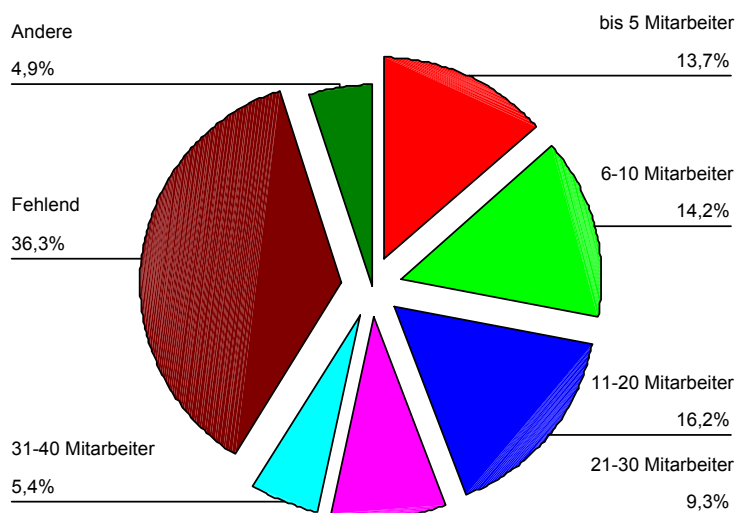


Abb. 1.6: Mittlere Anzahl der Mitarbeiter im Fitnessclub (n = 204)

Fasst man die Betriebe von 21 bis 50 Mitarbeitern zusammen, so arbeiten 17,2 Prozent der Befragten in Betrieben dieser Größenordnung und 2,5 Prozent der Befragten in Betrieben mit mehr als 50 Mitarbeitern. Diese Zahlen entsprechen in etwa jenen des VDF, wonach im Jahr 2001 15,9 Prozent der Anlagen 1 bis 5 Mitarbeiter, 16,7 Prozent der Anlagen 6 bis 10 Mitarbeiter, 17,8 Pro-

zent der Anlagen 11 bis 20 Mitarbeiter, 35,6 Prozent der Anlagen 21 bis 50 Mitarbeiter und 3,0 Prozent der Anlagen mehr als 51 Mitarbeiter beschäftigen (vgl. VDF, 2002, S. 30).

### Regelmäßige und unregelmäßige Arbeitstage und -zeiten sowie durchschnittliche Arbeitszeit pro Woche

Über die Hälfte aller Befragten (60,3 Prozent) gibt an, nicht zu festen Zeiten zu arbeiten. 31,9 Prozent arbeiten zu vorgegebenen Zeiten und 7,8 Prozent machen hierzu keine Angabe.

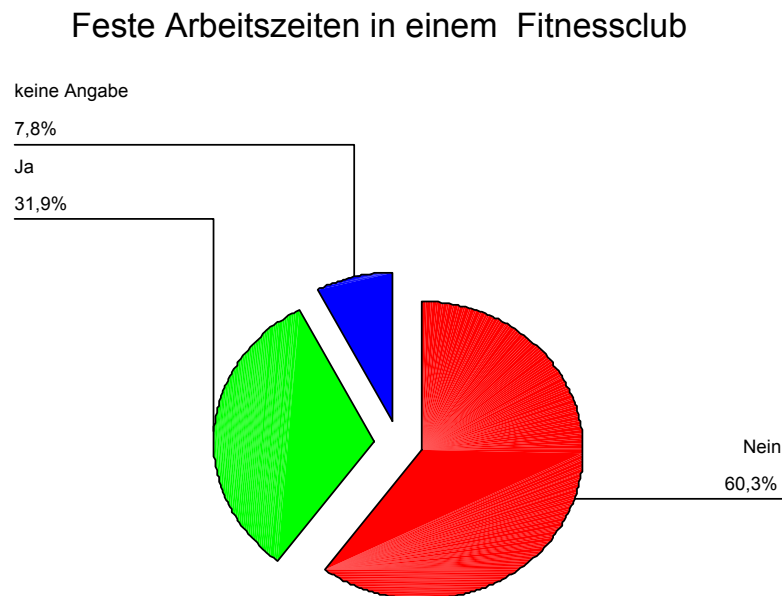


Abb. 1.7: Angabe von festen Arbeitszeiten in einem Fitnessclub (n = 204)

Auf die einzelnen Wochentage bezogen ist zu vermerken, dass an den Werktagen Montag (26,5 Prozent), Dienstag (22,1 Prozent), Mittwoch (25,0 Prozent), Donnerstag (21,6 Prozent) und Freitag (21,1 Prozent) von Seiten der Befragten vermehrt feste Arbeitszeiten genannt werden. Am Wochenende geben hingegen nur 7,8 Prozent (samstags) und 6,9 Prozent (sonntags) der Befragten an, feste Arbeitszeiten zu haben.

Laut einer Untersuchung des DSSV sind 88,3 Prozent der Anlagen an sieben Tagen in der Woche geöffnet (DSSV, 2003, S. 28). Es ist anzunehmen, dass am Wochenende Personal überwiegend je nach Bedarf eingesetzt wird und dann vor allem auf Aushilfskräfte zurückgegriffen wird. Bezieht man die Arbeitszeiten an den jeweiligen Wochentagen mit ein, so ergibt sich folgendes Bild:

Dass die Befragten vornehmlich am Vormittag und am Abend festen Arbeitszeiten nachgehen, liegt wahrscheinlich an dem Betreuungsbedarf von Seiten der Kunden. So befinden sich laut Untersuchungen des VDF die Mitglieder der Studios schwerpunktmäßig zwischen 9.00 und 10.30 Uhr

vormittags (21,0 Prozent) und von 18.00 bis 19.30 Uhr (20,5 Prozent) zum Training im Studio. Am Wochenende beginnt dagegen etwa ein Viertel der Kunden um ca. 10.00 Uhr mit dem Training. Danach kommen etwa 10,0 Prozent aller Mitglieder eine Stunde ins Training, wobei die Frequenz ab 17.00 Uhr rapide sinkt (VDF, 2002, S. 83 f.).

### Unregelmäßige Arbeitstage und Zeiten

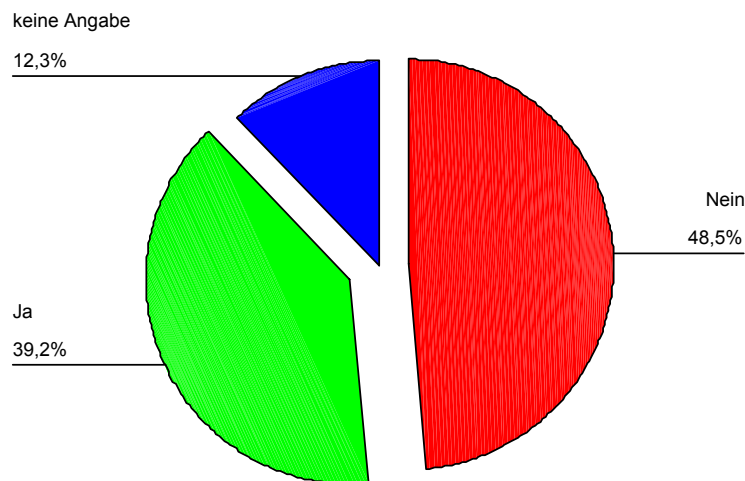


Abb. 1.8: Angabe von unregelmäßigen Arbeitstagen und Zeiten in einem Fitnessclub (n = 204)

Fast die Hälfte der Befragten (48,5 Prozent) gibt an, an festgelegten Tagen und Zeiten im Fitnessclub zu arbeiten. 39,2 Prozent der Befragten sind zu unregelmäßigen Zeiten an unterschiedlichen Wochentagen beschäftigt. 12,3 Prozent der befragten Kursteilnehmer machen im Hinblick auf die Frage keine Angaben. Die Arbeitstage und die Arbeitszeiten sowie der Personalbedarf in der Dienstleistungsbranche „Fitness“ orientieren sich an der Nachfrage des Produktes „Fitness“, welches von Faktoren wie Region, Saison, Mitbewerbern, Öffnungszeiten, Mitgliederstruktur u. a. abhängig ist. Auffallend ist, dass bei den Personen, die angeben, unregelmäßig zu arbeiten, 18,6 Prozent der Befragten an Samstagen und 14,7 Prozent an Sonntagen arbeiten (im Vergleich zu den angegebenen festen Arbeitszeiten am Wochenende). Ein Grund hierfür dürfte darin liegen, dass an den Wochenenden wahrscheinlich größtenteils mit Aushilfen und je nach Bedarf gearbeitet wird.



Tab. 1.2: Angabe der unregelmäßigen Arbeitstage und Arbeitszeiten in Prozent (n = 204; Mehrfachantworten möglich)

Wochentag/Zeit	gesamt	8.00-12.00 Uhr	12.00-15.00 Uhr	15.00-18.00 Uhr	18.00-22.00 Uhr
<b>Montag</b>	16,2	4,9	3,4	2,5	5,4
<b>Dienstag</b>	15,7	4,4	3,4	2,5	4,9
<b>Mittwoch</b>	16,7	3,9	3,4	3,9	5,9
<b>Donnerstag</b>	13,2	4,4	2,9	1,5	5,4
<b>Freitag</b>	16,2	3,9	3,4	3,4	6,4
<b>Samstag</b>	18,6	3,4	6,4	3,9	2,0
<b>Sonntag</b>	14,7	3,9	5,9	3,9	1,5

Vor allem montags (16,2 Prozent) und mittwochs (16,7 Prozent) sowie freitags (16,2 Prozent) und samstags (18,6 Prozent) geben die Teilnehmer an, unregelmäßig zu arbeiten. Dass gerade an drei bis vier Tagen vermehrt unregelmäßig und zu unregelmäßigen Zeiten gearbeitet wird, liegt wahrscheinlich daran, dass 73,3 Prozent der Kunden im Durchschnitt zwei- bis dreimal in der Woche trainieren und die durchschnittliche Trainingshäufigkeit der Kunden bei 2,75-mal die Woche liegt (VDF, 2002, S. 81). Beginn und Ende der wöchentlichen Trainingseinheiten können dabei interpersonell verschieden ausfallen. Es ist ferner zu vermuten, dass gerade an besagten Tagen ein erhöhter Personalbedarf auftreten kann, der mit so genannten „Springern“ abgedeckt wird, und von unterschiedlichen Faktoren wie Jahreszeit, Angebotsbreite und Angebotstiefe eines Fitnessstudios abhängen kann. An Samstagen dürfte deswegen so häufig unregelmäßig gearbeitet werden, da am Wochenende vor allem Aushilfskräfte arbeiten.

Bezieht man die Arbeitszeiten in die Analyse mit ein, so entspricht das Bild dem der von den Teilnehmern angegebenen regelmäßigen Arbeitszeiten. Am häufigsten wird an den Wochentagen abends von 18.00 bis 22.00 Uhr gearbeitet, gefolgt von unregelmäßigen Einsätzen morgens von 8.00 bis 12.00 Uhr sowie je nach Wochentag am frühen und späten Nachmittag (12.00 bis 18.00 Uhr). Am Wochenende (Samstag/Sonntag) werden vor allem der frühe und der späte Nachmittag von 12.00 bis 15.00 und von 15.00 bis 18.00 Uhr von den Teilnehmern als unregelmäßige Arbeitszeiten genannt.

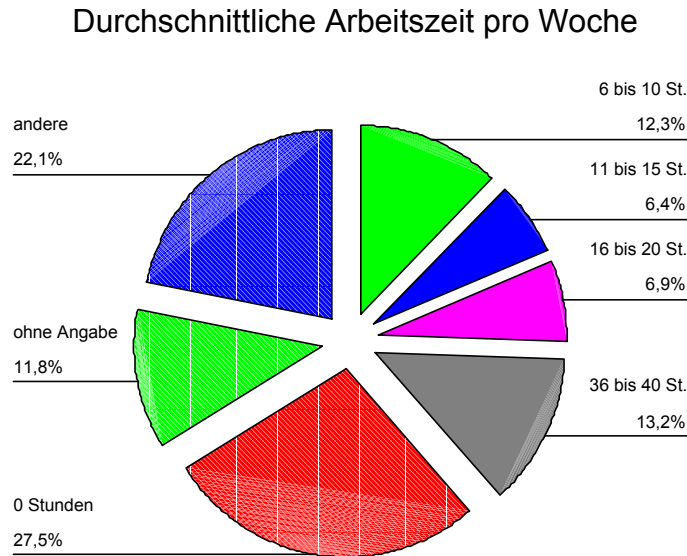


Abb. 1.9: Angabe der durchschnittlichen Arbeitszeit (n = 204)

Die durchschnittliche Arbeitszeit der Befragten liegt bei 8,14 Stunden pro Woche ( $s = 6,02$ ;  $Md = 8,0$ ;  $S = 16$ ). Von den Befragten geben 27,5 Prozent an, 0 Stunden zu arbeiten; 13,2 Prozent arbeiten 36 bis 40 Stunden und 12,3 Prozent 6 bis 10 Stunden. 11,8 Prozent der Befragten machen keine Angaben im Hinblick auf ihre durchschnittliche wöchentliche Arbeitszeit. 10,3 Prozent der befragten Teilnehmer geben an, mehr als 40 Stunden in der Woche zu arbeiten. 6,9 Prozent sind 16 bis 20 Stunden beschäftigt und 6,4 Prozent 11 bis 15 Stunden.

Dass mehr als ein Drittel der Teilnehmer angibt, 0 Stunden zu arbeiten bzw. keine Angaben hinsichtlich seiner durchschnittlichen Arbeitszeit macht, liegt wahrscheinlich daran, dass 37,7 Prozent der Befragten behaupten, kein Arbeitsverhältnis zu haben. Bei einigen Befragten, die keine Angaben machen bzw. angeben, kein Arbeitsverhältnis zu haben, werden jedoch Angaben über Arbeitsstunden gemacht (vier Nennungen „keine Angaben“ und Arbeitstunden bis 20 Stunden die Woche sowie neun Nennungen „kein Arbeitsverhältnis“ und bis zu 70 Arbeitsstunden die Woche). Ein Grund hierfür könnte in nicht deklarierten Anstellungsverhältnissen liegen, d. h. der Inhaber des Fitnessstudios hat kein Arbeitsverhältnis deklariert. Von denjenigen, die angeben, ein festes Arbeitsverhältnis zu haben, arbeiten 60 Prozent 36 bis 40 Stunden, 12,5 Prozent 46 bis 50 Stunden und 10,0 Prozent 41 bis 45 Stunden in der Woche. Von den Halbtags-Angestellten arbeiten 42,9 Prozent 16 bis 20 Stunden, 28,6 Prozent 21 bis 25 Stunden und 28,6 Prozent mehr als 26 Stunden. Diese Mehrstunden werden wahrscheinlich monetär oder mit Freizeit entgolten. Von den Freiberuflern arbeiten 31,6 Prozent mehr als 21 Stunden, 28,5 Prozent arbeiten zwischen 11 und 20 Stunden und 22,9 Prozent 6 bis 10 Stunden. Jeweils 8,6 Prozent machen diesbezüglich keine Angaben oder arbeiten 1 bis 5 Stunden wöchentlich. Von den 630,-DM- bzw. 400,-Eurokräften arbeiten 50,0 Prozent 1 bis 10 Stunden, 30,0 Prozent arbeiten 11 bis 20 Stunden, 13,3 Prozent arbeiten mehr als 21 Stunden, 3,3 Prozent geben an, 0 Stunden zu arbeiten bzw. kein

Arbeitsverhältnis zu besitzen. Von den Betreibern der Anlagen geben 77,8 Prozent an, 36 bis 40 Stunden und mehr zu arbeiten. 22,2 Prozent arbeiten bis zu 20 Stunden.

### **Besuchte Kurse bei der BSA-Akademie**

Zum Zeitpunkt der Erhebung wurden 13 verschiedene Kursarten besucht, wobei mehr als die Hälfte der Teilnehmer (52,4 Prozent) an Basiskursen teilnahm (33,8 Prozent „Fitnesstrainer-B-Lizenz“; 13,2 Prozent „Aerobictrainer-B-Lizenz“; 4,4 Prozent „B-Lizenz Verkauf & Service“; 1,0 Prozent „Mentaltrainer B-Lizenz“).

16,2 Prozent der Teilnehmer besuchten die Aufbaumodule „Lehrer für Fitness-, Gesundheit- und Sportrehabilitation“ (9,8 Prozent „Trainer für Cardiofitness“; 2,9 Prozent „Ernährungstrainer“; 2,5 Prozent „Trainer für Sportrehabilitation“ und 1,0 Prozent „Wellness- und Gesundheitstrainer“). Im Bereich der Aufbaustufe „Wirtschaft“ wurden zwei Kurse besucht (11,8 Prozent „Fitnessbetreuer/Service-Manager“ und 11,2 Prozent „Fitnessberater/Salesmanager“). 3,4 Prozent der Befragten nahmen an dem Kurs der Aufbaustufe „Lehrer für Mentale Fitness“ teil.

Im Fortbildungsbereich besuchten 2,5 Prozent der Teilnehmer einen Rückenschulkursus und 2,0 Prozent der Teilnehmer belegten das Leistungssportseminar, bei dem, wenn zuvor der Kurs „Lehrer für Fitness, Gesundheit und Sportrehabilitation“ besucht und bestanden wurde, die „Trainer-A-Lizenz“ verliehen wird.

0,5 Prozent der Befragten machen im Hinblick auf den gerade besuchten Kurs der BSA-Akademie keine Angaben.

Die hohen Prozentzahlen der gebuchten Basiskurse entsprechen den aus einer internen BSA-Kursstatistik ermittelten Daten, wonach 52,1 Prozent der gebuchten Kurse der BSA-Akademie im Jahr 2001 Kurse aus der Basisstufe darstellen.

## Haben Sie schon andere Kurse bei der BSA-Akademie besucht?

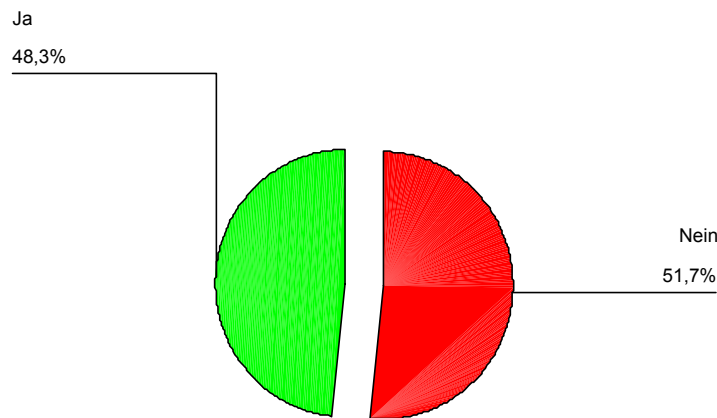


Abb. 1.10: Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie durch besuchte Kurse (n = 203)

Etwas mehr als die Hälfte der Befragten (51,7 Prozent) gibt an, vor dem gerade besuchten Kurs noch keine Kurse bei der BSA-Akademie absolviert zu haben. 48,3 Prozent der Teilnehmer geben an, bereits Kurse besucht zu haben.

29,4 Prozent der befragten Teilnehmer geben an, bei der BSA-Akademie bereits eine „Fitnesstrainer-B-Lizenz“ erworben zu haben. Ein Viertel der Teilnehmer hat bereits den Kurs „Ernährungstrainer“, 19,6 Prozent haben den „Trainer für Cardiofitness“ besucht. Jeweils 17,6 Prozent der Befragten geben an, an den Kursen „Trainer für Sportrehabilitation“ sowie „Wellness- und Gesundheitstrainer“ teilgenommen zu haben. Ein Grund, warum die genannten Kurse von etwa gleich vielen Teilnehmern besucht wurden, liegt vermutlich darin, dass die Kurse jeweils im Block gebucht und absolviert werden können. Damit reduzieren sich für den Teilnehmer die Kosten für einen Kurs.

13,7 Prozent der Befragten geben an, bereits den „Lehrer für Fitness, Gesundheit und Sportrehabilitation“ absolviert zu haben. Von den Befragten, die den Kurs „Lehrer für Fitness, Gesundheit und Sportrehabilitation“ besucht haben, geben 53,6 Prozent an, auch die „Fitnesstrainer-B-Lizenz“ bei der BSA-Akademie erworben zu haben. 2,0 Prozent der Teilnehmer sind bereits „Fitnessfachwirt (IHK)“. Der „Fitnessfachwirt IHK“ setzt sich aus den Modulen „Lehrer für Fitness, Gesundheit und Sportrehabilitation“ und „Sportmanager“ zusammen, die auf die Fitnessfachwirtprüfung der IHK vorbereiten.

Der „Fitnessberater/Salesmanager“ ist der von den Befragten am häufigsten absolvierte Kurs innerhalb des Wirtschaftsbereiches (12,3 Prozent). 11,3 Prozent der Teilnehmer geben an, den Kurs „Marketingmanager“ bereits besucht zu haben. 10,3 Prozent der Befragten haben schon den Kurs

„Betriebsleiter für Fitnessanlagen“ belegt, 7,8 Prozent die „B-Lizenz Verkauf und Service“, 5,4 Prozent den „Fitnessbetreuer/Service-Manager“ und 3,9 Prozent den „Fitnessmanager“.

Von den Befragten geben 2,9 Prozent an, bereits den „Steptrainer Aerobic“ absolviert zu haben und 2,5 Prozent den „Wellnesstrainer Aerobic“. Die anderen Kursangebote aus dem Gymnastikbereich wurden von je 2,0 Prozent der Befragten besucht.

Im Mentalbereich hat bisher lediglich 1,0 Prozent der Befragten einen Kurs besucht. Dabei handelte es sich um den „Entspannungstrainer“. Dies liegt einerseits daran, dass zum Untersuchungszeitraum Kurse aus dem Mentalbereich erst ein Jahr auf dem Markt waren und andererseits, bis auf den „Entspannungstrainer“ und die „Mentaltrainer-B-Lizenz“ die anderen Kurse des Mentalbereiches auf Grund geringer Anmeldungen von Seiten der Interessenten noch nicht durchgeführt worden waren.

Im Bereich der Fortbildungen geben 6,9 Prozent der Teilnehmer an, bereits den „Trainingsbetreuer Fitness“ besucht zu haben. Ein Grund für die häufigere Buchung dieses Kursangebotes im Vergleich zu anderen Kursen besteht unter anderem darin, dass dieser Kurs bis in das Jahr 2000 in der Ausbildungsstruktur innerhalb der „Fitnessstrainer-B-Lizenz“ angesiedelt war und „praxisunfähigen Kunden“ als Einstieg empfohlen wurde. Inzwischen wird der Kurs auch als Fortbildung mit dem Schwerpunkt „Gerätehandling“ angeboten.

3,4 Prozent der befragten Teilnehmer geben an, das „Leistungssportseminar“ absolviert zu haben, 2,9 Prozent die „Rückenschule“, 2,0 Prozent den Kurs „Fit und Fun für Kinder“ und 0,5 Prozent den „Ernährungsberater“.

### Kostenträger der Fernunterrichtskurse und branchenspezifische Kenntnisse

Die Mehrheit der Teilnehmer (58,8 Prozent) trägt die Kosten des gerade besuchten Kurses selbst. 15,1 Prozent der Teilnehmer teilen sich die Kosten der Aus- bzw. Weiterbildung auf: 3,9 Prozent der Befragten geben an, dass ein Teil der Kosten von ihnen und ein Teil vom *Berufsförderungsdienst der Bundeswehr* (BFD) übernommen wird; 3,5 Prozent geben an, dass ein Teil der Kosten vom Wirtschaftsministerium und ein Teil vom Arbeitsamt bezahlt wird (es handelt sich hierbei um Teilnehmer eines Pilotprojektes des Wirtschaftsministeriums des Saarlandes, welches Zusatzqualifikationen im Fitnessbereich für kaufmännische Erstausbildungsberufe im Saarland von 1999-2000 finanziell unterstützte); 2,9 Prozent der Befragten geben an, dass ein Teil der Kosten von ihnen selbst, ein Teil vom Arbeitgeber bezahlt wird; 2,8 Prozent der Befragten teilen die Kosten auf, machen aber keine näheren Angaben bezüglich der Art und Weise der Aufteilung; 1,5 Prozent der Befragten geben an, dass ein Teil der Kosten von ihnen selbst, der andere Teil vom Arbeitsamt übernommen wird.

Kostenträger der Fernunterrichtskurse

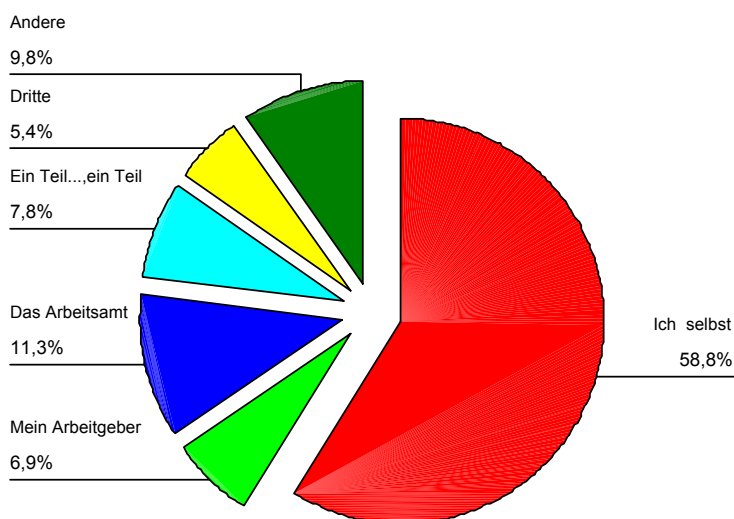


Abb. 1.11: Kostenträger der Fernunterrichtskurse (n = 204)

0,5 Prozent der Teilnehmer gibt an, dass ein Teil der Kosten von ihnen selbst und der restliche Anteil der Aus- bzw. Weiterbildung vom *Bundesamt für Zivildienst* übernommen wird.

11,3 Prozent geben an, dass die Gesamtkosten für die Aus- bzw. Weiterbildung bei der BSA-Akademie durch das Arbeitsamt finanziert werden (es handelt sich hierbei um den „Fitnessfachwirt [IHK]“ mit den Bausteinen „Lehrer für Fitness, Gesundheit und Sportrehabilitation“ und „Fitnessmanager“, welcher mit einer Maßnahmennummer durch die Bundesanstalt für Arbeit versehen ist und somit durch die Arbeitsämter gefördert werden kann). Für 6,9 Prozent der befragten Teilnehmer kommen deren Arbeitgeber für die entstehenden Kosten auf. 5,4 Prozent der Teilnehmer werden von Dritten finanziert. 2,5 Prozent der Befragten lassen sich die Kurse ausschließlich vom BFD

bezahlen und sind somit automatisch Teilnehmer der Bundeswehr. Keiner der Befragten finanziert die Kurse über das Meisterbafög, welches lediglich für die gebuchten Kurse im Rahmen des Fitnessfachwirtes (IHK) gilt.

Die Frage, ob die Teilnehmer andere, nicht bei der BSA-Akademie erworbene branchenspezifische Qualifikationen besitzen, verneinen fast Dreiviertel der Teilnehmer (70,6 Prozent). Für viele Teilnehmer könnte die BSA-Akademie folglich die bis dato einzige Institution darstellen, bei der sie fitnessspezifische Qualifikationen erworben haben.

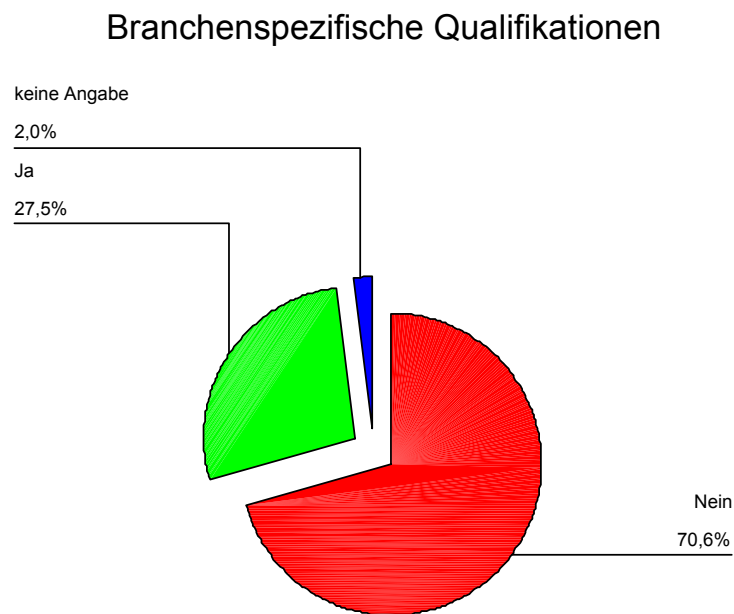


Abb. 1.12: Branchenspezifische Qualifikationen nicht bei der BSA-Akademie erworben (n = 204)

12,3 Prozent der Teilnehmer haben bereits andere Qualifikationen im Fitnessbereich erworben. Dabei handelt es sich um folgende Qualifikationen (die in Klammern aufgeführte Zahl steht für die Fragebogennummer): „Ernährungstrainer“ bei Safs/Beta (15), „Fitnesstrainer“ bei Kiesertraining (79), „Fitnesstrainer-C“ beim DSSV (174), „Trainer-C-Lizenz“ beim DSV (55), „Fitnesstrainer-B“ beim DSSV (174, 181), „Fitnesstrainer-B“ beim Institut für Sport- und Fitnessausbildung (ISA) (150), „Trainer-B-Judo“ beim Landessportbund (30), „Trainer-A-Lizenz“ beim Deutschen Fitnesslehrerverband (DFLV), „Rückentrainer“ bei Safs/Beta (36), „Rückentrainer“ bei Dr. Wolff (197) und beim Deutschen Verband für Gesundheitssport e. V. (15), „Spinninginstructor“ bei Pulse (115, 116), „Spinninginstructor“ bei Schwinn (58), „Spinningsinstructor“ bei IFFA (32) und bei der Fitnessholding Deutschland (7), „Übungsleiter für Prävention und Rehabilitation und Herzsport“ beim Landessportbund (15), „Übungsleiter“ bei der Bundeswehr (158), „Diplom-Sportlehrer“ an der Universität (196), „Staatlich geprüfte Sport- und Gymnastiklehrerin“ an der Weberschule (78) sowie nicht näher genannte Qualifikationen beim *Deutschen Fitnesslehrerverband* und beim Landessportbund (119, 143).

Trainerqualifikationen im Aerobicbereich besitzen 10,8 Prozent der befragten Teilnehmer: „Thai-Bo-Lizenz“, „Spinning-Lizenz“ und „Aerobic-B-Lizenz“ beim Deutschen Fitness- und Aerobicverband e. V. (DFAV) (3), „Aerobic-A-Lizenz“ beim DFAV (15), „Spinning- und Tae-Bo-Ausbildung“ (30), „Aerobictrainer-B-Lizenz“ beim DFAV und „Gruppenmuskeltrainer“ bei Inline (36), „Aerobictrainer“ bei Fit for Fun (37), „Spinninginstructor“ bei Schwinn und Polar OwnZone Guide (55) „Cardio Athletic Kickbox“ und „Kardio-Kata“ bei ecofit (63), „Spinningtrainer und Powerdumbbell“ (IFAA), „B-Lizenz-Aerobic“ beim DFAV (80), „Body and Mind“ von Lucia Schmid sowie „Bodypump“, „Bodybalance“ bei LesMills (114), „Taibotrainer“ beim DSSV und „Bauch, Beine, Po“ bei Safs/Beta (118), „Spinningausbildung“ bei Schwinn (119), „Spinninginstructor“ bei Schwinn (123), „B-Lizenz-Aerobic“ bei Lead (139), „Basic-Indoor-Cycling“ bei Thomahawk (148), „Staatlich geprüfte Sport- und Gymnastiklehrerin“ an der Bodeschule sowie „Spinningsinstructor“ bei Schwinn (150), „Spinning- und Taebotrainer“ bei IFFA (151), „Trainerlizenz“ bei Safs/Beta (152), Indoor-Cycling“ bei Thomahawk, „Steptrainer“ bei Reebok, „Aerobictrainer“ beim DFAV (165), „Aerobictrainer“ beim DSSV, „Spinningsinstructor“ bei Schwinn, „Thai Bo“ bei Safs/Beta (174), „Spinningsinstructor“ bei Schwinn sowie „Bodypump“ bei LesMills (178), „Kraftworkslizenz“ bei Meridian (180), „B-Lizenz-Aerobic“, „Thai Bo“, „Step-Trainer“, „Inlineskating“ (182), „Spinninginstructor“ bei Safs/Beta (190), „B-Lizenz-Aerobic“ (192), „Spinninginstructor“, „Taebo-Lizenz“ (199).

Innerhalb des Service- und Thekenbereiches geben 7,8 Prozent der Teilnehmer an, an folgenden Qualifizierungsmaßnahmen teilgenommen zu haben: „Produktschulung“ bei Haleko (7), „Ernährungsdiplom“ bei Safs/Beta (15), „Servicekraft“ bei Inline und TC (55, 58), „Verkaufsschulung“ bei TC (61, 78), „Groß- und Außenhandlungskaufrau“ bei der IHK (80), „Telefon- und Verkaufsschulung“ bei Inline (128), „Ausbildung als Hotelkaufmann“ (180), „Verkaufsschulungen“ bei Inkospor, Inline, Greinwalder & Partner (181), „Power Selling“ bei Kerstan Consult (197).

Ebenfalls 7,8 Prozent der Befragten geben an, „sonstige Qualifikationen“ zu besitzen: „Sport- und Gesundheitslehrerin IST“ beim Institut für Sport- und Touristik (IST) (6), „Diplom-Sportlehrer“ an der *Deutschen Sporthochschule* in Köln (DSHS) (15), „Fußballtrainer-C-Lizenz“ beim Landessportverband (58), „Trainer-C-Lizenz“ (66), „Übungsleiter Pop-Gymnastik“ (70), „Shiatsu“ beim Europa Shiatsu Institut (78), „Trainer-C-Lizenz“, (84) sowie „Übungsleiter Breitensport“ beim Landessportbund (89), „Diplom-Sportlehrer“ an der *Deutschen Hochschule für Körperkultur und Sport* (113), „Pumptrainer“ und „Rückenschulleiter“ (119), „Basketballtrainer-C-Lizenz“ (180), „Übungsleiter“ beim *Deutschen Turnerbund (DTB)*, „Rettungsschwimmer Bronze, Silber und Gold“ bei der *Deutschen Lebensrettungsgesellschaft* (181), „Stretching Diplom“ (182), „Kampfsporttrainer“ 2. Techniker Wing Tsun (201).

5,4 Prozent der Befragten besitzen weitere Qualifikationen im betriebswirtschaftlichen Bereich, die sie nicht bei der BSA-Akademie erworben haben: „Betriebsleiter“ bei Safs/Beta (15), „Diplom-Betriebswirt“ an der Fachhochschule (30), „Diplom-Betriebswirt“ an der Universität (32), „Sportmanagement“ bei IST (58), „Telefonmarketingschulung“ bei TC (61), „Einzelkurse bei der IHK“ (114),



„Staatlich anerkannte Betriebswirtin“ am College of Business Administration (130), „BWL-Studium“ an der Universität Oldenburg (181) und „Industriekauffrau“ bei der IHK (187).

Die wenigsten Teilnehmer (2,0 Prozent) haben Qualifikationen im Mentalbereich erworben: „Body und Mind“ bei Safs/Beta sowie „Entspannungspädagogik“ beim DVGS (15), „Neurolinguistisches Programmieren“ (NLP) und „Spinning“ sowie „Mentaltrainer“ bei Schwinn (114).

## Zusammenfassung

Die befragten Fernunterrichtsteilnehmer sind durchschnittlich 27,78 Jahre alt ( $n = 204$ ;  $s = 6,56$ ). Die Geschlechterverteilung ist ausgewogen (Frauen 48,5 Prozent und Männer 51,5 Prozent). Fast die Hälfte der Befragten verfügt über einen höheren Schulabschluss (31,0 Prozent Abitur und 14,8 Prozent Fachabitur), gefolgt von Teilnehmern mit mittlerem Bildungsabschluss (34,0 Prozent) und Hauptschulabschluss (18,2 Prozent). Frauen verfügen dabei im Mittel über höhere Bildungsabschlüsse als die männlichen Befragten.

Mehr als zwei Drittel der Befragten begleiten eine Funktion im Fitnessclub (82,3 Prozent), davon haben 61,1 Prozent ein Arbeitsverhältnis im Fitnessclub. Die meisten Befragten führen eine Funktion im Trainingsbereich (45,1 Prozent) und im Servicebereich (30,4 Prozent) aus. 13,7 Prozent der Befragten arbeiten (auch) in der Leitung eines Fitnessclubs. Von den Teilnehmern, die ein Arbeitsverhältnis haben, ist die Mehrheit der Befragten fest in einer Fitnessanlage angestellt (23,7 Prozent), 17,7 Prozent arbeiten auf freiberuflicher Basis und 15,2 Prozent arbeiten als Aushilfe. Fast die Hälfte der Befragten arbeiten in Anlagen mit einer Betriebsgröße bis zu 20 Mitarbeitern (44,1 Prozent). 19,6 Prozent der Teilnehmer arbeiten in einem Fitnessclub, der mehr als 20 Teilnehmer beschäftigt. 36,3 Prozent der Befragten machen keine Angaben über ihr Arbeitsverhältnis.

Da ein Großteil der Befragten in Kleinbetrieben einer Dienstleistungsbranche beschäftigt ist, könnte dies ein Grund dafür sein, dass 60,3 Prozent angeben, keine feste Arbeitszeiten zu besitzen. An den Wochentagen Montag und Mittwoch wird verstärkt gearbeitet. Dies ist vermutlich auf zeitliche und motivationale Beweggründe der Kunden zurückzuführen. In Bezug auf die Arbeitszeiten zeigt sich, dass generell werktags von Montag bis Freitag schwerpunktmäßig vormittags (bis 12.00 Uhr) und am frühen Abend (ab 17.00 Uhr) bis ca. 21.00 Uhr gearbeitet wird. Zu diesen Zeiten arbeiten überwiegend fest angestellte Mitarbeiter. An Wochenenden arbeiten schwerpunktmäßig Aushilfen, welche je nach Bedarf eingesetzt werden.

Die durchschnittliche Arbeitszeit eines Mitarbeiters im Fitnessclub pro Woche liegt bei 8,14 Stunden. Dies trifft vor allem auf die befragten Aushilfen zu, von denen 50,0 Prozent 1 bis 10 Stunden und 30,0 Prozent 11 bis 20 Stunden arbeiten. 40 Stunden und mehr arbeiten vor allem die fest angestellten Mitarbeiter und die Betreiber der Anlagen.

Etwa jeder zweite Befragte (51,7 Prozent) nimmt zum ersten Mal an einem BSA-Fernlehrgang teil. Diejenigen, die in der Vergangenheit schon Kurse bei der BSA-Akademie besucht haben, haben vornehmlich an Basiskursen teilgenommen (52,4 Prozent). Fast 40,0 Prozent nahmen an Kursen aus der Aufbaustufe im Fitness- und im Wirtschaftsbereich (39,8 Prozent) und 7,8 Prozent an sonstigen Kursen teil. Die Kursgebühren werden mehrheitlich von dem Teilnehmer selbst entrichtet (58,8 Prozent). Auffallend ist, dass sich lediglich 6,9 Prozent der Arbeitgeber an den Kosten betei-

ligen. Dies kann mehrere Ursachen haben, weshalb an dieser Stelle keine Schlüsse getroffen werden können.

Das fachliche Qualifikationsniveau der Fernunterrichtsteilnehmer ist eher gering einzustufen, da 70,6 Prozent der Befragten bis dato keine einschlägigen, branchenspezifischen Fortbildungskurse besucht haben. Von den 27,5 Prozent der Befragten, die angeben, bereits bei anderen Institutionen Kurse besucht zu haben, haben die meisten Kurse im Fitness- und Aerobicbereich, die wenigsten Kurse im Mentalbereich besucht.

## 2 Zum Präsenzunterricht

Die Einschätzung der Dauer des Präsenzunterrichts und die subjektiv empfundenen, beeinflussenden Faktoren des Lernerfolges wurden mithilfe vorgegebener Statements erfasst. Dies geschah auch bei den Fragestellungen für die anderen Themenbereiche. Die Teilnehmer hatten die Möglichkeit, auf einer fünfstufigen Skala von „trifft in hohem Maße zu“ (5), „trifft in höherem Maße zu“ (4), „trifft mehr oder weniger zu“ (3), „trifft in geringerem Maße zu“ (2) bis „trifft in geringem Maße zu“ (1) zu markieren, inwieweit die vorgegebenen Beweggründe für sie persönlich zutrafen. Die Darstellung der Ergebnisse ist nach Wichtigkeit erfolgt (vgl. die Höhe der gruppierten Mediane). Die Einschätzung der Dauer des Präsenzunterrichts wurde in eine Rangfolge gebracht. Die Begriffe „Präsenzunterricht“, „Nahphase“ und „Präsenzphase“ werden im Folgenden anlehnend an die Literatur ebenso synonym verwandt wie die Begriffe „Fernunterrichtserfahrung“ bzw. „Fernunterrichtskurserfahrung“.

Die Funktion der Präsenzphasen im Fernunterricht besteht unter anderem darin, Wissensinhalte, die über Medien weniger gut oder gar nicht darstellbar sind, zu vermitteln. Ferner dienen Präsenzphasen der sozialen Interaktion, der Wissensvermittlung, dem Lerntransfer und der Übung (vgl. DIFF, 2000, S. 169). Hinsichtlich der Organisation sind die Präsenzphasen in das didaktische Design eines Lehrganges einzubetten. Die Wahrnehmung der Teilnehmer, ob die Darstellung der Wissensinhalte im Präsenzunterricht ausreichend ist, kann dabei von den nachfolgend aufgeführten Faktoren abhängen.

---

## Dauer der Präsenzphasen

---

Frage 13 a

„Die Tage reichen vollkommen aus, um den Lehrstoff zu vermitteln.“

---

Die Mehrheit der befragten Teilnehmer ist der Meinung, die Tagen reichten vollkommen aus, um den Lehrstoff zu vermitteln ( $x = 3,37$ ;  $s = 1,20$ ; gruppierter Median = 3,37;  $n = 198$ ).

Die Dauer der Präsenzphase von vier Tagen in den Basismodulen, drei Tagen in den Aufbaumodulen und zwei Tagen in den Fortbildungen wird von den Befragten eher als ausreichend empfunden. Ein Grund hierfür könnte darin liegen, dass die Aufnahmefähigkeit der Teilnehmer nach zwei bis vier Tagen Präsenzunterricht einfach erschöpft ist.

---

Frage 13 b

„Anstelle einer Nahphase sollten besser zwei kürzere Nahphasen angeboten werden.“

---

Der Aussage, nach der anstelle einer Nahphase zwei kürzere Nahphasen angeboten werden sollen, stehen die Teilnehmer skeptisch gegenüber ( $x = 2,18$ ;  $s = 1,45$ ; gruppierter Median = 2,00;  $n = 180$ ). Die Einstellung gegenüber der Aussage ist vermutlich auf den höheren organisatorischen und finanziellen Aufwand für die Teilnehmer bei einem weiteren Besuch einer Nahunterrichtsphase zurückzuführen. Der Kosten-Nutzen-Aufwand scheint sich aus Teilnehmersicht dabei nicht zu „rechnen“, da die Teilnahme an einer weiteren Präsenzphase zusätzliche Reise-, Unterbringungs- und Verpflegungskosten mit sich bringen würde. Ferner müssten sich Angestellte für die Teilnahme an Präsenzphasen Urlaub nehmen, wenn sie vom Betrieb nicht freigestellt werden.

## Lernerfolg und Präsenzphase

Fernstudienanbieter können mittels Bewertung und Rückmeldung den Lernerfolg der Teilnehmer verbessern und stabilisieren, Stärken benennen und Fehler korrigieren, Missverständnisse in einem frühen Stadium aufdecken und klären sowie das Lehren und Lernen in der Wahrnehmung der Beteiligten verbessern: Um die Qualität der eigenen Lehre messbar zu machen, wurden folgende für das Lernen im Präsenzunterricht konstitutiven Elemente aus Teilnehmersicht überprüft (vgl. nachfolgende Tabelle):

Tab. 2.1: Bedingungen des Lernerfolges aus Teilnehmersicht

Frage 14: „Die Vermittlung der Lerninhalte in der Nahphase hängt vor allem ...“	X	s	gruppiertes Median	n
... von der Kompetenz des Referenten ab.“	4,6	0,66	4,75	200
... von der Anschaulichkeit des Unterrichts durch den Referenten ab.“	4,4	0,80	4,59	201
... von den Praxiseinheiten ab.“	4,3	0,90	4,47	200
... von der Bearbeitung von Fallbeispielen ab.“	4,1	0,97	4,29	200
... von den verwendeten Lehrmitteln wie Folien und Abbildungen ab.“	3,7	0,99	3,86	197
... von der Bearbeitung von Arbeitsblättern ab.“	3,4	1,10	3,52	198

Die Prüfung der Items erfolgte durch den H-Test nach KRUSKAL und WALLIS. Der U-Test nach MANN und WHITNEY zeigt Unterschiede im Hinblick auf die unabhängigen Variablen „Bildungsabschluss“, „Funktion im Fitnessclub“, „institutsspezifischer Unterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie“ sowie „fitnessspezifischem Qualifikationsniveau“ auf.

Die meisten Teilnehmer sind davon überzeugt, dass die Vermittlung der Lerninhalte in der Nahphase maßgeblich **von der Kompetenz des Referenten** (gruppiertes Median = 4,75), dessen Fähigkeit, **den Unterricht anschaulich zu gestalten** (gruppiertes Median = 4,59), **von durchgeführten Praxiseinheiten** (gruppiertes Median = 4,47) sowie **der Bearbeitung von Fallbeispielen** (gruppiertes Median = 4,29) abhängt. Die **verwendeten Lehrmittel wie Folien und Abbildungen** (gruppiertes Median = 3,86) sowie **das Bearbeiten von Arbeitsblättern** sind aus Teilnehmersicht mehr oder weniger **entscheidend für die Vermittlung der Lerninhalte** in der Nahphase.

Dass alle Teilnehmer die Aussage, die Vermittlung der Lerninhalte in der Nahphase sei vor allem von der **Kompetenz des Referenten** abhängig, eher bestätigen, mag darauf zurückzuführen sein, dass dem Referenten oder Lehrer eine wesentliche Rolle bei der Wissensvermittlung beigemessen wird. Dies, obwohl im kombinierten Fernunterricht dem Lernen mit dem Fernlehrmaterial eine ebenso bedeutende Rolle zukommt wie dem Präsenzunterricht. Die Ursache hierfür könnte das weit verbreitete klassische Lehrer-Schüler-Rollenverständnis sein. Signifikante Unterschiede in den Gruppierungen bezüglich der Aussage zeigen sich zwischen den Teilnehmern mit unterschiedlichem fitnessspezifischem Weiterbildungsniveau. Die Teilnehmer, die bereits woanders fitnessfachspezifische Weiterbildungen absolviert haben, sind signifikant ( $p = ,047$ ) häufiger der Meinung (gruppiertes Median = 4,79;  $df = 1$ ; 197), dass die Vermittlung der Lerninhalte von der Kompetenz des Referenten abhängt, als die Teilnehmer ohne fitnessspezifische Qualifikationen (gruppiertes Median = 4,63;  $df = 1$ ; 197), dies jedoch bei geringer Effektstärke ( $\eta = ,154$ ;  $\eta^2 = ,024$ ).

Tab. 2.2: Bewertung der Abhängigkeit des Lernerfolges in der Präsenzphase durch die Kompetenz des Referenten nach fitnessspezifischem Qualifikationsniveau (n = 197, MANN-WHITNEY)

fitnessspezifische Qualifikationen woanders erworben	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	72,1	0,0	0,5	3,6	10,2	57,9	142	102,70	4,79
ja	27,9	0,5	0,5	2,0	6,1	18,8	55	89,45	4,63
gesamt	100	0,5	1,0	5,6	16,2	76,6	197		4,75

p nach MANN-WHITNEY = ,047

Die Teilnehmer mit höherem fitnessspezifischem Qualifikationsniveau haben wahrscheinlich die Erfahrung gemacht, dass der Referent und dessen Kompetenz entscheidend für den Lernerfolg sind. Die Teilnehmer mit weniger Erfahrung haben solch eine Vergleichsmöglichkeit nicht.

Wird der Erfolg des Unterrichts von der Kompetenz des Referenten abhängig gemacht, so können dem Begriff der Kompetenz verschiedene Attribute zugeordnet werden, was darunter zu verstehen ist. „**Anschaulichkeit des Unterrichts**“ ist dabei eher ein Erfolg versprechendes Attribut, wenn Lerninhalte vermittelt werden sollen. Anschaulichkeit kann dabei durch die Art der Unterrichtsmethode und/oder durch den Einsatz von (verschiedenen) Medien oder durch eine bildhafte, einfache Sprache erreicht werden und somit den Lernerfolg steigern. Alle befragten Teilnehmer stimmen der Aussage, die Anschaulichkeit des Unterrichts durch den Referenten sei für den Lernerfolg in der Nahphase von Bedeutung, zu (gruppiertes Median = 4,59).

Hinsichtlich der Aussage, „**Die Vermittlung der Lerninhalte in der Nahphase hängt vor allem von den Praxiseinheiten ab**“, unterscheiden sich die Teilnehmer mit bzw. ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung signifikant voneinander. Die Teilnehmer ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung stimmen der oben gemachten Aussage signifikant häufiger zu als Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung ( $p = ,035$ ; gruppiertes Median = 4,48;  $\eta = ,104$ ;  $\eta^2 = ,041$ ;  $df = 1;200$ ), d. h. für die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie scheinen die Praxiseinheiten wichtiger für die Vermittlung der Lerninhalte zu sein als für die Personen, die bereits einen BSA-Fernlehrgang besucht zu haben. Letztere haben wahrscheinlich die Erfahrung gemacht, dass Präsenzphasen ein wichtiges Strukturelement des kombinierten Fern-/Nahunterrichts sind, jedoch nicht alleine für den Lernerfolg verantwortlich sind.

Tab. 2.3: Bewertung der Abhängigkeit des Lernerfolges in der Nahphase durch Praxiseinheiten nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 200, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichtserfahrung	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	52,5	0,5	2,5	5,0	10,5	34,0	105	107,85	4,58
ja	47,5	0,5	1,0	7,5	16,0	22,5	95	92,37	4,35
gesamt	100	1,0	3,5	12,5	26,5	56,5	200		4,48

p nach MANN-WHITNEY = ,035

Die Aussage, die Vermittlung der Lerninhalte in der Nahphase würde vor allem von **der Bearbeitung von Fallbeispielen abhängen**, wird von den Teilnehmern mehrheitlich befürwortet (gruppiertes Median = 4,29).

Die Annahme, Lernen habe sich auf zukünftige Anforderungssituationen in der Arbeitswelt auszurichten, welche sich durch komplexe Situationen und bestimmte Phasenabläufe der Arbeitsprozesse auszeichnet, führt dazu, dass beim Lernen Komplexität und Praxisnähe gegeben sein müssen und Handlungen ausgeführt werden müssen. **Fallbeispiele** sollen beim handlungsorientierten Lernen einen praxis- und berufsbedeutsamen Ausschnitt der Wirklichkeit repräsentieren und durch den Praxisbezug den Lernerfolg erhöhen (vgl. BREUER, 2001).

Die Behauptung, **dass die Vermittlung der Lerninhalte in der Nahphase vor allem von den verwendeten Lehrmitteln wie Folien und Abbildungen abhängt**, wird von den Teilnehmern eher befürwortet (gruppiertes Median = 3,86).

An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass mit der Hilfe von Folien Abbildungen präsentiert werden können. Nach STRITTMATTER und NIEGEMANN (2000) wird unter einer Abbildung jegliche Art von Bildern verstanden, bei denen Objekte oder Gegebenheiten eine Ähnlichkeit mit real existierenden aufweisen, wie beispielsweise Fotos oder realitätsnahe Zeichnungen (vgl. STRITTMATTER & NIEGEMANN, 2000, S. 42). Für den Lernerfolg im Unterricht ist die Realitätsnähe einer Abbildung entscheidend. DWYER (1978) konnte in 33 Einzelexperimenten zeigen, dass die hohe Realitätsnähe einer Abbildung lernfördernd und sehenswert ist, wenn der Lernende genügend Zeit zum Betrachten und zur Verarbeitung der einzelnen Reize hat (vgl. DWYER, 1978). Hingegen sind weniger realitätsnahe Bilder zu bevorzugen, wenn dem Lernenden ein Lerntempo, also eine begrenzte Lernzeit zur Verfügung steht, da ansonsten ein zu großer Detailreichtum den Lernenden vom Wesentlichen ablenken. Lernende beurteilen dagegen realitätsnahe Abbildungen als motivierender und interessanter, so dass im Unterricht ein Mittelweg zwischen beiden Extremen gefunden werden sollte. Dass die Vermittlung der Lerninhalte vor allem von **der Bearbeitung von Arbeitsblättern** abhängt (gruppiertes Median = 3,52), trifft nach Ansicht der befragten Teilnehmer mehr oder weniger zu. Die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie weichen hinsicht-



lich der gemachten Behauptung, die Vermittlung der Lerninhalte in der Nahphase würde vor allem von der Bearbeitung von Arbeitsblättern abhängen, signifikant von den Teilnehmern ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung ab ( $p = ,039$ ; gruppierter Median = 3,51;  $df = 1;198$ ;  $\eta = ,122$ ;  $\eta^2 = ,015$ ), indem sie der Aussage signifikant häufiger zustimmen.

Tab. 2.4: Bewertung des Lernerfolges durch die Bearbeitung von Arbeitsblättern in der Nahphase nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 198, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichtserfahrung	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppierter Median
nein	53,0	3,0	6,6	12,6	17,2	13,6	105	107,10	3,71
ja	47,0	2,0	5,1	22,2	10,6	7,1	93	90,92	3,32
gesamt	100	5,1	11,6	34,8	27,8	20,7	198		3,51

p nach MANN-WHITNEY = ,039

Eine Erklärung, dass die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie dem Lehrmittel „Arbeitsblatt“ eine größere Bedeutung für den Lernerfolg beimessen, könnte auf die Unterrichtserfahrung der Teilnehmer zurückzuführen sein. In den Präsenzphasen der Fernunterrichtskurse bei der BSA-Akademie sind Arbeitsblätter ein wesentlicher Bestandteil des pädagogischen Konzeptes. Sie werden zur Vertiefung des Gelernten und zur Wiederholung in der Präsenzphase eingesetzt.

## Lernerfolg und Präsenzphase

Nachdem die Bedingungen des Lernerfolges aus Teilnehmersicht überprüft wurden, sollten sich die Teilnehmer zur Vermittlung des Lernstoffes in der Nahphase äußern.

Tab. 2.5: Bedingungen für die Vermittlung von Lernstoff während der Nahphase aus Teilnehmersicht

Frage 15: „Der in der Nahphase vermittelte Lernstoff ...“	x	s	gruppiertes Median	n
... ist praxisorientiert.“	4,27	0,82	4,37	199
... sollte im Lehrbrief anschaulicher dargestellt werden.“	2,75	1,26	2,72	197
... ist zu wissenschaftlich.“	2,26	1,14	2,10	199
... ist zu wenig bildhaft dargestellt.“	2,17	1,07	2,00	199
... kann in der Praxis nicht verwendet werden.“	1,80	1,16	1,53	197

Wie aus der obigen Tabelle ersichtlich ist, ist es aus Teilnehmersicht bedeutend, dass der in der Nahphase vermittelte Lernstoff **praxisorientiert ist** (gruppiertes Median = 4,37), sich also an Problemstellungen und Beispielen der Praxis orientiert. Nach SAUTER und SAUTER (2002) besteht ein Kritikpunkt am (praxisnahen) handlungsorientierten Lernen, dass das neu vermittelte Wissen oftmals nicht an handlungssteuernden Prozessen und Strukturen ansetzt, welche in der Praxis erlebt werden können. Dabei sind praktische Erfahrungen wesentlich für den Kompetenzerwerb und für das Lernen. Die Möglichkeit, das praktisch vermittelte auch mit der Theorie zu verknüpfen, hängt von verschiedenen Faktoren wie Vorerfahrung, Einstellung und Vorwissen von Seiten des Lernenden ab. Dies gilt im vorliegenden Fall nicht für die Vermittlung des Lernstoffes von BSA-Ausbildungen.

Dass die **Darstellung des Lernstoffes in den Lehrbriefen einen Einfluss auf den Lernerfolg** während der Nahphase haben könnte, wird von den Teilnehmern mehr oder weniger bejaht. Nach Meinung der Befragten sollte die Darstellung der Lerninhalte im Lehrbrief überdacht werden (gruppiertes Median = 2,72).

Hinsichtlich dieser Aussage unterscheiden sich die Teilnehmer, die bereits einen BSA-Fernunterrichtskurs besucht haben, von solchen Teilnehmern, die zum ersten Mal einen Kurs besucht haben, signifikant voneinander ( $p = ,023$ ; gruppiertes Median = 2,71;  $\eta = ,163$ ;  $\eta^2 = ,026$ ;  $df = 1;197$ ) bei geringer Effektstärke.

Tab. 2.6: Beurteilung der Anschaulichkeit des vermittelten Lernstoffes im Lehrbrief nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 197, MANN-WHITNEY)

BSA-Fern- unterrichtser- fahrung	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	52,8	15,2	10,2	14,7	8,6	4,1	104	90,46	2,49
ja	47,2	5,6	13,2	11,2	12,2	5,1	93	108,55	2,94
gesamt	100	20,8	23,4	25,9	20,8	9,1	197		2,71

p nach MANN-WHITNEY = ,023

Eine Erklärung dafür, dass die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie der obigen Aussage signifikant häufiger zustimmen als die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung, könnte darin bestehen, dass die Teilnehmer mit BSA-Vorerfahrung Vergleichsmöglichkeiten des Lehrmaterials haben, welches im Zuge der didaktisch-methodischen und gestalterischen Überarbeitung Unterschiede aufweisen kann.

Der in den Nahphasen vermittelte Lernstoff beruht auf sportwissenschaftlichen, sportpsychologischen und wirtschaftswissenschaftlichen Inhalten. Dass dieser **zu wissenschaftlich** dargestellt wird, wird von den Teilnehmern unabhängig vom Bildungsabschluss eher zurückgewiesen (gruppiertes Median = 2,10). Die Darstellung der Lerninhalte scheint also verständlich zu sein.

Ebenfalls verneinen die Teilnehmer die Aussage, **der in der Nahphase vermittelte Lernstoff sei zu wenig bildhaft dargestellt** (gruppiertes Median = 2,00). Der Lernstoff wird während der Nahphase also eher bildhaft dargestellt. Die Beurteilung mag einerseits daher rühren, dass sich die Teilnehmer auf Grund von persönlichem Interesse am Lehrstoff sich die Lerninhalte auch sehr gut vorstellen können, sowie andererseits, dass in der Präsenzphase mit vielen Abbildungen und Modellen gearbeitet wird.

Die Aussage, **dass der in der Nahphase vermittelte Lernstoff nicht in der Praxis verwendet werden kann**, wird von den Teilnehmern eher verneint (gruppiertes Median = 1,53) und entspricht der gemachten Feststellung, dass der Lernstoff praxisorientiert ist. Der Erfolg eines kombinierten Fern-/Nahunterrichtsdesigns – gerade für und in der beruflichen Aus- und Weiterbildung – hängt von dem praktischen Nutzen und der Verwertbarkeit des Gelernten ab. Diese Tatsache ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass zu vermittelnde Themen im Sport von der praktischen Umsetzung leben. Im Hinblick auf die obige Aussage ist ein signifikanter Unterschied zwischen den Teilnehmern festzustellen, die bereits Fernunterrichtskurse bei der BSA-Akademie besucht haben, und zwischen den Teilnehmern, die bislang noch keine Fernunterrichtskurse bei der BSA-Akademie besucht haben ( $p = ,004$ ;  $\eta^2 = 0,209$ ;  $\eta^2 = ,044$ ;  $df = 1;197$ ). Die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung sind – wie aus nachfolgender Tabelle ersichtlich wird – signifikant häufiger der Meinung, dass der Lernstoff nicht in der Praxis verwendet werden kann, als die Teilnehmer ohne

Fernunterrichtserfahrung. Mit zunehmender Erfahrung stellen die Teilnehmer fest, dass nicht alles, was in der Theorie vermittelt wurde, eins zu eins in die Praxis umgesetzt werden kann.

Tab. 2.7: Bewertung des Transfers des vermittelten Lernstoffes in die Praxis nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 197, MANN-WHITNEY)

<b>BSA-Fernunterrichtserfahrung</b>	<b>gesamt</b>	<b>trifft in geringem Maße zu</b> <b>1</b>	<b>trifft in geringem Maße zu</b> <b>2</b>	<b>trifft mehr oder weniger zu</b> <b>3</b>	<b>trifft in höherem Maße zu</b> <b>4</b>	<b>trifft in hohem Maße zu</b> <b>5</b>	<b>n</b>	<b>mittlerer Rang</b>	<b>gruppiertes Median</b>
<b>nein</b>	52,8	35,5	9,1	4,6	2,0	1,5	104	89,15	1,39
<b>ja</b>	47,2	23,4	8,1	8,1	4,6	3,0	93	110,01	1,76
<b>gesamt</b>	100,0	58,9	17,3	12,7	6,6	4,6	197		1,54

p nach MANN-WHITNEY = ,004

Der signifikante Unterschied in der Aussage der beiden Gruppen ist jedoch wegen der geringen Effektstärke nicht substantiell und bedarf deshalb keiner weiteren Diskussion.

## Lernerfolg und Präsenzphase

Die Bereitschaft der Teilnehmer, den Lernerfolg während der Präsenzphase zu verändern, wurde mittels folgender Items überprüft:

Tab. 2.8: Bereitschaft zur Optimierung des Lernerfolges aus Teilnehmersicht

Frage 16: „Um einen besseren Lernerfolg zu erzielen, wäre ich auch bereit, ...	x	s	gruppiertes Median	n
... einen weiteren Nahphasentag in Anspruch zu nehmen.“	3,85	1,49	4,31	199
... weitere Informationen über eine CD-ROM mit den entsprechenden Lerninhalten zu nutzen.“	3,81	1,41	4,21	197
... online via Internet zu lernen.“	3,05	1,54	3,08	194
... mehr für einen Lehrgang zu bezahlen, wenn die Inhalte anschaulicher vermittelt würden.“	1,98	1,19	1,73	196

Die Teilnehmer wären unabhängig von dem Bildungsgrad, der vorhandenen bzw. nicht vorhandenen Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie, der unterschiedlichen Funktion in einem Fitnessclub bereit sowie dem fitnessspezifischem Qualifikationsniveau bereit, **einen zusätzlichen Nahunterrichtstag in Anspruch zu nehmen** (gruppiertes Median = 4,21). Die Bereitschaft der Teilnehmer, einen zusätzlichen Tag in Anspruch zu nehmen, ist folglich vorhanden.

Die Bereitschaft der Teilnehmer sich **zusätzliche Informationen über entsprechende Lerninhalte mittels einer CD-ROM zu verschaffen**, ist ebenfalls vorhanden (gruppiertes Median = 4,21). Neue Medien können als Ergänzung zu herkömmlichen Formen des Lehrens und Lernens genutzt werden. Dabei spielt die Akzeptanz der eingesetzten Medien in ein Lehr-/Lernarrangement eine wesentliche Rolle. Denn die Vermittlung von Wissen ist im Fernunterricht auf Grund der Verwendung neuer Technologien und Medien nicht an das klassische Buch oder an Unterricht gebunden. Mit der Hilfe von neuen Lerntechnologien kann Aus- und Weiterbildung kostengünstiger gestaltet werden (vgl. RAUTENSTRAUCH, 2001, S. 7).

Signifikante Unterschiede hinsichtlich der Beurteilung der oben genannten Aussage zeigen sich zwischen den Teilnehmern mit BSA-Fernunterrichtserfahrung und solchen, die bislang keine Fernunterrichtskurse bei der BSA-Akademie besucht haben, jedoch bei geringer Effektstärke ( $p = ,032$ ; gruppiertes Median = 4,21,  $\eta = ,157$ ;  $\eta^2 = ,025$ ;  $df = 1;197$ ). Die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung sind signifikant häufiger bereit, sich zusätzliche Informationen mittels CD-ROM anzueignen, als die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung.

Tab. 2.9: Bereitschaft, auch mittels CD-ROM zu lernen, nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 197, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichtserfahrung	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	53,3	8,6	5,1	6,6	11,7	21,3	105	91,33	4,03
ja	46,7	3,6	4,1	3,6	11,2	24,4	92	107,75	4,37
gesamt	100	12,2	9,1	10,2	22,8	45,7	197		4,21

p nach MANN-WHITNEY = ,023

Eine Ursache hierfür liegt wahrscheinlich darin begründet, dass Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie erkennen, dass sich neben dem Lehrbrief auch CD-ROMs für das Lernen im kombinierten Fern-/Nahunterricht eignen würden. Teilnehmer ohne diese Erfahrung und Kenntnis des Lernarrangements können den Nutzen einer CD-ROM nicht in diesem Maße erkennen.

Dem Internet und dem so genannten E-Learning wurde Ende der 90er-Jahre und um die Jahrtausendwende eine blühende Zukunft vorausgesagt. Heute weiß man, dass das Internet bzw. das E-Learning als alleiniges Lernarrangement von den Nutzern bei weitem nicht so angenommen wird als ursprünglich gedacht. Die Gründe hierfür sind vielschichtig. Vielmehr zeichnet sich ein Trend ab, E-Learning in bestehende Lernarrangements zu integrieren (vgl. SAUTER & SAUTER, 2002, S. 17). Dieser Sachverhalt zeigt sich auch im Antwortverhalten der Teilnehmer, die aber keine eindeutige Bereitschaft zeigen **via Internet zu lernen und damit den Lernerfolg zu steigern** (gruppiertes Median = 3,08).

Ein signifikanter Unterschied zeigt sich jedoch zwischen den Teilnehmern, die fitnessspezifische Qualifikationen bei anderen Institutionen erworben haben und denjenigen, die sich bis dato nur bei der BSA-Akademie qualifiziert haben, wobei der Effekt als gering zu bewerten ist ( $p = ,007$ ; gruppiertes Median = 3,08;  $\eta = ,195$ ;  $\eta^2 = ,038$ ;  $df = 1;191$ ).

Tab. 2.10: Bereitschaft, auch online via Internet zu lernen nach fitnessspezifischem Qualifikationsniveau (n = 191, MANN-WHITNEY)

fitnessspezifische Qualifikationen woanders erworben	gesamt	trifft im geringen Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft im hohen Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	72,3	23,0	9,4	12,0	11,5	16,2	138	89,45	2,78
ja	27,7	2,6	4,7	5,8	5,2	9,4	53	113,05	3,67
gesamt	100,0	25,7	14,1	17,8	16,8	25,7	191		3,08

p nach MANN-WHITNEY = ,007

Die Bereitschaft, auch online via Internet zu lernen, ist bei den Teilnehmern, die bei anderen Institutionen woanders fitnessspezifische Qualifikationen erworben haben, größer (gruppiertes Median = 3,67) als bei den Personen, die bis dato nur Vorkenntnisse bei der BSA-Akademie besitzen. Man könnte vermuten, mit zunehmendem Qualifizierungsgrad steigt auch die Bereitschaft, via Internet zu lernen.

Dagegen ist die Bereitschaft, mehr für einen Lehrgang zu zahlen, wenn die Inhalte anschaulicher vermittelt würden, gering (gruppiertes Median = 1,73). Der Mehrwert des Lernerfolges auf Grund einer verbesserten Anschaulichkeit ist für die Teilnehmer unabhängig von dem Bildungsgrad, der BSA-Fernunterrichtserfahrung, der Funktion im Fitnessclub und des Qualifizierungsgrades nicht zu erkennen.

### Zusammenfassung

Die befragten Teilnehmer sind unabhängig von dem Bildungsgrad, der BSA-Fernunterrichtserfahrung, der erworbenen Vorbildung bei anderen Qualifikationsanbietern und der Funktion im Fitnessclub der Meinung, dass die Dauer der Präsenzphase der jeweiligen Kurse (zwei bis vier Tage) für den im Lehrbrief dargestellten und zu vermittelnden Lernstoff ausreicht. Eine Aufteilung der Präsenzphase in zwei kleinere Einheiten wird daher überwiegend abgelehnt. Dies dürfte auf organisatorische (Anreise, Übernachtung, Urlaub etc.) sowie auf finanzielle Gründe zurückzuführen sein. Einerseits wären die Teilnehmer bereit, einen zusätzlichen Präsenzphasentag in Anspruch zu nehmen, wenn sich dadurch ihr Lernerfolg steigern würde. Die Ausnahme bilden bezüglich dieser Fragestellung die Teilnehmer, die bereits andere Qualifizierungsmaßnahmen besucht haben. Diese lehnen einen zusätzlichen Präsenzphasentag eher ab. Sie glauben nicht, dass durch einen zusätzlichen Präsenzphasentag auch mehr gelernt wird. Andererseits sind sich alle Teilnehmer einig, für einen zusätzlichen Tag nicht mehr Geld für einen Lehrgang bezahlen zu wollen. Dagegen wären sie bereit, sich zusätzliches Wissen auch über eine CD-ROM und über Internetangebote anzueignen.

Die Vermittlung der Lerninhalte ist nach Meinung der Teilnehmer, unabhängig von dem Bildungsgrad, der BSA-Fernunterrichtserfahrung, der Lehrgangserfahrung bei anderen Anbietern und der Funktion im Fitnessclub, im Wesentlichen von der Fachkompetenz des Referenten abhängig. Die Teilnehmer, die bei anderen Institutionen fitnessspezifische Lehrgänge besucht haben, sind jedoch signifikant weniger häufig der Meinung, dass die Vermittlung der Lerninhalte von der Qualifikation des Referenten abhängt. Durch das höhere fachliche Qualifikationsniveau dieser Teilnehmer ist zu vermuten, dass auch andere Faktoren als der Referent den Lernerfolg im Unterricht beeinflussen können. Ein anschaulicher Unterricht wird von allen Befragten ebenso wesentlich für den Lernerfolg angesehen wie die Art der verwendeten Lehrmittel (z. B. Folien und Abbildungen) sowie die Bearbeitung von Fallbeispielen. Jedoch sollte die Anschaulichkeit des Lernstoffes in den Lehrbriefen in Bezug auf die Präsenzphase überdacht werden. Eine gewisse Vorerfahrung im Bearbeiten von Lehrbriefen scheint bezüglich der Beurteilung der Anschaulichkeit des Lernstoffes eine gewisse Rolle zu spielen, da sich die Teilnehmer mit und ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung bei niedriger Varianzklärung unterscheiden. Jene mit BSA-Fernunterrichtserfahrung sind im Wesentlichen signifikant häufiger der Meinung, dass Divergenzen hinsichtlich der Anschaulichkeit des Stoffes in den Lehrbriefen und des Präsenzunterrichts bestehen.

Dass vor allem Praxiseinheiten den Lernerfolg in der Präsenzphase ausmachen, darüber ist sich der überwiegende Teil der Befragten einig. Hierbei unterscheiden sich die Teilnehmer hinsichtlich ihrer BSA-Fernunterrichtserfahrung signifikant voneinander. Die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung sind signifikant häufiger der Meinung, dass der Erfolg einer Präsenzunterrichtsphase von den Praxiseinheiten abhängt als die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung. Letztere wissen auf Grund der Lehrgangserfahrung wahrscheinlich, dass zum Erfolg des kombinierten Fern-/Nahunterrichts nicht nur praktische Einheiten zählen. Alle befragten Teilnehmer sind mehr oder weniger auch der Meinung, dass das Bearbeiten von Arbeitsblättern zum Lernerfolg in der Präsenzphase beiträgt, wobei die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung signifikant weniger häufig dieser Meinung sind als die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie. Die Teilnehmer BSA-Fernunterrichtserfahrung haben vermutlich erkannt, dass Arbeitsblätter nur *ein* Medium im Medienverbund einer Fernunterrichtsmaßnahme darstellen, das zum Lernerfolg beiträgt und nicht essenziell ist.

Alle Teilnehmergruppen sind der Meinung, dass der in der Nahphase vermittelte Lernstoff praxisorientiert, verständlich, bildhaft und in der Praxis anwendbar ist. Die Teilnehmer, die bereits Lehrgangserfahrung besitzen und somit höher qualifiziert sind, sind diesbezüglich gegenteiliger Meinung. Sie beurteilen die Anwendbarkeit der Lerninhalte in der Praxis als weniger geeignet. Ferner unterscheiden sich die Teilnehmer mit und ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung signifikant bei niedriger Varianzklärung, wobei beide Gruppen (hohes Qualifikationsniveau und Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie) eher nicht der Meinung sind, dass die Lerninhalte in die Praxis transferiert werden können.



### **3 Zu den Lehrbriefen**

Das zentrale Lernmedium im klassischen Fern-/Nahunterricht ist und bleibt der Lehrbrief. Für das Lernen mit dem Lehrbrief sowie für die Akzeptanz des Mediums beim Lerner sind gestalterische, inhaltliche, sprachliche und pädagogische Strukturen konstitutiv. Daneben spielt die Lernzeit und der Zeitpunkt des Lernens mit dem Lehrbrief im kombinierten Fern-/Nahunterricht eine wesentliche Rolle.

Im Folgenden soll aufgezeigt werden, zu welchem Zeitpunkt in Abhängigkeit von den Präsenzphasen die Fernunterrichtsteilnehmer mit dem Lehrbrief lernen und wie viele Stunden sie pro Woche durchschnittlich mit dem Lehrbrief arbeiten. Ferner sollen Fragen bezüglich der Konzeption der Lehrbriefe Aufschluss darüber geben, welche Faktoren bei der Gestaltung der Lehrbriefe aus Teilnehmersicht zu berücksichtigen sind und welche Faktoren den Lernerfolg beeinträchtigen. Die Konzeption der Lehrbriefe sowie die didaktische Lehrgangsstruktur können dann auf Grund der Ergebnisse angepasst und verbessert werden.

### Lernzeit mit den Lehrbriefen

Regelmäßiges Lernen ist nachhaltiger als punktuelleres Lernen, da ein Zusammenhang zwischen Lernstabilität, Informationshäufigkeit und Regelmäßigkeit besteht (vgl. PÖHLMANN, 1994, S. 175 ff.). Regelmäßiges Lernen ist gerade im kombinierten Fern-/Nahunterricht von Bedeutung, wo einzelne Strukturelemente in ein didaktisches Design eingebettet sind. Das bedeutet, dass es sinnvoll erscheint, z. B. Lehrbriefe bis zur Präsenzphase durchzuarbeiten, da die Kenntnis der Inhalte eine wesentliche Grundlage für den Präsenzunterricht darstellt. Im Folgenden sollen die Teilnehmer Angaben zu der Lernzeit mit den Lehrbriefen, machen.

Tab. 3.1: Angaben der Teilnehmer zu der Lernzeit mit den Lehrbriefen

Frage 17: Aussagen der Teilnehmer zur Regelmäßigkeit des Lernens mit dem Fernunterrichtsmaterial	x	s	gruppiertes Median	n
„Ich arbeite regelmäßig während der Woche mit den Lehrbriefen.“	2,99	1,29	3,04	195
„Es kommt vor, dass ich mich über einen längeren Zeitraum nicht mit den Lehrbriefen beschäftige.“	2,92	1,36	2,96	195
„Ich lese die Lehrbriefe erst kurz vor der Nahphase durch.“	2,48	1,37	2,34	197
„Ich habe die Lehrbriefe bis zur Nahphase noch nicht durchgearbeitet.“	2,45	1,47	2,09	195

Die befragten Teilnehmer geben größtenteils an, dass sie mehr oder weniger **regelmäßig mit den Lehrbriefen während der Woche arbeiten** (gruppiertes Median = 3,04). Nach Aussage der Teilnehmer bedeutet dies, dass sie Lernzeiten einplanen, in denen sie regelmäßig lernen.

Entgegen der zuvor gemachten Aussage geben die Teilnehmer an, dass es vorkommt, dass sie sich **über einen längeren Zeitraum nicht mit dem Lehrmaterial beschäftigen** (gruppiertes Median = 2,96). Diesbezüglich zeigen sich hoch signifikante Unterschiede bei mittlerer Effektgröße zwischen den Teilnehmern, die bereits BSA-Fernunterrichtskurse besucht haben und denen, die noch keine Erfahrungen mit dem kombinierten Fern-/Nahunterricht bei der BSA-Akademie haben ( $p = ,000$ ; gruppiertes Median = 2,95;  $\eta = ,252$ ;  $\eta^2 = ,064$ ;  $df = 1;195$ ).

Tab. 3.2: Unregelmäßige Beschäftigung mit den Lehrbriefen nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 195, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichtserfahrung	gesamt	trifft im geringen Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	52,8	15,4	10,3	13,3	8,7	5,1	103	84,81	2,50
ja	47,2	6,7	6,7	10,8	13,3	9,7	92	112,77	3,40
gesamt	100	22,1	16,9	24,1	22,1	14,9	195		2,95

p nach MANN-WHITNEY = ,000

Es kann davon ausgegangen werden, dass die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung weniger regelmäßig lernen als solche Teilnehmer, die bis dato noch keinen Fernunterrichtskurs bei der BSA-Akademie besucht haben. Der Hintergrund hierfür ist wahrscheinlich, dass die Teilnehmer, die bereits Erfahrung mit dem kombinierten Fern-/Nahunterricht haben, wissen, wie die Fern- und Nahunterrichtsphasen miteinander verknüpft sind. Daher bereiten sie sich eher punktuell vor. Die Teilnehmer ohne diese spezifische Fernunterrichtserfahrung scheinen daher eher den Empfehlungen der Studienanleitung zu folgen, regelmäßig mit den Fernunterrichtsmaterialien zu arbeiten.

Das Gros der Befragten stimmt der Aussage, sie würden **die Lehrbriefe erst kurz vor der Nahphase durchlesen**, weniger zu (gruppiertes Median = 2,34). Im Hinblick auf die Aussage gibt es hoch signifikante Unterschiede bei mittlerer Effektgröße zwischen den Teilnehmern mit BSA-Fernunterrichtserfahrung und den Teilnehmern ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung (p = ,002; gruppiertes Median = 2,34; eta = ,221; eta<sup>2</sup> = ,049; df = 1;197).

Tab. 3.3: Angabe des Zeitpunktes des Durcharbeitens von Lehrbriefen („Ich arbeite den Lehrbrief erst kurz vor der Nahphase durch.“) nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 197, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichtserfahrung	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	52,3	22,8	9,1	10,7	6,1	3,6	103	87,48	1,92
ja	47,7	13,2	6,1	11,7	11,2	5,6	94	111,62	2,88
gesamt	100	36,0	15,2	22,3	17,3	9,1	197		2,34

p nach MANN-WHITNEY = ,000

Die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung geben signifikant häufiger an, dass sie die Lehrbriefe erst kurz vor der Nahphase durcharbeiten (gruppiertes Median = 2,88), als die Teilnehmer ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung (gruppiertes Median = 1,92). Dieses Ergebnis schließt sich der in Frage 17 gemachten Aussage an, wonach Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung

unregelmäßiger mit dem Lehrbrief arbeiten und sich tendenziell öfter kurzfristig auf den Präsenzunterricht vorbereiten.

Die Mehrheit der Teilnehmer verneint die Aussage, **die Lehrbriefe bis zur Nahphase noch nicht durchgearbeitet zu haben** (gruppiertes Median = 2,09). Die von den Teilnehmern gemachte Aussage erstaunt nicht und ist vermutlich sozial erwünscht, denn wer gibt schon freiwillig zu, unvorbereitet in den Unterricht zu gehen.

Die durchschnittliche Arbeitszeit mit dem Lehrbrief pro Woche beträgt laut Aussage der Teilnehmer zwischen zwei und drei Stunden. In den Studienanleitungen der BSA-Akademie finden sich keine Empfehlungen, wie viele Stunden im Fernunterricht pro Woche mit den Unterlagen gelernt bzw. gearbeitet werden sollte (vgl. z. B. Studienanleitungen der BSA-Akademie der Fernlehrgänge „Fitnessstrainer-B-Lizenz“ oder „Fitnessfachwirt IHK“). Dies, obwohl laut Antragsformular der *Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht* eine wöchentliche Bearbeitungszeit im Fernunterricht für einen Fernlehrgang festgelegt wird (vgl. ZFU, 2003, S. 4). Die in der Antragsstellung eines Lehrganges von Seiten der ZFU gemachten Angaben sollten deshalb in die Studienanleitungen der BSA-Akademie aufgenommen werden, um den Teilnehmern den Fernunterrichtslehrgang anhand von zeitlichen Vorgaben das Lernen im Fernunterricht zu erleichtern.

## Beurteilung der Gesamtkonzeption der Lehrbriefe

Der Lehrbrief stellt im klassischen Fernunterricht das zentrale Lernmedium dar und trägt somit wesentlich zum Lernerfolg der Teilnehmer im Fernunterricht bei. Die Teilnehmer sollten deshalb die Gesamtkonzeption aus ihrer Sicht beurteilen.

Tab. 3.4: Beurteilung der Gesamtkonzeption der Lehrbriefe aus Teilnehmersicht

Frage 19: „Wie beurteilen Sie die Gesamtkonzeption der Lehrbriefe?“	x	s	gruppiertes Median	n
„Die Lehrbriefe sind klar gegliedert.“	4,08	0,87	4,18	201
„Die Lehrbriefe sind interessant.“	4,04	0,85	4,11	200
„Die Lehrbriefe sind übersichtlich gestaltet.“	4,03	0,83	4,10	200
„Wenn ich die Orientierungsfragen beantworten kann, habe ich die wesentlichen Punkte der Kapitel verstanden.“	3,94	1,03	4,08	200
„Die Texte und Abbildungen der einzelnen Kapitel sind gut lesbar.“	3,94	0,98	4,06	199
„Die Orientierungsfragen fassen das gesamte Wissen eines Kapitels des Lehrbriefs zusammen.“	3,88	1,04	4,02	201
„Die Inhalte der Lehrbriefe sind innovativ.“	3,65	0,86	3,68	194
„Die Lehrbriefe sind anschaulich und bildhaft.“	3,58	0,98	3,59	198
„Die sprachliche Darstellung der Lehrtexte ist verständlich.“	3,57	0,98	3,61	201
„Der Aufbau der Lehrbriefe motiviert zum Lernen.“	3,37	1,02	3,39	199
„Dem Leser wird es leicht gemacht, Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden.“	3,34	1,16	3,38	199
„Das richtige Beantworten der Orientierungsfragen reicht aus, um eine Prüfung zu bestehen.“	3,13	1,16	3,13	190
„Es werden zu viele Fremdwörter verwendet.“	2,74	1,32	2,67	200
„Die Satzkonstruktionen sind zu lang, verschachtelt und kompliziert.“	2,61	1,21	2,59	199

Die befragten Teilnehmer sind der Meinung, dass **die Lehrbriefe klar gegliedert sind** (gruppiertes Median = 4,18). Wie wichtig eine klare Struktur ist, zeigen die Ergebnisse im Rahmen einer Studie von REBEL (1999) zu schriftlichen Lehrmaterialien in der Weiterbildungspraxis, wo unter anderem auch ein Lehrbrief der BSA-Akademie analysiert wurde. REBEL konstatierte eine fachsystematische Gliederung des Lehrbriefes bei linearer Struktur und verweist auf die steigenden Lerneffekte für Leser durch eine klare Gliederung von Printmaterialien. Gutes Fernunterrichtsmaterial ist nach BAATH (2000b) deshalb inhaltlich wie äußerlich gut gegliedert (vgl. BAATH, 2000b, S. 30).

Ein signifikanter Unterschied bezüglich der oben genannten Aussage bei geringer Effektstärke existiert zwischen den Teilnehmern mit BSA-Fernunterrichtserfahrung und den Teilnehmern ohne Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie ( $p = ,044$ ; gruppiertes Median = 4,17;  $\eta^2 = ,146$ ;  $\eta^2 = ,021$ ;  $df = 1;200$ ).

Tab. 3.5: Beurteilung der Gesamtkonzeption der Lehrbriefe bezüglich der BSA-Fernunterrichtserfahrung („Die Lehrbriefe sind klar gegliedert.“) (n = 200, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichts- erfahrung	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	52,2	2,5	5,5	23,9	20,4	0	105	108,40	4,28
ja	47,8	3,5	10,9	18,4	14,9	0	95	92,91	4,01
gesamt	100,0	6,0	16,4	42,3	35,3	0	200		4,17

p nach MANN-WHITNEY = ,044

So sind die Teilnehmer ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung signifikant häufiger der Meinung (gruppiertes Median = 4,28), die Lehrbriefe seien klar gegliedert, als die Teilnehmer, die bereits kombinierte Fern-/Nahunterrichtskurse bei der BSA-Akademie besucht haben (gruppiertes Median = 4,01). Vermutlich haben die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung mehr Vergleichsmöglichkeiten auf Grund der Beschäftigung mit verschiedenen Lehrbriefen der BSA-Akademie. Die Lehrbriefe weisen sowohl in der Didaktik als auch im Layout Unterschiede auf, da diese im Sinne der Qualität überarbeitet und angepasst werden.

Die Mehrheit der befragten BSA-Teilnehmer stimmt der Aussage zu, **dass die Lehrbriefe interessant sind** (gruppiertes Median = 4,11). Interessante und den Erwartungen der Teilnehmer entsprechende Inhalte sind wesentlicher Bestandteil beim Lernen mit schriftlichen Lehrmaterialien. Lerninhalte sollen die Neugierde wecken und zum Lernen animieren. Je nach Zielsetzungen und Vorwissen wählt der Leser den Textinhalt als Anregung oder als Anleitung zu einem Konstruktionsprozess (vgl. BAATH, 2000a, S. 139).

Der Aussage, **die Lehrbriefe seien übersichtlich gestaltet**, stimmt die Mehrheit der Teilnehmer zu (gruppiertes Median = 4,10). Diesbezüglich gibt es jedoch signifikante Unterschiede zwischen den Teilnehmern mit unterschiedlichen Schulabschlüssen ( $p = ,045$ ; gruppiertes Median = 4,10;  $\eta^2 = ,271$ ;  $\eta^2 = ,071$ ;  $df = 6;194$ ).

Tab. 3.6: Beurteilung der Übersichtlichkeit der Lehrbriefe nach Bildungsabschlüssen ( $n = 194$ , U-Test nach MANN-WHITNEY)

Bildungsabschluss	keinen Schulabschluss	Hauptschulabschluss	mittlere Reife	Fachhochschulreife	allgemeine Hochschulreife	befinde mich noch in Ausbildung	Sonstige
keinen Schulabschluss							
Hauptschulabschluss	,117						
mittlere Reife	,225	,194					
Fachhochschulreife	,382	,010	,149				
allgemeine Hochschulreife	,109	,804	,183	,005			
befinde mich noch in Ausbildung	1,00	,123	,246	,307	,100		
Sonstige	,480	,651	,935	,673	,690	,317	

Wie aus Tabelle 3.6 hervorgeht, unterscheiden sich die Teilnehmer mit Hauptschulabschluss und mittlerer Reife ( $p = ,010$ ) hoch signifikant voneinander. Die Teilnehmer mit Hauptschulabschluss sind signifikant häufiger der Meinung, die Lehrbriefe sollten übersichtlicher gestaltet werden (gruppiertes Median = 4,28) als die Teilnehmer mit Fachhochschulreife (gruppiertes Median = 3,71). Vermutlich nehmen die ehemaligen Hauptschüler auf Grund ihrer geringeren Lernerfahrung mit schriftlichem Lehrmaterial und ihrer geringen Vergleichsmöglichkeit die Übersichtlichkeit der Lehrbriefe als „gegeben“ hin, d. h. ohne zu hinterfragen, ob die Gliederungen auch sinnvoll sind. Bezüglich der Aussage besteht ein weiterer signifikanter Unterschied zwischen den Personen mit Fachhochschulreife (gruppiertes Median = 3,71) und den Personen mit allgemeiner Hochschulreife (gruppiertes Median = 4,24). Dass Abiturienten die Lehrbriefe signifikant häufiger als übersichtlich bewerten als die Fachabiturienten, ist wahrscheinlich auf die größere Lernerfahrung mit schriftlichen Lehrmaterialien und den längeren Schulbesuch und damit der längeren Lernzeit zurückzuführen.

Tab. 3.7: Beurteilung der Gesamtkonzeption der Lehrbriefe bezüglich der Schulbildung („Die Lehrbriefe sind übersichtlich gestaltet.“) (n = 194, KRUSKAL-WALLIS)

Bildungsabschluss	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	Median	gruppiertes Median
keinen Schulabschluss	0	50,0	0	50,0	0	3,00	3,00
Hauptschulabschluss	0	2,7	10,8	48,6	37,8	4,00	4,28
mittlere Reife	0	9,0	17,9	41,8	31,3	4,00	4,06
Fachhochschulreife	3,3	0	36,7	43,3	16,7	4,00	3,71
allgemeine Hochschulreife	0	0	12,9	53,2	33,9	4,00	4,24
befinde mich noch in Ausbildung	0	0	100,0	0	0	3,00	3,00
Sonstige	0	0	0	100,0	0	4,00	4,00
gesamt	0,5	4,0	18,0	47,0	30,5	4,00	4,10

p nach KRUSKAL-WALLIS = ,045

Bei geringer Effektstärke urteilen die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung die Aussage signifikant anders als die Teilnehmer, die bis dato noch keinen Fernunterrichtskurs bei der BSA-Akademie besucht haben ( $p = ,044$ ; gruppiertes Median = 4,09;  $\eta = ,131$ ;  $\eta^2 = ,017$ ;  $df = 1;200$ ). Die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung sind signifikant weniger häufig der Meinung (gruppiertes Median = 3,94), die Lehrbriefe seien übersichtlich gestaltet als die Teilnehmer, die erstmals mit den Lehrbriefen der BSA-Akademie konfrontiert sind.



Tab. 3.8: Beurteilung der Gesamtkonzeption der Lehrbriefe bezüglich der BSA-Fernunterrichtserfahrung („Die Lehrbriefe sind übersichtlich gestaltet.“) (n = 200, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichtserfahrung	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	52,5	0,5	1,5	7,0	25,5	18,0	105	107,77	4,21
ja	47,5	0	2,5	11,5	21,5	12,0	95	92,46	3,94
gesamt	100	0,5	4,0	18,5	47,0	30,0	200		4,09

p nach MANN-WHITNEY = ,044

Dieser Unterschied kann vermutlich dahingehend interpretiert werden, dass die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie Vergleiche im Hinblick auf die unterschiedlichen Lehrbriefe ziehen können. Durch Anpassungen im didaktischen Design und im Layout wurde zu dem Zeitpunkt der Untersuchung mit Lehrbriefen gearbeitet, die im doppelspaltigen Layout verfasst wurden (z. B. „Trainer für Cardiofitness“) sowie Lehrbriefe im einspaltigen Layout (z. B. „Fitness-trainer-B-Lizenz“).

Das *Deutsche Institut für Fernstudienforschung* formuliert in seiner Handreichung zur Planung, Entwicklung und Durchführung von Fernstudienangeboten, dass die Inhalte schriftlicher Lehrmaterialien in eine sachlogische und nachvollziehbare hierarchische und sequenzielle Struktur zu bringen sind (vgl. DIFF, 2000, S. 86). Der Einbau von typografischen Mitteln wie Überschriften, Marginalien usw. in einen Text soll unter anderem der Übersichtlichkeit dienen, denn die inhaltliche Organisation von Texten ist von wesentlicher Bedeutung für die Verständlichkeit von instruktionalen Texten.

Der Aussage, „**Wenn Orientierungsfragen beantwortet werden können, habe ich die wesentlichen Punkte der Kapitel verstanden.**“, stimmen die Teilnehmer zu (gruppiertes Median = 4,08). Dies bestätigt die in Frage 19 gemachte Aussage, in der die Teilnehmer annehmen, dass die Fähigkeit des Beantwortens von Orientierungsfragen mit dem Verstehen der wesentlichen Lerninhalte einhergeht. Die Orientierungsfragen sollten daher hinsichtlich der formulierten Lernziele überprüft werden.

Die Teilnehmer stimmen der Aussage, **die Texte und Abbildungen der einzelnen Kapitel seien gut lesbar, mehrheitlich zu** (gruppiertes Median = 4,06).

REBEL (1999) beurteilt die in den Lehrbriefen der BSA-Akademie verwendete Schrift als relativ klein und die Textblöcke als kompakt (vgl. REBEL, 1999, S. 245). Der von ihm untersuchte Lehrbrief war in dem Schriftgrad 10, der Schriftart „Times New Roman“ und dem doppelspaltigen Layout gestaltet. Das aktuelle Layout der Lehrbriefe weist einen Schriftgrad von 12 auf, ist einspaltig und in den Schriftarten „Garamond“ bzw. „Arial“ gestaltet. Nach BALLSTAEDT (1993) ist für die typografische Gestaltung von Lehrmaterial nicht nur eine optimal leserliche Schrift verantwortlich, denn die Infor-

mationsaufnahme durch Lesen wird durch Bedingungen wie Vertrautheit mit der Schrift, der Buchstabengröße, dem Buchstabenabstand, der Zeilenlänge, dem Zeilenabstand, der Beleuchtung, dem Leseabstand, dem Kontrast zwischen Papier und Schrift u. a. beeinflusst. Die typografische Gestaltung beeinflusst demnach die zielorientierte Augenbewegung und das Erkennen von Buchstaben und Wörtern sowie die Geschwindigkeit des Lesens und die Genauigkeit des Lesens (vgl. BALLSTAEDT, 1993, S. 31). Richtlinien zur typografischen Gestaltung gibt das DIFF in seiner Handreichung zur Planung, Entwicklung und Durchführung von Fernstudienangeboten (vgl. DIFF, 2000, S. 90 f.).

Trotz dieses eher positiven Urteils der Teilnehmer bezüglich der Leserlichkeit können dennoch typografische Verbesserungen vorgenommen werden. Die Ursache eines nicht noch eindeutigeren Urteils liegt wahrscheinlich darin begründet, dass die Teilnehmer auf Grund der didaktischen und typografischen Weiterentwicklung Lehrbriefe mit unterschiedlichem Layout erhalten haben. Dies ist beispielsweise bei den Lehrbriefen „Trainer für Cardiofitness“ (doppelspaltiges Layout) und „Fitnessstrainer-B-Lizenz“ (einspaltiges Layout) der Fall.

Die Teilnehmer teilen die Ansicht, dass **die Orientierungsfragen das gesamte Wissen eines Kapitels des Lehrbriefes zusammenfassen** (gruppiertes Median = 4,02). Orientierungsfragen stellen eine Form der Lernhilfe dar, welche das Lernen stützen und fördern soll. Sie dienen der Festigung des Wissens durch die Reproduktion und die Anwendung des Gelernten durch eigenständige Überlegungen in diversen Problemstellungen. Dabei sind die Lösungen zur besseren Selbstkontrolle meist vorgegeben und am Ende einer Lektion oder im Anhang zu finden (vgl. BAATH, 2000a, S. 171). Den Autoren von Lehrbriefen kann daher empfohlen werden, die Orientierungsfragen so zu stellen, dass sie die formulierten Lernziele überprüfen.

Die befragten Teilnehmer stimmen der oben gemachten Aussage, **die Lehrbriefe seien innovativ** eher zu (gruppiertes Median = 3,68). Die Vermittlung von Fachkenntnissen – gerade aus dem Bereich „Sport und Fitness“ – lebt unter anderem von neuen bzw. neuartigen Inhalten, da sich der Sport über Neuerungen bzw. Änderungen produziert. Nachgefragte Lerninhalte müssen deshalb zumindest in einem gewissen Maße die Erwartungen an Neuerungen der BSA-Akademie erfüllen. Der gruppierte Median von 3,68 deutet aber darauf hin, dass die Lehrbriefe hinsichtlich der Innovation verbesserungsbedürftig sind.

Die befragten Teilnehmer stimmen der Aussage, **die Lehrbriefe seien anschaulich und bildhaft**, mehr oder weniger zu (gruppiertes Median = 3,58), was vermuten lässt, dass sich die Anschaulichkeit und die Bildhaftigkeit der Lehrbriefe noch weiter optimieren lassen.

Die Veranschaulichung oder Visualisierung von Gegebenheiten hat eine lange Tradition. Bereits 1658 verband Johann Amos COMENIUS erstmals eine pädagogische Absicht mit dem Einsatz von Bildern in Texten, als er in seinem Lateinlehrbuch „Orbis sensualium pictus“ Bilder gezielt zur Wissensvermittlung einsetzte. Für COMENIUS sind Bilder nicht nur Hilfsmittel, sondern auch Gedächtnisstützen, da Menschen ihre Umwelt über Sinne aufnehmen und sich dadurch Bilder aneignen.

Mit der Erfindung der Lithografie war es erstmals möglich, Bilder in unzähliger Anzahl zu produzieren und zu präsentieren. „In heutigen Lernumgebungen stellen Bilder unverzichtbare Informationsträger dar. Der andauernden Forderung nach Anschaulichkeit des Unterrichts wurde demnach anscheinend stattgegeben“ (vgl. STRITTMATTER & NIEGEMANN, 2000, S. 40). REBEL (1999) stellt in seiner Analyse der schriftlichen Lehrmaterialien fest, dass die BSA-Lehrbriefe entsprechend dem vermittelnden Lerninhalt mit zahlreichen Visualisierungen (Strichzeichnungen) versehen sind, welche für didaktische Zwecke oft besser geeignet sind als aufwändige farbige Bilder (vgl. REBEL, 1999, S. 145). Im vorliegenden Fall werden in den Lehrbriefen einfache Schwarz-Weiß-Abbildungen verwendet, die aber bei der Vervielfältigung oftmals an Qualität einbüßen. Gerade anatomische und physiologische Abbildungen müssen daher eindeutiger dargestellt werden.

Die **sprachliche Darstellung der Lehrtexte** wird von den Teilnehmern als mehr oder weniger **verständlich** beurteilt (gruppiertes Median = 3,60). Der Schreibstil der Autoren der BSA-Lehrbriefe scheint im Großen und Ganzen verständlich zu sein, was sich positiv auf das Lernen auswirken kann. Im Laufe der letzten Jahre hat sich in der Germanistik eine Forschungsrichtung herausgebildet, welche die Lesbarkeit von Texten untersucht. Dabei werden in Ergänzung zur Analyse von Textelementen wie die Wort- und Satzlänge das Vorverständnis der Lesenden, also die bereits bestehende Wissensstruktur, und die Erwartungshaltung der Lesenden mit einbezogen. Anhand verschiedener, so genannter Verständlichkeitskonzeptionen können Analysen zur Textverständlichkeit vorgenommen werden (vgl. BALLSTAEDT, MANDL, SCHNOTZ & TERGAN 1981, S. 211 ff.). Demnach ist die Textverständlichkeit stark von der Interaktion der zuvor genannten Lernmerkmale abhängig, da der Leser aus dem Textangebot auswählt, umorganisiert und eigene Schlussfolgerungen zieht (vgl. BAATH, 2000a, S. 139).

Unterschiedliche Motivkonstellationen, ein und denselben Text zu lesen, haben wahrscheinlich Auswirkungen auf die Dauerhaftigkeit des Behaltens, d. h. auf das, was behalten und wie das Lernen erlebt wird (vgl. STRITTMATTER & NIEGEMANN, 2000, S. 108). Gerade eine einladende Gestaltung von Lehrmaterialien soll den Teilnehmer motivieren, sich auf das Lernen als Erwachsener einzulassen. Nach Aussage der Teilnehmer **motiviert der Aufbau der Lehrbriefe** die Teilnehmer **zum Lernen** (gruppiertes Median = 3,39).

Entscheidend für den Lernerfolg des Lernens mit Fernlehrrmaterial ist, dass das didaktische Design für schriftliches Lehrmaterial vor dem Hintergrund der Lehr-/Lernziele und den Lernvoraussetzungen entwickelt wird. Lernhilfen in Form von Wahrnehmungs-, Erschließungs- und Verarbeitungsprozessen sollen dabei das Lernen unterstützen. JECHLE (1998) fand heraus, dass Lerner Beispiele für den Abschlusstest eines Lehrganges, Selbstkontrollaufgaben, Zusammenfassungen Wiederholungseinheiten, Schemata, Marginalien, Überschriften, Studienhinweise sowie Inhaltsverzeichnisse besonders schätzen. Als Motiv für die Nutzung der Lernhilfen gaben die Lernenden das „Bedürfnis nach inhaltlicher Orientierung“ und den „Wunsch, Wichtiges von weniger Wichtigem unterscheiden zu können“ an (vgl. JECHLE, 1998, S. 15 ff.). Nach Aussage der Teilnehmer wird es dem

Leser mehr oder weniger leicht gemacht, **Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden** (gruppiertes Median = 3,38). Dies deutet darauf hin, dass den Lernenden das, was gelernt werden soll, vermutlich nicht immer klar ist. Die Lehrbriefe sollten daher hinsichtlich dieses Aspektes überarbeitet werden.

Mit einem gewissen Optimismus stehen die Teilnehmer der Aussage, **das richtige Beantworten der Orientierungsfragen reiche aus, um eine Prüfung zu bestehen**, gegenüber (gruppiertes Median = 3,13). Die Einschätzung von Seiten der Teilnehmer, sich durch die Beantwortung der Orientierungsfragen auf Prüfungen vorzubereiten und Prüfungen bestehen zu können, birgt die Gefahr in sich, dass sich die Lernenden nur mit dem in den Orientierungsfragen gestellten Lerninhalten beschäftigen und eine weitere Auseinandersetzung mit dem Lernstoff vernachlässigen. Die Orientierungsfragen in den Lehrbriefen der BSA-Akademie haben jedoch als Unterrichtsfunktion in erster Linie die Reproduktion des Gelernten. Da in Prüfungen aber auch Transferaufgaben gestellt werden, könnte die oben gemachte Annahme, dass das richtige Beantworten der Orientierungsaufgaben reiche zum Bestehen einer Prüfung aus, trügerisch sein.

Die Mehrheit der Teilnehmer lehnt die Aussage, **es würden zu viele Fremdwörter verwendet**, eher ab (gruppiertes Median = 2,67). Jedoch zeigen sich leicht signifikante Unterschiede zwischen den Teilnehmern mit unterschiedlichem Qualifikationsniveau ( $p = ,016$ ; gruppiertes Median = 2,66;  $\eta^2 = ,173$ ;  $\eta^2 = ,030$ ;  $df = 1;197$ ). Personen, deren Qualifikationsniveau durch weitere fitnessspezifische Qualifikationen höher einzustufen ist, stimmen der Aussage bei geringer Effektstärke ( $\eta^2 = ,030$ ) signifikant weniger häufiger zu (gruppiertes Median = 2,24) als solche, die keine weiteren Aus- und Fortbildungen besucht haben (gruppiertes Median = 2,83).

Tab. 3.9: Beurteilung der Gesamtkonzeption der Lehrbriefe bezüglich fitnessspezifischer Qualifikationen („Es werden zu viele Fremdwörter verwendet.“) (n = 197, MANN-WHITNEY)

fitnessspezifische Qualifikationen woanders erworben	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	72,1	13,2	19,3	12,7	17,3	9,6	142	104,96	2,83
ja	27,9	9,6	5,6	7,1	4,1	1,5	55	83,61	2,24
gesamt	100,0	22,8	24,9	19,8	21,3	11,2	197		2,66

p nach MANN-WHITNEY = ,016

Mit zunehmendem Qualifikationsniveau scheinen einschlägige Fremdwörter bekannter zu sein. Die Vermittlung von sportwissenschaftlichen, sportmedizinischen und betriebswirtschaftlichen Lerninhalten inkludiert automatisch die Verwendung von Fremdwörtern. Werden diese ohne Erklärung und zu häufig in Lehrtexten verwendet, sinkt das Textverstehen. *„Viele Fremdwörter sind im wissenschaftlichen Diskurs obsolet und sollen nur die Impression von Kompetenz des Autors und seine Partizipation an der Scientific Community kommunizieren“* (BALLSTAEDT, 1993, S. 19).

Fremdwörter sollten deshalb nur verwendet werden, wenn es sich um Fachtermini handelt oder es kein treffendes deutsches Wort gibt. Ferner sind sie etymologisch abzuleiten und in einem Glossar aufzuführen.

Fällt ein Text und die Beschriftung in oder bei Abbildungen durch syntaktische Ungetüme auf, so beeinflusst dies die Lesbarkeit. *„Syntaktisch komplexe Sätze behindern meßbar das flüßige Lesen und das Verständnis: sie benötigen deutlich mehr Verarbeitungsaufwand; sie führen oft zur Herstellung falscher inhaltlicher Bezüge; sie überlasten oft den Arbeitsspeicher“* (BALLSTAEDT, 1993, S. 21). BAATH (2000a) empfiehlt deshalb den Autoren, die Lehrbriefe schreiben, kurze Sätze, kurze Abschnitte und kurze Absätze zu verwenden (BAATH, 2000a, S. 139).

Die Aussage, die Satzkonstruktionen seien zu lang, verschachtelt und kompliziert, wird von der Mehrheit der Teilnehmer eher abgelehnt (gruppiertes Median = 2,59). Dies ist vermutlich darauf zurückzuführen, dass – unabhängig von dem Bildungsgrad, der Funktion, der Erfahrung mit Fernunterricht und dem berufsspezifischen Qualifikationsniveau – lange, verschachtelte und komplizierte Sätze als hinderlich für das Lernen angesehen werden.

### Beeinträchtigung des Lernerfolges beim Lernen mit Lehrbriefen aus der Sicht der Teilnehmer

Im Zuge der Qualitätssicherung von schriftlichen Lehrmaterialien ist es von Bedeutung, die Meinung der Nutzer einzuholen. Nach Angaben der Teilnehmer beeinträchtigen folgenden Punkte den Lernerfolg beim Lernen mit Lehrbriefen:

Tab. 3.10: Beeinträchtigung des Lernerfolges aus Teilnehmersicht

Frage 20: Folgende Punkte beeinträchtigen meiner Meinung meinen Lernerfolg:	x	s	gruppiertes Median	n
„Ich bin persönlichen Belastungen ausgesetzt.“	3,55	1,27	3,75	196
„Der Lehrbrief wirkt wenig motivierend.“	2,41	1,21	2,31	199
„Es werden zu viele Fremdwörter benutzt.“	2,31	1,22	2,12	198
„Die Texte sind schwer verständlich.“	2,28	1,13	2,16	199
„Die Abbildungen sind nicht anschaulich genug.“	2,22	1,13	2,09	199
„Die Lehrbriefe sind wenig anschaulich und wenig bildhaft.“	2,17	1,08	2,04	197
„Die Orientierungsfragen sind schlecht gestellt.“	2,17	1,17	1,95	196
„Die einzelnen Satzkonstruktionen sind zu lang.“	2,14	1,08	2,02	196
„Die Lehrbriefe sind unübersichtlich.“	2,02	1,07	1,84	200
„Die Inhalte haben keinen Praxisbezug.“	1,95	1,15	1,72	194
„Die Bilder sind nicht dem Text zugeordnet.“	1,88	1,07	1,68	197
„Es kann kein Fernlehrer erreicht werden.“	1,87	1,08	1,67	182

Der Lernerfolg beim Lernen mit schriftlichem Lehrmaterial kann durch externe und interne Faktoren beeinflusst werden. Interne Faktoren können dabei das Lehrmaterial selbst sein (z. B. Layout, didaktischer Aufbau, Typografie u. a.). Externe Faktoren können der Lerner selbst, die Lernumgebung, die ihn unterstützende Institution u. a. sein.

GARLAND (1993) beschreibt in einem Artikel der Zeitschrift „*distance education*“ vier mögliche Hindernisse für ein erfolgreiches Lernen mit schriftlichen Lehrmaterialien im Fernunterricht: „*situational, institutional, dispositional*“ und „*epistemological barriers*“. In einer Befragung von 47 Studenten, die im Fernstudium einen printbasierten Einführungskurs zum „wissenschaftlichen Arbeiten“

besucht hatten, untersuchte er das Lernverhalten der Studenten. Von den 47 Studenten schafften 17 Studenten die Abschlussprüfung nicht, 30 bestanden sie. Die „Durchfaller“ gaben in der Kategorie „*psychological and social barriers*“ folgende Gründe für ihr Scheitern an: An erster Stelle stand die Unwissenheit der Studenten hinsichtlich des Nutzens des Lehrganges, an zweiter Stelle standen Stressfaktoren unterschiedlicher Art (das Studium, die Arbeit, das Zuhause), die zu Konflikten mit dem Studium führten, an dritter Stelle stand der Punkt des mangelhaften „Zeitmanagements“ sowie an Stelle vier die Punkte „*problems associated with learning style differences*“ sowie „*fear of failure*“, also Versagensängste (vgl. GARLAND, 1993, S. 181 ff.).

Nach Angaben der Teilnehmer beeinflussen nicht genauer definierte **persönliche Belastungen** mehr oder weniger das Lernen mit dem Lehrbrief (gruppiertes Median = 3,75). Es ist anzunehmen, dass bei einem Aufeinandertreffen der Faktoren „persönliche Belastungen“ und „mangelhafte didaktische Gestaltung von schriftlichen Lehrmaterialien“ sich der Lernerfolg negativ darstellen kann und es zu Lehrgangsabbrüchen kommen kann.

Die in Aussage 19 erfragte Ausprägung „Motivierender Aufbau“ des Lehrbriefes und deren mehr oder minder geringe Zustimmung (gruppiertes Median = 3,39) durch die Befragten wird mit dem Antwortverhalten der hier gestellten Kontrollfrage bestätigt.

Die Teilnehmer stimmen der Aussage, „**Der Lehrbrief wirkt wenig motivierend**“, weniger zu (gruppiertes Median = 2,31). Die in schlichter Optik (weiße Farbgebung) gehaltenen Lehrbriefe in Ordnerform, weisen als Deckblatt den Lehrgangstitel und in einer Fußzeile den Veranstalter auf, die Farbgebung ist schwarz – weiß. Ein aufwändigeres und bunteres Layout wäre eine Anregung, ist aber mit höheren Druckkosten verbunden und muss nicht automatisch mit einer gesteigerten Motivation aus Teilnehmersicht einhergehen.

Die Verwendung **zu vieler Fremdwörter**, wurde bereits in Frage 19 von den Teilnehmern nicht bestätigt (gruppiertes Median = 2,01), wobei sich die Teilnehmer mit verschiedenem fitnessspezifischen Qualifikationsniveau diesbezüglich signifikant voneinander unterscheiden.

Die hier gestellte Kontrollfrage unterstreicht die Feststellung, dass sich das Ausmaß der verwendeten Fremdwörter in Grenzen hält, wobei sich die Teilnehmer mit unterschiedlichen Schulabschlüssen bei über dem Mittel liegender Effektstärke ( $p = ,022$ ; gruppiertes Median = 2,12;  $\eta^2 = 271$ ;  $\eta^2 = ,073$ ;  $df = 6;198$ ) signifikant voneinander unterscheiden.

Tab. 3.11: Beurteilung der Nutzung von zu vielen Fremdwörtern nach Bildungsabschluss (n = 198, U-Test nach MANN-WHITNEY)

Bildungsabschluss	keinen Schulabschluss	Hauptschulabschluss	mittlere Reife	Fachhochschulreife	allgemeine Hochschulreife	befinde mich noch in Ausbildung	Sonstige
keinen Schulabschluss							
Hauptschulabschluss	,867						
mittlere Reife	,837	,686					
Fachhochschulreife	,747	,322	,751				
allgemeine Hochschulreife	,563	,005	,003	,100			
befinde mich noch in Ausbildung	1,00	,268	,211	,183	,113		
Sonstige	,480	,178	,183	,222	,330	,317	

Signifikante Unterschiede im Hinblick auf die Aussage bestehen zwischen den Teilnehmern mit Hauptschulabschluss und allgemeiner Hochschulreife ( $p = ,005$ ) sowie zwischen den Teilnehmern mit mittlerer Reife und allgemeiner Hochschulreife (gruppiertes Median = ,003). Die Hauptschulabsolventen stimmen der Aussage, es würden zu viele Fremdwörter benutzt, signifikant häufiger zu (gruppiertes Median = 2,50) als die Abiturienten (gruppiertes Median = 1,70). Ebenfalls dieser Meinung sind die Teilnehmer mit einem mittleren Bildungsabschluss (gruppiertes Median = 2,39) im Vergleich zu den Abiturienten (gruppiertes Median = 2,50). Da Abiturienten in der Regel auf Grund der von ihnen besuchten Schulform eine größere Sprachkompetenz besitzen müssten, dürfte dies eine der Ursachen für diese unterschiedliche Einschätzung sein.



Tab. 3.12: Beeinträchtigung des Lernerfolges bezüglich der Schulbildung („Es werden zu viele Fremdwörter benutzt.“) (n = 198, KRUSKAL-WALLIS)

Bildungsabschluss	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	Median	gruppierter Median
keinen Schulabschluss	0,5	0	0	0	0,5	3,00	3,00
Hauptschulabschluss	4,0	5,6	3,5	3,5	1,5	2,00	2,50
mittlere Reife	8,1	10,1	8,1	4,5	2,5	2,00	2,39
Fachhochschulreife	4,5	5,1	2,5	2,5	0,5	2,00	2,13
allgemeine Hochschulreife	14,6	9,1	4,0	3,5	0,5	2,00	1,70
befinde mich noch in Ausbildung	0,0	0,0	0,0	0,5	0	4,00	4,00
Sonstige	0,5	0,0	0,0	0,0	0	1,00	1,00
gesamt	32,3	29,8	18,2	14,1	5,6	2,00	2,12

p nach KRUSKAL-WALLIS = ,022

Die Aussage, dass **die Texte schwer verständlich** sind, verneint der überwiegende Teil der Befragten (gruppierter Median = 2,16).

Damit unterstreichen die Befragten die in Frage 19 gemachte Aussage, dass die sprachliche Darstellung der Lehrtexte verständlich ist (gruppierter Median = 3,60). Jedoch gibt es im Bezug auf die Beurteilung signifikante Unterschiede zwischen den Teilnehmern mit verschiedenen Schulabschlüssen bei mittlerer Effektstärke ( $p = ,036$ ; gruppierter Median = 2,16;  $\eta^2 = ,255$ ;  $\eta^2 = ,065$ ;  $df = 1;199$ ).

Tab. 3.13: Beurteilung der Textverständlichkeit der Lehrbriefe nach Bildungsabschlüssen (n = 199, U-Test nach MANN-WHITNEY)

Bildungsabschluss	keinen Schulabschluss	Hauptschulabschluss	mittlere Reife	Fachhochschulreife	allgemeine Hochschulreife	befinde mich noch in Ausbildung	Sonstige
keinen Schulabschluss							
Hauptschulabschluss	,379						
mittlere Reife	,534	,324					
Fachhochschulreife	,602	,359	,168				
allgemeine Hochschulreife	,171	,116	,002	,015			
befinde mich noch in Ausbildung	,480	,884	,628	,687	,751		
Sonstige	,221	,224	,155	,186	,312	,317	

Hoch signifikante Unterschiede gibt es diesbezüglich zwischen den Teilnehmern mit mittlerer Reife sowie den Teilnehmern mit allgemeiner Hochschulreife ( $p = ,002$ ). So sind die Teilnehmer mit mittlerer Reife signifikant häufiger der Meinung (gruppiertes Median = 2,43), die Lehrtexte seien schwer verständlich als die Teilnehmer mit Abitur (gruppiertes Median = 1,76). Ebenfalls signifikante Unterschiede sind zwischen den Teilnehmern mit Abitur und den Teilnehmern mit Fachabitur zu verzeichnen ( $p = ,015$ ). Für Fachabiturienten (gruppiertes Median = 2,47) scheinen die Texte schwieriger verständlich als für Abiturienten (gruppiertes Median = 1,76). Sowohl bei den Real schulabsolventen als auch bei den Fachabiturienten könnten die Unterschiede auf ein geringeres Ausbildungsniveau im Fach Deutsch Ursache für die geringere Textverständlichkeit sein.

Tab. 3.14: Beeinträchtigung des Lernerfolges bezüglich der Schulbildung („Die Texte sind schwer verständlich.“) (n = 196, KRUSKAL-WALLIS)

Bildungsabschluss	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringeren Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	Median	gruppierter Median
keinen Schulabschluss	0	0,5	0	0,5	0	3,00	3,00
Hauptschulabschluss	5,5	5,5	4,0	2,5	0,5	2,00	2,16
mittlere Reife	6,5	11,1	10,1	3,5	2,0	2,00	2,43
Fachhochschulreife	3,5	4,5	3,0	3,0	1,0	2,00	2,47
allgemeine Hochschulreife	14,1	9,0	6,0	2,0	0,5	2,00	1,76
befinde mich noch in Ausbildung	0	0,5	0	0	0	2,00	2,00
Sonstige	0,5	0	0	0	0	1,00	1,00
gesamt	30,2	31,2	23,1	11,6	4,0	2,00	2,16

p nach KRUSKAL-WALLIS = ,036

Die Aussage, **die Abbildungen in den Lehrbriefen seien nicht anschaulich genug**, wird von der Mehrheit der Teilnehmer eher abgelehnt (gruppierter Median = 2,09). Die Dimension „Anschaulichkeit“ der Lehrbriefe wurde bereits in Frage 19 erfragt (gruppierter Median = 3,58). Die hier erfragte Ausprägung „Anschaulichkeit der Abbildungen in den Lehrbriefen“ unterlegt die Dimension „Anschaulichkeit“.

Der Mehrheit der befragten Teilnehmer negiert die Aussage, **„Die Lehrbriefe sind wenig anschaulich und wenig bildhaft“** (gruppierter Median = 2,04). Dies bestätigt die in Frage 19 aufgestellte Behauptung, dass die Lehrbriefe anschaulich und bildhaft sind (gruppierter Median = 3,59).

Orientierungsfragen sind entscheidende Lernhilfen, die einen wesentlichen Beitrag zum Lernen leisten sollen. Deshalb ist die Verständlichkeit der Orientierungsfragen eine wesentliche Voraussetzung für die allgemeine Textverständlichkeit. **Die meisten Teilnehmer verneinen** vermutlich deshalb auch die Aussage, **die Orientierungsfragen seien schlecht gestellt** (gruppierter Median = 1,95).

Wie in Frage 19 bereits bestätigt („**Die Satzkonstruktionen sind zu lang, verschachtelt und kompliziert.**“; gruppierter Median = 2,60), lehnen die Teilnehmer die Aussage, **die Satzkonstruk-**

**tionen seien zu lang**, in diesem Zusammenhang überwiegend ab (gruppiertes Median = 2,02). Somit scheint der Einfluss der Satzlänge der Lehrtexte in Lehrbriefen auf den Lernerfolg gering. Das Gros der Teilnehmer negiert die Aussage, **die Lehrbriefe seien unübersichtlich gestaltet** (gruppiertes Median = 1,84). Dabei wird die in Frage 19 gemachte Aussage, die Lehrbriefe seien übersichtlich gestaltet, nochmals unterstrichen. Das Antwortverhalten der Befragten bestätigt den BSA-Lehrbriefen eine übersichtliche Gestaltung.

Die Aussage, **die Lerninhalte hätten keinen Praxisbezug**, wird von der Mehrheit der befragten Fernunterrichtsteilnehmer eher abgelehnt (gruppiertes Median = 1,72).

Nach dem U-Test nach MANN und WHITNEY liegen diesbezüglich signifikante Unterschiede zwischen den Teilnehmern mit und ohne Funktion in einem Fitnessclub vor, jedoch bei geringer Effektstärke ( $p = ,024$ ; gruppiertes Median = 1,72;  $\eta = ,068$ ;  $\eta^2 = ,005$ ;  $df = 1;195$ ). So stimmen die Teilnehmer ohne eine Funktion der oben gemachten Aussage signifikant häufiger zu (gruppiertes Median = 1,78) als die Teilnehmer mit einer Funktion im Fitnessclub. Der signifikante Unterschied überrascht nicht, da die Teilnehmer ohne Funktion vermutlich weniger gut beurteilen können, welche Lerninhalte in der alltäglichen Arbeit in einem Fitnessclub gebraucht werden.

Tab. 3.15: Beeinträchtigung des Lernerfolges beim Lernen mit dem Lehrbrief bezüglich der Funktion im Fitnessclub („Die Inhalte haben keinen Praxisbezug.“) (n = 195, MANN-WHITNEY)

Funktion im Fitness-club	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	17,4	52,2	2,5	5,5	23,9	20,4	34	91,68	1,78
ja	82,6	37,9	25,1	12,3	3,1	4,1	161	109,54	1,71
gesamt	100	46,2	28,7	14,9	4,6	5,6	195		1,72

p nach MANN-WHITNEY = ,024

Ebenfalls signifikante Unterschiede im Hinblick auf die genannte Aussage zeigen sich bei den Teilnehmern mit unterschiedlichem, fachspezifischem Qualifikationsniveau bei geringer Effektstärke ( $p = ,040$ ; gruppiertes Median = 1,73;  $\eta = ,151$ ;  $\eta^2 = ,023$ ;  $df = 1;191$ ). So stimmen die Teilnehmer ohne weitere fitnessspezifische Qualifikationen der Aussage signifikant häufiger zu (gruppiertes Median = 1,82) als die Teilnehmer mit Fortbildungserfahrung. Letztere können auf Grund von Vergleichen mit anderen Ausbildungen vermutlich die Praxisrelevanz der Inhalte eher beurteilen.

Tab. 3.16: Beeinträchtigung des Lernerfolges beim Lernen mit dem Lehrbrief bezüglich fitnessspezifischer Qualifikationen („Die Inhalte haben keinen Praxisbezug.“) (n = 191, MANN-WHITNEY)

fitnessspezifische Qualifikationen woanders erworben	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	72,3	30,4	20,9	12,0	3,7	5,2	138	100,75	1,82
ja	27,7	15,7	7,3	3,1	1,0	0,5	53	83,62	1,52
gesamt	100	46,1	28,3	15,2	4,7	5,8	191		1,73

p nach MANN-WHITNEY = ,040

Die Aussage, „**Die Bilder sind nicht dem Text zugeordnet.**“, dient der Überprüfung der Dimension „Verständlichkeit der Lehrbriefe“ und wurde bereits durch Frage 19 („Die sprachliche Darstellung der Lehrtexte ist verständlich.“) überprüft (gruppiertes Median = 3,60). Die Mehrheit der Befragten lehnen die Aussage, die Bilder seien dem Text nicht zugeordnet, eher ab (gruppiertes Median = 1,68). Die Lehrbriefe werden folglich überwiegend als verständlich empfunden. Dies unterstreicht das Antwortverhalten der Befragten in Frage 19.

Die im Fernunterricht als wesentlich angesehene Fernunterrichtsbetreuung durch die Fernlehrer ist ein bedeutendes Merkmal, durch welches sich das Fernstudium von dem Selbststudium unterscheidet. Der überwiegende Teil der Teilnehmer lehnt dagegen die Aussage, **es sei kein Fernlehrer zu erreichen** und dadurch würde der Lernerfolg beeinträchtigt, ab (gruppiertes Median = 1,67).

### Verbesserungswünsche bezüglich der Gestaltung der Lehrbriefe

Um herauszufinden, ob die Lehrbriefe nach Meinung der Befragten einer Verbesserung bedürfen, wurden verschiedene didaktisch-methodische sowie gestalterische Merkmale von Lehrbriefen zusammengetragen. Diese sollten die Teilnehmer, wie aus nachfolgender Tabelle ersichtlich wird, bewerten.

Tab. 3.17: Verbesserungswünsche bezüglich der Gestaltung der Lehrbriefe

Frage 21: „Möchten Sie, dass an den Lehrbriefen etwas verbessert wird?“	x	s	gruppiertes Median	n
„Ja bzw. Nein.“	1,58	0,51	1,58	198
<b>„Ja, und zwar müssten Verbesserungen vorgenommen werden im Hinblick auf ...</b>				
... die Motivationshilfen zum Lernen wie zum Beispiel praktische Arbeitsaufgaben.“	3,31	1,14	3,44	99
... die Bilder in den Lehrbriefen.“	3,20	1,29	3,33	99
... die Gestaltung der Lehrbriefe.“	3,04	1,45	3,24	99
... die Aktualität der Lehrinhalte.“	2,93	1,51	3,00	101
... die sprachliche Darstellung der Lehrtexte.“	2,91	1,28	3,02	99
... auf die Spezifität von Orientierungsfragen.“	2,88	1,30	2,93	98
... die zu häufige Verwendung von Fremdwörtern.“	2,84	1,34	2,76	97
... die Anzahl der Orientierungsfragen.“	2,82	1,29	2,93	99
... die Lesbarkeit von Texten und Abbildungen einzelner Kapitel.“	2,54	1,30	2,45	98
... die Gliederung der Lehrbriefe.“	2,49	1,33	2,36	98

Die Frage nach Verbesserungsvorschlägen hinsichtlich des Fernlehrmaterials stellt eine Überprüfung der Zufriedenheit von Seiten der Teilnehmer mit den Lehrbriefen dar. Etwas mehr als die Hälfte der Befragten (56,1 Prozent) gibt an, **mit den Lehrbriefen zufrieden zu sein**. Die andere Hälfte (43,9 Prozent) wünscht sich Verbesserungen (gruppiertes Median = 1,58).

Zwischen den Teilnehmern mit bzw. ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung gibt es dabei signifikante Unterschiede. Die Effektstärke ist gering ( $p = ,014$ ; gruppiertes Median = 1,57;  $\eta = ,163$ ;  $\eta^2 = ,027$ ;  $df = 1; 198$ ). Die Teilnehmer ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung sind signifikant weniger häu-

fig der Meinung, dass die Lehrbriefe verbessert werden sollten (gruppiertes Median = 1,49) als die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung (gruppiertes Median = 1,66). Dies ist vermutlich auf Vergleichsmöglichkeiten der Lehrbriefe von Seiten der Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung zurückzuführen, da nicht alle Lehrbriefe eine einheitliche typografische Gestaltung und teilweise auch didaktische Konzeption aufweisen. Andererseits könnte eine Ursache hierfür darin bestehen, dass wenn Teilnehmer bereits Fernlehrgänge bei der BSA-Akademie besucht und eine Prüfung absolviert hatten prüfungs- oder praxisrelevante Themen in den Lehrbriefen nicht ausreichend in den Lehrbriefen beachtet wurden. Dies hätte eine Überprüfung der Lerninhalte anhand des Gesamtcurriculums zur Folge.

Tab. 3.18: Wunsch nach Verbesserungen der Lehrbriefe bezüglich des Kriteriums BSA-Fernunterrichtserfahrung („Nein bzw. Ja, es müssten Verbesserungen vorgenommen werden.“) (n = 198, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichtserfahrung	gesamt	nein, es müssten keine Verbesserungen an den Lehrbriefen vorgenommen werden	ja, es müssten Verbesserungen an den Lehrbriefen vorgenommen werden	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	52	24,2	27,8	103	91,21	1,49
ja	48	31,8	16,2	95	108,49	1,66
gesamt	100	56,1	43,9	198	91,21	1,57

p nach MANN-WHITNEY = ,014

In Frage 19 werden die Lehrbriefe von den Teilnehmern als eher motivierend bewertet (gruppiertes Median = 3,39) und die Mehrheit der Teilnehmer stimmt der Aussage, **es müssten Verbesserungen hinsichtlich von Motivationshilfen wie z. B. von praktischen Arbeitsaufgaben vorgenommen werden**, eher zu (gruppiertes Median = 3,44). Vermutlich wären die Teilnehmer noch motivierter, wenn mehr Lernhilfen in Form von praktischen Arbeitsaufgaben in den Lehrbriefen verwendet würden.

Die Aussage, „**Die Lehrbriefe sind anschaulich und bildhaft.**“, bewerteten die Teilnehmer in Frage 19 als zutreffend (gruppiertes Median = 3,58). Ferner stimmten die Befragten in Frage 19 der Aussage, „Die Texte und Abbildungen der Lehrbriefe sind gut lesbar“, mehrheitlich zu (gruppiertes Median = 4,01). Der nun in dieser Frage geäußerte Wunsch nach Verbesserungen im Hinblick auf die Bilder in den Lehrbriefen (gruppiertes Median = 3,33) bezieht sich auf die Qualität der Schwarz-Weiß-Abbildungen in den Abbildungen. Mündliche Rückmeldungen von Seiten der Kursteilnehmer bemängeln gerade die Qualität der anatomischen Zeichnungen, so dass hier Handlungsbedarf besteht.

Die Mehrheit der befragten Teilnehmer bemerkte in Frage 19, dass die Lehrbriefe übersichtlich gestaltet sind (gruppiertes Median = 4,01). Die Gruppe der Teilnehmer, die diesbezüglich Verbesserungen als notwendig erachten, bestätigt die Aussage, dass **Verbesserungen hinsichtlich der**

**Gestaltung von Lehrbriefen vorgenommen werden müssten** (gruppiertes Median 3,26). Vermutlich wird die Dimension „Übersichtlichkeit“ von den Teilnehmern an anderen Faktoren festgemacht.

Der Aussage, dass **Verbesserungen im Hinblick auf die Aktualität der Lehrbriefe vorgenommen werden sollten**, stimmen die Befragten, die Lehrbriefe für verbesserungsbedürftig halten Verbesserungen sind, mehr oder weniger zu (gruppiertes Median = 3,00).

Es zeigen sich hierbei hohe signifikante Unterschiede bei hoher Effektstärke zwischen den Teilnehmern mit und den Teilnehmern ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung ( $p = ,000$ ; gruppiertes Median = 3,00;  $\eta^2 = ,462$ ;  $\eta^2 = ,214$ ;  $df = 1;101$ ). Die Teilnehmer ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung sind signifikant weniger häufig der Meinung (gruppiertes Median = 1,81), es müssten Verbesserungen hinsichtlich der Aktualität der Lehrbriefe vorgenommen werden als die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung, die der Aussage eher zustimmen (gruppiertes Median = 3,00). Da die Fitnesswirtschaft sehr stark Trends unterliegt und von ihnen lebt, könnte es sein, dass die Teilnehmer erwarten, dass bestimmte Trends in das Lehrmaterial aufgenommen werden bzw. darauf verwiesen werden sollte. Ein weitere Folgerung, die man aus der Aussage schließen könnte, bestünde darin, die Produktionszyklen der einzelnen Lehrbriefe und deren Neuauflagen zu überdenken und Neuauflagen in kürzeren Abständen zu produzieren. Ein zeitliches Reglement, wann Lehrbriefe zu überarbeiten sind, existiert derzeit nicht.

Tab. 3.19: Wunsch nach Verbesserungen der Lehrbriefen bezüglich des Kriteriums BSA-Fernunterrichtserfahrung („Ja, es müssten Verbesserungen vorgenommen werden im Hinblick auf die Aktualität der Lehrbriefe.“) (n = 101, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichtserfahrung	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	41	20	5	7	9	0	42	35,04	1,81
ja	59	7	10	8	14	20	59	62,36	3,77
gesamt	100	27	15	15	23,	20	101		3,00

p nach MANN-WHITNEY = ,000

Die sprachliche Darstellung der Lehrbriefe ist entscheidend für das Lernen mit Texten. In Frage 19 war der überwiegende Teil der Teilnehmer der Meinung, dass die sprachliche Darstellung der Lehrbriefe mehr oder weniger in Ordnung ist. Die befragten Teilnehmer relativieren die Aussage, **die sprachliche Darstellung der Lehrbriefe müsste verbessert werden** (gruppiertes Median = 3,02). Signifikante Unterschiede gibt es dabei zwischen den Teilnehmern mit verschiedenen Bildungsabschlüssen ( $p = ,045$ ; gruppiertes Median = 3,02;  $\eta^2 = ,332$ ;  $\eta^2 = ,110$ ;  $df = 5;99$ ).



Tab. 3.20: Wunsch nach sprachlicher Verbesserung der Lehrbriefe bezüglich der Schulbildung („Ja, und zwar müssten Verbesserungen vorgenommen werden im Hinblick auf die sprachliche Darstellung der Lehrtexte.“) (n = 99, KRUSKAL-WALLIS)

Bildungsabschluss	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	Median	gruppiertes Median
keinen Schulabschluss	0	0	0	1,0	0	4,00	4,00
Hauptschulabschluss	7,1	4,0	8,1	5,1	0	3,00	2,50
mittlere Reife	5,1	1,0	10,1	13,1	4,0	4,00	3,48
Fachhochschulreife	3,0	2,0	5,1	5,1	3,0	3,00	3,30
allgemeine Hochschulreife	4,0	8,1	5,1	2,0	3,0	2,00	2,46
befinde mich noch in Ausbildung	0	0	0	0	0	1,00	1,00
Sonstige	1,0	0	0	0	0	3,00	3,02
gesamt	20,2	15,2	28,3	26,3	10,1	4,00	4,00

p nach KRUSKAL-WALLIS = ,045

Nach dem U-Test von MANN und WITHNEY liegen im Hinblick auf die obige Aussage hoch signifikante Unterschiede zwischen den Teilnehmern mit Hauptschulabschluss und den Teilnehmer mit mittlerer Reife ( $p = ,009$ ), sowie signifikante Werte zwischen den Teilnehmern mit mittlerer Reife und den Teilnehmern mit allgemeiner Hochschulreife vor ( $p = ,041$ ). Vergleicht man die Einschätzungen der Gruppen untereinander, ist zu erkennen, dass die Teilnehmer mit Hauptschulabschluss der Aussage weniger häufig zustimmen (gruppiertes Median = 2,50) als die Teilnehmer mit Real- schulabschluss. Eine mögliche Ursache im Antwortverhalten der ehemalige Hauptschüler könnte darin zu sehen sein, dass für diese die Lehrtexte als „gegeben“ angesehen werden bzw. sie glauben zu verstehen, was in den Lehrbriefen geschrieben steht. Teilnehmer mit mittlerer Reife (gruppiertes Median = 3,48), die der Aussage mehr oder weniger zustimmen, erkennen wahrscheinlich schon eher sprachliche Defizite. Leicht signifikante Unterschiede gibt es ebenfalls zwischen den Personen mit mittlerer Reife (gruppiertes Median = 3,48) und den Personen mit allgemeiner Hochschulreife (gruppiertes Median = 2,46). Letztere stimmen der Aussage, dass an den Lehrbriefen etwas geändert werden müsste, weniger zu. Das bessere Textverständnis der Teilnehmer mit allgemeinem Abitur ist wahrscheinlich auf die größere Erfahrung mit den Arbeiten von Texten und auf den vermutlich höheren Bildungsgrad zurückzuführen.

Tab. 3.21: Unterschiede nach Bildungsabschluss bezüglich des Wunsches nach sprachlicher Verbesserung der Lehrbriefe (n = 99, U-Test nach MANN-WHITNEY)

Bildungsabschluss	keinen Schulabschluss	Hauptschulabschluss	mittlere Reife	Fachhochschulreife	allgemeine Hochschulreife	befinde mich noch in Ausbildung	Sonstige
keinen Schulabschluss							
Hauptschulabschluss	,172						
mittlere Reife	,519	009					
Fachhochschulreife	,511	,079	,712				
allgemeine Hochschulreife	,276	,786	,041	,182			
befinde mich noch in Ausbildung	nicht genügend Fälle	leere Gruppe	leere Gruppe	leere Gruppe	leere Gruppe		
Sonstige	,317	,220	,135	,160	,161	nicht genügend Fälle	

Der gruppierte Median von 2,93 bezüglich der obigen Fragestellung deutet darauf hin, dass die **Anzahl der Orientierungsfragen in den Lehrbriefen überdacht werden sollte**. Da eine genaue Vorgabe, wie viele Orientierungsfragen mindestens bzw. maximal zu stellen ist, seitens der Curricula nicht vorgeben sind, schwankt die Zahl der Orientierungsfragen in den einzelnen Lehrbriefen je nach Umfang (Seitenzahl) zwischen 21 („Mentaltrainer-B-Lizenz“) und 74 Seiten („Fitnesstrainer-B-Lizenz“), so dass eine Ableitung der Empfehlung, eine gewisse Anzahl von Orientierungsfragen zu stellen, weniger sinnvoll ist.

Die Frage nach Verbesserungen bezüglich **der Spezifität der Orientierungsfragen** (also ob die Orientierungsfragen spezifisch das Wissen erfragen, welches zuvor im Kapitel dargestellt wurde), wird von den befragten Teilnehmern eher abgelehnt (gruppiertes Median = 2,93).

Dabei unterscheiden sich die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie signifikant – bei geringer Effektstärke – von den Teilnehmern, ohne Fernunterrichtserfahrung ( $p = ,030$ ; gruppiertes Median = 2,91;  $\eta = ,233$ ;  $\eta^2 = ,054$ ;  $df = 1;97$ ).

Tab. 3.22: Wunsch nach Verbesserungen der Lehrbriefe bezüglich des Kriteriums BSA-Fernunterrichtserfahrung („Ja, und zwar müssten Verbesserungen vorgenommen werden im Hinblick auf die Spezifität von Orientierungsfragen.“) (n = 97, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichtserfahrung	gesamt	trifft in geringen Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	42,3	14,4	3,1	15,5	7,2	2,1	41	41,94	2,56
ja	57,7	7,2	11,3	16,5	12,4	10,3	56	54,17	3,14
gesamt	100	21,6	14,4	32,0	19,6	12,4	97		2,91

p nach MANN-WHITNEY = ,030

Die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung stimmen der Aussage, Verbesserungen bezüglich der Spezifität der Orientierungsfragen vorzunehmen, signifikant häufiger zu (gruppiertes Median = 3,14) als die Teilnehmer ohne BSA-Vorerfahrung (gruppiertes Median = 2,56). Vermutlich wissen die Teilnehmer ohne jegliche Fernunterrichtserfahrung mit der Lernhilfe „Orientierungsfrage“ eher weniger etwas anzufangen, als die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie und erwarten auf Grund der Lernerfahrung dann spezifischere Fragestellungen.

Die bereits in Frage 19 gemachte Feststellung, **dass eher nicht zu viele Fremdwörter benutzt werden** (gruppiertes Median = 2,67), wird mit dieser Kontrollfrage bestätigt. Die Teilnehmer sind eher weniger der Meinung, dass zu häufig Fremdwörter verwendet werden (gruppiertes Median = 2,76).

**Dass die Lesbarkeit von Texten und Abbildungen in den einzelnen Kapitel verbessert werden müsste**, wird von der Mehrheit der befragten Teilnehmer eher abgelehnt (gruppiertes Median = 2,45). Dies unterstreicht die Aussage in Frage 19, in der zum Ausdruck kommt, die Texte und Abbildungen der einzelnen Kapitel seien eher gut lesbar (gruppiertes Median = 4,00).

In Frage 20 verneinten die befragten Teilnehmer die Aussage, Bild und Text seien nicht synchronisiert (gruppiertes Median = 1,68). Die hier gestellte Kontrollfrage wird von den Befragten ebenfalls eher abgelehnt (gruppiertes Median = 2,69). Das bedeutet, **die Synchronisation zwischen Text und Bild müsste nach Meinung der Befragten eher nicht verbessert werden**, obwohl die Aussage nicht so eindeutig ausfällt wie in Frage 20. Die Unterschiede im Antwortverhalten der Befragten bezüglich der Ausgangsfrage und der Kontrollfrage sollten zum Anlass genommen werden, dass bei der Erstellung der Lehrbriefe zukünftig darauf geachtet wird, dass Instruktionen durch Text und Bild synchronisiert sind.

Die Frage 19 gab Aufschlüsse über die Einschätzung der Gliederung der Lehrbriefe. Die Teilnehmer stimmten der Aussage, **die Lehrbriefe seien klar gegliedert** (gruppiertes Median = 4,18) mehrheitlich zu. Dies wird mit dem Antwortverhalten der Teilnehmer bestätigt, indem sie Verbesserungen im Hinblick auf die Gliederung in den Lehrbriefen als eher weniger zutreffend erachten

(gruppiertes Median = 2,36). Signifikante Werte ( $p = ,046$ ; gruppiertes Median = 2,38;  $\eta = ,193$ ;  $\eta^2 = ,037$ ;  $df = 1;97$ ) liegen diesbezüglich bei geringer Effektstärke zwischen den Teilnehmern mit und den Teilnehmern ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung vor. Die Teilnehmer ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung stimmen der Aussage, es müssten Verbesserungen hinsichtlich der Gliederung vorgenommen werden, signifikant weniger häufig zu (gruppiertes Median = 1,92) als die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung (gruppiertes Median = 2,68). Die nachfolgende Tabelle stellt die unterschiedliche Einschätzung der Teilnehmer mit und ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung im Hinblick auf die Verbesserung der Gliederung der Lehrbriefe dar.

Tab. 3.23: Wunsch nach Verbesserungen der Lehrbriefe bezüglich des Kriteriums BSA-Fernunterrichtserfahrung („Ja, es müssten Verbesserungen vorgenommen werden im Hinblick auf die Gliederung der Lehrbriefe.“) ( $n = 97$ , MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichtserfahrung	Gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringeren Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	43,3	19,6	6,2	8,2	7,2	2,1	42	42,68	1,92
ja	56,7	12,4	14,4	11,3	13,4	5,2	55	53,83	2,68
gesamt	100	32,0	20,6	19,6	20,6	7,2	97		2,38

$p$  nach MANN-WHITNEY = ,046

Eine Ursache für die signifikanten Unterschiede bezüglich der Aussage zwischen den Teilnehmern mit und ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung könnte darin bestehen, dass die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung auf Grund von vermehrten Vergleichsmöglichkeiten von Lehrbriefen, Lehrbriefe mit unterschiedlichen Gliederungsansätzen erhalten haben, die in verschiedenen Schriftgrößen und mit unterschiedlichen Gliederungspunkten versehen sind.

## Zusammenfassung

Unabhängig von dem Bildungsstand, der Funktion, der Fernunterrichtserfahrung und des Qualifikationsniveaus geben die Teilnehmer an, dass sie die Lehrbriefe bis zu der entsprechenden Nahphase durchgearbeitet haben und mehr oder weniger regelmäßig mit dem Lehrmaterial arbeiten. Hinsichtlich der regelmäßigen Arbeit mit dem Lehrmaterial zeigen sich jedoch signifikante Unterschiede zwischen den Teilnehmern mit Fernunterrichtserfahrung und den Teilnehmern ohne Fernunterrichtserfahrung solchen ohne Fernunterrichtserfahrung. Die Teilnehmer, die bereits Fernunterrichtskurse bei der BSA-Akademie besucht haben, scheinen sich im Unterschied zu den Teilnehmern ohne Fernunterrichtserfahrung eher punktuell und kurzfristig auf die Nahphase vorzubereiten, als die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung. Letztere scheinen sich signifikant häufiger an die Studienempfehlung zu halten und arbeiten regelmäßig mit dem Lehrmaterial, vermutlich deswegen, um auf jeden Fall auf die Präsenzphase vorbereitet zu sein.

Die durchschnittliche Arbeitszeit von zwei bis drei Stunden in der Woche mit den Lehrbriefen stimmt mit der für den jeweiligen Kurs angegebenen Fernunterrichtsstundenzahl in keiner Weise überein und muss daher kritisch überprüft werden (vgl. Kapitel 5.7), da sie der realen Lernzeit in keiner Weise entspricht.

Die Konzeption und die Gestaltung der Lehrbriefe wird von Seiten der Teilnehmer als positiv bewertet. Die Lehrbriefe sind nach Meinung der Teilnehmer gut gegliedert und übersichtlich gestaltet. Die Texte und Abbildungen sind leicht lesbar, die Inhalte orientieren sich an der Praxis und sind interessant, innovativ und motivieren zum Lernen. Die Verständlichkeit der Sprache wird eher mit „gut“ bewertet, die Sätze sind nicht zu lang und verschachtelt und es werden nicht zu viele Fremdwörter verwendet. Die Orientierungsfragen in den Lehrbriefen werden von den Befragten als Lernhilfe gesehen, die aus Teilnehmersicht wesentlich für die Wahrnehmung des subjektiven Lernerfolges sind. Denn die Befragten sind der Meinung, sie seien gut auf anstehende Prüfungen vorbereitet, wenn sie die Orientierungsfragen beantwortet haben und das Wissen des bearbeiteten Kapitels erfasst haben. Im Detail gibt es jedoch bezüglich dieses Punktes Unterschiede in der Bewertung: So steht die Wahrnehmung der Anschaulichkeit der Lehrbriefe vermutlich in Zusammenhang mit dem Bildungsgrad der Teilnehmer. Personen mit geringeren Bildungsabschlüssen beurteilen die Lehrbriefe anschaulicher als Personen mit höherem Bildungsabschluss, was darauf zurückgeführt werden könnte, dass Personen mit niedrigerem Bildungsabschluss die Gestaltung der Lehrbriefe wahrscheinlich als „gegeben“ hinnehmen. Für sie stellen sich die Texte in den Lehrbriefen dagegen eher schwierig verständlich dar und es werden zu viele Fremdwörter benutzt, weshalb sie sich wünschen, bei der zukünftigen Entwicklung auf die sprachliche Darstellung der Lehrtexte zu achten. Für die Autoren der Lehrbriefe bedeutet dies bei der Erstellung neuen Lehrmaterials, auf eine einfachere Sprache mit möglichst wenig Fremdwörtern zu achten.

Für die Teilnehmer mit einer Funktion in einer Fitnessanlage sind die Inhalte der Lehrbriefe praxisbezogener als für die Teilnehmer ohne eine Funktion, obwohl beide Gruppen der Meinung sind, dass ein Praxisbezug gegeben ist. Für die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-

Akademie sind die Lehrbriefe weniger gut gegliedert und übersichtlich gestaltet als für Teilnehmer, die zum ersten Mal einen Fernlehrgang bei der BSA-Akademie besucht haben. Erstere wünschen sich eher Verbesserungen bezüglich der Aktualität und der Gliederung der Lehrbriefe sowie Verbesserungen im Hinblick auf die Anzahl und Spezifität der Orientierungsfragen als Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung. Die Ursache hierfür dürfte in den Vergleichsmöglichkeiten des Materials von Seiten der Teilnehmer bestehen, welche bereits Fernunterrichtskurse bei der BSA-Akademie besucht haben. Teilweise weisen die Lehrbriefe unterschiedliche Qualität sowie unterschiedliche didaktische Strukturen auf. Mit zunehmender Fernunterrichtserfahrung scheint der Anspruch an das Lehrmaterial aber auch zu steigen.

Für Teilnehmer ohne branchenspezifische Weiterbildungserfahrung werden in den Lehrbriefen eher zu viele Fremdwörter verwendet und die Inhalte sind nicht praxisbezogen genug. Gerade das Lehrmaterial für Basiskurse, also Kurse, die von Personen zur Weiterqualifizierung zum ersten Mal besucht werden, sollten deshalb sprachlich einfach sein und einen hohen Praxisbezug aufzeigen, um hohe Lernerfolge zu erzielen.

Generell sollte die Bebilderung und die Gestaltung der Lehrbriefe überdacht und ständig verbessert werden, wobei der Praxisbezug der Lerninhalte, die Aktualität und eine einfache Sprache bezüglich der Motivationssteigerung und der Akzeptanz von Lehrbriefen eine wesentliche Rolle zu spielen scheinen.

## 4 Zu den Arbeitsblättern

Arbeitsblätter stellen im Fernunterricht eine didaktische Lernhilfe dar und können verschiedene Aufgabenformen enthalten wie beispielweise Übungen zur Praxis, Aufgaben zur Selbstkontrolle oder Wiederholungsaufgaben. Bezüglich der Aufgabe unterscheidet man zwischen zwei Aufgabekategorien, den objektiven und subjektiven. Bei den objektiven Aufgaben sind immer eindeutige Antworten möglich. Es handelt sich meist um Multiple-Choice-Aufgaben, Zuordnungsübungen sowie Ausfüll- bzw. Ergänzungsübungen. Subjektive Aufgaben können offene Fragen oder offene Aufgaben sein, die eine Antwort im Umfang von wenigen Wörtern bis hin zu einem Aufsatz erfordern (vgl. BÄÄTH, 2000a, S. 171). Arbeitsblätter können dabei als vom Lehrbrief losgelöste Lernmedien in der Präsenzphase mit verschiedener Zielsetzung eingesetzt werden (wie z. B. als Arbeitsaufgabe oder als Lernerfolgskontrolle). Ferner können sie im Lehrbrief in Form von Arbeitsaufgaben eingebaut werden. Bei der BSA-Akademie werden Arbeitsblätter mit unterschiedlicher pädagogischer Zielsetzung in allen Präsenzphasen eingesetzt und sind im Lehrbrief „Mental-Trainer-B-Lizenz“ zusätzlich in Form von Arbeitsaufgaben zu finden.

### Beurteilung der Arbeitsblätter

Eine Verzahnung der verschiedenen Lernmedien sowie der verschiedenen didaktischen Elemente eines kombinierten Fern-/Nahunterrichtskonzepts tragen wesentlich dazu bei, dass erfolgreiches Lernen stattfinden kann. Die verwendeten Arbeitsblätter werden nach Aussage der Teilnehmer eher in Ergänzung zu den Lerninhalten der Nahphase eingesetzt und haben **einen direkten Bezug zu dem in der Nahphase verwendeten Lehrstoff** (gruppiertes Median = 4,46).

Tab. 4.1: Aussagen der Teilnehmer zu den Arbeitsblättern

Frage 22: Treffen Sie bitte eine Aussage zu den in der Nahphase erhaltenen Arbeitsblättern!	x	s	gruppiertes Median	Nn
„Die Inhalte der Arbeitsblätter haben einen direkten Bezug auf den in der Nahphase verwendeten Lehrstoff.“	4,23	1,11	4,46	194
„Die in den Arbeitsblättern verwendeten Arbeitsaufgaben erachte ich als sinnvoll.“	4,13	0,94	4,25	191
„Die in der Studienanleitung verwendeten Hinweise auf die Arbeitsblätter sind ausreichend.“	3,15	1,15	3,22	189
„Mir ist nicht klar, warum ich mit den Arbeitsblättern arbeiten soll.“	1,61	1,16	1,34	193

Dass die in den Arbeitsblättern **verwendeten Arbeitsaufgaben als sinnvoll** erachtet werden, wird von der Mehrheit der Teilnehmer bejaht (gruppiertes Median = 4,25) und unterstreicht die in Frage 22 gemachte Aussage, die Arbeitsaufgaben hätten einen direkten Bezug zur Nahphase.

Signifikante Unterschiede bei geringem Effekt gibt es bezüglich dieser Aussage zwischen den Teilnehmern mit und den Teilnehmern ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung ( $p = ,033$ ; gruppiertes Median = 4,26;  $\eta = ,177$ ;  $\eta^2 = ,031$ ;  $df = 1;191$ ). So stimmen die Teilnehmer ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung (gruppiertes Median = 4,36) der Aussage signifikant häufiger zu als die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung (gruppiertes Median = 4,11). Vermutlich messen die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung den einzelnen Elementen einen höheren Stellenwert bei als die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung. Ein weiterer Grund könnte aber auch sein, dass die Qualität in den Arbeitsaufgaben stark variieren kann und somit unterschiedlich beurteilt wird.

Tab. 4.2: Einschätzung der Verwendung von Arbeitsaufgaben in Arbeitsblättern bezüglich des Kriteriums BSA-Fernunterrichtserfahrung („Die in den Arbeitsblättern verwendeten Arbeitsaufgaben erachte ich als sinnvoll.“) ( $n = 191$ , MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichtserfahrung	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	54,5	0,5	0,0	7,9	20,9	25,1	104	103,29	4,36
ja	45,5	1,6	2,1	8,4	17,8	15,7	87	87,28	4,11
gesamt	100	2,1	2,1	16,2	38,7	40,8	191		4,26

p nach MANN-WHITNEY = ,033

Der Umgang mit zusätzlichen Lernhilfen erfordert klare Instruktionen, wie diese zu verwenden sind. Die Instruktion kann dabei durch die verschiedenen Medien und auf verschiedene Art und Weise erfolgen. Die Studienanleitung eines Fernlehrgangs beschreibt dabei den methodisch-didaktischen Aufbau, gibt Hilfestellung für den Lerner und erklärt die Funktion und den Umgang kennzeichnender Fernunterrichtselemente. Die befragten Fernunterrichtsteilnehmer beurteilen **die Hinweise zur Verwendung der Arbeitsblätter** als mehr oder weniger ausreichend (gruppiertes Median = 3,22). Diese Aussage der Teilnehmer deutet darauf hin, dass die Instruktionen durch den Referenten noch präziser ausfallen könnten.

Entscheidend für den Erfolg eines kombinierten Fern-/Nahunterrichtsmodells ist, dass alle verwendeten Bestandteile wie Lernmedien, Methoden etc. in ihrer didaktischen Funktion klar definiert sind und dass aus Teilnehmersicht erkennbar ist, worauf diese abzielen. Die befragten Teilnehmer scheinen zu wissen, **warum Arbeitsblättern im kombinierten Fern-/Nahunterricht eingesetzt werden** (gruppiertes Median = 1,34).

Die Qualität von Abbildungen spielt beim Lernen eine entscheidende Rolle. *„Bilder können die Lerner anregen, mehr Zeit und kognitive Anstrengung in das Studium des Lernmaterials zu investieren, sie können die Aufmerksamkeit fokussieren oder eine sorgfältigere Verarbeitung der Textinformation, auf die sich die Bilder beziehen, veranlassen; sie können einen Kontext schaffen, rele-*



vantes Vorwissen aktivieren und so eine sinnvollere Interpretation und effektivere Abspeicherung des Textes ermöglichen; sie können ein Organisationsschema liefern und damit räumliche und strukturelle Beziehungen im Lernmaterial erklären und darstellen“ (PEECK, 1993, S. 73). Neben den Abbildungen in den Arbeitsblättern werden auch so genannte logische Bilder, bildliche Analogien sowie informierende und darstellende Bilder verwendet (vgl. STRITTMATTER & NIEGEMANN, 2000, S. 42 ff.). **Nach Auffassung der Teilnehmer erfüllen die Bilder die Anforderungen nach syntaktischer und semantischer Klarheit sowie einer impliziten logischen Ordnung** (vgl. SCHNOTZ, 1993, S. 131 ff.). Dies zeigt sich in einem gruppierten Median von 4,38.

Tab. 4.3: Beurteilung der Abbildungen in den Arbeitsblättern aus Teilnehmersicht

Frage 23: „Die in den Arbeitsblättern verwendeten Abbildungen sind ...“	x	s	gruppiertes Median	n
... inhaltlich klar dargestellt.“	4,27	0,87	4,38	197
... irreführend.“	1,51	0,85	1,38	194
... überflüssig.“	1,36	0,74	1,26	193

Die hier angeführte Kontrollfrage bezüglich der syntaktischen und semantischen Klarheit von Bildern belegt anhand des gruppierten Medians (gruppiertes Median = 1,38), dass **die verwendeten Abbildungen von Seiten der Teilnehmer eher nicht als irreführend**, sondern als eindeutig beurteilt werden.

**Die Aussage, die in den Arbeitsblättern verwendeten Abbildungen seien überflüssig**, wird von der Mehrheit der befragten Teilnehmer **eher abgelehnt** (gruppiertes Median = 1,26). Die Aussage unterstreicht noch einmal die Bedeutung von Abbildungen in den Arbeitsblättern und Arbeitsaufgaben.

## **Zusammenfassung**

Die Teilnehmer wissen um die Funktion der Lernhilfe „Arbeitsblätter“, die während der Nahphasen von den Referenten erklärt wird. Es scheint, dass eine Instruktion durch die Studienanleitung alleine nicht ausreicht, da die dortigen Formulierungen als nicht eindeutig beurteilt werden. Die Inhalte der Arbeitsblätter sind nach Aussage der Teilnehmer mit denen der Lehrbriefe und denen der Präsenzphasen gut miteinander abgeglichen und haben einen direkten Bezug auf den in der Nahphase verwendeten Lehrstoff. Ferner geben die Teilnehmer an, dass sie die Arbeitsaufgaben als sinnvoll erachten. Hier zeigen sich jedoch signifikante Unterschiede zwischen den Teilnehmern mit Fernunterrichtserfahrung und den Teilnehmern ohne Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie. Für die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung ist der Einsatz von Arbeitsblättern signifikant sinnvoller, da diese Teilnehmer vermutlich die didaktische Funktion der Arbeitsblätter, nämlich den Lehrstoff zu vertiefen und Transferleistungen zu erbringen, eher erkennen.

Die verwendeten Abbildungen in den Arbeitsblättern beurteilen die Teilnehmer insgesamt als inhaltlich klar dargestellt, eindeutig und notwendig.

## 5 Zur Fernunterrichtsbetreuung

Eine Besonderheit des Fernunterrichts liegt in der Organisation und Gestaltung der so genannten Fernunterrichtsbetreuung und ist unter anderem ein wesentliches Merkmal der Zulassung eines Fernunterrichtslehrganges bei der *Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht* (vgl. ZFU, 2003, S. 4 ff.) dar. Die Betreuung der Fernunterrichtsteilnehmer kann je nach Konzeption der Fernunterrichtsmaßnahme in unterschiedlichen Formen erfolgen:

- Sie kann vor, während und nach dem Fernunterrichtslehrgang in Anspruch genommen werden.
- Sie kann in schriftlicher Form durch Studienführer, Lehrgangsbegleithefte, Einsendeaufgaben etc., erfolgen.
- Sie kann durch Fernlehrer geschehen, die in fachlicher Hinsicht oder in allgemeinen, organisatorischen Fernunterrichtsangelegenheiten beraten und betreuen.
- Sie kann über verschiedene Kommunikationswege wie Telefon, Fax, Brief, E-Mail u. a. erfolgen.

Damit Beratungs- und Betreuungskonzepte von Seiten der Fernunterrichtsteilnehmer auch akzeptiert werden, ist es wichtig, dass diese nicht nur angeboten werden, sondern den Teilnehmern auch bekannt sind, akzeptierbar erscheinen und so ausgestaltet sind, dass sie auch ohne größeren Aufwand angenommen werden können und den Teilnehmern Lösungen von Lernproblemen in Aussicht gestellt werden (vgl. GROTIEN, 1992, S. 28). Veranstalter von Fernunterricht haben sehr unterschiedliche Beratungs- und Betreuungsleistungen entwickelt, die je nach Bedarf in Anspruch genommen werden können. Die Akzeptanz eines Betreuungssystems kann dabei als Qualitätskriterium des Betreuungssystems angesehen werden.

## Fernunterrichtsbetreuung

---

Frage 24

„Haben Sie bereits vom Angebot der Fernunterrichtsbetreuung durch den Fernlehrer Gebrauch gemacht?“

---

Die Mehrheit der befragten Teilnehmer (82,6 Prozent) gibt an, dass sie bis dato die von der BSA-Akademie angebotene Fernunterrichtsbetreuung noch nicht in Anspruch genommen hat (gruppiertes Median = 1,18).

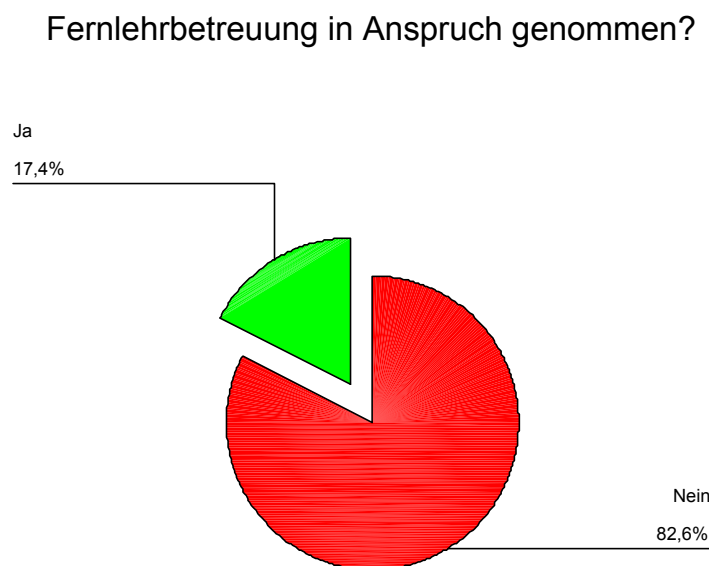


Abb. 5.1: Inanspruchnahme der Fernunterrichtsbetreuung durch die Teilnehmer in Prozent (n = 200)

Signifikante Unterschiede bei geringer Effektstärke zeigen sich dabei zwischen den Teilnehmern, die eine Funktion im Fitnessclub haben, den Teilnehmern ohne Funktion in einer Fitnessanlage ( $p = ,051$ ;  $\eta = ,051$ ;  $\eta^2 = ,003$ ; gruppiertes Median = 1,18;  $df = 1;200$ ). 82,6 Prozent der Teilnehmer, die angeben eine Funktion auszuüben, haben die Fernunterrichtsbetreuung bereits in Anspruch genommen. Dagegen nutzen nur 17,4 Prozent der Personen ohne Funktion in einem Fitnessclub die angebotene Fernunterrichtsbetreuung. Auf Grund der Erfahrung des Autors stehen Fernunterrichtsteilnehmer, welche die Fernunterrichtsbetreuung nutzen und eine Funktion in einem Fitnessclub inne haben, häufig vor einem in der Praxis auftauchenden Problem, zu welchem sie sich dann den Rat der Tutoren einholen. Ein weiterer Grund in dem signifikant unterschiedlichen Antwortverhalten von Seiten der Funktionsträger liegt wahrscheinlich darin, dass Funktionsträger eher versuchen, einen Praxisbezug zu den im Lehrbrief dargestellten Lerninhalten herzustellen und sich intensiver mit dem Lehrmaterial beschäftigen. Dabei stellen sich für die Teilnehmer Fragen, die er gerne fachkompetent beantwortet hätte.

Tab. 5.1: Inanspruchnahme der Fernunterrichtsbetreuung bezüglich der Funktion im Fitnessclub (n = 200, MANN-WHITNEY)

Funktion im Fitnessclub	gesamt	nein, habe Fernunterrichtsbetreuung noch nicht in Anspruch genommen	ja, habe Fernunterrichtsbetreuung bereits in Anspruch genommen	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	17,5	15,0	2,5	128	105,02	1,14
ja	82,5	67,5	15,5	72	93,96	1,19
gesamt	100	82,5	17,5	200		1,18

p nach MANN-WHITNEY = ,051

Hoch signifikante Unterschiede zeigen sich diesbezüglich zwischen den Teilnehmern, die BSA-Fernunterrichtserfahrung besitzen, und den Teilnehmern ohne diese Erfahrung – dies bei hohen Effektstärken ( $p = ,000$ ;  $\eta = ,345$ ;  $\eta^2 = ,115$ ; gruppiertes Median = 1,18;  $df = 1;200$ ). Personen mit Fernunterrichtserfahrung (14,5 Prozent) nutzen signifikant häufiger die Fernunterrichtsbetreuung als Personen ohne Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie (2,5 Prozent). Personen ohne Fernunterrichtserfahrung können die Fernunterrichtssituation und das Fernunterrichtsangebot wahrscheinlich noch nicht einordnen, so dass die Hemmschwelle, dieses in Anspruch zu nehmen, hoch zu sein scheint. Dem Lehrbrief und der Präsenzphase kommen dabei bedenkliche „Solofunktionen“ zu.

Tab. 5.2: Inanspruchnahme der Fernunterrichtsbetreuung bezüglich der BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 200, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichtserfahrung	gesamt	nein, habe Fernunterrichtsbetreuung noch nicht in Anspruch genommen	ja, habe Fernunterrichtsbetreuung bereits in Anspruch genommen	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	52,5	50	2,5	105	87,74	1,18
ja	47,5	33	14,5	95	114,61	1,18
gesamt	100	83,0	17,0	200		1,18

p nach MANN-WHITNEY = ,000

Die Teilnehmer, die angeben, die Fernunterrichtsbetreuung in Anspruch genommen zu haben, sollten zudem angeben, über welchen Kommunikationsweg sie dies getan haben.

Von den befragten Teilnehmern geben 16,5 Prozent an, **die Fernunterrichtsbetreuung per Telefon** genutzt zu haben. Höchst signifikante Unterschiede zeichnen sich diesbezüglich zwischen den Teilnehmern mit und den Teilnehmern ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung bei großer Effektstärke ab ( $p = ,000$ ;  $\eta = ,334$ ;  $\eta^2 = ,111$ ; gruppiertes Median = 1,17;  $df = 1;199$ ).

Die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung (gruppiertes Median = 1,31) nutzen signifikant häufiger die Fernunterrichtsbetreuung per Telefon als die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung (gruppiertes Median = 1,05). Ursache hierfür ist vermutlich, dass die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung diese aus Unkenntnis oder aus Scham, etwas nicht zu wissen und als unwissend zu gelten, nicht nutzen.

Tab. 5.3: Inanspruchnahme der Fernunterrichtsbetreuung bezüglich der BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 199, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichtserfahrung	gesamt	nein, habe Fernunterrichtsbetreuung noch nicht in Anspruch genommen	ja, habe Fernunterrichtsbetreuung bereits in Anspruch genommen	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	52,8	50,3	2,5	105	87,71	1,05
ja	47,2	33,2	14,1	94	113,72	1,31
gesamt	100	83,4	16,6	199		1,17

p nach MANN-WHITNEY = ,000

Nur ein Prozent der befragten Teilnehmer nutzt das **Medium „Internet“ via E-Mail** zur Beratung und Betreuung. Ursache hierfür könnte darin liegen, dass zum Zeitpunkt der Untersuchung die E-Mail-Funktion zwecks Betreuung aus Teilnehmersicht als nicht ausreichend empfunden wurde und daher kaum genutzt wurde.

Ebenfalls ein Prozent der Teilnehmer geben an, von der **Fernunterrichtsbetreuung per Fax** Gebrauch gemacht zu haben, so dass sich auf Grund der geringen Stichprobe keine signifikanten Unterschiede zwischen den Teilnehmern mit verschiedenen Schulabschlüssen ( $p = ,804$ ; gruppiertes Median = 1,01;  $df = 5;190$ ), unterschiedlichen Funktionen in einem Fitnessclub ( $p = ,281$ ; gruppiertes Median = 1,01;  $df = 1;190$ ), unterschiedlicher Fernunterrichtserfahrung ( $p = ,127$ ; gruppiertes Median = 1,01;  $df = 1;190$ ) sowie unterschiedlichem, fitnessspezifischem Qualifikationsniveau ergeben ( $p = ,509$ ; gruppiertes Median = 1,01;  $df = 1;190$ ).

Nur ein einziger Teilnehmer (0,5 Prozent) gibt an, die **Fernlehrbetreuung per Brief** in Anspruch genommen zu haben. Ursache für die verschwindend geringe Inanspruchnahme der Fernunterrichtsbetreuung per Brief bzw. per Fax liegt wahrscheinlich in der nicht unmittelbaren Verfügbarkeit der Betreuungsleistung durch den Fernlehrer. Ein Problem beim Lernen will der Lerner vermutlich direkt gelöst und eine offene Frage direkt beantwortet haben. Das Telefon scheint hier aus Sicht der Teilnehmer das geeignetere Medium für das Fernlernen zu sein.

Die Teilnehmer, die bereits die Fernlehrbetreuung in Anspruch genommen haben, sollten diese, wie in nachfolgender Tabelle dargestellt, bewerten.

Tab. 5.4: Bewertung der Fernlehrbetreuung aus Teilnehmersicht

Frage 25: Bewerten Sie das Angebot der Fernlehrbetreuung durch den Fernlehrer!	x	s	gruppiertes Median	n
„Ein Fernlehrer sollte auch nach 17.00 Uhr erreichbar sein.“	4,11	1,04	4,29	54
„Die Fernlehrer zeichnen sich durch ihre Kompetenz aus.“	4,09	1,12	4,30	47
„Ich schätze den telefonischen Kontakt mit einem Fernlehrer.“	4,00	1,11	4,20	50
„Die Anleitung durch den Fernlehrer, eine Hausarbeit zu schreiben, ist sehr gut.“	3,94	1,17	4,13	48
„Auf die Möglichkeit, einen Fernlehrer zu kontaktieren, wurde im Studienführer ausreichend hingewiesen.“	3,93	1,37	4,29	56
„Meine gestellten Fragen werden durch den Fernlehrer immer beantwortet.“	3,90	1,19	4,12	48
„Die Fernlehrer zeichnen sich durch ihre Freundlichkeit aus.“	3,89	1,15	4,09	47
„Die Antworten auf Fragen der Gestaltung werden von Fernlehrern ausreichend beantwortet.“	3,79	1,13	3,89	48
„Auch an Wochenenden sollte ein Fernlehrer kontaktiert werden können.“	3,76	1,33	4,08	54
„Die Antworten der Fernlehrer auf inhaltliche Fragen sind unzureichend.“	2,41	1,42	2,06	46

Die Mehrheit der Teilnehmer, die Fernunterrichtsbetreuung in Anspruch nehmen, unterstützen die Aussage, dass auch **nach 17.00 Uhr ein Fernlehrer erreichbar sein sollte** (gruppiertes Median = 4,29). Eine Erklärung hierfür liegt vermutlich in den Arbeitszeiten der Teilnehmer, von denen 59,2 Prozent ein Arbeitsverhältnis im Fitnessclub haben. Ausgedehnten Arbeitszeiten und Schichtbetrieb in den Anlagen lassen wahrscheinlich den Wunsch nach ausgedehnten Betreuungszeiten aufkommen.

Nach Angaben der befragten Teilnehmer zeichnen sich **die Fernlehrer der BSA-Akademie durch ihre hohe Kompetenz aus** (gruppiertes Median = 4,30). Signifikante Unterschiede bestehen im Hinblick auf die gemachte Aussage zwischen den Teilnehmern mit und den Teilnehmern ohne fitnessspezifische Qualifikationen ( $p = ,028$ ; gruppiertes Median = 4,33;  $\eta^2 = ,299$ ;  $\eta^2 = ,089$ ;  $df = 1;45$ ).

Tab. 5.5: Bewertung der Fernlehrbetreuung durch den Fernlehrer bezüglich fitnessspezifischer Qualifikationen („Die Fernlehrer zeichnen sich durch ihre Kompetenz aus.“) (n = 45, MANN-WHITNEY)

fitnessspezifische Qualifikationen woanders erworben	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	73,3	4,4	2,2	11,1	28,9	26,7	33	20,59	4,16
ja	26,7	0	0	2,2	4,4	20,0	12	29,63	4,73
gesamt	100	4,4	2,2	13,3	33,3	46,7	45		4,33

p nach MANN-WHITNEY = ,028

Die Teilnehmer, die bereits über fitnessspezifische Qualifikationen verfügen, sind signifikant häufiger der Meinung, die BSA-Fernlehrer seien kompetent (gruppiertes Median = 4,73) als die Teilnehmer, die diesbezüglich keine Vergleichsmöglichkeiten ziehen können (gruppiertes Median = 4,16).

Die Aussage, dass sich die Fernlehrer durch ihre fachliche Kompetenz auszeichnen, wird durch die Antwort in Frage 25 unterstrichen, da die Aussage, **die Antworten der Fernlehrer auf inhaltliche Fragen seien eher unzureichend**, mehrheitlich verneint werden (gruppiertes Median = 2,06).

**Die Teilnehmer schätzen den persönlichen Kontakt mit dem Fernlehrer** (gruppiertes Median = 4,20). Zwischen den Teilnehmern mit unterschiedlichen Schulabschlüssen gibt es diesbezüglich zwar keine signifikanten Unterschiede, jedoch hat der Schulabschluss auf Grund der auftretenden Effektstärke mit hoher Wahrscheinlichkeit einen Einfluss auf das Antwortverhalten ( $p = ,312$ ; gruppiertes Median = 4,20;  $\eta = ,285$ ;  $\eta^2 = ,081$ ;  $df = 4;50$ ).

Ein Qualitätskriterium für die Fernunterrichtsbetreuung liegt in der persönlichen Betreuung durch den Fernlehrer. Der Austausch kann in einem direkten Gespräch und/oder durch verschiedene Medien wie das Telefon oder in schriftlicher Form per E-Mail, Fax bzw. Brief erfolgen. Dass die persönliche Betreuung einen hohen Stellenwert zu haben scheint, zeigt sich in einer Untersuchung an der Fernuniversität Hagen von PRÜMMER und ROSSIE (1994), wonach sich 93,8 Prozent der befragten Fernstudenten persönliche Gespräche mit Mentoren wünschen. Es besteht aber eine Diskrepanz zwischen diesem Wunsch und seiner Umsetzung, denn 31,0 Prozent der Teilnehmer hatten noch kein persönliches Gespräch mit einem Tutor, weitere 51,0 Prozent nur ein bis viermal und nur 11,6 Prozent hatten fünfmal und häufiger ein persönliches Gespräch mit einem Fernunterrichtsbetreuer. Ein Indiz für die Wichtigkeit des persönlichen Kontaktes zeigt auch eine Vergleichsstudie in mehreren europäischen Ländern, wonach in allen untersuchten Ländern (Ungarn, Spanien, Schweden, Großbritannien) Fernunterrichtsstudenten unabhängig von der Studiendauer erwarten, mindestens einmal pro Monat Kontakt mit ihrem Tutor zu haben (vgl. STEVENSON, 2000, S. 123 ff.).



Die Mehrheit der Teilnehmer beurteilt **die Anleitungen der Fernlehrer, eine Hausarbeit zu schreiben, und somit die Beratungsleistung der Fernlehrer, als sehr gut** (gruppiertes Median = 4,13). Die Teilnehmer mit unterschiedlichen Schulabschlüssen unterscheiden sich bezüglich der Aussage nicht voneinander, jedoch sind hohe Effekte zu beobachten, wonach der Bildungsgrad einen Einfluss auf das Antwortverhalten zu haben scheint ( $p = ,316$ ; gruppiertes Median = 4,13;  $\eta^2 = ,317$ ;  $\eta^2 = ,100$ ;  $df = 4;48$ ).

Auf **die Möglichkeit der Betreuung im Fernunterricht durch Fernlehrer und Mitarbeiter der Zentrale der BSA-Akademie** wird im Studienführer der BSA-Akademie (vgl. BSA, 2001a, S. 12) ausreichend hingewiesen (gruppiertes Median = 4,29). Es zeigen sich zwar keine signifikanten Unterschiede zwischen den Teilnehmern mit unterschiedlichen Schulabschlüssen, jedoch ist eine hohe Effektstärke zu beobachten ( $p = ,162$ ; gruppiertes Median = 4,29;  $\eta^2 = ,367$ ;  $\eta^2 = ,135$ ;  $df = 4;56$ ). Der Bildungsgrad scheint also einen Einfluss auf die Wahrnehmung bzw. den Umgang mit dem Studienführer zu haben.

Die befragten Teilnehmer stimmen der Aussage zu, **dass die von ihnen gestellten Fragen an den Fernlehrer mehrheitlich beantwortet werden** (gruppiertes Median = 4,12).

Beratungs- und Betreuungsangebote bei Fernunterrichtsanbietern können in die Bereiche der Fach-, der Lern- und der Organisationsberatung eingeteilt werden. So bezieht sich die Fachberatung auf die Inhalte des Lehrstoffes und der damit verbundenen Verständnisprobleme. Eine Lernberatung setzt bei Lern- und Motivationsproblemen von Teilnehmern an, weshalb sie hohe Anforderungen an den Berater stellt. Eine Organisationsberatung stellt für viele Teilnehmer wegen der Komplexität des Fernunterrichtssystems der BSA-Akademie eine wichtige Hilfe dar. Die Fernlehrer der BSA-Akademie übernehmen dabei alle Bereiche der Beratung.

Das Antwortverhalten der Teilnehmer unterstreicht die in Frage 25 gemachte Aussage, die Fernlehrer zeichneten sich durch ihre Kompetenz aus. Zwar sind im konkreten Fall keine signifikanten Unterschiede zwischen den Teilnehmern der einzelnen Schulabschlüsse zu beobachten, jedoch deutet die hohe Effektstärke auf einen Zusammenhang zwischen Bildungsgrad und Antwortverhalten hin ( $p = ,145$ ; gruppiertes Median = 4,12;  $\eta^2 = ,344$ ;  $\eta^2 = ,118$ ;  $df = 4;48$ ).

Neben einer hohen Kompetenz zeichnen sich die **Fernlehrer nach Ansicht der Teilnehmer auch durch ihre Freundlichkeit aus** (gruppiertes Median = 4,09) und erfüllen aus Dienstleistungssicht damit auch die Erwartungen bezüglich einer freundlichen und kompetenten Beratung.

Die Teilnehmer, die bereits fitnessspezifische Qualifikationen besitzen, unterscheiden sich in ihrer Meinung signifikant von den Teilnehmern ohne fitnessspezifische Vorqualifikation bei großer Effektstärke ( $p = ,034$ ; gruppiertes Median = 4,09;  $\eta^2 = ,301$ ;  $\eta^2 = ,091$ ;  $df = 1;46$ ). Die Teilnehmer mit weiteren fitnessspezifischen Qualifikationen sind signifikant häufiger der Meinung, die Anleitung durch einen Fernlehrer, eine Hausarbeit zu schreiben, sei eher sehr gut (gruppiertes Median = 4,67) als die Teilnehmer mit geringem, fachlichem Qualifikationsniveau. Vermutlich haben die Teil-

nehmer mit Lehrgangserfahrung bei anderen Anbietern die Erfahrung gemacht, dass die Betreuungsleistung anderer Anbieter vermutlich nicht so gut ist wie die bei der BSA-Akademie.

Tab. 5.6: Bewertung der Hausarbeitsbetreuung durch den Fernlehrer bezüglich dem Qualifikationsniveau („Die Anleitung durch den Fernlehrer, eine Hausarbeit zu schreiben, ist sehr gut.“) (n = 46, MANN-WHITNEY)

fitnessspezifische Qualifikationen woanders erworben	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	76,1	6,5	2,2	23,9	17,4	26,1	35	21,29	3,84
ja	23,9	0	0	4,3	2,2	17,4	11	30,55	4,67
gesamt	100	6,5	2,2	28,3	19,6	43,5	46		4,09

p nach MANN-WHITNEY = ,034

Der ideale Berater und Betreuer im Fernunterricht sollte, um eine hohe Akzeptanz bei den Teilnehmern zu haben, ein hohes Maß an fachlichen, sozialen und didaktischen Kompetenzen besitzen. Nach einer Untersuchung von GASKELL und SIMPSON (2000) erwarten Fernunterrichtsstudenten von ihren Tutoren, dass sie folgende Kompetenzen haben: „1. Know the subject well, 2. Be friendly and approachable 3. Run very good tutorials...“ (vgl. GASKELL & SIMPSON, 2000, S. 120 ff.).

**Fragen zur Gestaltung der Hausarbeit, werden von den Fernlehrern nach Aussage der Teilnehmer ausreichend beantwortet.** Der gruppierte Median von 3,89 lässt aber noch Verbesserungen der Beratungsqualität bezüglich der Gestaltung der Hausarbeiten zu. In dem Hausarbeitsleitfaden zur Bearbeitung der Hausarbeit werden den Teilnehmern Richtlinien für die Gestaltung im Hinblick auf die Seitenangabe, die Seitennummerierung, das Inhaltsverzeichnis, der Quellenangaben und die Form gemacht. Die Hausarbeit muss maschinengeschrieben abgegeben werden. Wegen der allgemein gehaltenen Angaben zur formalen Gestaltung der Hausarbeit können jedoch verstärkt Rückfragen der Teilnehmer zur Gestaltung der Hausarbeit auftreten.

**Der Wunsch nach Ausweitung der Beratungs- und Betreuungszeiten durch Fernlehrer auch am Wochenende** wird von der Mehrheit der Teilnehmer begrüßt (gruppiertes Median = 4,08). Signifikante Unterschiede bezüglich der Aussage bestehen jedoch zwischen den Teilnehmern mit unterschiedlicher Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie, allerdings bei geringer Effektstärke ( $p = ,036$ ; gruppiertes Median = 4,08;  $\eta = ,303$ ;  $\eta^2 = ,037$ ;  $df = 1;54$ ). So wünschen sich die Teilnehmer ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung signifikant häufiger, auch am Wochenende einen Fernlehrer kontaktieren zu können (gruppiertes Median = 4,08), als die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung (gruppiertes Median = 3,78). Die Teilnehmer mit Erfahrung im Fernunterricht haben wahrscheinlich auf Grund der Erfahrung mit Fernunterricht erkannt, dass die vorgegebenen Betreuungszeiten eher ausreichen wie dies Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung tun.

Tab. 5.7: Bewertung der Fernlehrbetreuung durch den Fernlehrer bezüglich der BSA-Fernunterrichtserfahrung („Auch am Wochenende sollte ein Fernlehrer kontaktiert werden können.“) (n = 54, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernun- terrichtserfahrung	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
<b>nein</b>	100	0	5,9	5,9	35,3	52,9	17	33,85	4,47
<b>ja</b>	100	13,5	13,5	16,2	24,3	32,4	37	24,58	3,73
<b>gesamt</b>	100	9,3	11,1	13,0	27,8	38,9	54		4,08

p nach MANN-WHITNEY = ,036

Auf Grund ökonomischer Gesichtspunkte dürfte es aus Anbietersicht uninteressant sein, Fernunterrichtsbetreuung auch am Wochenende anzubieten. Es scheint zunächst interessanter zu sein, das Angebot der Fernunterrichtsbetreuung an den Wochentagen von Montag bis Freitag von 8.00 Uhr bis 17.00 Uhr in Anspruch zu nehmen. Man sollte daher die Ausweitung der Fernunterrichtsbetreuung durch Fernlehrer bis 20.00 Uhr während der Woche in Erwägung ziehen.

## Zusammenfassung

Schriftliches Lehrmaterial stellt im klassischen Fernunterricht das zentrale Medium dar. Das Problem einer Solofunktion des schriftlichen Lehrmaterials in einem Fernunterrichtsdesign (vgl. PETERS, 1997; REBEL, 1999; SIEBERT, 2001; SIMSONSON et al., 2003) kann im Lehrgangskonzept der BSA-Akademie angenommen werden, da 82,6 Prozent der Befragten die Fernunterrichtsbetreuung bislang noch nicht in Anspruch genommen haben. Bezüglich der überprüften Variablen zeigen sich nur signifikante Unterschiede zwischen den Personen mit BSA-Fernunterrichtserfahrung und den Personen ohne Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie. Danach nutzen die Personen mit Fernunterrichtserfahrung die angebotene Fernunterrichtsbetreuung signifikant häufiger als die Personen, die zum ersten Mal einen Fernlehrgang bei der BSA-Akademie besucht haben.

Das am häufigsten in der Fernunterrichtsbetreuung genutzte Medium ist das Telefon. Andere Medien wie E-Mail, Fax oder Brief spielen eine eher untergeordnete Rolle. Dieser Sachverhalt könnte sich damit erklären lassen, dass den Teilnehmern der persönliche Kontakt zum Fernlehrer, wie er mit Hilfe des Telefons möglich ist, wichtig ist. Zu vermerken ist, dass die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung signifikant häufiger zum Telefon greifen als die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung.

Erstaunlich ist, dass alle befragten Teilnehmer die Fernunterrichtsbetreuung fast nicht in Anspruch nehmen, obwohl im Studienführer nach eigener Aussage hinreichend auf die Fernunterrichtsbetreuung hingewiesen wird. Gleichzeitig fordern sie aber, dass die Fernlehrer auch nach 17.00 Uhr und an den Wochenenden kontaktiert werden sollten, die Betreuungs- und Beratungszeiten also ausgeweitet werden sollten. Dies wird gerade von den Personen gefordert, welche noch keine Fernunterrichtserfahrung besitzen. Aus Sicht der Teilnehmer scheint die reale Inanspruchnahme der Fernunterrichtsbetreuung nicht so wichtig zu sein, sondern eher die Option sie in Anspruch nehmen zu können, wann immer man möchte.

Haben die befragten Teilnehmer Fernunterrichtsbetreuungsleistungen in Anspruch genommen, so wurden ihrer Meinung nach die Fragen durch die Fernlehrer kompetent beantwortet. Daher schätzen diese Teilnehmer den telefonischen Kontakt zu den Fernlehrern. Die Teilnehmer mit spezifischer Weiterbildungserfahrung beurteilen die fachliche Kompetenz und das pädagogische Geschick der Fernlehrer, Anleitungen zur Erstellung der Lernerfolgskontrolle zu geben, signifikant höher ein als die Teilnehmer ohne weitere fachspezifische Qualifizierung.

Für alle Befragten zeichnen sich die Fernlehrer durch ein hohes Maß an Freundlichkeit aus. So können die bereits genannten Ergebnisse der Untersuchung von GASKELL und SIMPSON (2000) eher bestätigt werden, dass aus Sicht von Fernunterrichtsstudenten die folgende Parameter als Garanten einer akzeptierten Fernunterrichtsbetreuung gesehen werden können: „1. Know the

subject well, 2. Be friendly and approachable 3. Run very good tutorials ...." (GASKELL & SIMPSON, 2000, S. 120 f.).

## 6 Zur Lernerfolgskontrolle „Hausarbeit“

Die Kontrolle des Lernerfolges ist ein wesentliches Kriterium des Lehr-/Lernprozesses. Neben Selbstkontrollaufgaben, die während des Lernens mit dem Lehrmaterial zu bearbeiten sind, werden auch Fremdkontrollaufgaben im Fernunterricht zur Lernkontrolle eingesetzt. Diese auch als Einsendeaufgabe oder als Hausarbeit bezeichneten Aufgaben werden von den Tutoren korrigiert und bewertet. Die Teilnehmer lösen die gestellten Aufgaben zu Hause und senden diese per Briefpost oder per E-Mail an einen Korrektor.

Durch die „Interaktion“ zwischen Lehrer und Lerner über die Einsendeaufgabe und deren Bewertung soll ein Lernfortschritt des Lerners gemäß der definierten Lehr-/Lernziele überprüft werden. Somit kann aus Veranaltersicht überprüft werden, ob das didaktische Design eines Lehrganges und die eingesetzten pädagogischen Mittel zum Bildungsziel geführt haben. Nach Ansicht von STORM (1991) liegt das kognitive Anspruchsniveau von Einsendeaufgaben bei der Reproduktion und Reorganisation von Einzelwissen und wird eher bei komplexen Problemlösungsaufgaben zur Sicherung des Transfers im Fernunterricht angeboten. Eine objektive Einschätzung des Lernerfolges mittels Fremdkontrollaufgaben ist deshalb nur bedingt möglich (vgl. STORM, 1991, S. 173). Dies hat sich mit dem Einsatz des Mediums Internet und der Entwicklung von Lernplattformen geändert. Mit der Handlungsorientierung als Ziel des Fernunterrichts (vgl. HEDDERICH, 2001, S. 91) haben sich das Design und somit auch die Art und die Inhalte von Lernerfolgskontrollen geändert. Dagegen hat sich seit der Feststellung von ROSS (1992), dass nur wenige Untersuchungen zu Fremdkontrollaufgaben im klassischen Fernunterricht existieren, nicht viel geändert (vgl. ROSS, 1992, S. 228 f.).

Die Teilnehmer sollten zu nachfolgenden Aussagen zum Thema „Hausarbeit“ Stellung nehmen:

Tab. 6.1: Aussagen der Teilnehmer zur Lernerfolgskontrolle „Hausarbeit“

<b>Frage 26: Treffen Sie bitte eine Aussage zu den Hausarbeiten!</b>	<b>x</b>	<b>s</b>	<b>gruppiertes Median</b>	<b>n</b>
„Die Möglichkeit des Herunterladens eines Hausarbeitsleitfadens der BSA-Internetseite würde ich als sinnvoll erachten.“	3,84	1,30	4,13	190
„Die Anfragen bezüglich der Hausarbeit wurden durch die Fernlehrer kompetent beantwortet.“	3,81	1,12	3,94	136
„Ich hatte nach der Nahphase, bei der die Hausarbeit besprochen wurde, eine klare Vorstellung, wie diese anzufertigen ist.“	3,70	1,13	3,78	165
„Die im Hausarbeitsleitfaden verwendete Sprache ist leicht verständlich.“	3,69	1,00	3,72	190
„Die Bewertung der Hausarbeit ist transparent.“	3,51	1,04	3,51	144
„Die Themen, welche in der Hausarbeit bearbeitet werden sollen, sind klar im Hausarbeitsleitfaden dargestellt.“	3,49	1,04	3,53	189
„Der im Lehrbrief dargestellte Hausarbeitsleitfaden gibt eine genaue Gliederung der Hausarbeit vor.“	3,41	1,12	3,45	190
„Regelmäßige Nachfragen durch den Fernlehrer würden mich motivieren, meine Hausarbeit schneller fertig zu stellen.“	3,29	1,47	3,48	178
„Mir wäre es recht, ich könnte die Hausarbeit auch per E-Mail einsenden.“	3,05	1,63	3,15	185
„Das Bearbeiten und Einsenden der Orientierungsfragen via Internet wäre mir lieber als das herkömmliche Schreiben einer Hausarbeit.“	2,81	1,50	2,69	184
„Ich wusste bis zur Nahphase überhaupt nicht, dass ich eine Hausarbeit anfertigen muss.“	1,50	1,13	1,24	193

## Hausarbeit

Die Teilnehmer würden es begrüßen, trotz Vorhandenseins **des Hausarbeitsleitfadens im Lehrbrief, diesen auch von der BSA-Homepage herunterladen zu können** (gruppiertes Median = 4,13). Bezüglich der Aussage gibt es signifikante Unterschiede zwischen den Teilnehmern mit unterschiedlichem Qualifikationsniveau bei geringer Effektstärke ( $p = ,014$ ; gruppiertes Median = 4,12;  $\eta = ,165$ ;  $\eta^2 = ,027$ ;  $df = 1;188$ ).

Tab. 6.2: Bewertung des Zugriffs auf den Hausarbeitsleitfaden per Internet nach fitnessspezifischem Qualifikationsniveau („Die Möglichkeit des Herunterladens eines Hausarbeitsleitfadens der BSA-Internetseite würde ich als sinnvoll erachten.“) ( $n = 188$ , MANN-WHITNEY)

fitnessspezifische Qualifikationen woanders erworben	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	70,7	6,4	6,9	16,5	13,3	27,7	133	88,56	3,93
ja	29,3	2,1	0,5	4,80	4,80	17,0	55	108,86	4,44
gesamt	100	8,5	7,4	21,3	18,1	44,7	188		4,12

$p$  nach MANN-WHITNEY = ,014

Die Teilnehmer, die bereits woanders fitnessspezifische Lehrgänge besucht haben, stimmen der Aussage signifikant häufiger zu, einen Hausarbeitsleitfaden (gruppiertes Median = 4,12) aus dem Internet herunterladen zu können, als die Teilnehmer, die bis dato keine weiteren fachspezifischen Qualifikationen besitzen. Wahrscheinlich haben die Teilnehmer mit höherem fitnessspezifischem Qualifikationsniveau die Erfahrung gemacht, dass bei anderen Anbietern mehr lehrgangsspezifische Informationen auf deren Homepage zu finden sind und Lehrgangsinformationen über deren Homepage heruntergeladen werden können.

**Die Fernlehrer werden von den Teilnehmern als kompetent eingeschätzt** (gruppiertes Median = 3,93) was die bis dato gemachten Aussagen unterstreicht. In Frage 25 sollten die Teilnehmer die Anleitung durch den Fernlehrer, eine Hausarbeit zu schreiben, bewerten. Der gruppierte Median von 4,13 in Frage 25 untermauerte die Aussage, die Anleitung zum Schreiben der Hausarbeit sei sehr gut. Ferner wurde in Frage 25 die Frage der Antwortqualität der Fernlehrer bezüglich der Frage nach der Gestaltung der Hausarbeit als eher positiv bewertet (gruppiertes Median = 3,89).

Hinsichtlich der Einschätzung, die Fernlehrer seien kompetent, unterscheiden sich die Teilnehmer mit fitnessspezifischen Qualifikationen signifikant von solchen Teilnehmern ohne fitnessspezifische Qualifikationen und dies bei geringer Effektstärke ( $p = ,011$ ; gruppiertes Median = 3,93;  $\eta = ,230$ ;  $\eta^2 = ,053$ ;  $df = 1;134$ ). Die Kompetenz der Fernlehrer im Hinblick auf die Beantwortung von Fragen zur Hausarbeit wird von den Teilnehmern mit Qualifikationen in der Fitnessbranche (gruppiertes Median = 4,31) signifikant häufiger als positiv beurteilt als von den Teilnehmern ohne fitnessspezifische Qualifikationen (gruppiertes Median = 3,75). Eine Begründung hierfür könnte darin lie-



gen, dass – wenn man woanders Kurse besucht hat – eher Vergleichsmöglichkeiten hat, was die Qualität der Lehrgänge und die angebotene Dienstleistung zu den Lehrgängen angeht, als wenn zum ersten Mal ein Lehrgang besucht wird.

Tab. 6.3: Bewertung der Antwortkompetenz der Fernlehrer zur Hausarbeit nach fitnessspezifischer Qualifikation („Die Anfragen bezüglich der Hausarbeit wurden durch die Fernlehrer kompetent beantwortet.“) (n = 134, MANN-WHITNEY)

fitnessspezifische Qualifikationen woanders erworben	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	73,9	5,2	5,2	20,9	21,6	20,9	99	62,61	3,75
ja	26,1	0	0,7	3,7	10,4	11,2	35	81,33	4,31
gesamt	100	5,2	6,0	24,6	32,1	32,1	134		3,93

p nach MANN-WHITNEY = ,011

Neben der schriftlichen Information zum Anfertigen einer Einsendeaufgabe (Hausarbeit) im Lehrbrief werden die Teilnehmer am Ende einer Nahphase die Teilnehmer mündlich instruiert, wie diese anzufertigen ist. Hierbei orientiert sich der Dozent am Hausarbeitsleitfaden und kommentiert denselben. Dass diese mündlich ausgesprochenen Instruktionen verbesserungsbedürftig sind, zeigt der gruppierte Median von 3,78, wonach die Teilnehmer **keine eindeutig und klare darüber Vorstellung haben, wie eine Hausarbeit anzufertigen ist.**

Signifikante Unterschiede in der Aussage zeigen sich zwischen den Teilnehmern mit unterschiedlicher Schulbildung bei größerer Effektstärke ( $p = ,039$ ; gruppiertes Median = 3,78;  $\eta = ,270$ ;  $\eta^2 = ,073$ ;  $df = 5;168$ ). Demnach gibt es bezüglich der Aussage signifikante Unterschiede zwischen Personen mit Hauptschulabschluss und Personen mit Fachhochschulreife ( $p = ,005$ ) sowie Personen mit mittlerer Reife und Personen mit Fachhochschulreife ( $p = ,019$ ).

Tab. 6.4 : Beurteilung der Verständlichkeit der mündlichen Instruktion zur Bearbeitung der Lernerfolgskontrolle „Hausarbeit“ nach Bildungsabschlüssen (n = 168, U-Test nach MANN-WHITNEY)

Bildungsabschluss	keinen Schulabschluss	Hauptschulabschluss	mittlere Reife	Fachhochschulreife	allgemeine Hochschulreife	befinde mich noch in Ausbildung	Sonstige
keinen Schulabschluss							
Hauptschulabschluss	,716						
mittlere Reife	,454	,251					
Fachhochschulreife	,121	,005	,019				
allgemeine Hochschulreife	,336	,083	,787	,069			
befinde mich noch in Ausbildung	leere Gruppe	leere Gruppe	leere Gruppe	leere Gruppe	leere Gruppe		
Sonstige	,221	,198	,198	,345	,203	nicht genügend Fälle	

Die Teilnehmer mit Fachhochschulabschluss geben signifikant häufiger an, nach der Besprechung der Hausarbeit eine klarere Vorstellung darüber zu haben, wie die anzufertigen ist (gruppiertes Median = 4,33) als die Teilnehmer mit Realschulabschluss (gruppiertes Median = 3,67) und mit Hauptschulabschluss (gruppiertes Median = 3,27). Die unterschiedliche Bewertung bezüglich dieser Aussage ist wahrscheinlich auf das unterschiedlich intellektuelle Niveau der Teilnehmer zurückzuführen.

Tab. 6.5: Beurteilung der Darstellung der Hausarbeit in der Nahphase bezüglich der Schulbildung („Ich hatte nach der Nahphase, bei der die Hausarbeit besprochen wurde, eine klare Vorstellung, wie diese anzufertigen ist.“) (n = 168, KRUSKAL-WALLIS)

Bildungsabschluss	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	Median	gruppierter Median
keinen Schulabschluss	0	0,6	0	0,6	0	3,00	3,00
Hauptschulabschluss	1,8	2,4	7,3	1,8	4,8	3,00	3,27
mittlere Reife	1,2	4,2	9,7	10,3	7,9	4,00	3,67
Fachhochschulreife	0	0	3,0	4,2	6,7	4,00	4,33
allgemeine Hochschulreife	1,2	2,4	7,9	11,5	9,1	4,00	3,88
befinde mich noch in Ausbildung	0	0	0	0	0	5,00	5,00
Sonstige	0	0	0	0	0,6	4,00	3,78
gesamt	4,2	9,7	27,9	28,5	29,1	3,00	3,00

p nach KRUSKAL-WALLIS = ,039

Unterstrichen wird die zuvor gemachte Aussage dadurch, dass nach Meinung der befragten Teilnehmer **die sprachliche Gestaltung der Lehrbriefe noch verbessert werden könnte** (gruppierter Median = 3,72). Bei der Entwicklung von schriftlichen Lehrmaterialien ist deshalb darauf zu achten, eine leicht verständliche Sprache zu wählen. Das erfolgreiche Bearbeiten von Einsendeaufgaben ist deshalb auch von deren Verständlichkeit für den Leser abhängig.

Nach BAATH fördert eine gute Einsendeaufgabe das Lernen und ermöglicht eine Bewertung des Gelernten (vgl. BÄATH, 2000a, S. 34). Gerade ein transparenter Bewertungsmaßstab hilft dem Lerner, die in der Aufgabenstellung geforderten Punkte genauer zu bearbeiten. Nach Aussage der Teilnehmer sind **die Kriterien der Bewertung einer Lernerfolgskontrolle „Hausarbeit“ mehr oder weniger transparent** (gruppierter Median = 3,51). Der Hausarbeitsleitfaden der BSA-Akademie enthält dagegen keinen im Detail definierten Bewertungsmaßstab. Die Bewertung der Hausarbeit orientiert sich an den im Leitfaden geforderten Aufgabenstellungen. Die Teilnehmer erhalten ihre korrigierte Hausarbeit mit dem dazugehörigen Korrekturbogen zurück, der sich an den Gliederungspunkten des Hausarbeitsleitfadens orientiert (vgl. Anhang „Leitfaden zur Erstellung der Hausarbeit am Beispiel der Fitness-Trainer-B-Lizenz“).

Signifikante Unterschiede bezüglich der Transparenz der Bewertung der Hausarbeit zeigen sich bei Teilnehmern mit unterschiedlichem Qualifikationsniveau bei mittlerer Effektstärke ( $p = ,002$ ; gruppierter Median = 3,93;  $\eta = ,248$ ;  $\eta^2 = ,061$ ;  $df = 1;142$ ).

Tab. 6.6: Transparenz der Hausarbeitsbewertung nach fitnessspezifischer Qualifikation („Die Bewertung der Hausarbeit ist transparent.“) ( $n = 142$ , MANN-WHITNEY)

fitnessspezifische Qualifikationen woanders erworben	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppierter Median
nein	72,5	3,5	6,3	34,5	17,6	10,6	103	65,28	3,35
ja	27,5	0,7	1,4	7,0	8,5	9,9	39	87,94	4,04
gesamt	100	4,2	7,7	41,5	26,1	20,4	142		3,51

p nach MANN-WHITNEY = ,002

Die Teilnehmer, die bereits bei anderen Institutionen fitnessspezifische Ausbildungen absolviert haben, sind signifikant häufiger der Meinung (gruppierter Median = 4,04), der Hausarbeitsleitfaden sei transparent als die Teilnehmer, die noch keine fitnessspezifischen Qualifikationen erworben haben (gruppierter Median = 3,35). Ein Erklärung hierfür könnte darin liegen, dass die Teilnehmer mit höherem fitnessspezifischen Qualifikationsniveau auf Grund der Erfahrung eher wissen, „worauf es bei der Bearbeitung von Seminararbeiten ankommt.“

Damit die pädagogische Zielsetzung einer Einsendeaufgabe, im konkreten Fall das Erreichens eines Lerntransfers, auch erreicht wird, muss die Aufgabenstellung in Einsendeaufgaben für den Lerner eindeutig nachvollziehbar sein. **Das zu bearbeitende Thema muss deshalb klar verständlich sein.** Dies scheint nach Meinung der Teilnehmer nicht eindeutig zuzutreffen (gruppierter Median = 3,53). Signifikante Unterschiede in Bezug auf die gemachte Aussage gibt es jeweils zwischen den Teilnehmern mit und den Teilnehmern ohne Fernunterrichtserfahrung ( $p = ,041$ ; gruppierter Median = 3,53;  $\eta = ,129$ ;  $\eta^2 = ,017$ ;  $df = 1;189$ ). Danach ist die Verständlichkeit des zu bearbeitenden Themas bei den Teilnehmern mit BSA-Fernunterrichtserfahrung stärker ausgeprägt (gruppierter Median = 3,72) als bei den Teilnehmern ohne Fernunterrichtserfahrung (gruppierter Median = 3,72).

Tab. 6.7: Bewertung der Darstellung der Hausarbeitsthemen bezüglich der BSA-Fernunterrichtserfahrung („Die Themen, die in der Hausarbeit bearbeitet werden sollen, sind klar im Hausarbeitsleitfaden dargestellt.“) (n = 189, U-Test MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichtserfahrung	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppierter Median
nein	50,8	2,1	6,3	20,1	15,3	6,9	96	87,35	3,39
ja	49,2	2,6	3,7	13,8	18,0	11,1	93	102,90	3,72
gesamt	100	4,8	10,1	33,9	33,3	18,0	189		3,53

p nach MANN-WHITNEY = ,041

Diese Tatsache liegt vermutlich in der unterschiedlichen Lernerfahrung des Einzelnen im Hinblick auf die Erstellung einer Hausarbeit. Die Textverständlichkeit der Aufgabenstellungen sollte deshalb überprüft werden.

Standards bezüglich der Formalkriterien und der inhaltlichen Gestaltung von Texten und Einsendaufgaben helfen, geforderte Arbeitsaufträge – wie sie Einsendaufgaben darstellen – im Fernunterricht optimal umzusetzen. Eine präzise Gliederung ist hierzu ein wichtiger Baustein. „Klare Strukturiertheit, Veranschaulichungen ... können die Textverständlichkeit erhöhen“ (REBEL, 1999, S. 265). Nach Meinung der Teilnehmer trifft die Aussage, **der Hausarbeitsleitfaden zur Erstellung der Hausarbeit sei klar gegliedert**, mehr oder weniger zu (gruppierter Median = 3,45)

In seiner generellen Kritik an der Fernunterrichtsbetreuung, verweist MARX auf eine meist nicht optimale Betreuung von Fernstudierenden hin (vgl. MARX, 1992, S. 92). In der Vergangenheit stellten aus technischer Sicht oft mangelnde Möglichkeiten der Kommunikation eine Barriere in der Fernunterrichtsbetreuung dar. BERNATH und KLEINSCHMIDT (2002) formulieren in ihren Kernpunkten eines didaktischen Konzeptes einer mentoriellen Betreuung im Internet, dass diese eines regelmäßigen und wohldosierten Inputs durch Mentoren bedarf, um Diskussionen zu aktivieren und zu strukturieren. Eine Betreuung sollte sich nach Ansicht der Autoren nicht nur auf die Beantwortung von Teilnehmerfragen beziehen (vgl. BERNATH & KLEINSCHMIDT, 2002, S. 122).

Die Mehrheit der Teilnehmer würde es mehr oder weniger motivieren, **regelmäßige Nachfragen durch einen Fernlehrer in irgendeiner Form zu erhalten**, um damit ihre Hausarbeit schneller fertig zu stellen (gruppierter Median = 3,48).

Um eine höhere Bindung der Teilnehmer im weiteren Fernunterrichtsverlauf zu erzielen und der Gefahr einer zunehmenden Isolierung entgegenzutreten, sollte darüber nachgedacht werden, die Teilnehmer in regelmäßigen Abständen zu kontaktieren und ihnen Hilfe anzubieten. Dies muss wiederum unter ökonomischen Gesichtspunkten abgewogen werden.

Die Möglichkeit, **die Hausarbeit anstatt auf dem postalischen Wege per E-Mail einzusenden**, wäre aus Sicht der Teilnehmer mehr oder weniger wünschenswert (gruppierter Median = 3,15). Die

nicht eindeutige Ablehnung lässt vermuten, dass der Weg per E-Mail von den Teilnehmern akzeptiert wird, die Frage nach einem „entweder/oder“ sich aber nicht stellt. Im Sinne der Erweiterung des Dienstleistungsangebotes sollte deshalb über Zusatzdienste per E-Mail nachgedacht werden.

Im Fernunterricht können Lernerfolgskontrollen auf verschiedene Art und Weise erfolgen. BÄATH (2000a) unterscheidet zwischen:

1. offenen Aufgaben, die umfangreiche Ausführungen erfordern (darunter fällt auch die Hausarbeit der BSA-Akademie),
2. offenen Aufgaben, auf die Kurzantworten erwartet werden,
3. Multiple-choice-Aufgaben.

Die Möglichkeit, anstelle des Anfertigens einer herkömmlichen Hausarbeit **Orientierungsfragen (offene Aufgaben, Multiple-Choice-Aufgaben) per Internet zu bearbeiten und diese per E-Mail einzusenden**, findet bei den Teilnehmern weniger Zustimmung (gruppiertes Median = 2,69). Bezüglich der Aussage zeigen sich jedoch höchst signifikante Unterschiede zwischen den Teilnehmern mit verschiedenen Bildungsabschlüssen bei großer Effektstärke ( $p = ,017$ ; gruppiertes Median = 2,69;  $\eta = ,297$ ;  $\eta^2 = ,088$ ;  $df = 6;184$ ).

Tab. 6.8: Beurteilung der Alternative, die Orientierungsfragen per Internet zu bearbeiten und einzusenden anstatt eine herkömmliche Hausarbeit zu schreiben (n = 184, U-Test nach MANN-WHITNEY)

Bildungsabschluss	keinen Schulabschluss	Hauptschulabschluss	mittlere Reife	Fachhochschulreife	allgemeine Hochschulreife	befinde mich noch in Ausbildung	Sonstige
keinen Schulabschluss							
Hauptschulabschluss	,360						
mittlere Reife	,592	,351					
Fachhochschulreife	,783	,264	,635				
allgemeine Hochschulreife	,656	,001	,005	,121			
befinde mich noch in Ausbildung	,221	,091	,142	,208	,249		
Sonstige	1,00	,524	,611	,741	,716	,317	

Danach stimmen die Teilnehmer mit Hochschulabschluss (gruppiertes Median = 3,57) der Aussage signifikant häufiger zu als die Teilnehmer mit Realschulabschluss ( $p = ,001$ ; gruppiertes Median = 2,33) und die Teilnehmer mit Hauptschulabschluss ( $p = ,005$ ; gruppiertes Median = 2,14).

Tab. 6.9 : Bearbeitung und Einsenden von Orientierungsfragen per Internet als eine Alternative zur Lernerfolgskontrolle „Hausarbeit“. Bewertung nach Bildungsabschluss („Das Bearbeiten und Einsenden der Orientierungsfragen via Internet wäre mir lieber als das herkömmliche Schreiben einer Hausarbeit.“) ( $n = 184$ , KRUSKAL-WALLIS)

Bildungsabschluss	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	Median	gruppiertes Median
keinen Schulabschluss	0	0,5	0	0,5	0	3,00	3,00
Hauptschulabschluss	8,2	1,1	6,5	1,6	1,1	2,50	2,14
mittlere Reife	10,3	8,2	6,5	3,3	5,4	2,00	2,33
Fachhochschulreife	4,3	2,7	2,7	0,5	3,8	2,50	2,50
allgemeine Hochschulreife	6,0	3,3	6,5	4,9	10,9	3,50	3,57
befinde mich noch in Ausbildung	0	0	0	0	0,5	5,00	5,00
Sonstige	0	0	0,5	0	0	3,00	3,00
gesamt	28,8	15,8	22,8	10,9	21,7	3,00	2,69

$p$  nach KRUSKAL-WALLIS = ,017

Auf Grund des höheren Bildungsstandes und des vermutlich damit verbundenen leichteren Zugangs zu Computer und Internet können sich die Teilnehmer mit allgemeiner Hochschulreife wahrscheinlich eher vorstellen, Einsendeaufgaben per Internet zu bearbeiten und zu beantworten, als die Teilnehmer mit niedrigerem Bildungsabschluss.

Fernunterrichtsteilnehmer erhalten Informationen über den Studienverlauf durch den Studienführer, durch die Studienanleitung und über die BSA-Homepage. Daher ist ein wesentliches Qualitätsmerkmal der Instruktion zunächst einmal deren Wahrnehmung. Die Mehrheit der Teilnehmer lehnt die Aussage ab, **sie hätten bis zur Nahphase nicht gewusst, dass sie eine Hausarbeit anfertigen müssten** (gruppiertes Median = 1,24).

## Zusammenfassung

Die schriftliche Information und die Instruktion durch den Hausarbeitsleitfaden werden von den Befragten überwiegend positiv bewertet. Die Teilnehmer geben an, dass sie nach dem Durchlesen des Hausarbeitsleitfadens eine klare Vorstellung haben, wie eine Hausarbeit anzufertigen ist. Standards bezüglich der Formalkriterien und der inhaltlichen Gestaltung helfen, gerade bei offenen Einsendaufgaben - wie die Hausarbeit eine ist - ,die geforderte Aufgabe optimal umzusetzen. Eine präzise Gliederungsvorgabe und eine einfache Sprache, die der besseren Verständlichkeit des Gelesenen dient, sind wesentliche Gestaltungspunkte, die die Autoren von Studientexten und Lehrbriefen berücksichtigen sollten.

Die nicht eindeutige Aussage der Befragten, die Sprache in den Hausarbeitsleitfäden sei verständlich (gruppiertes Median = 3,72), sollte Anlass sein, die Hausarbeitsleitfäden kritisch auf ihre Sprachverständlichkeit zu analysieren. Das zu bearbeitende Thema der Hausarbeit ist nicht für alle Befragten auf Anhieb eindeutig nachvollziehbar. So bewerten die Personen mit Fernunterrichtserfahrung die schriftliche Instruktion signifikant häufiger als eindeutig und nachvollziehbar als für die Personen ohne Fernunterrichtserfahrung.

Bezüglich der Verständlichkeit der mündlichen Instruktion zur Hausarbeit, die während der Präsenzphase von den Dozenten gegeben wird, zeigen sich signifikante Unterschiede zwischen den Teilnehmern mit verschiedenen Schulabschlüssen. So geben die Teilnehmer mit niedrigeren und mittleren Bildungsabschlüssen (Haupt- und Realschulabschluss) signifikant häufiger an, Probleme zu haben, die Instruktion zu verstehen, als Teilnehmer mit einem höheren Schulabschluss (Fachhochschulreife). Hinsichtlich der unabhängigen Variablen „Funktion in einem Fitnessclub“, „Fernunterrichtserfahrung“ und „fachspezifisches Qualifikationsniveau“ zeigen sich keine signifikanten Unterschiede. Die Beratungskompetenz in Form der mündlichen Instruktion der Hausarbeit durch einen Fernlehrer wird von den Befragten dagegen mehrheitlich positiv bewertet. Die Teilnehmer, die bereits bei anderen Anbietern fachspezifische Lehrgänge besucht haben, beurteilen die Antwortkompetenz der Fernlehrer signifikant höher als die Teilnehmer ohne fachspezifische Kenntnisse. Alle Befragten, unabhängig von dem Bildungsstand, der Funktion im Fitnessclub, der Fernunterrichtserfahrung und der fitnessspezifischen Qualifikation, hätten nichts dagegen, öfters von einem Fernlehrer kontaktiert zu werden, um bei der Anfertigung der Hausarbeit unterstützt und motiviert zu werden. Vor diesem Hintergrund sollte die Betreuungsleistung bei Lernerfolgskontrollen anstatt passiv, aktiv gestaltet werden. Folglich sollten die Teilnehmer beim Erstellen einer Lernerfolgskontrolle in regelmäßigen Abständen in irgendeiner Form kontaktiert werden (das hängt von den zur Verfügung stehenden und primär genutzten Medien ab) und auf die Betreuungsleistung hingewiesen werden. Dies kann heute relativ kostengünstig per E-Mail geschehen.

Der Bewertungsmaßstab der anzufertigenden Hausarbeit und somit die Instruktion für das anzustrebende Lernziel sind den Teilnehmern nicht ganz transparent, wobei sich diesbezüglich keine



signifikanten Unterschiede zwischen den Teilnehmern mit unterschiedlichem Qualifikationsniveau zeigen. Personen, die bereits bei anderen Organisationen oder Institutionen Lehrgänge besucht haben, beurteilen die Transparenz der Bewertung der Hausarbeit signifikant höher als dies die Teilnehmer ohne Fortbildungserfahrung tun. Dies könnte daran liegen, dass erstere wegen ihrer Lehrgangserfahrung (nicht Fernunterrichtserfahrung) eher wissen, worauf es bei der Erstellung einer Lernerfolgskontrolle ankommt.

Das Einsenden der Lernerfolgskontrolle via E-Mail anstelle des „traditionellen“ postalischen Weges befürworten die befragten Teilnehmer und unterscheiden sich dabei nicht signifikant voneinander. Lernerfolgskontrollen per Internet durchzuführen anstatt eine herkömmliche Hausarbeit anzufertigen, wird von den Teilnehmern eher abgelehnt, wobei sich diesbezüglich jedoch signifikante Unterschiede zwischen den Teilnehmern mit unterschiedlichen Schulabschlüssen zeigen. So stimmen die Teilnehmer mit Hochschulabschluss der Aussage signifikant häufiger zu als die Teilnehmer mit Realschulabschluss und die Teilnehmer mit Hauptschulabschluss. Wegen der höheren Bildungsniveaus und des vermutlich damit verbundenen leichteren Zugangs zu Computer und Internet können sich Personen mit allgemeiner Hochschulreife wahrscheinlich eher vorstellen, Lernerfolgskontrollen per Internet zu bearbeiten und zu beantworten als Teilnehmer mit geringerem Bildungsabschluss. Ferner dürften Personen mit höherem Bildungsabschluss vermutlich offener sein, diese Wege zu wählen.

## **7 Fragestellungen zum Umgang mit Computer und Internet**

Der Anteil der Nutzer von PCs und dem Internet ist in den letzten Jahren stetig gestiegen. Diese Entwicklung ist nicht spurlos an den Bildungsanbietern vorbeigegangen. Auf der Anbieterseite nutzen bereits 76 Prozent der deutschen Fernschulen elektronische Medien. 95 Prozent der Anbieter nutzen dabei die E-Mail-Funktion des Internets (vgl. KURZ, 2002, S. 7 ff.). Ein großer Teil der Fernschulen geht davon aus, dass ihre Fernunterrichtsteilnehmer mit Computer und Internet umgehen können. Trotz Vorhandenseins des Internets haben aber viele Teilnehmer keinen Zugang zu Computern, gerade in niederen sozialen Schichten (vgl. SIMONSON, SMALDINO, ALBRIGHT & ZVACEK, 2003, S. 244). Bevor elektronische Medien in ein didaktisches Konzept eines Fernunterrichtslehrganges eingebunden werden, sollte deshalb geprüft werden, in welchem Umfang den Teilnehmern Computer und Internet zur Verfügung stehen und wie sie damit umgehen können.

## Umgang mit dem Computer

Frage 27

„Arbeiten Sie mit dem Computer?“ „Ja“ bzw. „Nein“.

Von den befragten Teilnehmern geben 81,8 Prozent an, dass sie mit dem PC arbeiten; 18,2 Prozent verneinen dies. Hinsichtlich der Aussage unterscheiden sich Teilnehmer mit unterschiedlichem Schulabschluss signifikant voneinander, bei einer Effektstärke von 7,1 Prozent ( $p = ,027$ ; gruppiertes Median = 1,82;  $\eta^2 = ,266$ ;  $\eta^2 = ,071$ ;  $df = 6$ ;  $df = 6;202$ ).

Tab. 7.1: Beurteilung der Arbeit mit dem Computer nach Bildungsabschluss (n = 202, U-Test nach MANN-WHITNEY)

Bildungsabschluss	keinen Schulabschluss	Hauptschulabschluss	mittlere Reife	Fachhochschulreife	allgemeine Hochschulreife	befinde mich noch in Ausbildung	Sonstige
keinen Schulabschluss							
Hauptschulabschluss	,330						
mittlere Reife	,480	,144					
Fachhochschulreife	,644	,025	,214				
allgemeine Hochschulreife	,620	,007	,151	,161			
befinde mich noch in Ausbildung	1,00	,488	,617	,743	,726		
Sonstige	,157	,174	,056	,009	,008	,317	

Die Teilnehmer mit Abitur (27 Prozent) arbeiten signifikant ( $p = ,007$ ) häufiger mit dem Computer als die Teilnehmer mit Hauptschulabschluss (11,9 Prozent). Signifikant häufiger ( $p = ,025$ ) arbeiten auch die Teilnehmer mit Fachhochschulreife (13,4 Prozent) mit dem Computer als die Teilnehmer mit Hauptschulabschluss (11,9 Prozent). Man könnte vermuten, je höher der Bildungsgrad, desto eher wird mit dem Computer gearbeitet. Soziokulturelle Faktoren können hier als Gründe angeführt werden. Je geringer der Bildungsgrad, desto geringer sind wahrscheinlich auch das Einkommen und die Bildungschancen der Teilnehmer.

Die signifikanten Unterschiede zwischen „sonstigen Abschlüssen“ und der Fachhochschulreife sowie der „allgemeinen Hochschulreife“ sind eher von geringer Aussagekraft, da nur ein Teilnehmer (Fragebogennummer 162) in die Kategorie „sonstiger Schulabschluss“ (10 Klasse der DDR-Oberschule) fällt.

Tab. 7.2: Arbeit mit dem Computer nach Bildungsabschluss („Arbeiten Sie mit dem Computer?“) (n = 202, KRUSKAL-WALLIS)

Bildungsabschluss	gesamt	nein, ich arbeite nicht mit dem PC	ja, ich arbeite mit dem PC	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
keinen Schulabschluss	1,0	0	1,0	2	120,00	2,00
Hauptschulabschluss	17,8	5,9	11,9	36	86,33	1,67
mittlere Reife	34,2	6,9	27,2	69	99,51	1,80
Fachhochschulreife	14,9	1,5	13,4	30	109,90	1,90
allgemeine Hochschulreife	31,2	3,5	27,7	63	108,78	1,89
befinde mich noch in Ausbildung	0,5	0	0,5	1	120,00	2,00
Sonstige	0,5	0,5	0	1	19,00	1,00
gesamt	100,0	18,3	81,7	202		1,82

p nach KRUSKAL-WALLIS = ,027

Von den Teilnehmern, die angeben, mit dem Computer zu arbeiten, geben 41,2 Prozent an, dass sie **nur zu Hause** mit dem Computer arbeiten ( $x = 1,98$ ;  $s = 0,15$ ; gruppiertes Median = 1,98;  $n = 85$ ). 14,2 Prozent der Befragten geben an, **nur beruflich** mit dem Computer zu arbeiten ( $x = 2,14$ ;  $s = 0,74$ ; gruppiertes Median = 2,14;  $n = 29$ ) und 26,4 Prozent der Teilnehmer arbeiten **sowohl beruflich als auch zu Hause** mit einem PC ( $x = 2,02$ ;  $s = 0,34$ ; gruppiertes Median = 2,00;  $n = 85$ ).

Dabei nutzen die Teilnehmer den PC zu den unterschiedlichsten Tätigkeiten, wie nachfolgende Tabelle zeigt:

Tab. 7.3: Angaben der Teilnehmer zur Nutzung des PCs

Frage 21: „Wozu nutzen Sie den PC?“	x	s	gruppierter Median	n
„Zur Textverarbeitung.“	5,73	1,13	5,92	163
„Zur Tabellenkalkulation.“	4,41	1,89	4,45	156
„Zur grafischen Gestaltung.“	3,94	1,81	4,17	154
„Sonstiges.“	3,90	2,35	4,08	62
„Zum Lernen mittels interaktiver CD-ROMs.“	3,28	1,90	3,26	147
„Zum Abspielen von Musik.“	3,23	2,07	3,00	154
„Zum Spielen.“	2,93	1,88	2,47	152

Die Teilnehmer setzen den **PC sehr häufig zur Textverarbeitung** ein (gruppierter Median = 5,92). Hierin unterscheiden sich die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung signifikant von den Teilnehmern ohne Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie, jedoch bei geringer Effektstärke ( $p = ,008$ ; gruppierter Median = 5,92;  $\eta^2 = ,187$ ;  $\eta^2 = ,035$ ;  $df = 1;163$ ). Danach nutzen die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung signifikant häufiger den PC zur Textverarbeitung als die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung. Dies dürfte darauf zurückzuführen sein, dass jemand – wenn er einen BSA-Fernunterrichtskursus absolvierte – in Abhängigkeit vom Lehrgang eine Hausarbeit in schriftlicher Form anfertigen musste.

Tab. 7.4: Nutzung des PCs zur Textverarbeitung bezüglich der BSA-Fernunterrichtserfahrung („Wozu nutzen Sie den PC?“ „Zur Textverarbeitung.“) (n = 163, KRUSKAL-WALLIS)

BSA-Fernun- terric- ter- fah- rung	gesamt	nie 1	sehr selten 2	selten 3	manch- mal 4	häufig 5	sehr häufig 6	ausschl- ießlich 7	n	mittlerer Rang	gruppi- er Median
nein	48,5	0,6	1,8	0,6	5,5	4,9	30,1	4,9	79	73,15	5,75
ja	51,5	0	1,8	,6	0	5,5	31,9	11,7	84	90,32	6,08
gesamt	100	0,6	3,7	1,2	5,5	10,4	62,0	16,6	163		5,92

p nach KRUSKAL-WALLIS = ,008

Dagegen nutzen die Teilnehmer nur manchmal den **PC zur Tabellenkalkulation** (gruppierter Median = 4,45). Dies liegt vermutlich am Arbeitsfeld der Teilnehmer.

Ebenfalls nur gelegentlich nutzen die Teilnehmer den **PC zur grafischen Gestaltung** (gruppiertes Median = 4,13). Eindeutige, signifikante Unterschiede hinsichtlich der Aussage gibt es zwischen den Teilnehmern mit bzw. ohne Funktion in einem Fitnessclub bei kleiner Effektgröße ( $p = ,016$ ; gruppiertes Median = 4,13;  $\eta = ,058$ ;  $\eta^2 = ,003$ ;  $df = 1;154$ ). Die Teilnehmer mit einer Funktion im Fitnessclub (gruppiertes Median = 4,18) nutzen den PC signifikant häufiger zur grafischen Gestaltung als die Teilnehmer ohne Funktion (gruppiertes Median = 3,88).

Tab. 7.5: Nutzung des PCs zur grafischen Gestaltung bezüglich der BSA-Fernunterrichtserfahrung („Wozu nutzen Sie den PC?“ „Zur grafischen Gestaltung.“) ( $n = 154$ , KRUSKAL-WALLIS)

Funktion im Fitnessclub	gesamt	nie 1	sehr selten 2	selten 3	manchmal 4	häufig 5	sehr häufig 6	ausschließlich 7	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	15,6	3,2	0,6	3,2	1,9	3,9	2,6	0	24	84,28	3,88
ja	84,4	10,4	12,3	10,4	18,2	18,2	3,2	10,4	130	66,26	4,18
gesamt	100	14,9	11,0	15,6	12,3	22,1	20,8	3,2	154		4,13

$p$  nach KRUSKAL-WALLIS = ,016

Vermutlich arbeiten die Teilnehmer mit einer Funktion im Fitnessclub öfters mit Grafiken beispielsweise bei der Gestaltung von Werbemitteln oder der Zusammenstellung von Trainingsplänen oder bei der Darstellung von betriebswirtschaftlichen Abläufen.

Unabhängig von ihrem Schulabschluss ( $p = ,822$ ; gruppiertes Median = 4,08;  $df = 3;62$ ), ihrer unterschiedlichen Funktion im Fitnessclub ( $p = ,351$ ; gruppiertes Median = 4,15;  $df = 1;63$ ), ihrer vorhandenen bzw. nicht vorhandenen BSA-Fernunterrichtserfahrung ( $p = ,876$ ; gruppiertes Median = 4,15;  $df = 1;63$ ) und ihrem unterschiedlichen, fitnessspezifischen Qualifikationsniveau ( $p = ,326$ ; gruppiertes Median = 4,00;  $df = 1;60$ ) geben die Teilnehmer an, manchmal auch **sonstige Aufgaben** mit dem PC zu erledigen. Darunter fallen 17 Nennungen auf das Internet, drei Nennungen auf geschäftliche Aufgaben und je eine auf Nennung „Bearbeiten von digitalen Fotos“, „Mitgliederverwaltung mittels Datenbank“, „DTP, Marketing und Werbung“ sowie „CAD-Konstruktionen“.

Nach Aussage der Teilnehmer nutzen diese den **PC manchmal zum Lernen mittels interaktiver CD-ROM** (gruppiertes Median = 3,26), wobei sich die Teilnehmer im Hinblick auf die Aussage je nach Schulabschluss bei geringer Effektstärke signifikant voneinander unterscheiden ( $p = ,017$ ; gruppiertes Median = 4,00;  $\eta = ,303$ ,  $\eta^2 = ,092$ ;  $df = 5;147$ ).

Tab. 7.6: Nutzung des PCs zum Lernen mittels interaktiver CD-ROM nach Bildungsabschluss (n = 147, KRUSKAL-WALLIS)

Bildungsabschluss	keinen Schulabschluss	Hauptschulabschluss	mittlere Reife	Fachhochschulreife	allgemeine Hochschulreife	befinde mich noch in Ausbildung	Sonstige
keinen Schulabschluss							
Hauptschulabschluss	,494						
mittlere Reife	,393	,713					
Fachhochschulreife	,489	,028	,002				
allgemeine Hochschulreife	,356	,733	,976	,001			
befinde mich noch in Ausbildung	,480	,445	,251	,886	,199		
Sonstige	leere Gruppe	leere Gruppe	leere Gruppe	leere Gruppe	leere Gruppe	leere Gruppe	

Klar erkennbare, signifikante Unterschiede gibt es zwischen den Teilnehmern mit Fachhochschulreife ( $p = ,028$ ; gruppierter Median = 4,83) und den Hauptschulabsolventen (gruppierter Median = 2,00) sowie den Teilnehmern mit Realschulabschluss (gruppierter Median = 2,83). Der Unterschied, warum Fachhochschulabsolventen signifikant häufiger mittels interaktiver CD-ROM lernen, dürfte an dem Bildungsgrad und den oftmals technik-zentrierten Lerninhalten bei Fachabiturienten liegen. Dies erklärt vermutlich auch den höchst signifikanten Unterschied zwischen den Fachabiturienten ( $p = ,001$ , gruppierter Median = 4,83) und den Personen mit allgemeiner Hochschulreife (gruppierter Median = 2,94).

Tab. 7.7: Nutzung des PCs zum Lernen mittels CD-ROM nach Bildungsabschluss („Wozu nutzen Sie den PC?“ „Zum Lernen mittels interaktiver CD-ROMs.“) (n = 147, KRUSKAL-WALLIS)

Bildungsabschluss	Gesamt	nie 1	sehr selten 2	selten 3	manch- mal 4	häufig 5	sehr häufig 6	aussch- ließlich 7	n	mittlerer Rang	gruppie- rter Median
keinen Schulabschluss	1,4	0	0	0,7	0	0,7	0	0	2	91,25	4,00
Hauptschulabschluss	15,6	7,5	0,7	1,4	0,7	2,0	2,7	0,7	23	66,67	2,00
mittlere Reife	32,0	9,5	6,1	2,0	8,2	1,4	4,1	0,7	47	68,71	2,83
Fachhochschulreife	16,3	2,0	0,7	0	4,1	4,1	4,8	0,7	24	100,90	4,83
allgemeine Hochschulreife	34,0	9,5	4,8	6,1	8,2	2,0	2,0	1,4	50	67,93	2,94
befinde mich noch in Ausbildung	0,7	0	0	0	0	0,7	0	0	1	114,50	5,00
Sonstige	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	3,26
gesamt	100	28,6	12,2	10,2	21,1	10,9	13,6	3,4	147		4,00

p nach KRUSKAL-WALLIS = ,017

Zum „**Abspielen von Musik**“ wird der PC hingegen nur selten von den Teilnehmern genutzt, wobei es keine signifikanten Differenzen hinsichtlich der Aussage zwischen den Teilnehmern verschiedener Bildungsabschlüsse ( $p = ,149$ ; gruppierter Median = 3,00;  $df = 5;154$ ), unterschiedlicher Funktion im Fitnessclub ( $p = ,392$ ; gruppierter Median = 2,93;  $df = 1;154$ ), vorhandener bzw. nicht vorhandener BSA-Fernunterrichtserfahrung ( $p = ,232$ ; gruppierter Median = 3,00;  $df = 1;154$ ) und unterschiedlichem fitnessspezifischem Qualifikationsniveau ( $p = ,285$ ; gruppierter Median = 3,00;  $df = 1;151$ ) gibt.

Ebenfalls selten nutzen die befragten Teilnehmer den **PC zum Spielen**. Jedoch zeigen sich hoch signifikante Unterschiede bei geringer Effektgröße im Hinblick auf die Aussage bei den Personen mit unterschiedlicher Funktion im Fitnessclub ( $p = ,000$ ; gruppierter Median = 2,47;  $\eta^2 = ,145$ ;  $\eta^2 = ,021$ ;  $df = 5;152$ ). Danach scheinen die Personen ohne eine Funktion (gruppierter Median = 3,67) den PC signifikant häufiger zum Spielen zu gebrauchen als Teilnehmer mit einer Funktion im Fitnessclub (gruppierter Median = 2,31), was sicherlich mit der zur Verfügung stehenden Zeit in Zusammenhang gebraucht werden kann.



Tab. 7.8: Nutzung des PCs zum Spielen bezogen auf die Funktion im Fitnessclub („Wozu nutzen Sie den PC?“ „Zum Spielen.“) (n = 152, KRUSKAL-WALLIS)

Funktion im Fitnessclub	gesamt	nie 1	sehr selten 2	selten 3	manch- mal 4	häufig 5	sehr häufig 6	ausschl- ießlich 7	n	mittlerer Rang	gruppie- rter Median
nein	15,8	3,9	2,0	1,3	2,6	2,6	2,6	0,7	24	66,62	3,67
ja	84,2	28,3	19,1	8,6	9,9	7,2	9,9	1,3	128	95,50	2,31
gesamt	100	32,2	21,1	9,9	12,5	9,9	12,5	2,0	152		2,47

p nach KRUSKAL-WALLIS = ,000

Signifikante Unterschiede zeichnen sich zwischen den Teilnehmern mit bzw. ohne BSA-Fernunter-richtserfahrung ab, dies jedoch bei geringer Effektstärke ( $p = ,006$ ; gruppierter Median = 2,51;  $\eta^2 = ,214$ ;  $\eta^2 = ,046$ ;  $df = 1;152$ ).

Tab. 7.9: Nutzung des PCs zum Spielen, bezogen auf das Kriterium „BSA-Fernunterrichtserfahrung“ („Wozu nutzen Sie den PC?“ „Zum Spielen.“) (n = 152, KRUSKAL-WALLIS)

BSA-Fernun- terrichtser- fahrung	gesamt	nie 1	sehr selten 2	selten 3	manch- mal 4	häufig 5	sehr häufig 6	ausschl- ießlich 7	n	mittlerer Rang	gruppie- rter Median
nein	49,3	10,5	11,2	2,6	9,2	7,9	6,6	1,3	75	86,29	3,28
ja	50,7	21,1	9,9	7,2	3,3	2,0	6,6	,7	77	66,97	1,96
gesamt	100	31,6	21,1	9,9	12,5	9,9	13,2	2,0	152		2,51

p nach KRUSKAL-WALLIS = ,006

Die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung spielen signifikant weniger häufig (gruppierter Median = 1,96) als die Teilnehmer ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung. Auf Grund der Lernerfahrung und den vielleicht persönlich erkannten Lerndefiziten nutzen die Teilnehmer mit Fernunter-richtserfahrung die Zeit vermutlich sinnvoller als zum Spielen mit dem PC. Gleiches gilt für die Teil-nehmer mit bzw. keinen fitnessspezifischen Qualifikationen, die sich ebenfalls im Hinblick auf die Aussage signifikant voneinander unterscheiden ( $p = ,041$ ; gruppierter Median = 2,53;  $\eta^2 = ,151$ ;  $\eta^2 = ,023$ ;  $df = 1;149$ ). Wiederum nutzen die Teilnehmer, die einschlägige Bildungsmaßnahmen besucht haben, den PC weniger häufig zum Spielen (gruppierter Median = 1,93) als die Teilnehmer ohne zusätzliche Qualifikationen (gruppierter Median = 2,77). Diese nutzen vermutlich die Zeit eher, um sich weiterzubilden, als mit dem PC zu spielen.

Tab. 7.10: Nutzung des PCs zum Spielen, bezogen auf das Kriterium „Fitnessspezifische Qualifikationen woanders erworben“ („Wozu nutzen Sie den PC?“ „Zum Spielen.“) (n = 149, KRUSKAL-WALLIS)

fitness-spezifische Qualifikationen woanders erworben	gesamt	nie 1	sehr selten 2	selten 3	manchmal 4	häufig 5	sehr häufig 6	ausschließlich 7	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	69,8	17,4	16,8	6,7	9,4	7,4	10,7	1,3	104	79,65	2,77
ja	30,2	13,4	4,7	3,4	3,4	2,7	2,0	0,7	45	64,26	1,93
gesamt	100	30,9	21,5	10,1	12,8	10,1	12,8	2,0	149		2,53

p nach KRUSKAL-WALLIS = ,041

Bei der Frage, **wie häufig die Teilnehmer mit dem PC arbeiten** (Frage 30), geben 34,2 Prozent der befragten Teilnehmer an, dass sie täglich mit dem PC arbeiten, 17,7 Prozent arbeiten an drei und mehr Tagen am PC, 25,3 Prozent arbeiten an zwei bis drei Tagen und 22,8 Prozent arbeiten an einem Tag pro Woche mit dem PC. Das bedeutet, dass mehr als die Hälfte der Personen (51,9 Prozent) angibt, mit dem PC zu arbeiten, dies an mehr als drei Tagen die Woche tut.

Signifikante Unterschiede im Hinblick auf die Antworten der Teilnehmer zeichnen sich dabei zwischen den Teilnehmern mit verschiedenem, fitnessspezifischem Qualifikationsniveau ab, dies jedoch bei geringer Effektgröße (p = ,047; gruppiertes Median = 2,18; eta = ,021; eta<sup>2</sup> = ,001; df = 1;154). Danach scheinen die Teilnehmer mit höherem Qualifikationsniveau signifikant häufiger mit dem PC zu arbeiten als die Teilnehmer mit niedrigem Qualifikationsniveau.

Tab. 7.11: Häufigkeit der PC-Nutzung pro Woche bezüglich fitnessspezifischer Qualifikationen („Wie häufig arbeiten Sie am PC?“) (n = 154, MANN-WHITNEY)

fitnessspezifische Qualifikationen woanders erworben	gesamt	täglich 1	1-2-mal die Woche 2	2-3-mal die Woche 3	3 und mehr Tage die Woche 4	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	68,8	20,1	16,2	18,8	13,6	106	82,12	2,35
ja	31,2	14,3	6,5	6,5	3,9	48	67,29	1,81
gesamt	100,0	34,4	22,7	25,3	17,5	154		2,18

p nach MANN-WHITNEY = ,047

Bei **der täglichen Arbeitszeit in Stunden am PC** geben 30,1 Prozent der Befragten an, bis zu einer Stunde am Tag mit dem PC zu arbeiten; 42,3 Prozent arbeiten ein bis zwei Stunden am Tag mit dem PC. Täglich zwei bis drei Stunden am PC arbeiten 16,6 Prozent; nur 4,9 Prozent arbeiten drei bis vier Stunden, 2,5 Prozent vier bis fünf Stunden und 3,7 Prozent mehr als fünf Stunden mit dem PC.

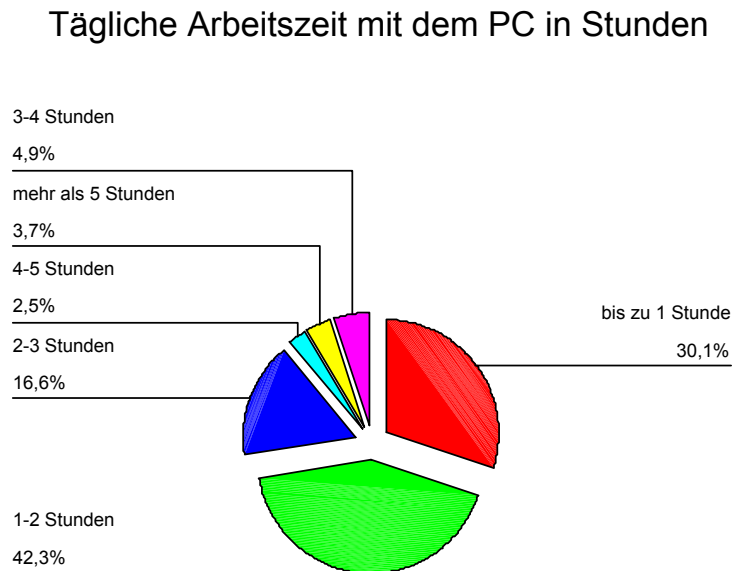


Abb. 7.1: Tägliche Arbeitszeit der befragten Teilnehmer in Stunden mit dem PC (n = 159)

Fast Zweidrittel der Befragten arbeiten also bis zu zwei Stunden täglich mit dem PC. Das Arbeiten mit einem PC impliziert nicht gleichzeitig das Besitzen eines PCs. Bei der Frage nach dem **Besitz eines PCs** (Frage 31) geben 71 Prozent der befragten Teilnehmer an, einen PC zu besitzen; 29 Prozent verneinen diese Frage. Zwar gibt es keine signifikanten Unterschiede hinsichtlich der Frage zwischen den Teilnehmern mit unterschiedlichem Schulabschluss, jedoch zeigt die mittlere Effektgröße, dass die Variable „Schulabschluss“ durchaus einen Einfluss auf den Besitz eines PCs haben kann ( $p = ,068$ ; gruppierter Median = 1,79;  $\eta = ,255$ ;  $\eta^2 = ,065$ ;  $df = 5;185$ ).

### Besitzen Sie einen eigenen PC?

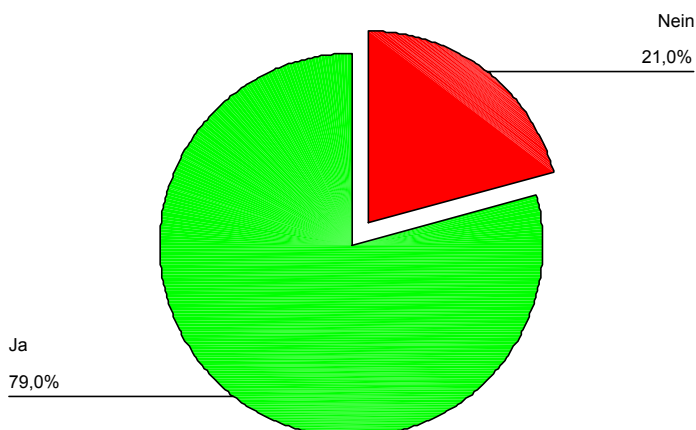


Abb. 7.2: Angaben der Teilnehmer im Hinblick auf den Besitz eines PCs (n = 185)

Die Teilnehmer nennen gleichzeitig Gründe, warum sie sich keinen PC anschaffen, wie nachfolgende Tabelle zeigt:

Tab. 7.12: Angabe von Gründen, sich keinen PC anzuschaffen

Frage 32: „Besitzen Sie einen PC?“ „Wenn nein, welches sind die Gründe, sich keinen Computer anzuschaffen.“	x	s	gruppiertes Median	n
„PCs sind zu teuer.“	3,16	1,55	3,38	31
„Durch PC-Nutzung werden soziale Kontakte vernachlässigt.“	2,75	1,63	2,50	32
„Ich habe keine Zeit/Lust, mich mit PCs zu beschäftigen.“	2,57	1,70	2,00	30
„Ich brauche weder beruflich noch privat einen PC.“	2,26	1,44	1,87	35
„Ich lehne grundsätzlich alles ab, was mit PCs zu tun hat.“	1,74	1,00	1,58	31
„Ich traue mir nicht zu, einen PC zu bedienen.“	1,28	0,63	1,23	32

Ein Grund, sich eher keinen PC anzuschaffen, liegt vermutlich darin, dass die Teilnehmer angeben, **PCs seien teuer** (gruppiertes Median = 3,31). Hohe Anschaffungskosten scheinen demnach ein Hindernis für die PC-Anschaffung darzustellen.

Sich keinen PC anzuschaffen, da dadurch **soziale Kontakte vernachlässigt** werden, lehnt die Mehrheit der Befragten ab (gruppiertes Median = 2,50). Eine Vereinsamung durch PC-Nutzung wird folglich nicht gesehen.

**Keine Lust bzw. keine Zeit zu haben sich mit den PCs zu beschäftigen**, wird von den befragten Fernunterrichtsteilnehmern als Grund sich keinen Computer anzuschaffen abgelehnt (gruppiertes Median = 2,00).

Signifikante Unterschiede hinsichtlich der Aussage sind zwischen den Teilnehmern mit und den Teilnehmern ohne Fernunterrichtserfahrung zu verzeichnen und dies bei sehr großer Effektstärke ( $p = ,003$ ; gruppiertes Median = 1,87;  $\eta = ,580$ ;  $\eta^2 = ,336$ ;  $df = 1;35$ ). Die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung haben signifikant weniger häufig Lust/Zeit, sich mit dem PC zu beschäftigen, (gruppiertes Median = 4,00), als die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung (gruppiertes Median = 1,36). Für letztere Gruppe trifft die oben gemachte Aussage wahrscheinlich deshalb weniger häufig zu, da sie sich wegen der gemachten Lernerfahrung und den gestellten Anforderungen sich ohnehin mit dem PC beschäftigen.

Tab. 7.13: Begründung, sich nicht mit dem PC arbeiten zu wollen, bezogen auf die BSA-Fernunterrichtserfahrung („Ich habe keine Zeit/Lust, mich mit PCs zu beschäftigen.“) ( $n = 30$ , MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichtserfahrung	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	56,7	16,7	0	6,7	10,0	23,3	17	19,38	4,00
ja	43,3	30,0	6,7	6,7	0	0	13	10,42	1,36
gesamt	100	46,7	6,7	13,3	10,0	23,3	30		2,00

$p$  nach MANN-WHITNEY = ,003

Da die Teilnehmer angeben den PC **weder beruflich noch privat brauchen**, lehnen sie die Anschaffung eines PCs ab (gruppiertes Median = 1,87).

**Die Teilnehmer lehnen grundsätzlich nicht alles ab, was mit PCs zu tun** (gruppiertes Median = 1,58), wobei sich keine Signifikanzen zwischen den Teilnehmern mit unterschiedlichem Schulabschluss ( $p = ,997$ ; gruppiertes Median = 1,58;  $df = 2;31$ ), unterschiedlicher Funktion im Fitnessclub ( $p = ,227$ ; gruppiertes Median = 1,58;  $df = 1;31$ ), vorhandener bzw. nicht vorhandener BSA-Fernunterrichtserfahrung ( $p = ,382$ ; gruppiertes Median = 1,58;  $df = 1;31$ ) zeigen. Jedoch lehnen die Teilnehmer mit fitnessspezifischen Qualifikationen signifikant häufiger alles ab, was mit PCs zu tun

hat, als die Teilnehmer ohne weitere einschlägige Qualifikationserfahrung ( $p = ,020$ ; gruppierter Median = 1,58;  $\eta = ,370$ ;  $\eta^2 = ,137$ ;  $df = 1;31$ ).

Tab: 7.14: Begründung, nicht mit dem PC arbeiten zu wollen, bezogen auf das fitnessspezifische Qualifikationsniveau („Ich lehne grundsätzlich alles ab, was mit PCs zu tun hat.“) ( $n = 31$ , MANN-WHITNEY)

fitnessspezifische Qualifikationen woanders erworben	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppierter Median
nein	80,6	35,5	22,6	19,4	3,2	35,5	25	17,68	1,78
ja	19,4	19,4	0	0	0	19,4	6	9,00	1,00
gesamt	100,0	54,8	22,6	19,4	3,2	54,8	31		1,58

$p$  nach MANN-WHITNEY = ,020

Danach lehnen es die Teilnehmer ohne fitnessspezifische Qualifikationen signifikant häufiger ab, mit dem PC zu arbeiten (gruppierter Median = 1,78), als die Teilnehmer, die ein höheres einschlägiges Qualifikationsniveau besitzen (gruppierter Median = 1,00). Die Effektstärke deutet darauf hin, dass das Qualifizierungsniveau einen Einfluss auf das Antwortverhalten hat. Diesbezüglich sind wahrscheinlich Personen mit technischer Qualifikation dem PC eher aufgeschlossen als die Teilnehmer ohne.

**Die Mehrheit der Teilnehmer traut sich zu einen PC zu bedienen** (gruppierter Median = 1,23). Signifikante Unterschiede sind zwischen den Teilnehmern mit unterschiedlichem Schulabschluss ( $p = ,219$ ; gruppierter Median = 1,23;  $\eta = ,288$ ;  $\eta^2 = ,083$ ;  $df = 2;32$ ), unterschiedlicher Funktion im Fitnessclub ( $p = ,495$ ; gruppierter Median = 1,23;  $df = 1;32$ ) sowie vorhandener bzw. nicht vorhandener BSA-Fernunterrichtserfahrung ( $p = ,753$ ; gruppierter Median = 1,23;  $df = 1;32$ ) und unterschiedlichem fitnessspezifischen Qualifikationsniveau ( $p = ,502$ ; gruppierter Median = 1,23;  $df = 1;32$ ) im Hinblick auf diese Aussage nicht zu beobachten. Die hohe Effektstärke der Variablen „Schulabschluss“ deutet darauf hin, dass der Bildungsgrad einen Einfluss auf das Antwortverhalten hat. Vermutlich trauen sich Personen mit höherem Bildungsgrad den Umgang mit dem PC eher zu als Teilnehmer mit geringerem Bildungsgrad.

---

## Umgang mit dem Internet

---

Frage 32

**Besitzen Sie einen Internetanschluss?** „Ja bzw. Nein.“

---

Nach Angaben der Teilnehmer besitzen 64,1 Prozent der Befragten einen Internetanschluss und 35,9 Prozent der Befragten geben an, keinen Anschluss an das Internet zu haben.

### Besitzen Sie einen Internetanschluss?

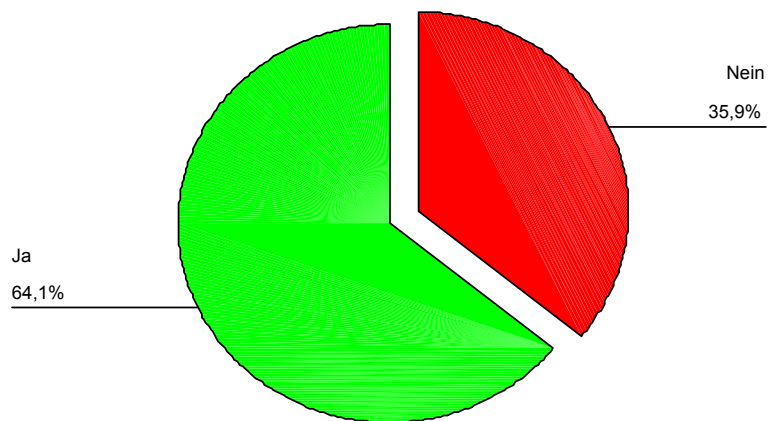


Abb. 7.3: Antwortverhalten der Befragten zur Frage „Besitzen Sie einen Internetanschluss?“ (n = 194)

Zwischen den Teilnehmern mit verschiedenen Schulabschlüssen zeigen sich hoch signifikante Unterschiede bei großer Effektstärke bezüglich des Besitzes eines Internetanschlusses ( $p = ,012$ ; gruppierter Median = 1,64;  $\eta = ,291$ ;  $\eta^2 = ,085$ ;  $df = 6;194$ ).

Tab. 7.15: Signifikante Unterschiede im Hinblick auf den Besitz eines Internetanschlusses nach Bildungsabschluss (n = 194, U-Test nach MANN-WHITNEY)

Bildungsabschluss	keinen Schulabschluss	Hauptschulabschluss	mittlere Reife	Fachhochschulreife	Allgemeine Hochschulreife	befinde mich noch in Ausbildung	Sonstige
keinen Schulabschluss							
Hauptschulabschluss	,163						
mittlere Reife	,199	,616					
Fachhochschulreife	,407	,044	,073				
allgemeine Hochschulreife	,463	,003	,004	,599			
befinde mich noch in Ausbildung	1,00	,317	,361	,555	,603		
Sonstige	,157	,344	,288	,118	,067	,317	

Es zeigen sich ebenfalls signifikante Unterschiede zwischen den Personen mit Fachhochschulreife und den Personen mit Hauptschulabschluss ( $p = ,044$ ) sowie zwischen den Teilnehmern mit allgemeiner Hochschulreife und den Teilnehmern mit Hauptschulabschluss ( $p = ,003$ ) und Personen mit der mittleren Reife ( $p = ,004$ ). Wie auf Grund des gruppierten Median in der nachfolgenden Tabelle zu erkennen ist, steigt das Vorhandensein eines Internetanschlusses mit dem Bildungsgrad.



Tab. 7.16: Arbeit mit dem Computer nach Bildungsabschluss („Arbeiten Sie mit dem Computer?“) (n = 194, KRUSKAL-WALLIS)

Bildungsabschluss	gesamt	nein, ich besitze keinen Internetanschluss	ja, ich besitze einen Internetanschluss	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
keinen Schulabschluss	1,0	0	1,0	2	132,50	2,00
Hauptschulabschluss	18,0	9,3	8,8	35	82,61	1,49
mittlere Reife	33,5	15,5	18,0	65	87,73	1,54
Fachhochschulreife	15,5	4,1	11,3	30	106,63	1,73
allgemeine Hochschulreife	30,9	6,7	24,2	60	111,48	1,78
befinde mich noch in Ausbildung	0,5	0	0,5	1	132,50	2,00
Sonstige	0,5	0,5	0	1	35,50	1,00
gesamt	100	36,1	63,9	194		1,64

p nach KRUSKAL-WALLIS = ,012

Die Teilnehmer, die keinen Internetanschluss besitzen, geben als Gründe Folgendes an (vgl. nachfolgende Tabelle):

Tab. 7.17: Angabe von Gründen, sich keinen Internetanschluss anzuschaffen

Frage 21: „Besitzen Sie einen Internetanschluss?“ „Wenn „Nein“, warum schaffen Sie sich keinen Internetan- schluss an?“	x	s	gruppiertes Median	n
„Ich habe über Freunde und Bekannte Zugang zum Internet.“	3,71	1,30	4,02	59
„Ich kann andere bitten, für mich zu ‚surfen‘, sollte ich es brauchen.“	3,57	1,39	3,77	56
„Ich brauche das Internet weder beruflich noch privat.“	3,16	1,62	3,18	58
„TV, Fachzeitschriften und Bücher reichen mir als Informationsquellen aus.“	3,08	1,44	2,97	62
„Die Kosten sind mir zu hoch.“	3,05	1,44	3,15	59
„Ich habe keine Zeit/Lust, mich mit dem Internet zu beschäftigen.“	2,49	1,44	2,25	59
„Ich habe über meinen Arbeitgeber Zugang zum Internet.“	2,47	1,74	1,80	57
„Ich lehne die Nutzung des Internets grundsätzlich ab.“	1,67	1,34	1,36	57
„Ich traue mir die Benutzung nicht zu.“	1,39	0,70	1,31	57

Ein Großteil der Befragten gibt als Grund an, sich keinen Zugang zum Internet zu verschaffen, da er **Zugang über Freunde und Bekannte zum Internet** hat (gruppiertes Median = 4,02). Signifikante Unterschiede hinsichtlich der Aussage bei mittlerer Effektstärke sind zwischen den Teilnehmern mit vorhandener bzw. nicht vorhandener BSA-Fernunterrichtserfahrung zu verzeichnen ( $p = ,050$ ; gruppiertes Median = 4,02;  $\eta = ,261$ ;  $\eta^2 = ,068$ ;  $df = 1;59$ ).

Tab. 7.18: Gründe, sich keinen Internetzugang anschaffen zu wollen bezogen auf die BSA-Fernunterrichtserfahrung („Ich habe über Freunde/Bekannte Zugang zum Internet.“) (n = 59, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichtserfahrung	gesamt	trifft in geringem Maße zu	trifft in geringem Maße zu	trifft mehr oder weniger zu	trifft in höherem Maße zu	trifft in hohem Maße zu	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
		1	2	3	4	5			
nein	57,6	1,7	6,8	5,1	20,3	23,7	34	33,59	4,23
ja	42,4	8,5	3,4	5,1	16,9	8,5	25	25,12	3,62
gesamt	100,0	10,2	10,2	10,2	37,3	32,2	59	33,59	4,02

p nach MANN-WHITNEY = ,050

Die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung nutzen signifikant häufiger den Internetzugang von Freunden und Bekannten, wenn sie Zugang zum World Wide Web haben wollen (gruppiertes Median = 4,23) als die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung (gruppiertes Median = 3,62). Man

könnte vermuten, je größer die Lernerfahrung, desto eher die Bereitschaft, sich selbst einen Internetzugang anschaffen zu wollen.

Nach Ansicht der Nichtnutzer eines Internetanschlusses trifft die Aussage, dass sie **andere bitten** können, **für sie im Internet zu surfen**, mehr oder weniger zu (gruppiertes Median = 3,77). Hinsichtlich der Aussage unterscheiden sich die Teilnehmer je nach fitnessspezifischem Qualifikationsniveau ( $p = ,049$ ; gruppiertes Median = 3,80;  $\eta^2 = ,240$ ;  $\eta^2 = ,058$ ;  $df = 1;55$ ). Die Teilnehmer ohne Aus- und Weiterbildungserfahrung stimmen der Aussage signifikant häufiger zu als die Teilnehmer mit Aus- und Weiterbildungsqualifikation (siehe nachfolgende Tabelle).

Tab. 7.19: Begründung, sich keinen Internetzugang anschaffen zu wollen, bezogen auf das fitnessspezifische Qualifikationsniveau („Ich kann andere bitten, für mich zu ‚surfen‘, sollte ich es brauchen.“) ( $n = 55$ , MANN-WHITNEY)

fitnessspezifische Qualifikationen woanders erworben	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	70,9	9,1	3,6	9,1	21,8	25,5	39	30,64	4,12
ja	29,1	3,6	5,5	10,9	3,6	5,5	16	21,56	3,00
gesamt	100,0	12,7	9,1	20,0	25,5	30,9	55	30,64	3,80

$p$  nach MANN-WHITNEY = ,049

Das Antwortverhalten der befragten Teilnehmer lässt den Schluss zu, je höher das Qualifikationsniveau, desto eher die Bereitschaft, sich einen Internetanschluss anzuschaffen.

Ein weiterer Grund, sich keinen Internetzugang anzuschaffen, kann nach Angabe der Teilnehmer darauf zurückgeführt werden, dass sie **das Internet weder beruflich noch privat nutzen** (gruppiertes Median = 3,18). Der konkrete Nutzen eines Internetzuganges wird eher nicht gesehen.

Ein weiterer Grund, bis dato keinen Internetanschluss zu besitzen, liegt des Weiteren daran, dass den Teilnehmern **„TV, Fachzeitschriften und Bücher“ eher ausreichen, um die benötigten Informationen zu beschaffen** (gruppiertes Median = 2,97).

Die Informationsbeschaffung über traditionelle Medien scheint vermutlich für die „Offliner“ ausreichend. Es besteht aber hinsichtlich der Bevorzugung der traditionellen Medien ein signifikanter Unterschied zwischen den Teilnehmern mit unterschiedlichem Qualifikationsniveau bei mittlerer Effektgröße ( $p = ,050$ ; gruppiertes Median = 1,58;  $\eta^2 = ,269$ ;  $\eta^2 = ,062$ ;  $df = 3;61$ ).

Tab: 7.20: Begründung, sich keinen Internetzugang anschaffen zu wollen bezogen auf das fitnessspezifische Qualifikationsniveau („TV, Fachzeitschriften und Bücher reichen mir als Informationsquellen aus.“) (n = 61, MANN-WHITNEY)

fitnessspezifische Qualifikationen woanders erworben	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	73,8	9,8	13,1	16,4	16,4	16,4	45	33,60	3,35
ja	26,2	4,9	11,5	4,9	1,6	3,3	16	23,69	2,30
gesamt	100,0	14,8	24,6	21,3	18,0	19,7	61		3,00

p nach MANN-WHITNEY = ,050

Den Teilnehmern mit geringerem Qualifikationsniveau reichen Fernsehen, Fachzeitschriften und Bücher als Informationsquellen signifikant häufiger aus (gruppiertes Median = 3,35) als den Teilnehmern mit höherem Qualifikationsniveau (gruppiertes Median = 2,30). Je höher das Bildungsniveau, desto eher die Bereitschaft, neue Informationsquellen zu nutzen.

Der Aussage, **die Kosten der Anschaffung eines Internetzuges** seien zu hoch, stimmen die Befragten mehr oder weniger zu (gruppiertes Median = 3,15).

Hinsichtlich dieser Aussage unterscheiden sich die Teilnehmer je nach Schulabschluss ( $p = ,302$ ; gruppiertes Median = 3,15;  $\eta^2 = ,263$ ;  $\eta^2 = ,069$ ;  $df = 3;59$ ), je nach Funktion im Fitnessclub ( $p = ,537$ ; gruppiertes Median = 3,15;  $df = 1;59$ ), je nach vorhandener bzw. nicht vorhandener BSA-Fernunterrichtserfahrung ( $p = ,248$ ; gruppiertes Median = 3,15;  $df = 1;59$ ) und je nach fitnessspezifischem Qualifikationsniveau ( $p = ,701$ ; gruppiertes Median = 3,19;  $df = 1,58$ ) nicht signifikant voneinander. Jedoch ist bei der Variablen „Schulabschluss“ eine mittlere Effektstärke zu beobachten, weshalb die Einschätzung des Kostenfaktors durchaus etwas mit dem Bildungsgrad zu tun haben könnte. Personen aus niedrigeren Bildungsschichten haben in der Regel auch ein geringeres Einkommen.

**Mangelnde Zeit und mangelndes Interesse** sind dagegen eher weniger die Gründe sich keinen Internetanschluss anschaffen (gruppiertes Median = 2,25). Hier gibt es signifikante Unterschiede bei hoher Effektgröße zwischen den Teilnehmern mit und den Teilnehmern ohne Fernunterrichtserfahrung zu verzeichnen, wie aus nachfolgender Tabelle ersichtlich wird ( $p = ,039$ ; gruppiertes Median = 2,25;  $\eta = ,295$ ;  $\eta^2 = ,087$ ,  $df = 1;59$ ).

Tab. 7.21: Begründung, sich keinen Internetzugang anschaffen zu wollen, bezogen auf die BSA-Fernunterrichtskurserfahrung („Ich habe keine Zeit/Lust, mich mit dem Internet zu beschäftigen.“) (n = 59, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichts- erfahrung	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	57,6	18,6	5,1	10,2	13,6	10,2	34	33,82	3,00
ja	42,4	18,6	11,9	6,8	3,4	1,7	25	24,80	1,78
gesamt	100	37,3	16,9	16,9	16,9	11,9	59	33,82	2,25

p nach MANN-WHITNEY = ,039

Danach zeigen die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung signifikant häufiger Desinteresse (gruppiertes Median = 3,00) als die Teilnehmer, die bereits Fernunterrichtskurse besucht haben (gruppiertes Median = 1,78). Vielleicht hat letztere Gruppe erkannt, dass gerade im Fernunterricht das Medium Internet eine wichtige Rolle bei der Informationsbeschaffung und beim Lernen spielen kann.

Man könnte vermuten, dass ein wesentlicher Grund, sich keinen Internetanschluss privat anzuschaffen, darin besteht, Internetdienste auf der Arbeitsstelle nutzen zu können, da man dort Zugang zum Internet hat. Entgegen der Annahme haben die Internetverweigerer **eher keinen Zugang zum Internet über den Arbeitgeber** (gruppiertes Median = 1,80). Sie können vermutlich daher auch das Medium und die Möglichkeiten, die das Internet eröffnet, nicht abschätzen.

**Grundsätzlich abgelehnt wird das Medium Internet dagegen nicht** (gruppiertes Median = 1,36). Signifikant unterscheiden sich im Hinblick auf die Aussage die Teilnehmer mit und die Teilnehmer ohne Funktion im Fitnessclub (p = ,046; gruppiertes Median = 1,36; eta = ,101; eta<sup>2</sup> = ,010; df = 1;57).

Tab. 7.22: Ablehnung der Nutzung des Internets nach Funktion im Fitnessclub („Ich lehne die Nutzung des Internets grundsätzlich ab.“) (n = 57, MANN-WHITNEY)

Funktion im Fitness- club	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	14,0	7,0	1,8	3,5	1,8	0	8	26,45	1,80
ja	86,0	64,9	5,3	10,5	1,8	3,5	49	33,72	1,30
gesamt	100,0	71,9	7	14,0	3,5	3,5	57		1,36

p nach MANN-WHITNEY = ,046

Danach lehnen die Teilnehmer ohne Funktion in einer Fitnessanlage das Internet signifikant häufiger ab (gruppiertes Median = 1,80) als die Teilnehmer mit einer Funktion (gruppiertes Median = 1,30). Die Signifikanz ist aber wegen der geringen Effektstärke eher zu vernachlässigen.

**Auch trauen sich die „Internetanschlussverweigerer“ durchaus zu, das Internet zu nutzen** (gruppiertes Median = 1,31). Das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten scheint daher kein Hindernis zu sein, sich einen Internetzugang anzuschaffen.

---

Frage 33

**Surfen Sie im Internet?** „Ja bzw. Nein.“

---

Die Frage, ob die Teilnehmer im Internet surfen, beantworten 75,6 Prozent der Teilnehmer mit „Ja“ und 24,4 Prozent mit „Nein“.

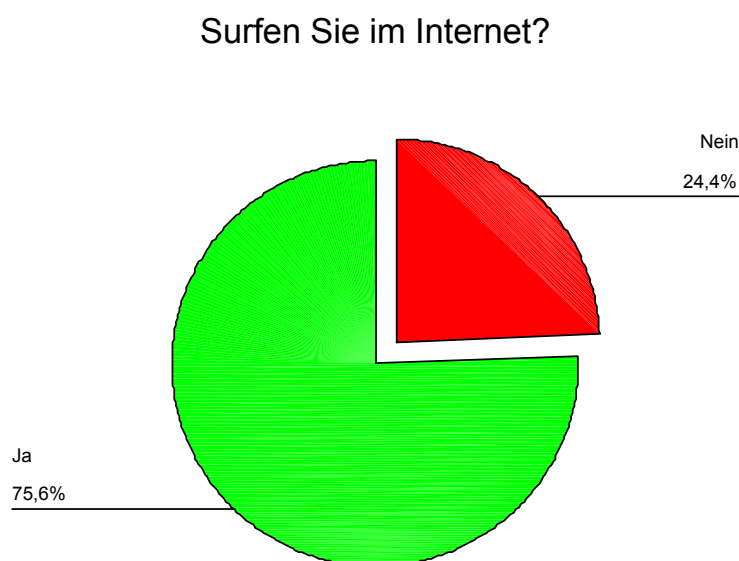


Abb. 7.4: Angaben der Teilnehmer bezüglich der Internetnutzung (n = 200)

Das Antwortverhalten der Teilnehmer bedeutet einerseits – im Vergleich zur Frage 32 –, dass 11,5 Prozent der Teilnehmer im Internet surfen, obwohl sie selbst keinen Anschluss besitzen und über externe Anschlüsse surfen. Andererseits könnte dies auch auf eine Inkonsistenz im Antwortverhalten der Teilnehmer zurückzuführen sein.

Hinsichtlich der Funktion „Surfen im Internet“ unterscheiden sich die Teilnehmer mit unterschiedlichem Schulabschluss signifikant voneinander ( $p = ,022$ ; gruppiertes Median = 1,76;  $\eta = ,235$ ;  $\eta^2 = ,055$ ;  $df = 6;200$ ).

Tab. 7.23: Funktion „Surfen im Internet“ nach Bildungsabschluss (n = 200 KRUSKAL-WALLIS)

Bildungsabschluss	keinen Schulabschluss	Hauptschulabschluss	mittlere Reife	Fachhochschulreife	allgemeine Hochschulreife	befinde mich noch in Ausbildung	Sonstige
keinen Schulabschluss							
Hauptschulabschluss	,257						
mittlere Reife	,375	,226					
Fachhochschulreife	,490	,074	,366				
allgemeine Hochschulreife	,593	,001	,025	,360			
befinde mich noch in Ausbildung	1,00	,419	,529	,624	,705		
Sonstige	,157	,241	,125	,064	,013	,317	

Signifikante Unterschiede im Antwortverhalten sind zwischen den Teilnehmern mit allgemeiner Hochschulreife und den Teilnehmern mit Hauptschulabschluss ( $p = ,001$ ) sowie den Teilnehmern mit Realschulabschluss zu verzeichnen ( $p = ,025$ ). Schaut man sich die gruppierten Mediane in der nachfolgenden Tabelle an, so kann man sagen, je höher der Bildungsabschluss einer befragten Person, desto häufiger surft sie im Internet. Einen weiteren signifikanten Unterschied bezüglich der Aussage gibt es zwischen den Teilnehmern mit allgemeiner Hochschulreife und den Teilnehmern mit „sonstigen Abschlüssen“ ( $p = ,013$ ). Dieser signifikante Unterschied kommt daher zu Stande, da nur ein einziger Teilnehmer über einen „sonstigen“ Abschluss verfügt und diese Frage beantwortet hat. Die Aussagekraft der Signifikanz ist deswegen zu vernachlässigen.

Tab. 7.24: Teilnehmer, die im Internet surfen nach Bildungsabschluss („Surfen Sie im Internet?“) (n = 200, KRUSKAL-WALLIS)

<b>Bildungsabschluss</b>	<b>gesamt</b>	<b>nein, ich surfe nicht im Internet</b>	<b>ja, ich surfe im Internet</b>	<b>n</b>	<b>mittlerer Rang</b>	<b>gruppierter Median</b>
keinen Schulabschluss	1,0	0	1,0	2	124,00	2,00
Hauptschulabschluss	18,5	7,5	11,0	37	83,86	1,59
mittlere Reife	33,0	9,5	23,5	66	96,64	1,72
Fachhochschulreife	15,0	3,0	12,0	30	104,20	1,80
allgemeine Hochschulreife	31,5	4,0	27,5	63	112,63	1,89
befinde mich noch in Ausbildung	0,5	0	0,5	1	124,00	2,00
Sonstige	0,5	0,5	0	1	25,00	1,00
<b>gesamt</b>	<b>100,0</b>	<b>24,5</b>	<b>75,5</b>	<b>200</b>		<b>1,76</b>

p nach KRUSKAL-WALLIS = ,022

Teilnehmer, die angeben, im Internet zu surfen, nutzen das Medium zu unterschiedlichen Zwecken und führen – wie in nachfolgender Tabelle aufgeführt ist – verschiedene Funktionen mit dem Medium aus.



Tab. 7.25: Angaben der Teilnehmer zur Nutzung des Internets

Frage 34: „Sie nutzen das Internet zum ...?“	x	s	gruppiertes Median	n
... Suchen allgemeiner Informationen.“	5,12	1,47	5,38	150
... Versenden und Empfangen von E-Mails.“	5,07	1,54	5,42	151
... Recherchieren von Informationen zum Thema ‚Fitness‘.	4,44	1,55	4,59	147
... Downloaden von Dateien.“	3,95	1,65	4,10	145
... ziellosen Surfen im Internet.“	3,89	1,71	3,94	143
... Bestellen von Büchern und CDs.“	3,48	1,84	3,41	146
... Suchen von Anbietern von Aus- und Weiterbildungen.“	3,42	1,83	3,31	146
... Suchen von Stellenangeboten im Fitnessmarkt.“	2,99	1,90	2,61	143
... Befragen von Online-Fitnessratgebern.“	2,85	1,70	2,60	142
... Downloaden von Trainingsprogrammen.“	2,41	1,59	1,96	140

Nach Angaben der Teilnehmer wird das Internet vornehmlich für das Senden und das Empfangen von E-Mails (gruppiertes Median = 5,42) sowie für das Suchen von allgemeinen Informationen (gruppiertes Median = 5,38) genutzt.

Im Hinblick auf die Nutzung des Internets für die Recherche nach fitnessrelevanten Informationen (gruppiertes Median = 4,60) unterscheiden sich die Teilnehmer signifikant je nach Funktion ( $p = ,036$ ; gruppiertes Median = 4,62;  $\eta^2 = ,143$ ;  $\eta^2 = ,020$ ;  $df = 1;147$ ) und vorhandener bzw. nicht vorhandener Fernunterrichtserfahrung signifikant voneinander ( $p = ,029$ ; gruppiertes Median = 4,59;  $\eta^2 = ,180$ ;  $\eta^2 = ,032$ ;  $df = 1;147$ ).

Danach recherchieren, wie aus nachfolgender Tabelle ersichtlich ist, die Teilnehmer mit einer Funktion im Fitnessclub (gruppiertes Median = 4,68) signifikant häufiger nach Informationen zum Thema „Fitness“ als die Teilnehmer ohne Funktion in einem Fitnessclub (gruppiertes Median = 4,13). Das Antwortverhalten dürfte auf das berufsbedingte Interesse der Funktionsträger zurückzuführen sein, welche vermutlich wissbegieriger sind, um ihre Funktionen besser ausführen zu können und um sich beruflich weiterentwickeln können.

Tab. 7.26: Nutzung des Internets zum Recherchieren von Informationen zum Thema „Fitness“ nach Funktion im Fitnessclub („Sie nutzen das Internet zum Recherchieren von Informationen zum Thema Fitness.“) (n = 147, KRUSKAL-WALLIS)

Funktion im Fitnessclub	gesamt	nie	sehr selten	selten	manchmal	häufig	sehr häufig	ausschließlich	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
		1	2	3	4	5	6	7			
nein	16,3	2,7	0,7	3,4	2,0	3,4	3,4	0,7	76	79,99	4,13
ja	83,7	4,1	4,8	6,8	22,4	21,8	17,7	6,1	71	64,94	4,68
gesamt	100	6,8	5,4	10,2	24,5	25,2	21,1	6,8	147		4,62

p nach Kruskal-Wallis = ,036

Ebenfalls recherchieren die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie signifikant häufiger zum Thema „Fitness“ im Internet als die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung (siehe nachfolgende Tabelle). Eine Ursache hierfür liegt auf Grund der Qualifizierungssituation vermutlich in dem erhöhten Bedarf an einschlägiger Information, um unter anderem beispielsweise Einsendeaufgaben (Hausarbeiten) besser bearbeiten zu können.

Tab. 7.27: Nutzung des Internets zum Recherchieren von Informationen zum Thema „Fitness“ nach BSA-Fernunterrichtserfahrung („Sie nutzen das Internet zum Recherchieren von Informationen zum Thema Fitness.“) (n = 147, KRUSKAL-WALLIS)

BSA-Fernunterrichtserfahrung	gesamt	nie	sehr selten	selten	manchmal	häufig	sehr häufig	ausschließlich	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
		1	2	3	4	5	6	7			
nein	51,7	4,1	4,1	6,8	12,9	12,9	9,5	1,4	76	66,76	4,34
ja	48,3	40,0	1,4	4,1	11,6	12,2	10,9	5,4	71	81,75	4,86
gesamt	100	6,8	5,4	10,9	24,5	25,2	20,4	6,8	147		4,59

p nach KRUSKAL-WALLIS = ,029

Manchmal nutzen die Teilnehmer das Internet **zum Downloaden von Dateien** genutzt (gruppiertes Median = 4,10). Ebenfalls nutzen die Teilnehmer das Internet gelegentlich, **um einfach ziellos herumzsurfen** (gruppiertes Median = 3,94). Diesbezüglich unterscheiden sich die befragten Teilnehmer nicht signifikant voneinander.

Seltener nutzen die Teilnehmer das Internet **zum Bestellen von Büchern und CDs** (gruppiertes Median = 3,45). Dabei unterscheiden sich die Teilnehmer mit und ohne Funktion im Fitnessclub bei geringer Effektstärke signifikant voneinander ( $p = ,026$ ; gruppiertes Median = 3,45;  $\eta^2 = ,038$ ;  $\eta^2 = ,002$ ;  $df = 1;146$ ). Die Teilnehmer ohne Funktion (gruppiertes Median = 3,50) bestellen signifikant häufiger Bücher und CDs im Internet als die Teilnehmer mit Funktion in einem Fitnessclub (gruppiertes Median = 3,44).

Tab. 7.28: Nutzung des Internets zum Bestellen von Büchern und CDs nach Funktion im Fitnessclub („Sie nutzen das Internet zum Bestellen von Büchern und CDs.“) (n = 147, KRUSKAL-WALLIS)

Funktion im Fitnessclub	gesamt	nie 1	sehr selten 2	selten 3	manch- mal 4	häufig 5	sehr häufig 6	aussch- ließlich 7	n	mittlerer Rang	gruppie- rter Median
nein	17,1	4,1	2,1	1,4	5,5	2,1	1,4	0,7	92	79,97	3,50
ja	82,9	15,1	13,7	13,0	15,1	8,9	12,3	4,8	55	64,02	3,44
gesamt	100,0	19,2	15,8	14,4	20,5	11,0	13,7	5,5	147		3,45

p nach KRUSKAL-WALLIS = ,026

Noch deutlichere Unterschiede im Nutzerverhalten sind zwischen den Teilnehmern mit und den Teilnehmern ohne Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie zu verzeichnen ( $p = ,016$ ; gruppierter Median = 3,45;  $\eta = ,204$ ;  $\eta^2 = ,042$ ;  $df = 1,146$ ). Danach bestellen die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung (gruppierter Media = 4,00) signifikant häufiger Bücher und CDs im Internet als die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung (gruppierter Median = 3,03). Man könnte vermuten, dass die Bereitschaft, sich Bücher und CDs über das Internet zu bestellen, mit zunehmender Fernunterrichtserfahrung steigt.

Tab. 7.29: Nutzung des Internets zum Bestellen von Büchern und CDs nach BSA-Fernunterrichtserfahrung („Sie nutzen das Internet zum Bestellen von Büchern und CDs.“) (n = 146, KRUSKAL-WALLIS)

BSA-Fernun- terrichtser- fahrung	gesamt	nie 1	sehr selten 2	selten 3	manch- mal 4	häufig 5	sehr häufig 6	aussch- ließlich 7	n	mittlerer Rang	gruppie- rter Median
nein	51,4	11,6	9,6	8,2	11,6	3,4	5,5	1,4	75	65,38	3,03
ja	48,6	11,6	9,6	8,2	11,6	3,4	5,5	1,4	71	82,08	4,00
gesamt	100,0	19,2	15,8	14,4	20,5	11,0	13,7	5,5	146		3,45

p nach KRUSKAL-WALLIS = ,016

Diese Vermutung könnte sich erhärten, wenn man sich die signifikanten Unterschiede zwischen den Teilnehmern mit unterschiedlichem Qualifikationsniveau betrachtet ( $p = ,004$ ; gruppierter Median = 3,44;  $\eta = ,232$ ;  $\eta^2 = ,054$ ;  $df = 1,145$ ). Wie aus nachfolgender Tabelle zu sehen ist, bestellen die Teilnehmer mit Zusatzqualifikationen im Fitnessbereich signifikant häufiger Bücher und CDs im Internet als die Teilnehmer ohne Zusatzqualifikationen und somit einem geringeren fachlichen Qualifikationsniveau. Mit zunehmenden Qualifizierungsgrad wächst vermutlich das Interesse, sich noch mehr Informationen zu beschaffen: „Wer viel weiß, will noch mehr wissen.“

Tab. 7.30: Nutzung des Internets zum Bestellen von Büchern und CDs nach fitnessspezifischer Qualifikation („Sie nutzen das Internet zum Bestellen von Büchern und CDs.“) (n = 145, KRUSKAL-WALLIS)

fitnessspezifische Qualifikationen woanders erworben	gesamt	nie 1	sehr selten 2	selten 3	manchmal 4	häufig 5	sehr häufig 6	aus schließlich 7	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	71,7	16,6	13,1	10,3	15,2	5,5	6,9	4,1	104	66,85	3,08
ja	28,3	2,8	2,8	4,1	4,8	5,5	6,9	1,4	41	88,61	4,40
gesamt	100,0	19,3	15,9	14,5	20,0	11,0	13,8	5,5	145		3,44

p nach KRUSKAL-WALLIS = ,004

Gleichermaßen selten (gruppiertes Median = 3,31) suchen die Teilnehmer **im Internet nach Anbietern von Aus- und Weiterbildungen, nach offenen Stellen auf dem Fitnessmarkt** (gruppiertes Median = 2,61) und **Online-Fitnessratgebern**, um von Experten fitnessspezifische Ratschläge zu erhalten (gruppiertes Median = 2,60). **So gut wie nie laden sich die Teilnehmer Trainingsprogramme** für den eigenen oder beruflichen Gebrauch aus dem Netz herunter (gruppiertes Median = 1,96).

Frage 35

„Wie lange sind Sie am Tag durchschnittlich im Internet?“

Die Mehrzahl der befragten Teilnehmer gibt an (43,6 Prozent), sich bis zu einer halben Stunde am Tag online im Internet zu bewegen. Immerhin fast ein Drittel der Teilnehmer ist täglich bis zu 1,5 Stunden im Netz (28,2 Prozent). 1,5 bis 2 Stunden am Tag geben 15,4 Prozent der Teilnehmer an, online zu sein. Höchstens 2 bis 3 Stunden täglich im Internet befinden sich 7,4 Prozent der Befragten. Einen halben Arbeitstag und mehr pro Tag sind nur 5,4 Prozent der Befragten im Netz.

## Durchschnittliche Online-Zeit pro Tag

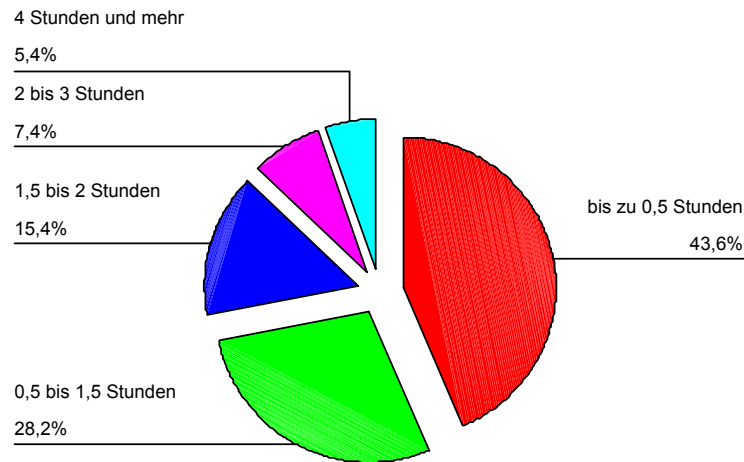


Abb. 7.5: Angaben der Teilnehmer zur Dauer der täglichen Internetsitzungen (n = 200)

Nach eigenen Angaben würden die Teilnehmer das Internet sogar häufiger nutzen, wenn bestimmte Voraussetzungen gegeben wären (vgl. nachfolgende Tabelle).

Tab. 7.31: Voraussetzungen aus Teilnehmersicht, das Medium Internet häufiger zu nutzen

Frage 36: „Würden Sie das Internet häufiger nutzen, wenn ...“	x	s	gruppiertes Median	n
... Sie wüssten, woher Sie Informationen über Fitness bekommen könnten?“	3,61	1,38	4,00	145
... online Orientierungsfragen der Lehrbriefe beantwortet werden könnten?“	3,60	1,33	3,81	147
... ein BSA-Lehrgang online durchgeführt werden könnte?“	3,13	1,48	3,31	145
... regelmäßig ein Fitnessexperte befragt werden könnte?“	3,53	1,33	3,72	146
... der PC und das Zubehör billiger wären?“	2,91	1,53	2,93	141

Die Teilnehmer würden das Medium Internet häufiger nutzen, wenn sie wüssten, wo sie **gezielt Informationen über das Thema „Fitness“ im Netz erhalten würden** (gruppiertes Median = 4,00). Diesbezüglich unterscheiden sich die Fernunterrichtsteilnehmer mit unterschiedlichem Schulabschluss ( $p = ,125$ ; gruppiertes Median = 4,00;  $\eta^2 = ,269$ ;  $\eta^2 = ,073$ ;  $df = 5;145$ ), unterschiedlicher Funktion im Fitnessclub ( $p = ,358$ ; gruppiertes Median = 4,02;  $df = 1;145$ ), vorhandener bzw. nicht vorhandener BSA-Fernunterrichtserfahrung ( $p = ,651$ ; gruppiertes Median = 4,00;  $df = 1;145$ ) sowie unterschiedlichem einschlägigen Qualifikationsniveau ( $p = ,380$ ; gruppiertes Median = 3,98;  $df = 1;143$ ) nicht signifikant voneinander. Jedoch zeigt die Variable „Schulabschluss“ eine mittlere Effektgröße ( $\eta^2 = ,269$ ;  $\eta^2 = ,073$ ), so dass der Bildungsgrad einen Einfluss auf das Antwortver-

halten der Teilnehmer in Hinblick auf die Fragestellung zu haben scheint. Vermutlich finden die Teilnehmer mit höherem Bildungsabschluss leichter fachspezifische Informationen wie die Teilnehmer mit niedrigeren Bildungsabschlüssen.

Das Internet würden die Teilnehmer ebenfalls häufiger nutzen, **wenn sie die Orientierungsfragen der Lehrbriefe auch online beantworten könnten** (gruppiertes Median = 3,81), wenn sie **einen Fitnessexperten befragen könnten** (gruppiertes Median = 3,72) und **ein BSA-Lehrgang online durchgeführt werden würde** (gruppiertes Median = 3,31). Wird ein Vorteil des Internets im Vergleich zum klassischen Fernunterricht gesehen, steigt die Bereitschaft zur Nutzung des Mediums.

Eine weitere Nutzerbarriere scheint **der Preis für die Hardware (PC) und das notwendige Zubehör** darzustellen. Die befragten Teilnehmer geben an, dass sie das Medium Internet mehr oder weniger häufiger nutzen würden, wenn der PC und das Zubehör billiger wären (gruppiertes Median = 2,91). Im Hinblick auf die Aussage unterscheiden sich die Fernunterrichtsteilnehmer signifikant mit unterschiedlicher Schulbildung signifikant voneinander und dies bei großer Effektstärke ( $p = ,022$ ; gruppiertes Median = 2,91;  $\eta = ,312$ ;  $\eta^2 = ,097$ ;  $df = 5;141$ ).

Tab. 7.32: Aussage zur Nutzung des Internets, wenn die Hardware und das notwendige Zubehör günstiger wären ( $n = 147$ , KRUSKAL-WALLIS)

Bildungsabschluss	keinen Schulabschluss	Hauptschulabschluss	mittlere Reife	Fachhochschulreife	allgemeine Hochschulreife	befinde mich noch in Ausbildung	Sonstige
keinen Schulabschluss							
Hauptschulabschluss	,381						
mittlere Reife	,181	,263					
Fachhochschulreife	,116	,012	,054				
allgemeine Hochschulreife	,094	,010	,044	,625			
befinde mich noch in Ausbildung	,480	,857	,625	,364	,353		
Sonstige	leere Gruppen	leere Gruppen	leere Gruppen	leere Gruppen	leere Gruppen	leere Gruppen	

Die Teilnehmer mit allgemeiner Hochschulreife unterscheiden sich hinsichtlich der Frage signifikant von den Teilnehmern mit Hauptschulabschluss ( $p = ,010$ ) und den Teilnehmern mit mittlerer Reife ( $p = ,044$ ). Ebenfalls signifikant unterscheiden sich die Teilnehmer mit Fachhochschulreife und die Teilnehmer mit Hauptschulabschluss ( $p = ,012$ ) voneinander. Schaut man sich in der nachfolgen-

den Tabelle die Daten an, so kann man sagen, je geringer die Schulbildung der Teilnehmer ist, desto eher trifft die oben gemachte Aussage, die Teilnehmer würden das Internet häufiger nutzen würden, wenn der PC und das Zubehör billiger wären, zu.

Tab. 7.33: Beurteilung der Nutzung des Mediums „Internet“ nach Einschätzung der Kosten bezüglich der Schulbildung („Würden Sie das Internet häufiger nutzen, wenn der PC und das Zubehör billiger wären?“) (n = 141, KRUSKAL-WALLIS)

Bildungsabschluss	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	Median	gruppiertes Median
keinen Schulabschluss	0	0	0	0,7	0,7	4,50	4,50
Hauptschulabschluss	1,4	7	4,3	2,1	5,0	4,00	3,78
mittlere Reife	5,7	5,0	3,5	10,6	5,7	4,00	3,40
Fachhochschulreife	7,1	3,5	1,4	0,7	3,5	2,00	1,87
allgemeine Hochschulreife	14,2	5,7	6,4	5,0	6,4	2,00	2,29
befinde mich noch in Ausbildung	0	0	0	0,7	0	4,00	4,00
Sonstige	0	0	0	0	0	3,00	2,93
gesamt	28,4	14,9	15,6	19,9	21,3	4,50	4,50

p nach KRUSKAL-WALLIS = ,022

Auftretende Probleme bei der Nutzung eines Mediums stellen für die Anwender eine Barriere dar und sind vor allem für die Inanspruchnahme des Fernunterrichts entscheidend. In Frage 37 sollten die Teilnehmer sich zu Problemen, mit denen sie bei der Nutzung des Internets konfrontiert werden, äußern.

Tab. 7.34: Probleme bei Internetsitzungen aus Teilnehmersicht

Frage 37: „Welche Probleme treten während einer Internetsitzung auf?“	x	s	gruppiertes Median	n
„Der Seitenaufbau ist langsam.“	4,01	1,13	4,22	144
„Das Herunterladen dauert sehr lange.“	3,81	1,06	3,93	140
„Das Auffinden von Informationen ist aufwändig.“	3,66	1,11	3,73	140
„Die Homepage ist unübersichtlich.“	3,12	0,97	3,14	140
„Informationen über Fitness werden eher zufällig gefunden.“	3,04	1,15	2,99	140
„Die Verbindung bricht zusammen.“	2,73	1,25	2,66	141
„Das Herunterladen von Dateien klappt nicht.“	2,46	1,06	2,39	140
„Die Software muss erst installiert werden.“	2,45	1,19	2,45	142
„Der PC hängt sich auf.“	2,30	1,11	2,15	141

Ein häufigeres Problem bei der Nutzung des Internets stellt nach Ansicht der Teilnehmer **der zu langsame Seitenaufbau der Internetseite** dar (gruppiertes Median = 4,22). Die Gefahr eines langsamen Seitenaufbaus besteht darin, dass die Seite bei einem wiederholt langsamen Aufbau erst gar nicht mehr aufgerufen wird. Aus Anbietersicht sollte deshalb darauf geachtet werden, die Seiten derart zu programmieren, dass sie problemlos und schnell geöffnet werden können. Ein weiteres Problem stellt nach Ansicht der befragten Teilnehmer das **sehr lange andauernde Herunterladen von Dateien** dar (gruppiertes Median = 3,93). Viele Programme und Dateien sind vermutlich zu umfangreich und können nicht komprimiert werden, so dass je nach Ausstattung mit Hard- und Software das Herunterladen von Dateien länger dauern kann.

**Dass das Herunterladen von Dateien schließlich auch klappt**, wird von der Mehrheit der Teilnehmer bestätigt (gruppiertes Median = 2,39). Hinsichtlich dieser Aussage unterscheiden sich die Befragten mit unterschiedlichem fitnessspezifischen Qualifikationsgrad signifikant voneinander, allerdings bei geringer Effektstärke ( $p = ,004$ ; gruppiertes Median = 2,39;  $\eta = ,214$ ;  $\eta^2 = ,046$ ;  $df = 1;138$ ). Wie aus nachfolgender Tabelle zu erkennen ist, taucht ein Problem des Herunterladens von Dateien bei den Personen mit fitnessspezifischen Qualifikationen signifikant häufiger auf als bei den Personen ohne weitere fitnessspezifischen Qualifikationen. Hintergrund hierfür ist sicherlich, dass die Teilnehmer mit einschlägigen Qualifikationen und mit einem vermutlich höheren Bildungsgrad häufiger im Internet surfen, so dass das Problem bei dieser Personengruppe häufiger auftritt.



Tab: 7.35: Problem des Herunterladens von Dateien während einer Internetsitzung nach fitnessspezifischer Qualifikation („Das Herunterladen von Dateien klappt nicht.“) (n= 138, MANN-WHITNEY)

fitnessspezifische Qualifikationen woanders erworben	gesamt	kommt nie vor 1	kommt selten vor 2	kommt manchmal vor 3	kommt häufig vor 4	kommt sehr häufig vor 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	71,0	17,4	27,5	14,5	8,7	2,9	98	63,50	2,21
ja	29,0	1,4	8,7	13,0	5,1	0,7	40	84,20	2,80
gesamt	100	18,8	36,2	27,5	13,8	3,6	138	63,50	2,39

p nach MANN-WHITNEY = ,004

Ebenfalls **gestaltet sich das Auffinden von Informationen** nach Ansicht der Teilnehmer **mehr oder weniger aufwändig** (gruppiertes Median = 3,73).

Als weiteres Problem wird die **Unübersichtlichkeit der Homepages** angegeben, (gruppiertes Median = 3,14). Im Hinblick auf diese Problematik gibt es keine signifikanten Unterschiede zwischen den Teilnehmern je nach unterschiedlichem Schulabschluss ( $p = ,075$ ; gruppiertes Median = 3,14;  $\eta^2 = ,272$ ;  $\eta^2 = ,074$ ;  $df = 5;140$ ), unterschiedlicher Funktion im Fitnessclub ( $p = ,325$ ; gruppiertes Median = 3,13;  $df = 1;140$ ), vorhandener bzw. nicht vorhandener BSA-Fernunterrichtserfahrung ( $p = ,459$ ; gruppiertes Median = 3,13;  $df = 1;140$ ) und unterschiedlichem fitnessspezifischen Qualifikationsniveau ( $p = ,847$ ; gruppiertes Median = 3,13;  $df = 1;138$ ). Jedoch scheint die Schulbildung auf Grund der Effektstärke einen Einfluss auf das Antwortverhalten der Teilnehmer zu haben.

Mit zunehmender Datenmenge im Internet steigt auch die Zahl der Informationen, die es zu selektieren gilt, so dass die Aussage **Informationen über Fitness würden eher zufällig gefunden** nach Aussage der Teilnehmer mehr oder weniger zutrifft (gruppiertes Median = 2,99). Aus Anbetersicht wären deshalb Strategien zu überlegen, wie die Informationssuche eingeschränkt und Informationen gezielt gefunden werden können.

Nach Aussage der Teilnehmer sind der **Zusammenbruch der Internetverbindung** (gruppiertes Median = 2,66) und **das Installieren einer Software** (gruppiertes Median = 2,45) eher weniger ein Hindernisgrund, sich keinen Internetanschluss anzuschaffen. Hinsichtlich der letzten Aussage, dass erst eine Software installiert werden muss und dies ein Hindernis für die Anschaffung eines Internetanschlusses darstellt, unterscheiden sich die Teilnehmer mit unterschiedlicher Funktion im Fitnessstudio signifikant bei geringer Effektstärke voneinander ( $p = ,007$ ; gruppiertes Median = 2,45;  $\eta^2 = ,130$ ;  $\eta^2 = ,017$ ;  $df = 142$ ). Bei den Fernunterrichtsteilnehmern mit einer Funktion im Fitnessclub (gruppiertes Median = 2,44) scheint das Problem signifikant häufiger aufzutreten als bei den Teilnehmern ohne Funktion (gruppiertes Median = 1,76). Da im Fitnessclub mit verschiedenen Softwareprogrammen im Verwaltungsbereich und zur Trainingssteuerung gearbeitet wird, ist die

Personengruppe, die mit diesen Programmen arbeitet, schließlich häufiger mit Problemen der Softwareinstallation konfrontiert.

Tab. 7.36: Problem der Softwareinstallation während einer Internetsitzung nach Funktion im Fitnessclub („Die Software muss erst installiert werden.“) (n = 142, MANN-WHITNEY)

Funktion im Fitnessclub	gesamt	kommt nie vor 1	kommt selten vor 2	kommt manchmal vor 3	kommt häufig vor 4	kommt sehr häufig vor 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	16,9	7,7	4,2	1,4	2,1	1,4	24	78,99	1,76
ja	83,1	15,5	28,9	23,9	8,5	6,3	118	60,13	2,44
gesamt	100	23,2	33,1	25,4	10,6	7,7	142	78,99	2,45

p nach MANN-WHITNEY = ,007

**Von der Problematik, des sich Aufhängens des PCs während einer Internetsitzung,** sind die befragten Teilnehmer eher seltener betroffen (gruppiertes Median = 2,15), wobei es bezüglich der Aussage signifikante Unterschiede und große Effektstärken zwischen den Teilnehmern mit unterschiedlichem Bildungsabschluss gibt ( $p = ,044$ ; gruppiertes Median = 2,15;  $\eta^2 = ,315$ ;  $\eta^2 = ,099$ ;  $df = 5;141$ ). So zeigen – sich wie in nachfolgender Tabelle zu erkennen ist – signifikante Unterschiede zwischen den Teilnehmern ohne Schulabschluss und den Teilnehmern mit Realschulabschluss ( $p = ,018$ ) sowie den Teilnehmer mit Fachhochschulreife ( $p = ,025$ ) und den Teilnehmern mit Abitur ( $p = ,032$ ). Ferner unterscheiden sich die Teilnehmer mit Hauptschulabschluss und die Teilnehmer mit mittlerer Reife ( $p = ,034$ ) sowie die Teilnehmer mit Hauptschulabschluss und die Teilnehmer mit Fachabitur ( $p = ,036$ ) signifikant voneinander.

Tab. 7.37: Auftreten des Problems „Der PC hängt sich auf“ bei unterschiedlichen Bildungsabschlüssen (n = 141, KRUSKAL-WALLIS)

Bildungsabschluss	keinen Schulabschluss	Hauptschulabschluss	mittlere Reife	Fachhochschulreife	allgemeine Hochschulreife	befinde mich noch in Ausbildung	Sonstige
keinen Schulabschluss							
Hauptschulabschluss	,073						
mittlere Reife	,018	,034					
Fachhochschulreife	,025	,036	,598				
allgemeine Hochschulreife	,032	,061	1,00	,576			
befinde mich noch in Ausbildung	,221	,719	,213	,254	,245		
Sonstige	leere Gruppe	leere Gruppe	leere Gruppe	leere Gruppe	leere Gruppe	leere Gruppe	

Tab. 7.38: Auftretendes Problem des „Aufhängenens“ des Pcs während einer Internetsitzung nach der Schulbildung („Welche Probleme treten während einer Internetsitzung auf?“ „Der PC hängt sich auf.“) (n = 141, KRUSKAL-WALLIS)

Bildungsabschluss	kommt nie vor 1	kommt selten vor 2	kommt manchmal vor 3	kommt häufig vor 4	kommt sehr häufig vor 5	Median	gruppiertes Median
keinen Schulabschluss	0	0	0	0,7	0,7	4,50	4,50
Hauptschulabschluss	1,4	5,0	3,5	2,1	1,4	3,00	2,67
mittlere Reife	6,4	16,3	5,7	0,7	1,4	2,00	2,06
Fachhochschulreife	5,7	5,7	4,3	0	0,7	2,00	1,94
allgemeine Hochschulreife	10,6	15,6	5,0	4,3	2,1	2,00	2,03
befinde mich noch in Ausbildung	0	0	0,7	0	0	3,00	3,00
Sonstige	0	0	0	0	0	0	0
gesamt	24,1	42,6	19,1	7,8	6,4	2,00	2,15

p nach KRUSKAL-WALLIS = ,044

Die gruppierten Mediane lassen den Schluss zu, dass die Teilnehmer mit niedrigerem Schulabschluss von dem Problem des „Aufhängens“ des PCs häufiger betroffen sind als die Teilnehmer mit höherem schulischen Bildungsabschluss.

## Beurteilung der Online-Angebote der BSA-Akademie

---

Frage 38

„Kennen Sie die BSA-Homepage?“

---

Mehr als die Hälfte der befragte Teilnehmer gibt an, die BSA-Homepage nicht zu kennen (52 Prozent).

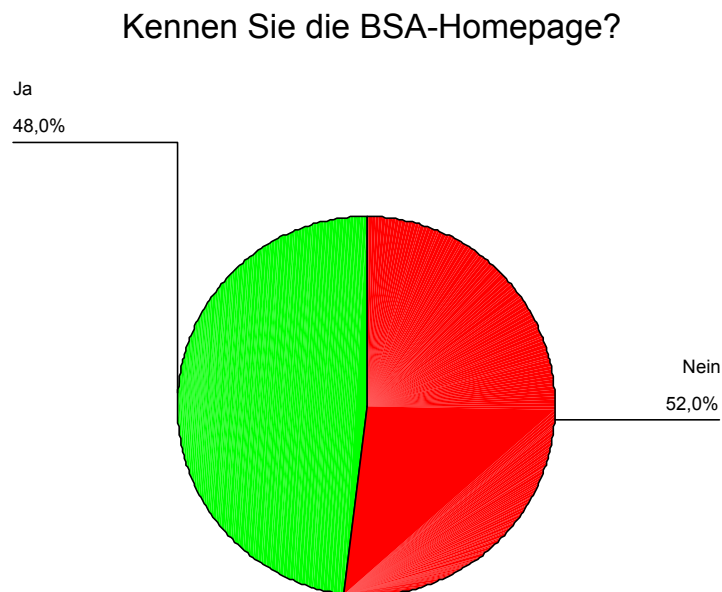


Abb. 7.6: Bekanntheitsgrad der BSA-Homepage bei den Teilnehmern (n = 203)

Im Antwortverhalten unterscheiden sich Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung signifikant von den Teilnehmern ohne Fernunterrichtserfahrung ( $p = ,015$ ; gruppierter Median = 1,49;  $\eta^2 = ,202$ ;  $\eta^2 = ,041$ ;  $df = 1;203$ ). In nachfolgender Tabelle ist zu erkennen, dass den Teilnehmern, die bereits einen Fernunterrichtskurs besucht haben, die BSA-Homepage signifikant häufiger bekannt ist als den Teilnehmern, die erstmals einen BSA-Fernunterrichtskurs besuchen. Dies lässt darauf schließen, dass sich die Teilnehmer erst mit der Homepage der BSA-Akademie auseinandersetzen, wenn sie sich schon für einen Kurs entschieden haben.

Tab. 7.39: Kenntnis von der BSA-Homepage nach BSA-Fernunterrichtserfahrung („Nein bzw. Ja, ich kenne die BSA-Homepage.“) (n = 203, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunter- richtserfahrung	gesamt	nein, ich kenne die BSA-Ho- mepage nicht.	ja, ich kenne die BSA-Homepage.	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	51,7	30,5	21,2	105	93,54	1,41
ja	48,3	21,2	27,1	98	111,06	1,59
gesamt	100	51,7	48,3	203		1,49

p nach MANN-WHITNEY = ,015

Mit der folgenden Fragestellung wurde versucht, die Erwartungen an Onlineangebote von Seiten der befragten Teilnehmern zu eruieren.

Tab. 7.40: Erwartungen der Teilnehmer an Online-Angebote der BSA-Akademie

Frage 39: „Was erwarten Sie von Online-Angeboten der BSA-Akademie?“	x	s	gruppiertes Median	n
„Einzelne Fachthemen wie z. B. Krafttraining als Lernmodul herunterladen zu können.“	4,23	1,02	4,41	182
„Informationen zu aktuellen Fitnesstrends zu erhalten.“	4,21	1,11	4,43	183
„Downloaden von Trainingsprogrammen.“	3,95	1,26	4,25	175
„Lehrbriefe herunterladen zu können.“	3,93	1,18	4,16	184
„Einen virtuellen Referenten zu befragen.“	3,69	1,33	3,96	182
„BSA-Ausbildungen auch online durchführen zu können.“	2,74	1,50	2,58	179
„Sonstiges.“	2,56	1,80	1,87	41
„Nichts.“	1,56	1,21	1,25	97

Demnach erwarten die Teilnehmer vor allem, **sich einzelne Lernmodule zu Fachthemen herunterladen zu können** (gruppiertes Median = 4,41). In der Praxis wurde zwischenzeitlich von Seiten der BSA-Akademie Lernmodule ins Netz gestellt, die von Interessenten gegen Entgelt heruntergeladen werden konnten. Auf Grund der mangelnden Nachfrage wurde dieser Service aber wieder eingestellt. Die Ursachen hierfür könnten unter Umständen in der mangelnden Vermarktung und in dem mangelnden Bekanntheitsgrad solcher Module liegen. Des Weiteren kann davon ausgegangen werden, dass einem Gros der Teilnehmer auch der Mehrwert dieses Services nicht hinreichend bekannt ist. Schließlich bedeutet nicht jeder erfragte Kundenwunsch, wenn er denn auch wirklich angeboten wird, dass er dann auch nachgefragt wird. Deshalb sollte das Angebot von kostenlosen Mehrwertinformationen genau überlegt sein.

Des Weiteren erwarten die Teilnehmer, dass sie **Informationen zu aktuellen Fitnesstrends zu erhalten** (gruppiertes Median = 4,43). Aus Anbietersicht sollte daher über einen fachspezifischen Informationsdienst nachgedacht werden, der in regelmäßigen Abständen online publiziert wird. Ebenfalls wünschen sich die Teilnehmer, **Software in Form von Trainingsprogrammen von der BSA-Seite heruntergeladen zu können** (gruppiertes Median = 4,25). Auch der Wunsch nach dem **Herunterladen von Lehrmaterialien von der Homepage der BSA-Akademie** wird geäußert (gruppiertes Median = 4,16). Würde man einen solchen Vorschlag umsetzen, so würde aus der Anbietersicht von Fernunterricht der Versand des Lehrmaterials entfallen, was natürlich Kosten spart. Jedoch müssten bei der Umsetzung einer solchen Idee auch offene Fragen geklärt werden, wie z. B. das Rücktrittsrecht der Teilnehmer, die normalerweise nach Erhalt des Fernlehrmaterials noch nach 14 Tagen kündigen können (vgl. ZFU, 2003). Auch Fragen nach einem geeigneten Dateiformat u. a. müssten geklärt werden. Dem steht allerdings die in Frage 37 von den Teilnehmern dargelegte Problematik entgegen, dass das Herunterladen von Dateien vom Netz zu viel Zeit in Anspruch nimmt.

Gleichermaßen befürworten die Teilnehmer den Vorschlag, **einen virtuellen Referenten befragen zu können** (gruppiertes Median = 3,96). Der Vorteil eines virtuellen Referenten bestünde darin, dass er auf Standardfragen immer direkt antworten könnte. Der Vorschlag scheint zunächst sinnvoll. Jedoch können die Fernlehrer zu den angegebenen Öffnungszeiten auch telefonisch erreicht werden bzw. per E-Mail kann immer ein Austausch zwischen Fernlehrer und Fernunterrichtsteilnehmer stattfinden.

Eher zögerlich äußern sich die Teilnehmer bezüglich des Vorschlages, **BSA-Ausbildungen auch online durchführen zu können** (gruppiertes Median = 2,58). Das Antwortverhalten der Teilnehmer deutet darauf hin, dass darin nicht unbedingt ein Vorteil im Hinblick auf die Umstellung oder die Ergänzung des Fernunterrichtsangebotes der BSA-Akademie durch Online-Angebot gesehen wird. Online-Angebote können daher nie einen Ersatz des klassischen, kombinierten Fernunterrichts darstellen, sondern sind eher als eine Ergänzung zu sehen.

Die Teilnehmer haben generell **Erwartungen an Online-Angebote** der BSA-Akademie (gruppiertes Median = 1,25), die jedoch nicht hoch sind (gruppiertes Median = 1,87).

In ihren Erwartungen unterscheiden sich die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung und die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung signifikant bei großer Effektstärke voneinander ( $p = ,018$ ; gruppiertes Median = 1,87;  $\eta = ,336$ ;  $\eta^2 = ,113$ ;  $df = 1;42$ ). Die Teilnehmer, die das Fernunterrichtssystem der BSA-Akademie kennen, stimmen der Aussage signifikant häufiger zu als die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie. Dies lässt vermuten, dass die Erwartungshaltung an die Fernunterrichtsangebote mit zunehmender Fernunterrichtserfahrung der Teilnehmer steigt.

Tab. 7.41: Sonstige Erwartungen an Online-Angebote der BSA-Akademie nach „BSA-Fernunterrichtserfahrung („Was erwarten Sie von Online-Angeboten der BSA-Akademie?“ „Sonstiges.“) (n = 42; MANN-WHITNEY)

BSA-Fernun- terrichtserfahrung	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	52,4	38,1	2,4	0	0	11,9	22	17,61	1,35
ja	47,6	14,3	2,4	11,9	0	19	20	25,77	3,15
gesamt	100	52,4	4,8	11,9	0	31	42		1,87

p nach MANN-WHITNEY = ,018

Die Teilnehmer hatten die Möglichkeit, unter „Sonstiges“ weitere Erwartungen an BSA-Onlineangebote zu formulieren. Folgenden Erwartungshaltungen wurden formuliert: „Immer aktuelle Ausbildungstermine veröffentlichen (36)“, „Sachinformationen, z. B. Ergebnisse aus Studien, Untersuchungen zu Übungen oder dem Training veröffentlichen (74)“, „Links zu Messeveranstaltungen, aktuellen Workshops (76)“, „Kursanmeldung, Lehrbriefe online versenden (147)“, „Aktuelle Studien in Deutsch anbieten (156)“, Ausführliche Infos zur Prüfung (177)“, „Erreichen der Referenten (180)“, „Kommunikationsplattform, Chat mit Referenten, Werbung für eine solche Kommunikationsplattform (181)“ genannt.

## Zusammenfassung

### Umgang mit dem Computer

Die Mehrheit der befragten Fernunterrichtsteilnehmer arbeitet mit dem Computer (81,8 Prozent), wobei sich Unterschiede in der Nutzung nach dem Bildungsgrad zeigen. So arbeiten die Fernunterrichtsteilnehmer mit höherem Bildungsabschluss (Abitur, Fachhochschulreife) und die Fernunterrichtsteilnehmer, die sich noch in Ausbildung befinden, signifikant häufiger mit dem Computer als die Teilnehmer mit niedrigerem Bildungsabschluss. Es wird überwiegend zu Hause bzw. zu Hause und am Arbeitsplatz mit dem PC gearbeitet (41,2 Prozent). 14,2 Prozent der Befragten geben an, dass sie nur beruflich mit dem Computer arbeiten. Hinsichtlich der gemachten Aussagen unterscheiden sich die Befragten mit unterschiedlicher Schulbildung, unterschiedlicher Funktion im Fitnessclub, vorhandener bzw. nicht vorhandener Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie und unterschiedlichem Qualifikationsniveau nicht signifikant voneinander.

Auf die Frage, ob die Teilnehmer auch einen eigenen PC besitzen, gibt die Mehrheit (71,0 Prozent) der befragten Fernunterrichtsteilnehmer an, einen eigenen PC zu besitzen. Die Teilnehmer unterscheiden sich hinsichtlich dieser Aussage nicht voneinander. Gründe, sich keinen PC anzuschaffen sind nach Angaben der Teilnehmer eher im zu hohen Preis für PCs und weniger in der Tatsache zu sehen, dass sich die Teilnehmer die Bedienung des PCs nicht zutrauen. Die Fernunterrichtsteilnehmer lehnen die Aussage, „Ich habe keine Lust Zeit, mich mit dem PC zu beschäftigen“, ab, wobei sich die Teilnehmer mit und ohne Fernunterrichtserfahrung in ihrer Meinung signifikant voneinander unterscheiden. So geben die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung signifikant häufiger an, sie hätten keine Lust bzw. Zeit sich mit dem PC zu beschäftigen als die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung. Die Aussage, „Ich lehne alles ab, was mit PCs zu tun ab“, wird von den Teilnehmern unabhängig von dem Schulabschluss, der Funktion im Fitnessclub und der vorhandenen bzw. nicht vorhandenen Fernunterrichtserfahrung eher abgelehnt. Signifikante Unterschiede hinsichtlich des Aussage zeigen sich bei den Fernunterrichtsteilnehmern, die bereits bei anderen Institutionen fachspezifische Fortbildungen besucht haben und den Teilnehmern, die bislang nur bei der BSA-Akademie Fernunterrichtskurse absolviert haben. Die Teilnehmer mit geringerem Qualifikationsniveau neigen dabei signifikant häufiger dazu, Computer abzulehnen, als die Personen mit höheren fachspezifischen Qualifikationen. Man könnte vermuten, dass mit zunehmenden Qualifizierungsgrad auch die Akzeptanz für das Arbeiten mit dem Computer steigt.

Was die Häufigkeit der Arbeit mit dem PC angeht, so geben 34,2 Prozent der Fernunterrichtsteilnehmer an, dass sie täglich mit dem PC arbeiten, 17,7 Prozent arbeiten an drei und mehr Tagen am PC und 25,3 Prozent arbeiten an zwei bis drei Tagen sowie 22,8 Prozent an einem Tag pro Woche mit dem PC arbeiten. Das bedeutet, dass mehr als die Hälfte der Fernunterrichtsteilnehmer (51,9 Prozent), die mit dem PC arbeitet, dies an mehr als drei Tagen in der Woche tut. Die Teilnehmer mit höherem einschlägigen Qualifikationsniveau arbeiten dabei häufiger mit dem PC als die Teilnehmer ohne weitere fachspezifische Qualifikationen. Was die tägliche Arbeitszeit mit dem



PC betrifft, so arbeiten 30,1 Prozent der Fernunterrichtsteilnehmer bis zu einer Stunde am Tag mit dem PC, 42,3 Prozent arbeiten eine bis zwei Stunden am Tag mit dem PC sowie 16,6 Prozent zwei bis drei Stunden täglich. 11,0 Prozent arbeiten mehr als drei Stunden täglich mit dem PC.

### **Umgang mit dem Internet**

Ebenfalls mehr als die Hälfte der Teilnehmer gibt an, dass sie einen Internetanschluss besitzt (61,1 Prozent). Signifikante Unterschiede zeigen sich diesbezüglich bei den Fernunterrichtsteilnehmern mit unterschiedlicher Schulbildung. Je höher der Bildungsabschluss, desto häufiger besitzt der Fernunterrichtsteilnehmer einen Internetanschluss.

Die Gründe, sich keinen Internetanschluss anzuschaffen, sind nach Aussagen der Fernunterrichtsteilnehmer, dass sie über Freunde und Bekannte Zugang zu einem Internetanschluss haben, sie andere darum bitten können, für sie im Internet zu surfen, die Kosten der Internetnutzung als zu hoch angesehen werden, Fernsehen, Fachzeitschriften und Bücher als Informationsquellen eher ausreichen und sowie dass das Medium Internet weder beruflich noch privat genutzt wird. Hierin unterscheiden sich die Fernunterrichtsteilnehmer folgendermaßen:

- Die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung (gruppiertes Median = 4,23) nutzen eher den Internetzugang von Freunden und Bekannten, wenn sie Informationen aus dem Netz haben wollen als die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung (gruppiertes Median = 3,62).
- Die Teilnehmer mit niedrigerem Qualifikationsniveau (geringere Fortbildungserfahrung) bitten eher andere Personen darum, für sie im Internet zu surfen, als die Teilnehmer mit höherem Qualifikationsniveau. Hier könnte man sagen, dass je höher das Qualifikationsniveau ist, desto eher ist die Bereitschaft vorhanden, sich einen Internetanschluss anzuschaffen.
- Den Teilnehmern mit geringerem Qualifikationsniveau reichen das Fernsehen, die Fachzeitschriften und die Bücher signifikant häufiger als Informationsquelle aus (gruppiertes Median = 3,35) als den Teilnehmern mit höherem Qualifikationsniveau (gruppiertes Median = 2,30).
- Dass die Fernunterrichtsteilnehmer sich die Nutzung des Internets nicht zutrauen, sie das Internet ablehnen bzw. sie einen Zugang über den Arbeitgeber haben und weder Zeit noch Lust haben, sich mit dem Medium zu beschäftigen, wird eher verneint. Jedoch gibt es signifikante Unterschiede im Antwortverhalten der Teilnehmer: Danach lehnen die Teilnehmer ohne Funktion in einer Fitnessanlage das Internet signifikant häufiger ab (gruppiertes Median = 1,80) als die Teilnehmer mit einer Funktion in einer Fitnessanlage (gruppiertes Median = 1,30). Die Teilnehmer ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung haben signifikant weniger häufig Interesse sich mit dem Internet zu beschäftigen als die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie.

Auf die Frage, ob die Teilnehmer auch im Internet „surfen“, antworten 75,6 Prozent der Teilnehmer mit „Ja“ und 24,4 Prozent mit „Nein“. Die Aussage bedeutet im Vergleich zur Frage 32, dass 11,5

Prozent der Teilnehmer im Internet surfen, obwohl sie keinen Anschluss besitzen und dies über externe Anschlüsse tun. Dieser Umstand könnte auf Antwortverzerrungen zurückzuführen sein. Hinsichtlich der überprüfenden Variablen ist festzustellen, dass es signifikante Unterschiede zwischen den verschiedenen Bildungsabschlüssen gibt: Je höher der Bildungsabschluss der Person ist, desto häufiger surft sie im Internet. Die durchschnittliche Dauer einer Internetsitzung liegt bei 43,6 Prozent der Befragten bei bis zu einer halben Stunde, gefolgt von 28,2 Prozent der Teilnehmer, welche bis eineinhalb Stunden im Internet verbringen. Somit verbringen fast Dreiviertel der Teilnehmer täglich bis zu eineinhalb Stunden im Internet. Die genannte Dauer könnte man als „Richtwert“ für angedachte E-Learning-Module ins Auge fassen, deren Bearbeitungsdauer im Sinne der Nutzerfreundlichkeit nicht länger als 1,5 Stunden sein dürfte.

Schaut man sich die Funktionen an, welche die Teilnehmer mit dem Internet ausüben, dann steht an erster Stelle das „Versenden und Empfangen von E-Mails“ (gruppiertes Median = 5,51), gefolgt von der „Suche allgemeiner Informationen“ (gruppiertes Median = 5,30) und „dem Recherchieren von Informationen zum Thema Fitness“ (gruppiertes Median = 4,60). Nur manchmal wird im Internet ziellos gesurft (gruppiertes Median = 3,94). Auch Bücher und CDs, werden eher selten bestellt (gruppiertes Median = 3,50). Auch für die Suche nach Anbietern von Aus- und Weiterbildungen wird das Internet nur selten genutzt (gruppiertes Median = 3,31). Nur sehr selten werden Online-Fitnessratgeber befragt (gruppiertes Median = 2,60), Stellenangebote im Fitnessmarkt gesucht (gruppiertes Median = 2,60) und Trainingsprogramme heruntergeladen (gruppiertes Median = 1,96).

Im Hinblick auf das Nutzerverhalten unterscheiden sich die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie, die Teilnehmer mit Weiterbildungserfahrung und die Teilnehmer mit einer Funktion im Fitnessclub. Diese bestellen signifikant häufiger Bücher und CDs und recherchieren in Sachen „Fitness“ im Internet als die Fernunterrichtsteilnehmer, die keine Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie haben, keine Weiterbildungserfahrung besitzen und keine Funktion im Fitnessclub ausüben.

Man könnte vermuten, dass je höher die fachliche Qualifikation und die Funktion im Fitnessclub sind, desto größer sind das Interesse und die Bereitschaft, sich fachspezifische Informationen zu besorgen. Wer viel weiß, möchte also vermutlich noch mehr wissen. Im Sinne der Kundenbindung wäre zu überlegen, generell ein Online-Angebot zu schaffen, das aktuelle Informationen zum Thema „Fitness“ bereitgehalten werden.

Die Bereitschaft der Fernunterrichtsteilnehmer, das Medium „Internet“ noch häufiger zu nutzen, wäre dann gegeben, wenn diese wüssten, wo sie fachspezifische Informationen zum Thema „Fitness“ finden würden (gruppiertes Median = 4,00), sie ihre Orientierungsfragen online beantwortet bekämen (gruppiertes Median = 3,81) sowie regelmäßig einen Fachexperten befragen könnten (gruppiertes Median = 3,72). Weniger ausschlaggebend für die Nutzung scheinen die Punkte, „einen BSA-Lehrgang auch online durchführen zu können“ (gruppiertes Median = 3,31) sowie „einen günstigeren Preis für PC und Zubehör zu erhalten“ zu sein. In Punkto „Nutzung wegen eines güns-

tigeren Preises des PCs und des Zubehörs“ unterscheiden sich die Teilnehmer mit unterschiedlicher Schulbildung signifikant voneinander. Je geringer die Schulbildung der Befragten ist, desto signifikant häufiger scheint der Preis von Computerhardware ein Hindernis zu sein, das Internet zu nutzen. Das kann vermutlich größtenteils auf das mag am geringeren Einkommen der Personen mit geringerem Bildungsabschluss zurückgeführt werden.

Die häufigsten Probleme bei den Internetsitzungen der Teilnehmer sind der zu langsame Seitenaufbau (gruppiertes Median = 4,22), die Dauer des Herunterladens von Dateien (gruppiertes Median = 3,99) sowie das aufwändige Auffinden von Informationen (gruppiertes Median = 3,73). Aus Anbietersicht sollten daher Empfehlungen zur Ausstattung von Hard- und Software gegeben werden und die Seiten der eigenen Homepage einfach programmiert werden.

Weniger Probleme scheinen „die Unübersichtlichkeit der Homepage“, „das zufällige Finden von Fachinformationen“ (gruppiertes Median = 2,99), „der Verbindungsabbruch“ (gruppiertes Median = 2,66), das „Nicht-Funktionieren des Herunterladens von Dateien“ (gruppiertes Median = 2,39) sowie „die Installation einer Software“ zu sein (gruppiertes Median = 2,35). Am geringsten scheint das Problem des „sich Aufhängens des PCs“ bei Internetsitzungen zu sein (gruppiertes Median = 2,15).

Zwar taucht das Problem der Softwareinstallation bei den Personen mit einer Funktion im Fitnessclub signifikant häufiger auf als bei den Personen ohne eine Funktion im Fitnessclub, diese Problematik ist jedoch damit zu erklären, dass die Funktionsträger berufsbedingt wahrscheinlich auch häufiger mit unterschiedlicher Software arbeiten (z. B. mit Programmen zur Trainingssteuerung, mit Verwaltungsprogrammen etc.). Ebenfalls treten Probleme des „sich Aufhängens“ des Computers häufiger bei Personen mit niedrigerem Bildungsgrad auf als bei Personen mit höherem Bildungsgrad, was aber an der Tatsache liegen könnte, dass die Teilnehmer mit niedrigerem Schulabschluss die weniger leistungsfähige Hardware auf Grund des geringeren Einkommens besitzen und der PC sich deshalb eher aufhängt. Ein weiterer Grund könnte bei den Personen mit niedrigerem Bildungsabschluss unter Umständen auch darauf zurückzuführen sein, dass diese machen eher Bedienungsfehler machen.

Dass bei den Personen mit Weiterbildungserfahrung das Problem des Herunterladens von Dateien signifikant häufiger auftritt als bei Personen mit geringerem Qualifizierungsniveau, ist vermutlich auf die geringere Nutzung des Internets von Seiten des zuletzt genannten Personenkreises zurückzuführen.

### **Erwartungen an Online-Angebote der BSA-Akademie**

Um die Erwartungen der Teilnehmer im Hinblick auf die Online-Angebote der Teilnehmer zu überprüfen, ist es zunächst interessant, wie viele Teilnehmer überhaupt den Zugang eines möglichen Online-Angebotes und zwar „die Homepage eines Lernanbieters“ überhaupt kennen. Nach Angaben der Teilnehmer kennt mehr als die Hälfte der Teilnehmer (52,0 Prozent) die Homepage der BSA-Akademie nicht. Jedoch steigt der Bekanntheitsgrad des Online-Angebotes mit der zunehmenden Fernunterkuserfahrung des Teilnehmers bei besagtem Fernunterrichtsanbieter.

Wenn Online-Funktionen über die Homepage angeboten werden, dann wollen die Teilnehmer vor allem an erster Stelle die Möglichkeit haben, „Informationen zu aktuellen Fitnesstrends (also Fachinformationen) zu erhalten“ (gruppiertes Median = 4,43), „Lernmodule zu einzelnen Fachthemen herunterladen zu können“ (gruppiertes Median = 4,41), „Trainingsprogramme“ (gruppiertes Median = 4,25) sowie „Lehrbriefe herunterladen zu können“ (gruppiertes Median = 4,25) und „einen Experten befragen zu können“ (gruppiertes Median = 3,96). Unter dem Punkt „Sonstige Erwartungen“ werden ebenfalls vor allem „Fachinformationen erhalten“ und „mit Referenten kommunizieren zu können“ genannt. Ferner kann festgestellt werden, dass die Erwartungshaltung von Seiten der Teilnehmer mit zunehmender Fernunterrichtskuserfahrung größer ist, was die Online-Angebote des Fernunterrichtsanbieters anbelangt, als von den Teilnehmern ohne Fernunterrichtserfahrung. Mit zunehmendem Qualifizierungsgrad steigen auch die Erwartungen an Online-Angebote.

## 8 Zu Fernunterrichtsmotiven

Menschen, die lernen, haben bereits auf einer ganz elementaren Ebene unterschiedliche Motive. In der Motivationsforschung und in der Diskussion des lebenslangen Lernens spielt die Gegenüberstellung der intrinsischen und extrinsischen Motivation eine entscheidende Rolle. Nach der Selbstbestimmungstheorie von DECI und RYAN (1993, 2002) liegt ein hoher Grad an Selbstbestimmtheit sowohl bei intrinsisch als auch bei extrinsisch motivierten Handlungen vor. Selbstbestimmung und somit selbstgesteuertes Lernen können bei Handlungen mit Neugier und Interesse für die Sache (intrinsische Motivation) und bei Handlungen, die ein persönlich relevantes Ziel verfolgen (extrinsische Motivation), empfunden werden. Dabei ist es entscheidend, dass Lernumgebungen die Möglichkeit geben, Bedürfnisse wie das Bedürfnis nach Kompetenz, das Bedürfnis nach Selbstbestimmung (Autonomie) und das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit ermöglichen.

In Frage 40 und 41 sollten sich die Teilnehmer einerseits zu Motiven äußern, die sie dazu bewogen einen Fernunterrichtslehrgang bei der BSA-Akademie zu besuchen. Andererseits wurden die Teilnehmer aufgefordert, sich zu den persönlich wichtigen Tätigkeiten zu äußern.

## Motive für die Teilnahme an Fernunterricht

Die Motive, einen Fernunterrichtslehrgang zu besuchen, sind vielfältig. In Frage 40 geben die Teilnehmer folgende Motive für die Teilnahme an einem Fernunterrichtslehrgang an.

Tab. 8.1: Motive der Teilnehmer, einen Fernunterrichtslehrgang durchzuführen

Frage 40: „Welches Motiv bewegt Sie, einen Lehrgang bei der BSA-Akademie durchzuführen?“	x	s	gruppiertes Median	n
„Ich habe die Möglichkeit, durch Erweiterung meines Wissens beruflich voranzukommen.“	4,49	0,98	4,65	194
„Es ist die Lust auf eine neue Herausforderung.“	4,26	1,02	4,44	194
„Ich interessiere mich für fitnessfachspezifische Themen.“	4,21	0,96	4,37	196
„Ich habe die Möglichkeit, durch eine BSA-Ausbildung meine Anerkennung im Fitnessclub zu erhöhen.“	3,78	1,37	4,13	193
„Ich habe allgemein Interesse an den BSA-Ausbildungen.“	3,69	1,23	3,88	196
„Ich bekomme ein Zertifikat.“	3,45	1,44	3,68	193
„Ich habe die Aussicht auf ein höheres Einkommen.“	3,32	1,39	3,48	196
„Ich interessiere mich für Wirtschaftsthemen.“	3,15	1,37	3,23	190
„Ich interessiere mich für Themen im Mentalbereich.“	4,21	0,96	4,37	196
„Ich habe Aussicht auf größere Entscheidungsbefugnis und größeren Einfluss am Arbeitsplatz.“	3,14	1,46	3,30	192
„Ich habe Aussicht auf eine Führungs- und Leitungsposition an meinem Arbeitsplatz.“	3,04	1,33	3,12	194
„Ich interessiere mich für Themen im Aerobicbereich.“	3,13	1,48	3,12	193
„Ich möchte mich selbstständig machen.“	2,87	1,54	2,90	193

Das Hauptmotiv einen Fernlehrgang bei der BSA-Akademie zu besuchen, ist die Annahme der Teilnehmer, **durch eine Weiterqualifizierung und damit einer Wissenserweiterung beruflich voranzukommen** (gruppiertes Median = 4,65). Wie aus nachfolgender Tabelle zu erkennen ist, sind die Teilnehmer mit einer Funktion in einem Fitnessclub signifikant häufiger der Meinung, sie kämen durch die Erweiterung ihres Wissensstandes beruflich voran als die Teilnehmer ohne Funktion in einem Fitnessclub ( $p = ,016$ ; gruppiertes Median = 4,65;  $\eta = ,201$ ;  $\eta^2 = ,040$ ;  $df = 1;200$ ).

Tab. 8.2: Einschätzung, dass durch Erweiterung des Wissens das berufliche Weiterkommen möglich ist, in Abhängigkeit von der Funktion im Fitnessclub („Ich habe die Möglichkeit, durch Erweiterung meines Wissens beruflich voranzukommen.“) (n = 200, MANN-WHITNEY)

Funktion im Fitnessclub	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	18,0	2,5	0,5	1,0	3,5	10,5	36	107,06	4,46
ja	82,0	2,0	0,5	4,5	17,0	58,0	164	90,14	4,68
gesamt	100,0	4,5	1,0	5,5	20,5	68,5	200		4,65

p nach MANN-WHITNEY = ,016

Das Bewusstsein der Teilnehmer, durch die Erweiterung des eigenen Wissens beruflich voranzukommen, deckt sich mit den von GÄRTNER (1998) festgestellten Motiven einer Untersuchung von BSA-Fernunterrichtsteilnehmern. GÄRTNER stellte fest, dass die BSA-Fernunterrichtsteilnehmer die Fitnessfachwirtsprüfung IHK deshalb absolvieren, um das Berufswissen zu erweitern und um sich einen Vorsprung vor der Konkurrenz zu verschaffen (vgl. GÄRTNER, 1998, S. 76).

**Die Lust auf eine neue Herausforderung** ist für die Mehrheit der befragten Teilnehmer ebenso ein wesentliches Motiv, einen BSA-Fernlehrgang zu besuchen (gruppiertes Median = 4,44). Eine Erklärung für das Antwortverhalten könnte im Fitnessmarkt selbst liegen. Er stellt einen Markt ohne Zugangsbeschränkung dar. Jeder, der ein Fitnessstudio eröffnen möchte, kann dies ohne gesetzliche Reglementierung bezüglich einer Qualifikation tun. So tummeln sich auf dem privaten Sportmarkt haupt- und nebenberufliche Ein-, Aus-, und Umsteiger mit den verschiedensten Ausbildungslagen- und Berufsbiografien (vgl. DIETRICH, HEINEMANN, SCHUBERT, 1992, S. 32 f.). Ein Wechsel bzw. ein Einstieg in die nach eigenen Worten „boomende Branche“ kann für viele eine Herausforderung darstellen. Beleg hierfür könnte die hohe Zahl von Aushilfen und Freiberuflern sein, die als lizenzierte Trainer im Fitness- oder Aerobicbereich von Fitnessanlagen arbeiten (vgl. DSSV, 2003, S. 35 ff.; VDF, 2002, S. 27 ff.).

Ein wesentliches Motiv ist nach Angabe der befragten Teilnehmer **das Interesse an fitnessfachspezifischen Themen** (gruppiertes Median = 4,37). Dies ist nicht verwunderlich, stellt doch der Fitnessbereich einer Anlage, also der Gerätebereich und die hierfür erforderlichen Dienstleistungen immer noch den Kern einer Fitnessanlage dar (vgl. DSSV, 2003, S. 43). CRESS, FRIEDRICH und LINKE (1998) ermittelten als wichtigstes Motiv für die Aufnahme eines Fernstudiums das Interesse am Thema, gefolgt von dem Aspekt der Sicherung des Arbeitsplatzes. Beide Items können als Ausdruck des Bedürfnisses nach Kompetenzerweiterung bzw. Kompetenzerhalt gesehen werden und stellen eine Kombination aus intrinsischer und extrinsischer Motivation dar.

Ebenso wird von den Teilnehmern **ein stärkeres Interesse an Themen im Mentalbereich** bekundet (gruppiertes Median = 3,23). Hierin unterscheiden sich die Teilnehmer mit fitnessspezifischen Qualifikationen signifikant von den Teilnehmern, die bis dato noch keine weiteren fachspezifischen

Qualifikationen besucht haben ( $p = ,018$ ; gruppierter Median = 3,21;  $\eta = ,174$ ;  $\eta^2 = ,130$ ;  $df = 1;187$ ).

Tab. 8.3: Interesse an Themen im Mentalbereich als Motiv, Fernunterrichtskurse bei der BSA-Akademie zu besuchen, in Abhängigkeit von weiteren fitnessspezifischen Qualifikationen („Ich interessiere mich für Themen im Mentalbereich.“) ( $n = 187$ , MANN-WHITNEY)

fitnessspezifischen Qualifikationen woanders erworben	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppierter Median
nein	71,1	13,9	13,4	16,6	13,9	13,4	133	88,18	3,00
ja	28,9	2,7	3,2	7,5	7,5	8,0	54	108,32	3,64
gesamt	100	16,6	16,6	24,1	21,4	21,4	187	88,18	3,21

p nach MANN-WHITNEY = ,018

Die Personen, die weitere fachliche Qualifikationen besitzen, interessieren sich – wie aus obiger Tabelle zu erkennen ist – signifikant häufiger für Themen im Mentalbereich, als die Personen ohne Weiterbildungserfahrung. Personen mit höherer Fachqualifikation haben vermutlich viele fitnessfachspezifische Fortbildungen besucht und sehen in Mentalausbildungen eine sinnvolle Ergänzung zu den bisher durchgeführten Ausbildungen.

**Ein fachliches Interesse an Wirtschaftsthemen** als Motiv für einen Fernunterrichtslehrgang wird von den Teilnehmern ebenfalls mehr oder weniger bekundet (gruppierter Median = 3,23). Es zeigen sich hinsichtlich der Motivlage allerdings signifikante Unterschiede zwischen den Personen mit bzw. ohne Funktion in einem Fitnessclub ( $p = ,036$ ; gruppierter Median = 3,07;  $\eta = ,196$ ;  $\eta^2 = ,036$ ;  $df = 1;194$ ).

Tab. 8.4: Interesse an Wirtschaftsthemen als Motiv, Fernunterrichtskurse bei der BSA-Akademie zu besuchen, in Abhängigkeit von der Funktion in einem Fitnessclub („Ich interessiere mich für Wirtschaftsthemen.“) ( $n = 194$ , MANN-WHITNEY)

Funktion im Fitnessclub	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppierter Median
nein	18,0	6,7	2,1	4,6	3,1	1,5	35	104,18	2,38
ja	82,0	10,8	13,9	24,7	16,0	16,5	159	86,96	3,19
gesamt	100	17,5	16,0	29,4	19,1	18,0	194		3,07

p nach MANN-WHITNEY = ,036

Danach scheinen sich die Personen mit einer Funktion in einem Fitnessclub eher für Wirtschaftsthemen zu interessieren als die Personen ohne einer Funktion im Fitnessclub. Dies scheint nicht allzu verwunderlich, da es sich bei einem kommerziellen Fitnessclub schließlich um einen Wirtschaftsbetrieb handelt. GÄRTNER (1998) kommt in seiner Untersuchung zu der Erkenntnis, dass



Betreiber von Fitnessanlagen Wirtschaftskennntnissen eine größere Bedeutung zumessen, als dies Angestellte und Freiberufler tun (vgl. GÄRTNER, 1998, S. 72).

Erwartungsgemäß unterscheiden sich die Teilnehmer mit vorhandener BSA-Fernunterrichtserfahrung höchst signifikant von den Teilnehmern ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung ( $p = ,000$ ; gruppierter Median = 3,07;  $\eta = ,287$ ;  $\eta^2 = ,085$ ;  $df = 1;195$ ). Wie aus der nachfolgenden Tabelle ersichtlich wird, interessieren sich die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung eher für Wirtschaftsthemen als die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung.

Tab. 8.5: Interesse an Wirtschaftsthemen als Motiv, Fernunterrichtskurse bei der BSA-Akademie zu besuchen, in Abhängigkeit von der BSA-Fernunterrichtserfahrung („Ich interessiere mich für Wirtschaftsthemen.“) ( $n = 195$ , MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichts- erfahrung	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppierter Median
nein	51,8	13,3	8,7	17,4	6,2	6,2	101	82,75	2,63
ja	48,2	4,1	7,2	12,3	12,8	11,8	94	114,38	3,53
gesamt	100	17,4	15,9	29,7	19,0	17,9	195		3,07

$p$  nach MANN-WHITNEY = ,000

Eine Ursache, dass die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie sich signifikant häufiger für Wirtschaftsthemen interessieren als die Teilnehmer ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung, könnte in der mit zunehmender Qualifizierung liegenden Erkenntnis liegen, dass Wirtschaftsthemen im Fitnessmarkt von genauso großer Bedeutung sind sportspezifische Themen.

In gleicher Weise wie die Teilnehmer mit vorhandener bzw. nicht vorhandener Fernunterrichtserfahrung unterscheiden sich die Teilnehmer mit unterschiedlichem Qualifikationsniveau im Hinblick auf die obige Aussage ( $p = ,020$ ; gruppierter Median = 3,06;  $\eta = ,170$ ;  $\eta^2 = ,029$ ;  $df = 1;191$ ). Danach zeigen die Personen, die bereits einschlägige Qualifikationen erworben haben, ein signifikant größeres Interesse (gruppierter Median = 3,46) an Wirtschaftsthemen als die Teilnehmer ohne fachspezifische Qualifikationen (gruppierter Median = 2,89). Man könnte annehmen, dass mit zunehmend fachlicher Qualifizierung das Interesse an Wirtschaftsthemen steigt.

Tab. 8.6: Interesse an Wirtschaftsthemen als Motiv, Fernunterrichtskurse bei der BSA-Akademie zu besuchen, in Abhängigkeit von weiteren fitnessspezifischen Qualifikationen („Ich interessiere mich für Wirtschaftsthemen.“) (n = 191, MANN-WHITNEY)

fitnessspezifischen Qualifikationen woanders erworben	gesamt	trifft in geringen Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	72,3	15,2	12,0	21,5	12,6	11,0	138	90,37	2,89
ja	27,7	2,6	3,7	8,4	6,3	6,8	53	110,65	3,46
gesamt	100	17,8	15,7	29,8	18,8	17,8	191		3,06

p nach MANN-WHITNEY = ,020

Ein eher durchschnittliches Interesse bekunden die Teilnehmer **an Themen aus dem Aerobicbereich** (gruppiertes Median = 3,12). Signifikante Unterschiede in der Interessenlage zeigen sich bei den Teilnehmern mit bzw. ohne Funktion in einem Fitnessclub (p = ,005; gruppiertes Median = 3,12; eta = ,119; eta<sup>2</sup> = ,014; df = 1;193). Die Personen mit einer Funktion in einem Fitnessclub interessieren sich signifikant häufiger für Themen im Aerobicbereich, als dies die Personen ohne eine Funktion im Fitnessclub tun (siehe nachfolgende Tabelle).

Tab. 8.7: Interesse an Themen im Aerobicbereich als Motiv, Fernunterrichtskurse bei der BSA-Akademie zu besuchen, in Abhängigkeit von der Funktion in einem Fitnessclub („Ich interessiere mich für Aerobicthemen.“) (n = 193, MANN-WHITNEY)

Funktion im Fitnessclub	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	17,6	5,2	2,6	4,7	2,1	3,1	34	105,63	2,64
ja	82,4	14,5	15,5	16,1	11,	24,9	159	82,43	3,23
gesamt	100	19,7	18,1	20,7	13,5	28,0	193		3,12

p nach MANN-WHITNEY = ,005

Dies ist nicht verwunderlich, wird doch von 97,2 Prozent der Clubs Aerobic in Form von Gruppentraining angeboten (vgl. DSSV, 2003, S. 24). Dementsprechend hoch scheint das Interesse an Aerobicthemen, um diese Angebotssparte im Fitnessclub mit Inhalten zu füllen. Signifikante Unterschiede sind zwischen den Teilnehmern mit fachspezifischen Qualifikationen und den Teilnehmern ohne fachspezifische Qualifikationen zu verzeichnen. Die Personen mit fitnessspezifischen Qualifikationen interessieren sich signifikant häufiger für die Themen im Aerobicbereich, wie aus nachfolgender Tabelle zu erkennen ist, als die Teilnehmer ohne einschlägige Qualifizierung (p = ,002; gruppiertes Median = 3,21; eta = ,224; eta<sup>2</sup> = ,050; df = 1;190).

Tab. 8.8: Interesse an Themen im Aerobicbereich als Motiv, Fernunterrichtskurse bei der BSA-Akademie zu besuchen, in Abhängigkeit von weiteren fitnessspezifischen Qualifikationen („Ich interessiere mich für Themen im Aerobicbereich.“) (n = 190, MANN-WHITNEY)

fitnessspezifischen Qualifikationen woanders erworben	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	71,1	16,3	14,2	16,8	7,4	16,3	135	87,91	2,78
ja	29,9	3,7	3,2	4,7	5,8	11,6	55	114,14	4,00
gesamt	100	20,0	17,4	21,6	13,2	27,9	190		3,11

p nach MANN-WHITNEY = ,002

Vermutlich interessieren sich die Personen mit weiteren Qualifikationen eher für Themen im Aerobicbereich, da sie erkannt haben, dass sie durch die Erweiterung ihres Qualifikationsprofis im Aerobicbereich ihr Aufgabengebiet erweitern und somit wahrscheinlich größere Arbeitsmarktschancen haben.

Eines der Hauptmotive, Fernunterrichtskurse bei der BSA-Akademie zu besuchen, scheint die Annahme der Teilnehmer, sich durch den Besuch von BSA-Ausbildungen fachlich weiterzuqualifizieren zu können.

Von der Annahme, durch Weiterqualifizierung **die Anerkennung der eigenen Person im Fitnessclub zu erhöhen**, geht eine Mehrheit der befragten Teilnehmer aus (gruppiertes Median = 4,13). Hinsichtlich der Aussage zeigen sich höchst signifikante Unterschiede bei den Teilnehmern mit bzw. ohne Funktion in einem Fitnessclub (p = ,000; gruppiertes Median = 4,14; eta = ,348; eta<sup>2</sup> = ,121; df = 6;193) sowie zwischen den Teilnehmern mit bzw. ohne Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie (p = ,002; gruppiertes Median = 1,82; eta = ,247; eta<sup>2</sup> = ,061; df = 6;193). Danach stimmen – wie aus nach folgender Tabelle ersichtlich wird –, die Personen mit einer Funktion im Fitnessclub der oben genannten Aussage signifikant häufiger zu (gruppiertes Median = 4,27) als die Personen ohne eine Funktion im Fitnessclub (gruppiertes Median = 2,56).

Tab. 8.9: Erhöhung der Anerkennung im Fitnessclub durch Absolvierung eines Fernunterrichtslehrganges bei der BSA-Akademie je nach Funktion („Ich habe die Möglichkeit, durch eine BSA-Ausbildung meine Anerkennung im Fitnessclub zu erhöhen.“) (n = 193, MANN-WHITNEY)

Funktion im Fitnessclub	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	18,1	6,2	3,1	1,6	3,1	4,1	125	107,85	2,56
ja	81,9	4,1	6,7	13,5	17,6	39,9	68	78,75	4,27
gesamt	100	10,4	9,8	15,0	20,7	44,0	193		4,14

p nach MANN-WHITNEY = ,000

Die Aussage, durch eine BSA-Ausbildung könne man die Anerkennung im Fitnessclub erhöhen, trifft für die Personen mit BSA-Fernunterrichtserfahrung ebenfalls signifikant häufiger zu als für die Personen ohne Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie (siehe nachfolgende Tabelle).

Tab. 8.10: Erhöhung der Anerkennung im Fitnessclub durch Absolvierung eines Fernunterrichtslehrganges bei der BSA-Akademie je nach BSA-Fernunterrichtserfahrung („Ich habe die Möglichkeit, durch eine BSA-Ausbildung meine Anerkennung im Fitnessclub zu erhöhen.“) (n = 193, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichtserfahrung	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	52,3	7,8	7,8	9,3	7,8	19,7	101	85,86	3,70
ja	47,7	2,6	2,1	5,7	13,5	23,8	92	109,23	4,36
gesamt	100	10,4	9,8	15,0	21,2	43,5	193		4,13

p nach MANN-WHITNEY = ,002

Die Ursache für das Antwortverhalten könnte im Bekanntheitsgrad der Institution „BSA-Akademie“ liegen (vgl. VDF, 2002) bzw. in der nach eigenen Angaben möglichen Steigerung der Anerkennung in der Branche durch eine BSA-Ausbildung (vgl. BSA-AKADEMIE, 2001a). Gerade in sich neu entwickelnden, nach Professionalisierung suchenden Branchen wie der Fitnessbranche, in der Berufe nicht formal entstanden sind, sondern erst einen Prozess der Professionalisierung durchlaufen, steigt das Bedürfnis nach Anerkennung. So wurde beispielsweise erst 1998 eine Fortbildungsprüfung „Fitnessfachwirt IHK“ initiiert (vgl. GÄRTNER, 1998, S. 51 ff.), der im Jahr 2001 eine Erstausbildung „zum/zur Sport- und Fitnesskaufmann/frau“ folgte (vgl. DSSV, 2002, S. 38). Die Ergebnisse einer Untersuchung von GÄRTNER (1998) bei BSA-Fernunterrichtsteilnehmern belegen, dass an erster Stelle einer Motivationsskala eine „Fitnessfachwirtprüfung IHK“ abzulegen, die Erhöhung des eigenen Status der Teilnehmer stand (vgl. GÄRTNER, 1998, S. 76).

Interessant ist die Aussage der befragten Teilnehmer, dass sie **ein generelles Interesse für BSA-Ausbildungen zeigen** (gruppiertes Median = 3,88). Wer sich wie im vorliegenden Fall weiterqualifiziert, scheint vermutlich generell offener für Weiterbildungsmaßnahmen zu sein.

**Der Erhalt eines Zertifikates** scheint nach Aussage der Teilnehmer ebenfalls von Bedeutung zu sein (gruppiertes Median = 3,68). Gerade in einer Branche wie der Fitnessbranche, die nach Anerkennung strebt, scheinen Zertifikate eine wichtige Rolle zu spielen, um sich nach außen hin zu profilieren. Auf die Wertigkeit eines Zertifikates bzw. eines Abschlusses soll an dieser Stelle nicht weiter eingegangen werden.

Mit der Investition in eine Weiterbildungsmaßnahme bei der BSA-Akademie, erwarten die Teilnehmer auch **ein höheres Einkommen** (gruppiertes Median = 3,48). Hinsichtlich der Erwartungshaltung unterscheiden sich die Teilnehmer mit unterschiedlicher Schulbildung signifikant voneinander bei mittlerer Effektstärke ( $p = ,049$ ; gruppiertes Median = 3,48;  $\eta = ,248$ ;  $\eta^2 = ,061$ ;  $df = 6;196$ ).

Danach unterscheiden sich die Teilnehmer mit mittlerer Reife signifikant von den Teilnehmern mit allgemeiner Hochschulreife ( $p = ,012$ ).

Tab. 8.11: Beurteilung der Erwartung nach höherem Einkommen durch einen BSA-Fernunterrichtslehrgang nach Schulbildung (n = 196, U-Test nach MANN-WHITNEY)

Bildungsabschluss	keinen Schulabschluss	Hauptschulabschluss	mittlere Reife	Fachhochschulreife	allgemeine Hochschulreife	befinde mich noch in Ausbildung	Sonstige
keinen Schulabschluss							
Hauptschulabschluss	,179						
mittlere Reife	,111	,634					
Fachhochschulreife	,181	,783	,129				
allgemeine Hochschulreife	,292	,132	,012	,120			
befinde mich noch in Ausbildung	,221	,229	,238	,165	,149		
Sonstige	,480	,159	,130	,137	,165	,317	

Wie in nachfolgender Tabelle zu sehen ist, erwarten die Teilnehmer mit mittlerer Reife signifikant häufiger ein höheres Einkommen (gruppiertes Median = 3,87) auf Grund des Besuchs eines BSA-Fernunterrichtslehrganges als die Teilnehmer mit Abitur (gruppiertes Median = 3,13). Eine Ursache hierfür liegt vermutlich in dem niedrigeren Einkommen der Personen mit geringerem Bildungsabschluss im Vergleich zu den Personen mit höherer Schulbildung (beispielsweise Abitur).

Tab. 8.12: Aussicht auf ein höheres Einkommen durch einen BSA-Fernunterrichtslehrgang bezüglich der Schulbildung („Ich habe Aussicht auf ein höheres Einkommen.“) (n = 196, KRUSKAL-WALLIS)

Bildungsabschluss	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	Median	gruppiertes Median
keinen Schulabschluss	0,5	0	0,5	0	0	2,00	2,00
Hauptschulabschluss	3,6	1,5	3,1	4,6	6,1	4,00	3,73
mittlere Reife	4,6	1,0	7,1	8,7	10,7	4,00	3,87
Fachhochschulreife	1,5	1,5	5,6	3,6	2,6	3,00	3,33
allgemeine Hochschulreife	6,6	3,	9,7	6,6	5,6	3,00	3,13
befinde mich noch in Ausbildung	0	0	0	0	0,5	5,00	5,00
Sonstige	0,5	0	0	0	0	1,00	1,00
gesamt	17,3	7,7	26,0	23,5	25,5	3,00	3,48

p nach KRUSKAL-WALLIS = ,049

Ebenfalls unterscheiden sich die Teilnehmer mit bzw. ohne Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie signifikant voneinander ( $p = ,008$ ; gruppiertes Median = 3,48;  $\eta = ,181$ ;  $\eta^2 = ,033$ ;  $df = 1;197$ ). Danach stimmen die Teilnehmer, die bereits einen Kurs bei der BSA-Akademie besucht haben, der Aussage signifikant häufiger zu (gruppiertes Median = 3,80) als die Teilnehmer ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung (gruppiertes Median 3,25).

Tab. 8.13: Einschätzung der Aussicht auf ein höheres Einkommen durch einen BSA-Fernunterrichtslehrgang nach BSA-Fernunterrichtserfahrung („Ich habe Aussicht auf ein höheres Einkommen.“) (n = 197, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichts- erfahrung	gesamt	trifft in geringen Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	51,8	11,2	3,6	15,2	13,7	8,1	102	88,88	3,25
ja	48,2	6,1	4,1	11,2	9,6	17,3	95	109,87	3,80
gesamt	100	17,3	7,6	26,4	23,4	25,4	197		3,48

p nach MANN-WHITNEY = ,008

Vermutlich haben die Teilnehmer mit einer BSA-Qualifizierung tatsächlich ein höheres Einkommen erzielt als die Teilnehmer ohne BSA-Abschluss.

**Die Aussicht auf eine größere Entscheidungsbefugnis und einen größeren Einfluss am Arbeitsplatz** (gruppiertes Median = 3,30) und **die Aussicht auf eine Führungs- und Leitungsposition** mittels Qualifizierung durch einen BSA-Fernunterrichtslehrgang einnehmen zu können, scheint ebenfalls ein Motiv für die Teilnehmer zu sein, einen BSA-Fernlehrgang zu absolvieren (gruppiertes Median = 3,12).

Diesbezüglich zeigen sich jedoch signifikante Unterschiede im Antwortverhalten der Teilnehmer mit bzw. ohne eine Funktion in einem Fitnessclub hinsichtlich der zuletzt genannten Aussage ( $p = ,004$ ; gruppiertes Median = 3,12;  $\eta^2 = ,236$ ;  $\eta^2 = ,036$ ;  $df = 1;194$ ). Wie aus nachfolgender Tabelle ersichtlich wird, stimmen die Personen mit einer Funktion in einem Fitnessclub der Aussage signifikant häufiger zu als die Personen ohne eine Funktion.

Tab. 8.14: Einschätzung, dass durch den Besuch eines BSA-Fernunterrichtslehrganges die Aussicht auf eine Führungs- und Leitungsposition steigt in Abhängigkeit von einer Funktion in einem Fitnessclub steigt („Ich habe Aussicht auf eine Führungs- und Leitungsposition.“) ( $n = 194$ , MANN-WHITNEY)

Funktion im Fitness-club	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	18,0	9,8	0,5	2,6	3,1	2,1	35	106,51	1,80
ja	82,0	14,9	10,8	20,6	13,9	21,6	159	82,80	3,28
gesamt	100	24,7	11,3	23,2	17,0	23,7	194		3,12

$p$  nach MANN-WHITNEY = ,004

Höchst signifikante Unterschiede bei gleichzeitig hoher Effektgröße zeigen sich zwischen den Teilnehmern mit bzw. ohne Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie ( $p = ,000$ ; gruppiertes Median = 3,11;  $\eta^2 = ,308$ ;  $\eta^2 = ,095$ ;  $df = 1;195$ ). Danach stimmen die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung der oben gemachten Aussage signifikant häufiger zu (gruppiertes Median = 3,73) als die Teilnehmer ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung (gruppiertes Median = 2,46). Den Personen mit BSA-Fernunterrichtserfahrung könnte auf Grund der stattgefundenen Qualifizierung häufiger eine Führungs- und Leitungsfunktion angetragen worden sein als den Teilnehmern ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung.

Tab. 8.15: Einschätzung, dass durch den Besuch eines BSA-Fernunterrichtslehrganges die Aussicht auf eine Führungs- und Leitungsposition steigt, in Abhängigkeit von Funktion in einem Fitnessclub („Ich habe Aussicht auf eine Führungs- und Leitungsposition.“) (n = 195, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichts- erfahrung	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	51,8	17,9	6,7	13,3	6,2	7,7	101	81,64	2,46
ja	48,2	6,7	4,6	10,3	10,8	15,9	94	115,58	3,73
gesamt	100	24,6	11,3	23,6	16,9	23,6	195		3,11

p nach MANN-WHITNEY = ,000

Die Personen, die Weiterbildungserfahrung bei anderen Anbietern gesammelt haben, unterscheiden ebenfalls signifikant bei geringer Effektstärke von den Teilnehmern, die bislang noch keine fachlichspezifischen Qualifikationen erworben haben (p = ,002; gruppiertes Median = 3,10; eta = ,229; eta<sup>2</sup> = ,052; df = 1;191). Danach erwarten die Teilnehmer, die bereits einschlägige, fitnessspezifische Qualifikationen besitzen, signifikant häufiger, eine Führungs- und Leitungsposition nach Absolvieren eines BSA-Fernlehrganges einnehmen zu können, als die Teilnehmer ohne fachspezifische Qualifikationen (siehe nachfolgender Tabelle).

Tab. 8.16: Einschätzung, dass durch den Besuch eines BSA-Fernunterrichtslehrganges die Aussicht auf eine Führungs- und Leitungsposition steigt, in Abhängigkeit von fitnessspezifischen Qualifikationen („Ich habe Aussicht auf eine Führungs- und Leitungsposition.“) (n = 191, MANN-WHITNEY)

fitnessspezifische Qualifikationen woanders erworben	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	72,8	22,5	8,9	15,2	12,0	14,1	139	88,59	2,78
ja	27,2	2,6	2,1	8,4	5,2	8,9	52	115,81	3,69
gesamt	100	25,1	11,0	23,6	17,3	23,0	191		3,10

p nach MANN-WHITNEY = ,004

Die höhere Erwartungshaltung von Seiten der Teilnehmer, die sich bereits fortgebildet und weiterqualifiziert haben, ist vermutlich auf deren Annahme zurückzuführen, dass sich die Investition in die Höherqualifizierung auch irgendwann auszahlen muss.

**Die berufliche Selbständigkeit ist weniger ein Motiv einen Fernlehrgang bei der BSA-Akademie zu besuchen** (gruppiertes Median = 2,90). In diesem Motiv unterscheiden sich die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung signifikant von den Teilnehmern ohne Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie (p = ,013; gruppiertes Median = 2,90; eta = ,175; eta<sup>2</sup> = ,033; df = 1;194). Demnach haben die Teilnehmer, die bereits BSA-Fernunterrichtslehrgänge besucht haben, signifikant häufiger die Absicht, sich selbstständig zu machen, als die Teilnehmer ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung.



Tab. 8.17: Wunsch nach beruflicher Selbstständigkeit in Abhängigkeit von der BSA-Fernunterrichtserfahrung („Ich möchte mich selbstständig machen.“) (n = 194, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichts- erfahrung	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	51,0	18,6	4,6	13,9	6,7	7,2	99	88,03	2,50
ja	49,0	13,4	4,6	7,2	9,3	14,4	95	107,37	3,34
gesamt	100	32,0	9,3	21,1	16,0	21,6	194		2,90

p nach MANN-WHITNEY = ,013

Die Weiterbildungskurse werden vermutlich unter anderem deshalb besucht, um sich besser auf eine etwaige Selbstständigkeit vorzubereiten, wobei das Motiv, sich selbstständig zu machen, sicherlich nicht im Vordergrund der Teilnehmer steht. Dies belegen auch die Ergebnisse der Untersuchung von GÄRTNER (1998), wonach die Motivation die Fitnessfachwirtpfprüfung IHK zu absolvieren, nicht auf eine geplante Firmengründung der Teilnehmer zurückzuführen ist (vgl. GÄRTNER, 1998, S. 76).

Im Zusammenhang mit den Motiven der Teilnehmer, einen Fernunterrichtslehrgang bei der BSA-Akademie zu besuchen, sollten die Teilnehmer die Bedeutung von branchentypischen Tätigkeiten bewerten.

Tab 8.18: Angabe der Bedeutung von branchenspezifischen Tätigkeiten

Frage 41: „Wie wichtig sind für Sie folgende persönliche Tätigkeiten?“	x	s	gruppiertes Median	n
„Kunden zu beraten.“	4,59	0,82	4,71	197
„Kontakte mit anderen Personen aus der Branche zu haben.“	4,18	0,84	4,28	197
„Mein Wissen an Mitarbeiter durch Schulungen weiterzugeben.“	3,79	1,14	3,99	197
„Einen Bereich in einem Fitnessclub zu leiten.“	3,64	1,35	3,92	196
„Einen Fitnessclub zu leiten.“	3,39	1,34	3,51	198

**Die wichtigste Tätigkeit ist für die Teilnehmer die Kundenberatung** (gruppiertes Median = 4,71). Vermutlich ist aus diesem Grund auch das in Frage 40 bekundete Interesse an fachspezifischen Themen hoch. Zur kompetenten Beratung in Sachen Sport und Fitness sind nämlich Fachkenntnisse gefordert.

Beratung und Betreuungsfunktionen sind wesentliche Faktoren der Kundenzufriedenheit in der Dienstleistungsbranche. Eine Untersuchung hat gezeigt, dass aus Kundensicht die Freundlichkeit und die Kompetenz des Personals in der Beratungs- und Betreuungssituation an erster Stelle stehen (vgl. SCHMIDT, 2000, S. 102). In der Untersuchung von GÄRTNER zeigte sich, dass neben dem Gerätehandling – also dem Einweisen der Kunden an den Geräten – die Kundenbetreuung die wichtigste fachliche Anforderung für befragte Fitnessfachwirte war (vgl. GÄRTNER, 1998, S. 72).

**Eine große Bedeutung haben nach Angaben der Teilnehmer auch die Kontakte zu anderen Personen der Branche** (gruppiertes Median = 4,28). Die Kontaktpflege zu Personen aus der Fitnessbranche scheint nach Ansicht der Teilnehmer wichtig für ihre Tätigkeit zu sein, jedoch dürfte es sich dabei nicht um das ausschlaggebende Motiv handeln, einen einschlägigen Fernunterrichtslehrgang bei der BSA-Akademie zu besuchen. Aus Anbietersicht sollte deshalb über die Initiierung eines Netzwerkes nachgedacht werden, um unter anderem die Kundenbindung der Fernunterrichtsteilnehmer an das Unternehmen zu erhöhen.

Die Absicht, **das Gelernte auch weitergeben zu wollen**, ist für die Befragten ebenfalls von Bedeutung (gruppiertes Median = 3,99). Erstaunlicherweise unterscheiden sich dabei die Teilnehmer, die bereits Fernunterrichtskurse bei der BSA-Akademie besucht haben, signifikant von den Teilnehmern ohne Fernunterrichtserfahrung ( $p = ,006$ ; gruppiertes Median = 3,99;  $\eta = ,186$ ;  $\eta^2 = ,035$ ;  $df = 1;197$ ). Die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung wollen signifikant häufiger ihr Wissen an andere weitergeben (gruppiertes Median = 4,71) als die Teilnehmer, die zum ersten Mal einen Fernunterrichtskursus besuchen (gruppiertes Median = 3,74).

Tab. 8.19: Bedeutung der Tätigkeit, Wissen an Mitarbeiter durch Schulungen weiterzugeben, nach BSA-Fernunterrichtserfahrung („Wie wichtig sind für Sie persönlich die folgenden Tätigkeiten? „Mein Wissen an Mitarbeiter durch Schulungen weiterzugeben.“) ( $n = 197$ , MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichts- erfahrung	gesamt	sehr wichtig 1	eher wich- tig 2	weiß nicht 3	eher un- wichtig 4	sehr unwichtig 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	52,3	4,6	4,6	10,7	20,8	11,7	103	88,73	3,74
ja	47,7	1,0	5,1	6,1	15,7	19,8	94	110,26	4,21
gesamt	100	5,6	9,6	16,8	36,5	31,5	197		3,99

$p$  nach MANN-WHITNEY = ,006

Man könnte annehmen, dass jemand der Fernunterrichtskurse besucht, dies auch tut, um sein Wissen weitergeben zu wollen.

Das in Frage 41 geäußerte Motiv, durch das berufliche Wissen voranzukommen wollen, deckt sich mit der Bedeutung, die die befragten Teilnehmer der Tätigkeit, **„einen Bereich in einem Fitnessclub zu leiten“**, beimessen (gruppiertes Median = 3,92). Hinsichtlich der Einschätzung unterscheiden sich die Teilnehmer mit Funktion in einem Fitnessclub signifikant von den Teilnehmern ohne eine Funktion im Fitnessclub ( $p = ,014$ ; gruppiertes Median = 3,97;  $\eta = ,185$ ;  $\eta^2 = ,034$ ;  $df$

= 1;197). Für die Teilnehmer, die keine Funktion in einem Fitnessclub begleiten, ist es signifikant weniger von Bedeutung, eine Leitungsfunktion auszuüben, als für die Personen, die bereits eine Funktion im Fitnessclub ausführen (siehe nachfolgende Tabelle).

Tab. 8.20: Bedeutung der Tätigkeit „Einen Bereich in einem Fitnessclub zu leiten“, aus Teilnehmersicht nach der Funktion in einem Fitnessclub („Wie wichtig sind für Sie persönlich die folgenden Tätigkeiten?“ „Einen Bereich in einem Fitnessclub zu leiten.“) (n = 197, MANN-WHITNEY)

Funktion im Fitnessclub	gesamt	sehr wichtig 1	eher wichtig 2	weiß nicht 3	eher unwichtig 4	sehr unwichtig 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	16,8	3,6	2,0	4,6	2,6	4,1	127	106,16	3,14
ja	83,2	9,2	5,1	12,2	27,0	29,6	70	86,01	4,05
gesamt	100	12,8	7,1	16,8	29,6	33,7	197	106,16	3,93

p nach MANN-WHITNEY = ,014

Die Teilnehmer mit einer Funktion in einem Fitnessclub nehmen vermutlich gezielt an die Fernunterrichtskursen bei der BSA-Akademie teil, um ihre Leitungsfunktion weiter ausbauen zu können. In gleicher Weise zeigen sich signifikante Unterschiede bezüglich der Aussage zwischen den Teilnehmern mit unterschiedlicher BSA-Fernunterrichtserfahrung ( $p = ,005$ ; gruppiertes Median = 3,93;  $\eta^2 = ,184$ ;  $\eta^2 = ,034$ ;  $df = 1$  197). Wie nachfolgende Tabelle zeigt, ist das Leiten eines Fitnessclubs für Personen mit Fernunterrichtserfahrung signifikant von größerer Bedeutung als für die Teilnehmer, die zum ersten Mal einen Fernunterrichtskurs bei der BSA-Akademie besuchen.

Tab. 8.21: Bedeutung der Tätigkeit „Einen Bereich in einem Fitnessclub zu leiten“, aus Teilnehmersicht nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 196, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichtserfahrung	gesamt	sehr wichtig 1	eher wichtig 2	weiß nicht 3	eher unwichtig 4	sehr unwichtig 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	52,6	8,7	4,1	9,2	18,4	12,2	103	88,03	3,65
ja	47,4	4,1	3,1	7,7	11,2	21,4	93	110,10	4,20
gesamt	100	12,8	7,1	16,8	29,6	33,7	196		3,93

p nach MANN-WHITNEY = ,006

Die Teilnehmer, die bereits mehrere BSA-Fernunterrichtskurse besucht haben, haben diese vermutlich in der Intension gemacht, um eine Bereichsleitungsfunktion anzustreben, als die Personen, die einen einzelnen Kurs gebucht und besucht haben.

Die befragten Teilnehmer verfolgen nicht wie in Frage 40 ermittelt die Absicht einen Fitnessclub leiten zu wollen (gruppiertes Median = 3,51). Sie sind diesem Gedanken gegenüber aber auch nicht ganz abgeneigt.

Jedoch gibt es zwischen den Teilnehmern signifikante Unterschiede hinsichtlich der Absicht, eine Fitnessanlage leiten zu wollen, je nach Funktion in einem Fitnessclub ( $p = ,017$ ; gruppierter Median = 3,50;  $\eta = ,120$ ;  $\eta^2 = ,014$ ;  $df = 1;198$ ). Die Teilnehmer, die eine Funktion im Fitnessclub ausüben, sei es als Trainer oder Trainierender, hegen signifikant häufiger den Wunsch, einen Club zu leiten, als die Teilnehmer ohne eine Funktion in einem Fitnessclub, wie aus nachfolgender Tabelle ersichtlich ist.

Tab. 8.22: Bedeutung der Tätigkeit „Leitung eines Fitnessclubs“ aus Teilnehmersicht nach deren Funktion im Fitnessclub („Wie wichtig sind für Sie persönlich die folgenden Tätigkeiten? „Einen Fitnessclub zu leiten.“) ( $n = 198$ , MANN-WHITNEY)

Funktion im Fitness-club	gesamt	sehr wichtig 1	eher wichtig 2	weiß nicht 3	eher unwichtig 4	sehr unwichtig 5	n	mittlerer Rang	gruppierter Median
nein	17,2	2,5	3,5	5,1	3,0	3,0	30	107,05	3,00
ja	82,8	8,1	15,7	14,1	20,2	24,7	164	87,29	3,62
gesamt	100,0	10,6	19,2	19,2	23,2	27,8	194		3,50

$p$  nach MANN-WHITNEY = ,017

Es handelt sich bei den Personen, die einen Fitnessclub leiten wollen, sicherlich um Trainer, Trainierende und Bereichsleiter einer Anlage, da Geschäftsführer, Betreiber und Besitzer diese Funktion bereits ausüben. Signifikante Unterschiede zeichnen sich bei den Teilnehmern mit unterschiedlicher BSA-Fernunterrichtserfahrung ( $p = ,000$ ; gruppierter Median = 3,50;  $\eta = ,262$ ;  $\eta^2 = ,069$ ;  $df = 1;198$ ) ab. Danach haben Personen, die bereits BSA-Fernunterrichtserfahrung gesammelt haben einen ausgeprägteren Wunsch (gruppierter Median = 4,15), einen Fitnessclub leiten zu wollen, als Personen, die zum ersten Mal einen Fernunterrichtslehrgang besuchen.

Tab. 8.23: Bedeutung der Tätigkeit „einen Fitnessclub zu leiten“, aus Teilnehmersicht nach BSA-Fernunterrichtserfahrung („Wie wichtig sind für Sie persönlich die folgenden Tätigkeiten?“ „Einen Fitnessclub zu leiten.“) ( $n = 198$ , MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichts-erfahrung	gesamt	sehr wichtig 1	eher wichtig 2	weiß nicht 3	eher unwichtig 4	sehr unwichtig 5	n	mittlerer Rang	gruppierter Median
nein	52,5	5,6	13,1	13,6	13,6	6,6	104	84,33	3,06
ja	47,5	5,1	6,1	5,6	9,6	21,2	94	116,29	4,15
gesamt	100	10,6	19,2	19,2	23,2	27,8	198		3,50

$p$  nach MANN-WHITNEY = ,000

Personen mit Fernunterrichtserfahrung haben vermutlich deshalb mehrere Kurse besucht, um die aus ihrer Sicht notwendige Eignung zur Leitung eines Fitnessclubs zu erlangen. Anders ausgedrückt, die Teilnehmer, die bereits Kurse bei der BSA-Akademie besucht haben, tun dies signifikant häufiger mit der Absicht, später einen Fitnessclub leiten zu wollen, als die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung.

## Zusammenfassung

Nach Angaben der Teilnehmer ist das primäre Motiv, einen Fernlehrgang durchzuführen, die Annahme der Teilnehmer, dass durch ein mehr an Wissen die Möglichkeit besteht, beruflich voranzukommen (gruppiertes Median = 4,65). Die Funktionsträger in einem Fitnessbetrieb stimmen der Aussage, ein mehr an Wissen bringt die Teilnehmer beruflich voran, eher zu als die Teilnehmer ohne Funktion in einem Fitnessclub. Ferner absolvieren die Teilnehmer einen Fernunterrichtskurs, da es für sie die Lust auf eine neue Herausforderung darstellt (gruppiertes Median = 4,44) und weil sie ein Interesse an fitnessspezifischen Themen haben (gruppiertes Median = 4,37). Die Möglichkeit, die Anerkennung im Fitnessclub – also im Betrieb – durch eine Weiterqualifizierung zu erhöhen, ist ein wichtiges Motiv einen Fernunterrichtsgang bei der BSA-Akademie zu absolvieren (gruppiertes Median = 4,13), wobei die Funktionsträger und die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung dieser Aussage signifikant häufiger zustimmen als die Teilnehmer ohne eine Funktion und ohne Fernunterrichtserfahrung.

Dass die Teilnehmer ein Zertifikat nach Abschluss des Fernunterrichtslehrganges erhalten, scheint ebenfalls von Bedeutung zu sein (gruppiertes Median = 3,68). Der Leistungsnachweis in Form eines Zertifikates und damit der Nachweis über eine bestimmte Qualifikation, ist den Teilnehmern wichtig. EMRICH und PITSCH (1992) befragten 492 Fitness- und Bodybuildingsportler hinsichtlich der Qualifikationen des Betreuungspersonals in Fitnessanlagen. Dabei schätzten die Befragten die Betreuung durch qualifiziertes Personal als sehr wichtig ein (vgl. EMRICH & PITSCH, 1992, S. 19 ff.). Die Qualifizierung des Personals einer Fitnessanlage kann durch ein Zertifikat nach außen hin sichtbar gemacht werden. Nach einer Untersuchung von CRESS, FRIEDRICH und LINKE (1998) ist das dritt wichtigste Motiv für die Aufnahme eines Fernstudiums ein Zertifikat. Zu Grunde lag eine Begleituntersuchung von verschiedenen (grundständigen, ergänzenden und weiterbildenden) Fernstudienangeboten (n = 720 Personen).

Monetäre Gründe, beispielsweise die Aussicht auf ein höheres Einkommen, sind aus Teilnehmer-sicht wesentliche Gründe, einen Weiterbildungslehrgang zu besuchen (gruppiertes Median = 3,48), wobei die Teilnehmer mit geringeren Bildungsabschlüssen der Aussage signifikant häufiger zustimmen als die Teilnehmer mit höheren Bildungsabschlüssen. Da Personen mit geringen Bildungsabschlüssen eher geringere Einkommen aufweisen, scheint die Annahme, durch ein Weiterbildungslehrgang mehr Einkommen zu erzielen, bei diesem Personenkreis ausgeprägter zu sein. Auch die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung stimmen der Aussage, sie haben durch das Absolvieren des Fernlehrganges Aussicht auf ein höheres Einkommen, signifikant häufiger zu als die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie. Vermutlich haben die Teilnehmer, die bereits ein Zertifikat erworben haben, die Erfahrung gemacht, dass sich ein höheres Einkommen durch den Nachweis einer Urkunde erzielen lässt.

Ein Großteil der Befragten absolviert einen Fernlehrgang, um eine größere Entscheidungsbefugnis am Arbeitsplatz zu besitzen (gruppiertes Median = 3,30), wobei die Teilnehmer mit einer Funktion im Fitnessclub, die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung und die Teilnehmer mit höherem Qualifikationsniveau dieser Aussage signifikant häufiger zustimmen als dies die Komplementäre tun.

Ein gewisses Interesse an Fachthemen wie Themen im Mentalbereich (gruppiertes Median = 3,23), im Aerobicbereich (gruppiertes Median = 3,11) und im Wirtschaftsbereich (gruppiertes Median = 3,07) bekunden alle Befragten. Damit signalisieren sie Offenheit gegenüber Neuem.

Für den Wirtschaftsbereich interessieren sich vor allem die Teilnehmer mit einer Funktion im Fitnessclub, die Teilnehmer mit einem höheren Qualifikationsniveau sowie die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie, denn sie zeigen ein signifikant häufigeres Interesse an den Wirtschaftsbereichen als die Teilnehmer ohne eine Funktion im Fitnessbereich, die Teilnehmer ohne fachspezifische Qualifizierung sowie die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung. Für den Aerobicbereich interessieren sich signifikant häufiger die Teilnehmer mit Funktion im Fitnessclub und die Teilnehmer mit fitnessspezifischen Qualifikationen als die Teilnehmer ohne Funktion im Fitnessclub und ohne Weiterbildungserfahrung. Für den Mentalbereich interessieren ebenfalls signifikant häufiger die Teilnehmer, die bereits woanders fitnessspezifische Qualifikationen erworben haben, als die Teilnehmer ohne fachspezifische Weiterbildungserfahrung.

Die Absicht, sich selbstständig zu machen, ist weniger das häufig ausschlaggebende Motiv einen Fernunterrichtslehrgang zu besuchen (gruppiertes Median = 2,88), wobei die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung der Aussage signifikant häufiger zustimmen als die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung.

Weitere Motive für die Durchführung des gerade durchgeführten Fernlehrganges sind nach Angaben der befragten Teilnehmer:

- die Beratung von Kunden (gruppiertes Median = 4,71)
- die Kontaktpflege zu Personen in der Fitnessbranche (gruppiertes Median = 4,28)
- die Leitung eines Bereiches in einem Fitnessclub (gruppiertes Median = 3,99)
- die Weitergabe des Wissens an andere Mitarbeiter im Rahmen von Schulungen (gruppiertes Median = 3,98)
- Die Leitung eines Fitnessclub (gruppiertes Median = 3,51)

Die Personen ohne eine Funktion im Fitnessclub und die Teilnehmer ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung, also ohne Fachqualifikation, zeigen signifikant häufiger die Absicht, einen Bereich im Fitnessclub zu leiten, als die Teilnehmer mit einer Funktion und die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung. Den Teilnehmern mit BSA-Fernunterrichtserfahrung ist signifikant häufiger daran gelegen, ihr Wissen an andere weiterzugeben als den Teilnehmern ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung. Die befragten Personen mit einer Funktion im Fitnessclub und die Teilnehmer mit Fernunter-

richtserfahrung bei der BSA-Akademie streben signifikant häufiger danach, einen Fitnessclub zu leiten, als die Personen ohne eine Funktion in einem Fitnessclub und die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung. Vermutlich besuchen die Teilnehmer ohne ein Funktion im Fitnessclub vor allem die BSA-Fernunterrichtskurse, um eine spätere Leistungsfunktion übernehmen zu können.

## 9 Fragestellungen zur Beurteilung der Angebotsstruktur der BSA-Akademie

Im Fitnessmarkt konkurrieren verschiedene Anbieter im Bereich der Aus- und Weiterbildung um der Gunst von Kunden. Der Erfolg eines Dienstleistungsproduktes, wie es das Aus- und Weiterbildungsangebot darstellt, hängt nicht zuletzt von der Akzeptanz durch den Kunden ab. Aus diesem Grund ist es von Interesse, wie die Dienstleistung von Seiten des Kunden beurteilt wird.

### Beurteilung der Angebotsstruktur der BSA-Akademie

---

Frage 42

„Mit dem Fernlehrgang bei der BSA-Akademie arbeiten Sie auf ein Ziel hin. Den Weg dahin beurteilen Sie als ...“

---

Der Ausbildungsweg des kombinierten Fern-/Nahunterrichts wird von den Teilnehmern unterschiedlich im Hinblick auf den Schwierigkeitsgrad empfunden.

#### Beurteilung des Ausbildungsweges

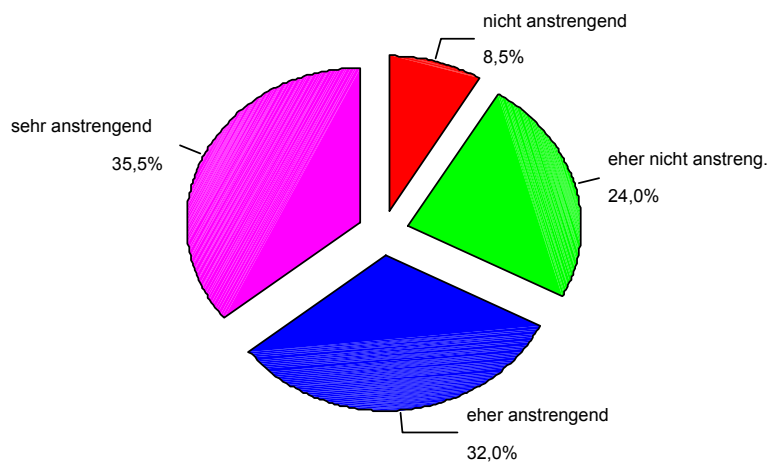


Abb. 9.1: Einschätzung des Anstrengungsgrades der Ausbildung (n = 199)

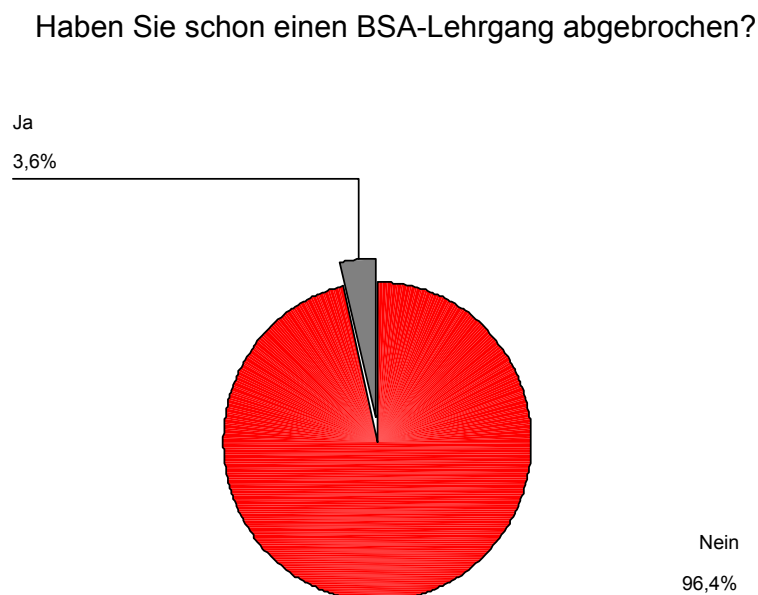
67,5 Prozent der befragten Teilnehmer beurteilen den Verlauf der BSA-Ausbildung als anstrengend bzw. sehr anstrengend. Dies verwundert nicht, denn 59,3 Prozent der Beteiligten gehen in irgendeiner Form einer Beschäftigung im Fitnessclub nach (Angestellter, Betreiber, Freiberufler oder Aushilfe) und sind somit in irgendeiner Form einer Doppel- bzw. Mehrfachbelastung ausgesetzt. Etwa ein Viertel der Befragten (24,0 Prozent) beurteilt den Ausbildungsweg als eher nicht anstrengend.



Frage 43

„Haben Sie schon einmal einen BSA-Lehrgang abgebrochen?“

Würde die Qualität eines Fernlehrganges den Vorstellungen der Teilnehmer nicht entsprechen, so würden sie diesen wahrscheinlich abbrechen. Die Frage, ob die Teilnehmer schon einmal einen Lehrgang abgebrochen haben, verneinen 96,4 Prozent der Teilnehmer. Nur 3,6 Prozent der Teilnehmer geben an, dass sie schon einmal einen Lehrgang abgebrochen haben ( $n = 7$ ). Von den sieben Abbrechern machen zwei keine Angaben über ihre Abbruchgründe, jeweils ein Abbrecher gibt an, dies direkt nach der Anmeldung und noch vor Erhalt des Lehrmaterials getan zu haben, einer brach direkt nach Erhalt der Lehrbriefe den Fernlehrgang ab, einer tat dies direkt nach der Nahphase und zwei beim Schreiben der Hausarbeit.

Abb. 9.2: Lehrgangsabbrecher in Prozent ( $n = 196$ )

Im Hinblick auf den Abbruch eines BSA-Fernlehrganges zeigen sich zwar signifikante Unterschiede zwischen den Personen mit Fernunterrichtserfahrung und den Personen ohne Fernunterrichtserfahrung ( $p = ,037$ ; gruppierter Median = 1,04;  $\eta^2 = ,146$ ;  $\eta^2 = ,021$ ;  $df = 1;195$ ), jedoch dürfte klar sein, dass jemand, der noch keinen Fernunterrichtskurs belegt hat, einen solchen auch nicht abbrechen kann. Somit erübrigt sich eine weitere Interpretation der Daten.

Wegen der geringen Zahl an Rückmeldungen bei dieser Frage ( $n = 7$ ) konnte der Mann-Whitney-test nicht bei allen unabhängigen Variablen („Funktion im Fitnessclub“ und „BSA-Fernunterrichtserfahrung“) durchgeführt werden. Die Analyse der Daten erfolgt deshalb in Frage 44 in deskriptiver Form für alle unabhängigen Variablen unter Angabe des gruppierten Medians. So wurden als Hauptmotive des Abbruchs eines Lehrganges **eine fehlende Motivation** (gruppierter Median = 4,35) und **andere Vorstellungen, im Hinblick auf die Inhalte des Lehrganges** (gruppierter Me-

dian = 3,00) genannt. Die Meinung der Teilnehmer, **der Lehrstoff sei zu schlecht dargestellt** (gruppiertes Median = 2,76), sollte dazu Anlass geben, die Qualität des Lehrmaterials zu überprüfen.

In Frage 45 sollten die Teilnehmer eine Aussage zur Qualität des Fernunterrichtsangebotes machen.

Tab. 9.1: Bewertung des Ausbildungsprogramms der BSA-Akademie durch die Teilnehmer

Frage 45: „Wie bewerten Sie das Ausbildungsprogramm, das von der BSA-Akademie angeboten wird?“	x	s	gruppiertes Median	n
„Die Fitnessreferenten sind ...“	4,42	0,76	4,50	191
„Die Nahphasen sind ...“	4,41	0,66	4,45	192
„Den Fitnessbereich beurteile ich als ...“	4,33	0,72	4,39	192
„Das Lehrmaterial ist ...“	4,01	0,81	4,10	191
„Die Beratung zu den Ausbildungen in den Nahphasen ist ...“	3,97	0,82	3,99	188
„Den Wirtschaftsbereich beurteile ich als ...“	3,65	0,84	3,65	187
„Die Trainerfortbildungen beurteile ich als ...“	3,64	0,82	3,57	181
„Den Gymnastik-/Aerobicbereich beurteile ich als ...“	3,64	0,89	3,56	184
„Die telefonische Beratung zu den Ausbildungen in der Zentrale ist ...“	3,61	0,79	3,54	185
„Die Wirtschaftsreferenten sind ...“	3,60	0,83	3,50	182
„Die Referenten in den Fortbildungen sind ...“	3,59	0,81	3,49	180
„Die Gymnastik-/Aerobicreferenten sind ...“	3,53	0,86	3,42	178
„Den Mentalbereich beurteile ich als ...“	3,34	0,74	3,27	177
„Die Referenten im Mentalbereich sind ...“	3,27	0,64	3,19	176

**Die Referenten im Fitnessbereich werden von den Befragten am positivsten bewertet** (gruppiertes Median = 4,50). Dies bestätigt die positiven Aussagen des Lehrverhaltens der Referenten in der Untersuchung von GÄRTNER wonach diese mit „sehr gut“ bewertet wurden (vgl. GÄRTNER, 1998, S. 90). Im kombinierten Fern-/Nahunterricht kommt den Referenten in der Wissensvermittlung daher eine zentrale Bedeutung zu.

**Die Qualität der Nahphasen wird von den Befragten eher mit „gut“ bewertet** (gruppiertes Median = 4,45). Das gleiche gilt für den **Fitnessbereich** und dessen Ausbildungen, die ebenfalls mit gut bewertet wurden (gruppiertes Median = 4,39). Die Bewertung bestätigt die von GÄRTNER (1998) gemachte Feststellung befragter Fitnessfachwirte nach Absolvierung von acht oder mehr Fernlehrgängen im Fitness- und Wirtschaftsbereich, die den Fitnessbereich auf einer fünfstufigen Skala von 1 (eher negativ) bis 5 (eher positiv) als positiv mit einem Mittelwert von 4,28 bewerteten (vgl. GÄRTNER, 1998, S. 90).

Unabhängig vom Schulabschluss ( $p = ,442$ ; gruppiertes Median = 4,10;  $df = 1;191$ ), der Funktion im Fitnessclub ( $p = ,349$ ; gruppiertes Median = 4,10;  $df = 1;191$ ), der unterschiedlichen BSA-Fernunterrichtserfahrung ( $p = ,127$ ; gruppiertes Median = 4,10;  $df = 1;191$ ) und dem unterschiedlichen fitnessspezifischen Qualifikationsniveau ( $p = ,699$ ; gruppiertes Median = 4,10;  $df = 1;188$ ) wird **das Lehrmaterial von den befragten Fernunterrichtsteilnehmern überwiegend als „gut“ beurteilt**, was den Aussagen in Fragenkomplex 19 entspricht. Das Lehrmaterial wurde in Frage 19 positiv bewertet, was der Feststellung von GÄRTNER (1998) entspricht, bei dessen Befragung die Fitnessfachwirte die Qualität des Lehrmaterials ebenfalls mit „gut“ bewerteten (vgl. GÄRTNER, 1998, S. 90).

Die **Beratung während der Nahphasen wird ebenfalls mit „gut“ bewertet** (gruppiertes Median = 3,99). Zwar sind im Hinblick auf die Aussage signifikante Unterschiede zwischen den Teilnehmern mit vorhandener bzw. nicht vorhandener BSA-Fernunterrichtserfahrung zu verzeichnen, die aber wegen der geringen Effektstärke eher zu vernachlässigen sind ( $p = ,012$ ; gruppiertes Median = 3,99;  $\eta^2 = ,027$ ;  $\eta^2 = ,001$ ;  $df = 1;188$ ).

Tab. 9.2: Bewertung der telefonischen Beratung im Hinblick auf die Ausbildungen der BSA-Akademie nach BSA-Fernunterrichtserfahrung ( $n = 188$ , MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichtserfahrung	gesamt	sehr schlecht 1	eher schlecht 2	kann ich nicht beurteilen 3	eher gut 4	sehr gut 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	51,6	0	1,1	14,4	20,2	16,0	95	95,70	4,01
ja	48,4	0	1,6	12,8	20,0	13,3	93	93,22	3,97
gesamt	100	0	2,7	27,1	41,0	29,3	188		3,99

$p$  nach MANN-WHITNEY = ,012

Nach Angaben der Teilnehmer, kann der **Wirtschaftsbereich** nicht eindeutig beurteilt werden (gruppiertes Median = 3,65).

In ihrer Bewertung unterscheiden sich dabei die Teilnehmer mit einer Funktion im Fitnessclub signifikant von den Teilnehmern ohne eine Funktion im Fitnessclub ( $p = ,001$ ; gruppiertes Median = 3,65;  $\eta = ,062$ ;  $\eta^2 = ,004$ ;  $df = 1;187$ ). Danach beurteilen die Teilnehmer mit einer Funktion im Fitnessclub den Wirtschaftsbereich signifikant häufiger positiv als die Teilnehmer ohne eine Funktion im Fitnessclub, wie aus nachfolgender Tabelle ersichtlich ist.

Tab. 9.3: Bewertung der Wirtschaftsausbildungen der BSA-Akademie nach Funktion im Fitnessclub (n = 187, MANN-WHITNEY)

Funktion im Fitnessclub	gesamt	sehr schlecht 1	eher schlecht 2	kann ich nicht beurteilen 3	eher gut 4	sehr gut 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	17,6	0	1,1	9,1	4,3	3,2	33	103,76	3,48
ja	82,4	0	1,6	41,2	21,4	18,2	154	77,77	3,61
gesamt	100	0	2,7	50,3	25,7	21,4	187		3,65

p nach MANN-WHITNEY = ,002

Vermutlich besuchen die Personen mit einer Funktion im Fitnessclub häufiger Wirtschaftskurse wie Personen, da für sie wirtschaftliche Kenntnisse vermutlich interessanter und notwendiger sind.

In gleicher Weise zeigen sich bezüglich der Aussage höchst signifikante Unterschiede zwischen den Teilnehmern mit BSA-Fernunterrichtserfahrung und den Teilnehmern ohne Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie ( $p = ,000$ ; gruppiertes Median = 3;55;  $\eta = ,429$ ;  $\eta^2 = ,181$ ;  $df = 1;188$ ). Die Teilnehmer, die bereits einen Fernunterrichtskurs bei der BSA-Akademie besucht haben, bewerten den Wirtschaftsbereich signifikant häufiger positiv, als diejenigen Teilnehmer ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung.

Tab. 9.4: Bewertung der Wirtschaftsausbildungen der BSA-Akademie nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 188, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichtserfahrung	gesamt	sehr schlecht 1	eher schlecht 2	kann ich nicht beurteilen 3	eher gut 4	sehr gut 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	49,5	0	1,6	36,7	6,4	4,8	93	71,79	3,22
ja	50,5	0	1,1	13,8	19,1	16,5	95	116,73	4,04
gesamt	100	0	2,7	50,5	25,5	21,3	188		3,55

p nach MANN-WHITNEY = ,000

Die positive Bewertung deckt sich mit der von GÄRTNER gemachten Feststellung, wonach die befragten Teilnehmer den Wirtschaftsbereich als positiv bewerteten (vgl. GÄRTNER, 1998, S. 90).

Ebenfalls höchst signifikant unterschiedlich sind die Aussagen der Teilnehmer mit verschiedenen fitnessspezifischen Qualifikationen ( $p = ,000$ ; gruppierter Median = 3,58;  $\eta = ,297$ ;  $\eta^2 = ,088$ ;  $df = 1;184$ ). Die Teilnehmer, die bei anderen Institutionen fitnessspezifische Qualifikationen erworben haben, beurteilen den Wirtschaftsbereich signifikant häufiger positiv, als die Personen, die bis dato noch keine anderen fitnessspezifischen Aus- und Weiterbildungen besucht haben (vgl. nachfolgende Tabelle).

Tab. 9.5: Bewertung der Wirtschaftsausbildungen der BSA-Akademie nach BSA-Fernunterrichtserfahrung ( $n = 184$ , MANN-WHITNEY)

fitnessspezifische Qualifikationen woanders erworben	gesamt	sehr schlecht 1	eher schlecht 2	kann ich nicht beurteilen 3	eher gut 4	sehr gut 5	n	mittlerer Rang	gruppierter Median
nein	71,7	0	2,7	41,8	15,8	11,4	132	83,31	3,42
ja	28,3	0	0	8,7	9,2	10,3	52	115,83	4,08
gesamt	100	0	2,7	50,5	25,0	21,7	184		3,58

p nach MANN-WHITNEY = ,000

Die Teilnehmer, die bereits bei anderen Institutionen fitnessspezifische Weiterbildungserfahrung erworben haben, können wahrscheinlich eher Vergleiche ziehen, da sie bei anderen Institutionen bereits Ausbildungen durchgeführt werden.

**Der Bereich der Trainerfortbildungen** kann von den Teilnehmern ebenfalls nicht beurteilt werden (gruppierter Median = 3,57).

Es zeigen sich jedoch bezüglich des Antwortverhaltens signifikante Unterschiede zwischen den Teilnehmern mit einer Funktion einem Fitnessclub und den Teilnehmern ohne eine Funktion ( $p = ,006$ ; gruppierter Median = 3,57;  $\eta = ,045$ ;  $\eta^2 = ,002$ ;  $df = 1;181$ ). Danach beurteilen die Personen mit einer Funktion in einem Fitnessclub den Trainerfortbildungsbereich signifikant häufiger als positiv als Personen ohne ein Funktion im Fitnessclub (vgl. nachfolgende Tabelle).

Tab. 9.6: Bewertung der Trainerfortbildungen der BSA-Akademie nach Funktion im Fitnessclub ( $n = 181$ , MANN-WHITNEY)

Funktion im Fitnessclub	gesamt	sehr schlecht 1	eher schlecht 2	kann ich nicht beurteilen 3	eher gut 4	sehr gut 5	n	mittlerer Rang	gruppierter Median
nein	17,7	0	0	11,0	3,3	3,3	32	98,84	3,46
ja	82,3	0	2,8	38,1	26,0	15,5	149	78,28	3,60
gesamt	100	0	2,8	49,2	29,3	18,8	181		3,57

p nach MANN-WHITNEY = ,006

Die Personen mit einer Funktion in einem Fitnessclub werden vermutlich eher eine Trainerfortbildung besuchen als die Teilnehmer, die keine Funktion im Fitnessclub haben. Die Teilnehmer ohne

Funktion im Fitnessclub werden kaum, ohne eine fachliche Basisausbildung zu besitzen, eine Trainerfortbildung besuchen.

Im gleichen Maße beurteilen die Personen mit bzw. ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung die Trainerfortbildungen ( $p = ,022$ ; gruppierter Median= 3;57;  $\eta = ,064$ ;  $\eta^2 = ,004$ ;  $df = 1;178$ ). Danach bewerten die Teilnehmer, die bereits Fernunterrichtslehrgänge bei der BSA-Akademie besucht haben, diese signifikant häufiger als positiv (vgl. nachfolgende Tabelle) als die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung.

Tab. 9.7: Bewertung der Trainerfortbildungen der BSA-Akademie nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 182, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichts- erfahrung	gesamt	sehr schlecht 1	eher schlecht 2	kann ich nicht beurteilen 3	eher gut 4	sehr gut 5	n	mittlerer Rang	gruppierter Median
nein	50,5	0	0,5	30,8	12,1	7,1	92	83,33	3,24
ja	49,5	0	2,2	18,7	17,0	11,5	90	99,85	3,30
gesamt	100	0	2,7	49,5	29,1	18,7	182		3,27

p nach MANN-WHITNEY = ,022

Dies ist nicht verwunderlich, können doch die Teilnehmer, die bis dato noch keine weiteren Fernlehrgang absolviert haben, diese auch nicht beurteilen.

**Den Gymnastik- und Aerobicbereich** können die Teilnehmer ebenfalls nicht beurteilen (gruppierter Median = 3,56).

Bezüglich dieser Aussage unterscheiden sich die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung signifikant von den Teilnehmern ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung ( $p = ,002$ ; gruppierter Median = 3;56;  $\eta = ,233$ ;  $\eta^2 = ,054$ ;  $df = 1;185$ ). Danach beurteilen, wie aus nachfolgender Tabelle ersichtlich wird, die Teilnehmer, die bis dato noch keinen Fernunterrichtskurs bei der BSA-Akademie besucht haben, die Aerobicbildungen häufiger als positiv als die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie.

Tab. 9.8: Bewertung der Gymnastikausbildungen der BSA-Akademie nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 185, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichts- erfahrung	gesamt	sehr schlecht 1	eher schlecht 2	kann ich nicht beurteilen 3	eher gut 4	sehr gut 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	50,8	0	0,5	23,2	10,8	16,2	94	103,88	3,78
ja	49,2	0,5	1,6	30,8	8,6	7,6	91	81,76	3,36
gesamt	100	0,5	2,2	54,1	19,5	23,8	185		3,56

p nach MANN-WHITNEY = ,002

Das Ergebnis erstaunt, da der Gymnastikbereich von befragten Fitnessfachwirten, die bei der BSA-Akademie Ausbildungen absolviert haben, in der Untersuchung von GÄRTNER als positiv bewertet wurde (vgl. GÄRTNER, 1998, S. 90).

**Die Qualität der telefonischen Beratungsleistungen** zu den Ausbildungen in der BSA-Zentrale können die Befragten eher nicht beurteilen (gruppiertes Median = 3,54), da die Teilnehmer, wie bereits in Frage 24, festgestellt diese so gut wie nicht nutzen.

Der U-Test nach MANN-WHITNEY ergibt im Hinblick auf die Frage keine signifikanten Unterschiede zwischen den Teilnehmern mit unterschiedlichen Schulabschlüssen ( $p = ,409$ ; gruppiertes Median = 3,54;  $df = 6;185$ ), unterschiedlicher Funktion im Fitnessclub ( $p = ,169$ ; gruppiertes Median = 3,54;  $df = 1;185$ ) und unterschiedlichem fitnessspezifischen Qualifikationsniveau ( $p = ,084$ ; gruppiertes Median = 3,54;  $df = 1;182$ ). Die Teilnehmer, die bereits Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie gesammelt haben, unterscheiden sich hinsichtlich der Aussage signifikant in der Beurteilung von den Teilnehmern, die zum ersten Mal einen BSA-Fernunterrichtskurs besuchen ( $p = ,012$ ; gruppiertes Median = 3,54;  $\eta = ,178$ ;  $\eta^2 = ,032$ ;  $df = 1;185$ ). Danach bewerten die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung die telefonische Beratung signifikant häufiger als die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung (vgl. nachfolgende Tabelle).

Tab. 9.9: Bewertung der telefonischen Beratung im Hinblick auf die Ausbildungen der BSA-Akademie nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 185, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichts- erfahrung	gesamt	sehr schlecht 1	eher schlecht 2	kann ich nicht beurteilen 3	eher gut 4	sehr gut 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	51,4	0	1,1	31,4	12,4	6,5	95	84,26	3,41
ja	48,6	0	1,1	20,5	16,2	10,8	90	102,22	3,71
gesamt	100	0	2,2	51,9	28,6	17,3	185		3,54

p nach MANN-WHITNEY = ,012

Ein Grund für den signifikanten Unterschied dürfte darauf zurückzuführen sein, dass die Wahrscheinlichkeit, die Fernunterrichtsberatung per Telefon in Anspruch zu nehmen, bei den Teilnehmern mit Fernunterrichtserfahrung sehr viel höher ist. Diese haben die Scheu, den Fernunterrichtsanbieter zu kontaktieren, wahrscheinlich verloren.

**Die Wirtschaftsreferenten können nach Aussage der Teilnehmer nicht eindeutig bewertet werden** (gruppiertes Median = 3,50). Hinsichtlich der Bewertung unterscheiden sich die Teilnehmer mit einer Funktion in einem Fitnessclub höchst signifikant von den Teilnehmern ohne eine Funktion im Fitnessclub ( $p = ,001$ ; gruppiertes Median = 3,50;  $\eta = ,122$ ;  $\eta^2 = ,015$ ;  $df = 1;182$ ). Die Teilnehmer mit einer Funktion in einer Fitnessanlage beurteilen, wie aus nachfolgender Tabelle ersichtlich wird, die Wirtschaftsreferenten signifikant häufiger als positiv als die Teilnehmer ohne eine Funktion im Fitnessclub.

Tab. 9.10: Bewertung der Wirtschaftsreferenten der BSA-Akademie nach Funktion im Fitnessclub ( $n = 182$ , MANN-WHITNEY)

Funktion im Fitnessclub	gesamt	sehr schlecht 1	eher schlecht 2	kann ich nicht beurteilen 3	eher gut 4	sehr gut 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	18,1	0	0,5	12,6	2,2	2,7	33	100,46	3,30
ja	81,9	0	0,0	47,3	15,4	19,2	149	77,00	3,55
gesamt	100	0	0,5	59,9	17,6	22,0	182		3,50

$p$  nach MANN-WHITNEY = ,001

Die Ursache in der unterschiedlichen Meinung könnte darin liegen, dass die Teilnehmer mit einer Funktion im Fitnessclub die Qualität des Unterrichts durch die Wirtschaftsreferenten auf Grund ihrer Funktion und der Fernunterrichtserfahrung besser beurteilen können als die Teilnehmer, die keine Funktion im Fitnessclub begleiten.

Ebenso höchst signifikante Unterschiede wie bei den Teilnehmern mit unterschiedlicher Funktion zeigen sich bei den Teilnehmern mit vorhandener bzw. nicht vorhandener Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie ( $p = ,000$ ; gruppiertes Median = 3,50;  $\eta = ,461$ ;  $\eta^2 = ,215$ ;  $df = 1;183$ ). Danach beurteilen die Teilnehmer, die bereits Fernunterrichtskurse bei der BSA-Akademie besucht haben, die Wirtschaftsreferenten signifikant häufiger als gut, wobei die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung angeben, Referenten im Wirtschaftsbereich eher nicht beurteilen können (siehe nachfolgende Tabelle).



Tab. 9.11: Bewertung der Wirtschaftsreferenten der BSA-Akademie nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 183, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichts- erfahrung	gesamt	sehr schlecht 1	eher schlecht 2	kann ich nicht beurteilen 3	eher gut 4	sehr gut 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	49,7	0	0	42,6	3,3	3,8	91	69,41	3,15
ja	50,3	0	0,5	17,5	14,2	18,0	92	114,34	4,00
gesamt	100	0	0,5	60,1	17,5	21,9	183		3,50

p nach MANN-WHITNEY = ,000

Im Hinblick auf die Aussage zeigen sich hoch signifikante Unterschiede zwischen den Teilnehmern, die bereits bei einer anderen Institution fitnessspezifische Qualifikationen erworben haben und den Teilnehmern, die keine weiteren einschlägigen Qualifikationen nachweisen können ( $p = ,000$ ; gruppiertes Median = 3,48;  $\eta = ,261$ ;  $\eta^2 = ,068$ ;  $df = 1;179$ ). Die Teilnehmer, die bislang noch keine fitnessspezifischen Qualifikationen erworben haben, können die Referenten im Wirtschaftsbereich signifikant weniger gut beurteilen wie die Teilnehmer, die bereits fitnessfachspezifische Lehrgangserfahrung haben (siehe nachfolgende Tabelle). Die Teilnehmer mit fitnessfachspezifischen Qualifikationen bewerten die Wirtschaftsreferenten signifikant häufiger mit der Note „gut“.

Tab. 9.12: Bewertung der Wirtschaftsreferenten der BSA-Akademie nach fitnessspezifischem Qualifikationsniveau (n = 179, MANN-WHITNEY)

fitnessspezifische Qualifikationen woanders erworben	gesamt	sehr schlecht 1	eher schlecht 2	kann ich nicht beurteilen 3	eher gut 4	sehr gut 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	72,1	0	0,6	49,7	10,1	11,7	129	82,62	3,36
ja	27,9	0	0,0	11,7	6,1	10,1	50	109,05	3,91
gesamt	100	0	0,6	61,5	16,2	21,8	179		3,48

p nach MANN-WHITNEY = ,000

Die Referenten in den Fortbildungen können von den Teilnehmern nicht beurteilt werden (gruppiertes Median = 3,49).

Hinsichtlich ihrer Aussage unterscheiden sich die Teilnehmer mit einer Funktion in einem Fitnessclub signifikant von den Teilnehmern ohne eine Funktion im Fitnessclub bei geringer Effektstärke (siehe nachfolgende Tabelle) ( $p = ,028$ ; gruppiertes Median = 3,49;  $\eta = ,004$ ;  $\eta^2 = ,000$ ;  $df = 1;181$ ).

Tab. 9.13: Bewertung der Fortbildungsreferenten der BSA-Akademie nach Funktion im Fitnessclub (n = 181, MANN-WHITNEY)

Funktion im Fitness-club	gesamt	sehr schlecht 1	eher schlecht 2	kann ich nicht beurteilen 3	eher gut 4	sehr gut 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	18,9	0	0	11,1	4,4	3,3	34	96,73	3,50
ja	81,1	0	0	50,0	13,9	17,2	147	81,25	3,49
gesamt	100,0	0	0	61,1	18,3	20,6	181		3,49

p nach MANN-WHITNEY = ,028

Auch bezüglich der Bewertung der Referenten der BSA-Akademie unterscheiden sich die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung von den Teilnehmern ohne Fernunterrichtserfahrung (p = ,000; gruppiertes Median = 3,49; eta = ,004; eta<sup>2</sup> = ,000; df = 1;181). Die Teilnehmer, die schon Fernunterrichtskurse bei der BSA-Akademie besucht haben, beurteilen die Referenten in den Fortbildungen signifikant häufiger als gut, als die Teilnehmer, die erstmals einen Fernlehrgang bei der BSA-Akademie absolvieren.

Tab. 9.14: Bewertung der Referenten in den Fortbildungen der BSA-Akademie nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 181, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichts-erfahrung	gesamt	sehr schlecht 1	eher schlecht 2	kann ich nicht beurteilen 3	eher gut 4	sehr gut 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	50,8	0	0	38,7	7,7	4,4	92	75,80	3,26
ja	49,2	0	0	22,1	11,0	16,0	89	106,71	3,82
gesamt	100	0	0	60,8	18,8	20,4	181		3,49

p nach MANN-WHITNEY = ,000

**Sowohl die Referenten des Gymnastikbereichs** (gruppiertes Median = 3,42) **als auch die Referenten des Mentalbereichs** (gruppiertes Median = 3,19) können von Seiten der befragten Teilnehmer nicht qualitativ beurteilt werden.

Der Mentalbereich kann daher von den Teilnehmern auch nicht beurteilt werden (gruppiertes Median = 3,27). Hinsichtlich der Aussage unterscheiden sich die Teilnehmer mit fitnessspezifischer Qualifikation signifikant von den Teilnehmern ohne fachliche Weiterbildungserfahrung (p = ,024; gruppiertes Median = 3,28; eta = ,159; eta<sup>2</sup> = ,027; df = 1;174). Die Teilnehmer mit fitnessspezifischen Qualifikationen beurteilen den Mentalbereich signifikant häufiger als positiv als die Teilnehmer ohne fitnessspezifische Weiterbildungserfahrung (vgl. nachfolgende Tabelle).

Tab. 9.15: Bewertung der Mentalausbildungen der BSA-Akademie nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 174, MANN-WHITNEY)

fitnessspezifische Qualifikationen woanders erworben	gesamt	sehr schlecht 1	eher schlecht 2	kann ich nicht beurteilen 3	eher gut 4	sehr gut 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
<b>nein</b>	71,3	0	1,1	55,2	8,6	6,3	124	83,14	3,22
<b>ja</b>	28,7	0,6	0,6	16,1	5,7	5,7	50	98,32	3,47
<b>gesamt</b>	100	0,6	1,7	71,3	14,4	12,1	174		3,28

p nach MANN-WHITNEY = ,024

Eine eindeutige Beurteilung des Mentalbereiches durch die Teilnehmer ist dennoch nicht möglich, da Fortbildungen in diesem Bereich zum Zeitpunkt der Untersuchung von Seiten der BSA-Akademie erst kurze Zeit angeboten wurden und nur von wenigen der befragten Teilnehmer besucht wurden.

## Frage 46

## „Die Kosten einer Ausbildung bei der BSA-Akademie sind ...“

Fast die Hälfte der Teilnehmer (45,3 Prozent) ist der Meinung, dass die Kosten der Ausbildung bei der BSA-Akademie hoch sind. Fast ein Fünftel der Befragten beurteilt die Kosten als zu hoch. Nur etwa ein Drittel der Befragten ist von der Angemessenheit der Kosten überzeugt (29,9 Prozent). Lediglich 4,5 Prozent der Teilnehmer halten die Ausbildungen für günstig, ein Prozent für sehr günstig. Die Preisspanne der Ausbildungen lag zum Zeitpunkt der Untersuchung bei 406,44 Euro (795,- DM) für eine Fortbildung bis zu 4.325,15 Euro (8.480,- DM) und für einen Berufsfortbildungskurs für den Fitnessfachwirt.

## Beurteilung der Lehrgangskosten

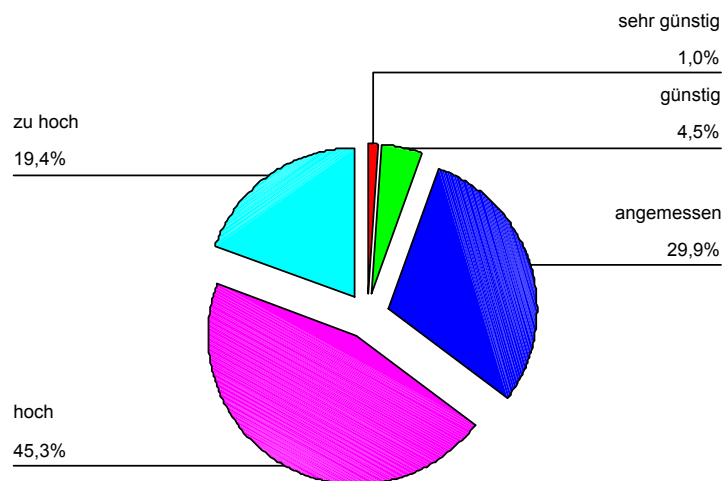


Abb. 9.3: Beurteilung der Lehrgangskosten (n = 201)

Im Hinblick auf die Einschätzung der Lehrgangskosten unterscheiden sich die Teilnehmer mit unterschiedlichem Schulabschluss signifikant bei großer Effektsstärke voneinander ( $p = ,000$ ; gruppierter Median = 3,78;  $\eta = ,374$ ;  $\eta^2 = ,171$ ;  $df = 6;200$ ). Wie aus nachfolgender Tabelle wird, unterscheiden sich die Teilnehmer mit allgemeiner Hochschulreife signifikant von den Teilnehmern mit Fachhochschulreife ( $p = ,002$ ), den Teilnehmern mit Realschulabschluss ( $p = ,001$ ) und den Teilnehmern mit Hauptschulabschluss ( $p = ,000$ ).

Tab. 9.16: Beurteilung der Lehrgangskosten nach Bildungsabschluss (n = 201, MANN-WHITNEY)

Bildungsabschluss	keinen Schulabschluss	Hauptschulabschluss	mittlere Reife	Fachhochschulreife	allgemeine Hochschulreife	befinde mich noch in Ausbildung	Sonstige
keinen Schulabschluss							
Hauptschulabschluss	,087						
mittlere Reife	,148	,155					
Fachhochschulreife	,119	,395	,660				
allgemeine Hochschulreife	,479	,000	,001	,002			
befinde mich noch in Ausbildung	,480	,401	,635	,542	,789		
Sonstige	,480	,105	,113	,104	,203	,317	

Die Teilnehmer mit allgemeiner Hochschulreife schätzen die Ausbildungskosten signifikant häufiger als hoch ein als die Teilnehmer mit Fachhochschulreife, die Teilnehmer mit mittlerer Reife und die Teilnehmer mit Hauptschulabschluss (siehe nachfolgende Tabelle).

Tab. 9.17: Beurteilung der Ausbildungskosten nach Bildungsabschluss (n = 201, KRUSKAL-WALLIS)

Bildungsabschluss	sehr günstig	günstig	angemessen	hoch	zu hoch	gruppiertes Median
	1	2	3	4	5	
keinen Schulabschluss	0	0	0	0,5	0,5	4,50
Hauptschulabschluss	0,5	1,0	9,0	6,0	2,0	3,43
mittlere Reife	0,5	1,0	9,0	6,0	2,0	3,67
Fachhochschulreife	0,5	0,5	5,5	7,0	1,5	3,60
allgemeine Hochschulreife	0	0,5	5,0	16,0	10,0	4,17
befinde mich noch in Ausbildung	0	0	0	0,5	0	4,00
Sonstige	0	0	0	0	0	6,00
gesamt	1,0	4,5	30,0	45,5	18,5	3,78

p nach KRUSKAL-WALLIS = ,000

Die Einschätzung der Abiturienten könnte darin begründet sein, dass sie auf Grund des höheren ihres Bildungsniveaus erkennen, dass das Preis-Leistungsverhältnis der angebotenen Dienstleistung nicht stimmt.

Die Personen, die keine BSA-Fernunterrichtserfahrung haben, unterscheiden sich bezüglich der Einschätzung der Lehrgangskosten signifikant vom anderen den Personen mit Fernunterrichtserfahrung, jedoch bei geringer Effektstärke ( $p = ,042$ ; gruppiertes Median = 3,79;  $\eta^2 = ,143$ ;  $\eta^2 = ,020$ ;  $df = 1;200$ ). So stufen die Personen ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung die Ausbildungskosten signifikant häufiger als hoch ein als die Teilnehmer, die bereits Kurse bei der BSA-Akademie besucht haben. Den Teilnehmern mit Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie liegen Erfahrungswerte vor, so dass sie die Qualität, die Ihnen von der BSA-Akademie geboten wird, besser beurteilen können.

Tab. 9.18: Beurteilung der Ausbildungskosten nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 200, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichts- erfahrung	gesamt	sehr günstig	günstig	angemes- sen	hoch	zu hoch	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
		1	2	3	4	5			
<b>nein</b>	52,5	0,5	1,5	13,5	24,5	12,5	105	107,91	3,92
<b>ja</b>	47,5	0,5	2,5	16,5	21,0	7,0	95	92,31	3,67
<b>gesamt</b>	100	1,0	4,0	30,0	45,5	19,5	200		3,79

p nach MANN-WHITNEY = ,042

Zwischen den Personen mit bzw. ohne eine Funktion im Fitnessclub ( $p = ,642$ ; gruppiertes Median = 3,78;  $df = 1;200$ ) sowie den Personen mit bzw. ohne fitnessspezifisches Qualifikationsniveau ( $p = ,334$ ; gruppiertes Median = 3,79;  $df = 1;197$ ) gibt es im Hinblick auf die Aussage keine signifikanten Unterschiede.

GÄRTNER (1998) kommt in seiner Untersuchung bezüglich der Einschätzung der Kursgebühren von Fernunterrichtsteilnehmern zu einem anderen Ergebnis. Die befragten Fitnessfachwirte schätzten die Kosten für einen Weiterbildungskurs bei der BSA-Akademie als eher günstig ein (vgl. GÄRTNER, 1998, S. 90). Die Einschätzung kann mit dem Antwortverhalten der Personen mit BSA-Fernunterrichtserfahrung dahingehend verglichen werden, dass diese die Ausbildungskosten günstiger beurteilen als die Teilnehmer, die zum ersten Mal einen BSA-Fernlehrgang besuchen. Die Fachwirte beurteilten die Kosten rückblickend, nach Ende ihrer Ausbildung und haben wahrscheinlich festgestellt, dass das, was ihnen an Inhalten geboten wurde, als eher günstig zu beurteilen ist. Gleiches könnte man für die Teilnehmer annehmen, welche schon mehrere Kurse besucht haben.

## **Zusammenfassung**

Das Absolvieren eines Fernunterrichtslehrganges bei der BSA-Akademie wird von 67,5 Prozent der Teilnehmer als eher anstrengend bzw. sehr anstrengend empfunden. Umso erfreulicher ist es, dass 96,4 Prozent der Teilnehmer den Fernlehrgang trotz des Schwierigkeitsempfindens nicht abgebrochen haben. Von den 3,6 Prozent der Befragten, die schon einmal einen Lehrgang abgebrochen haben, werden als Abbruchgründe fehlende Motivation (gruppiertes Median = 4,25), andere Vorstellungen bezüglich der Inhalte des Lehrganges (gruppiertes Median = 3,0) und die scheinbar schlechte Darstellung des Lehrstoffs (gruppiertes Median = 2,76) genannt. Erstaunlicherweise scheint die Doppelbelastung (Beruf, Fernunterricht) sowie die mangelnde Betreuung und die persönlich-familiären Gründe eher weniger Grund zu sein, einen Lehrgang abzubrechen. Eine Aussage hinsichtlich des Zeitpunktes des Abbruchs von Seiten der Teilnehmer ist auf Grund der geringen Stichprobe (n = 7) und des uneinheitlichen Antwortverhaltens nicht möglich.

Die Bewertung des Fernunterrichtsangebotes kann folgendermaßen zusammengefasst werden:

### **Fachbereiche**

Von den einzelnen Fachbereichen wird der Fitnessbereich von den Befragten am häufigsten mit „eher gut“ bewertet (gruppiertes Median = 4,39), gefolgt von dem Wirtschaftsbereich (gruppiertes Median = 3,65), dem Bereich der Trainerfortbildungen (gruppiertes Median = 3,57), dem Gymnastik-/Aerobicbereich (gruppiertes Median = 3,56) und dem Mentalbereich (gruppiertes Median = 3,27).

Bis auf den Fitnessbereich geben die Teilnehmer an, die anderen Bereiche kaum beurteilen zu können. Dennoch unterscheiden sie sich in ihrem Antwortverhalten. So beurteilen die Teilnehmer mit einer Funktion im Fitnessclub sowie die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie den Wirtschaftsbereich und den Bereich der Trainerfortbildungen signifikant häufiger als positiv als ihre komplementären Gruppen. Die Gruppenteilnehmer, die bis dato noch keinen Fernunterrichtskurs bei der BSA-Akademie besucht haben, bewerten die Aerobicbildungen signifikant häufiger als gut als die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung. Dies könnte so gedeutet werden, dass sich die Erwartungen, die die Teilnehmer vor Besuch eines Fernunterrichtskurses an den Bereich stellen, eher nicht erfüllen. Dies ist erstaunlich, da der Aerobicbereich in der Untersuchung von GÄRTNER (1998) von den befragten Fitnessfachwirten und gleichzeitigen BSA-Absolventen als positiv bewertet wurde (vgl. GÄRTNER, 1998, S. 90). Der Mentalbereich wird von den Teilnehmern, die bereits andere fitnessspezifische Qualifikationen besitzen, signifikant häufiger als positiv bewertet als von den Teilnehmern ohne fachspezifische Qualifikationen.

### **Präsenzphase**

Die Präsenzphasen (gruppiertes Median = 4,45), die Fitnessreferenten (gruppiertes Median = 4,50) und die Ausbildungsberatung während der Präsenzphasen werden von den Befragten überwiegend als „gut“ bewertet (gruppiertes Median = 3,99). Die Referenten der anderen Fachbereiche



können von den meisten Befragten weniger beurteilt werden, da sie bislang keine oder nur wenige Kurserfahrung in diesem Bereich besitzen. Die geringe Effektstärke macht die wenigen signifikanten Unterschiede unbedeutend.

### **Lehrmaterial**

Das Lehrmaterial wird von den Befragten vornehmlich als „gut“ bewertet (gruppiertes Median = 4,10), was durch das Antwortverhalten von Seiten der Teilnehmer in Frage 19 bestätigt wird. Auch die Untersuchungen von GÄRTNER (1998, S. 90) bestätigen die positive Einschätzung des Lehrmaterials.

### **Fernunterrichtsberatung**

Über die Qualität der telefonischen Fernunterrichtsberatung können die Teilnehmer auf Grund der geringen Nutzung keine nennenswerte Aussage machen; sie tendieren jedoch dahin, diese positiv zu bewerten (gruppiertes Median = 3,54). Die Teilnehmer, die bereits einen Fernunterrichtslehrgang bei der BSA-Akademie absolviert haben, beurteilen die telefonische Beratungsleistung signifikant häufiger als positiv als die Teilnehmer ohne jegliche Fernunterrichtserfahrung. Wegen der geringen Effektstärke, kommt der Aussage keine Bedeutung zu.

### **Lehrgangskosten**

Fast die Hälfte der Teilnehmer (45,3 Prozent) ist der Meinung, dass die Kosten der Ausbildung bei der BSA-Akademie hoch sind. Fast ein Fünftel der Befragten hält sie sogar für zu hoch. Nur etwa ein Drittel beurteilt sie als angemessen (29,9 Prozent). 4,5 Prozent der Teilnehmer stufen sie als günstig und ein Prozent sehr günstig ein. Die Preisspanne der Ausbildungen reichte zum Zeitpunkt der Untersuchung von 406,44 Euro (795,- DM) für einen Einzelkurs bis 4.325,15 Euro (8.480,- DM) für die Berufsbildung zum Fitnessfachwirt (bestehend aus acht Einzelkursen).

Im Hinblick auf die Lehrgangskosten unterscheiden sich die Teilnehmer mit unterschiedlichem Schulabschluss signifikant voneinander. Die Teilnehmer mit einem höherem Bildungsabschluss (Abitur) schätzen die Ausbildungskosten signifikant höher ein als die Teilnehmer mit Fachabitur, mittlerer Reife und Hauptschulabschluss. Ebenfalls signifikante Unterschiede zeigen sich zwischen den Personen mit vorhandener bzw. nicht vorhandener BSA-Fernunterrichtserfahrung.

So stufen die Personen ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung die Ausbildungskosten signifikant höher ein als die Personen, die bereits Kurse bei der BSA-Akademie besucht haben. Letztere können auf Grund ihrer Lehrgangserfahrung vermutlich eher abschätzen, dass das Preis-Leistungsverhältnis stimmig ist („Man bekommt für sein Geld etwas geboten.“).

## 10 Zu den Ausbildungsanforderungen

Da für den Erfolg von kommerziellen Fitnessanbietern vielfältige Anforderungen eine Rolle zu spielen scheinen (vgl. SCHMIDT, 2000, S. 87), stellt sich auch für den Anbieter von Dienstleistungen die Frage, welche fachlichen Kenntnisse von den Befragten selbst als wichtig erachtet werden und wie sich diese im Laufe der Entwicklung des Fitnessmarktes verändern. Dabei sollten die Ausbildungsinhalte der Aus- und Weiterbildungsinstitute den Anforderungen aus der Sicht der Teilnehmer entsprechen.

### Beurteilung der Ausbildungsanforderungen

Frage47

„Haben sich die Leistungsanforderungen an das Personal in der Fitnessbranche in den vergangenen Jahren verändert?“ „Ja“ bzw. „Nein“.

88,9 Prozent der Befragten sind der Meinung, dass sich die Leistungsanforderungen an das Personal in der Fitnessbranche in der Vergangenheit verändert haben. Lediglich 11,1 Prozent der Befragten gehen mit dieser Aussage nicht konform.

#### Veränderung der Leistungsanforderungen?

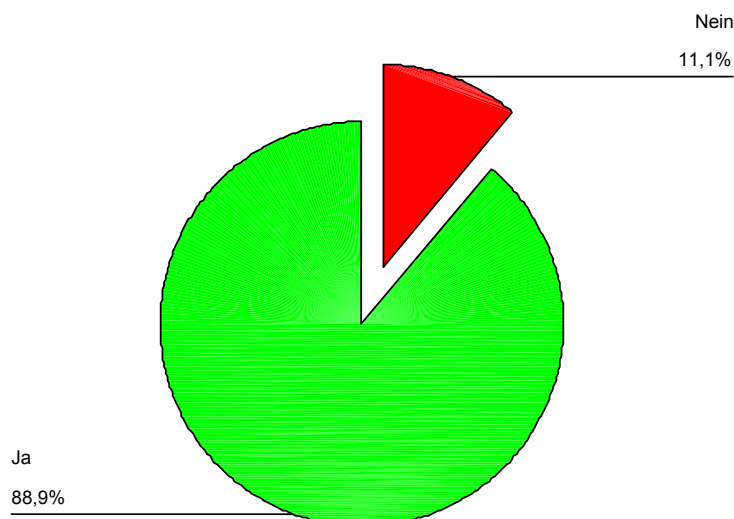


Abb. 10.1: Einschätzung der Leistungsanforderungen in der Fitnessbranche (n = 197)

Im Hinblick auf die oben gemachte Aussage unterscheiden sich die Teilnehmer mit einer Funktion in einem Fitnessclub signifikant von den Teilnehmern ohne eine Funktion ( $p = ,029$ ; gruppierter Median = 1,96;  $\eta^2 = ,048$ ;  $\eta^2 = ,002$ ;  $df = 1;197$ ). So sind die Personen mit einer Funktion im Fitnessclub signifikant häufiger der Ansicht, dass sich die Leistungsanforderungen in den letzten

Jahren geändert haben, als dies die Personen ohne eine Funktion im Fitnessclub sind (siehe nachfolgende Tabelle). Dieses Antwortverhalten verwundert nicht, denn Personen, die direkt bzw. indirekt in der Branche arbeiten, nehmen Veränderungen sehr viel häufiger wahr und können dies auf Grund ihrer Erfahrungswerte sehr viel besser einschätzen.

Tab. 10.1: Bewertung der Veränderung der Leistungsanforderungen an das Personal in der Fitnessbranche nach Funktion im Fitnessclub (n = 197, MANN-WHITNEY)

Funktion im Fitnessclub	gesamt	nein, die Leistungsanforderungen haben sich nicht verändert 1	ja, die Leistungsanforderungen haben sich verändert 2	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	18,3	3,6	14,7	36	104,01	1,88
ja	81,7	7,6	74,1	161	91,61	1,97
gesamt	100,0	11,2	88,8	197		1,96

p nach MANN-WHITNEY = ,029

Signifikante Unterschiede hinsichtlich der Aussage ergeben sich ebenfalls zwischen den Teilnehmern mit unterschiedlicher BSA-Fernunterrichtserfahrung (p = ,048; gruppiertes Median = 1,96; eta = ,147; eta<sup>2</sup> = ,022; df = 1;197). Die fernunterrichtserfahrenen Personen bei der BSA-Akademie sind signifikant häufiger der Meinung, dass sich die Leistungsanforderungen geändert haben als die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung (siehe nachfolgende Tabelle).

Tab. 10.2: Bewertung der Veränderung der Leistungsanforderungen an das Personal in der Fitnessbranche nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 197, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichtserfahrung	gesamt	nein, die Leistungsanforderungen haben sich nicht verändert 1	ja, die Leistungsanforderungen haben sich verändert 2	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	51,8	7,6	44,2	102	93,77	1,90
ja	48,2	3,6	44,7	95	104,61	2,02
gesamt	100	11,2	88,8	197		1,96

p nach MANN-WHITNEY = ,048

Die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung haben auf Grund ihrer besuchten Fernlehrgänge ein Einblick in branchenspezifische Themen erhalten und sind daher gegenüber Veränderungen sensibler geworden.

Im Hinblick auf die Aussage unterscheiden sich die Teilnehmer mit unterschiedlicher Schulbildung (p = ,431; gruppiertes Median = 1,96; df = 6;197) sowie die Teilnehmer mit unterschiedlichem fit-

nessspezifischem Qualifikationsniveau nicht signifikant voneinander ( $p = ,119$ ; gruppierter Median = 1,96;  $df = 1;194$ ).

Tab. 10.3: Einschätzung der Veränderung an die Anforderungen an das Personal in der Fitnessbranche

Frage 47: „Haben sich die Leistungsanforderungen an das Personal in der Fitnessbranche in den vergangenen Jahren verändert?“ „Ja, und zwar...	x	s	gruppierter Median	n
... im Bereich der Kundenbetreuung.“	2,02	0,59	2,01	187
... im Gymnastik-/Aerobicbereich.“	1,99	0,62	2,00	178
... im Trainingsbereich.“	1,96	0,55	1,95	192
... im Bereich der Geschäftsführung.“	1,94	0,66	1,94	168
... im Bereich der Verwaltung.“	1,94	0,65	1,93	161
... im Bereich Theke/Info.“	1,90	0,70	1,89	165

Die von den Teilnehmern am deutlichsten wahrgenommene Veränderung in den Leistungsanforderungen ist innerhalb des **Bereiches der Kundenbetreuung** zu verzeichnen. Demnach sind 82,5 Prozent der Befragten der Meinung, dass die Anforderungen an die Kundenbetreuung sehr stark gestiegen sind. 17,5 Prozent der Befragten sind der Meinung, die Anforderungen sind gestiegen. Im Hinblick auf die Einschätzung der Kundenbetreuung unterscheiden sich die Teilnehmer mit unterschiedlichem Schulabschluss signifikant voneinander ( $p = ,021$ ; gruppierter Median = 2,00;  $\eta = ,269$ ;  $\eta^2 = ,072$ ;  $df = 6;187$ ).

Wie aus nachfolgender Tabelle ersichtlich wird, unterscheiden sich die Teilnehmer ohne Schulabschluss signifikant von den Teilnehmern mit Hauptschulabschluss, mit mittlerer Reife, mit Fachhochschulreife und mit allgemeiner Hochschulreife. Ebenso unterscheiden sich die Teilnehmer mit Hauptschulabschluss von den Teilnehmern mit Fachabitur, mit Abitur und Personen, die sich noch in Ausbildung befinden.

Tab. 10.4: Einschätzung der Veränderungen an die Anforderungen an das Personal im Fitnessbereich nach Schulbildung (n = 187, KRUSKAL-WALLIS)

Bildungsabschluss	keinen Schulabschluss	Hauptschulabschluss	mittlere Reife	Fachhochschulreife	allgemeine Hochschulreife	befinde mich noch in Ausbildung	Sonstige
keinen Schulabschluss							
Hauptschulabschluss	,013						
mittlere Reife	,025	,233					
Fachhochschulreife	,011	,020	,241				
allgemeine Hochschulreife	,004	,106	,863	,740			
befinde mich noch in Ausbildung	1,00	,070	,108	,060	,035		
Sonstige	,157	,728	,974	,740	1,00	,375	

Die Teilnehmer ohne jeglichen Schulabschluss beurteilen die Anforderungen an das Personal signifikant weniger häufig als stark gestiegen, als die Teilnehmer, die über einen Schulabschluss verfügen. Die Teilnehmer ohne Schulabschluss sind auf Grund ihres niedrigen Bildungsgrades vermutlich weniger in der Lage, die Entwicklung des Fitnessmarktes sowie die daraus resultierenden höheren Anforderungen an Personal bewerten zu können

Nach Meinung von Teilnehmern mit allgemeiner Hochschulreife sind die Anforderungen der Kundenbetreuung signifikant häufiger gestiegen als nach Meinung der Teilnehmer, die sich zum Zeitpunkt der Untersuchung noch in Ausbildung befanden. Die Auszubildenden können diesen Sachverhalt noch nicht eindeutig einschätzen, da ihnen einfach die Erfahrungswerte fehlen. Demgegenüber finden die Teilnehmer, die über einen Hauptschulabschluss verfügen, signifikant häufiger, dass sich die Leistungsanforderungen an das Personal in den vergangenen Jahren verändert haben, als dies die Teilnehmer mit einer Fachhochschulreife finden (siehe nachfolgende Tabelle).

Tab. 10.5: Beurteilung der Veränderung der Anforderungen an das Personal im Bereich der Kundenbetreuung nach Bildungsabschluss (n = 187, KRUSKAL-WALLIS)

Bildungsabschluss	gesunken -1	unverändert 0	gestiegen 1	stark gestiegen 2	ja, ohne Angaben	n	gruppiertes Median
keinen Schulabschluss	0	0	1,0	0	0	2	1,00
Hauptschulabschluss	0	0	1,6	12,3	4,8	35	2,19
mittlere Reife	0	0	5,9	20,3	6,4	61	2,02
Fachhochschulreife	0	0	2,7	12,3	0,5	29	1,86
allgemeine Hochschulreife	0	0	3,2	24,6	3,2	58	2,02
befinde mich noch in Ausbildung	0	0	0,5	0	0	1	1,00
Sonstige	0	0	0	0,5	0	1	2,00
gesamt	0	0	15	70,1	15	187	2,01

p nach KRUSKAL-WALLIS = ,021

Die Teilnehmer mit einem Hauptschulabschluss sind vermutlich eher mit „einfachen“ Funktionen in der Fitnessbranche betraut und pflegen den Kundenkontakt als die Teilnehmer, die die Fachhochschulreife besitzen. Vielleicht fällt es den Hauptschülern aber auch schwerer, da sie i.d.R. weniger Sozialkompetenz aufzeigen.

Nach Angaben der Befragten sind auch die Anforderungen an das Personal **im Gymnastik-/Aerobicbereich** gestiegen (gruppiertes Median = 2,00). So finden 79,9 Prozent der Befragten, dass das Niveau im Gymnastik- und Aerobicbereich sehr stark gestiegen ist; 19,5 Prozent geben an, es sei gestiegen. Nur 0,7 Prozent der Teilnehmer geben an, das Niveau sei gesunken. Im Hinblick auf die Aussage unterscheiden sich die Teilnehmer mit unterschiedlicher Funktion im Fitnessclub voneinander ( $p = ,007$ ; gruppiertes Median = 2,00;  $\eta^2 = ,032$ ;  $\eta^2 = ,001$ ;  $df = 1;178$ ). Die Teilnehmer, die eine Funktion im Fitnessclub inne haben, sind signifikant häufiger der Meinung, die Anforderungen seien stark gestiegen als die Teilnehmer, die keine Funktion im Fitnessclub ausüben (vgl. nachfolgende Tabelle).

Tab. 10.6: Bewertung der Veränderungen der Leistungsanforderungen an das Personal im Gymnastik-/Aerobicbereich nach Funktion im Fitnessclub (n = 178, MANN-WHITNEY)

Funktion im Fitnessclub	gesamt	stark gesunken -2	gesunken -1	unverändert 0	gestiegen 1	stark gestiegen 2	ja, ohne Angaben	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	18,0	0	0	0	7,8	32,8	9,9	32	83,48	2,04
ja	82,0	0	0,6	0	12,4	56,7	12,4	146	101,72	1,99
gesamt	100	0	0,6	0	16,3	66,3	16,9	178		2,00

p nach MANN-WHITNEY = ,007

Signifikante Unterschiede im Hinblick auf die Aussage bestehen des Weiteren auch bei den Personen mit unterschiedlicher BSA-Fernunterrichtserfahrung ( $p = ,004$ ; gruppiertes Median = 2,00;  $\eta^2 = ,220$ ;  $\eta^2 = ,048$ ;  $df = 1;178$ ). Diejenigen, die noch keine weiteren Fernunterrichtskurse bei der BSA-Akademie besucht haben, sind signifikant häufiger der Ansicht, die Anforderungen im Gymnastik-/Aerobicbereich seien gestiegen als für die Teilnehmer, die bereits Fernunterrichtskurse bei der BSA-Akademie absolviert haben (siehe nachfolgende Tabelle).

Tab. 10.7: Bewertung der Veränderungen der Leistungsanforderungen an das Personal im Gymnastik-/Aerobicbereich nach Fernunterrichtserfahrung (n = 178, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichtserfahrung	gesamt	stark gesunken -2	gesunken -1	unverändert 0	gestiegen 1	stark gestiegen 2	ja, ohne Angaben	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	52,8	0	0,6	0	6,7	33,1	12,9	94	98,22	2,13
ja	47,2	0	0,6	0	9,6	33,1	3,9	84	79,74	1,86
gesamt	100	0	0,6	0	16,3	66,3	16,9	178		2,00

p nach MANN-WHITNEY = ,004

In gleicher Weise unterscheiden sich die Personen, die bei anderen Institutionen fitnessspezifische Qualifikationen erworben haben, signifikant von den Personen die bislang keine weiteren branchenspezifischen Qualifikationen erworben haben ( $p = ,024$ ; gruppiertes Median = 2,00;  $\eta^2 = ,151$ ;  $\eta^2 = ,023$ ;  $df = 1;175$ ). Letztgenannte sind signifikant weniger häufig der Meinung als die Personen im Gymnastik-/Aerobicbereich, die Anforderungen seien signifikant weniger häufig gestiegen.

Für die Teilnehmer mit einer Funktion im Fitnessclub sowie für die Teilnehmer mit fitnessspezifischer Weiterbildungserfahrung sind die Anforderungen im Gymnastik-/Aerobicbereich signifikant häufiger gestiegen als für die Teilnehmer ohne diese Eigenschaften. Diese Feststellung verwundert nicht, bemerken doch gerade Funktionsträger im Fitnessclub und die Personen mit einschlägig fachlicher Qualifizierung, dass gerade der Gymnastik/Aerobicbereich in Fitnessclubs ständig neuen Trends ausgesetzt ist.

Tab. 10.8: Bewertung der Veränderungen der Leistungsanforderungen an das Personal im Gymnastik-/Aerobicbereich nach fitnessspezifischem Qualifikationsniveau (n = 175, MANN-WHITNEY)

fitnessspezifische Qualifikationen woanders erworben	gesamt	stark gesunken -2	gesunken -1	unver- ändert 0	gestiegen 1	stark gestiegen 2	ja, ohne Angaben	n	mittlerer Rang	gruppi- er Me- dian
nein	71,4	0	0,6	0	10,9	44,0	16,0	125	92,60	2,08
ja	28,6	0	0	0	5,7	21,7	1,1	50	76,50	1,83
gesamt	100	0	0	0	16,6	65,7	17,1	175		2,00

p nach MANN-WHITNEY = ,024

Dass die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung die Anforderungen im Gymnastik-/Aerobicbereich signifikant weniger häufig als gestiegen beurteilen als die Personen ohne Fernunterrichtserfahrung liegt vermutlich daran, dass sich die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie eher aus dem Fitnessbereich rekrutieren und somit Veränderungen im Gymnastik-/Aerobicbereich weniger gut beurteilen können.

Von den Teilnehmern, die der Meinung waren, die Leistungsanforderungen haben sich geändert, sind 80,4 Prozent davon überzeugt, dass diese auch **im Trainingsbereich** sehr stark gestiegen sind. 19,6 Prozent meinen immerhin noch sie seien gestiegen. Hinsichtlich dieser Ansicht unterscheiden sich die Teilnehmer mit unterschiedlicher Schulbildung signifikant voneinander ( $p = ,037$ ; gruppiertes Median = 1,95;  $\eta = ,264$ ;  $\eta^2 = ,070$ ;  $df = 6;192$ ). So unterscheiden sich – wie aus nachfolgender Tabelle ersichtlich ist – die Teilnehmer ohne Schulabschluss signifikant von den Teilnehmern mit einem Schulabschluss. Im Hinblick auf die Aussage unterscheiden sich auch die Teilnehmer, die über einen Hauptschulabschluss verfügen, von den Teilnehmern, die ein Fach- oder ein allgemeines Abitur nachweisen können.



Tab. 10.9: Einschätzung der Veränderungen an die Anforderungen an das Personal im Fitnessbereich nach Schulbildung (n = 192, KRUSKAL-WALLIS)

Bildungsabschluss	keinen Schulabschluss	Hauptschulabschluss	mittlere Reife	Fachhochschulreife	allgemeine Hochschulreife	befinde mich noch in Ausbildung	Sonstige
keinen Schulabschluss							
Hauptschulabschluss	,011						
mittlere Reife	,021	,140					
Fachhochschulreife	,010	,020	,352				
allgemeine Hochschulreife	,019	,015	,326	,941			
befinde mich noch in Ausbildung	,157	,738	,974	,745	,798		
Sonstige	,157	,738	,974	,745	,798	1,00	

Nach Meinung der Teilnehmer mit einem Schulabschluss sind die Anforderungen im Fitnessbereich signifikant häufiger gestiegen als für die Teilnehmer ohne einen Schulabschluss, wobei letztere vermutlich die vermeintlich gestiegenen Anforderungen nicht erkennen (siehe nachfolgende Tabelle). Die Hauptschulabsolventen sind signifikant häufiger der Ansicht, die Anforderungen im Trainingsbereich seien gestiegen als die Teilnehmer mit Fachabitur bzw. Abitur.

Tab. 10.10: Beurteilung der Veränderung der Leistungsanforderungen an das Personal im Trainingsbereich nach Bildungsabschluss (n = 192, KRUSKAL-WALLIS)

Bildungsabschluss	gesunken -1	unverändert 0	gestiegen 1	stark gestiegen 2	ja, ohne Angaben	n	gruppiertes Median
keinen Schulabschluss	0	0	1,0	0	0	2	1,00
Hauptschulabschluss	0	0	1,6	13,0	4,7	37	2,18
mittlere Reife	0	0	5,7	21,4	5,2	62	1,98
Fachhochschulreife	0	0	2,6	12,5	0,5	30	1,86
Allgemeine Hochschulreife	0	0	6,3	21,9	2,6	59	1,87
befinde mich noch in Ausbildung	0	0	0	0,5	0	1	2,00
Sonstige	0	0	0	0,5	0	1	2,00
gesamt	0	0	17,2	69,8	13,0	192	1,95

p nach KRUSKAL-WALLIS = ,037

Es zeigen sich ebenfalls signifikante Unterschiede hinsichtlich der Beurteilung zwischen den Teilnehmern mit bzw. ohne Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie ( $p = ,038$ ; gruppiertes Median = 1,95;  $\eta = ,153$ ;  $\eta^2 = ,023$ ;  $df = 1;192$ ). Nach Ansicht der Personen, die zum ersten Mal einen Fernunterrichtskursus besuchen, ist das Niveau im Fitnessbereich signifikant häufiger gestiegen, als nach Ansicht der Personen ohne Fernunterrichtserfahrung (siehe nachfolgende Tabelle). Es kann davon ausgegangen werden, dass den Befragten schon nach dem Besuch der ersten Präsenzphase bewusst wird, welches Fachwissen ein Trainer auf der Trainingsfläche mitbringen sollte.

Tab. 10.11: Bewertung der Veränderungen der Leistungsanforderungen an das Personal im Trainingsbereich nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 192, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichtserfahrung	gesamt	stark gesunken -2	gesunken -1	unverändert 0	gestiegen 1	stark gestiegen 2	ja, ohne Angaben	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	50,5	0	0	0	7,8	32,8	9,9	97	103,16	2,05
ja	49,5	0	0	0	9,4	37,0	3,1	95	89,70	1,87
gesamt	100	0	0	0	17,2	69,8	13,0	192		1,95

p nach MANN-WHITNEY = ,038

73,6 Prozent der Befragten sind der Meinung, dass die Anforderungen an das Personal **im Bereich des Managements** stark gestiegen sind. Etwa ein Viertel der Teilnehmer denkt die Anforderungen seien gestiegen (25,7 Prozent) und nur 0,7 Prozent glaubt dagegen eher, die Anforderungen seien gesunken. Der Mann-Whitneytest ergibt zwar einen signifikanten Unterschied hinsichtlich der Beurteilung zwischen den Teilnehmern mit einer Funktion im Fitnessclub (siehe nachfolgende Tabelle), jedoch ist auf Grund der geringen Effektstärke der Variablen der Unterschied zwischen den beiden Teilnehmergruppen zu vernachlässigen ( $p = ,002$ ; gruppiertes Median = 1,94;  $\eta = ,088$ ;  $\eta^2 = ,008$ ;  $df = 1;168$ ).

Tab. 10.11: Bewertung der Veränderungen der Leistungsanforderungen an das Personal im Trainingsbereich nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 168, MANN-WHITNEY)

Funktion im Fitnessclub	gesamt	stark gesunken -2	gesunken -1	unverändert 0	gestiegen 1	stark gestiegen 2	ja, ohne Angaben	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	16,1	0	0	0	3,0	8,9	4,2	113	78,01	2,09
ja	83,9	0	0,6	0	18,5	51,8	13,1	55	99,11	1,92
gesamt	100	0	0,6	0	21,4	60,7	17,3	168		1,94

p nach MANN-WHITNEY = ,002

Gleiches gilt im Hinblick auf die Beurteilung zwischen den Teilnehmern mit bzw. ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung, wonach ebenfalls signifikante Unterschiede zu verzeichnen sind. Jedoch ist auch hier die Meinungsbildung wegen der geringen Effektgröße nicht auf die Variable „BSA-Fernunterrichtserfahrung“ zurückzuführen ( $p = ,019$ ; gruppiertes Median = 1,94;  $\eta = ,158$ ;  $\eta^2 = ,025$ ;  $df = 1;168$ ).

Tab. 10.12: Bewertung der Veränderungen der Leistungsanforderungen an das Personal im Bereich der Geschäftsführung der BSA-Akademie nach Funktion im Fitnessclub (n = 168, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichtserfahrung	gesamt	stark gesunken -2	gesunken 1	unverändert 0	gestiegen 1	stark gestiegen 2	ja, ohne Angaben	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	47,6	0	0,6	0	8,3	26,2	12,5	80	92,53	2,09
ja	52,4	0	0	0	13,1	34,5	4,8	88	77,20	1,83
gesamt	100	0	0,6	0	21,4	60,7	17,3	168		1,94

p nach MANN-WHITNEY = ,004

Ebenfalls stark gestiegen (70,5 Prozent) sind nach Meinung der Teilnehmer die Anforderungen an das Personal **im Bereich der verwaltenden Tätigkeiten**. Immerhin 29,5 Prozent geben an, sie seien stark gestiegen. Die Teilnehmer, die eine Funktion im Fitnessclub ausüben, unterscheiden sich hinsichtlich der Aussage signifikant von den Teilnehmern, die keine Funktion im Fitnessclub inne haben ( $p = ,013$ ; gruppiertes Median = 1,93;  $\eta^2 = ,117$ ;  $\eta^2 = ,014$ ;  $df = 1;162$ ). Ähnlich wie im Fitness- und Aerobicbereich sind die Teilnehmer mit einer Funktion im Fitnessclub signifikant häufiger der Ansicht, die Anforderungen an das Personal im Verwaltungsbereich seien gestiegen als die Teilnehmer ohne eine Funktion. Die Teilnehmer, die eine Funktion in Fitnessclubs ausüben, werden im Alltagsgeschäft ständig mit Veränderungen in administrativen Aufgaben konfrontiert.

Tab. 10.13: Bewertung der Veränderungen der Leistungsanforderungen im Verwaltungsbereich nach Funktion im Fitnessclub (n = 162, MANN-WHITNEY)

Funktion im Fitnessclub	gesamt	stark gesunken -2	gesunken -1	unverändert 0	gestiegen 1	stark gestiegen 2	ja, ohne Angaben	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	14,3	0	0	0	2,5	7,5	4,3	23	75,91	2,16
ja	85,7	0	0	0	21,7	49,7	14,3	139	93,33	1,90
gesamt	100	0	0	0	24,2	57,1	18,6	162		1,93

p nach MANN-WHITNEY = ,013

Veränderungen im Hinblick auf die Leistungsanforderungen an das Personal im Bereich Theke/Info werden von den befragten Teilnehmern nicht so stark wahrgenommen als die Veränderungen der Leistungsanforderungen an das Personal in den zuvor aufgeführten Aufgabengebieten.

Dennoch sind auch hier immer noch 67,9 Prozent der Befragten der Meinung, die Anforderungen an das Personal seien stark gestiegen. 31,4 Prozent der Befragten denken die Lehrgangsanforderungen seien gestiegen und 0,7 Prozent glauben dagegen, die Anforderungen innerhalb dieses Bereiches seien eher gesunken.

Frage 48

„Ist durch die steigende Zahl an Ausbildungen in der Fitnessbranche das Niveau in den Ausbildungen gestiegen?“  
 „Ja bzw. Nein.“

Da die Zahl der Fitnessclubs und deren Mitglieder in den letzten Jahren gestiegen ist (vgl. VDF, 2002; DSSV, 2003), muss davon ausgegangen werden, dass auch die Zahl der Anbieter fitnessfachspezifischer Ausbildungen steigt. Da die Anforderungen an das Personal in den Fitnessanlagen gestiegen sind (vgl. SCHMIDT, 2000), müsste sich dies auch in den Ausbildungsanforderungen widerspiegeln. Nach Angaben der Teilnehmer ist das Ausbildungsniveau nicht nur gestiegen (21,9 Prozent), sondern sogar stark gestiegen (78,1 Prozent). In dieser Ansicht unterscheiden sich die Teilnehmer je nach Funktion im Fitnessclub signifikant voneinander, jedoch bei geringer Effektstärke ( $p = ,015$ ; gruppierter Median = 1,82;  $\eta^2 = ,108$ ;  $\eta^2 = ,012$ ;  $df = 1;190$ ). Wie in nachfolgender Tabelle zu erkennen ist, sind die Personen, die eine Funktion im Fitnessclub inne haben, signifikant häufiger der Meinung, die Anforderungen seien sehr gestiegen als die Teilnehmer ohne eine Funktion im Fitnessclub. Die Teilnehmer mit einer Funktion besuchen vornehmlich aus berufsbedingten Gründen Aus- und Weiterbildungen und sind deshalb in der Lage, das gestiegene Ausbildungsniveau beurteilen zu können.

Tab. 10.14: Bewertung des Niveaus in Ausbildungen der Fitnessbranche nach Funktion im Fitnessclub ( $n = 190$ , MANN-WHITNEY)

Funktion im Fitnessclub	gesamt	nein, das Ausbildungsniveau ist nicht gestiegen 1	ja, das Ausbildungsniveau ist gestiegen 2	n	mittlerer Rang	gruppierter Median
nein	18,9	5,8	13,2	36	101,05	1,71
ja	81,1	15,3	65,8	154	85,99	1,84
gesamt	100	21,1	78,9	190	101,05	1,82

$p$  nach MANN-WHITNEY = ,015

Ebenfalls signifikante Unterschiede zeigen sich im Hinblick auf die Fragestellung zwischen den Teilnehmern mit unterschiedlichem fitnessspezifischen Qualifikationsniveau, jedoch bei geringer Effektstärke ( $p = ,035$ ; gruppierter Median = 1,83;  $\eta^2 = ,150$ ;  $\eta^2 = ,023$ ;  $df = 1;186$ ). So sind die Teilnehmer, die bereits bei anderen Institutionen branchenspezifische Weiterbildungen besucht haben, signifikant häufiger der Meinung, dass das Niveau der Ausbildungen gestiegen ist, als dies die Teilnehmer ohne jegliche Weiterbildungserfahrung bei anderen tun (siehe nachfolgende Tabelle). Je größer die Schulungserfahrung einer Person ist, desto besser scheint auch das spezifische Urteilsvermögen der Person zu sein.

Tab. 10.15: Bewertung des Niveaus in Ausbildungen der Fitnessbranche nach fitnessspezifischen Qualifikationen (n = 186, MANN-WHITNEY)

fitnessspezifische Qualifikationen woanders erworben	gesamt	nein, das Ausbildungsniveau ist nicht gestiegen 1	ja, das Ausbildungsniveau ist gestiegen 2	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	71,5	17,7	53,8	133	89,58	1,78
ja	28,5	2,7	25,8	53	103,35	1,94
gesamt	100	20,4	79,6	186		1,83

p nach MANN-WHITNEY = ,035

Der U-Test nach MANN-WHITNEY ergibt keine signifikanten Unterschiede bezüglich der Aussage zwischen den Teilnehmern mit unterschiedlichem Schulabschluss ( $p = ,118$ ; gruppiertes Median = 1,82;  $\eta = ,244$ ;  $\eta^2 = ,060$ ;  $df = 6;189$ ) sowie zwischen den Teilnehmern mit vorhandener bzw. nicht vorhandener BSA-Fernunterrichtserfahrung ( $p = ,872$ ; gruppiertes Median = 1,82;  $df = 1;189$ ).

Tab. 10.16: Einschätzung von Veränderungen im Hinblick auf das Ausbildungsniveau in der Fitnessbranche

Frage 48: „Ist durch die steigende Zahl an Ausbildungen in der Fitnessbranche das Niveau in den Ausbildungen gestiegen?“ „Ja und zwar ...“	x	s	gruppiertes Median	n
... im Bereich Theke/Info.“	1,92	0,85	1,87	146
... im Bereich der Verwaltung.“	1,91	0,89	1,84	138
... im Bereich der Kundenführung.“	1,89	0,87	1,84	170
... im Trainingsbereich.“	1,86	0,79	1,80	175
... im Bereich der Geschäftsführung.“	1,85	0,92	1,81	142
... im Gymnastik-/Aerobicbereich.“	1,84	0,85	1,78	154

53,8 Prozent der Teilnehmer sind der Ansicht, die Ausbildungsanforderungen an das Personal **im Bereich „Theke/Info“** seien gestiegen. 46,2 Prozent der Befragten sind sogar der Meinung, dass die Anforderungen stark gestiegen sind.

Im Bereich der **verwaltungsrelevanten Themen** wird von den Befragten ebenfalls ein gestiegenes Ausbildungsniveau gesehen (59,6 Prozent). 40,4 Prozent der Teilnehmer sind der Meinung, dass das Ausbildungsniveau sehr stark gestiegen sei. Zwar unterscheiden sich die Teilnehmer nach vorhandener bzw. nichtvorhandener Fernunterrichtserfahrung hinsichtlich der Aussage signifikant voneinander ( $p = ,004$ ; gruppiertes Median = 1,83;  $\eta = ,229$ ;  $\eta^2 = ,052$ ;  $df = 1;136$ ), jedoch sind die Unterschiede wegen der geringen Effektstärke von geringer Aussagekraft.

Tab. 10.17: Beurteilung des Ausbildungsniveaus in den Ausbildungen im Bereich der Verwaltung nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 136, MANN-WHITNEY)

BSA Fernunterrichtserfahrung	gesamt	stark gesunken -2	gesunken -1	unverändert 0	gestiegen 1	stark gestiegen 2	ja, ohne Angaben	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	46,4	0	0	0	15,2	10,1	21,0	64	79,42	2,19
ja	53,6	0	0	0	26,8	18,8	8,0	74	60,92	1,61
gesamt	100,0	0	0	0	42,0	29,0	29,0	136		1,83

p nach MANN-WHITNEY = ,004

Die Leistungsanforderungen an **das Personal in dem Bereich der Kundenbetreuung** sind nach Meinung von etwa der Hälfte der Teilnehmer (49,6 Prozent) gestiegen. Die andere Hälfte ist der Meinung, die Anforderungen seien sogar sehr stark gestiegen. Lediglich 0,8 Prozent der Befragten sind der Meinung, das Ausbildungsniveau im Bereich der Kundenbetreuung ist eher gesunken.

Von den Befragten, die angaben, das Ausbildungsniveau im **Trainingsbereich** habe sich verändert, geben 46,4 Prozent an, dass dieses gestiegen ist. 53,6 Prozent der Befragten sind eher der Meinung, es sei stark gestiegen. Im Hinblick auf die veränderten Anforderungen unterscheiden sich die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung signifikant von den Teilnehmern, die bis dato noch keinen Fernlehrgang bei der BSA-Akademie besucht haben ( $p = ,015$ ; gruppiertes Median = 1,80;  $\eta = ,179$ ;  $\eta^2 = ,032$ ;  $df = 1;175$ ). Nach Angaben der Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung sind die Anforderungen in den Ausbildungen innerhalb des Trainingsbereiches noch stärker gestiegen, als dies die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung glauben (siehe nachfolgende Tabelle).

Tab. 10.18: Beurteilung des Ausbildungsniveaus in den Ausbildungen für den Trainingsbereich nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 175, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichtserfahrung	gesamt	stark gesunken -2	gesunken -1	unverändert 0	gestiegen 1	stark gestiegen 2	ja, ohne Angaben	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	51,4	0	0	0	16,6	18,3	16,6	85	96,83	2,00
ja	48,6	0	0	0	20,0	24,6	4,0	90	78,65	1,65
gesamt	100	0	0	0	36,6	42,9	20,6	175		1,80

p nach MANN-WHITNEY = ,015

Wegen der geringen Effektstärke ( $\eta = ,179$ ;  $\eta^2 = ,032$ ) sind die Unterschiede eher von geringer Bedeutung. Eine Interpretation ist an dieser Stelle daher hinfällig.

Nach Meinung der Teilnehmer ist das Niveau der Ausbildungen im Bereich **Geschäftsführung/Management** gestiegen (57,3 Prozent). 40,8 Prozent der Befragten sind sogar der Meinung, dass die Anforderungen in den Ausbildungen sehr stark gestiegen sind. Nur 1,9 Prozent der Teilnehmer glauben, dass das Niveau in den Ausbildungen innerhalb des Geschäftsbereiches gesunken ist. Hinsichtlich der Aussage unterscheiden sich die Teilnehmer mit bzw. ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung signifikant voneinander ( $p = ,003$ ; gruppierter Median = 1,80;  $\eta = ,253$ ;  $\eta^2 = ,064$ ;  $df = 1;143$ ). Für die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie und somit mit Schulungserfahrung sind die Anforderungen signifikant weniger häufig gestiegen als für die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung (siehe nachfolgende Tabelle).

Tab. 10.19: Beurteilung des Ausbildungsniveaus in den Ausbildungen für den Bereich der Geschäftsführung nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 143, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichtserfahrung	gesamt	stark gesunken -2	gesunken -1	unverändert 0	gestiegen 1	stark gestiegen 2	ja, ohne Angaben	n	mittlerer Rang	gruppierter Median
nein	47,9	0	0	0	16,2	11,3	20,4	68	81,60	2,13
ja	52,1	0	1,4	0	1,4	25,4	17,6	74	62,22	1,57
gesamt	100	0	1,4	0	41,5	28,9	28,2	143		1,80

p nach MANN-WHITNEY = ,003

Die Effektstärke ( $\eta = ,253$ ;  $\eta^2 = ,064$ ) deutet darauf hin, dass die Variable „Fernunterrichtserfahrung“ zwar einen Einfluss auf das Antwortverhalten der Teilnehmer hat, dies aber nicht überzubewerten ist.

Ähnlich wie für die Ausbildungen im Trainingsbereich beurteilen die Teilnehmer das Ausbildungsniveau im **Gymnastik- und Aerobicbereich**. Mehr als die Hälfte der Befragten (52,1 Prozent) gibt an, dass die Anforderungen gestiegen sind. 47,1 Prozent der Befragten geben sogar an, dass sie sogar sehr stark gestiegen sind. Dagegen denken lediglich 0,8 Prozent der Teilnehmer, das Ausbildungsangebot im Gymnastik-/Aerobicbereich sei gesunken.

Hinsichtlich der Aussage unterscheiden sich die Teilnehmer mit bzw. ohne eine Funktion im Fitnessstudio signifikant voneinander ( $p = ,039$ ; gruppierter Median = 1,78;  $\eta = ,046$ ;  $\eta^2 = ,002$ ;  $df = 1,155$ ), was aus der nachfolgenden Tabelle hervorgeht. Wegen der geringen Effektstärke ( $\eta = ,046$ ;  $\eta^2 = ,002$ ) ist der signifikante Unterschied allerdings zu vernachlässigen.



Tab. 10.20: Beurteilung des Ausbildungsniveaus in den Ausbildungen für den Gymnastik-/Aerobicbereich nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 155, MANN-WHITNEY)

Funktion im Fitnessclub	gesamt	stark gesunken -2	gesunken -1	unverändert 0	gestiegen 1	stark gestiegen 2	ja, ohne Angaben	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	28	0	0	0	9,0	4,5	4,5	28	72,46	1,67
ja	127	0	0	0	31,0	31,6	18,7	127	86,78	1,80
gesamt	154	0	0	0	40,0	36,1	23,2	155		1,78

p nach MANN-WHITNEY = ,039

Die Teilnehmer mit bzw. ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung unterscheiden sich im Hinblick auf die Aussage signifikant voneinander ( $p = ,011$ ; gruppiertes Median = 1,78;  $\eta^2 = ,191$ ;  $\eta^2 = ,037$ ;  $df = 1;154$ ). Auch hier ist der Unterschied wegen der geringen Effektstärke zu vernachlässigen und bedarf keiner näheren Erläuterung.

Tab. 10.21: Beurteilung des Ausbildungsniveaus in den Ausbildungen für den Gymnastik-/Aerobicbereich nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 154, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichtserfahrung	gesamt	stark gesunken -2	gesunken -1	unverändert 0	gestiegen 1	stark gestiegen 2	ja, ohne Angaben	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	53,9	0	0	0	18,8	16,9	18,2	83	85,08	1,98
ja	46,1	0	0	0	15,3	65,8	81,1	71	68,63	1,61
gesamt	100	0	0	0	21,1	78,9	100,0	154		1,78

p nach MANN-WHITNEY = ,011

Frage 49

„Wie beurteilen Sie die Praxisrelevanz der Ausbildungskurse in folgenden Teilbereichen?“

Tab. 10.22: Beurteilung der Praxisrelevanz der BSA-Ausbildungen

Frage 49: „Wie beurteilen Sie die Praxisrelevanz der Ausbildungskurse in folgenden Teilbereichen?“	x	s	gruppiertes Median	n
- im Trainingsbereich	4,25	0,80	4,33	195
- im Bereich der Kundenbetreuung	3,73	0,83	3,67	188
- im Gymnastik-/Aerobicbereich	3,64	0,90	3,56	186
- im Bereich Theke/Info	3,44	0,82	3,39	188
- im Bereich der Geschäftsführung	3,38	0,77	3,33	186
- im Bereich der Verwaltung	3,35	0,77	3,30	186

Die Praxisrelevanz der Ausbildungen **innerhalb des Fitnessbereiches** wird von den Befragten als „gut“ bewertet (gruppiertes Median = 4,33). Diese Aussage entspricht der in Frage 15 gemachten Feststellung der Teilnehmer, die Lehrgänge bei der BSA-Akademie seien praxisorientiert. Hinsichtlich der Aussage unterscheiden sich die Teilnehmer, die fitnessspezifische Qualifikationen bei anderen Institutionen erworben haben signifikant von den Teilnehmern, die bislang noch keine weiteren branchenspezifischen Qualifikationen besitzen ( $p = ,010$ ; gruppiertes Median = 4,33;  $\eta = ,167$ ;  $\eta^2 = ,028$ ;  $df = 1;192$ ). Die Teilnehmer, die bei anderen Institutionen branchenspezifische Qualifikationen erworben haben, beurteilen die Ausbildungen der BSA-Akademie signifikant häufiger als praxisbezogen (gruppiertes Median = 4,54) als die Teilnehmer, die bis dato nur Ausbildungen bei der BSA-Akademie durchlaufen haben (vgl. nachfolgende Tabelle).

Tab. 10.24: Bewertung der praktischen Relevanz der Ausbildungen der BSA-Akademie nach fitnessspezifischen Qualifikationen (n = 192, MANN-WHITNEY)

fitnessspezifische Qualifikationen woanders erworben	gesamt	sehr schlecht 1	eher schlecht 2	kann ich nicht beurteilen 3	eher gut 4	sehr gut 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	71,4	0,5	1,0	11,5	31,8	26,6	137	90,44	4,23
ja	28,6	0	0,5	3,1	7,8	17,2	55	111,60	4,54
gesamt	100	0,5	1,6	14,6	39,6	43,8	192		4,33

p nach MANN-WHITNEY = ,010

Die Teilnehmer, die bereits woanders praxisbezogene Ausbildungen absolviert haben, können die Praxisbezogenheit der Ausbildungen eher vergleichen, da sie auf Grund ihrer Erfahrungswerte Vergleiche ziehen können.

Auch innerhalb des Bereiches **der Kundenbetreuung** wird nach Angaben der Teilnehmer sehr praxisnah unterrichtet, wobei auch hier ein Großteil der Befragten angibt, dies eher nicht beurteilen zu können (gruppiertes Median = 3,73).

Im Hinblick auf die Aussage unterscheiden sich Teilnehmer mit bzw. ohne eine Funktion im Fitnessclub signifikant voneinander, jedoch bei geringer Effektstärke. Demzufolge hat die Funktion als Unterscheidungsmerkmal keinen Einfluss auf das Aussageverhalten der Teilnehmer ( $p = ,006$ ; gruppiertes Median = 3,67;  $\eta = ,127$ ;  $\eta^2 = ,018$ ;  $df = 1;188$ ).

Tab. 10.25: Bewertung der praktischen Relevanz der Ausbildungen der BSA-Akademie im Bereich der Kundenbetreuung nach Funktion im Fitnessclub ( $n = 188$ , MANN-WHITNEY)

Funktion im Fitnessclub	gesamt	sehr schlecht 1	eher schlecht 2	kann ich nicht beurteilen 3	eher gut 4	sehr gut 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	18,6	0	0,5	10,6	4,8	2,7	35	102,59	3,45
ja	81,4	0,5	0,5	35,6	25,5	19,7	153	81,49	3,73
gesamt	100,0	0,5	0,5	46,3	30,3	22,3	188		3,67

$p$  nach MANN-WHITNEY = ,006

Im Hinblick auf die Aussage unterscheiden sich die Teilnehmer mit vorhandener bzw. nicht vorhandener BSA-Fernunterrichtserfahrung höchst signifikant voneinander ( $p = ,000$ ; gruppiertes Median = 3,68;  $\eta = ,245$ ;  $\eta^2 = ,060$ ;  $df = 1;189$ ). Es erscheint logisch, dass die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung die Ausbildungen im Bereich der Kundenbetreuung signifikant häufiger als gut beurteilen als die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung, da letztere dies kaum beurteilen können, wenn sie einen einschlägigen Kurs besucht haben.

Tab. 10.26: Bewertung der praktischen Relevanz der Ausbildungen der BSA-Akademie im Bereich der Kundenbetreuung nach BSA-Fernunterrichtserfahrung ( $n = 189$ , MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichtserfahrung	gesamt	sehr schlecht 1	eher schlecht 2	kann ich nicht beurteilen 3	eher gut 4	sehr gut 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	51,9	0	0,0	30,7	14,3	6,9	98	82,22	3,47
ja	48,1	0,5	0,5	15,3	16,4	15,3	91	108,76	3,97
gesamt	100	0,5	0,5	46,0	30,7	22,2	189		3,68

$p$  nach MANN-WHITNEY = ,000

Die Teilnehmer mit fitnessfachspezifischen Qualifikationen unterscheiden sich signifikant von den Teilnehmern ohne fachspezifischen Qualifikationen im Hinblick auf die Frage nach der praktischen Relevanz der Ausbildungen im Bereich der Kundenbetreuung, allerdings auch bei geringer Effektstärke ( $p = ,006$ ; gruppierter Median = 3,67;  $\eta = ,196$ ;  $\eta^2 = ,039$ ;  $df = 1;185$ ).

Tab. 10.27: Bewertung der praktischen Relevanz der Ausbildungen der BSA-Akademie im Bereich der Kundenbetreuung nach fitnessspezifischem Qualifikationsniveau ( $n = 185$ , MANN-WHITNEY)

fitnessspezifische Qualifikationen woanders erworben	gesamt	sehr schlecht 1	eher schlecht 2	kann ich nicht beurteilen 3	eher gut 4	sehr gut 5	n	mittlerer Rang	gruppierter Median
nein	72,4	0	0,5	37,3	22,7	11,9	134	86,81	3,57
ja	27,6	0,5	0	9,2	7,0	10,8	51	109,26	4,06
gesamt	100	0,5	0,5	46,5	29,7	22,7	185		3,67

p nach MANN-WHITNEY = ,006

**Die Praxisrelevanz der Ausbildungen im Gymnastik-/Aerobicbereich** können die Teilnehmer eher nicht beurteilen (gruppierter Median = 3,56). Dennoch unterscheiden sich die Teilnehmer mit einer Funktion in einem Fitnessstudio signifikant von den Teilnehmern ohne eine Funktion ( $p = ,005$ ; gruppierter Median = 3,56;  $\eta = ,105$ ;  $\eta^2 = ,011$ ;  $df = 1;186$ ).

Tab. 10.28: Bewertung der praktischen Relevanz der Ausbildungen der BSA-Akademie nach Funktion im Fitnessclub ( $n = 186$ , MANN-WHITNEY)

Funktion im Fitnessclub	gesamt	sehr schlecht 1	eher schlecht 2	kann ich nicht beurteilen 3	eher gut 4	sehr gut 5	n	mittlerer Rang	gruppierter Median
nein	18,3	0	1,1	10,8	3,8	2,7	34	101,59	3,37
ja	81,7	1,1	0,5	42,5	16,7	21,0	152	80,72	3,61
gesamt	100	1,1	1,6	53,2	20,4	23,7	186		3,56

p nach MANN-WHITNEY = ,005

Wegen der geringen Effektstärke ( $\eta = ,105$ ;  $\eta^2 = ,011$ ) ist der signifikante Unterschied unbedeutend.

Wie in der Frage zuvor geben die Teilnehmer an, die Praxisrelevanz der Ausbildungen **für den Bereich „Theke/Info“** eher nicht beurteilen zu können (gruppierter Median = 3,15). Aus der nachfolgenden Tabelle ist ersichtlich, dass es signifikante Unterschiede hinsichtlich der Beurteilung der Praxisrelevanz der Ausbildungen je nach Funktion im Fitnessclub gibt ( $p = ,000$ ; gruppierter Median = 3,39;  $\eta = ,169$ ;  $\eta^2 = ,022$ ;  $df = 1;188$ ). Jedoch ist die Signifikanz wegen der geringen Effektstärke zu vernachlässigen.

Tab. 10.29: Bewertung der praktischen Relevanz der Ausbildungen der BSA-Akademie im Bereich „Theke/Info“ nach Funktion im Fitnessclub (n = 188, MANN-WHITNEY)

Funktion im Fitnessclub	gesamt	sehr schlecht 1	eher schlecht 2	kann ich nicht beurteilen 3	eher gut 4	sehr gut 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	18,1	1,1	1,1	11,7	2,7	1,6	34	105,11	3,15
ja	81,9	0,5	1,6	47,9	19,7	12,2	154	76,60	3,44
gesamt	100	1,6	2,7	59,6	22,3	13,8	188		3,39

p nach MANN-WHITNEY = ,000

Höchst signifikante Unterschiede sind den Teilnehmern mit bzw. nicht vorhandener BSA-Fernunterrichtserfahrung bei größerer Effektstärke zu verzeichnen ( $p = ,002$ ; gruppiertes Median = 3,39;  $\eta = ,296$ ;  $\eta^2 = ,088$ ;  $df = 1;188$ ).

Tab. 10.30: Bewertung der praktischen Relevanz der Ausbildungen der BSA-Akademie im Bereich „Theke/Info“ nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 188, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichtserfahrung	gesamt	sehr schlecht 1	eher schlecht 2	kann ich nicht beurteilen 3	eher gut 4	sehr gut 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	51,6	1,1	1,1	39,4	6,4	3,7	97	79,54	3,17
ja	48,4	0,5	1,6	20,2	16,0	10,1	91	110,45	3,66
gesamt	100	1,6	2,7	59,6	22,3	13,8	188		3,39

p nach MANN-WHITNEY = ,002

So beurteilen die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie die Praxisinhalte signifikant häufiger mit „gut“ als die Teilnehmer ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung. Ebenfalls signifikant in ihrer Meinung unterscheiden sich die Teilnehmer, die bereits branchenspezifische Qualifikationen erworben haben von den Teilnehmern ohne weitere Qualifikationen ( $p = ,000$ ; gruppiertes Median = 3,38;  $\eta = ,199$ ;  $\eta^2 = ,040$ ;  $df = 1;185$ ). Die Teilnehmer, die sich bereits bei anderen Ausbildungsinstitutionen qualifiziert haben, bewerten die Ausbildungen im Bereich „Theke/Info“ signifikant häufiger als praxisbezogen als diejenigen Teilnehmer ohne Weiterbildungserfahrung (siehe nachfolgende Tabelle).

Tab. 10.31: Bewertung der praktischen Relevanz der Ausbildungen der BSA-Akademie im Bereich „Theke/Info“ nach fitnessspezifischer Qualifikation (n = 185, MANN-WHITNEY)

fitnessspezifische Qualifikationen woanders erworben	gesamt	sehr schlecht 1	eher schlecht 2	kann ich nicht beurteilen 3	eher gut 4	sehr gut 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	71,9	1,1	2,7	45,9	15,7	6,5	133	87,29	3,17
ja	28,1	0,5	0	14,1	6,5	7,0	52	107,60	3,66
gesamt	100	0,5	0	14,1	6,5	7,0	185		3,39

p nach MANN-WHITNEY = ,000

Auch die Praxisrelevanz der Ausbildungskurse **im Bereich der Geschäftsführung** können die Teilnehmer nach ihrer Angabe eher weniger gut beurteilen (gruppiertes Median = 3,33). Zwar unterscheiden sich die Teilnehmer mit einer Funktion im Fitnessclub diesbezüglich signifikant von den Teilnehmern ohne eine Funktion in einem Fitnessclub (siehe nachfolgende Tabelle), jedoch bei geringer Effektstärke. Damit ist der Unterschied lediglich von geringer Relevanz ( $p = ,000$ ; gruppiertes Median = 3,33;  $\eta^2 = ,144$ ;  $\eta^2 = ,021$ ;  $df = 1;186$ ).

Tab. 10.32: Bewertung der praktischen Relevanz der Ausbildungen der BSA-Akademie im Bereich der Geschäftsführung nach Funktion im Fitnessclub (n = 186, MANN-WHITNEY)

Funktion im Fitnessclub	gesamt	sehr schlecht 1	eher schlecht 2	kann ich nicht beurteilen 3	eher gut 4	sehr gut 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	18,3	0,5	0,5	13,4	3,2	0,5	34	104,59	3,16
ja	81,7	1,1	1,1	51,6	17,2	10,8	152	75,47	3,38
gesamt	100	1,6	1,6	65,1	20,4	11,3	186		3,33

p nach MANN-WHITNEY = ,000

Gleiches gilt für die Teilnehmer mit bzw. ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung. Sie unterscheiden sich signifikant in ihrer Einschätzung unterscheiden, jedoch bei hoher Effektstärke ( $p = ,000$ ; gruppiertes Median = 3,34;  $\eta^2 = ,307$ ;  $\eta^2 = ,115$ ;  $df = 1;187$ ).

Tab. 10.33: Bewertung der praktischen Relevanz der Ausbildungen der BSA-Akademie im Bereich der Geschäftsführung nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 187, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichtserfahrung	gesamt	sehr schlecht 1	eher schlecht 2	kann ich nicht beurteilen 3	eher gut 4	sehr gut 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	51,9	1,1	0,5	43,3	4,3	2,7	97	77,29	3,11
ja	48,1	0,5	1,1	21,4	16,6	8,6	90	112,01	3,62
gesamt	100	1,6	1,6	64,7	20,9	11,2	187		3,34

p nach MANN-WHITNEY = ,000

Wie aus der oben dargestellten Tabelle ersichtlich wird, beurteilen die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung die Ausbildungen im Bereich der Geschäftsführung signifikant häufiger als praxisrelevant, als dies die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie tun. Es kann nur der über Dinge urteilen der sie auch kennt.

Signifikante Unterschiede zeigen im Hinblick auf die Aussage auch zwischen den Teilnehmern mit bzw. ohne fitnessspezifische Qualifikationen, jedoch nur bei geringer Effektstärke ( $p = ,005$ ; gruppierter Median = 3,34;  $\eta = ,194$ ;  $\eta^2 = ,038$ ;  $df = 1;184$ ). Die Teilnehmer mit fitnessspezifischen Qualifikationen beurteilen die Ausbildungen im Bereich der Geschäftsführung signifikant häufiger praxisrelevant als die Teilnehmer ohne fitnessspezifischen Qualifikationen, wie aus nachfolgender Tabelle ersichtlich wird.

Tab. 10.34: Bewertung der praktischen Relevanz der Ausbildungen der BSA-Akademie im Bereich der Geschäftsführung nach fitnessspezifischer Qualifikation (n = 184, MANN-WHITNEY)

fitnessspezifische Qualifikationen woanders erworben	gesamt	sehr schlecht 1	eher schlecht 2	kann ich nicht beurteilen 3	eher gut 4	sehr gut 5	n	mittlerer Rang	gruppierter Median
nein	72,3	1,1	1,6	50,5	13,0	6,0	133	86,76	3,26
ja	27,7	0,5	0	14,1	7,6	5,4	51	107,47	3,58
gesamt	10	1,6	1,6	64,7	20,7	11,4	184		3,34

p nach MANN-WHITNEY = ,005

Die Praxisrelevanz der Ausbildungen **im Verwaltungsbereich** kann von den befragten Teilnehmern ebenfalls nicht hinreichend beurteilt werden. Wie aus nachfolgender Tabelle ersichtlich ist, zeigen sich zwar signifikante Unterschiede im Hinblick auf die Beurteilung zwischen den Teilnehmern mit einer Funktion im Fitnessclub bzw. ohne eine Funktion im Fitnessclub ( $p = ,000$ ; gruppierter Median = 3,30  $\eta = ,127$ ;  $\eta^2 = ,016$ ;  $df = 1; 186$ ), jedoch bei geringer Effektstärke. Somit hat die aufgeführte Signifikanz wenig Aussagekraft und ist zu vernachlässigen.

Tab. 10.35: Bewertung der praktischen Relevanz der Ausbildungen der BSA-Akademie im Bereich der Verwaltung nach Funktion im Fitnessclub (n = 186, MANN-WHITNEY)

Funktion im Fitnessclub	gesamt	sehr schlecht 1	eher schlecht 2	kann ich nicht beurteilen 3	eher gut 4	sehr gut 5	n	mittlerer Rang	gruppierter Median
nein	18,3	0,5	0,5	14,0	2,2	1,1	34	104,03	3,13
ja	81,7	1,1	1,6	52,7	16,1	10,2	152	76,45	3,34
gesamt	100	1,6	2,2	66,7	18,3	11,3	186		3,30

p nach MANN-WHITNEY = ,000

Ebenfalls signifikante Unterschiede zeigen sich bei den Personen mit vorhandener bzw. ohne vorhandene Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie ( $p = ,000$ ; gruppierter Median = 3,31;  $\eta$

= ,307;  $\eta^2 = ,094$ ;  $df = 1;187$ ). Der signifikante Unterschied im Antwortverhalten ist wegen der geringen Effektstärke zu vernachlässigen und wird daher nicht weiter kommentiert.

Tab. 10.36: Bewertung der praktischen Relevanz der Ausbildungen der BSA-Akademie im Bereich der Verwaltung nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 187, MANN-WHITNEY)

<b>BSA-Fernunterrichts- erfahrung</b>	<b>gesamt</b>	<b>sehr schlecht</b>	<b>eher schlecht</b>	<b>kann ich nicht beurteilen</b>	<b>eher gut</b>	<b>sehr gut</b>	<b>n</b>	<b>mittlerer Rang</b>	<b>gruppiertes Median</b>
		<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>			
<b>nein</b>	52,4	1,1	1,1	42,8	4,8	2,7	98	79,60	3,11
<b>ja</b>	47,6	0,5	1,1	23,5	13,9	8,6	89	109,85	3,56
<b>gesamt</b>	100	1,6	2,1	66,3	18,7	11,2	187		3,31

p nach MANN-WHITNEY = ,000



Frage 50

„Nehmen Sie zu folgenden Aussagen Stellung!“

Tab. 10.37: Bewertung der BSA-Ausbildungen

Frage 50: „Nehmen Sie bitte zu folgenden Aussagen Stellung!“	x	s	gruppiertes Median	n
„Die BSA-Akademie ist eine Ausbildungsinstitution, die praxisorientiert ausbildet.“	4,47	0,66	4,52	198
„Mit einer fundierten Lizenzausbildung der BSA-Akademie kann man sich viel schneller in Trends einarbeiten.“	3,76	0,90	3,78	183
„Die bei der BSA-Akademie vermittelten Lerninhalte greifen Trends wie Spinning, Tae Bo, Body Pump zu spät auf.“	3,14	1,07	3,11	179
„Andere Weiterbildungsinstitutionen nehmen Trends schneller in ihr Weiterbildungsangebot auf.“	3,07	1,16	3,02	174

Das Gros der Befragten vertritt die Ansicht, dass die **BSA-Akademie praxisorientiert** ausbildet (gruppiertes Median = 4,47).

Diesbezüglich unterscheiden sich die Teilnehmer mit bzw. ohne die Funktion im Fitnessclub signifikant voneinander. Der signifikante Unterschied ist wegen der geringen Effektstärke ohne Bedeutung ( $p = ,035$ ; gruppiertes Median = 4,52;  $\eta = ,011$ ;  $\eta^2 = ,000$ ;  $df = 1;198$ ).

Tab. 10.38: Bewertung der Praxisorientierung der Ausbildungen der BSA-Akademie nach Funktion im Fitnessclub (n = 198, MANN-WHITNEY)

Funktion im Fitness-club	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	17,7	0	1,0	7,1	9,6	0	35	105,61	3,89
ja	82,3	1,0	5,1	30,8	45,5	1,0	163	89,66	4,52
gesamt	100,0	1,0	6,1	37,9	55,1	1,0	198		4,52

p nach MANN-WHITNEY = ,035

Die Aussage wird von Ergebnissen der Fragen 14, 15 und 49 bestätigt, wonach die BSA-Ausbildungen als praxisorientiert angesehen werden.

Die Teilnehmer sind ferner der Ansicht, dass man sich **mit einer fundierten Lizenzausbildung bei der BSA-Akademie sehr viel schneller in Trends einarbeiten kann** (gruppiertes Median = 3,76).

Demgegenüber trifft es nach Aussage der Teilnehmer zu, **dass Trends** des Fitnessmarktes in den Ausbildungen der BSA-Akademie zu spät aufgegriffen werden (gruppiertes Median = 3,14). Hinsichtlich der Aussage unterscheiden sich die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung signifikant von den Teilnehmern ohne Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie, jedoch bei geringerer Effektstärke ( $p = ,002$ ; gruppiertes Median = 3;10 ;  $\eta = ,226$ ;  $\eta^2 = ,051$ ;  $df = 1;179$ ).

Tab. 10.39: Bewertung des Aufgreifens von Trends durch die BSA-Akademie nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 179, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichts- erfahrung	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	51,4	2,8	12,8	25,1	8,4	2,2	92	79,01	2,87
ja	48,6	3,9	6,1	17,3	10,1	11,2	87	101,63	3,41
gesamt	100	6,7	19,0	42,5	18,4	13,4	179		3,10

p nach MANN-WHITNEY = ,002

In gleicher Weise unterscheiden sich die Teilnehmer mit unterschiedlicher, fitnessspezifischer Qualifikation signifikant bei mittlerer Effektgröße voneinander ( $p = ,001$ ; gruppiertes Median = 3,10;  $\eta = ,250$ ;  $\eta^2 = ,062$ ;  $df = 1,177$ ). Die Teilnehmer, die bereits branchenspezifische Qualifikationen erworben haben, sind signifikant häufiger der Meinung, dass Trends zu spät aufgegriffen werden als die Teilnehmer ohne fitnessspezifische Weiterbildungserfahrung, die diesbezüglich keine Vergleiche ziehen können (vgl. nachfolgende Tabelle).

Tab. 10.40: Bewertung des Aufgreifens von Trends durch die BSA-Akademie nach fitnessspezifischen Qualifikationen (n = 177, MANN-WHITNEY)

fitnessspezifische Qualifikationen woanders erworben	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	72,3	5,6	15,8	32,8	11,3	6,8	128	81,38	2,87
ja	27,7	1,1	2,8	9,6	7,3	6,8	49	108,90	3,41
gesamt	100,0	6,7	19,0	42,5	18,4	13,4	177		3,10

p nach MANN-WHITNEY = ,001

Der Aussage, **andere Weiterbildungsinstitute würden Trends eher aufnehmen**, stimmen die Teilnehmer mehr oder weniger zu (gruppiertes Median = 3,07). Die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung unterscheiden sich im Hinblick auf die Aussage signifikant von den Teilnehmern ohne Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie, allerdings bei geringerer Effektstärke ( $p = ,043$ ; gruppiertes Median = 3;02 ;  $\eta = ,154$ ;  $\eta^2 = ,024$ ;  $df = 1;174$ ). So stimmen die Befragten, die bereits Fernunterrichtskurse bei der BSA-Akademie besucht haben, der Aussage signifikant häufiger zu als die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie (vgl. nachfol-

gende Tabelle). Letztere bekunden wahrscheinlich keine so hohen Erwartungen an den im Trend liegenden Ausbildungen.

Tab. 10.41: Bewertung des Aufgreifens von Trends durch andere Ausbildungsinstitutionen im Vergleich zur BSA-Akademie nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 174, MANN-WHITNEY)

BSA-Fernunterrichts- erfahrung	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	50,0	4,0	10,9	25,9	4,6	4,6	87	80,09	2,84
ja	50,0	5,2	9,8	13,2	10,9	10,9	87	94,91	3,29
gesamt	100	9,2	20,7	39,1	15,5	15,5	174		3,02

p nach MANN-WHITNEY = ,002

In gleicher Weise signifikant und bei mittlerer Effektstärke unterscheiden sich die Teilnehmer mit bzw. ohne branchenspezifische Qualifikation bezüglich dieser Aussage ( $p = ,000$ ; gruppiertes Median = 3,03;  $\eta = ,250$ ;  $\eta^2 = ,062$ ;  $df = 1;172$ ). So finden die Teilnehmer mit Weiterbildungserfahrung signifikant häufiger, dass die BSA-Akademie Trends zu spät aufgreift, als die Teilnehmer, die bis dato keine weiteren branchenspezifischen Weiterbildungskurse besucht haben (siehe nachfolgende Tabelle).

Tab. 10.42: Bewertung des Aufgreifens von Trends durch andere Ausbildungsinstitutionen im Vergleich zur BSA-Akademie nach fitnessspezifischen Qualifikationen (n = 172, MANN-WHITNEY)

fitnessspezifische Qualifikationen woanders erworben	gesamt	trifft in geringem Maße zu 1	trifft in geringerem Maße zu 2	trifft mehr oder weniger zu 3	trifft in höherem Maße zu 4	trifft in hohem Maße zu 5	n	mittlerer Rang	gruppiertes Median
nein	72,7	9,3	16,9	30,8	7,6	8,1	125	80,09	2,78
ja	27,3	0,6	2,9	8,1	8,1	7,6	47	94,91	3,75
gesamt	100	9,9	19,8	39,0	15,7	15,7	172		3,03

p nach MANN-WHITNEY = ,000

Da es in der Fitnessbranche Weiterbildungsinstitutionen gibt, die fast ausschließlich „Trendkurse“ anbieten, könnte dies zur Aussage der Teilnehmer mit Weiterbildungserfahrung geführt haben.

## **Zusammenfassung**

### **Einschätzung der Ausbildungsanforderungen**

Mehr als zwei Drittel der Teilnehmer sind der Meinung, dass sich die Leistungsanforderungen generell an das Personal verändert haben. Die Personen mit einer Funktion in einem Fitnessclub sowie die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung sind signifikant häufiger dieser Meinung als ihre komplementäre Gruppen, da sie Veränderungen und Anforderungen auf Grund ihrer Nähe zum Fitnessmarkt vermutlich eher wahrnehmen.

Differenziert man die Veränderungen der Leistungsanforderungen an das Personal in verschiedenen Tätigkeitsfeldern, so werden gerade im Bereich der Kundenbetreuung sehr stark gestiegene Anforderungen (82,5 Prozent) wahrgenommen. Die Personen ohne Schulabschluss sind signifikant häufiger der Meinung, dass die Anforderungen gestiegen sind als die Personen mit einem Schulabschluss. Ferner sind die Teilnehmer mit Hauptschulabschluss signifikant häufiger der Meinung, die Anforderungen an das Personal in der Fitnessbranche sei signifikant stärker gestiegen als die Teilnehmer mit mittleren Bildungsabschlüssen. Gleiches gilt für die Teilnehmer mit allgemeiner Hochschulreife und die Personen, die sich noch in der Ausbildung befinden.

Für 80,4 Prozent der Teilnehmer sind die Anforderungen an das Personal im Trainingsbereich sehr stark gestiegen und für 19,6 Prozent der Befragten sind sie stark gestiegen (gruppiertes Median = 1,95). Im Hinblick auf die Aussage unterscheiden sich die Teilnehmer mit unterschiedlicher Schulbildung signifikant voneinander. So sind die Anforderungen nach Meinung der Teilnehmer mit Schulabschluss signifikant häufiger stark gestiegen als für die Teilnehmer ohne jeglichen Schulabschluss, da letztere vermutlich die gestiegenen Anforderungen kaum beurteilen können. Für die Personen mit Hauptschulabschluss sind die Anforderungen im Trainingsbereich signifikant häufiger stark gestiegen als für die Teilnehmer mit Fachabitur und Abitur, was damit zu erklären ist, dass im Trainingsbereich vermutlich eher Personen mit Hauptschulabschluss beschäftigt sind und diese mit den an sie gestellten Anforderungen weniger gut zurechtkommen.

Auch die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung beurteilen die Leistungsanforderungen im Trainingsbereich signifikant häufiger als stark gestiegen als die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie. Vielen wird wahrscheinlich nach Besuch eines Fernunterrichtslehrganges erst bewusst, was ein Trainer alles an Wissen und Können auf der Trainingsfläche mitbringen muss.

Gestiegene Anforderungen an die Leistungen des Personals werden auch für den Gymnastik-/Aerobicbereich gesehen. So urteilen 99,3 Prozent der Teilnehmer, dass die Anforderungen an das Personal auch innerhalb dieses Bereiches sehr stark bzw. stark gestiegen sind. Lediglich 0,7 Prozent der Teilnehmer sind der Meinung, dass die Anforderungen gesunken seien. Die Teilnehmer ohne eine Funktion im Fitnessclub und die Teilnehmer ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung be-

werten den Anstieg der Anforderungen im Gymnastik-/Aerobicbereich als signifikant weniger stark gestiegen als dies ihre komplementäre Gruppen tun.

Die Teilnehmer ohne eine Funktion im Fitnessclub können veränderte Leistungsanforderungen sicherlich weniger gut beurteilen, da an sie keine Anforderungen gestellt werden. Bei den Teilnehmern ohne Fernunterrichtserfahrung handelt es sich vermutlich um Personen, die sich für die Fitnessbranche erst qualifizieren wollen und kaum Erfahrungen aus der Branche mitbringen. Veränderte Leistungsanforderungen können sie somit kaum beurteilen.

Für Ausbildungen im Bereich der Geschäftsführung sind die Anforderungen nach Angaben der Teilnehmer ebenfalls sehr stark (73,6 Prozent) bzw. stark (25,7 Prozent) gestiegen. Die Personen mit einer Funktion in einem Fitnessclub und die Personen mit Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie glauben signifikant häufiger, dass die Anforderungen gestiegen sind als die Teilnehmer ohne eine Funktion in einem Fitnessclub und die Teilnehmer ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung. Dieser Sachverhalt verwundert nicht, denn die Teilnehmer ohne eine Funktion in einem Fitnessclub können die Veränderungen im Geschäftsbereich kaum beurteilen. Die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie werten die Anforderungen an die Geschäftsführung signifikant weniger häufig als gestiegen, da dies vermutlich eher Personen sind, die im Fitnessclub keine Funktionen im Bereich der Geschäftsführung ausüben.

Ebenfalls sehr stark gestiegen (70,5 Prozent) bzw. stark gestiegen (29,5 Prozent) sind nach Meinung der Teilnehmer die Anforderungen an das Personal im Bereich der verwaltenden Tätigkeiten. Gerade die Teilnehmer mit einer Funktion im Fitnessclub und mit BSA-Fernunterrichtserfahrung sind signifikant häufiger der Ansicht, dass die Anforderungen an das Personal im Bereich der Verwaltung stärker gestiegen sind, da diese direkt betroffen sind.

Nach Aussage der Teilnehmer sind auch die Anforderungen an das Personal im Bereich „Theke/Info“ sehr stark (67,9 Prozent) bzw. stark gestiegen (31,4 Prozent). Nur 0,7 Prozent der Befragten sind der Meinung, dass sie gesunken sind. Hinsichtlich ihrer Einschätzung unterscheiden sich die befragten Teilnehmer bezüglich nicht signifikant voneinander.

### **Einschätzung des Schwierigkeitsgrades in fachspezifischen Ausbildungen**

Mehr als zwei Drittel der Fernunterrichtsteilnehmer sind der Ansicht (78,1 Prozent), die Ausbildungsanforderungen der Ausbildungen in der Fitnessbranche seien sehr stark gestiegen. 21,9 Prozent der Teilnehmer sind der Meinung, sie seien stark gestiegen. Die Teilnehmer mit einer Funktion im Fitnessclub und die Teilnehmer mit fachspezifischer Weiterbildungserfahrung und somit einem höheren fachlichen Qualifikationsniveau sind signifikant häufiger der Meinung, das Niveau sei in Ausbildungen gestiegen als dies ihre komplementären Partner tun.

Betrachtet man die einzelnen Fachbereiche (Training, Gymnastik/Aerobic, Theke/Info, Verwaltung, Geschäftsführung, Kundenbetreuung), dann ist nach Einschätzung der Teilnehmer das Niveau in allen Ausbildungsbereichen gestiegen. Die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung und die

Teilnehmer mit einer Funktion im Fitnessclub vertreten sogar signifikant häufiger die Auffassung, dass das Niveau der Ausbildungen im Gymnastik- und Aerobicbereich sowie im Verwaltungsbereich stark gestiegen ist. Hinsichtlich der Beurteilung des Schwierigkeitsgrades der Ausbildungen innerhalb des Trainingsbereiches sowie des Geschäftsbereiches unterscheiden sich die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie signifikant von den Personen, die bislang noch keine BSA-Fernunterrichtserfahrung gesammelt haben. Die fernunterrichtsrelevanten Personen sind signifikant häufiger der Meinung, dass die Anforderungen der fachspezifischen Ausbildungen gestiegen sind, da sie auf Grund ihrer unmittelbaren Erfahrungswerte beurteilen können, wie sich die Ausbildungsinhalte der unterschiedlichen Ausbildungen im Laufe der Jahre verändert haben.

### **Wahrnehmung des Ausbildungsangebotes der BSA-Akademie**

Das Gros der befragten Teilnehmer ist der Ansicht, dass die BSA-Akademie praxisorientiert ausbildet. Dies wird vor allem von befragten Teilnehmern mit Fernunterrichtserfahrung bestätigt. Dagegen sind die Teilnehmer mehrheitlich der Ansicht, dass Trends von Seiten der BSA-Akademie zu spät aufgegriffen werden. Es sind vor allem die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung und die Teilnehmer mit Lehrgangserfahrung bei anderen Institutionen, die signifikant häufiger dieser Meinung sind. Sie sind es auch, die signifikant häufiger der Auffassung sind, dass andere Weiterbildungsinstitutionen Trends schneller aufgreifen. Jedoch werden die Ausbildungen der BSA-Akademie von allen Befragten als fundiert angesehen. Somit kann man sich nach Auffassung der Teilnehmer schneller in aktuelle Trends einarbeiten. Die Lizenzausbildungen der BSA-Akademie werden als profunde wahrgenommen. Die Aussagen von Seiten der Teilnehmer sollten aber auch Anlass geben, einen stärkeren Bezug zu Trends in den Ausbildungen herzustellen um nicht zuletzt interessant für die Teilnehmer zu bleiben.

## E Resümee

Nachdem in Teil A der vorliegenden Arbeit der Forschungsstand zum Thema „Lernen im Fernunterricht“ dargestellt worden ist, wurden in Teil B die theoretischen Grundlagen des Lernens im Fernunterricht herausgearbeitet. Zunächst wurde die didaktisch relevanten Größen „Ferne“ und „Nähe“ anhand verschiedener Modelle explizit dargestellt sowie die wesentlichen didaktischen Modelle im Fernunterricht erörtert. Im Anschluss daran wurde die Rolle der Fernunterrichtsstrukturelemente und der Medien, der Präsenzphasen, der Beratung und der Betreuung sowie der Lernerfolgskontrollen kontrovers diskutiert. Danach wurden die Anforderungen für das im Fernunterricht scheinbar typische „selbstgesteuerte Lernen“ und dessen Konsequenzen für die Methodik/Didaktik des Fernunterrichts sowie die Gestaltung von schriftlichen Lehrmaterialien beschrieben. Die Darstellung der didaktischen Strukturen und der Inhalte der Kurse der BSA-Akademie wurden in Teil B der Arbeit aufgeführt.

In Teil C der Arbeit wurde zunächst dargelegt, welche Erhebungsmethode in der vorliegenden Arbeit zur Anwendung kam und wie sich die Stichprobe zusammensetzte. Anschließend wurde die Durchführung der Untersuchung erläutert und die Methoden der Auswertung beschrieben.

Ausgehend von der Annahme, dass es einen Zusammenhang zwischen den fernunterrichtsrelevanten Größen und den Variablen „Schulbildung der Fernunterrichtsteilnehmer“, „Funktion in einem Fitnessbetrieb“, „institutsspezifische Fernunterrichtserfahrung (BSA-Fernunterrichtserfahrung)“ und „fachspezifisches Qualifikationsniveau der Teilnehmer“ gibt, sind Gemeinsamkeiten im Hinblick auf die Akzeptanz der Fernunterrichtsgrößen zumindest vorstellbar. Es ist davon auszugehen, dass fernunterrichtsrelevante Größen von Seiten der Teilnehmer unterschiedlich akzeptiert werden. In der vorliegenden Arbeit wurde mithilfe eines Fragebogens eruiert, ob sich die Teilnehmer mit unterschiedlichem Schulabschluss, unterschiedlicher Funktion in einem Fitnessclub, vorhandener bzw. nicht vorhandener Fernunterrichtserfahrung sowie, unterschiedlichem fachlichen Qualifikationsniveau hinsichtlich der Akzeptanz von fernunterrichtsrelevanten Größen unterscheiden. Bei jeder Frage konnte folglich einer „Nullhypothese“ eine „Arbeits- bzw. Alternativhypothese“ gegenübergestellt werden.

Die hohe Rücklaufquote (61,83 Prozent) und die Bereitschaft einer Vielzahl von Befragten, die im Anschluss an die Fernunterrichtspräsenzphasen bereit war, den Fragebogen auszufüllen, signalisieren nicht nur ein Interesse, sondern auch ein Bedürfnis, ausführlich zu berichten und als Kunde einer Dienstleistung „ernst“ genommen zu werden. Sowohl im Fragebogen als auch in Gesprächen mit den Fernunterrichtsteilnehmern wurden Dinge zur Sprache gebracht und Probleme des verwendeten Fernunterrichtsdesigns offen gelegt, wie es normalerweise bei Bewertungen von Lehrgängen nicht vorkommt.

Teil D bildet den praktischen Teil der Arbeit, in dem die Untersuchungsergebnisse dargestellt und mit Blick auf die behandelte Thematik kritisch betrachtet wurden. Wenn zum Abschluss der Ertrag der vorliegenden Untersuchung bewertend resümiert wird, soll es nicht darum gehen, die differenzierten Einzelbefunde noch einmal zusammenfassend darzustellen. Dies ist in den vorhergehenden Kapiteln wiederholt geschehen. Zudem zeigte die schrittweise Darstellung und Diskussion der Daten nicht nur eine zunehmende Komplexität, sondern integrierte mit jeder weiterführenden Fragestellung die vorausgegangenen Befunde. Vielmehr sollen im Folgenden wesentliche Ergebnisse bezüglich der Akzeptanz von Fernunterrichtsgrößen sowie Empfehlungen für die künftige Gestaltung von Fernunterrichtslehrgängen gegeben werden.

## **Detaillierte Beschreibung der untersuchten Gruppierung**

**Alter und Geschlecht:** Die befragten Fernunterrichtsteilnehmer sind im Durchschnitt 27,78 Jahre alt. An der Befragung nahmen 48,5 Prozent Frauen und 51,5 Prozent Männer teil.

**Bildungsgrad:** Fast die Hälfte der Befragten verfügt über einen höheren Schulabschluss (31,0 Prozent Abitur und 14,8 Prozent Fachabitur). 34,0 Prozent der Teilnehmern haben einen mittleren Bildungsabschluss, 18,2 Prozent der Teilnehmer besitzen einen Hauptschulabschluss. Zwei Prozent der Teilnehmer besitzen keinen Schulabschluss. Die Frauen verfügen im Mittel über höhere Bildungsabschlüsse als die männlichen Befragten.

**Funktion:** Mehr als drei Viertel (82,3 Prozent) der Befragten geben an, eine Funktion im Fitnessclub auszuüben. Die meisten der Befragten gehen einer Tätigkeit im Trainingsbereich (45,1 Prozent) und im Servicebereich (30,4 Prozent) nach. 13,7 Prozent der Befragten arbeiten zusätzlich in der Leitung eines Fitnessclubs.

**Arbeitsverhältnis:** 61,1 Prozent der Befragten haben ein Arbeitsverhältnis im Fitnessclub. Die Mehrheit der Befragten ist fest in einer Fitnessanlage angestellt (23,7 Prozent). 17,7 Prozent der Teilnehmer arbeiten auf freiberuflicher Basis und 15,2 Prozent arbeiten als Aushilfe. Fast die Hälfte der Befragten arbeitet in Anlagen mit einer Betriebsgröße bis zu 20 Mitarbeitern (44,1 Prozent). 19,6 Prozent der Teilnehmer arbeiten in einem Fitnessclub, der mehr als 20 Mitarbeiter beschäftigt. 36,3 Prozent der Befragten machen keine Angaben bezüglich ihres Arbeitsverhältnisses.

**Arbeitstage und -zeiten:** 60,3 Prozent der Teilnehmer geben an, keine feste Arbeitszeiten zu besitzen. Vermutlich arbeiten sie in Kleinstbetrieben der Dienstleistungsbranche „Fitness“. Die Wochentage Montag und Mittwoch sind die Wochentage, an denen die Teilnehmer angeben, verstärkt zu arbeiten. Dies sind bekanntlich die Tage, an denen Fitnessclubs von ihren Kunden häufig aufgesucht werden. In Bezug auf die Arbeitszeiten zeigt sich, dass an den Werktagen von Montag bis Freitag schwerpunktmäßig am Vormittag (bis 12.00 Uhr) und am frühen Abend (ab 17.00 Uhr) bis ca. 21.00 Uhr gearbeitet wird. Zu diesen Zeiten arbeiten überwiegend fest angestellte Mitarbeiter. An den Wochenenden arbeiten vornehmlich Aushilfen, die je nach Bedarf eingesetzt werden. Die durchschnittliche Arbeitszeit eines Mitarbeiters im Fitnessclub pro Woche liegt bei 8,14



Stunden. Dies trifft vor allem auf die befragten Aushilfen zu, von denen 50,0 Prozent ein bis zehn Stunden und 30,0 Prozent elf bis 20 Stunden arbeiten. 40 Stunden und mehr arbeiten vor allem die fest angestellten Mitarbeiter und die Betreiber der Anlagen.

**Institutsspezifische Fernunterrichtserfahrung:** Jeder zweite Befragte (51,7 Prozent) nimmt erstmals an einem BSA-Fernlehrgang teil. Von den Teilnehmern, die angeben, schon einmal in der Vergangenheit einen Kurs bei der BSA-Akademie besucht zu haben, haben mehr als die Hälfte der Teilnehmer (52,4 Prozent) Basiskurse besucht. Fast 40,0 Prozent der Teilnehmer nahmen an Kursen aus der Aufbaustufe im Fitness- und im Wirtschaftsbereich (39,8 Prozent) und 7,8 Prozent an sonstigen Kursen der BSA-Akademie teil.

**Ausbildungskosten:** Die Kursgebühren wurden mehrheitlich von den Teilnehmern selbst entrichtet (58,8 Prozent). Lediglich bei 6,9 Prozent der befragten Teilnehmer beteiligte sich der Arbeitgeber an den Kosten.

**Fachspezifisches Qualifikationsniveau:** Das einschlägige Qualifikationsniveau der Fernunterrichtsteilnehmer ist als eher gering einzustufen, da 70,6 Prozent der Befragten bis dato keine branchenspezifischen Fortbildungskurse besucht haben. Von den 27,5 Prozent der Befragten, die angeben, bereits bei anderen Institutionen Kurse besucht zu haben, wurden am häufigsten Kurse im Fitness- und Aerobicbereich und am seltensten Kurse im Mentalbereich gebucht.

## Zum Präsenzunterricht

Die Dauer der Präsenzphase der jeweilig besuchten Kurse wurde von den Teilnehmern für den zu vermittelnden Lernstoff als ausreichend empfunden. Eine Teilung der Präsenzphase in zwei kleinere Präsenzeinheiten wurde von Seiten der Befragten überwiegend abgelehnt, vermutlich aus organisatorischen Gründe (Anreise, Übernachtung, Urlaub etc.) sowie den damit verbundenen zusätzlichen Kosten. Die generell von den Teilnehmern häufig mündlich geäußerte Kritik, die Präsenzphasen seien zu kurz und zu kompakt und sollten daher auf mehrere Termine verteilt werden, trifft bei den untersuchten Teilnehmern folglich weniger zu. Jedoch würden die Teilnehmer auch einen zusätzlichen Präsenzphasentag in Anspruch nehmen, wenn sie dadurch ihren Lernerfolg steigern könnten. Für einen zusätzlichen Tag wollten die Teilnehmer aber nicht zusätzlich bezahlen. Lediglich die Teilnehmer mit einem höheren fachspezifischen Qualifikationsniveau lehnen einen weiteren Präsenzphasentag grundsätzlich ab, da sie –wahrscheinlich auf Grund ihrer Erfahrungen – der Meinung sind, ein Mehr an Darbietung von Lehrstoff bringt auch nicht unbedingt einen Mehrnutzen. Dagegen waren alle Befragten bereit, sich zusätzliches Wissen auch über eine CD-ROM und über Internetangebote anzueignen. Im Hinblick auf die Planung von kombinierten Fernunterrichtsangeboten sollte daher häufig darauf geachtet werden, in welcher Form die Lerninhalte zusätzlich dargestellt werden können.

Die Vermittlung der Lerninhalte während der Präsenzphasen hängt nach Meinung der Teilnehmer im Wesentlichen von der Kompetenz des Referenten ab. Die Teilnehmer, die bereits bei anderen Institutionen Lehrgänge besucht haben, sind jedoch signifikant weniger häufig der Meinung, dass die Vermittlung der Lerninhalte vom Referenten abhängt, als dies die Teilnehmer ohne fachspezifische Qualifikationen sind. Die Teilnehmer mit Lehrgangserfahrung und höherem fachlichen Qualifikationsniveau wissen vermutlich, dass der Referent nicht alleine für den Lernerfolg verantwortlich ist. Jedoch scheint die Kompetenz des Referenten einen wesentlichen Beitrag zum Gelingen der Präsenzphase zu liefern. Das pädagogische Geschick und vor allem das Fachwissen des Referenten sind somit wesentliche Voraussetzungen für den Erfolg der Präsenzphasen.

Ein anschaulicher Unterricht wird von allen Befragten als ebenso wesentlich für den Lernerfolg angesehen wie das Vorhandensein von Praxiseinheiten im Präsenzunterricht, die Bearbeitung von Fallbeispielen, die Art der verwendeten Lehrmittel (z. B. Folien und Abbildungen) und das Bearbeiten von Arbeitsblättern. Die Teilnehmer mit bzw. ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung unterscheiden sich bezüglich des Punktes „Anschaulichkeit“ signifikant bei niedriger Varianzklärung voneinander. Die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung sind signifikant häufiger der Meinung, dass Divergenzen hinsichtlich der Anschaulichkeit des Lernstoffes in den Lehrbriefen und des Präsenzunterrichts bestehen als die Teilnehmer ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung. Mit zunehmender Fernunterrichtserfahrung stellen die Teilnehmer vermutlich fest, dass es je nach Kurs Unterschiede in punkto Anschaulichkeit des Lehrstoffes in dem Lehrbrief und der Präsenzphase gibt. Bei der Entwicklung der Curricula und der Erstellung der Lehrmedien (Lehrbrief und Präsentationsfo-

lien für den Präsenzunterricht) sollte daher zukünftig auf eine einheitliche Darstellungsweise geachtet werden.

Der Lernerfolg während der Präsenzphase hängt nach Ansicht der Teilnehmer im Wesentlichen von den Praxiseinheiten ab. Die Teilnehmer ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung sind signifikant häufiger der Ansicht, dass der Erfolg einer Präsenzunterrichtsphase von den Praxiseinheiten abhängt als die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung. Fernunterrichtserfahrene Teilnehmer wissen wahrscheinlich, dass der Erfolg des kombinierten Fern-/Nahunterrichts nicht nur auf die Praxiseinheiten zurückzuführen ist. Vielmehr sollte der Lehrstoff von den Teilnehmern bis zur Präsenzphase durchgearbeitet werden, um die Inhalte der Präsenzphase überhaupt zu verstehen. Die Teilnehmer mit bzw. ohne Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie unterscheiden sich ebenso signifikant im Hinblick auf die Bewertung der verwendeten Arbeitsblätter in den Präsenzphasen. Die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung sind signifikant weniger häufig der Meinung, die Arbeitsblätter seien für den Lernerfolg verantwortlich als die mit Fernunterricht wenig vertrauten Teilnehmer. Sie haben wahrscheinlich erkannt, dass die Arbeitsblätter in den Präsenzphasen nur *ein* Medium im Medienverbund einer Fernunterrichtsmaßnahme sind, welches zum Lernerfolg beitragen kann.

Alle Teilnehmergruppen sind der Meinung, dass der in der Nahphase vermittelte Lernstoff praxisorientiert, verständlich, bildhaft und in der Praxis anwendbar ist. Die Teilnehmer, die bereits Lehrgangserfahrung bei anderen Anbietern gesammelt haben und somit höher qualifiziert sind, sind signifikant weniger häufiger der Ansicht, dass die Lerninhalte praxisorientiert sind als die Teilnehmer, die zum ersten Mal einen Fernlehrgang besuchen. Ferner unterscheiden sich die Teilnehmer mit und ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung bezüglich der Bewertung signifikant bei niedriger Varianzklärung voneinander, wobei die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie signifikant weniger häufig der Meinung sind, dass die Lerninhalte praxisorientiert sind.

Die Ausbildungsinhalte der Fernunterrichtslehrgänge für Personen mit höherer fachlicher Qualifizierung (Kurse der sogenannten Aufbaustufe der BSA-Akademie) sollten daher kritisch auf ihre Anwendbarkeit in der Praxis und damit auf ihre Akzeptanz überprüft werden. Um die Lerneffekte im Präsenzunterricht zu steigern, sollte nach Angabe der Teilnehmer die Anschaulichkeit des Lernstoffes in den Lehrbriefen verbessert werden.

## Zu den Lehrbriefen

**Zeitpunkt und durchschnittliche Bearbeitungszeit der Lehrbriefe:** Unabhängig von dem Bildungsstand, der Funktion, der Fernunterrichtserfahrung und dem Qualifikationsniveau gibt das Gros der Teilnehmer an, die Lehrbriefe bis zur Präsenzphase durchgearbeitet zu haben und regelmäßig mit den Lehrbriefen zu arbeiten.

Hinsichtlich des **Zeitpunktes der Bearbeitung** mit dem Lehrmaterial zeigen sich signifikante Unterschiede. Die Teilnehmer, die bereits Fernunterrichtskurse bei der BSA-Akademie besucht haben, scheinen sich im Unterschied zu den Teilnehmern ohne Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie kurzfristiger auf die Nahphase vorzubereiten, als die Teilnehmer ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung. Mit zunehmender institutsspezifischer Fernunterrichtserfahrung erfolgt die Vorbereitung also punktueller. Die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung scheinen sich daher eher an die Empfehlungen der Studienanleitung zu halten und arbeiten regelmäßiger mit dem Lehrmaterial. Die Möglichkeit, eine gewisse Kontinuität im Hinblick auf das Lernen der Teilnehmer zu erreichen, wäre vermutlich dann gegeben, wenn von Seiten der Teilnehmer in regelmäßigen Abständen Lernerfolgskontrollen bearbeitet und eingesendet werden müssten.

**Die Teilnehmer arbeiten mit den Lehrbriefen durchschnittlich zwei bis drei Stunden in der Woche.** Die von den Teilnehmern angegebenen Lernzeiten für einen Fernunterrichtskurs stimmen trotz möglicher Antwortverzerrungen nicht mit den von der BSA-Akademie angegebenen Fernunterrichtsstundenzahl überein. Die Curricula müssen daher kritisch überprüft werden, da die dort kalkulierten Zeiten für das Lernen im Fernunterricht in keiner Weise mit den von den Teilnehmern angegebenen Zeiten übereinstimmen. Bei der Planung der Fernlehrgänge sollte daher auf die realistische Angabe von Lernzeiten im Fernunterricht eingegangen werden.

**Konzeption und Gestaltung der Lehrbriefe:** Die Konzeption und die Gestaltung der Lehrbriefe werden von den Teilnehmern überwiegend positiv bewertet. Die Lehrbriefe sind nach Meinung der Teilnehmer „gut gegliedert“, „interessant“ und „übersichtlich gestaltet“. Die Texte und die Abbildungen sind leicht lesbar, die Inhalte orientieren sich an der Praxis und motivieren zum Lernen. Die Verständlichkeit der Sprache wird von den Befragten mit „gut“ bewertet, die Sätze sind nicht zu lang und verschachtelt und es werden nicht zu viele Fremdwörter verwendet. Die Orientierungsfragen in den Lehrbriefen werden von den Befragten als Lernhilfe gesehen, die wesentlich für die Wahrnehmung des subjektiven Lernerfolges beitragen. Die Befragten sind mehrheitlich der Meinung, gut auf anstehende Prüfungen vorbereitet zu sein, wenn sie die Orientierungsfragen beantwortet konnten. Sie sind der Auffassung, das Wissen des im Lehrbrief zu bearbeitenden Kapitels mit dem Bearbeiten der Orientierungsfragen erfasst zu haben. Diese Annahme kann dazu verleiten, dass sich die Teilnehmer ausschließlich anhand der Orientierungsfragen auf Prüfungen vorbereiten (Anmerkung des Verfassers: Die Frage, ob man – wenn die Orientierungsfragen beantwortet

werden können – die ausstehende schriftliche Prüfung besteht, wird von den Teilnehmern in der telefonischen Fernunterrichtsbetreuung sehr häufig gestellt).

Hinsichtlich der Bewertung, der Konzeption und der Gestaltung der Lehrbriefe zeigen sich signifikante Unterschiede: So steht die Wahrnehmung der Anschaulichkeit der Lehrbriefe vermutlich in Zusammenhang mit dem Bildungsgrad der Teilnehmer. Die Personen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen beurteilen die Lehrbriefe signifikant häufiger als anschaulich als die Personen mit höheren Bildungsabschlüssen. Die Personen mit niedrigeren Bildungsabschlüssen scheinen die Gestaltung der Lehrbriefe eher als „gegeben“ hinzunehmen und sind vermutlich eher zufrieden zu stellen als die Personen mit höheren Bildungsabschlüssen. Die Teilnehmer mit Hauptschulabschluss sind mit der Anschaulichkeit der Lehrbriefe signifikant häufiger zufrieden als die Teilnehmer mit mittlerer Reife, Fachabitur oder Abitur.

Dagegen stufen die Teilnehmer mit Hauptschulabschluss die Texte in den Lehrbriefen signifikant häufiger als schwer verständlich ein und beklagen die zu häufige Anwendung von Fremdwörtern, als dies die Teilnehmer mit höheren Bildungsabschlüssen tun. Nach Ansicht der Teilnehmer ohne branchenspezifische Weiterbildungserfahrung werden in den Lehrbriefen ebenfalls zu viele Fremdwörter verwendet. Für die Entwicklung von Fernunterrichtslehrgängen für bestimmte Zielgruppen bedeutet dies, dass die ersten Lerneinheiten eines Fernlehrganges sprachlich einfach formuliert und mit wenig Fremdwörtern versehen sein sollten.

Für die Teilnehmer mit einer Funktion in einer Fitnessanlage stellen sich die Inhalte der Lehrbriefe signifikant häufiger als praxisbezogen dar als für die Personen ohne eine Funktion, obwohl beide Gruppen überwiegend der Meinung sind, dass ein Praxisbezug in den Lehrbriefen gegeben ist. Dies verwundert nicht, haben Funktionsträger in einer Fitnessanlage doch eher Praxiserfahrung und können den Praxisbezug des Lehrmaterials besser einschätzen.

**Zufriedenheit mit dem Lehrmaterial:** Nach Ansicht der Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie sind die Lehrbriefe signifikant weniger häufig gut gegliedert und übersichtlich gestaltet als nach Ansicht der Teilnehmer die zum ersten Mal einen Fernlehrgang bei der BSA-Akademie besuchen. Die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie wünschen sich signifikant häufiger Verbesserungen bezüglich der Aktualität und der Gliederung der Lehrbriefe sowie Verbesserungen im Hinblick auf die Anzahl und die Spezifität der Orientierungsfragen als die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung. Die Ursache hierfür dürfte in den Vergleichsmöglichkeiten des Lehrmaterials von Seiten der Teilnehmer liegen, die bereits Fernunterrichtskurse bei der BSA-Akademie besucht haben. Teilweise weisen die Lehrbriefe Unterschiede in der textlichen Qualität sowie in den didaktischen Strukturen auf. Mit zunehmender Fernunterrichtserfahrung scheint der Anspruch an das Lehrmaterial zu steigen. Da die Aktualität des Fernunterrichtsmaterials von den Teilnehmern mit BSA-Fernunterrichtserfahrung als dringend verbesserungsbedürftig empfunden wird, sollte in Zukunft darauf geachtet werden, dass die Lehrmaterialien regelmäßig aktualisiert werden. Dies bedeutet wiederum kürzere Produktionszyklen in der Entwicklung des Lehrmaterials bei gleichzeitig auftretenden betriebswirtschaftlichen Folgen.

Für die Teilnehmer ohne branchenspezifische Weiterbildungserfahrung sind die Inhalte der Lehrbriefe nicht praxisbezogen genug. Gerade das Lehrmaterial für Einsteigerkurse sollte daher zahlreich Verweise auf die Praxis aufzeigen, praxisbezogene Arbeitsaufgaben stellen und sprachlich einfach formuliert sein.

**Arbeitsblätter:** Das Gros der Teilnehmer gibt an, sich der Funktion der Lernhilfe „Arbeitsblätter“, die während der Nahphasen durch die Referenten erklärt und eingesetzt werden, bewusst zu sein. Die Inhalte der Arbeitsblätter sind nach Meinung der Teilnehmer mit dem Stoff der Lehrbriefe abgeglichen und haben einen direkten Bezug auf den in der Nahphase vermittelten Lehrstoff. Ferner geben die Teilnehmer mehrheitlich an, dass sie die Arbeitsaufgaben als sinnvoll erachten. Hier zeigen sich jedoch signifikante Unterschiede zwischen den Teilnehmern mit Fernunterrichtserfahrung und den Teilnehmern ohne Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie. Von den Teilnehmern mit Fernunterrichtserfahrung wird der Einsatz von Arbeitsblättern signifikant häufiger als sinnvoll erachtet, da sie vermutlich die didaktische Funktion der Arbeitsblätter (den Lehrstoff zu vertiefen und Transferleistungen zu erbringen) eher erkannt haben als die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung. Die verwendeten Abbildungen in den Arbeitsblättern beurteilt die Vielzahl der Teilnehmer als inhaltlich klar dargestellt, eindeutig und wichtig für das Lernen. Bei der Entwicklung von Arbeitsblättern im Fernunterricht sollte daher auf die Verwendung von Abbildungen geachtet werden. Hinsichtlich des Einsatzes von Arbeitsblättern im Fernunterricht sollte gerade den fernunterrichtsunerfahrenen Teilnehmern die didaktische Funktion von Arbeitsblättern deutlich gemacht werden.

## Zur Fernunterrichtsbetreuung

**Inanspruchnahme:** Dass dem schriftlichen Lehrmaterial im Fernunterricht eine bedenkliche Solofunktion zukommt (vgl. PETERS, 1997; REBEL, 1999; SIEBERT, 2001; SIMSONSON et al., 2003), kann im Fernunterrichtsdesign der BSA-Akademie angenommen werden, da 82,6 Prozent der Befragten angeben, die Fernunterrichtsbetreuung bislang nicht in Anspruch genommen zu haben.

Die Nichtinanspruchnahme der Fernunterrichtsbetreuung erstaunt umso mehr, da die befragten Teilnehmer nach eigener Aussage hinreichend auf die Fernunterrichtsbetreuung im Studienführer hingewiesen wurden. Zudem fordern sie, dass die Fernlehrer auch an den Wochenenden und nach 17.00 Uhr kontaktiert werden sollten, die Betreuungs- und Beratungszeiten also ausgeweitet werden sollten. Die Ausweitung der Fernunterrichtsbetreuung wird gerade von den Personen gefordert, die noch keine Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie besitzen. In einer Untersuchung von SCHMITZ und FOGOLIN (2003) wird aus Sicht der Fernunterrichtsanbieter die tutorielle Betreuung zu inhaltlichen Fragestellungen als wesentliches Element des Fernunterrichts angesehen und sollte daher unbedingt angeboten werden (vgl. SCHMITZ & FOGOLIN, 2003, S. 4 f.). Aus Sicht der Teilnehmer scheint die reale Inanspruchnahme der Fernunterrichtsbetreuung nicht so wichtig zu sein, sondern eher die Option sie in Anspruch nehmen zu können. Ansonsten würde sie vermutlich häufiger in Anspruch genommen.

Die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung nutzen die angebotene Fernunterrichtsbetreuung signifikant häufiger als die Personen, die zum ersten Mal einen Fernlehrgang besuchen. Man könnte sagen, mit zunehmender Fernunterrichtserfahrung, z. B. bei Fernlehrgängen mit modularem Aufbau, steigt der Aufwand für Fernunterrichtsbetreuung. Dagegen sollten die Teilnehmer, die zum ersten Mal einen Fernunterrichtslehrgang besuchen, eindringlich auf die Nutzung der zur Verfügung stehenden Fernunterrichtsbetreuung hingewiesen werden.

Alle Befragten, unabhängig von dem Bildungsstand, der Funktion im Fitnessclub, der Fernunterrichtserfahrung und der fitnessspezifischen Qualifikation hätten nichts dagegen, öfters von einem Fernlehrer kontaktiert zu werden, um bei der Anfertigung der Hausarbeit unterstützt und motiviert zu werden. Vor diesem Hintergrund sollte die Betreuungsleistung bei Lernerfolgskontrollen anstatt passiv aktiv gestaltet werden. Die Fernunterrichtsteilnehmer könnten in regelmäßigen Abständen in irgendeiner Form kontaktiert werden (was von den zur Verfügung stehenden und primär genutzten Medien abhängig ist) und auf die Fernunterrichtsbetreuung hingewiesen werden. Dieser Forderung kann heute relativ kostengünstig per E-Mail entsprochen werden.

Haben die Teilnehmer die Fernunterrichtsbetreuung in Anspruch genommen, so wurden ihrer Meinung nach die gestellten Fragen kompetent durch die Fernlehrer beantwortet. Die Teilnehmer mit spezifischer Weiterbildungserfahrung sind signifikant häufiger mit der fachlichen Kompetenz und dem pädagogischen Geschick der Fernlehrer sowie den Anleitungen zur Erstellung der Lerner-

folgskontrolle „Hausarbeit“ zufrieden als die Teilnehmer ohne weitere fachspezifische Qualifizierung. Erst mit zunehmender Fernunterrichtserfahrung kann die Qualität der Fernunterrichtsbetreuung beurteilt werden.

Nach Meinung aller Befragten zeichnen sich die Fernlehrer durch ein hohes Maß an Freundlichkeit aus. So können die bereits genannten Ergebnisse der Untersuchung von GASKELL und SIMPSON (2000) eher bestätigt werden, dass aus Sicht der Fernunterrichtsstudierenden die folgende Parameter als Garanten einer akzeptierten Fernunterrichtsbetreuung gesehen werden können: „1. Know the subject well, 2. Be friendly and approachable 3. Run very good tutorials....“ (GASKELL & SIMPSON, 2000, S. 120 f.).

**Medien:** Das Medium, das in der Fernunterrichtsbetreuung am häufigsten genutzt wird, ist das Telefon. Andere Medien wie E-Mail, Fax oder Brief spielen eine eher unbedeutende Rolle. Dieser Sachverhalt könnte sich damit erklären lassen, dass die Teilnehmer den persönliche Kontakt zum Fernlehrer als wichtig erachten. Die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung greifen signifikant häufiger zum Telefon als die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung. Mit zunehmender Verbreitung des Internets wird dessen Akzeptanz als Medium sowie die Nutzung der E-Mail Funktion in der Fernunterrichtsbetreuung weiter zunehmen.

Die Option, die Fernunterrichtsbetreuung auch am Wochenende und während der Woche nach 17.00 Uhr per Telefon oder E-Mail durch einen fachkompetenten und freundlichen Fernlehrer in Anspruch nehmen zu können, scheinen wichtige Qualitätskriterien für Fernunterrichtsteilnehmer darzustellen und erhöhen vermutlich die Akzeptanz eines Fernunterrichtslehrganges.



---

## Zur Lernerfolgskontrolle „Hausarbeit“

Die schriftliche Information und die Instruktion durch den Hausarbeitsleitfaden werden von den Befragten überwiegend positiv bewertet. Das Gros der Teilnehmer gibt an, dass es nach Durchlesen des Hausarbeitsleitfadens eine klare Vorstellung davon hatte, wie eine Hausarbeit anzufertigen sei. Die schriftliche Instruktion stellt sich für die Personen mit BSA-Fernunterrichtserfahrung jedoch signifikant häufiger eindeutig und nachvollziehbar dar als für die Personen ohne Fernunterrichtserfahrung. Die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie haben in der Regel mindestens eine Hausarbeit geschrieben. Auf Grund ihrer Lernerfahrung sind sie vermutlich eher in der Lage die schriftliche Instruktion des Hausarbeitsleitfadens zu verstehen.

Eine präzise Gliederungsvorgabe und eine einfache Sprache sind für die Akzeptanz des Leitfadens der schriftlichen Lernerfolgskontrolle „Hausarbeit“ essenzieller Bedeutung. Daher sind den Teilnehmern bei der schriftlichen Formulierung von Lernerfolgskontrollen eindeutige Standards bezüglich der Formalkriterien und der inhaltlichen Gestaltung vorzugeben. Eine ergänzende mündliche Instruktion während der Präsenzphase durch den Fernlehrer muss aus Teilnehmersicht einfach und verständlich sein. Dies zeigen die signifikanten Unterschiede zwischen den Teilnehmern mit verschiedenen Schulabschlüssen. So geben die Teilnehmer mit niedrigeren und mittleren Bildungsabschlüssen (Haupt- und Realschulabschluss) signifikant häufiger an, Probleme beim Verstehen der mündlichen Instruktion zu haben als die Teilnehmer mit einem höheren Schulabschluss (Fachhochschulreife). Hinsichtlich der unabhängigen Variablen „Funktion im Fitnessclub“, „vorhandener bzw. nicht vorhandener Fernunterrichtserfahrung“ und „vorhandenes bzw. nicht vorhandenes fachspezifisches Qualifikationsniveau“ zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den befragten Teilnehmern im Hinblick auf das Verstehen der mündlichen Instruktion zur Hausarbeit.

Ein transparenter Maßstab für die Bewertung von Lernerfolgskontrollen ist für die Akzeptanz einer Fernunterrichtslehrganges ebenfalls von Bedeutung, weshalb die Bewertungskriterien von Lernerfolgskontrollen den Teilnehmer kommuniziert werden sollten. In der vorliegenden Untersuchung erscheint der Bewertungsmaßstab der anzufertigenden Lernerfolgskontrolle „Hausarbeit“ den Teilnehmern nicht ganz transparent. Ein expliziter Bewertungsmaß wird in der Lernerfolgskontrolle nicht aufgeführt, weshalb Bewertungskriterien und -maßstäbe den Teilnehmern explizit darzustellen sind.

Hinsichtlich der Beurteilung der wahrgenommenen Transparenz der Bewertungsmaßstäbe zeigen sich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Teilnehmern mit unterschiedlichem Qualifikationsniveau. Die Personen, die bereits bei anderen Organisationen oder Institutionen Lehrgänge besucht haben, beurteilen die Transparenz der Bewertung der Hausarbeit signifikant höher als dies die Teilnehmer ohne Fortbildungserfahrung tun. Dies könnte daran liegen, dass weiterbildungserfahrene Personen gerade wegen ihrer Lehrgangserfahrung (*nicht* Fernunterrichtserfahrung) vermutlich eher wissen, worauf es bei der Erstellung einer Lernerfolgskontrolle „ankommt“. Sie verstehen die Instruktionen zur Lernerfolgskontrolle vermutlich besser und können sie in die geforderten Handlungen umsetzen. Das Einsenden der Lernerfolgskontrollen via E-Mail wird von den befragten

Teilnehmern befürwortet. Dagegen lehnen es die Teilnehmer ab, Lernerfolgskontrollen im Internet online durchzuführen. Sie bevorzugen das Schreiben einer herkömmlichen, schriftlichen Hausarbeit in Papierform, wobei sich diesbezüglich keine signifikanten Unterschiede zwischen den Teilnehmern mit unterschiedlichen Bildungsabschlüssen zeigen. So stimmen die Teilnehmer mit Hochschulabschluss der Aussage, Einsendeaufgaben per E-Mail senden zu wollen signifikant häufiger zu, als die Teilnehmer mit Realschulabschluss und die Teilnehmer mit Hauptschulabschluss. Auf Grund der höheren Bildung und des vermutlich damit verbundenen leichteren Zugangs zu Computer und Internet können sich die Personen mit allgemeiner Hochschulreife wahrscheinlich eher vorstellen, Lernerfolgskontrollen per Internet zu bearbeiten und zu beantworten als die Teilnehmer mit geringerem Bildungsabschluss.

---

## Zum Umgang mit Computer und Internet

**Umgang mit dem Computer:** Die Mehrheit der befragten Fernunterrichtsteilnehmer arbeitet mit dem Computer (81,8 Prozent), wobei sich diesbezüglich zwischen den Teilnehmern mit unterschiedlichem Schulabschluss zeigen. So arbeiten die Fernunterrichtsteilnehmer mit höherem Bildungsabschluss (Abitur, Fachhochschulreife) und die Personen, die sich zum Zeitpunkt der Erhebung noch in der Ausbildung befanden signifikant häufiger mit dem Computer als die Teilnehmer mit Haupt- und Realschulabschluss. Der Ort, an dem die Teilnehmer mit dem PC arbeiten, ist überwiegend zu Hause (41,2 Prozent) bzw. zu Hause und am Arbeitsplatz. 14,2 Prozent der Befragten geben ferner an, dass sie mit dem Computer nur beruflich arbeiten.

**Barrieren einer PC-Anschaffung:** Die Mehrheit (71,0 Prozent) der befragten Fernunterrichtsteilnehmer gibt an, einen eigenen PC zu besitzen. Die Gründe, sich keinen eigenen PC anzuschaffen, liegen nach Angaben der Teilnehmer vornehmlich an den zu hohen Anschaffungskosten und weniger in der Tatsache, dass sich die Teilnehmer die Bedienung nicht zutrauen, begründet. Ferner sind die Fernunterrichtsteilnehmer weniger der Meinung, dass durch die PC-Nutzung soziale Kontakte vernachlässigt werden. Diesbezüglich unterscheiden sich die Fernunterrichtsteilnehmer mit unterschiedlicher Schulbildung, unterschiedlicher Funktion im Fitnessclub, vorhandener bzw. nicht vorhandener Fernunterrichtserfahrung und unterschiedlichem Qualifikationsniveau nicht signifikant voneinander. Keine Lust/Zeit sich mit dem PC zu beschäftigen, ist nach Aussage kein Anschaffungshindernis wobei sich die Teilnehmer mit und ohne Fernunterrichtserfahrung signifikant voneinander unterscheiden. So geben die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung signifikant weniger häufig an, Lust bzw. Zeit für die Beschäftigung mit dem PC zu haben als die fernunterrichtserfahrenen Teilnehmer. Die Aussage, „alles abzulehnen, was mit PCs zu tun hat“, wird von den Teilnehmern unabhängig von dem Schulabschluss, der Funktion im Fitnessclub und der vorhandenen bzw. nicht vorhandenen Fernunterrichtserfahrung abgelehnt. Signifikante Unterschiede zeigen sich diesbezüglich bei den Fernunterrichtsteilnehmern, die bereits bei anderen Institutionen fachspezifische Fortbildungen besucht haben und den Teilnehmern, die bislang nur bei der BSA-Akademie Fernunterrichtskurse absolviert haben. Die Teilnehmer mit geringerem Qualifikationsniveau neigen dabei signifikant häufiger dazu, Computer abzulehnen als die Teilnehmer mit höheren fachspezifischen Qualifikationen. Mit zunehmenden Qualifizierungs- und Bildungsgrad scheint die Akzeptanz für den Computer zu steigen.

**Häufigkeit der Arbeit mit dem PC:** Was die Häufigkeit der Arbeit mit dem PC angeht, so geben 34,2 Prozent der Fernunterrichtsteilnehmer an, dass sie täglich mit dem PC arbeiten. 17,7 Prozent arbeiten an drei und mehr Tagen am PC, 25,3 Prozent arbeiten an zwei bis drei Tagen und 22,8 Prozent arbeiten an einem Tag pro Woche mit dem PC. Dies bedeutet, dass mehr als die Hälfte der Fernunterrichtsteilnehmer (51,9 Prozent), die mit dem PC arbeitet, dies an mehr als drei Tagen in der Woche tut. Die Teilnehmer mit einem höheren einschlägigen Qualifikationsniveau arbeiten dabei signifikant häufiger mit dem PC als die Teilnehmer ohne weitere fachspezifische Qualifikatio-

nen. Was das tägliche Arbeitspensum mit dem PC betrifft, so arbeiten 30,1 Prozent der Fernunterrichtsteilnehmer bis zu einer Stunde am Tag mit dem PC, 42,3 Prozent arbeiten ein bis zwei Stunden am Tag mit dem PC und 16,6 Prozent arbeitet zwei bis drei Stunden täglich mit dem PC. 11,0 Prozent der Befragten arbeiten täglich mehr als drei Stunden mit dem PC. Diese Angaben zeigen, dass die Ausstattung der Teilnehmer mit PCs für E-Learning-Angebote ausreichend ist, was aber nicht heißt, dass diese dann auch akzeptiert werden würden.

**Umgang mit dem Internet:** Fast zwei Drittel der Teilnehmer besitzen einen Internetanschluss (61,1 Prozent). Signifikante Unterschiede zeigen sich diesbezüglich zwischen den Fernunterrichtsteilnehmern mit unterschiedlicher Schulbildung. Je höher der Bildungsabschluss einer Person ist, desto eher besitzt sie einen Internetanschluss.

**Internetbarrieren:** Die Gründe, sich gegen einen Internetanschluss zu entscheiden, sind nach Aussagen der Fernunterrichtsteilnehmer vornehmlich darin begründet, dass sie über Freunde und Bekannte Zugang zum Internet haben, sie andere darum bitten können, für sie im Internet zu surfen, die Kosten der Internetnutzung als zu hoch angesehen werden, Fernsehen, Fachzeitschriften und Bücher als Informationsquellen als ausreichend beurteilt werden sowie dass das Medium Internet weder beruflich noch privat genutzt wird. In Hinblick auf die Einstellung zu einem eigenen Internetanschluss unterscheiden sich die Fernunterrichtsteilnehmer folgendermaßen: Die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung geben signifikant häufiger an den Internetzugang von Freunden und Bekannten zu nutzen, wenn sie Zugang zum Netz haben wollen, als die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung. Die Teilnehmer mit einem niedrigerem Qualifikationsniveau (geringere Fortbildungserfahrung) bitten signifikant häufiger andere Personen darum, für sie im Internet zu surfen, als die Teilnehmer mit einem höherem Qualifikationsniveau. Man könnte sagen, dass mit höherem Qualifikationsniveau die Bereitschaft größer ist, sich einen Internetanschluss anzuschaffen steigt. Denn den Teilnehmern mit geringerem Qualifikationsniveau reichen das Fernsehen, die Fachzeitschriften und die Bücher signifikant häufiger als Informationsquelle aus als den Teilnehmern mit höherem Qualifikationsniveau. Dass die Fernunterrichtsteilnehmer sich die Nutzung des Internets nicht zutrauen, sie das Internet ablehnen bzw. sie einen Zugang über den Arbeitgeber haben und keine Lust sowie Zeit aufbringen möchten, sich mit dem Medium zu beschäftigen, trifft für die befragten Teilnehmer eher weniger zu. Die Teilnehmer ohne ein Funktion in einer Fitnessanlage lehnen jedoch das Medium Internet signifikant häufiger ab als die Teilnehmer mit einer Funktion in einem Fitnessclub. Die Teilnehmer ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung zeigen signifikant weniger häufig Interesse, sich mit dem Internet zu beschäftigen, als die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie.

Die Nutzung des Internets scheint folglich funktionsbezogen und qualifizierungsbezogen zu sein. Je höher die Qualifikation und die Funktion des Anwender ist, desto eher die Bereitschaft von Seiten der Teilnehmer vorhanden, das Internet zu nutzen.

**Dauer von Internetsitzungen:** Die Dauer einer Internetsitzung liegt bei 43,6 Prozent der Befragten bei bis zu einer halben Stunde täglich. 28,2 Prozent der Teilnehmer surfen eineinhalb Stunden im Internet. Somit verbringen fast Dreiviertel der Teilnehmer täglich bis zu eineinhalb Stunden im Internet. Die angegebene Dauer der Internetsitzung als „Richtwert“ für angedachte E-Learning-Module gesehen werden, um deren Akzeptanz zu erhöhen.

**Ausgeübte Funktionen der Teilnehmer im Internet:** Schaut man sich die Dienste an, die von Seiten der Teilnehmer im Internet an, dann steht an erster Stelle das „Versenden und Empfangen von E-Mails“. An zweithäufigster Stelle suchen die Teilnehmer allgemeine Informationen im Internet, am dritthäufigsten recherchieren sie Informationen zum Thema Fitness. Nur manchmal wird im Internet ziellos gesurft, werden Bücher und CDs bestellt sowie Anbieter von Aus- und Weiterbildungen gesucht. Am wenigsten werden Online-Fitnessratgeber befragt, Stellenangebote im Fitnessmarkt gesucht und Trainingsprogramme herunter geladen.

Bezüglich des Nutzerverhaltens unterscheiden sich die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie, die Teilnehmer mit Weiterbildungserfahrung und die Teilnehmer mit einer Funktion im Fitnessclub. Alle bestellen über das Internet signifikant häufiger Bücher und CDs und recherchieren in Sachen „Fitness“ im Internet als dies ihre komplementären Partner tun.

Je höher die Fernunterrichtserfahrung, die fachliche Qualifikation und die Funktion im Fitnessclub sind, desto größer scheinen das Interesse und die Bereitschaft zu sein, sich fachspezifische Informationen zu besorgen. Wer viel weiß, möchte also vermutlich noch mehr wissen. Im Sinne der Kundenbindung wäre aus Sicht des Fernunterrichtsanbieters zu überlegen, noch zusätzliche fachspezifischen Dienstleistungen auf seiner Homepage anzubieten. Die Bereitschaft der Fernunterrichtsteilnehmer, das Medium „Internet“ häufiger zu nutzen, wäre nach Angaben der Teilnehmer dann gegeben, wenn sie wüssten, wo sie fachspezifische Informationen zum Thema „Fitness“ finden würden, sie Orientierungsfragen zu den Lehrbriefen online beantworten und regelmäßig einen Fachexperten befragen könnten.

Einen BSA-Lehrgang auch online durchführen zu können sowie ein günstigerer Preis von PC und Zubehör wären nach Ansicht der Teilnehmer kein Anreiz das Medium Internet häufiger zu nutzen. In Punkto „Nutzung des Internets, wenn PCs und das Zubehör billiger wären“ unterscheiden sich die Teilnehmer mit unterschiedlicher Schulbildung signifikant voneinander. Je geringer die Schulbildung der Befragten ist, desto signifikant häufiger scheint der Preis von Computerhardware ein Hindernis zu sein, das Internet häufiger zu nutzen. Dies mag an dem geringeren Einkommen von Personen mit geringerem Bildungsabschluss liegen.

**Auftretende Probleme bei der Internetnutzung:** Häufige Probleme bei der Nutzung des Internets sind nach Aussagen der Teilnehmer der zu langsame Seitenaufbau, die Dauer des Herunterladens von Dateien sowie das aufwändige Auffinden von Informationen. Weniger problematisch finden die Teilnehmer „die Unübersichtlichkeit der Homepage“, „das zufällige Finden von Fachinformationen“, „ein Verbindungsabbruch, das „Nicht-Funktionieren des Herunterladens von Dateien“ sowie „die Installation einer Software“. Das geringste Problem ist nach Angaben der Teilnehmer das Aufhängen des PCs bei Internetsitzungen. Zwar taucht das Problem der Softwareinstallation bei Personen mit einer Funktion im Fitnessclub signifikant häufiger auf als bei Personen ohne eine Funktion im Fitnessclub, dies ist aber damit zu erklären, dass Personen, die im Fitnessclub eine Funktion ausüben, wahrscheinlich häufiger mit Computern und fachspezifischen Programmen wie z. B. zur Trainingsteuerung und zur Mitgliederverwaltung arbeiten. Das Problem des „Aufhängens“ des Computers tritt signifikant häufiger bei Personen mit niedrigerem Bildungsgrad als bei den Personen mit höherem Bildungsgrad auf. Diese Feststellung könnte in der Tatsache liegen, dass die Teilnehmer mit niedrigerem Schulabschluss eine weniger leistungsfähigere Hardware auf Grund des geringeren Einkommens besitzen. Ein weiterer möglicher Grund könnte aber auch darin liegen, dass bei Personen mit niedrigerem Bildungsabschluss häufiger Bedienungsfehler auftreten. Dass bei den Personen mit Weiterbildungserfahrung das Problem des Herunterladens von Dateien signifikant häufiger auftritt als bei den Personen mit geringerem Qualifizierungsniveau, ist vermutlich auf die geringere Nutzung des Internets des zuletzt genannten Personenkreises zurückzuführen.

**Erwartungen an Online-Angebote der BSA-Akademie:** Um die Erwartungen der Teilnehmer an Online-Angebote zu überprüfen, ist es zunächst interessant in Erfahrung zu bringen, wie viele Teilnehmer überhaupt das Online-Angebot des Lernanbieters kennen. Nach Angaben der Teilnehmer kennt mehr als die Hälfte der Teilnehmer (52,0 Prozent) die Homepage der BSA-Akademie nicht. Jedoch steigt der Bekanntheitsgrad des Online-Angebots mit der Fernunterrichtskurserfahrung der Teilnehmer.

Folgende Online-Funktionen sollten nach Ansicht der Fernunterrichtsteilnehmer über die Homepage des Fernunterrichtsanbieters ausgeübt werden können: „die Möglichkeit zu haben, Informationen zu aktuellen Fitnesstrends (also Fachinformationen) zu erhalten“, „Lernmodule zu einzelnen Fachthemen“, „Trainingsprogramme“ sowie „Lehrbriefe“ herunterladen zu können und „einen Experten befragen zu können“. Unter dem Punkt „Sonstige Erwartungen“ wünschten sich die Teilnehmer, Fachinformationen zu erhalten und mit einem Referenten kommunizieren zu können. Die genannten Erwartungen der Teilnehmer decken sich mit den Feststellungen der Studie von SCHMITZ und FOGOLIN, wonach die tutorielle und inhaltliche Betreuung nach Kursende, das virtuelle Klassenzimmer, die Chatforen etc. bei den netzgestützten Fernunterrichtlehrgängen immer mehr Bedeutung gewinnen (SCHMITZ & FOGOLIN, 2003, S. 5). Da auf der Homepage der BSA-Akademie die Möglichkeit besteht, Fachartikel einzelner Referenten herunterladen zu können sowie per E-Mail mit den Referenten zu kommunizieren, scheint die Darstellung der vorgehaltenen Funktionen für die Fernunterrichtsteilnehmer nicht transparent. Ein Grund für die Nichtinanspruchnahme der

Fernunterrichtsbetreuung könnte somit in der mangelhaften Darstellung der Fernunterrichtsbetreuungselemente auf der Homepage der BSA-Akademie liegen. Das Design und die Bedienerfreundlichkeit der Homepage sind elementar für die Darstellung und die Akzeptanz eines Fernunterrichtsangebotes.

Ferner ist festzustellen, dass die Erwartungshaltung von Seiten der Teilnehmer mit zunehmender Fernunterrichtskurserfahrung bezüglich der Online-Angebote des Fernunterrichtsanbieters größer ist als bei den Teilnehmern ohne Fernunterrichtserfahrung. Mit zunehmendem Qualifizierungsgrad steigen auch die Erwartungen an die Online-Angebote eines Fernunterrichtsanbieters.

## Zu Fernunterrichtsmotiven

Nach Angaben der Teilnehmer ist das primäre Motiv, einen Fernlehrgang bei der BSA-Akademie durchzuführen, durch eine Weiterqualifizierung beruflich voranzukommen. Vor allem für die Teilnehmer mit einer Funktion in einem Fitnessstudio ist das Motiv signifikant häufiger der ausschlaggebende Grund, sich bei der BSA-Akademie weiterzuqualifizieren als für die Teilnehmer ohne eine Funktion in einem Fitnessclub. An zweiter Position der Beweggründe stehen „die Lust auf eine neue Herausforderung“ und „das Interesse an fitnessspezifischen Themen“. Die Möglichkeit, die Anerkennung im Betrieb durch eine Weiterqualifizierung zu erhöhen, scheint ebenfalls ein wichtiges Motiv zu sein, wobei die Teilnehmer mit einer Funktion in einem Fitnessclub und die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung dieser Aussage signifikant häufiger zustimmen als die Teilnehmer ohne Funktion und ohne eine Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie.

Dass die Teilnehmer nach Abschluss eines absolvierten Lehrganges ein Zertifikat bekommen, ist für die Teilnehmer von großer Relevanz. Der Leistungsnachweis in Form eines Zertifikates und damit der Nachweis, eine bestimmte Qualifikation zu besitzen, welche nach außen hin sichtbar wird, scheint den Teilnehmern sehr wichtig zu sein. EMRICH und PITSCH (1992) befragten 492 Fitness- und Bodybuildingsportler hinsichtlich der Qualifikationen des Betreuungspersonals in Fitnessanlagen. Dabei schätzten die Befragten die Betreuung durch qualifiziertes Personal als sehr wichtig ein (vgl. EMRICH & PITSCH, 1992, S. 19 ff.). Die Qualifizierung des Personals einer Anlage kann durch ein Zertifikat nach außen hin sichtbar gemacht werden. CRESS, FRIEDRICH und LINKE (1998) ermittelten als dritt wichtigstes Motiv für die Aufnahme eines Fernstudiums den Erhalt eines Zertifikates. Zu Grunde lag eine Begleituntersuchung von verschiedenen (grundständigen, ergänzenden und weiterbildenden) Fernstudienangeboten (n = 720 Personen). In der Werbung des Fernunterrichtsanbieters sind die Darstellung des Erwerbes eines Zertifikates und die damit verbundene Qualifizierung hervorzuheben, um die Akzeptanz beim Nachfrager zu erhöhen.

Monetäre Gründe, also die Aussicht auf ein höheres Einkommen, werden von den Teilnehmern ebenfalls für den Besuch eines Fernunterrichtslehrganges genannt. Für die Teilnehmer mit geringeren Bildungsabschlüssen ist dieses Motiv signifikant häufiger der ausschlaggebende Grund, sich weiterzuqualifizieren, als für die Teilnehmer mit höheren Bildungsabschlüssen. Da Personen mit geringen Bildungsabschlüssen eher geringere Einkommen aufweisen, scheint die Annahme, durch einen Fernunterrichtslehrgang und einer damit einhergehenden Weiterqualifizierung mehr Einkommen zu erzielen, bei diesem Personenkreis ausgeprägter. Ebenfalls stimmen die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung der Aussage, sie hätten durch das Absolvieren des Fernlehrganges Aussicht auf ein höheres Einkommen, signifikant häufiger zu als die Teilnehmer ohne Fernlehrgangserfahrung bei der BSA-Akademie. Vermutlich haben die Teilnehmer, die bereits ein Zertifikat bei der BSA-Akademie erworben haben, die Erfahrung gemacht, dass sich durch ihre bessere Qualifikation mehr Einkommen erzielen lässt. Das Motiv, durch das Absolvieren eines Fernlehrganges eine größere Entscheidungsbefugnis am Arbeitsplatz zu erlangen, spielt ebenfalls



eine Rolle, wobei die Teilnehmer mit einer Funktion in einem Fitnessclub, die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung und die Teilnehmer mit höherem Qualifikationsniveau dieser Aussage signifikant häufiger zustimmen als dies ihre komplementären Partner tun.

Die Absicht, sich auf Grund der erworbenen Qualifikation durch den Besuch eines Fernlehrganges bei der BSA-Akademie selbstständig zu machen, ist eher selten das ausschlaggebende Motiv einen Fernlehrgang zu buchen. Bei den Teilnehmern mit BSA-Fernunterrichtserfahrung ist die Absicht sich selbstständig zu machen, signifikant häufiger vorhanden als bei den Teilnehmern ohne Fernunterrichtserfahrung. Weitere wichtige Motive für die Durchführung des gerade durchgeführten Fernlehrganges sind nach Angaben der befragten Teilnehmer:

1. Kunden zu beraten
2. Kontakte zu Personen in der Branche zu haben
3. Einen Bereich in einem Fitnessclub zu leiten
4. Das Wissen an andere Mitarbeiter durch Schulungen weiterzugeben
5. Einen Fitnessclub zu leiten

Die Teilnehmer ohne eine Funktion in einem Fitnessclub und die Teilnehmer ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung, also ohne Fachqualifikation, haben signifikant häufiger die Absicht, einen Bereich im Fitnessclub zu leiten, als die Teilnehmer mit einer Funktion und die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung. Dies liegt vermutlich daran, dass vorwiegend die Teilnehmer BSA-Fernunterrichtskurse besuchen, die keine Leitungsfunktion inne haben sowie die Teilnehmer, die bereits mehrere Kurse besucht haben. Sie absolvierten die BSA-Fernlehrgänge vermutlich in der Absicht, später auf Grund ihrer Qualifikation eine Leitungsfunktion übernehmen zu können. Die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung wollen ihr Wissen signifikant häufiger an andere weitergeben als die Teilnehmer ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung. Ein gewisser Drang, das Gelernte an andere weiterzugeben, scheint ein Antrieb für die Befragten zu sein.

Das Interesse der Teilnehmer an verschiedenen Ausbildungsangeboten der BSA-Akademie ist unterschiedlich ausgeprägt. Ein gewisses Interesse an Fachthemen im Mentalbereich, im Aerobicbereich und im Wirtschaftsbereich bekunden alle Befragten. Sie sind also offen für Neues. Für den Wirtschaftsbereich interessieren sich vor allem die Teilnehmer mit einer Funktion im Fitnessclub, die Teilnehmer mit höherem Qualifikationsniveau sowie die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie. Sie zeigen signifikant häufiger Interesse an Themen des Wirtschaftsbereiches als die Teilnehmer ohne die jeweilige Funktion sowie die Teilnehmer ohne fachliche Qualifizierungen und die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung. Für den Aerobicbereich interessieren sich signifikant häufiger die Teilnehmer mit einer Funktion im Fitnessclub und die Teilnehmer mit fitnessspezifischen Qualifikationen als die Teilnehmer ohne Funktion im Fitnessclub und die Teilnehmer ohne fachspezifische Weiterbildungserfahrung. Für den Mentalbereich interessieren ebenfalls signifikant häufiger die Teilnehmer, die bereits bei anderen Institutionen fitness-

spezifische Qualifikationen erworben haben, als die Teilnehmer ohne fachspezifische Weiterbildungserfahrung.

## Zur Bewertung der Angebotsstruktur der BSA-Akademie

**Subjektiv empfundene Anstrengung und Abbruchgründe:** Das Absolvieren eines Fernunterrichtslehrganges wird von der Mehrheit der Teilnehmer als anstrengend bzw. sehr anstrengend empfunden. Umso erfreulicher ist die Tatsache, dass nahezu alle Teilnehmer (96,4 Prozent) bislang noch keinen Fernlehrgang abgebrochen haben. Die Fernlehrgangsabbrecher geben als Abbruchgründe die fehlende Motivation, abweichende Vorstellungen bezüglich der Inhalte des Lehrganges und die scheinbar schlechte Darstellung des Lehrstoffs an. Der zuletzt genannte Punkt steht jedoch im Widerspruch zu der von der Mehrheit der Befragten bestätigten, verständlichen Darstellung der Lerninhalte. Die „Doppelbelastung“ (Beruf, Fernunterricht) sowie „die mangelnde Betreuung“ und „persönlich-familiäre Gründe“ scheinen weniger häufig die Ursache für den Abbruch eines Fernlehrganges darzustellen. Der Zeitpunkt des Lehrgangabbruches ist nach Angaben der Teilnehmer unterschiedlich.

**Fachbereiche:** Von den einzelnen Fachbereichen der Fernunterrichtsangebote wird der Fitnessbereich von den Teilnehmern am positivsten bewertet, gefolgt von dem Wirtschaftsbereich, dem Bereich der Trainerfortbildungen, dem Gymnastik-/Aerobicbereich sowie dem Mentalbereich. Hinsichtlich der Bewertung ergeben sich folgende Unterschiede: So beurteilen die Teilnehmer mit einer Funktion im Fitnessclub sowie die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie den Wirtschaftsbereich und den Bereich der Trainerfortbildungen signifikant häufiger als positiv als die Teilnehmer ohne Funktion, sowie die Teilnehmer, die zum ersten Mal einen Lehrgang bei der BSA-Akademie besucht haben. Der Mentalbereich wird von den Teilnehmern, die bereits andere fitnessspezifische Qualifikationen besitzen, signifikant häufiger als positiv bewertet als von den Teilnehmern ohne fachspezifische Qualifikationen.

Dagegen beurteilen die Teilnehmer, die bis dato noch keinen BSA-Fernunterrichtskurs besucht haben, die Aerobicausbildungen signifikant häufiger als positiv als die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung. Dies bedeutet, dass die Erwartungen, die vor Besuch eines Fernunterrichtskurses an den Fachbereich gestellt werden, nicht erfüllt werden. Diese Aussage der Teilnehmer ist erstaunlich, da gerade der Aerobicbereich von den befragten Fitnessfachwirten als positiv bewertet wurde (vgl. GÄRTNER, 1998, S. 90).

Die Akzeptanz von Fachkursen im Fernunterricht sowie deren Image scheinen von dem Qualifizierungsgrad, der institutsspezifischen Fernunterrichtserfahrung und der Funktion der Person in einem Fitnessclub abzuhängen.

**Präsenzphase:** Wesentliche didaktische Elemente des Fernunterrichtsdesigns werden von den Teilnehmern als positiv bewertet: Die Referenten der Fitnesslehrgänge, die Präsenzphasen und die Ausbildungsberatung während den Präsenzphasen bewerten die Teilnehmer als „gut“. Die Referenten der anderen Fachbereiche können von den meisten Teilnehmern nicht beurteilt werden, da sie keine hinreichende Kurserfahrung besitzen. Es zeigen sich zwar signifikante Unterschiede im Antwortverhalten der Teilnehmer, welche aber wegen der geringen Effektstärke unbedeutend sind.

**Lehrmaterial:** Das Lehrmaterial wird von allen Befragten mit „gut“ bewertet, was die gemachten Aussagen im Hinblick auf das Lehrmaterial bestätigt. Im Hinblick auf die Bewertung des Lehrmaterials existieren keine signifikanten Unterschiede zwischen den Teilnehmern mit unterschiedlicher Schulbildung, unterschiedlicher Funktion im Fitnessstudio, vorhandener bzw. nicht vorhandener Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie und unterschiedlichem Qualifizierungsgrad.

**Fernunterrichtsberatung:** Über die Qualität der telefonischen Fernunterrichtsberatung können die Teilnehmer auf Grund der geringen Nutzung aussagekräftigen Bewertungen abgeben. Die Teilnehmer, die bereits einen Fernunterrichtslehrgang bei der BSA-Akademie absolviert haben, beurteilen die telefonische Beratungsleistung signifikant häufiger als positiv als die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung. Die geringe Effektstärke lässt den signifikanten Unterschied jedoch unbedeutend werden.

**Einschätzung der Lehrgangskosten:** Die Lehrgangskosten werden von fast der Hälfte der befragten Teilnehmer (45,3 Prozent) als zu hoch eingestuft, fast ein Fünftel der Befragten hält sie sogar für zu hoch. Nur etwa ein Drittel (29,9 Prozent) der Befragten ist der Meinung, dass die Kosten angemessen sind. Ein Grund für diese Einschätzung könnte darin liegen, dass viele Teilnehmer den kombinierten Fernlehrgang auf die Leistungen der Präsenzphase reduzieren und daher als zu hoch angesehen werden. Das Angebot der Fernunterrichtsbetreuung wird bei der Beurteilung der Lehrgangskosten nicht berücksichtigt, da sie von der Mehrheit der Teilnehmer nicht in Anspruch genommen wird.

Bezüglich der Einschätzung der Lehrgangskosten unterscheiden sich die Teilnehmer mit unterschiedlichem Schulabschluss signifikant voneinander. Die Teilnehmer mit allgemeiner Hochschulreife schätzen die Ausbildungskosten signifikant häufiger als hoch ein als die Teilnehmer mit Fachabitur, mittlerer Reife und Hauptschulabschluss. Für die Teilnehmer mit höherem Bildungsabschluss könnte das Preis-Leistungs-Verhältnis nicht stimmen. Ebenfalls signifikante Unterschiede zeigen sich zwischen den Personen mit vorhandener bzw. nicht vorhandener BSA-Fernunterrichtserfahrung. Danach stufen die Personen ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung die Ausbildungskosten signifikant häufiger als hoch ein als die Teilnehmer, die bereits Kurse bei der BSA-Akademie besucht haben. Die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie können auf

Grund und ihrer Kurserfahrung vermutlich eher abschätzen, dass die Kosten und die erbrachte Dienstleistung in einem ausgewogenen Verhältnis zueinander stehen.

## Zur Einschätzung der Ausbildungsanforderungen

**Einschätzung der Ausbildungsanforderungen:** Die Mehrheit der Teilnehmer ist der Meinung, dass sich die Leistungsanforderungen an das Personal in der Fitnessbranche verändert haben (88,9 Prozent). Die Personen mit einer Funktion in einem Fitnessclub sowie die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung sind signifikant häufiger dieser Meinung als die Teilnehmer ohne eine Funktion in einem Fitnessclub und ohne Fernunterrichtserfahrung. Beide Teilnehmergruppen besitzen branchenspezifische Erfahrungswerte und nehmen Veränderungen von Anforderungen vermutlich eher wahr.

Differenziert man zwischen den verschiedenen Tätigkeitsfeldern innerhalb der Fitnessbranche, so sind die Anforderungen im Bereich der Kundenbetreuung am stärksten gestiegen. Die Befragten ohne jeglichen Schulabschluss sind signifikant häufiger der Meinung, die Anforderungen im Bereich der Kundenbetreuung seien gestiegen als die Teilnehmer mit einem Schulabschluss. Ferner beurteilen die Teilnehmer mit Hauptschulabschluss, die Anforderungen in der Kundenbetreuung seien signifikant stärker gestiegen als dies die Personen mit mittleren Bildungsabschlüssen bekunden. Die Teilnehmer mit Abitur sind signifikant häufiger der Meinung, die Anforderungen im Bereich der Kundenbetreuung seien gestiegen als die Teilnehmer die noch in Ausbildung sind. Die Auszubildenden in den Fitnessclubs arbeiten noch nicht lange genug in der Fitnessbranche, um Veränderungen im Bereich der Kundenbetreuung beurteilen zu können.

Hinsichtlich der Einschätzung der Leistungsanforderungen an das Personal im Trainingsbereich unterscheiden sich die Teilnehmer mit unterschiedlicher Schulbildung signifikant voneinander. So sind die Anforderungen nach Meinung der Teilnehmer mit Schulabschluss signifikant stärker gestiegen als nach Meinung der Teilnehmer ohne einen Schulabschluss, da diese die gestiegenen Anforderungen vermutlich nicht erkennen bzw. nicht beurteilen können. Nach Ansicht der Personen mit Hauptschulabschluss sind die Anforderungen im Trainingsbereich signifikant häufiger stark gestiegen als nach Ansicht der Teilnehmer mit Fachabitur und Abitur. Dies könnte darauf zurückzuführen sein, dass im Trainingsbereich vermutlich eher Personen mit Hauptschluss beschäftigt sind bzw. Hauptschulabsolventen, die mit den an sie gestellten Anforderungen weniger zurecht kommen.

So sind nach Einschätzung der mit Fernunterrichtserfahrung die Leistungsanforderungen an das Personal im Trainingsbereich signifikant häufiger stark gestiegen als nach Einschätzung der Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie. Vielen wird wahrscheinlich nach Besuch eines Fernunterrichtslehrganges erst bewusst, welches Fachwissen für die Ausübung der für umfassenden Trainertätigkeit im Fitnessbereich erforderlich ist.

Gestiegene Anforderungen an die Leistungen des Personals werden auch für den Gymnastik- und Aerobicbereich wahrgenommen. Fast alle Befragten sind der Meinung, dass die Anforderungen an das Personal auch in diesem Bereich sehr stark bzw. stark gestiegen sind. Hinsichtlich der Ein-

schätzung unterscheiden sich die Teilnehmer wie folgt: Sowohl die Teilnehmer ohne eine Funktion in einem Fitnessclub als auch die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie betrachten die Leistungsanforderungen signifikant weniger häufig als gestiegen als dies ihre Komplementäre tun. Diese Feststellung könnte damit erklärt werden, dass die Teilnehmer ohne eine Funktion im Fitnessstudio die veränderten Leistungsanforderungen auf Grund fehlender Erfahrungen nicht hinreichend beurteilen können. Bei den Teilnehmern ohne Fernunterrichtserfahrung handelt es sich vermutlich um die Personen, die sich erst für die Fitnessbranche qualifizieren wollen und kaum Erfahrungen aus der Branche mitbringen.

Auch die Leistungsanforderungen an das Personal im Bereich der Geschäftsführung sind nach Angaben der Teilnehmer sehr stark (73,6 Prozent) bzw. stark (25,7 Prozent) gestiegen. Die Teilnehmer mit einer Funktion in einem Fitnessclub und die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie glauben signifikant häufiger, dass die Anforderungen gestiegen sind, als die Teilnehmer ohne eine Funktion in einem Fitnessclub und die Teilnehmer ohne BSA-Fernunterrichtserfahrung. Diese Feststellung verwundert nicht, da die Teilnehmer ohne Funktion in einem Fitnessclub die Veränderungen im Geschäftsbereich wohl kaum beurteilen können. Die Teilnehmer ohne Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie können vermutlich auf Grund mangelnder Erfahrungen in der Geschäftsführung Veränderungen anzeigen.

Ebenfalls sehr stark bzw. stark gestiegen sind nach Ansicht der Teilnehmer die Anforderungen an das Personal im Bereich der verwaltenden Tätigkeiten. Gerade die Teilnehmer mit einer Funktion im Fitnessclub und die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung sind signifikant häufiger der Ansicht, dass die Anforderungen im Bereich der Verwaltung stärker gestiegen sind als dies ihre komplementären Gruppen tun. Diese Teilnehmer üben Tätigkeiten in der Verwaltung aus. Auch die Anforderungen im Bereich „Theke/Info“ sind sehr stark bzw. stark gestiegen, wobei sich die Teilnehmer hinsichtlich ihrer Schulbildung, ihrer Funktion in einem Fitnessclub, ihrer Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie und dem Qualifizierungsgrad nicht signifikant voneinander unterscheiden.

**Einschätzung der Anforderungen in fachspezifischen Ausbildungen:** Fast alle Befragten sind der Ansicht, die Anforderungen in den Ausbildungen seien stark bzw. sehr stark gestiegen. Die Teilnehmer mit einer Funktion in einem Fitnessclub und die Teilnehmer mit fachspezifischer Weiterbildungserfahrung und somit höherem fachlichen Qualifikationsniveau sind signifikant häufiger der Meinung, dass das Niveau in Ausbildungen gestiegen ist als dies ihre Komplementäre tun. Betrachtet man die einzelnen Fachbereiche (Training, Gymnastik/Aerobic, Theke/Info, Verwaltung, Geschäftsführung, Kundenbetreuung), dann ist nach Einschätzung der Teilnehmer das Niveau in allen Ausbildungsbereichen gestiegen. Die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung und die Teilnehmer mit einer Funktion im Fitnessclub sind sogar signifikant häufiger der Meinung, dass das Niveau in den Ausbildungen des Gymnastik-/Aerobicbereiches sowie in Ausbildungen des Verwaltungsbereiches stärker gestiegen ist, als dies ihre Komplementäre tun. Hinsichtlich der Beur-

teilung des Schwierigkeitsgrades der Ausbildungen für den Trainingsbereich sowie für den Geschäftsführungsbereich unterscheiden sich die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung bei der BSA-Akademie von den Teilnehmern, die bislang noch keine BSA-Fernunterrichtserfahrung nachweisen können. Die Teilnehmer mit BSA-Fernunterrichtserfahrung sind signifikant häufiger der Meinung, dass die Anforderungen in fachspezifischen Ausbildungen gestiegen sind.

**Wahrnehmung der Ausbildungsangebote der BSA-Akademie:** Die Mehrheit der befragten Teilnehmer ist der Ansicht, dass die BSA-Akademie praxisorientiert ausbildet. Dies wird vor allem von den Teilnehmern mit Fernunterrichtserfahrung bestätigt. Dagegen sind die Teilnehmer mehrheitlich der Ansicht, dass die BSA-Akademie Trends zu spät aufgreift. Vor allem die Teilnehmer mit Fernunterrichtserfahrung und die Teilnehmer mit Lehrgangserfahrung bei anderen Institutionen sind signifikant häufiger dieser Auffassung als ihre Komplementäre. Fernunterrichtserfahrene Teilnehmer und Teilnehmer die bei anderen Institutionen Lehrgangserfahrungen gesammelt haben sind es auch, die signifikant häufiger die Meinung vertreten, dass andere Weiterbildungsinstitutionen Trends schneller aufgreifen, wobei alle anderen Teilnehmern sich hinsichtlich der Aussage nicht signifikant voneinander unterscheiden. Jedoch werden die Ausbildungen der BSA-Akademie von allen Befragten als fundiert angesehen. Somit kann man sich nach Auffassung der Teilnehmer schneller in Trends einarbeiten. Die Lizenzausbildungen der BSA-Akademie werden als profunde wahrgenommen. Die Bewertung der Aussagen von Seiten der Befragten sollte auch Anlass geben, über die stärkere Einbeziehung von Trends in den Ausbildungen nachzudenken.

## Ausblick

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass die Akzeptanz von Fernunterrichtselementen von vielen Einflussgrößen abhängig ist und dass von Pauschalempfehlungen Abstand genommen werden muss. Die Fernunterrichtsangebote werden sich in der Zukunft zunehmend an den Bedürfnissen und Interessen der Teilnehmer ausrichten müssen, wonach die Bedeutung der **Evaluation der Fernunterrichtsangebote** steigen wird. Daher müssen sich die Fernunterrichtsanbieter in einem ersten Schritt offen einer Qualitätskontrolle durch die Teilnehmer stellen, sich deren Rückmeldung zu allen didaktischen Elementen des Fernunterrichtsangebotes einholen und diese analysieren. Es nutzt nichts, Rückmeldungen zu sammeln, aus denen keine Konsequenzen gezogen werden. In einem zweiten Schritt sollten deshalb geäußerte Kritikpunkte der Teilnehmer ernst genommen werden und Veränderungen im didaktischen Design des Lehrganges nach sich ziehen. An dieser Stelle ist noch einmal auf die Beurteilung **der Lehrbriefe** und deren Akzeptanz hinzuweisen. Sowohl dem Lehrbrief als auch der Präsenzphase kommt im Fernunterricht weiterhin eine bedenkliche Solofunktion zu. Eine Einheitlichkeit im Layout, eine einfache Sprache, eine klare Gliederung sowie die Berücksichtigung aktueller Lerninhalte mit einem hohen Praxisbezug sind Voraussetzungen für die Akzeptanz des Lehrmaterials bei den Fernunterrichtsteilnehmern.

Der Erfolg **der Präsenzphasen** steht und fällt mit der Fachkompetenz und dem pädagogischen Geschick der Referenten. Der Auswahl der Referenten sollte aus Anbietersicht daher mehr Bedeutung beigemessen werden.

Anspruch und Wirklichkeit **der Fernunterrichtsbetreuung** liegen teilweise weit auseinander. Fernunterricht beschränkt sich im vorliegenden Fernunterrichtsdesign auf das selbstständige Durcharbeiten der Lehrbriefe und den Besuch der Präsenzphasen. Somit unterscheidet sich der Fernunterricht in der Wahrnehmung der Teilnehmer nicht wesentlich von den herkömmlichen Unterrichtsformen, bei denen sich die Teilnehmer im Vorfeld selbstständig auf eine Unterrichtseinheit (z. B. mit einer Literaturliste) vorbereiten. Um eine Regelmäßigkeit des Lernens mit den Lehrbriefen im Vorfeld der Präsenzphasen zu erreichen, sollte die Fernunterrichtsbetreuer (Tutoren) die Teilnehmer aktiv kontaktieren und nicht auf deren Kontaktaufnahme warten. Neue Technologien können helfen, die Diskrepanz zwischen dem Vorhalten und der tatsächlichen Inanspruchnahme der Fernunterrichtsbetreuung zu überwinden. Dazu muss das Online-Angebot im Hinblick auf die Fernunterrichtsbetreuung so einfach wie möglich gestaltet sein und in das didaktische Design des Fernunterrichtslehrganges eingebunden werden. Ansonsten wird das Betreuungsangebot von den Fernunterrichtsteilnehmern nicht wahrgenommen werden.



**Lernerfolgskontrollen** müssen sprachlich einfach formuliert sein. Die Bewertungskriterien müssen für den Teilnehmer nachvollziehbar sein, um ihrem Zweck gerecht zu werden. Die Bewertungskriterien von Lernerfolgskontrollen sind den Teilnehmern daher transparent zu machen. Wer den Anspruch „*Quod licet Iovi, non licet bovi*“ hegt, wird am Markt nicht bestehen können. Die Fähigkeit, ehrlich mit der Kritik der Fernunterrichtsteilnehmer umzugehen und daraus Konsequenzen für die Weiterentwicklung des angebotenen Fernunterrichtsdesign abzuleiten, sind für die Akzeptanz und den Erfolg eines Fernunterrichtsangebotes ebenso von essentieller Bedeutung wie ein optimierter Einsatz von neuen Medien.



---

## Literatur

- ALT, R. (1970). *Herkunft und Bedeutung des Orbis Pictus. Ein Beitrag zur Geschichte des Lehrbuchs*. Berlin: Akademie.
- ARBINGER, R., FREY, A., HAHN, A., JÄGER, R. S. & WOSNITZA, M. (1998). *Lernen mit Sinn und Verstand*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik (Materialien, Bd. 16).
- ARNOLD, R. (1998). Weiterbildung – Notwendige Utopie oder Stiefkind der Gesellschaft? In H. DIECKMANN & B. SCHACHTSIEK (Hrsg.), *Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung*. Stuttgart: Klett-Clotta.
- ARNOLD, R. & LEHMANN, B. (1998). Selbstgesteuertes Lernen im Fernstudium? In K. DERICHS-KUNSTMANN, P. FAULSTICH, J. WITTPOTT & R. TIPPELT (Hrsg.), *Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung* (S. 89-90). Frankfurt am Main: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung.
- ASTLEITNER, H. (1999). Emotionale Unterrichtsgestaltung. *Pädagogische Rundschau*, 53, 307-326.
- ASTLEITNER, H. & SINDLER, A. (1999). *Pädagogische Grundlagen virtueller Ausbildung: Telelernen im Fachhochschulbereich*. Schriftenreihe des Fachhochschulrates 2. Wien: WUV.
- ASTLEITNER, H. & LEUTNER, D. (2000). Designing instructional technology from an emotional perspective. *Journal of Research on Computing in Education*, 32, 497-510.
- AUSUBEL, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Statton.
- AUSUBEL, D. P. (1974). *Psychologie des Unterrichts (Band 1 und 2)*. Weinheim, Basel: Beltz. (Im Original erschienen 1968: Educational Psychology. A cognitive view. New York: Holte, Rinehart and Winston)
- BAÄTH, J. (2000a). Autor/in – Modul B des „Diploma in Distance Education“ des Deutschen Fernschulverbandes. In DEUTSCHER FERNSCHULVERBAND (DFV) (Hrsg.), *Modul DD1A Autor*. Pfungstadt: o. V.
- BAÄTH, J. (2000b). Einführung in das Fernstudium – Modul B des „Diploma in Distance Education“ des Deutschen Fernschulverbandes. In DEUTSCHER FERNSCHULVERBAND (DFV) (Hrsg.), *Modul DD1A Autor*. Pfungstadt: o. V.
- BAÄTH, J. (2000c). Tutor – Modul C des „Diploma in Distance Education“ des Deutschen Fernschulverbandes. In DEUTSCHER FERNSCHULVERBAND (DFV) (Hrsg.), *Modul DD1A Autor*. Pfungstadt: o. V.
- BACHMANN, G., HAEFELI, O. & KINDT, M. (Hrsg.). (2002). *Die virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase*. Münster: Waxmann.
- BADRY, E. (Hrsg.). (1994). *Pädagogik – Studienbücher für soziale Berufe* (2. Aufl.). Neuwied: Luchterhand.
- BALLSTAEDT, S. P. (1993). *Richtlinien zur Erstellung von Lehrtexten, Werkstattbericht Nr. 2*, Deutsches Institut für Fernstudienforschung (DIFF). Tübingen: o. V.

- BALLSTAEDT, S. P. (1997). *Wissensvermittlung – Die Gestaltung von Lernmaterial*. Weinheim: Beltz/Psychologie VerlagsUnion.
- BALLSTAEDT, S. P., MANDL, H., SCHNOTZ, W., & TERGAN, S.-O. (Hrsg.). (1981). *Texte verstehen, Texte gestalten*. München u. a.: Urban & Fischer.
- BALLI, C. (1987). Zur Bedeutung der Sozialphasen beim Modellfernlehrgang „Elektrotechnik/Elektronik“ des Bundesinstituts für Berufsbildung: Ausführungen zu Thesen. In H. DICHANZ (1987), *Fernunterricht – Fernstudium. Beiträge zu Alternativen der Weiterbildung*. Hagen: ZIFF.
- BALLI, C. & SAUTER, E. (1994). Medien und Fernunterricht. In R. TIPPELT (Hrsg.), *Handbuch für Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (S. 654-670). Opladen: Leske und Budrich.
- BALLI, C. (1996). Abschlußbericht zum Forschungsprojekt 4.2004: Selbstbeurteilung von Qualifizierungschancen im Fernunterricht. In BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.), *Forschungsergebnisse 1995* (S. 127-146). Berlin, Bonn: o. V.
- BAUMERT, J. (1993). Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen im Kontext schulischen Lernens. *Unterrichtswissenschaft*, 21, 327-353.
- Beck, U. (1986). *Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- BERGLER, M. (1996). Präsenzphasen im Fernstudium. *Didaktisches Design. Zeitschrift für Wissenschaftliche Weiterbildung und angeleitetes Selbststudium*, 1, 83-96.
- BEHRENS, U. (1999). *Teleteaching – is easy?! Pädagogisch-psychologische Qualitätskriterien und Methoden der Qualitätskontrolle für Teleteaching-Projekte*. Landau: Verlag Empirische Pädagogik.
- BERNARTH, U. (Hrsg.). (2002). *Online Tutorien. Beiträge zum Spezialkongress „Distance Learning“ der AG-F im Rahmen der Learntec 2002*. Oldenburg: BIS.
- BERNARTH, U. & KLEINSCHMIDT, A. (2002). Virtuelle Tutorien in einem Verbund von Fernstudienzentren. In U. BERNARTH (Hrsg.), *Online Tutorien. Beiträge zum Spezialkongress „Distance Learning“ der AG-F im Rahmen der Learntec 2002*. Oldenburg: BIS.
- BINER, P. M. (1997). Distance learner, attitudes, demographics, and personalities and their relationship to college-level course performance. In E. E. WAGNER & M. A. KOBLE (Hrsg.), *Distance education symposium, 3. Course Design* (S. 74-81). University Park, PA: American Center for Study of Distance Education.
- BLANK, A., FRIEDRICH, M. & SCHAUB, I. (2001). Handlungsorientierung im Fernunterricht. *Kölner Zeitschrift für „Wirtschaft und Pädagogik“*, 15, (29), 7-48.
- BORTZ, J. (1989). *Statistik für Sozialwissenschaftler* (3., neu bearb. Aufl.). Berlin u. a.: Springer (Springer-Lehrbuch).
- BORTZ, J., LIENERT, G. A. & BOEHNKE, K. (1990). *Verteilungsfreie Methoden in der Biostatistik*. Berlin u. a.: Springer (Springer-Lehrbuch).
- BORTZ, J., & DÖRING, N. (1995). *Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler*. Berlin u. a.: Springer (Springer-Lehrbuch).

- 
- BOOS, M., JONAS, K. J. & SASSENBERG, K. (Hrsg.). (2000). *Computervermittelte Kommunikation in Organisationen*. Göttingen: Hogrefe.
- BOSNJAK, M. (1997). *Internetbasierte, computervermittelte psychologische Fragebogenuntersuchungen*. St. Augustin: Gardez.
- BRANSFORD, J. D., SHERWOOD, R. D., HASSELBRING, T. S., KINZER, C. K. & WILLIAMS, S. M. (1990). Anchored instruction: Why we need it and how technology can help. In D. NIX & R. SPIRO (Hrsg.), *Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology* (S. 115-141). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- BREUER, J. (2001). Selbstgesteuertes Lernen, kooperatives Lernen und komplexe Lehr-/Lernmethoden – Analyse der Formen im „herkömmlichen“ Präsenzlernen sowie deren Unterstützung durch das Internet. In T. ESSER, M. TWARDY & K. WILBERS (Hrsg.), *e-learning in der Berufsbildung*. Paderborn: Eusl.
- BROKMAN-NOOREN, C., GRIEB, I. & RAAPKE, H. D. (Hrsg.). (1995). *Handbuch Erwachsenenbildung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- BROWN, J. S., COLLINS, A. & DUGUID, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18, 32-41.
- BRUNER, J. S. (1974). *Lernen, Motivation und Curriculum*. Frankfurt: Athenäum Fischer.
- BÜCKMANN, N.-M., ORTNER, E. G. & SCHUEMER, R. (Hrsg.). (1992). *Lehre und Betreuung im Fernstudium. Abschlußbericht zum Ringkolloquium des ZIFF im Wintersemester 91/92*. Hagen: ZIFF.
- BSA-AKADEMIE (2000a). *Studienanleitung*. Mandelbachtal: o. V.
- BSA-AKADEMIE (2000b). Formalkriterien zur Lehrgangsbeschreibung. Mandelbachtal: o. V.
- BSA-AKADEMIE (2000c). *Studienführer 2000*. Mandelbachtal: o. V.
- BSA-AKADEMIE (2001a). *Studienführer*. Mandelbachtal: o. V.
- BSA-Akademie (2001b). *Lehrbrief Fitness-Trainer-B-Lizenz*. Mandelbachtal: o. V.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.). (1991). Empfehlungen „Fernunterricht und betriebliche Weiterbildung“. *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis*, 5, 33-36.
- BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.). (2000). *Ausbilden und Lernen mit Multimedia. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB*. Rheinbach: Moser.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE (BMBF) (Hrsg.). (1997). *Aufstiegsförderung – Gesetze und Beispiele. Broschüre des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie zu Finanzierungshilfen nach dem Aufstiegsförderungsgesetz (AFBG)*. Bonn: Eigenverlag.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.). (1998). *Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongreß vom 4. bis 6. November in Königswinter*. Reinheim: Lokay.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.). (1999). *Weiterbildungsinstitutionen, Medien und Lernumwelten*. Köln: Möcker.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.). (2000). *Berufsbildungsbericht 2000*. Rheinbach: Moser.

- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.). (2001a). *Kompetenzentwicklung – Lernen begleitet das Leben. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB*. Bonn: o. V.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.). (2001b). *Innovative Arbeitsgestaltung – Zukunft der Arbeit*. Bonn: o. V.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.). (2001c). *Berufsbildungsbericht 2001*. Rheinbach: Moser.
- BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.). (2002). *Berufsbildungsbericht 2002*. Rheinbach: Moser.
- BUSCH, T. (2002). „E-Learning: E wie Ernüchterung.“ *Geldidee* vom 18.09.2002, 48 f.
- BÜHL, A. & ZÖFEL, P. (2000). *SPSS Version 10. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows* (7., überarb. und erw. Aufl.). München: Addison-Wesley.
- CARNWELL, R. & MORELAND, N. (1999). Diagnosing student support needs using a learning support needs questionnaire – a comparison of distance Learning and campus based students. In EDEN Secretariat (Hrsg.), *The First Research workshop of Eden – 2000 Prague, Czech Republic* (S. 107-109). Budapest: European Distance Education Network.
- CHEHADE, A. (1991). Begleitender Unterricht in berufsbildenden Fernlehrgängen – Eine Auswertung von Gutachten, Informationen zum beruflichen Fernunterricht (Nr. 20). Berlin: o. V.
- CHRIST, H. (2000). Anmerkungen zur optimalen Gestaltung von Fernunterricht. *Kölner Zeitschrift für Wirtschaft und Pädagogik*, 15, (29), 49-95.
- CHUNG, J. & REIGELUTH, C. (1992). Instructional prescriptions for learner control. *Educational Technology*, 32, 14-20.
- CHYUNG, Y., WINIECKI, D. & FENNER, J. A. (1998). *Evaluation of effective interventions to solve the drop out problem in adult distance education*. URL: <http://www.ace.org/edmedia/1655.htm> (Stand: 11.04.2002).
- COHEN, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2<sup>nd</sup> ed.). Hillsdale, N. J.: Wadsworth.
- COGNITION AND TECHNOLOGY GROUP AT VANDERBILT UNIVERSITY (1991). Limitation of first generation instructional design. *Educational Technology*, 28, 7-11.
- COGNITION AND TECHNOLOGY GROUP AT VANDERBILT UNIVERSITY (1992). The Jasper Series as an example of anchored instruction: Theory, program description, and assessment data. *Educational Psychologist*, 27, 291-315.
- COGNITION AND TECHNOLOGY GROUP AT VANDERBILT UNIVERSITY (1997). The Jasper project. Lessons in curriculum, instruction, assessment, and professional development. Mahwah, New York: Erlbaum.
- COLLIS, B. (1996). *Tele-learning in a digital world. The future of distance learning*. London: Thomson.
- CRESS, U., FRIEDRICH, H. F. & LINKE, K. (1998). *Evaluation von Fernstudienangeboten des BLK-Fernstudienprogramms* (2. Zwischenbericht). Tübingen: DIFF.

- GRESS, U. (1999). *Personale und situative Einflußfaktoren auf das selbstgesteuerte Lernen Erwachsener*. Regensburg: Roderer.
- CUBE, F. VON (1968). *Kybernetische Grundlagen des Lernen und Lehrens* (2. Auflage). Stuttgart: Ernst Klett.
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223-238.
- DECI, E. L. & RYAN, R. M. (eds.). (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester: University of Rochester Press.
- DEITERING, F. G. (1996). Selbstgesteuertes Lernen. In S. GREIF (Hrsg.), *Handlung und selbstorganisiertes Lernen*. Göttingen: Verlag für Angewandte Psychologie.
- DELLING, R. M. (1987). Towards a theory of distance education. *ICDE Bulletin*, 13, 21-35.
- DERICHS-KUNSTMANN, K., FAULSTICH, P., WITTPOTT, J. & TIPPELT, R. (Hrsg.). (1998). *Selbstorganisiertes Lernen als Problem der Erwachsenenbildung*. Frankfurt am Main: DIE.
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR FERNSTUDIENFORSCHUNG AN DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN (DIFF) (Hrsg.). (1995). *Planung, Entwicklung, Durchführung von Fernstudienangeboten*. Tübingen: DIFF.
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR FERNSTUDIENFORSCHUNG AN DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN (DIFF) (Hrsg.). (2000). *Planung, Entwicklung, Durchführung von Fernstudienangeboten: Eine Handreichung* (2. völlig überarb. und erw. Aufl.). Tübingen: DIFF.
- DEUTSCHES INSTITUT FÜR FERNSTUDIENFORSCHUNG AN DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN (DIFF) (Hrsg.). (2001). URL: <http://www.diff.uni-tübingen.de/html> (Stand: 26.10.2001).
- DEUTSCHER FERNSCHULVERBAND (DFV) (Hrsg.). (2000). *Modul DD1A Autor*. Pfungstadt: o. V.
- DEUTSCHER FERNSCHULVERBAND (DFV) (Hrsg.). (2001). *Fernunterricht im Zahlenspiegel*. URL: <http://www.fernschulen.de/html/zahlenspiegel.html> (Stand: 26.10.2001).
- DEUTSCHER FERNSCHULVERBAND (DFV) (Hrsg.). (2001). *Fernunterricht 2000*, S. 1-12. URL: <http://www.fernschulen.de/html/publikationen/FUStatistik2000.ppt> (Stand: 21.11.2001).
- DEUTSCHER FERNSCHULVERBAND (DFV) (Hrsg.). (2001). *Fernunterricht weiterhin im Aufwind – Mehr Teilnehmer, mehr Lehrgänge, mehr Anbieter*. Pressedienst – Fernunterricht Presseinformation – 26. November 2001. S. 1-3.
- DEUTSCHER FERNSCHULVERBAND (DFV) (Hrsg.). (2001). *Handlungsorientierung – Broschüre der Arbeitsgruppe Pädagogik im Deutschen Fernschulverband*. Hamburg: o. V.
- DEUTSCHER SPORTSTUDIOVERBAND (DSSV) (Hrsg.). (2003). *DSSV-Eckdaten 2002. Branchendaten der Fitness-/Wellness-/Racket-Anlagen in Deutschland*. Hamburg: DSSV.
- DERVARICS, C. (2001). Support builds for distance learning. *Community College Week*, 14, 3-5.
- DICHANZ, H. (1984). Probleme autonomen Lernens im Fernstudium. *Unterrichtswissenschaft*, 12, 268-280.
- DICHANZ, H. (1987). *Fernunterricht – Fernstudium. Beiträge zu Alternativen der Weiterbildung*. Hagen: ZIFF.

- DIECKMANN, H. & SCHACHTSIEK, B. (1991). Fernlehrforschung für die Fernschularbeit – Die Anforderungen der Praxis. In B. HOLMBERG & G. E. ORTNER (Hrsg.), *Research into Distance Education/Fernlehre und Fernlehrforschung* (S. 128-137). Frankfurt: Peter Lang
- DIECKMANN, H. & SCHACHTSIEK, B. (1998). *Lernkonzepte im Wandel. Die Zukunft der Bildung*. Stuttgart: Klett-Clotta.
- DIECKMANN, H. (2002). Integration neuer Lerntechnologien in moderne Fernunterrichts-arrangements. In U. LAUER-ERNST (Hrsg.), *luK-Technologie. Portal zur Wissensgesellschaft. Dokumentation einer Fachtagung vom 19. bis 21. November 2002 im Wissenschaftszentrum Bonn*. Workshop 4, Vortrag 3. CD-ROM. Bonn: BIBB.
- DIETRICH, H., HEINEMANN, K. & SCHUBERT, M. (1992) *Kommerzelle Sportanbieter*. Bd. 98 Schorndorf: Hofmann.
- DIETRICH, S. & FUCHS-BRÜNINGHOFF, E. (1998). Selbstgesteuertes Lernen. Serviceleistungen zur Entwicklung einer neuen Lernkultur in der Weiterbildung. In BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongress vom 4. bis 6. November in Königswinter*. Reinheim: Lokay.
- DIETZEN, A. (2001). Neue Kompetenzerfahrung vor dem Hintergrund einer sich wandelnden Industriegesellschaft. Arbeitspapier für die Bildungsreform auf der Bildungsmesse Hannover vom 19.02.2001. In BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung – Lernen begleitet das Leben. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB*. Bonn: o. V.
- DOHMEN, G. (1976). *Der Student im Fernstudium*. Tübingen: DIFF.
- DOHMEN, G. (1999). Selbstgesteuertes Lernen als unterstütztes Selbstlernen. In BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.), *Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten*. Köln: Moecker Merkur.
- DWYER, F. M. (1978). *Strategies for improving visual learning*. Pennsylvania: Learning services.
- EDELMANN, W. (1996). *Lernpsychologie*. Weinheim: Beltz, Psychologie Verlags-Union.
- EDEN SECRETARIAT (Hrsg.). (2000). *The First Research workshop of Eden – 2000 Prague, Czech Republic*. Budapest: European Distance Education Network.
- EIMEREN VON, B. & GERHARD, H. (2000). ARD/ZDF-Online-Studie 2000: Gebrauchswert entscheidet über Internet-Nutzung. *Media Perspektiven*, 8, 338-349.
- EMRICH, E. (Hrsg.). (1992). *Bodybuilding aus Athletensicht*. Witten: Verlag am Steinberg.
- EMRICH, E. & PITSCH, W. (1992). Bodybuilding aus Sicht der Athleten. In E. EMRICH (Hrsg.), *Bodybuilding aus Athletensicht*, S. 19-78. Witten: Verlag am Steinberg.
- EMRICH, E., PITSCH, W. & PAPANASSIOU, V. (2001). *Die Sportvereine. Ein Versuch auf empirischer Grundlage*. Schriftenreihe des Bundesinstituts für Sportwissenschaft, Band 106. Schorndorf: Hofmann.
- EVANS T. & NATION, D. (Hrsg.). (2000). *Changing University Teaching – Reflections on Creating Educations Technologies*. London: Kogan Page.



- 
- FISCHER, G. (1999). Möglichkeiten und Grenzen moderner Technologien zur Unterstützung des selbstgesteuerten und lebenslangen Lernens. In BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.), *Weiterbildungsinstitutionen, Medien und Lernumwelten*. Bonn: o. V.
- FLECHSIG, K.-H. (1987). *Didaktisches Design: Neue Mode oder Entwicklungsstadium der Didaktik?* Göttingen: Institut für Interkulturelle Didaktik (Internes Arbeitspapier 6).
- FORUM BILDUNG (Hrsg.). (2001). *Lernen – ein Leben lang. Vorläufige Empfehlungen des Forum Bildung*. URL: <http://www.forum-bildung.de/forum/themenschwerpunkte.html> (Stand: 05.06.2001).
- FRANK, H. (1963). *Lehrmaschinen in kybernetischer und pädagogischer Sicht*. Stuttgart, München: Klett-Oldenbourg.
- FRANKE, G. (2001). Erfahrung und Kompetenzentwicklung. In BUNDESNSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung – Lernen begleitet das Leben. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB*. Bonn: o. V.
- FRIEDRICHS, J. (1985). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (13. Aufl.). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- FRITSCH, H. (Hrsg.). (1998). *ZIFF-Papiere 109 – Elemente einer Theorie des Fernunterrichts*. Zentrales Institut für Fernstudienforschung Fernuniversität Hagen: Eigenverlag.
- FRITSCH, H., KEEGAN, D. & VERTECCHI, B. (1998). *Final report vocade Leonardo*. Dublin, Hagen, Rome. URL: <http://www.fernuni-hagen.de/ZIFF/v2-ch40.htm> (Stand: 14.02.2003).
- FUHR, T. (1991). *Kompetenzen und Ausbildung des Erwachsenenbildners. Eine Studie zur Professionalisierung der Erwachsenenbildung*. Bad Heilbrunn/Obb: Klinkhardt.
- GAGNÉ, R. M. (1980). *Die Bedingungen des menschlichen Lernens*. 5. Auflage. Hannover: Schroedel.
- GAGNE, R. M. (1985). *The condition of learning an theory of instruction* (4<sup>th</sup> ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- GAGNE, R. M. & BRIGGS, L. J. (1979). *Principles of instructional design*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- GAGNÉ, R. M., BRIGGS, L. J. & WAGNER., W. W. (1988). *Principles of instructional design* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Holt, Rinehart & Winston.
- GARLAND, M. R. (1993). Student perceptions of the situational, institutional, dispositional, and epistemological barriers to persistence. *Distance Education*, 14, 181-198.
- GÄRTNER, H. (1998). *Berufsqualifikationen im Fitness- und Gesundheitsbereich – Eine empirische Studie zum Fitnessfachwirt IHK*. Unveröffentlichte Diplomarbeit im Fachbereich Sportwissenschaft, Eberhard-Karls-Universität. Ditzingen: o. V.
- GARRISON, G. R. (1985). Three Generations of Technical Innovation in Distance Education. *Distance Education*, 6, 235-241.

- GASKELL A. & SIMPSON, S. (2000). Student Support in Distance Education – What do Students want from their Tutor. In EDEN SECRETARIAT (Hrsg.), *The First Research Workshop of Eden – 2000 Prague, Czech Republic* (S. 120-122). Budapest: European Distance Education Network.
- GERSTENMAIER, J. & MANDL, H. H. (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41, 867-888.
- GERSTENMAIER, J. & MANDEL, H. (1999). *Konstruktivistische Ansätze in der Erwachsenenbildung und Weiterbildung* (Forschungsbericht Nr. 109). München: Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie.
- GEYER, W., ECKERT, A. & EFFELSBURG, W. (1997). *Multimedia-Technologie zur Unterstützung der Lehre an Hochschulen. Das Projekt TeleTeaching der Universitäten Mannheim und Heidelberg*. Nürnberg: Bildung und Wissen.
- GILLIES, C. (2000). Der E-Faktor im Training. *ManagerSeminare*, 44, 66-75.
- GLOTZ, P. (2001). *Die beschleunigte Gesellschaft. Kulturkämpfe im digitalen Kapitalismus*. Reinbeck: rororo.
- GOELLES, J. (2000). *Die Relevanz des deutschen Fernunterrichtsschutzgesetzes (FernUSG) für Online-Kurse*. Unveröffentlichte Seminararbeit an der Fakultät für Rechtswissenschaften der Universität des Saarlandes im SS 2000. URL: <http://www.seminar.jura.unisb.de/publ/ss00/seminar/ss2000/int/individualwork/uploads/518/FernUSG.htm> (Stand: 26.10.2001).
- GÖTZ, K. & HÄFNER, P. (1991). *Didaktische Organisation von Lehr- und Lernprozessen: ein Lehrbuch für die Schule und Erwachsenenbildung*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- GRAJCZYK, A. & MENDE, A. (2000). Nichtnutzer von Online: Zugangsbarrieren bleiben bestehen. *Media Perspektiven*, 8, 350-358.
- GREENBERG, G. (1998). Distance education technologies: Best practices for K-12 settings. *IEEE Technology and Society Magazine*, Winter, 36-40.
- GROTIEN, H. (1992). Zur Situation der Studentenbetreuung an der Fernuniversität. In N.-M. BRÜCKMANN, E. G. ORTNER & R. SCHUEMER (Hrsg.), *Lehre und Betreuung im Fernstudium. Abschlußbericht zum Ringkolloquium des ZIFF im Wintersemester 91/92*. Hagen: ZIFF.
- GUDJONS, H. (1995). *Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch* (4., überarb. und erw. Aufl.). Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
- HAAGMANN, H. G. (1991). Medien, Methoden und Menschenführung im Fernunterricht – Das didaktische Konzept muß stimmen. In H. J. MÜLLER (Hrsg.), *Festschrift für Kurt W. Schönherr zum 60. Geburtstag*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang.
- HAMM, I. & MÜLLER-BÖNING, D. (Hrsg.). (1997). *Hochschulentwicklung durch neue Medien*. Gütersloh: Bertelsmann.
- HASEBROOK, J. P. & WAGNER, J. (1997). Subjektive Bewertung von gedruckten und elektronischen Medien zur Berufsorientierung. In J. GROEBEL, T. H. A. VAN DER VOORT, P. VITOUCH & P. WINTERHOFF-SPURK (Hrsg.), *Medienpsychologie. Zeitschrift für Individual- und Massenkommunikation*. 9, 89-104.
- HEDDERICH, V. (2001). *Fernunterricht und handlungsorientiertes Lernen*. Bochum: Projekt.

- 
- HESSE, F. W. (1997). Konzeption und Realisierung virtueller Wissensvermittlung. In I. HAMM. & D. MÜLLER-BÖNING (Hrsg.), *Hochschulentwicklung durch neue Medien*, S. 141-158. Gütersloh: Bertelsmann.
- HESSE, F. W. & SCHWAN, S. (2003). Internet-based Teleteaching. In W. KRANK, J. F. LEONHARD, H. W. LUDWIG & E. STRASSNER (Hrsg.), *Media: Technology, History, Communication, Aesthetics. An International Handbook of International Research. Handbook of Linguistics and Communication Science* (3<sup>th</sup> ed.), S. 635-649. Berlin: de Gruyter.
- HEISS, A., ECKARDT, A. & SCHNOTZ, W. (2002). Benutzerführung und Selbststeuerung bei Wissenserwerb mit hypermedialen Lernumgebungen. In U. BERNARTH (Hrsg.), *Online Tutorien. Beiträge zum Spezialkongress „Distance Learning“ der AG-F im Rahmen der Learntec 2002*. Oldenburg: BIS.
- HOLMBERG, B. (1976). Der Student in Fernstudiensystemen. In G. Dohmen (Hrsg.), *Der Student im Fernstudium*. Tübingen: DIFF.
- HOLMBERG, B. (1977). *Die Ergänzung des Fernstudiums durch Nahstudium*. Hagen: ZIFF.
- HOLMBERG, B. & ORTNER, G. E. (Hrsg.). (1991). *Research into Distance Education/Fernlehre und Fernlehrforschung*. Frankfurt: Peter Lang.
- HÜLSMANN, T. (Hrsg.). (2000). *The costs of open learning: a handbook. Studien und Berichte der Arbeitsstelle Fernstudienforschung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*. Band 2. Oldenburg: BIS.
- ISSING, L. J. & KLIMSA, P. (1995) *Information und Lernen mit Multimedia*. Weinheim: PVU.
- JANK, W. & MEYER, H. (2002). *Didaktische Modelle* (5., völlig überarb. Aufl.). Berlin: Cornelsen.
- JECHLE, T. (1998). Zur Nutzung von Lernhilfen in Lehrtexten. *Unterrichtswissenschaft*, 26, 15-31.
- KAPLITZA, G. (1975). Die Stichprobe. In K. HOLM (Hrsg.), *Die Befragung I: Der Fragebogen – Die Stichprobe 1* (S. 136-186). München: UTB.
- KARROW, W. (1980). *Privater Fernunterricht in der Bundesrepublik Deutschland und im Ausland*. Hannover: WBV (Schriften zur Berufsbildungsforschung, Bd. 58).
- KEEGAN, D. (1983). *Six Distance education theorists*. Hagen: ZIFF.
- KEEGAN, D. (1993). *Theoretical principles of distance education*. London: Routledge.
- KEEGAN, D. (1995). *Distance education technology for the new millennium: compressed video teaching*. Hagen: ZIFF.
- KEEGAN, D. (1998). Theoretical Analysis of distance training in the european union. In H. FRITSCH, D. KEEGAN & B. VERTECCHI (Hrsg.), *Final report vocdade*. Dublin, Hagen, Rome. URL: <http://www.fernuni-hagen.de/ZIFF/v2-ch40.htm> (Stand: 14.02.2003).
- KEMBER, D., LAI, T., MURPHY, D., SIAW, I. & YEN, K. S. (1992). A synthesis of evaluations of distance education courses. *British Journal of Educational Technology*, 23, 122-135.

- KERRES, M. (1996). *Weiterbildung im Internet: einfach und billig? Zur Organisation des Tele-Lernens in der Weiterbildung*. URL: <http://www.tele.a.k.fh-furtwangen.de/default2/html> (Stand: 21.10.2002).
- KERRES, M. (1998). *Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklungen*. München, Wien: Oldenburg.
- KERRES, M. (1999). *Didaktische Konzeption multimedialer und telemedialer Lernumgebungen*. URL: <http://www.edumedia.uniduisburg.de/publikationen.html> (Stand: 08.02.2003).
- KERRES, M. & JECHLE, T. (2000). *Betreuung des mediengestützten Lernens in telemedialen Lernumgebungen*. URL: <http://www.pad.ruhr-uni-bochum.de/kerres/articles/betreuung/pdf> (Stand: 20.10.2002).
- KLEIN, B. (2000). *Didaktisches Design hypermedialer Lernumgebungen. Die adaptive Lernumgebung „incops“ zur Einführung in die Kognitionspsychologie*. Marburg: Tectum.
- KOLB, G. (1976). *Die Rolle und Funktion des selbstorganisierten Lernens in Arbeitsgruppen im Rahmen eines Fernstudiums im Medienverbund. Eine empirische Studie zum Problem der Verzahnung von direkten mit indirekten Kommunikationsprozessen innerhalb des Lehr-/Lernprozesses, aufgezeigt am Funkkolleg Sprache – eine Einführung in die moderne Linguistik*. Dissertation. Tübingen: DIFF.
- KOLB, G. (1987) Die Bedeutung von Sozialphasen in Fernlehrsystemen (Fernstudium/Fernunterricht): Anstöße, Thesen und Fragen. In H. DICHANZ (Hrsg.), *Fernunterricht – Fernstudium. Beiträge zu Alternativen der Weiterbildung*. Hagen: ZIFF.
- KRANK, W., LEONHARD, J. F., LUDWIG, H. W. & STRASSNER, E. (Hrsg.). (2003). *Media: Technology, History, Communication, Aesthetics. An International Handbook of International Research. Handbook of Linguistics and Communication Science*, (3. Teilband). Berlin: de Gruyter.
- KREMPPEL, S. (2001). *E-Learning: Wachstumsmarkt mit Hindernissen*. URL: <http://www.heise.de/newsticker/data/jk-01.08.01-004/> (Stand: 14.12.2001).
- KRIZ, J. & LISCH, R. (1988). *Methodenlexikon für Mediziner, Psychologen, Soziologen*. München, Weinheim: Union.
- KRON, F. W. (2000): *Grundwissen Didaktik*. München, Basel: Ernst Reinhardt & UTB.
- KRÖHER, M. (2001). Studium im Cyberspace. *manager-magazin*, 3, 264-272.
- KULICK, P. (1995). *Funkkolleg-Synopse. Eine Längsschnittstudie vergleichbarer Evaluationsbefunde zum Lehr-Lernmodell-Funkkolleg*. Tübingen: DIFF.
- KURZ, M. (2002). Fernunterricht und die Herausforderungen neuer Lerntechnologien. In U. LAUER-ERNST (Hrsg.), *IuK-Technologie. Portal zur Wissensgesellschaft. Dokumentation einer Fachtagung vom 19. bis 21. November 2002 im Wissenschaftszentrum Bonn, Workshop 4, Vortrag 7, CD-ROM*. Bonn: BIBB.
- KURZ, M. (2003). *Trends, Perspektiven und Entwicklungen im Fernunterricht. Forum 4.4. E-Learning – Fernunterricht der 3. Generation. Vortrag anlässlich des BiBB-Fachkongresses vom 23.-25.10.02 in Berlin*. URL: <http://www.bibb.de/Fachkongress/Forum4.4/Kurz/pdf> (Stand: 23.02.2003).

- 
- LÄNGLIN, D. W. (2000). *Einsatz des Internets als Lern- und Weiterbildungsmedium für Fachkräfte in der Entwicklungszusammenarbeit. Eine Befragung von Auslandsmitarbeitern der Deutschen Gesellschaft für Technische Zusammenarbeit (GTZ) GmbH*. Unveröffentlichte Diplomarbeit: Freiburg im Breisgau: o. V.
- LATTMANN, U. P. (1971). *Lernziele und Unterrichtsvorbereitung*. EBAC-Projekt, Bericht 7, Inauguraldissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophischen Fakultät der Universität Freiburg/Schweiz, Basel: Beltz (Arbeitspapiere und Kurzberichte, 16).
- LAUER-ERNST, U. (2001). Informelles Lernen und berufliche Erfahrung – wo liegen die Probleme, wo die Forschungsfragen? In BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (Hrsg.), *Kompetenzentwicklung – Lernen begleitet das Leben. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB*. Bonn: o. V.
- LAUER-ERNST, U. (Hrsg.). (2002). *IuK-Technologie. Portal zur Wissensgesellschaft. Dokumentation einer Fachtagung vom 19. bis 21. November 2002 im Wissenschaftszentrum Bonn*. Bonn: BIBB.
- LEHNER, F., BODENDORF, F. & HEINZ, A. (2001). Teleteaching – Erfahrungen aus einem Wirtschaftsinformatik-Teleseminar der Universität Erlangen – Nürnberg, Regensburg und Bayreuth. *Informationstechnik und Technische Informatik*, 43, 183-193.
- LEHNER, H. (2000). *Erfolg und Misserfolg von Fernunterricht im „Wissenszeitalter“*. Hagen: ZIFF.
- LEPPICH, G. (1995). *Motivation Berufstätiger zur Weiterbildung. Eine empirische Studie am Beispiel der Akademiker-Gesellschaft für Erwachsenenbildung mbH AKAD*. Unveröffentlichte Dissertation im Fachbereich Philosophie und Sozialwissenschaften I, Institut für Pädagogische Psychologie der Freien Universität Berlin, Wolfrathshausen: o. V.
- LOEBE, H. & SEVERIN E. (Hrsg.). (2000). *Betriebliche Weiterbildung im Internet: Didaktik – Produktion – Organisation*. Bielefeld: Bertelsmann (Wirtschaft und Weiterbildung: Schriftenreihe der Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft gGmbH, Bd. 19).
- MANDL, H. (2000). Lernen in Computernetzen. Ansätze – Perspektiven – Qualitätskriterien. In H. LOEBE & E. SEVERIN (Hrsg.), *Betriebliche Weiterbildung im Internet: Didaktik – Produktion – Organisation*. Bielefeld: Bertelsmann (Wirtschaft und Weiterbildung: Schriftenreihe der Beruflichen Fortbildungszentren der Bayerischen Wirtschaft gGmbH, Bd. 19).
- MARX, G. (1992) Lehre und Betreuung an der Fernuniversität – aus Sicht der Studierenden. In N.-M. BÜCKMANN, E. G. ORTNER & R. SCHUEMER (Hrsg.), *Lehre und Betreuung im Fernstudium. Abschlußbericht zum Ringkolloquium des ZIFF im Wintersemester 1991/92*. Hagen: ZIFF.
- MARZLIN, H. (2001). *Rahmenlehrplan für den Ausbildungsberuf Sport- und Fitnesskaufmann/Sport- und Fitnesskauffrau*. Unveröffentlichter Entwurf der Aufgabenstelle für kaufmännische Abschluss- und Zwischenprüfungen der IHK Nürnberg für Mittelfranken vom 25.04.2001.
- MAYER, H. O. (2002). *Interview und schriftliche Befragung: Entwicklung, Durchführung und Auswertung*. München, Wien: Oldenbourg.
- MAYRING, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse*. 8. Aufl. Weinheim & Basel: Beltz, UTB.
- MEDER, N. (Hrsg.). (2001). *Wissen und Bildung im Internet* (Bd. 1). Bielefeld: Bertelsmann.

- MEIFORT, B., SAUTER, E. (Hrsg.). (1991). *Qualität in der beruflichen Weiterbildung. Ergebnisse eines Workshops des Bundesinstituts für Berufsbildung*. Berlin, Bonn: Bertelsmann.
- MERRILL, M. D. (1991). Constructivism and instructional design. *Educational Technology*, 31, 45-53.
- MEYER, F. (1999). *Weiterbildung im Methodenverbund. Untersuchung zum Bildungsbegriff im Schnittpunkt von Fernunterricht und Nahunterricht*. Unveröffentlichte Dissertation. Wuppertal: o. V.
- MORIABADI, M. (1997). BSA-News. *Bodylife*, (6), 20-21.
- MORIABADI, M. (1998). BSA-News. *Bodylife Trainer*, (2), 17.
- MOOD, T. A. (1995). *Distance Education: An Annotated Bibliography*. Englewood, Colorado: Libraries Unlimited.
- MOORE, M. G. (1993). Theory of transactional distance. In D. KEEGAN (Hrsg.), *Theoretical principles of distance education* (S. 22-38). London: Routledge.
- MOORE, M. G. & KEARSLEY, G. (1996). *Distance Educations. A systems view*. Belmont: Wadsworth.
- MOORE, M. G., ANDERSON, W. & HAFERNIK, J. J. (Hrsg.). (2003). *Handbook of Distance Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- MÜNK, D. & LIPSMEIER, A. (1997). *Berufliche Weiterbildung: Grundlagen und Perspektiven in nationalen und internationalen Kontext*. Hohengehren: Pfeiffer.
- MÜLLER, H. J. (Hrsg.). (1991). *Festschrift für Kurt W. Schönherr zum 60 Geburtstag*. Frankfurt u. a.: Peter Lang.
- NAIDU, S. (2003). Designing Instruction for E-Learning Environments. In M. G. MOORE, W. ANDERSON & J. J. HAFERNIK (eds.), *Handbook of Distance Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- NEUHÄUSER, H. (1994). Praxisfeld Erwachsenenbildung. In E. Badry (Hrsg.), *Pädagogik-Studienbücher für soziale Berufe* (2. Aufl.). Neuwied: Luchterhand
- NIEGEMANN, H. (2001). *Neue Lernmedien konzipieren, entwickeln, einsetzen*. Bern u. a.: Hans Huber.
- Nietzsche, F. (1999). *Die Geburt der Tragödie. Die unzeitgemäßen Betrachtungen*. Bd. I. Nachgelassene Schriften 1870-1873. Neunte Ausgabe. Berlin, New York: dtv
- NISPEL, A., STANG, R. & HAGEDORN, F. (Hrsg.). (1998). *Pädagogische Innovation mit Multimedia, 2. Organisation und Fortbildung*. Frankfurt am Main: DIE.
- NISTOR, N. & MANDL, H. (1997). Lernen in Computernetzwerken: Erfahrungen mit einem virtuellen Seminar. *Unterrichtswissenschaft*, 25, 19-33.
- NIX, D. & SPIRO, R. (Hrsg.). (1990). *Cognition, education, and multimedia: Exploring ideas in high technology* (S. 115-141). Hillsdale, N. J.: Lawrence Erlbaum.
- NÖTZEL, R. (1987). Erfahrungen in der schriftlichen Umfrage. *Planung und Analyse*, 4, 151-155.
- NUSSL, E. (1999). Selbstgesteuertes Lernen – seine Voraussetzungen und Grenzen. In BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongreß vom 4. bis 6. November in Königswinter*. Reinheim: Lokay.

- 
- NUSSL, E., SCHIERSMANN, C., SIEBERT, H. & WEINBERG, J. (Hrsg.). (1999). Literatur- und Forschungsreport Weiterbildung, Nr. 44, Dezember 1999. Wissenschaftliche Halbjahreszeitschrift des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung. Frankfurt am Main: DIE.
- OMMERBORN, R. & SCHUEMER, R. (2001). *Using Computers in Distance Study: Results of a Survey amongst Disabled Distance Students*. Hagen: ZIFF.
- PAIVO, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford: Oxford University Press.
- PAULUS, C. (1997). *Statistik. Einführung für Sozialwissenschaftler*. Saarbrücken: Sofffrutti.
- PAULUS, C. (1999). *Das multidimensionale Lernprofil: zur Diagnostik von Lernfähigkeit*. Frankfurt am Main: Lang (Europäische Hochschulschriften: Reihe 11, Pädagogik; Bd. 782).
- PEECK, J. (1993). Wissenserwerb mit darstellenden Bildern. In B. WEIDENMANN (Hrsg.), *Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film, Video und Computerprogrammen*. Bern u. a.: Hans Huber.
- PETERS, O. (1997). *Didaktik des Fernstudiums. Erfahrungen und Diskussionsstand in nationaler und internationaler Sicht*. Neuwied u. a.: Luchterhand.
- PETERS, O. (2000). The Transformation of the University into an Institution of Independent Learning. In T. EVANS & D. NATION (Hrsg.), *Changing University Teaching – Reflections on Creating Educations Technologies*. London: Kogan Page.
- PHILLIPS, A., PHILLIPS, M. & CHRISTMAS, D. (2001). Student services on the web: Towards an integrated approach. In STUDENT SERVICES AT THE UK OPEN UNIVERSITY (ed.), *Papers presented to the 20<sup>th</sup> World Conferences of the ICDE*, Düsseldorf, Germany, April 1-5, 2001, 23-34. URL: <http://www.open.ac.uk/learners-guide/pdf> (Stand: 06.06. 2001).
- PORTER, L. R. (1997). *Creating the virtual classroom: distance learning with Internet*. New York: John Wiley & Sons, Inc.
- PRÜMMER, VON C & ROSSIÉ, U. (1994). *Kommunikation im Fernstudium*. Hagen: ZIFF.
- PRÜMMER, VON C. (1997). *Nutzung und Stellenwert der Studienzentren und des mentoriellen Angebotes an der Fernuniversität. Ergebnisse einer Befragung im Wintersemester 1996/1997*. Hagen: ZIFF.
- RATHORE, H. C. S. (1997). *Quality of feedback in Distance Education. A comparative Study of India and Germany*. Hagen: ZIFF.
- RAUTENSTRAUCH, C. (2001). Tele-Tutorien: Qualifizierungsmerkmale einer neu entstehenden Profession. In N. MEDER (Hrsg.), *Wissen und Bildung im Internet* (Bd. 1). Bielfeld: Bertelsmann.
- REBEL, K. (1999). Zur Realisation des selbstgesteuerten Lernens mit schriftlichen Lehrmaterialien. In BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (Hrsg.), *Weiterbildungsinstitutionen, Medien, Lernumwelten. Rahmenbedingungen und Entwicklungshilfen für das selbstgesteuertes Lernen* (S. 209-268). Bonn: BIBB.
-

- RECHTIEN, W. (1992). Die psychologische Studienberatung im Fernstudium. In N.-M. BRÜCKMANN, E. G. ORTNER & R. SCHUEMER (Hrsg.), *Lehre und Betreuung im Fernstudium. Abschlußbericht zum Ringkolloquium des ZIFF im Wintersemester 1991/92* (S. 107-124). Hagen: ZIFF.
- REIGELUTH, C. M. (1999). Instructional design theories and models: A new paradigm of instructional theory. Vol. 2. In DEUTSCHES INSTITUT FÜR FERNSTUDIENFORSCHUNG AN DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN (DIFF) (Hrsg.), (2000), *Planung, Entwicklung, Durchführung von Fernstudienangeboten: Eine Handreichung* (2., völlig überarb. und erw. Aufl.). Tübingen: DIFF.
- REINMANN-ROTHMEIER, G. & MANDL, H. (1999). Vom selbstgesteuerten zum eigenverantwortlichen Lernen. In BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG UND FORSCHUNG (BMBF) (Hrsg.), *Selbstgesteuertes Lernen. Dokumentation zum KAW-Kongreß vom 4. bis 6. November in Königswinter*. Reinheim: Lokay.
- REKKEDAL, T. & BÄÄTH, J. (2000). *Tutor/in – Modul T des Diploma in Distance Education*. Pfungstadt: DFV.
- RENKL, A. (1998). Träges Wissen. In D. ROST (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie* (S. 514-515). Weinheim: Psychologie Verlagsunion.
- RESNICK, L. B. (1981). Instructional Psychology. *Annual Review of Psychology*, 32, 659-704.
- ROTHKOPF, E. Z. (1970). The concept of mathemagenic activities. *Review of Educational Research*, 40, 325-336.
- ROST, D. (Hrsg.). (1998). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Psychologie Verlagsunion.
- ROSS, E. (1992). *Perspektiven zur Weiterentwicklung des Fernunterrichts – Eine Problemanalyse zur Planung, Weiterentwicklung und Durchführung von Fernlehrgängen am Beispiel des Modellfernlehrganges Elektronik des Bundesinstituts für Berufsbildung*. Berlin, Bonn: BIBB.
- ROSS, E. (2002). Thesen und Ergebnisse zum Workshop, 4. Telelernen – Fernunterricht der 3. Generation? In U. LAUER-ERNST (Hrsg.), *luK-Technologie. Portal zur Wissensgesellschaft. Dokumentation einer Fachtagung vom 19. bis 21. November 2002 im Wissenschaftszentrum Bonn. Workshop 4*, (S. 57-64). Bonn: BIBB.
- SAGEBIEL, J. B. (1994). *Persönlichkeit als pädagogische Kompetenz in der beruflichen Weiterbildung*. Frankfurt am Main: Lang (Europäische Hochschulschriften, Reihe 11, Pädagogik, Bd. 584).
- SASSENBERG, K. (2000). Räumlich getrennt, gemeinsam entscheiden. In M. BOOS, K. J. JONAS & K. SASSENBERG (Hrsg.), *Computervermittelte Kommunikation in Organisationen*. Göttingen: Hogrefe.
- SAUTER, A. M. & SAUTER, W. (2002). *Blended Learning: effiziente Integration von E-Learning und Präsenztraining*. Neuwied, Kriftel: Luchterhand.
- SCHACHTSIEK, B. (1991). Das Fernunterrichtsschutzgesetz – Erfahrungen aus der Sicht der Fernlehrinstitute. In B. MEIFORT & E. SAUTER (Hrsg.), *Qualität in der beruflichen Weiterbildung* (S. 151-166). Berlin, Bonn: Bertelsmann.



- 
- SCHARMANN, E. (2001). *E-learning-Markt konsolidiert sich*. URL: <http://welt.de/daten/2001/08/08/0808wa273219.htm> (Stand: 28.02.2002).
- SCHAUB, H. & ZENKE, K. (1995). *Wörterbuch zur Pädagogik*. München: dtv.
- SCHMIDT, D. (2000). *Zusammenhang von Persönlichkeit, Führungsverhalten und Erfolg von Fitnesscentermanagern*. Unveröffentlichte Dissertation im Fachbereich Sozialwissenschaften der Universität Göttingen. Göttingen: o. V.
- SCHMITZ, W. & FOGOLIN, B./BUNDESINSTITUT FÜR BERUFLICHE BILDUNG (BIBB) (Hrsg.) (2003). *Aktuelle Entwicklungstendenzen im Fernunterricht durch den Einsatz netzgestützter Technologien*. URL: <http://www.bibb.de/Fernunterricht> (Stand: 18.12.2003).
- SCHNELL, R., HILL, P. & ESSER, E. (1989). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (2., überarb. und erw. Aufl.). München u. a.: Oldenbourg.
- SCHNELL, R., HILL, P. & ESSER, E. (1999). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (6., völlig überarb. und erw. Aufl.). München u. a.: Oldenbourg.
- SCHNOTZ, W. (1993). Wissenserwerb mit logischen Bildern. In B. WEIDENMANN (Hrsg.), *Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film, Video und Computerprogrammen*. Bern u. a.: Hans Huber.
- SCHNOTZ, W. (1994). *Aufbau von Wissensstrukturen. Untersuchungen zur Kohärenzbildung beim Wissenserwerb mit Texten*. Weinheim: Psychologie Verlagsunion.
- SCHWANITZ, D. (1999). *Bildung – Alles was man wissen muss*. Frankfurt: Eichborn.
- SCHWITTMANN, D. (1987). Schwerpunkte und Aufgaben fernstudienorientierter Forschung. In H. DICHANZ (Hrsg.), *Fernunterricht – Fernstudium. Beiträge zu Alternativen der Weiterbildung* (S. 186-212). Hagen: Eigenverlag.
- SCHWUCHOW, K. (2001). Ernüchterung im Bereich E-Learning. *Management & Training*, 8, 7-9.
- SEEL, N. M. (1999). Instruktionsdesign. Modelle und Anwendungen. *Unterrichtswissenschaft*, 27, 2-11.
- SEIFFGE-KRENKE, I. (1981). *Handbuch Psychologieunterricht, Band 1: Theoretische Grundlagen*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- SIEBERT, H. (1999). Erwachsenenbildung in der Bundesrepublik Deutschland – Alte Bundesländer und neue Bundesländer. In R. TIPPELT (Hrsg.), *Handbuch Erwachsenenbildung, Weiterbildung* (2., überarb. und aktualisierte Aufl.). Opladen: Leske und Budrich.
- SIEBERT, H. (2001). *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne*. Neuwied: Luchterhand.
- SIMONSON, M., SMALDINO, S., ALBRIGHT, M., ZVACEK, S. (2003). *Teaching and Learning at a Distance. Foundations of Distance education. 2. edition*. Upper Saddle River, New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- SLAVIN, R. E. (1993). Synthesis of research of cooperative learning. In A. E. WOOLFOLK (ed.), *Readings and cases in educational psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
- SPRINGER, S. P. & DEUTSCH, G. (1995). *Linkes, rechtes Gehirn. Funktionelle Asymmetrien* (3. Aufl.). Heidelberg u. a.: Spektrum.

- STAATLICHE ZENTRALSTELLE FÜR FERNUNTERRICHT (ZFU) (Hrsg.). (2000). *Ratgeber für Fernunterricht* (Ausgabe 3/4 2000). Lampertheim: Alpha.
- STAATLICHE ZENTRALSTELLE FÜR FERNUNTERRICHT (ZFU) UND BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (BIBB) (2001). *Ratgeber Fernunterricht*. URL: <http://www.zfu.de/download/RatgeberFernunterricht2001/pdf> (Stand: 28.11.2002).
- STAATLICHE ZENTRALSTELLE FÜR FERNUNTERRICHT (ZFU) (2001). *Fernunterrichtsstatistik 2000*. URL: <http://www.zfu.de/download/Fernunterrichtsstatistik2000/pdf> (Stand: 23.12.2001).
- STAATLICHE ZENTRALSTELLE FÜR FERNUNTERRICHT (ZFU) (2003). *Formblatt 4 – Antrag auf Zulassung eines Fernunterrichtslehrganges*, S. 1-12. URL: <http://www.zfu.de/download/Antraege/pdf> (Stand: 30.07.2003).
- STANG, R, APEL, H. & HAGEDORN, F. (Hrsg.). (1999). *Pädagogische Innovation mit Multimedia, 2. Konzepte, Analysen, Perspektiven*. Frankfurt am Main: DIE.
- STEVENSON, K. (2000). Comparing Expectations of European Students on ODL Courses (The CEEsoc Project). In EDEN SECRETARIAT (Hrsg.), *The First Research workshop of Eden – 2000 Prague, Czech Republic* (S. 120-122). Budapest: European Distance Education Network.
- STORM, U. (1991). Auswirkungen der Überprüfung von Fernlehrgängen auf gesetzlicher Grundlage im Hinblick auf Qualitätsverbesserungen. In B. MEIFORT & E. SAUTER (Hrsg.), *Qualität in der beruflichen Weiterbildung. Ergebnisse eines Workshops des Bundesinstituts für Berufsbildung* (S. 167-190). Berlin, Bonn: Bertelsmann.
- STUDENT SERVICES AT THE UK OPEN UNIVERSITY (2001). *Papers presented to the 20<sup>th</sup> World Conferences of the ICDE*, Düsseldorf, Germany, April 1-5, 2001, S. 23-34. URL: <http://www.open.ac.uk/learners-guide/html> (Stand: 06.06. 2001).
- STRITTMATTER, P. & NIEGEMANN, H. M. (2000). *Lehren und Lernen mit Medien*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- TAIT, A. & MILLS, R. (Hrsg.). (1999). *The Convergence of Distance and Conventional Education: Patterns of Flexibility for the Individual Learner*. London: Routledge.
- TEASTER, P. & BLIESZNER, R. (1999). Promises and pitfalls of the interactive television approach to teaching adult development and aging. *Educational Gerontology*, 25, 741-754.
- THIMM, K. (2002). „Guten Morgen, liebe Zahlen“. *Spiegel*, 27, 68-77.
- THISSEN, F. (1999). *Lerntheorien und ihre Umsetzung in multimediale Lernprogrammen – Analyse und Bewertung*. URL: <http://www.frank-thissen.de> (Stand: 27.10.2002).
- TIPPELT, R. (Hrsg.). (1994). *Handbuch für Erwachsenenbildung/Weiterbildung*. Opladen: Leske & Budrich.
- TIPPELT, R. (Hrsg.). (1999). *Handbuch für Erwachsenenbildung/Weiterbildung* (2. Aufl.). Opladen: Leske & Budrich.

- VENNEMANN, M. (2000). Die rechtlichen Grundlagen des Fernunterrichts. In DEUTSCHER FERNSCHULVERBAND (DFV) (Hrsg.), *Modul DDE 1 R – Die Rechtlichen Grundlagen im Fernunterricht der BRD*. Pfungstadt: o. V.
- VENNEMANN, M. (2001). Qualitätskriterien und Zulassungsverfahren für moderne Formen des Fernunterrichts. In U. LAUER-ERNST (Hrsg.), *IuK-Technologie. Portal zur Wissensgesellschaft. Dokumentation einer Fachtagung vom 19. bis 21. November 2002 im Wissenschaftszentrum Bonn. Workshop 4. Vortragstext S. 4*. CD-ROM. Bonn: BIBB.
- VERBAND DEUTSCHER FITNESS- UND FREIZEITANLAGEN (VDF) (Hrsg.). (2002). *VDF-Branchenreport. Fitness-Fakten 2002*. Berlin: VDF.
- VERTECCHI, B. (1998). Elemente einer Theorie des Fernunterrichts. In H. FRITSCH (Hrsg.), *Elemente einer Theorie des Fernunterrichts*. Hagen: ZIFF.
- VESTER, F. (1994). *Denken, Lernen, Vergessen*. München: dtv.
- WAGNER, E. & KINDT, M. (Hrsg.). (2002). *Medien in der Wissenschaft: Virtueller Campus, Szenarien – Strategien – Studium* (14/2002, S. 411-419). Münster: Waxmann.
- WAGNER, E. E. & KOBLE, M. A. (Hrsg.). (1997). *Distance education symposium, 3. Course Design*. University Park, PA: American Center for Study of Distance Education.
- WEBER, M. (1998). *Evaluation von multimedialen Lernprogrammen als Beitrag zur Qualitätssicherung von Weiterbildungsmaßnahmen: theoretische Grundlagen, empirische Befunde und pädagogische Relevanz dargestellt am Beispiel eines CBTs zur Persönlichkeitsentwicklung*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- WEIDENMANN, B. (Hrsg.). (1993). *Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film, Video und Computerprogrammen*. Bern u. a.: Hans Huber.
- WEIDENMANN, B. (1995). Multicodierung und Multimodalität im Lernprozeß. In L. J. ISSING & P. KLIMSA (Hrsg.), *Information und Lernen mit Multimedia* (S. 65-84). Weinheim: PVU.
- WEIDENMANN, B. (1996). Instruktionsmedien. In F. WEINERT (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie, Bd. IV, Psychologie der Erwachsenenbildung* (S. 405-436). Göttingen: Hofgreffe.
- WEINERT, F. (1982). Selbstgesteuertes Lernen als Voraussetzung, Methode und Ziel des Unterrichts. In *Unterrichtswissenschaft*, 10, 99-110.
- WEINERT, F. (Hrsg.). (1996). *Enzyklopädie der Psychologie, Band: IV, Psychologie der Erwachsenenbildung*. Göttingen: Hofgreffe.
- WELTNER, K. (1978). *Autonomes Lernen*. Stuttgart: Klett.
- WENGERT, A. J. (1999). *Berufliche Weiterbildung im Fernunterricht – Eine explorative Untersuchung zum Zugang und zum Lernen im Fernunterricht am Beispiel des Lehrgangs „Technische/r Betriebswirt/in (IHK)“*. Unveröffentlichte Dissertation an der Fakultät für Geistes- und Sozialwissenschaften der Universität Karlsruhe. Karlsruhe: o. V.
- WERUM, S. T. (2002). E-Learning und Sozialwissenschaften. Zu Nutzungsmöglichkeiten digitaler Medien und des Internets im Fernstudium. In U. BERNARTH (Hrsg.), *Online Tutorien. Beiträge zum Spezialkongress „Distance Learning“ der AG-F im Rahmen der Learntec 2002*. Oldenburg: BIS.

- WOLF, B. (2000). Die Rolle der Bildungstechnologie in der Berufsbildung. Entwicklung und Perspektiven der Bildungstechnologieforschung im BIBB. In BUNDESINSTITUT FÜR BERUFSBILDUNG (Hrsg.), *Ausbilden und Lernen mit Multimedia. Ergebnisse, Veröffentlichungen und Materialien aus dem BIBB*. Bonn: o. V.
- WOOLFOLK, A. E. (Hrsg.). (1993). *Readings and cases in educational psychology*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- ZAWACKI, O. (2001). Zum Verhältnis von Online Lehre und Fernstudium. In E. Wagner & M. Kindt (Hrsg.), *Medien in der Wissenschaft: Virtueller Campus, Szenarien – Strategien – Studium*, 14 (S. 411-419). Münster: Waxmann.
- ZAWACKI, O. (2002). Organisationsstrukturen für E-Learning Support an der University of Pretoria. In G. BACHMANN, O. HAEFELI & M. KINDT (Hrsg.), *Die virtuelle Hochschule in der Konsolidierungsphase* (S. 112-121). Münster: Waxmann.
- ZIMMER, G. (1994). Vom Fernunterricht zum offenen Fernlernen – ein europäischer Methoden- und Paradigmenwechsel. In G. ZIMMER & Bundesinstitut für Berufliche Bildung (Hrsg.), *Vom Fernunterricht zum Open Distance Learning. Informationen zum beruflichen Fernunterricht*. Bielefeld: Bertelsmann.
- ZIMMER, G. & BUNDESINSTITUT FÜR BERUFLICHE BILDUNG (BIBB) (Hrsg.). (1994). *Vom Fernunterricht zum Open Distance Learning. Eine europäische Initiative*. Bielefeld: Bertelsmann.

# Anhang

## Verzeichnis der Abkürzungen

ARCS-Modell	Attention-, Relevance-, Confidence-, Satisfaction-Modell
BFD	Berufsförderungsdienst der Bundeswehr
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
B-Lizenz	Basis-Lizenz
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung
BSA-Akademie	Betriebswirtschaft, Sport, Aerobic/Fitness-Akademie
BWL	Betriebswirtschaftslehre
bzw.	beziehungsweise
CAD	Computer Advanced Design
CBT	Computer Based Training
CD	Compact Disc
DBKV	Deutscher Bodybuilding- und Kraftsportverband e. V.
DDR	Deutsche Demokratische Republik
DFAV	Deutscher Fitness- und Aerobicverband e. V.
DFLV	Deutscher Fitnesslehrerverband e. V.
DIE	Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
DIFF	Deutsches Institut für Fernstudien
DIHT	Deutscher Industrie und Handelskammertag
Dipl.	Diplom
DM	Deutsche Mark
DSSV	Deutschen Sportstudioverband e. V.
DTB	Deutscher Turnerbund e. V.
DTP	Desktop Publishing
DVD	Digital Versatile Disc
DVGS	Deutscher Verband für Gesundheitssport e. V.
E-Mail	Electronic Mail
etc.	et cetera
e. V.	eingetragener Verein
FeU	Fernuniversität Hagen
IGNOU	Indira Gandhi National Open University
IHK	Industrie und Handelskammer
m. a. W.	mit anderen Worten
MFL	Modellfernlehrgang Elektronik des Bundesinstituts für Berufsbildung
NLP	Neurolinguistisches Programmieren
PC	Personal Computer
S.	Seite
Safs & Beta	School for Aerobic and Fitness Studies & Bodylife European Trainer Academie

---

SGB	Sozialgesetzbuch
SGD	Studiengemeinschaft Darmstadt
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
TC	Training Center AG
TV	Television
u. a.	und andere
u. v. m.	und vieles mehr
VDF	Verband Deutscher Fitness- und Freizeitanlagen e. V.
vgl.	vergleiche
WBT	Web Based Training
www	world wide web
z. B.	zum Beispiel
ZFU	Staatlichen Zentralstelle für Fernunterricht
ZIFF	Zentrales Institut für Fernstudienforschung der Fernuniversität Hagen

## Verzeichnis der Tabellen

### Kapitel A Forschungsstand und Forschungskonzept

Tabelle 2.1: Allgemeine Lehrstrategien des FEASP-Ansatzes – Gedankenübersicht (nach ASTLEITNER & LEUTNER, 2000, S. 499)

Tabelle 2.2: "What are the most important qualities and skills a tutor should possess? – the students' and tutors' perspectives." (GASKELL & SIMPSON, 1999, S. 121)

### Kapitel B Theoretische Grundlagen

Tabelle 2.1: Konstitutive Merkmale des Fernunterrichts (modifiziert nach HEDDERICH, 2001, S. 151)

Tabelle 3.1: Distanzüberbrückende Medien und deren Merkmale „offline/online“, „Kommunikationswege“, „Kosten“ sowie „Verfügbarkeit“ (modifiziert nach BAATH, 2000a, S. 26)

Tabelle 3.2: Raster zur differenzierten Beschreibung medialer Angebote (WEIDENMANN, 1995, S. 67)

Tabelle 3.3: Fixkosten pro Lernstunde (HÜLSMANN, 2000, S. 17)

Tabelle 3.4: Charakterisierung der Interaktion über Telefon und Telefax (modifiziert nach BEHRENS, 1999, S. 142)

Tabelle 3.5: Charakterisierung der Interaktion über E-Mail (modifiziert nach BEHRENS, 1999, S. 144)

Tabelle 3.6: Unterschiede formativer und summativer Bewertung für den Studienerfolg (modifiziert nach DIFF, 2000, S. 182)

Tabelle 5.1: Kombiniertes Nah- und Fernunterricht der BSA-Akademie am Beispiel der „Fitnesstrainer-B-Lizenz“

Tabelle 5.2: Ausbildungsstruktur der BSA-Akademie (BSA-Akademie, 2001a, S. 2)

Tabelle 5.3: Übersicht über die Ausbildungsstruktur der BSA-Akademie mit der Gesamtstudienzeit sowie die Anzahl der Stunden im Fern- und Nahunterricht (Stand: 07/2001)



---

## Kapitel C Methodik

Tabelle 1.1: Struktur der Fragebogen-Versionen

Tabelle 2.1: Schematischer Verlauf der Kurse in der Basisstufe

Tabelle 2.2: Schematischer Verlauf der Kurse in der Aufbaustufe

Tabelle 2.3: Schematischer Verlauf der Kurse im Fortbildungsbereich

Tabelle 3.1: Umfang der Grundgesamtheit, Stichprobe, Mittelwert, Standardabweichung, Rücklauf und Rücklaufquote

Tabelle 3.2: Anzahl der Teilnehmer in den Alterskategorien im Vergleich zu der Grundgesamtheit und der Stichprobe

Tabelle 4.1: Einteilung der Effektgrößen (nach COHEN, 1988)

Tabelle 4.2: Beurteilung der Gesamtkonzeption der Lehrbriefe („Die Texte sind schwer verständlich.“) n = 199, KRUSKAL-WALLIS

Tabelle 4.3: Angabe der Ränge (H-Test nach KRUSKAL und WALLIS).

Tabelle 4.4: Statistik für Tests

Tabelle 4.5: U-Test nach MANN und WHITNEY bezüglich der Teilfrage 20 b: „Die Texte sind schwer verständlich.“

## **Kapitel D Darstellung und Diskussion der Untersuchungsergebnisse**

- Tabelle 1.1: Anteil der Studios, die lizenzierte Fitnesstrainer, Dipl.-Sportlehrer bzw. Aerobictrainer beschäftigen (DSSV, 2003, S. 40)
- Tabelle 1.2: Angabe der unregelmäßigen Arbeitstage und Arbeitszeiten in Prozent (n = 204; Mehrfachantworten möglich)
- Tabelle 2.1: Bedingungen des Lernerfolges aus Teilnehmersicht
- Tabelle 2.2: Bewertung der Abhängigkeit des Lernerfolges in der Präsenzphase durch die Kompetenz des Referenten nach fitnessspezifischem Qualifikationsniveau (n = 197, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 2.3: Bewertung der Abhängigkeit des Lernerfolges in der Nahphase durch Praxiseinheiten nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 200, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 2.4: Bewertung des Lernerfolges durch die Bearbeitung von Arbeitsblättern in der Nahphase nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 198, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 2.5: Bedingungen für die Vermittlung von Lehrstoff während der Nahphase aus Teilnehmersicht
- Tabelle 2.6: Beurteilung der Anschaulichkeit des vermittelten Lernstoffes im Lehrbrief nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 197, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 2.7: Bewertung des Transfers des vermittelten Lernstoffes in die Praxis nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 197, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 2.8: Bereitschaft zur Optimierung des Lernerfolges aus Teilnehmersicht
- Tabelle 2.9: Bereitschaft, auch mittels CD-ROM zu lernen, nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 197, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 2.10: Bereitschaft, auch online via Internet zu lernen nach fitnessspezifischem Qualifikationsniveau (n = 191, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 3.1: Angaben der Teilnehmer zu der Lernzeit mit den Lehrbriefen.
- Tabelle 3.2: Unregelmäßige Beschäftigung mit den Lehrbriefen nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 195, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 3.3: Angabe des Zeitpunktes des Durcharbeitens von Lehrbriefen („Ich arbeite den Lehrbrief erst kurz vor der Nahphase durch“) nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 197, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 3.4: Beurteilung der Gesamtkonzeption der Lehrbriefe aus Teilnehmersicht
- Tabelle 3.5: Beurteilung der Gesamtkonzeption der Lehrbriefe bezüglich der BSA-Fernunterrichtserfahrung („Die Lehrbriefe sind klar gegliedert.“) (n = 200, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 3.6: Beurteilung der Übersichtlichkeit der Lehrbriefe nach Bildungsabschlüssen (n = 194, U-Test nach MANN-WHITNEY)
- Tabelle 3.7: Beurteilung der Gesamtkonzeption der Lehrbriefe bezüglich der Schulbildung („Die Lehrbriefe sind übersichtlich gestaltet.“) (n = 194, KRUSKAL-WALLIS)

- 
- Tabelle 3.8: Beurteilung der Gesamtkonzeption der Lehrbriefe bezüglich der BSA-Fernunterrichtserfahrung („Die Lehrbriefe sind übersichtlich gestaltet“) (n = 200, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 3.9: Beurteilung der Gesamtkonzeption der Lehrbriefe bezüglich fitnessspezifischer Qualifikationen („Es werden zu viele Fremdwörter verwendet.“) (n = 197, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 3.10: Beeinträchtigung des Lernerfolges aus Teilnehmersicht
- Tabelle 3.11: Beurteilung der Nutzung von zu vielen Fremdwörtern nach Bildungsabschluss (n = 198, U-Test nach MANN-WHITNEY)
- Tabelle 3.12: Beeinträchtigung des Lernerfolges bezüglich der Schulbildung („Es werden zu viele Fremdwörter benutzt.“) (n = 198, KRUSKAL-WALLIS)
- Tabelle 3.13: Beurteilung der Textverständlichkeit der Lehrbriefe nach Bildungsabschlüssen (n = 199, U-Test nach MANN-WHITNEY)
- Tabelle 3.14: Beeinträchtigung des Lernerfolges bezüglich der Schulbildung („Die Texte sind schwer verständlich.“) (n = 196, KRUSKAL-WALLIS)
- Tabelle 3.15: Beeinträchtigung des Lernerfolges beim Lernen mit dem Lehrbrief bezüglich der Funktion im Fitnessclub („Die Inhalte haben keinen Praxisbezug.“) (n = 195, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 3.16: Beeinträchtigung des Lernerfolges beim Lernen mit dem Lehrbrief bezüglich fitnessspezifischer Qualifikationen („Die Inhalte haben keinen Praxisbezug.“) (n = 191, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 3.17: Verbesserungswünsche bezüglich der Gestaltung der Lehrbriefe
- Tabelle 3.18: Wunsch nach Verbesserungen der Lehrbriefe bezüglich des Kriteriums BSA-Fernunterrichtserfahrung („Nein bzw. Ja, es müssten Verbesserungen vorgenommen werden.“) (n = 198, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 3.19: Wunsch nach Verbesserungen der Lehrbriefen bezüglich des Kriteriums BSA-Fernunterrichtserfahrung („Ja, es müssten Verbesserungen vorgenommen werden im Hinblick auf die Aktualität der Lehrbriefe.“) (n = 101, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 3.20: Wunsch nach sprachlicher Verbesserung der Lehrbriefe bezüglich der Schulbildung („Ja, und zwar müssten Verbesserungen vorgenommen werden im Hinblick auf die sprachliche Darstellung der Lehrtexte.“) (n = 99, KRUSKAL-WALLIS)
- Tabelle 3.21: Unterschiede nach Bildungsabschluss bezüglich des Wunsches nach sprachlicher Verbesserung der Lehrbriefe (n = 99, U-Test nach MANN-WHITNEY)
- Tabelle 3.22: Wunsch nach Verbesserungen der Lehrbriefe bezüglich des Kriteriums BSA-Fernunterrichtserfahrung („Ja, und zwar müssten Verbesserungen vorgenommen werden im Hinblick auf die Spezifität von Orientierungsfragen.“) (n = 97, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 3.23: Wunsch nach Verbesserungen der Lehrbriefe bezüglich des Kriteriums BSA-Fernunterrichtserfahrung („Ja, es müssten Verbesserungen vorgenommen werden im Hinblick auf die Gliederung der Lehrbriefe.“) (n = 97, MANN-WHITNEY)
-

- Tabelle 4.1: Aussagen der Teilnehmer zu den Arbeitsblättern
- Tabelle 4.2: Einschätzung der Verwendung von Arbeitsaufgaben in den Arbeitsblättern bezüglich des Kriteriums BSA-Fernunterrichtserfahrung („Die in den Arbeitsblättern verwendeten Arbeitsaufgaben erachte ich als sinnvoll.“) (n = 191, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 4.3: Beurteilung der Abbildungen in den Arbeitsblättern aus Teilnehmersicht
- Tabelle 5.1: Inanspruchnahme der Fernunterrichtsbetreuung bezüglich der Funktion im Fitnessclub (n = 200, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 5.2: Inanspruchnahme der Fernunterrichtsbetreuung bezüglich der BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 200, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 5.3: Inanspruchnahme der Fernunterrichtsbetreuung per Telefon bezüglich der BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 199, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 5.4: Bewertung der Fernlehrbetreuung aus Teilnehmersicht
- Tabelle 5.5: Bewertung der Fernlehrbetreuung durch den Fernlehrer bezüglich fitnessspezifischer Qualifikationen („Die Fernlehrer zeichnen sich durch ihre Kompetenz aus.“) (n = 45, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 5.6: Bewertung der Hausarbeitsbetreuung durch den Fernlehrer bezüglich des Qualifikationsniveaus („Die Anleitung durch den Fernlehrer, eine Hausarbeit zu schreiben, ist sehr gut.“) (n = 46, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 5.7: Bewertung der Fernlehrbetreuung durch den Fernlehrer bezüglich der BSA-Fernunterrichtserfahrung („Auch am Wochenende sollte ein Fernlehrer kontaktiert werden können.“) (n = 54, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 6.1: Aussagen der Teilnehmer zu der Lernerfolgskontrolle „Hausarbeit“
- Tabelle 6.2: Bewertung des Zugriffs auf den Hausarbeitsleitfaden per Internet nach fitnessspezifischem Qualifikationsniveau („Die Möglichkeit des Herunterladens eines Hausarbeitsleitfadens von der BSA-Internetseite würde ich als sinnvoll erachten.“) (n = 188, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 6.3: Bewertung der Antwortkompetenz der Fernlehrer zur Hausarbeit nach fitnessspezifischer Qualifikation („Die Anfragen bezüglich der Hausarbeit wurden durch die Fernlehrer kompetent beantwortet.“) (n = 134, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 6.4: Beurteilung der Verständlichkeit der mündlichen Instruktion zur Bearbeitung der Lernerfolgskontrolle „Hausarbeit“ nach Bildungsabschlüssen (n = 168, U-Test nach MANN-WHITNEY)
- Tabelle 6.5: Beurteilung der Darstellung der Hausarbeit in der Nahphase bezüglich der Schulbildung („Ich hatte nach der Nahphase, bei der die Hausarbeit besprochen wurde, eine klare Vorstellung, wie diese anzufertigen ist.“) (n = 168, KRUSKAL-WALLIS)
- Tabelle 6.6: Transparenz der Hausarbeitsbewertung nach fitnessspezifischer Qualifikation („Die Bewertung der Hausarbeit ist transparent.“) (n = 142, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 6.7: Bewertung der Darstellung der Hausarbeitsthemen bezüglich der BSA-Fernunterrichtserfahrung („Die Themen, die in der Hausarbeit bearbeitet werden

- sollen, sind klar im Hausarbeitsleitfaden dargestellt.“) (n = 189, U-Test MANN-WHITNEY)
- Tabelle 6.8: Beurteilung der Alternative, die Orientierungsfragen per Internet zu bearbeiten und einzusenden anstatt eine herkömmliche Hausarbeit zu schreiben (n = 184, U-Test nach MANN-WHITNEY)
- Tabelle 6.9: Bearbeitung und Einsenden von Orientierungsfragen per Internet als eine Alternative zur Lernerfolgskontrolle „Hausarbeit“. Bewertung nach Bildungsabschluss („Das Bearbeiten und Einsenden der Orientierungsfragen via Internet wäre mir lieber als das herkömmliche Schreiben einer Hausarbeit.“) (n = 184, KRUSKAL-WALLIS)
- Tabelle 7.1: Beurteilung der Arbeit mit dem Computer nach Bildungsabschluss (n = 202, U-Test nach MANN-WHITNEY)
- Tabelle 7.2.: Arbeit mit dem Computer nach Bildungsabschluss („Arbeiten Sie mit dem Computer?“) (n = 202, KRUSKAL-WALLIS)
- Tabelle 7.3: Angaben der Teilnehmer zur Nutzung des PCs.
- Tabelle 7.4: Nutzung des PCs zur Textverarbeitung bezüglich der BSA-Fernunterrichtserfahrung („Wozu nutzen Sie den PC?“ „Zur Textverarbeitung.“) (n = 163, KRUSKAL-WALLIS)
- Tabelle 7.5: Nutzung des PCs zur grafischen Gestaltung bezüglich BSA-Fernunterrichtserfahrung („Wozu nutzen Sie den PC?“ „Zur grafischen Gestaltung.“) (n = 154, KRUSKAL-WALLIS)
- Tabelle 7.6: Nutzung des PCs zum Lernen mittels interaktiver CD-ROM nach Bildungsabschluss (n = 147, KRUSKAL-WALLIS)
- Tabelle 7.7: Nutzung des PCs zum Lernen mittels CD-ROM nach Bildungsabschluss („Wozu nutzen Sie den PC?“ „Zum Lernen mittels interaktiver CD-ROMs.“) (n = 147, KRUSKAL-WALLIS)
- Tabelle 7.8: Nutzung des PCs zum Spielen, bezogen auf die Funktion im Fitnessclub („Wozu nutzen Sie den PC?“ „Zum Spielen.“) (n = 152, KRUSKAL-WALLIS)
- Tabelle 7.9: Nutzung des PCs zum Spielen, bezogen auf das Kriterium „BSA-Fernunterrichtserfahrung“ („Wozu nutzen Sie den PC?“ „Zum Spielen.“) (n = 152, KRUSKAL-WALLIS)
- Tabelle 7.10: Nutzung des PCs zum Spielen, bezogen auf das Kriterium „Fitnessspezifische Qualifikationen woanders erworben“ („Wozu nutzen Sie den PC?“ „Zum Spielen.“) (n = 149, KRUSKAL-WALLIS)
- Tabelle 7.11: Häufigkeit der PC-Nutzung pro Woche bezüglich fitnessspezifischer Qualifikationen („Wie häufig arbeiten Sie am PC?“) (n = 154, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 7.12: Angabe von Gründen, sich keinen PC anzuschaffen
- Tabelle 7.13: Begründung, nicht mit dem PC arbeiten zu wollen, bezogen auf die BSA-Fernunterrichtserfahrung („Ich habe keine Zeit/Lust, mich mit PCs zu beschäftigen.“) (n = 30, MANN-WHITNEY)

- Tabelle 7.14: Begründung, nicht mit dem PC arbeiten zu wollen, bezogen auf das fitnessspezifische Qualifikationsniveau („Ich lehne grundsätzlich alles ab, was mit PCs zu tun hat.“) (n = 31, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 7.15: Signifikante Unterschiede im Hinblick auf den Besitz eines Internetanschlusses nach Bildungsabschluss (n = 194, U-Test nach MANN-WHITNEY).
- Tabelle 7.16: Arbeit mit dem Computer nach Bildungsabschluss („Arbeiten Sie mit dem Computer?“) (n = 194, KRUSKAL-WALLIS)
- Tabelle 7.17: Angabe von Gründen, sich keinen Internetanschluss anzuschaffen
- Tabelle 7.18: Gründe, sich keinen Internetzugang anschaffen zu wollen bezogen auf die BSA-Fernunterrichtskurserfahrung („Ich habe über Freunde/Bekannte Zugang zum Internet.“) (n = 59, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 7.19: Begründung, sich keinen Internetzugang anschaffen zu wollen, bezogen auf das fitnessspezifische Qualifikationsniveau („Ich kann andere bitten, für mich zu ‚surfen‘, sollte ich es brauchen.“) (n = 55, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 7.20: Begründung, sich keinen Internetzugang anschaffen zu wollen, bezogen auf das fitnessspezifische Qualifikationsniveau („TV, Fachzeitschriften und Bücher reichen mir als Informationsquellen aus.“) (n = 61, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 7.21: Begründung, sich keinen Internetzugang anschaffen zu wollen, bezogen auf die BSA-Fernunterrichtskurserfahrung („Ich habe keine Zeit/Lust, mich mit dem Internet zu beschäftigen.“) (n = 59, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 7.22: Ablehnung der Nutzung des Internets nach Funktion im Fitnessclub („Ich lehne die Nutzung des Internets grundsätzlich ab.“) (n = 57, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 7.23: Funktion „Surfen im Internet“ nach Bildungsabschluss (n = 200, KRUSKAL-WALLIS)
- Tabelle 7.24: Teilnehmer, die im Internet surfen nach Bildungsabschluss („Surfen Sie im Internet?“) (n = 200, KRUSKAL-WALLIS)
- Tabelle 7.25: Angaben der Teilnehmer im Hinblick auf Nutzung des Internets
- Tabelle 7.26: Nutzung des Internets zum Recherchieren von Informationen zum Thema „Fitness“ nach Funktion im Fitnessclub („Sie nutzen das Internet zum Recherchieren von Informationen zum Thema Fitness.“) (n = 147, KRUSKAL-WALLIS)
- Tabelle 7.27: Nutzung des Internets zum Recherchieren von Informationen zum Thema „Fitness“ nach BSA-Fernunterrichtserfahrung („Sie nutzen das Internet zum Recherchieren von Informationen zum Thema Fitness.“) (n = 147, KRUSKAL-WALLIS)
- Tabelle 7.28: Nutzung des Internets zum Bestellen von Büchern und CDs nach Funktion im Fitnessclub („Sie nutzen das Internet zum Bestellen von Büchern und CDs.“) (n = 147, KRUSKAL-WALLIS)
- Tabelle 7.29: Nutzung des Internets zum Bestellen von Büchern und CDs nach BSA-Fernunterrichtserfahrung („Sie nutzen das Internet zum Bestellen von Büchern und CDs.“) (n = 146, KRUSKAL-WALLIS)
- Tabelle 7.30: Nutzung des Internets zum Bestellen von Büchern und CDs nach fitnessspezifischer Qualifikation („Sie nutzen das Internet zum Bestellen von Büchern und CDs.“) (n = 145, KRUSKAL-WALLIS)

- 
- Tabelle 7.31: Voraussetzungen aus Teilnehmersicht, das Medium Internet häufiger zu nutzen
- Tabelle 7.32: Aussage zur Nutzung des Internets, wenn die Hardware und das notwendige Zubehör günstiger wären (n = 147, KRUSKAL-WALLIS)
- Tabelle 7.33: Beurteilung der Nutzung des Mediums „Internet“ nach Einschätzung der Kosten bezüglich der Schulbildung („Würden Sie das Internet häufiger nutzen, wenn der PC und das Zubehör billiger wären?“) (n = 141, KRUSKAL-WALLIS)
- Tabelle 7.34: Probleme bei Internetsitzungen aus Teilnehmersicht.
- Tabelle 7.35: Problem des Herunterladens von Dateien während einer Internetsitzung nach fitnessspezifischer Qualifikation („Das Herunterladen von Dateien klappt nicht.“) (n = 138, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 7.36: Problem der Softwareinstallation während einer Internetsitzung nach Funktion im Fitnessclub („Die Software muss erst installiert werden.“) (n = 142, MANN-WHITNEY).
- Tabelle 7.37: Auftreten des Problems „Der PC hängt sich auf“ bei unterschiedlichen Bildungsabschlüssen (n = 141, KRUSKAL-WALLIS)
- Tabelle 7.38: Auftretendes Problem des „Aufhängens“ des Pcs während einer Internetsitzung nach der Schulbildung („Welche Probleme treten während einer Internetsitzung auf?“ „Der PC hängt sich auf.“) (n = 141, KRUSKAL-WALLIS)
- Tabelle 7.39: Kenntnis von der BSA-Homepage nach BSA-Fernunterrichtserfahrung („Nein bzw. Ja, ich kenne die BSA-Homepage.“) (n = 203, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 7.40: Erwartungen der Teilnehmer an Online-Angebote der BSA-Akademie
- Tabelle 7.41: Sonstige Erwartungen an Online-Angebote der BSA-Akademie nach „BSA-Fernunterrichtserfahrung („Was erwarten Sie von Online-Angeboten der BSA-Akademie?“ „Sonstiges.“) (n = 42; MANN-WHITNEY)
- 
- Tabelle 8.1: Motive der Teilnehmer, einen Fernunterrichtslehrgang durchzuführen
- Tabelle 8.2: Einschätzung, dass durch Erweiterung des Wissens das berufliche Weiterkommen möglich ist, in Abhängigkeit von der Funktion im Fitnessclub („Ich habe die Möglichkeit, durch Erweiterung meines Wissens beruflich voranzukommen.“) (n = 200, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 8.3: Interesse an Themen im Mentalbereich als Motiv, Fernunterrichtskurse bei der BSA-Akademie zu besuchen, in Abhängigkeit von weiteren fitnessspezifischen Qualifikationen („Ich interessiere mich für Themen im Mentalbereich.“) (n = 187, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 8.4: Interesse an Wirtschaftsthemen als Motiv, Fernunterrichtskurse bei der BSA-Akademie zu besuchen, in Abhängigkeit von der Funktion in einem Fitnessclub („Ich interessiere mich für Wirtschaftsthemen.“) (n = 194, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 8.5: Interesse an Wirtschaftsthemen als Motiv, Fernunterrichtskurse bei der BSA-Akademie zu besuchen, in Abhängigkeit von BSA-Fernunterrichtserfahrung („Ich interessiere mich für Wirtschaftsthemen.“) (n = 195, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 8.6: Interesse an Wirtschaftsthemen als Motiv, Fernunterrichtskurse bei der BSA-Akademie zu besuchen in Abhängigkeit von weiteren fitnessspezifischen
-

- Qualifikationen („Ich interessiere mich für Wirtschaftsthemen.“) (n = 191, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 8.7: Interesse an Themen im Aerobicbereich als Motiv, Fernunterrichtskurse bei der BSA-Akademie zu besuchen, in Abhängigkeit von der Funktion in einem Fitnessclub („Ich interessiere mich für Aerobicthemen.“) (n = 193, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 8.8: Interesse an Themen im Aerobicbereich als Motiv Fernunterrichtskurse bei der BSA-Akademie zu besuchen, in Abhängigkeit von weiteren fitnessspezifischen Qualifikationen („Ich interessiere mich für Themen im Aerobicbereich.“) (n = 190, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 8.9: Erhöhung der Anerkennung im Fitnessclub durch Absolvierung eines Fernunterrichtslehrganges bei der BSA-Akademie je nach Funktion („Ich habe die Möglichkeit, durch eine BSA-Ausbildung meine Anerkennung im Fitnessclub zu erhöhen.“) (n = 193, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 8.10: Erhöhung der Anerkennung im Fitnessclub durch Absolvierung eines Fernunterrichtslehrganges bei der BSA-Akademie je nach BSA-Fernunterrichtserfahrung („Ich habe die Möglichkeit, durch eine BSA-Ausbildung meine Anerkennung im Fitnessclub zu erhöhen.“) (n = 193, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 8.11: Beurteilung der Erwartung nach höherem Einkommen durch einen BSA-Fernunterrichtslehrgang nach Schulbildung (n = 196, U-Test nach MANN-WHITNEY)
- Tabelle 8.12: Aussicht auf ein höheres Einkommen durch einen BSA-Fernunterrichtslehrgang bezüglich der Schulbildung („Ich habe Aussicht auf ein höheres Einkommen.“) (n = 196, KRUSKAL-WALLIS)
- Tabelle 8.13: Einschätzung der Aussicht auf ein höheres Einkommen durch einen BSA-Fernunterrichtslehrgang nach BSA-Fernunterrichtserfahrung („Ich habe Aussicht auf ein höheres Einkommen.“) (n = 197, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 8.14: Einschätzung, dass durch den Besuch eines BSA-Fernunterrichtslehrganges die Aussicht auf eine Führungs- und Leitungsposition steigt, in Abhängigkeit von einer Funktion in einem Fitnessclub („Ich habe Aussicht auf eine Führungs- und Leitungsposition.“) (n = 194, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 8.15: Einschätzung, dass durch einen BSA-Fernunterrichtslehrgang die Aussicht auf eine Führungs- und Leitungsposition steigt, in Abhängigkeit von einer Funktion in einem Fitnessclub („Ich habe Aussicht auf eine Führungs- und Leitungsposition.“) (n = 195, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 8.16: Einschätzung, dass durch den Besuch eines BSA-Fernunterrichtslehrganges die Aussicht auf eine Führungs- und Leitungsposition steigt in Abhängigkeit von fitnessspezifischen Qualifikationen („Ich habe Aussicht auf eine Führungs- und Leitungsposition.“) (n = 191, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 8.17: Wunsch nach beruflicher Selbstständigkeit in Abhängigkeit von der BSA-Fernunterrichtserfahrung („Ich möchte mich selbstständig machen.“) (n = 194, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 8.18: Angabe der Bedeutung von branchenspezifischen Tätigkeiten



- 
- Tabelle 8.19: Bedeutung der Tätigkeit, Wissen an Mitarbeiter durch Schulungen weiterzugeben, nach BSA-Fernunterrichtserfahrung („Wie wichtig sind für Sie persönlich die folgenden Tätigkeiten? „Mein Wissen an Mitarbeiter durch Schulungen weiterzugeben.“) (n = 197, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 8.20: Bedeutung der Tätigkeit „Einen Bereich in einem Fitnessclub zu leiten“, aus Teilnehmersicht nach der Funktion in einem Fitnessclub („Wie wichtig sind für Sie persönlich die folgenden Tätigkeiten?“ „Einen Bereich in einem Fitnessclub zu leiten.“) (n = 197, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 8.21: Bedeutung der Tätigkeit „Einen Bereich in einem Fitnessclub zu leiten“, aus Teilnehmersicht nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 196, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 8.22: Bedeutung der Tätigkeit „Leitung eines Fitnessclubs“ aus Teilnehmersicht nach deren Funktion im Fitnessclub („Wie wichtig sind für Sie persönlich die folgenden Tätigkeiten?“ „Einen Fitnessclub zu leiten.“) (n = 198, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 8.23: Bedeutung der Tätigkeit „Leitung eines Fitnessclubs“ aus Teilnehmersicht nach BSA-Fernunterrichtserfahrung („Wie wichtig sind für Sie persönlich die folgenden Tätigkeiten?“ „Einen Fitnessclub zu leiten.“) (n = 198, MANN-WHITNEY)
- 
- Tabelle 9.1: Bewertung des Ausbildungsprogramms der BSA-Akademie durch die Teilnehmer
- Tabelle 9.2: Bewertung der telefonischen Beratung im Hinblick auf die Ausbildungen der BSA-Akademie nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 188, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 9.3: Bewertung der Wirtschaftsausbildungen der BSA-Akademie nach Funktion im Fitnessclub (n = 187, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 9.4: Bewertung der Wirtschaftsausbildungen der BSA-Akademie nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 188, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 9.5: Bewertung der Wirtschaftsausbildungen der BSA-Akademie nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 184, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 9.6: Bewertung der Trainerfortbildungen der BSA-Akademie nach Funktion im Fitnessclub (n = 181, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 9.7: Bewertung der Trainerfortbildungen der BSA-Akademie nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 182, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 9.8: Bewertung der Gymnastikausbildungen der BSA-Akademie nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 185, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 9.9: Bewertung der telefonischen Beratung im Hinblick auf die Ausbildungen der BSA-Akademie nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 185, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 9.10: Bewertung der Wirtschaftsreferenten der BSA-Akademie nach Funktion im Fitnessclub (n = 182, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 9.11: Bewertung der Wirtschaftsreferenten der BSA-Akademie nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 183, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 9.12: Bewertung der Wirtschaftsreferenten der BSA-Akademie nach fitnessspezifischem Qualifikationsniveau (n = 179, MANN-WHITNEY)
-

- Tabelle 9.13: Bewertung der Fortbildungsreferenten der BSA-Akademie nach Funktion im Fitnessclub (n = 182, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 9.14: Bewertung der Referenten in den Fortbildungen der BSA-Akademie nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 181, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 9.15: Bewertung der Mentalausbildungen der BSA-Akademie nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 174, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 9.16: Beurteilung der Lehrgangskosten nach Bildungsabschluss (n = 201, MANN-WHITNEY).
- Tabelle 9.17: Beurteilung der Ausbildungskosten nach Bildungsabschluss (n = 201, KRUSKAL-WALLIS)
- Tabelle 9.18: Beurteilung der Ausbildungskosten der nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 200, MANN-WHITNEY)
- 
- Tabelle 10.1: Bewertung der Veränderung der Leistungsanforderungen an das Personal in der Fitnessbranche nach Funktion im Fitnessclub (n = 197, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 10.2: Bewertung der Veränderung der Leistungsanforderungen an das Personal in der Fitnessbranche nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 197, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 10.3: Einschätzung der Veränderung an die Anforderungen an das Personal in der Fitnessbranche
- Tabelle 10.4: Einschätzung der Veränderungen an die Anforderungen an das Personal im Fitnessbereich nach Schulbildung (n = 187, KRUSKAL-WALLIS)
- Tabelle 10.5: Beurteilung der Veränderung der Anforderungen an das Personal im Bereich der Kundenbetreuung nach Bildungsabschluss (n = 187, KRUSKAL-WALLIS)
- Tabelle 10.6: Bewertung der Veränderungen der Leistungsanforderungen an das Personal im Gymnastik-/Aerobicbereich nach Funktion im Fitnessclub (n = 178, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 10.7: Bewertung der Veränderungen der Leistungsanforderungen an das Personal im Gymnastik-/Aerobicbereich nach Fernunterrichtserfahrung (n = 178, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 10.8: Bewertung der Veränderungen der Leistungsanforderungen an das Personal im Gymnastik-/Aerobicbereich nach fitnessspezifischem Qualifikationsniveau (n = 175, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 10.9: Einschätzung der Veränderungen an die Anforderungen an das Personal im Fitnessbereich nach Schulbildung (n = 192, KRUSKAL-WALLIS)
- Tabelle 10.10: Beurteilung der Veränderung der Leistungsanforderungen an das Personal im Trainingsbereich nach Bildungsabschluss (n = 192, KRUSKAL-WALLIS)
- Tabelle 10.11: Bewertung der Veränderungen der Leistungsanforderungen an das Personal im Trainingsbereich nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 184, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 10.11: Bewertung der Veränderungen der Leistungsanforderungen an das Personal im Trainingsbereich nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 168, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 10.12: Bewertung der Veränderungen der Leistungsanforderungen an das Personal im Bereich der Geschäftsführung der BSA-Akademie nach Funktion im Fitnessclub (n = 168, MANN-WHITNEY).

- 
- Tabelle 10.13: Bewertung der Veränderungen der Leistungsanforderungen an das Personal im Verwaltungsbereich nach Funktion im Fitnessclub (n = 162, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 10.14: Bewertung des Niveaus in Ausbildungen der Fitnessbranche nach Funktion im Fitnessclub (n = 190, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 10.15: Bewertung des Niveaus in Ausbildungen der Fitnessbranche nach fitnessspezifischen Qualifikationen (n = 186, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 10.16: Einschätzung von Veränderungen im Hinblick auf das Ausbildungsniveau in der Fitnessbranche
- Tabelle 10.17: Beurteilung des Ausbildungsniveaus in den Ausbildungen der Verwaltung nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 138, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 10.18: Beurteilung des Ausbildungsniveaus in den Ausbildungen für den Trainingsbereich nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 175, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 10.19: Beurteilung des Ausbildungsniveaus in den Ausbildungen für den Bereich der Geschäftsführung nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 143, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 10.20: Beurteilung des Ausbildungsniveaus in den Ausbildungen für den Gymnastik/Aerobicbereich nach BSA Fernunterrichtserfahrung (n = 155, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 10.21: Beurteilung des Ausbildungsniveaus in den Ausbildungen für den Gymnastik/Aerobicbereich nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 154, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 10.22: Beurteilung der Praxisrelevanz der BSA-Ausbildungen
- Tabelle 10.23: Bewertung der praktischen Relevanz der Ausbildungen der BSA-Akademie nach fitnessspezifischen Qualifikationen (n = 192, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 10.24: Bewertung der praktischen Relevanz der Ausbildungen der BSA-Akademie nach fitnessspezifischen Qualifikationen (n = 192, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 10.25: Bewertung der praktischen Relevanz der Ausbildungen der BSA-Akademie im Bereich der Kundenbetreuung nach Funktion im Fitnessclub (n = 188, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 10.26: Bewertung der praktischen Relevanz der Ausbildungen der BSA-Akademie im Bereich der Kundenbetreuung nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 189, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 10.27: Bewertung der praktischen Relevanz der Ausbildungen der BSA-Akademie im Bereich der Kundenbetreuung nach fitnessspezifischem Qualifikationsniveau (n = 185, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 10.28: Bewertung der praktischen Relevanz der Ausbildungen der BSA-Akademie nach Funktion im Fitnessclub (n = 186, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 10.29: Bewertung der praktischen Relevanz der Ausbildungen der BSA-Akademie im Bereich „Theke/Info“ nach Funktion im Fitnessclub (n = 188, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 10.30: Bewertung der praktischen Relevanz der Ausbildungen der BSA-Akademie im Bereich „Theke/Info“ nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 188, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 10.31: Bewertung der praktischen Relevanz der Ausbildungen der BSA-Akademie im Bereich „Theke/Info“ nach fitnessspezifischer Qualifikation (n = 185, MANN-WHITNEY)
-

- Tabelle 10.32: Bewertung der praktischen Relevanz der Ausbildungen der BSA-Akademie im Bereich der Geschäftsführung nach Funktion im Fitnessclub (n = 186, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 10.33: Bewertung der praktischen Relevanz der Ausbildungen der BSA-Akademie im Bereich der Geschäftsführung nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 187, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 10.34: Bewertung der praktischen Relevanz der Ausbildungen der BSA-Akademie im Bereich der Geschäftsführung nach fitnessspezifischer Qualifikation (n = 184, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 10.35: Bewertung der praktischen Relevanz der Ausbildungen der BSA-Akademie im Bereich der Verwaltung nach Funktion im Fitnessclub (n = 186, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 10.36: Bewertung der praktischen Relevanz der Ausbildungen der BSA-Akademie im Bereich der Verwaltung nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 187, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 10.37: Bewertung der BSA-Ausbildungen
- Tabelle 10.38: Bewertung der Praxisorientierung der Ausbildungen der BSA-Akademie nach Funktion im Fitnessclub (n = 198, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 10.39: Bewertung des Aufgreifens von Trends durch die BSA-Akademie nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 179, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 10.40: Bewertung des Aufgreifens von Trends durch die BSA-Akademie nach fitnessspezifischen Qualifikationen (n = 177, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 10.41: Bewertung des Aufgreifens von Trends durch andere Ausbildungsinstitutionen im Vergleich zur BSA-Akademie nach BSA-Fernunterrichtserfahrung (n = 174, MANN-WHITNEY)
- Tabelle 10.42: Bewertung des Aufgreifens von Trends durch andere Ausbildungsinstitutionen im Vergleich zur BSA-Akademie nach fitnessspezifischen Qualifikationen (n = 172, MANN-WHITNEY)

---

## Verzeichnis der Abbildungen

### **Kapitel A                    Forschungsstand und Forschungskonzept**

- Abbildung 1.1:            Interagierende Größen im Fernunterricht (modifiziert nach MOORE & KEARSLEY, 1996, S. 9)
- Abbildung 2.1:            Fernunterrichtsprozesse, die durch Fernunterricht unterstützt werden (nach KURZ, 2002, S. 11)
- Abbildung 2.2:            Einsatz von Medien in Fernunterrichtslehrgängen (nach KURZ, 2002, S. 14)

### **Kapitel B                    Theoretische Grundlagen**

- Abbildung 2.1:            Konstituierende Komponenten von Fernunterricht (nach SIMSON et al., 2003, S. 28)
- Abbildung 2.2:            Fünf Generationen des Fernunterrichts nach TAYLOR [2001] in ZAWACKI, 2002, S. 35)
- Abbildung 2.3:            Elemente des Präsenz- und des Fernunterrichts (nach VERTECCI, 1998, S. 4)
- Abbildung 2.4:            Kommunikation im mündlichen Unterricht (modifiziert nach BAATH, 2000a, S. 14)
- Abbildung 2.5:            Kommunikation im konventionellen Fernunterricht (modifiziert nach BAATH, 2000a, S. 14)
- Abbildung 2.6:            Theorien und Anätze von Fernunterricht (nach HEDDERICH, 2001, S. 142)
- Abbildung 2.7:            Beschreibung kybernetischer Instanzen am Beispiel eines Schiffes (nach FRANK, 1965, S. 13)
- Abbildung 2.8:            Vier Typen von Lehrsituationen (nach FRANK, 1965, S. 273)
- Abbildung 3.1:            Fernunterrichtsmodell (nach BALI & SAUTER, 1999, S. 718)
- Abbildung 3.2:            Möglichkeiten der Kombination von Fern- und Nahphasen (modifiziert nach BREUER, 2001, S. 216)
- 
- Abbildung 5.1:            Beispiel für ein Textelement „Zusammenfassung“ am Beispiel der Fitness-Trainer-B-Lizenz (vgl. BSA-AKADEMIE, 2000b, Fitness-Trainer-B-Lizenz, S. 40).
- Abbildung 5.2:            Beispiel einer Wiederholungsaufgabe (vgl. BSA-AKADEMIE, 2000b, Fitness Trainer-B-Lizenz, S. 55)

**Kapitel D****Auswertung**

- Abbildung 1.1: Altersverteilung der Teilnehmer in Kohorten in Prozent (n = 204)
- Abbildung 1.2: Schulbildung der Befragten in Prozent (n = 203)
- Abbildung 1.3: Schulbildung der Befragten nach Geschlecht in Prozent (n = 203)
- Abbildung 1.4: Arbeitsverhältnis der Teilnehmer in einem Fitnessclub (n = 198)
- Abbildung 1.5: Beschäftigung von lizenzierten Fitnesstrainern, lizenzierten Aerobictrainern und Dipl.-Sportlehrern in Fitnessclubs (DSSV, 2003, S. 39)
- Abbildung 1.6: Mittlere Anzahl der Mitarbeiter im Fitnessclub (n = 204)
- Abbildung 1.7: Angabe von festen Arbeitszeiten in einem Fitnessclub (n = 204)
- Abbildung 1.8: Angabe von unregelmäßigen Arbeitstagen und -zeiten in einem Fitnessclub (n = 204)
- Abbildung 1.9: Angabe der durchschnittlichen Arbeitszeit (n = 204)
- Abbildung 1.10: Fernunterrichtserfahrung bei BSA-Akademie durch besuchte Kurse (n = 203)
- Abbildung 1.11: Kostenträger der Fernunterrichtskurse (n = 204)
- Abbildung 1.12: Branchenspezifische Qualifikationen nicht bei der BSA-Akademie erworben (n = 204)
- Abbildung 5.1: Inanspruchnahme der Fernlehrbetreuung durch die Teilnehmer in Prozent (n = 200)
- Abbildung 7.1: Tägliche Arbeitszeit der befragten Teilnehmer in Stunden mit dem PC (n = 159)
- Abbildung 7.2: Angaben der Teilnehmer im Hinblick auf den Besitz eines PCs (n = 185)
- Abbildung 7.3: Antwortverhalten der Befragten zur Frage „Besitzen Sie einen Internetanschluss?“ (n = 194)
- Abbildung 7.4: Angaben der Teilnehmer bezüglich der Internetnutzung (n = 200)
- Abbildung 7.5: Angaben der Teilnehmer zur Dauer der täglichen Internetsitzungen (n = 200)
- Abbildung 7.6: Bekanntheitsgrad der BSA-Homepage bei den Teilnehmern (n = 203)
- Abbildung 9.1: Einschätzung des Anstrengungsgrades der Ausbildung (n = 199)
- Abbildung 9.2: Lehrgangsabbrecher in Prozent (n = 196)
- Abbildung 9.3: Beurteilung der Lehrgangskosten (n = 201)
- Abbildung 10.1: Einschätzung der Leistungsanforderungen in der Fitnessbranche (n = 197)

## **Leitfadeninterviewbogen zur Entwicklung des Fragebogens**





---

## Leitfadeninterviewbogen zur Entwicklung des Fragebogens

Interviewer: Bernhard Allmann Datum/Ort: .....

Interviewter: ..... Uhrzeit: .....

- Darstellung der Ziele der Befragung: Die Akzeptanz fernunterrichtsrelevanter Größen hinsichtlich Bildungsstand, Funktion im Fitnessclub, fernunterrichtspezifisches und branchenspezifisches Qualifikationsniveau der Teilnehmer.

- 
1. Soziodemografische Daten
    - a. Welches sind nach Ansicht der Experten wichtige soziodemografische Daten?
    - b. Welche branchentypische Daten sollen in die Befragung mit eingebunden werden?
  2. Lernaufwand
    - a. Wie viel Zeit steht den Teilnehmern zur Bearbeitung von Lehrbriefen zur Verfügung?
    - b. Wie lange beschäftigen sie sich mit dem Lehrmaterial?
  3. Beurteilung der Präsenzphase (Dauer, Inhalte, Lernerfolg)?
    - a. Ist die Präsenzphase ausreichend lange, um den Lernstoff zu vermitteln?
    - b. Welche Faktoren bedingen den Lernerfolg während einer Präsenzphase?
    - c. Würden die Teilnehmer zusätzliche Medien wie CD-ROM zur Ergänzung der Inhalte nutzen wollen?
  4. Beurteilung der Lehrbriefe hinsichtlich der Gestaltung und der Konzeption
    - a. Wie beurteilen die Teilnehmer die Lehrbriefe hinsichtlich des Layouts?
    - b. Wie beurteilen die Teilnehmer den Lernstoff?
    - c. Wie beurteilen die Teilnehmer die sprachliche Gestaltung?
  5. Beurteilung von Lernhilfen in Form von Arbeitsblättern
    - a. Wissen die Teilnehmer, welche Funktion und welchen Nutzen Lernhilfen haben?
    - b. Wie bewerten die Teilnehmer die sprachlich-inhaltliche Gestaltung von Lehrbriefen?
  6. Nutzen der Fernunterrichtsbetreuung
    - a. Haben die Teilnehmer die angebotene Fernunterrichtsbetreuung bereits genutzt?
    - b. Welches Medium nutzen sie bei der Fernunterrichtsbetreuung?
    - c. Warum wird die angebotene Fernunterrichtsbetreuung nicht genutzt?
  7. Einsatz von Lernerfolgskontrollen
    - a. Welche Form der Lernerfolgskontrolle wurde durchgeführt (Hausarbeit, Orientierungsfragen, Arbeitsaufgaben)?
    - b. Wie verständlich war der Hausarbeitsleitfaden?
  8. Verfügbarkeit und Nutzen von PC und Internet
    - a. Verfügen die Teilnehmer über PC und Internet?
    - b. Wie stellt sich das Nutzerverhalten dar?
  9. Berufliches Selbstbild der Teilnehmer
    - a. Welche Faktoren beeinflussen das berufliche Fortkommen positiv?
    - b. Können Lerntypen kategorisiert werden?

10. Leistungsmotiv, Lernmotivation, Lernstrategien
  - a. Welche Motive haben die Teilnehmer, einen Fernlehrgang zu absolvieren?
  - b. Sind die Teilnehmer intrinsisch oder extrinsisch motiviert?
  - c. Wie gehen sie beim Lernen vor?
  - d. Wie bearbeiten sie Texte?
  
11. Beurteilung der Angebotsstruktur und der Anforderungen von BSA-Lehrgängen
  - a. Wie schwierig schätzen die Teilnehmer die Anforderungen ein?
  - b. Wie beurteilen sie die Kosten?
  - c. Aus welchen Gründen brechen sie einen Lehrgang ab?
  - d. Wie beurteilen sie die Ausbildungen?
  - e. Wie beurteilen sie die BSA-Fachbereiche und deren Anforderungsniveau?
  
12. Gibt es weitere, relevante Fragen?

## **Anschreiben zum Fragebogen**



## **Anschreiben**

### ***Schriftliche Befragung von Teilnehmerinnen und Teilnehmern des Fernunterrichts bei der BSA-Akademie***

Sehr geehrte Kursteilnehmerin, sehr geehrter Kursteilnehmer,

die Fitnessbranche befindet sich im Wandel. Dieser Wandel erfordert spezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten der in der Branche arbeitenden Personen. Eine Ausweitung der Arbeitszeiten und die vielfältigen Arbeitsaufgaben lassen in der Regel „herkömmliche Wege“ der Weiterbildung kaum zu. Der kombinierte Fern- bzw. Nahunterricht wird als besonders geeignete Methode angesehen, sich parallel zur Arbeit weiterzuqualifizieren. Aus diesem Grund wende ich mich mit beiliegendem Fragebogen an in der Fitnessbranche arbeitende Personen, denn nur diese können verlässliche Aussagen über die Effizienz eines solchen Lehrverfahrens und über die Qualifizierungsbedürfnisse machen. Die Erhebung soll vor allem dazu beitragen, den kombinierten Fern- bzw. Nahunterricht zu optimieren. Hier haben Sie die Möglichkeit, sich offen zu äußern, denn erst mit empirisch gesicherten Daten kann den sich verändernden und wachsenden Ansprüchen an das Anforderungsprofil der Mitarbeiter in der Branche begegnet und somit einer optimal funktionierenden Lehrmethode zugearbeitet werden.

Der Fragebogen ist wesentlicher Teil meiner Dissertation, die von Frau PD Dr. Ilse Harms am Lehrstuhl für Informationswissenschaft an der Universität des Saarlandes und Herrn Prof. Dr. Eike Emrich am Lehrstuhl für Sportentwicklung an der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität in Frankfurt am Main betreut wird. Wie bei allen empirisch angelegten Arbeiten erhöht eine hohe Rücklaufquote die Aussagekraft und damit die Qualität der Untersuchung. Daher bitte ich Sie, die Arbeit zu unterstützen, indem Sie die Fragen sorgfältig beantworten.

Die wissenschaftliche Auswertung erfolgt auf Grund anonymisierter Daten, die Rückschlüsse auf Ihre Person unmöglich machen. Datenerhebungen sind mühsam, auch für den, der einen Fragebogen auszufüllen hat. Aber sie sind auch notwendig, wenn man zu gesicherten Aussagen kommen möchte. Daher bedanke ich mich recht herzlich für Ihre Bemühungen.

Mit freundlichen Grüßen

Bernhard Allmann (Dipl.-Sportlehrer)



## Endversion des Fragebogens





## Anleitung

Auf den folgenden Seiten werden Sie gebeten, zu einer Reihe von Aussagen Stellung zu nehmen. Sie haben dabei die Möglichkeit, jeder Aussage mehr oder weniger zuzustimmen oder sie mehr oder weniger abzulehnen. Bei manchen Fragen interessiert, wie wichtig Ihnen der Inhalt dieser Aussage ist. Bitte bearbeiten Sie alle Aussagen der Reihe nach, indem Sie ein Kreuz (X) in den dafür vorgesehenen Kreis setzen.

Sie haben dabei die Möglichkeit auf einer Skala mit den Endpunkten

⑤ („trifft in hohem Maße zu“) und ① („trifft in geringem Maße zu“),

⑤ („sehr wichtig“) und ① („sehr unwichtig“),

⑤ („kommt sehr häufig vor“) und ① („kommt nie vor“),

⑤ („sehr gut“) und ① („sehr schlecht“),

⑦ („ausschließlich“) und ① („kommt nie vor“),

② („gestiegen“) und -② („gesunken“)

Ihre Meinung anzugeben. Je mehr also für Sie etwas zutrifft, je häufiger Sie etwas tun oder je wichtiger Ihnen etwas ist, desto höher ist der Zahlenwert, den Sie ankreuzen.

Einige Aussagen haben einen ähnlichen Wortlaut oder Sinn. Bitte nehmen Sie auch zu diesen Aussagen Stellung. Sie brauchen bei der Beantwortung nicht lange nachzudenken. Da es bei allen Aussagen um Ihre ganz persönliche Sichtweise geht, gibt es keine „richtigen“ oder „falschen“ Antworten. Überlegen Sie auch bitte nicht, welche Antwort eventuell den „besten Eindruck“ machen könnte. Sie können sich darauf verlassen, dass Ihre Antworten absolut vertraulich behandelt werden.

Anmerkung: Aus Gründen der Lesbarkeit und der Platzersparnis werden im Folgenden nur die Maskulinformen einzelner Personen verwendet (also: Trainer, Studioleiter usw.). Diesbezüglich bitte ich alle Teilnehmerinnen um Nachsicht.

## Statistische Angaben

*Eine wichtige Bitte:*

Auch wenn es etwas Mühe macht, füllen Sie bitte die statistischen Angaben vollständig aus, denn erst in der Verbindung dieser Merkmale mit Ihren Situationsurteilen ist eine gehaltvolle Auswertung möglich.

**Wann sind Sie geboren?** 19.....

**Bitte geben Sie Ihr Geschlecht an:**  männlich  weiblich

---

### 1. *Welchen Schulabschluss besitzen Sie?*

- Keinen Schulabschluss  Hauptschulabschluss  
 Mittlere Reife  Fachhochschulreife (Fachabitur)  
 Allgemeine Hochschulreife (Abitur)  Befinde mich noch in Ausbildung

Sonstige: \_\_\_\_\_

---

---

### 2. *Haben Sie eine Funktion in einem Fitnessclub?*

- Nein  
 Ja, und zwar ... (Mehrfachnennungen möglich)

*Leitung*

- Inhaber eines Fitnessclubs  
 Geschäftsführer eines Fitnessclubs  
 Studioleiter

*Training*

- Trainer im Fitnessbereich  
 Trainer im Aerobicbereich

*Theke / Info / Rezeption*

- Servicemitarbeiter Theke / Info / Rezeption

*Verwaltung*

---

Verwaltungsmitarbeiter

Trainierender

Sonstiges: \_\_\_\_\_

### 3. Beschreiben Sie Ihr Arbeitsverhältnis im Fitnessclub!

Kein Arbeitsverhältnis (dann bitte zur Frage 9)

fest angestellt ganztags

fest angestellt halbtags

Auf Honorarbasis (Freiberuflich)

630,-DM-Kraft

Betreiber der Anlage

### 4. In welchen Bereichen eines Fitnessclubs arbeiten Sie?

	Training	Aerobic	Verwaltung	Service	Kinder- betreuung	Sonstige
Ausschließlich	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Überwiegend	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Manchmal	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Selten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nie	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

### 5. Die Anzahl der Mitarbeiter in dem Fitnessclub, in dem Sie überwiegend arbeiten beträgt

bis 5 Mitarbeiter

6 - 10 Mitarbeiter

10 - 20 Mitarbeiter

21 - 30 Mitarbeiter

31 - 40 Mitarbeiter

41 - 50 Mitarbeiter

51 - 75 Mitarbeiter

mehr als 75 Mitarbeiter

**6. Haben Sie feste Arbeitszeiten?**

- Nein (dann bitte zur nächsten Frage)       Ja, und zwar ... (bitte markieren)

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag	Samstag	Sonntag
6.00 Uhr							
7.00 Uhr							
8.00 Uhr							
9.00 Uhr							
10.00 Uhr							
11.00 Uhr							
12.00 Uhr							
13.00 Uhr							
14.00 Uhr							
15.00 Uhr							
16.00 Uhr							
17.00 Uhr							
18.00 Uhr							
19.00 Uhr							
20.00 Uhr							
21.00 Uhr							
22.00 Uhr							
23.00 Uhr							
24.00 Uhr							

**7. Geben Sie bitte die Tage und Zeiten an, zu denen Sie unregelmäßig arbeiten.**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**8. Wie viele Stunden pro Woche arbeiten Sie durchschnittlich?**

Ich arbeite im Schnitt ..... Stunden pro Woche.

9. Welchen Kurs besuchen Sie gerade bei der BSA-Akademie?

		Fitnessfachwirt		
Lehrer für Fitness, Gesundheit und Sportrehabilitation	Fitnessmanager	Aerobictrainer-A-Lizenz	Lehrer für Mentale Fitness	Trainerfortbildungen
<input type="radio"/> Trainer für Sportrehabilitation	<input type="radio"/> Fitnessbetreuer/ Servicemanager	<input type="radio"/> Aerobic Manager	<input type="radio"/> Prozessmanager	<input type="radio"/> Ernährungsberater
<input type="radio"/> Wellness- und Gesundheitstrainer	<input type="radio"/> Fitnessberater/ Salesmanager	<input type="radio"/> Wellness Trainer Aerobic	<input type="radio"/> Mentalcoach	<input type="radio"/> Trainingsbetreuer Fitness
<input type="radio"/> Trainer für Cardiofitness	<input type="radio"/> Marketingmanager	<input type="radio"/> Cardio Trainer Aerobic	<input type="radio"/> Kommunikationstrainer	<input type="radio"/> Leistungssportseminar (A-Lizenz)
<input type="radio"/> Ernährungstrainer	<input type="radio"/> Betriebsleiter für Fitnessanlagen	<input type="radio"/> Step-Trainer	<input type="radio"/> Entspannungstrainer	<input type="radio"/> Rückenschule
<input type="radio"/> Fitnesstrainer-B-Lizenz	<input type="radio"/> B-Lizenz Verkauf & Service	<input type="radio"/> Aerobictrainer-B-Lizenz	<input type="radio"/> Mental-Trainer-B-Lizenz	<input type="radio"/> Fitnesstrainer für Senioren
				<input type="radio"/> Fit- und Fun für Kinder
				<input type="radio"/> Osteoporosekursleiter
				<input type="radio"/> Bewerbertraining
				<input type="radio"/> Fit in Freizeit und Beruf
<b>Fitnessbereich</b>	<b>Wirtschaftsbereich</b>	<b>Gymnastikbereich</b>	<b>Mentalbereich</b>	<b>Trainerfortbildungen</b>

**10. Haben Sie schon andere Kurse bei der BSA-Akademie besucht?**

- Nein       Ja, und zwar ...

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**11. Wer trägt die Kosten der gerade besuchten Aus-/Weiterbildung? (Mehrfachnennungen möglich)**

- Ich selbst.
- Mein Arbeitgeber.
- Das Arbeitsamt.
- Der Berufsförderungsdienst der Bundeswehr.
- Ein Teil \_\_\_\_\_, ein Teil \_\_\_\_\_.
- Die Aus- und Weiterbildung wird über das Meisterbafög finanziert.
- Die Aus- und Weiterbildung wird über Dritte (z. B. Eltern, Verwandte usw.) finanziert.

**12. Besitzen Sie fitnessspezifische Qualifikationen, die Sie nicht bei der BSA-Akademie erworben haben?**

- Nein
- Ja, dann nennen Sie bitte die genaue Bezeichnung der Qualifikation und das Ausbildungsinstitut.
- Trainerqualifikationen (Lizenzen, Diplome) im Fitnessbereich und Ausbildungsinstitut
- .....
- .....
- Trainerqualifikationen (Lizenzen, Diplome) im Aerobicbereich und Ausbildungsinstitut
- .....
- .....
- Qualifikationen im Service-/Thekenbereich (Weiterbildungen) und Ausbildungsinstitut
- .....
- .....

Qualifikationen im Betriebswirtschaftsbereich (Weiterbildungen) und Ausbildungsinstitut

.....  
 .....

Trainerqualifikationen (Lizenzen, Diplome) im Mentalbereich und Ausbildungsinstitut

.....  
 .....

Sonstige Qualifikationen

.....  
 .....

## Zum Lernaufwand im kombinierten Fern- / Nahunterricht

13. Wie schätzen Sie die Dauer der Nahphasen ein?	trifft in hohem Maße zu					trifft in geringem Maße zu
Die Tage reichen völlig aus, um den Lehrstoff zu vermitteln.	⑤	④	③	②	①	
An Stelle einer Nahphase sollten besser zwei kürzere Nahphasen angeboten werden.	⑤	④	③	②	①	

14. Die Vermittlung der Lerninhalte in der Nahphase hängt vor allem ab von ...	trifft in hohem Maße zu					trifft in geringem Maße zu
... der Kompetenz der Referenten.	⑤	④	③	②	①	
... der Anschaulichkeit des Unterrichts durch den Referenten.	⑤	④	③	②	①	
... der Bearbeitung von Arbeitsblättern.	⑤	④	③	②	①	
... der Bearbeitung von Fallbeispielen.	⑤	④	③	②	①	
... den verwendeten Lehrmitteln wie Folien und Abbildungen.	⑤	④	③	②	①	
... den Praxiseinheiten in der Nahphase.	⑤	④	③	②	①	

15. Der in der Nahphase vermittelte Lernstoff ...	trifft in hohem Maße zu					trifft in geringem Maße zu
... ist praxisorientiert.	⑤	④	③	②	①	
... ist zu wissenschaftlich.	⑤	④	③	②	①	
... kann nicht in der Praxis verwendet werden.	⑤	④	③	②	①	
... ist zu wenig bildhaft dargestellt.	⑤	④	③	②	①	
... sollte im Lehrbrief anschaulicher dargestellt werden.	⑤	④	③	②	①	

16. Um einen besseren Lernerfolg zu erzielen, wäre ich auch bereit ...	trifft in hohem Maße zu					trifft in geringem Maße zu
... einen weiteren Nahphasentag in Anspruch zu nehmen.	⑤	④	③	②	①	
... weitere Informationen über eine CD-ROM mit den entsprechenden Lerninhalten zu nutzen.	⑤	④	③	②	①	
... online via Internet zu lernen.	⑤	④	③	②	①	
... mehr für einen Lehrgang zu bezahlen, wenn die Inhalte anschaulicher vermittelt würden.	⑤	④	③	②	①	



## Zu den Lehrbriefen

17. <b>Machen Sie bitte eine Aussage zum Bearbeiten der Lehrbriefe!</b>	trifft in hohem Maße zu					trifft in geringem Maße zu				
Ich habe die Lehrbriefe bis zur Nahphase noch nicht durchgearbeitet.	⑤	④	③	②	①					
Ich arbeite regelmäßig während der Woche mit den Lehrbriefen.	⑤	④	③	②	①					
Es kommt vor, dass ich mich über einen längeren Zeitraum nicht mit den Lehrbriefen beschäftige.	⑤	④	③	②	①					
Ich lese die Lehrbriefe erst kurz vor der Nahphase durch.	⑤	④	③	②	①					

18. <b>Wie viele Stunden pro Woche arbeiten Sie durchschnittlich mit Ihren Lehrbriefen für einen Lehrgang?</b>
<input type="radio"/> 0 - 1 Stunde <input type="radio"/> 1 - 2 Stunden <input type="radio"/> 2 - 3 Stunden <input type="radio"/> 3 - 4 Stunden <input type="radio"/> 4 - 5 Stunden <input type="radio"/> 5 Stunden und mehr

19. <b>Wie beurteilen Sie die Gesamtkonzeption der Lehrbriefe?</b>	trifft in hohem Maße zu					trifft in geringem Maße zu				
Die Inhalte der Lehrbriefe sind innovativ.	⑤	④	③	②	①					
Die Lehrbriefe sind übersichtlich gestaltet.	⑤	④	③	②	①					
Die Lehrbriefe sind klar gegliedert.	⑤	④	③	②	①					
Die Lehrbriefe sind anschaulich und bildhaft.	⑤	④	③	②	①					
Der Aufbau der Lehrbriefe motiviert zum Lernen.	⑤	④	③	②	①					
Die Inhalte der Lehrbriefe sind interessant.	⑤	④	③	②	①					
Die sprachliche Darstellung der Lehrtexte ist verständlich.	⑤	④	③	②	①					
Es werden zu viele Fremdwörter verwendet.	⑤	④	③	②	①					
Die Texte und Abbildungen der einzelnen Kapitel sind gut lesbar.	⑤	④	③	②	①					
Die Satzkonstruktionen sind zu lang, verschachtelt und kompliziert.	⑤	④	③	②	①					

Dem Leser wird es leicht gemacht, Wesentliches von Unwesentlichem zu unterscheiden.	⑤	④	③	②	①
Die Orientierungsfragen fassen das gesamte Wissen eines Kapitels des Lehrbriefs zusammen.	⑤	④	③	②	①
Wenn ich die Orientierungsfragen beantworten kann, habe ich die wesentlichen Punkte der Kapitel verstanden.	⑤	④	③	②	①
Das richtige Beantworten der Orientierungsfragen reicht aus, um eine Prüfung zu bestehen.	⑤	④	③	②	①

20. Folgende Punkte beeinträchtigen meiner Meinung nach meinen Lernerfolg:	trifft in hohem Maße zu				trifft in geringem Maße zu
Ich bin persönlichen Belastungen ausgesetzt.	⑤	④	③	②	①
Die Texte sind schwer verständlich.	⑤	④	③	②	①
Die Abbildungen sind nicht anschaulich genug.	⑤	④	③	②	①
Die Lehrbriefe sind unübersichtlich.	⑤	④	③	②	①
Die Lehrbriefe sind wenig anschaulich und wenig bildhaft.	⑤	④	③	②	①
Der Lehrbrief wirkt wenig motivierend.	⑤	④	③	②	①
Es werden zu viele Fremdwörter benutzt.	⑤	④	③	②	①
Die Bilder sind nicht dem Text zugeordnet.	⑤	④	③	②	①
Die Satzkonstruktionen sind zu lang.	⑤	④	③	②	①
Die Orientierungsfragen sind schlecht gestellt.	⑤	④	③	②	①
Es kann kein Fernlehrer erreicht werden.	⑤	④	③	②	①
Die Inhalte haben keinen Praxisbezug.	⑤	④	③	②	①

21. **Möchten Sie, dass an den Lehrbriefen etwas verbessert wird?**

Nein

Ja, und zwar müssten

Verbesserungen vorgenommen werden im Hinblick auf ...

trifft in  
hohem  
Maße zu

trifft in  
geringem  
Maße zu

... die Aktualität der Lehrinhalte.	⑤	④	③	②	①
... die Gliederung der Lehrbriefe.	⑤	④	③	②	①
... die Gestaltung der Lehrbriefe.	⑤	④	③	②	①
... die Bilder in den Lehrbriefen.	⑤	④	③	②	①
... die Motivationshilfen zum Lernen wie zum Beispiel praktische Arbeitsaufgaben.	⑤	④	③	②	①
... die sprachliche Darstellung der Lehrtexte.	⑤	④	③	②	①
... die zu häufige Verwendung von Fachwörtern.	⑤	④	③	②	①
... die Synchronisation zwischen den einzelnen Textaussagen und den zugehörigen Bildern.	⑤	④	③	②	①
... die Lesbarkeit von Texten und Abbildungen der einzelnen Kapitel.	⑤	④	③	②	①
... die Anzahl der Orientierungsfragen.	⑤	④	③	②	①
... die Spezifität von Orientierungsfragen.	⑤	④	③	②	①

## Zu den Arbeitsblättern

22. Treffen Sie bitte eine Aussage zu den in der Nahphase erhaltenen Arbeitsblättern!	trifft in hohem Maße zu				trifft in geringem Maße zu
Mir ist nicht klar, warum ich mit den Arbeitsblättern arbeiten soll.	⑤	④	③	②	①
Die Inhalte der Arbeitsblätter haben einen direkten Bezug auf den in der Nahphase verwendeten Lehrstoff.	⑤	④	③	②	①
Die in der Nahphase gegebenen Hinweise zur Verwendung der Arbeitsblätter sind ausreichend.	⑤	④	③	②	①
Die in den Arbeitsblättern verwendeten Arbeitsaufgaben erachte ich als sinnvoll.	⑤	④	③	②	①

23. Die in den Arbeitsblättern verwendeten Abbildungen sind ...	trifft in hohem Maße zu				trifft in geringem Maße zu
... inhaltlich klar dargestellt.	⑤	④	③	②	①
... irreführend.	⑤	④	③	②	①
... überflüssig.	⑤	④	③	②	①

## Zur Fernlehrbetreuung

24. Haben Sie bereits vom Angebot der Fernlehrbetreuung durch Fernlehrer Gebrauch gemacht?

Nein

Wenn „Nein“, dann bitte zu Frage 26.

Ja

Wenn „Ja“, über welchen Kommunikationsweg?

per Telefon

per E-Mail

per Brief

per Fax

25. <b>Bewerten Sie bitte das Angebot der Fernlehrbetreuung durch Fernlehrer!</b>						trifft in hohem Maße zu						trifft in geringem Maße zu
Auf die Möglichkeit, einen Fernlehrer zu kontaktieren, wurde im Studienführer ausreichend hingewiesen.	⑤	④	③	②	①							
Auch an Wochenenden sollte ein Fernlehrer kontaktiert werden können.	⑤	④	③	②	①							
Ein Fernlehrer sollte auch nach 17.00 Uhr erreichbar sein.	⑤	④	③	②	①							
Meine gestellten Fragen werden durch den Fernlehrer immer beantwortet.	⑤	④	③	②	①							
Ich schätze den telefonischen Kontakt mit einem Fernlehrer.	⑤	④	③	②	①							
Die Anleitung durch den Fernlehrer, eine Hausarbeit zu schreiben, ist sehr gut.	⑤	④	③	②	①							
Die Antworten der Fernlehrer auf inhaltliche Fragen sind unzureichend.	⑤	④	③	②	①							
Fragen der Gestaltung der Hausarbeit werden von den Fernlehrern ausreichend beantwortet.	⑤	④	③	②	①							
Die Fernlehrer zeichnen sich durch ihre Kompetenz ab.	⑤	④	③	②	①							
Die Fernlehrer zeichnen sich durch ihre Freundlichkeit aus.	⑤	④	③	②	①							

## Zur Hausarbeit

26. <b>Treffen Sie bitte eine Aussage zu den Hausarbeiten!</b>						trifft in hohem Maße zu						trifft in geringem Maße zu
Ich wusste bis zur Nahphase überhaupt nicht, dass ich eine Hausarbeit anfertigen muss.	⑤	④	③	②	①							
Der im Lehrbrief dargestellte Hausarbeitsleitfaden gibt eine genaue Gliederung der Hausarbeit vor.	⑤	④	③	②	①							
Die im Hausarbeitsleitfaden verwendete Sprache ist leicht verständlich.	⑤	④	③	②	①							
Die Möglichkeit des Herunterladens eines Hausarbeitsleitfadens von der BSA-Internetseite würde ich als sinnvoll erachten.	⑤	④	③	②	①							

Die Themen, die in der Hausarbeit bearbeitet werden sollen, sind klar im Hausarbeitsleitfaden dargestellt.	⑤	④	③	②	①
Ich hatte nach der Nahphase, bei der die Hausarbeit besprochen wurde, eine klare Vorstellung, wie diese anzufertigen ist.	⑤	④	③	②	①
Die Anfragen bezüglich der Hausarbeit wurden durch die Fernlehrer kompetent beantwortet.	⑤	④	③	②	①
Die Bewertung der Hausarbeit ist transparent.	⑤	④	③	②	①
Regelmäßige Nachfragen durch den Fernlehrer würden mich motivieren, meine Hausarbeit schneller fertig zu stellen.	⑤	④	③	②	①
Mir wäre es recht, ich könnte die Hausarbeit auch per E-Mail einsenden.	⑤	④	③	②	①
Das Bearbeiten und Einsenden der Orientierungsfragen via Internet wäre mir lieber als das herkömmliche Schreiben einer Hausarbeit.	⑤	④	③	②	①

## Zum Umgang mit Computer und Internet

### 27. Arbeiten Sie mit einem Personal Computer (PC)?

- Nein, dann bitte zur Frage 31.  
 Ja, und zwar  
 nur zu Hause (privat)     nur beruflich     sowohl als auch

### 28. Wozu nutzen Sie den PC ?

	aus- schließ- lich	sehr häufig	häufig	manch- mal	selten	sehr selten	nie
Zur Textverarbeitung.	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①
Zur Tabellenkalkulation.	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①
Zur grafischen Gestaltung.	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①
Zum Abspielen von Musik.	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①
Zum Spielen.	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①
Zum Lernen mittels interakti- ver CD-ROM.	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①

Sonstiges:..... ⑦ ⑥ ⑤ ④ ③ ② ①  
 .....

### 29. Wie häufig arbeiten Sie am PC?

- täglich
- 3 und mehr Tage / Woche
- 2 - 3 Tage / Woche
- 1 - 2 Tage / Woche

### 30. Wie viele Stunden arbeiten Sie täglich am PC?

- bis zu einer 1 Stunde
- 1 bis 2 Stunden
- 2 bis 3 Stunden
- 3 bis 4 Stunden
- 4 bis 5 Stunden
- mehr als 5 Stunden

### 31. Besitzen Sie einen eigenen PC?

- Ja, dann bitte zur Frage 32
- Nein

Wenn nein, welches sind die Gründe, sich keinen Computer anzuschaffen?	trifft in hohem Maße zu					trifft in geringem Maße zu
Ich brauche weder beruflich noch privat einen PC.	⑤	④	③	②	①	
Ich habe keine Zeit/Lust, mich mit PCs zu beschäftigen.	⑤	④	③	②	①	
PCs sind zu teuer.	⑤	④	③	②	①	
Durch PC-Nutzung werden soziale Kontakte vernachlässigt.	⑤	④	③	②	①	

Ich traue mir nicht zu, einen PC zu bedienen.	⑤	④	③	②	①
Ich lehne grundsätzlich alles ab, was mit PCs zu tun hat.	⑤	④	③	②	①

### 32. Besitzen Sie einen Internetanschluss?

- Ja, dann bitte zur Frage 33.       Nein

Wenn nein, warum schaffen Sie sich keinen Internetzugang an?	trifft in hohem Maße zu				trifft in geringem Maße zu
TV, Fachzeitschriften und Bücher reichen mir als Informationsquellen aus.	⑤	④	③	②	①
Ich brauche das Internet weder beruflich noch privat.	⑤	④	③	②	①
Ich kann andere bitten, für mich zu „surfen“, sollte ich es brauchen.	⑤	④	③	②	①
Ich habe keine Zeit/Lust, mich mit dem Internet zu beschäftigen.	⑤	④	③	②	①
Ich habe über Freunde/Bekannte Zugang zum Internet.	⑤	④	③	②	①
Ich habe über meinen Arbeitgeber Zugang zum Internet.	⑤	④	③	②	①
Die Kosten sind mir zu hoch.	⑤	④	③	②	①
Ich traue mir die Benutzung nicht zu.	⑤	④	③	②	①
Ich lehne die Nutzung des Internets grundsätzlich ab.	⑤	④	③	②	①

### 33. Surfen Sie im Internet?

- Ja       Nein, dann bitte zu Frage 38.



34. Sie nutzen das Internet zum ...?	ausschließlich	sehr häufig	häufig	manchmal	selten	sehr selten	nie
... Versenden und Empfangen von E-Mails.	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①
... ziellosen Surfen im Internet.	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①
... Downloaden von Dateien.	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①
... Bestellen von Büchern und CDs.	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①
... Recherchieren von Informationen zum Thema Fitness.	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①
... Befragen von Online-Fitnessratgebern.	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①
... Suchen von Stellenangeboten im Fitnessmarkt.	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①
... Suchen von Anbietern von Aus- und Weiterbildungen.	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①
... Downloaden von Trainingsprogrammen.	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①
... Suchen allgemeiner Informationen.	⑦	⑥	⑤	④	③	②	①

### 35. Wie lange sind Sie am Tag durchschnittlich im Internet?

- bis zu einer ½ Stunde     2 bis 3 Stunden  
 ½ bis 1 ½ Stunden     3 bis 4 Stunden  
 1 ½ bis 2 Stunden     4 Stunden und mehr

36. Würden Sie das Internet häufiger nutzen, wenn ...?	trifft in hohem Maße zu			trifft in geringem Maße zu	
... ein BSA-Lehrgang online durchgeführt werden könnte?	⑤	④	③	②	①
... Sie wüssten, woher Sie Informationen über Fitness bekommen könnten?	⑤	④	③	②	①
... der PC und das Zubehör billiger wären?	⑤	④	③	②	①
... regelmäßig ein Fitnessexperte befragt werden könnte?	⑤	④	③	②	①

... Orientierungsfragen der Lehrbriefe online beantwortet werden könnten?	⑤	④	③	②	①
---	---	---	---	---	---

37. Welche Probleme treten während einer Internetsitzung auf?	kommt sehr häufig vor				kommt nie vor
Der Seitenaufbau ist langsam.	⑤	④	③	②	①
Das Auffinden von Informationen ist aufwändig.	⑤	④	③	②	①
Das Herunterladen dauert sehr lange.	⑤	④	③	②	①
Die Homepage ist unübersichtlich.	⑤	④	③	②	①
Die Verbindung bricht zusammen.	⑤	④	③	②	①
Informationen über Fitness werden eher zufällig gefunden.	⑤	④	③	②	①
Software muss erst installiert werden.	⑤	④	③	②	①
Der PC hängt sich auf.	⑤	④	③	②	①
Das Herunterladen von Dateien klappt nicht.	⑤	④	③	②	①

### 38. Kennen Sie die BSA-Homepage?

Ja       Nein

39. Was erwarten Sie von Online-Angeboten der BSA-Akademie?	trifft in hohem Maße zu				trifft in geringem Maße zu
BSA-Ausbildungen auch online durchführen zu können.	⑤	④	③	②	①
Informationen zu aktuellen Fitness-trends zu erhalten.	⑤	④	③	②	①
Einen virtuellen Referenten zu befragen.	⑤	④	③	②	①
Lehrbriefe herunterladen zu können.	⑤	④	③	②	①
Einzelne Fachthemen wie z.B. Krafttraining als Lernmodul herunterladen zu können.	⑤	④	③	②	①

Downloaden von Trainingsprogrammen.	⑤	④	③	②	①
Nichts.	⑤	④	③	②	①
Sonstiges:..... .....	⑤	④	③	②	①

## Zu Fernunterrichtsmotiven

40. Welches Motiv bewegt Sie, einen Lehrgang bei der BSA-Akademie durchzuführen?	trifft in hohem Maße zu				trifft in geringem Maße zu
Ich habe die Möglichkeit, durch eine BSA-Ausbildung meine Anerkennung im Fitnessclub zu erhöhen.	⑤	④	③	②	①
Es ist die Lust auf eine neue Herausforderung.	⑤	④	③	②	①
Ich habe die Möglichkeit, durch Erweiterung meines Wissens beruflich voranzukommen.	⑤	④	③	②	①
Ich bekomme ein Zertifikat.	⑤	④	③	②	①
Ich habe Aussicht auf ein höheres Einkommen.	⑤	④	③	②	①
Ich habe Aussicht auf eine Führungs- und Leitungsposition an meinem Arbeitsplatz.	⑤	④	③	②	①
Ich habe Aussicht auf größere Entscheidungsbefugnis und größeren Einfluss am Arbeitsplatz.	⑤	④	③	②	①
Ich interessiere mich für Wirtschaftsthemen.	⑤	④	③	②	①
Ich interessiere mich für Themen im Mentalbereich.	⑤	④	③	②	①
Ich interessiere mich für Themen im Aerobicbereich.	⑤	④	③	②	①
Ich interessiere mich für fitnessfachspezifische Themen.	⑤	④	③	②	①
Ich habe allgemein Interesse an den BSA-Ausbildungen.	⑤	④	③	②	①
Ich möchte mich selbstständig machen.	⑤	④	③	②	①

41. <b>Wie wichtig sind für Sie persönlich die folgenden Tätigkeiten?</b>	sehr wichtig	eher wichtig	weiß nicht	eher unwichtig	sehr unwichtig
Kunden zu beraten.	⑤	④	③	②	①
Einen Fitnessclub zu leiten.	⑤	④	③	②	①
Mein Wissen an Mitarbeiter durch Schulungen weiterzugeben.	⑤	④	③	②	①
Kontakte mit anderen Personen aus der Branche zu haben.	⑤	④	③	②	①
Einen Bereich in einem Fitnessclub zu leiten.	⑤	④	③	②	①

## Zur Beurteilung der Angebotsstruktur der BSA-Akademie

42. **Mit dem Fernlehrgang bei der BSA-Akademie arbeiten Sie auf ein Ziel hin. Den Weg dahin beurteilen Sie als ...**

- ... sehr anstrengend.
- ... eher anstrengend.
- ... eher nicht anstrengend.
- ... nicht anstrengend.

43. **Haben Sie schon einmal einen BSA-Lehrgang abgebrochen?**

- Nein, dann bitte zu Frage 45.
  - Ja
- Wenn „Ja“, geben Sie bitte den Zeitpunkt des Abbruchs an:
- Direkt nach der Anmeldung und noch vor Erhalt des Lehrmaterials.
  - Direkt nach Erhalt der Lehrbriefe.
  - Beim Bearbeiten der Lehrbriefe und vor Beginn der Nahphase.
  - Während der Nahphase.
  - Direkt nach der Nahphase.
  - Beim Schreiben der Hausarbeit.
  - Nach der Abgabe der Hausarbeit und vor der Prüfung.

44. Falls Sie einen Lehrgang vorzeitig beendet haben, welche Gründe waren dafür ausschlaggebend?	trifft in hohem Maße zu				trifft in geringem Maße zu
- Persönliche - familiäre Gründe (Haushalt, Krankheit usw.).	⑤	④	③	②	①
- Zu hohe Belastung in Beruf, Studium, Ausbildung.	⑤	④	③	②	①
- Fehlende Motivation.	⑤	④	③	②	①
- Zu hohe zeitliche Belastung durch den Fernunterrichtslehrgang.	⑤	④	③	②	①
- Die Inhalte des Fernunterrichtslehrganges entsprachen nicht meinen Vorstellungen.	⑤	④	③	②	①
- Der Lehrstoff war zu umfangreich.	⑤	④	③	②	①
- Der Lehrstoff war zu schwer.	⑤	④	③	②	①
- Der Lehrstoff war zu schlecht dargestellt.	⑤	④	③	②	①
- Die Orientierungsfragen waren wenig motivierend.	⑤	④	③	②	①
- Der Ort der Nahphase lag zu weit entfernt.	⑤	④	③	②	①
- Die Termine der Nahphasen lagen ungünstig.	⑤	④	③	②	①
- Die Inhalte der Nahphase hatten zu wenig Praxisbezug.	⑤	④	③	②	①
- Die Erreichbarkeit der Fernlehrer war schlecht.	⑤	④	③	②	①
- Keine aktive Nachbetreuung seitens der BSA-Akademie.	⑤	④	③	②	①

45. Wie bewerten Sie das Ausbildungsprogramm, das von der BSA-Akademie angeboten wird?	sehr gut	eher gut	kann ich nicht beurteilen	eher schlecht	sehr schlecht
Den Fitnessbereich beurteile ich als ...	⑤	④	③	②	①
Den Gymnastik-/Aerobicbereich beurteile ich als ...	⑤	④	③	②	①
Den Wirtschaftsbereich beurteile ich als ...	⑤	④	③	②	①
Den Mentalbereich beurteile ich als ...	⑤	④	③	②	①
Die Trainerfortbildungen beurteile ich als ...	⑤	④	③	②	①
Das Lehrmaterial ist ...	⑤	④	③	②	①
Die Nahphasen sind ...	⑤	④	③	②	①
Die Fitnessreferenten sind ...	⑤	④	③	②	①
Die Gymnastik-/Aerobicreferenten sind ...	⑤	④	③	②	①
Die Wirtschaftsreferenten sind ...	⑤	④	③	②	①
Die Referenten im Mentalbereich sind ...	⑤	④	③	②	①
Die Referenten in den Fortbildungen sind ...	⑤	④	③	②	①
Die telefonische Beratung zu den Ausbildungen in der Zentrale ist ...	⑤	④	③	②	①
Die Beratung zu den Ausbildungen in den Nahphasen ist ...	⑤	④	③	②	①

#### 46. Die Kosten einer Ausbildung bei der BSA-Akademie sind

- ... zu hoch.
- ... hoch.
- ... angemessen.
- ... günstig.
- ... sehr günstig.

## Zu den Ausbildungsanforderungen

### 47. Haben sich die Leistungsanforderungen an das Personal in der Fitnessbranche in den vergangenen Jahren verändert ?

	○ Nein		○ Ja, und zwar...			
	stark gestiegen	gestiegen	unverändert	gesunken	stark gesunken	
- im Trainingsbereich.	②	①	①	-①	-②	
- im Gymnastik-/Aerobicbereich.	②	①	①	-①	-②	
- im Bereich Theke/Info.	②	①	①	-①	-②	
- im Bereich der Verwaltung.	②	①	①	-①	-②	
- im Bereich der Geschäftsführung.	②	①	①	-①	-②	
- im Bereich der Kundenbetreuung.	②	①	①	-①	-②	

### 48. Ist durch die steigende Zahl an Ausbildungen in der Fitnessbranche das Niveau in den Ausbildungen gestiegen?

	○ Nein		○ Ja, und zwar ...			
	stark gestiegen	gestiegen	unverändert	gesunken	stark gesunken	
- im Trainingsbereich.	②	①	①	-①	-②	
- im Gymnastik-/Aerobicbereich.	②	①	①	-①	-②	
- im Bereich Theke/Info.	②	①	①	-①	-②	
- im Bereich der Verwaltung.	②	①	①	-①	-②	
- im Bereich der Geschäftsführung.	②	①	①	-①	-②	
- im Bereich der Kundenbetreuung.	②	①	①	-①	-②	

49. Wie beurteilen Sie die Praxisrelevanz der Ausbildungskurse in folgenden Teilbereichen?	sehr gut	eher gut	kann ich nicht beurteilen	eher schlecht	sehr schlecht
- im Trainingsbereich.	⑤	④	③	②	①
- im Gymnastik-/Aerobicbereich.	⑤	④	③	②	①
- im Bereich Theke/Info.	⑤	④	③	②	①
- im Bereich der Verwaltung.	⑤	④	③	②	①
- im Bereich der Geschäftsführung.	⑤	④	③	②	①
- im Bereich der Kundenbetreuung.	⑤	④	③	②	①

50. Nehmen Sie bitte zu folgenden Aussagen Stellung:	trifft in hohem Maße zu				trifft in geringem Maße zu
Die BSA-Akademie ist eine Ausbildungsinstitution, die praxisorientiert ausbildet.	⑤	④	③	②	①
Die bei der BSA-Akademie vermittelten Lerninhalte greifen Trends wie Spinning®, Tae Bo®, Body Pump® zu spät auf.	⑤	④	③	②	①
Andere Weiterbildungsinstitutionen nehmen Trends schneller in ihr Weiterbildungsangebot auf.	⑤	④	③	②	①
Mit einer fundierten Lizenzausbildung der BSA-Akademie kann man sich viel schneller in Trends einarbeiten.	⑤	④	③	②	①

**Ich danke Ihnen recht herzlich für Ihre Mühe!**



# **Lehrgangsbeschreibungen der BSA-Akademie**

(Word Dokument der BSA-Akademie)



---

# Lehrgänge der BSA-Akademie

## 1 Lehrer für Fitness, Gesundheit und Sportrehabilitation

Die Ausbildung zum Lehrer für Fitness, Gesundheit und Sportrehabilitation stellt die höchste Qualifikationsstufe für den Fitnessbereich dar und dient der sportfachlichen Vorbereitung zum Fitnessfachwirt. Neben fundierten sporttheoretischen und sportpraktischen Inhalten werden auch grundlegende pädagogische Fachkenntnisse geschult. Den Teilnehmern wird die Fitness-Trainer-B-Lizenz oder eine vergleichbare Qualifikation als Basis empfohlen. Die Ausbildung setzt sich aus folgenden Modulen zusammen:

- Ernährungstrainer
- Trainer für Cardiofitness
- Wellness- und Gesundheitstrainer
- Trainer für Sportrehabilitation

Ausbildungsinhalte „Ernährungstrainer“ sind:

- Allgemeine Ernährungslehre
- Spezielle Ernährungslehre
- Gewichtsregulation
- Ernährung im Präventivsport und Gesundheitssport
- Substitution durch Nahrungsmittelkonzentrate

Ausbildungsinhalte „Trainer für Cardiofitness“ sind:

- Einführung in die Thematik
- Trainingswissenschaftliche Grundlagen
- Sportwissenschaftliche Grundlagen
- Trainingssteuerung und -planung
- Gerätehandling

Ausbildungsinhalte „Wellness- und Gesundheitstrainer“ sind:

- Einführung, Grundlagen Prävention- und Gesundheitssport
- Innere Medizin in der Prävention und im Gesundheitssport
- Orthopädie in der Prävention und im Gesundheitssport
- Trainingssteuerung/-planung in Prävention/Gesundheitssport
- Entspannungs- und Regenerationsmaßnahmen

Ausbildungsinhalte „Trainer für Sportrehabilitation“ sind:

- Sportbiologische Grundlagen
- Sportverletzungen und Sportschäden am Bewegungsapparat
- Erste-Hilfe-Maßnahmen

- Sportrehabilitationstraining
- Gerätehandling
- Funktionsgymnastik in der Sportrehabilitation
- Ergänzende Maßnahmen in der Sportrehabilitation

Die Ausbildungsdauer beträgt sechs Monate, wobei diese individuell verkürzt oder verlängert werden kann, vergleichbar mit Leistungssemestern an Universitäten. Für die Ausbildung sind zwölf Tage Nahphase vorgesehen (4 x 3 Tage Nahphase der jeweiligen Teilmodule). Prüfungsleistungen sind das Erstellen von vier Hausarbeiten in den jeweiligen Fachgebieten, was die Zulassungsvoraussetzung zur schriftlichen-, mündlichen und praktischen Prüfung darstellt. Die schriftliche Prüfung besteht aus einer dreistündigen Klausur, wobei zu jeweils 25 Prozent die einzelnen Fachgebiete der Aufbaustufe geprüft werden. Nach der schriftlichen Prüfung findet eine mündlich-praktische Prüfung statt, bei der in einem 20-minütigen Fachgespräch ein Fallbeispiel aus den Bereichen „Sportrehabilitation“ und „Sportprävention“ bearbeitet und präsentiert werden muss. Die Vorbereitungszeit hierfür beträgt 20 Minuten (vgl. BSA-Akademie, 2001a, S. 22).

## 2 Fitnessmanager

Die Ausbildung zum „Fitnessmanager“ vermittelt das betriebswirtschaftliche Wissen zur Führung einer Fitnessanlage und dient der Vorbereitung auf die Prüfung zum Fitnessfachwirt-IHK. Als Voraussetzung wird „...der Kurs B-Lizenz Verkauf und Service“ oder Erfahrung im Studiomanagement empfohlen“ (vgl. BSA-Akademie, 2001a, S. 36). Die Ausbildung setzt sich aus folgenden Modulen zusammen:

Betriebsleiter für Fitnessanlagen:

- Betriebswirtschaftliche Grundbegriffe
- Personalmanagement
- Planungsformen
- Kalkulation
- Betriebswirtschaftliche Unternehmensführung
- Unternehmensführung mit Kennzahlen
- Angebotsgestaltung
- Grundlagen der EDV in Fitnessanlagen

Marketingmanager für Fitnessanlagen:

- Marketinggrundlagen
- Marktanalyse
- Zielgruppen im Fitnessmarkt
- Marketingmix für Fitnessanlagen
- Werbung im Fitnessmarkt
- Marketingplanung und Marketingcontrolling
- Fitnessberater/Salesmanager
- Grundlagen des Verkaufs
- Das Produkt „Fitness“
- Terminierung am Telefon
- Clubpräsentation
- Verkaufspräsentation
- Verkaufsabschluss und Einwandbehandlung
- After-Sales-Betreuung – Der Verkauf nach Unterschrift
- Grundlagen der Körpersprache, Rethorik und Verkaufstechniken

Fitnessbetreuer/Service-Manager:

- Grundlagen der Kommunikation
- Service und Animation
- Umgang mit „schwierigen Kunden“
- Praktische Umsetzung (Rollenspiele und Übungen)

Die Dauer der Ausbildung beträgt sechs Monate, wobei zwölf Tage Nahphase vorgesehen sind, die als zwei mal sechs Tage Kombinahphase oder im vier mal drei Tage im modularen System gebucht werden können. Voraussetzungen für die Zulassung zur Fitnessmanagerprüfung ist das Anfertigen einer Hausarbeit im Bereich Marketingmanagement und das Bestehen der vier Lernerfolgskontrollen am Ende der Nahphasen. Die Abschlussprüfung selbst besteht in einer dreistündigen Klausur, bei der die Inhalte der vier Komponentenkurse abgefragt werden, sowie in einer 20-minütigen Prüfung, bestehend aus einem Rollenspiel (Verkaufssituation) in einem Fitnessstudio und einem Fachgespräch bezüglich von Fachfragen.

### 3 Fitnessfachwirt IHK

Die BSA-Akademie hat „...an der Schaffung der Berufs- und der Prüfungsbestimmungen Fitnessfachwirt-IHK mitgewirkt und ist das erste Ausbildungsinstitut, das auf die öffentlich-rechtliche Prüfung Fitnessfachwirt-IHK vorbereitet“ (vgl. BSA-Akademie, 2001a, S. 38). Die Gründe für die Entwicklung eines Weiterbildungsberufes liegen genau auf der Hand: „Höhere Ansprüche der Kunden an Qualität, Service und kundengerechter Behandlung, der zunehmende Informationsbedarf über aktuelle Entwicklungen, die Interessenvielfalt und unterschiedlichen Voraussetzungen der angesprochenen Kundschaft bewirken einen tiefgreifenden Wandel und eine deutliche Steigerung der Anforderungen an die Fach- und Führungskräfte in der Fitnessbranche.

Eine kaufmännische und/oder sportive Berufsausbildung und einige Jahre Berufserfahrung genügen deshalb heute in der Regel nicht mehr, um in der Fitnessbranche Führungsaufgaben übernehmen zu können. Fitnesscenter suchen Mitarbeiter, die neben beruflicher Erfahrung über erweiterte kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Kenntnisse und spezielles Fachwissen im Bereich Trainingslehre, Sportmedizin und Ernährung verfügen, die sich durch Ausbildung Fähigkeiten zur Problemanalyse und zum konzeptionellen Denken angeeignet haben“ (vgl. BSA-Akademie 2001a, S. 1). Daraus lassen sich erforderliche Kenntnisse und Fertigkeiten aus folgenden Bereichen ableiten:

- Kaufmännisches Wissen
- Marketing und Werbung
- Service und Animation
- Personalführung
- Ernährung
  
- Trainingslehre
- Sportmedizin
- Gymnastik/Aerobic
- Gerätehandling

Die BSA-Akademie hat ihr Ausbildungskonzept genau diesen Bedürfnissen angepasst. Die Module zum Fitnessfachwirt-IHK setzten sich im Ausbildungssystem aus den Profistufen Fitness „Lehrer für Fitness, Gesundheit und Sportrehabilitation“ und Wirtschaft „Fitnessmanager“ zusammen.

Tabelle: Ausbildungsstruktur „Fitnessfachwirt/in“ mit Zuordnung von BSA-Ausbildungen

<b>Betriebswirtschaftliche Ausbildungen</b>	<b>Fitness-Ausbildungen</b>
-Betriebsleiter für Fitnessanlagen	-Ernährungstrainer
-Marketingmanager für Fitnessanlagen	-Trainer für Cardiofitness
-Fitnessberater	- Wellness und Gesundheitstrainer
-Fitnessbetreuer	-Trainer für Sportrehabilitation

Die Ausbildungsinhalte entsprechen den zuvor aufgeführten Inhalten für den „Lehrer für Fitness, Gesundheit und Sportrehabilitation“ und dem „Fitnessmanager“. Sie sind für die Dauer eines Jahres mit 12 Monaten Fernunterricht und darin enthalten 24 Tage Nahphase konzipiert.

Um die Prüfung vor der IHK zu machen, gelten gesonderte Prüfungsvoraussetzungen:

### **Zulassungsvoraussetzungen**

„Zur Prüfung wird zugelassen, wer

1. eine kaufmännische Ausbildung und zwei Jahre einschlägige Berufspraxis im Fitnessstudio, oder
2. einen Hochschulabschluss als Sportlehrer und zwei Jahre einschlägige Berufspraxis im Fitnessstudio, oder
3. eine Ausbildung in einem verwaltenden Ausbildungsberuf und drei Jahre einschlägige Berufspraxis im Fitnessstudio, oder
4. eine Ausbildung als Physiotherapeut, Masseur oder staatlich geprüfter Gymnastiklehrer und drei Jahre einschlägige Berufspraxis im Fitnessstudio, oder
5. eine mindestens sechsjährige Berufspraxis im Fitnessstudio nachweisen kann.

Die Berufspraxis muss inhaltlich wesentliche Bezüge zu den Aufgaben eines Fitnessfachwirtes /einer Fitnessfachwirtin haben.



---

## **Schriftliche Prüfung**

Die schriftliche Prüfung zum Fitnessfachwirt IHK erstreckt sich auf folgende Prüfungsfächer:

1. Grundlagen der Volks- und Betriebswirtschaft
2. Personalwirtschaft, Personalführung und Datenverarbeitung
3. Verkauf, Management und Organisation
4. Trainingswissenschaft
5. Sportmedizin
6. Aspekte der Ernährungswissenschaft

## **Mündliche Prüfung**

„Die Zulassung zur mündlichen Prüfung ist zu versagen, wenn in der schriftlichen Prüfung in mehr als einem Prüfungsfach keine ausreichenden Leistungen erzielt wurden.

Ist der Prüfungsteilnehmer zur mündlichen Prüfung zugelassen, so findet in dem Fach Marketing eine mündliche Prüfung statt. Die mündliche Prüfung wird als Einzelprüfung in Form eines praxisorientierten Fachgesprächs durchgeführt. Dabei soll der Prüfungsteilnehmer nachweisen, dass er nach einer Vorbereitungszeit in der Lage ist, ein an den Inhalten des Prüfungsfaches orientiertes Thema strukturell zu bearbeiten und Lösungsansätze zu präsentieren. Das Fachgespräch soll einschließlich der Vorbereitungszeit höchstens 60 Minuten betragen.

## **Lehrproben**

In den Fächern Gymnastik/Aerobic und Gerätehandling muss der Prüfungsteilnehmer pro Fach eine Lehrprobe präsentieren. Dabei ist für jede Lehrprobe nach Bekanntgabe der Aufgabenstellung, eine 15-minütige Vorbereitungszeit zu gewähren. Vorbereitungszeit und Lehrprobe dürfen je Prüfungsfach 45 Minuten nicht überschreiten.

## **Bestehen der Prüfung**

Die Prüfung ist bestanden, wenn in allen Prüfungsfächern ausreichende Leistungen erzielt wurden. Über das Bestehen der Prüfung wird von der IHK ein Zeugnis ausgestellt, aus dem die Noten und Punkte der einzelnen Fächer hervorgehen.

## **Wiederholung der Prüfung**

Eine Prüfung, die nicht bestanden ist, kann zweimal wiederholt werden. In der Wiederholungsprüfung ist der Prüfungsteilnehmer von der Prüfung in einzelnen Prüfungsfächern zu befreien, wenn seine Leistungen darin in einer vorangegangenen Prüfung ausgereicht haben und er sich innerhalb von zwei Jahren, gerechnet vom Tage der Beendigung der nicht bestandenen Prüfung an zur Wiederholungsprüfung, anmeldet“ (vgl. BSA-Akademie, 2001a, S. 12 ff.).

## **4 Fitnessfachwirt BSA**

Einen Titel „Fitnessfachwirt BSA“ verleiht die BSA-Akademie, wenn folgende Prüfungsleistungen erbracht sind:

Vier Hausarbeiten der Lehrgänge der Aufbaustufe Fitness und die Prüfung zum „Lehrer für Fitness, Gesundheit und Sportrehabilitation“. Für den Wirtschaftsbereich ist die Zulassungsvoraussetzung zum Fitnessmanager das erfolgreiche Bestehen von vier Lernerfolgskontrollen am Ende der Nahphasen der vier Aufbaukurse im Wirtschaftsbereich und eine Hausarbeit im Fach Marketing. In beiden Bereichen sind zusätzlich jeweils 100 Praktikumstunden vorzuweisen. Alle Prüfungsteile (Hausarbeiten, Lernerfolgskontrollen, schriftliche und mündliche Abschlussprüfung) müssen mit mindestens 45 % der maximalen erreichbaren Punktzahl bestanden werden (BSA-Akademie, 2001a, S. 12).

## **5 Lehrgangsbeschreibungen Aerobictrainer- A-Lizenz, Lehrer für Mental Fitness, Trainerfortbildungen**

### **Aerobictrainer-A-Lizenz**

Die Ausbildung „Aerobictrainer-A-Lizenz“ qualifiziert den angehenden Bereichsleiter Aerobic und setzt sich aus den Modulen zusammen:

- Steptrainer
- Cardio-Trainer Aerobic
- Wellness-Trainer Aerobic
- Aerobicmanager

Eine Aerobictrainer-B-Lizenz oder eine vergleichbare Qualifikation wird als Voraussetzung empfohlen. Ausbildungsinhalte sind:

### **Steptrainer**

- Technikschiilung
- Spezielle Anatomie des Bewegungsapparates
- Spezielle Methodik/Didaktik
- Verschiedene Praxiseinheiten
- Lehrproben

---

**Cardio-Trainer Aerobic**

- Einführung in die Thematik
- Trainingswissenschaftliche Grundlagen
- Spezielle Methodik/Didaktik
- Verschiedene Praxiseinheiten

**Wellness-Trainer Aerobic**

- Präventives Training
- Entspannung
- Stretching
- Ernährungsgrundlagen
- Lehrproben

**Aerobicmanager**

- Stellenbeschreibung
- Stundenplankonzeption
- Personalmanagement
- Marketing
- Persönlichkeitsschulung
- Trends

(vgl. BSA-Akademie, 2001a, S. 30)

Die Ausbildungsdauer beträgt sechs Monate, wobei diese individuell verkürzt oder verlängert werden kann, vergleichbar mit Leistungssemestern an Universitäten. Für die Ausbildung sind 12 Tage Nahphase vorgesehen (vier mal drei Tage Nahphase der jeweiligen Teilmodule). Die Erstellung von vier Hausarbeiten in den jeweiligen Fachgebieten ist die Zulassungsvoraussetzung zur schriftlichen, mündlichen und praktischen Prüfung. Die schriftliche Prüfung besteht aus einer dreistündigen Klausur, wobei zu jeweils 25 Prozent die einzelnen Fachgebiete der Aufbaustufe geprüft werden. Nach der schriftlichen Prüfung findet eine mündliche- praktische Prüfung statt, bei der in einem 20-minütigen Fachgespräch ein Fallbeispiel bearbeitet und präsentiert werden muss. Die Vorbereitungszeit hierfür beträgt 20 Minuten.

## **Lehrer für Mentale Fitness**

Die Ausbildung zum „Lehrer für Mentale Fitness“ vermittelt umfassende Kenntnisse im Bereich der Mentalen Fitness. Neben Entspannungs- und Kommunikationstechniken erhalten die Teilnehmer eine Vielzahl von Werkzeugen, um mit mentalen Techniken erfolgreich zu arbeiten. Für die Teilnahme wird die vorherige Teilnahme an dem Kurs Mentaltrainer-B-Lizenz empfohlen. Die Ausbildung setzt sich aus folgenden Modulen zusammen:

- Entspannungstrainer
- Kommunikationstrainer
- Mental Coach
- Prozessmanager

### **Entspannungstrainer**

- Grundlagen zur Integration von Methoden der Entspannung und Körperbeherrschung in ein gesundheitliches Fitnesstraining
- Entspannungsverfahren und deren Einsatz im Studio
- Entspannungsübungen aus den wichtigsten Verfahren
- Die Progressive Muskelrelaxation
- Wellness-Trainer Aerobic
- Aerobicmanager

### **Kommunikationstrainer**

- Verbale Kommunikation
- Nonverbale Kommunikation (Körpersprache)
- Repräsentationssysteme
- Kommunikation mit Gruppen
- Lernen und Lehren

### **Mental Coach**

- Coaching – Der Weg zu einer starken Persönlichkeit
- Menschenbilder aus der Psychologie und Philosophie
- Persönlichkeitswahrnehmung/Analyse der Persönlichkeit
- Basiskompetenz des Coaches
- Ablauf des Coaching-Prozesses
- Modifikation von Verhalten und Einstellung
- Coaching von Gruppen
- Aus der Praxis für die Praxis

**Prozessmanager**

- Zielmanagement
- Zeitmanagement
- Modellieren von Spitzenleistungen
- Modelle der Veränderung
- Aufbau und Führung von Teams

(vgl. BSA-Akademie, 2001a, S. 46)

Die Ausbildungsdauer beträgt sechs Monate, wobei diese individuell verkürzt oder verlängert werden kann, vergleichbar mit Leistungssemestern an Universitäten. Für die Ausbildung sind zwölf Tage Nahphase vorgesehen (vier mal drei Tage Nahphase der jeweiligen Teilmodule). Die Prüfung besteht aus einer schriftlichen und mündlichen Prüfung.



# **Übersicht der BSA-Lehrgänge und der dazugehörigen Lehrbriefe**

(Word-Dokument der BSA-Akademie)





## Übersicht der BSA-Lehrgänge und der dazugehörigen Lehrbriefe

### Fitnessbereich

1 Fitness-Trainer-B-Lizenz	B-Lizenz + Übungskatalog
2 Trainingsbetreuer Fitness	Sportmedizin + Übungskatalog
3 Ernährungstrainer	Ernährungstrainer
4 Trainer für Cardiofitness	Cardiofitness
5 Wellness- und Gesundheitstrainer	Wellness- und Gesundheitstrainer + Sportmedizin
6 Trainer für Sportrehabilitation	Sportrehabilitation + Sportmedizin + Übungskatalog
7 Kombinationspräsenzphase Fitness I (Ernährung und Cardio)	Ernährungstrainer + Cardiofitness
8 Kombinationspräsenzphase Fitness II (Wellness und Reha)	Wellness- und Gesundheitstrainer + Sportrehabilitation + Sportmedizin + Übungskatalog
9 Lehrer für Fitness, Gesundheit und Sportrehabilitation	Ernährungstrainer + Cardiofitness + Wellness- und Gesundheitstrainer + Sportrehabilitation + Sportmedizin + Sportpädagogik + Tasche

**Gymnastikbereich**

10 Aerobictrainer-B-Lizenz	B-Lizenz Gymnastik/Aerobic + Sportmedizin + Übungskatalog Gymnastik
11 Step-Trainer	Step-Trainer
12 Cardio-Trainer Aerobic	Cardio-Trainer Aerobic
13 Wellness-Trainer Aerobic	Wellness-Trainer Aerobic
14 Aerobic Manager	Aerobic Manager
15 Kombinationspräsenzphase Aerobic I (Step + Cardio)	Step-Trainer + Cardiofitness
16 Kombinationspräsenzphase Aerobic II (Wellness + Manager)	Wellness- und Gesundheitstrainer + Aerobicmanager
17 Aerobictrainer-A-Lizenz	Step-Trainer + Cardio-Trainer + Aerobic + Wellness Trainer Aerobic + Aerobicmanager

**Wirtschaftsbereich**

18 B-Lizenz Verkauf und Service	B-Lizenz Verkauf und Service
19 Betriebsleiter für Fitnessanlagen	Betriebsleiter für Fitnessanlagen
20 Marketingmanager für Fitnessanlagen	Marketingmanager
21 Fitnessberater / Sales Manager	Fitnessberater
22 Fitnessbetreuer / Service Manager	Fitnessbetreuer
23 Kombinationspräsenzphase Wirtschaft (Betriebsleiter + Marketingmanager)	Betriebsleiter + Marketingmanager
24 Kombinationspräsenzphase Wirtschaft II (Berater + Betreuer)	Fitnessberater + Fitnessbetreuer
25 Fitness Manager	Betriebsleiter+ Marketingmanager + Fitnessberater + Fitnessbetreuer

**Fitnessfachwirt und Fitnessfachwirtvorbereitungskurs**

26 Fitnessfachwirt IHK	Ernährungstrainer + Cardiofitness + Wellness- und Gesundheitstrainer + Sportrehabilitation +
	Marketingmanager + Betriebsleiter + Fitnessberater + Fitnessbetreuer +
	Fitness B-Lizenz + Sportpädagogik + Übungskatalog + Sportmedizin + Tasche
27 Spezialkurs zur Prüfungsvorbereitung	

**Mentalbereich**

28 Mentaltrainer-B-Lizenz	Mentaltrainer-B-Lizenz
29 Entspannungstrainer	Entspannungstrainer + CD
30 Kommunikationstrainer	Lehrmaterial noch nicht erstellt
31 Prozessmanager	Lehrmaterial noch nicht erstellt
32 Mental Coach	Lehrmaterial noch nicht erstellt
33 Kombinationspräsenzphase Mental I (Entspannung + Kommunikation)	Lehrmaterial noch nicht erstellt
34 Kombinationspräsenzphase Mental II (Prozess + Coach)	Lehrmaterial noch nicht erstellt
35 Lehrer für Mentale Fitness	Lehrmaterial noch nicht erstellt

**Trainerfortbildungen**

36 Ernährungsberater	Ernährungsberater
37 Trainer-A-Lizenz (Leistungssportseminar)	Leistungssport und Doping
38 Rückenschule	Rückenschule
39 Fit & Fun für Kinder	Fit und Fun für Kinder
40 Fitnesstraining für Senioren	Fitnesstrainer für Senioren
41 Osteoporosekursleiter	Osteoporose
42 Bewerbertrainer	kein Lehrmaterial entwickelt
43 Fit in Freizeit und Beruf	Fit in Freizeit + Thera-Band
44 Gesunde Lebensführung	Gesunde Lebensführung (1 - 4 + 5 - 9) + Thera-Band



## **Leitfaden zur Erstellung einer Hausarbeit am Beispiel der Fitness-Trainer-B-Lizenz**

(Word-Dokument der BSA-Akademie)





---

## LEITFADEN ZUR ERSTELLUNG DER SCHRIFTLICHEN HAUSARBEIT

Sehr geehrter(e) Kursteilnehmer(in)!

Zum Abschluss Ihrer Ausbildung Trainer-B-Lizenz haben Sie die Aufgabe, eine schriftliche Hausarbeit anzufertigen und der BSA-Akademie zur Korrektur einzureichen.

Die Aufgabenstellung gliedert sich in drei Bereiche:

### **I Trainingssteuerung/Trainingsplanung im Krafttraining nach der ILB-Methode (Planungszeitraum min. 6 bis max. 12 Monate)**

Für die Bearbeitung und Darstellung der Trainingssteuerung und -planung wählen Sie selbst eine Person aus. Das Thema kann sich auf den Breiten- bzw. Freizeit-Fitness- oder Leistungssport und bestimmte Zielgruppen (z. B. Senioren) beziehen.

#### 1. Diagnose

Personbeschreibung (Daten aus Eingangsgespräch und Eingangstests) mit mindestens vier allgemeinen und drei speziellen Parametern und deren Wertung (vgl. Diagnosebogen).

#### 2. Zielsetzung/Prognose

Festlegung von Haupt- und Teilzielen des Trainings mit realistischer Zeitvorgabe/Prognose.

#### 3. Trainingsplanung nach der ILB-Methode

##### 3.1 Makrozyklusdarstellung

- Erarbeitung eines Makrozyklus unterteilt in mindestens drei Mesozyklen
- Makrozyklusdarstellung mit Angabe Leistungsstufe, der Dauer der einzelnen Mesozyklen, der Krafttrainingsmethoden, der Wiederholungszahl, der Belastungsintensität, der Satzzahl pro Übung, der Trainingshäufigkeit pro Woche, der Übungszahl pro Muskelgruppe und des Trainingssystems.

##### 3.2 Mesozyklusdarstellung

- Darstellung eines Mesozyklus von mindestens vier Wochen Dauer
- Mesozyklusdarstellung mit Angabe der Krafttrainingsmethode, aller Übungen, der Wiederholungszahl, der Belastungsintensität, der Satzzahl pro Übung, der Trainingshäufigkeit pro Woche. Splitten Sie das Training, müssen Sie alle Splitpläne des Mesozyklus darstellen.

#### 4. Analyse (Re-Test)

- Beschreibung der Aufgabe und Durchführung der Analyse (Re-Tests) und Bezug zur Diagnose, Zielsetzung und Trainingsplanung

## II Allgemeine Trainingslehre

1. Beschreiben Sie mit eigenen Worten die allgemeinen Trainingsprinzipien der Trainingslehre.
2. Beschreiben Sie stichpunktartig (Belastungskomponenten etc.) eine anerkannte Krafttrainingsmethode.
3. Erklären Sie anhand des Schemas der Superkompensation den Zusammenhang zwischen Belastung und Regeneration.
4. Nennen Sie die Ziele und die Inhalte (Ablauf/Schritte) des Aufwärmens im Fitnessstraining.
5. Nennen Sie die Ziele und die Inhalte (Ablauf/Schritte) des Abwärmens im Fitnessstraining.
6. Beschreiben Sie die Ziele und Inhalte eines ganzheitlichen Fitnessstrainings.

**Tipp: Versuchen Sie Ihre Ausführungen immer direkt auf die Trainingspraxis zu beziehen!**

## III Übungsanalyse

Zu zwei der zehn Hauptmuskelgruppen soll jeweils eine Übung nach den nachfolgenden Gliederungs- und Arbeitspunkten ausgewählt, beschrieben und dargestellt werden.

1. Armbeugemuskulatur
2. Armstreckmuskulatur
3. Bauchmuskulatur
4. Brustmuskulatur
5. Gesäßmuskulatur
6. Oberschenkelbeugemuskulatur
7. Oberschenkelstreckmuskulatur
8. Rückenmuskulatur
9. Schultermuskulatur
10. Wadenmuskulatur

Gliederungs- und Arbeitspunkte:

- Nennung der Übung, der Geräte und Hilfsmittel die für die Übung benötigt werden
- Bewegungsbeschreibung der Übung: Ausführliche Beschreibung der ausgewählten Übungen bzgl. der Übungs-/ Körperposition und der Übungsdurchführung (Stand- oder Sitzposition, Bewegungsausführung usw.).
- Bilder/Zeichnungen/Fotos der Übung.
- Jede Übung muss bebildert werden. Hierzu können Sie selbst Fotos machen oder Zeichnungen anfertigen. Bildkopien aus Büchern oder Zeitschriften müssen mit Quellenangabe versehen werden.
- Nennung und Beschreibung aller hauptsächlich beteiligter Muskeln

- Alle an der Übung hauptsächlich beteiligten Muskeln müssen genannt und bezüglich der Funktion, Ansatz und Ursprung beschrieben werden
- Mögliche Fehler und deren Korrekturmöglichkeiten: Bei diesem Punkt müssen Sie mindestens drei Fehler beschreiben, die bei dieser Übung möglich sind bzw. häufig zu erkennen sind. Für jede aufgeführte Fehlermöglichkeit muss eine adäquate Korrekturmöglichkeit genannt werden

### **Formelle Anforderungen der Hausarbeit:**

Neben den Inhalten wird auch die äußere Form der Hausarbeit mit in die Bewertung einbezogen, d. h. stimmt die äußere Form nicht, können von der erreichten Punktzahl der inhaltlichen Bewertung wieder Punkte abgezogen werden.

- Der Umfang der Hausarbeit muss mindestens 20-25 maschinengeschriebene Seiten betragen.
- Handschriftliche Arbeiten werden grundsätzlich nicht angenommen.
- Die Hausarbeit muss gebunden oder geheftet (keine Loseblattsammlung) und mit einem Deckblatt als erste Seite versehen sein (Deckblatt mit Titel der Arbeit, Ihrem Namen und Ihrer Adresse).
- Danach folgt das Inhaltsverzeichnis mit den entsprechenden Seitenangaben.
- Alle weiteren Seiten müssen unter Angabe der Seitenzahl durchnummeriert sein.

Sollten Sie noch Fragen zu Ihrer Hausarbeit oder allgemeine fachliche Fragen haben, dann wenden Sie sich bitte an die Fernlehrer der BSA-Akademie. Diese helfen Ihnen gerne weiter. Die Hausarbeit schicken Sie bitte zu Ihrem Kursleiter/Referenten oder direkt in die Zentrale der BSA-Akademie.

#### **BSA-Akademie**

##### **Zentrale Europa**

Bernhard Allmann  
Harald Gärtner  
Am Liedersberg 21  
66398 Mandelbachtal  
Tel. (06803)-9944-0  
Fax (06803)-994410

#### **Internationale Akademie**

##### **Optifit**

Dr. Eberhard Werner  
  
Löhrstraße 17  
04105 Leipzig  
Tel. (0341)-2111836  
Fax (0341)-2111837

#### **BSA-Akademie**

##### **Stützpunkt Nord**

Knuth Kröger  
  
Mühlenberg 18a  
27283 Verden  
Tel.+Fax:(04231)-85369

#### **BSA-Akademie**

##### **Stützpunkt Worms**

Thomas Kany  
Johann-Sebastian-Bach Straße 7  
67549 Worms  
Tel. (06241)-950280

#### **BSA-Akademie**

##### **Stützpunkt Berlin**

Sven Seidenstücker  
Gethsemanestraße 6  
10437 Berlin  
Tel. (030-44735363)  
Fax. (030-44734736)



# **Studienanleitung Fitnessfachwirt IHK**

(Word-Dokument der BSA-Akademie)



**Studienanleitung**  
**Fitnessfachwirt IHK**

**Sehr geehrte Studienteilnehmerin, sehr geehrter Studienteilnehmer,**

Sie haben Ihren Lehrgang begonnen und damit einen ersten wichtigen Schritt getan, Ihr Ziel – Fitnessfachwirt zu werden – zu erreichen.

Wir werden Sie auf Ihrer Wegstrecke in ihren verschiedenen Lernsituationen mit Rat und Tat unterstützend begleiten.

Vielleicht haben Sie noch Fragen zum Aufbau und Ablauf des Lehrgangs, zu den Lehrbriefen usw.

Aus diesem Grund haben wir diesen Lehrgangsbegleitbrief entwickelt, den Sie immer dann zur Hand nehmen sollen, wenn Sie Fragen zum Lehrgang haben oder unsicher sind.

Sie finden hier Antworten auf viele Fragen, die sich zu den folgenden Themengebieten gruppieren lassen:

1. Wie ist die Ausbildung zum Fitnessfachwirt aufgebaut?
2. Welche Lehrbriefe und Lehrbriefeinheiten sind welchen Teilen/Fächern der Ausbildung zuzuordnen?
3. Wann finden die Seminare statt und was bieten sie mir?
4. Wer wird von der BSA-Akademie zur IHK-Prüfung angemeldet?
5. Warum erhöht die Prüfungsvorbereitung durch BSA-Seminare den Prüfungserfolg?
6. Was muss ich über die IHK-Prüfung wissen?

Ihr Fachbereichsleiter    Ihr Betreuer



## 1 Der Aufbau der Ausbildung zum Fitnessfachwirt

Jeder Insider weiß es und der Außenstehende beobachtet es mit Erstaunen: Die Strukturen in der Fitnessbranche sind in ständiger Bewegung. Wohl in keinem anderen Wirtschaftszweig ist der Wandel so rasant, sind Entwicklungs- und Veränderungstendenzen so einschneidend wie hier.

Höhere Ansprüche der Kunden an Qualität, Service und kundengerechter Behandlung, der zunehmende Informationsbedarf über aktuelle Entwicklungen, die Interessenvielfalt und unterschiedlichen Voraussetzungen der angesprochenen Kundschaft bewirken einen tiefgreifenden Wandel und eine deutliche Steigerung der Anforderungen an die Fach- und Führungskräfte in der Fitnessbranche.

Eine kaufmännische und/oder sportive Berufsausbildung und einige Jahre Berufserfahrung genügen deshalb heute in der Regel nicht mehr, um in der Fitnessbranche Führungsaufgaben übernehmen zu können. Fitnesscenter suchen Mitarbeiter, die neben beruflicher Erfahrung über erweiterte kaufmännisch-betriebswirtschaftliche Kenntnisse und spezielles Fachwissen im Bereich Trainingslehre, Sportmedizin und Ernährung verfügen, die sich durch Ausbildung Fähigkeiten zur Problemanalyse und zum konzeptionellen Denken angeeignet haben.

Der Fitnessfachwirt ist nach erfolgreicher Ausbildung derjenige Mitarbeiter, der aufgrund seiner Berufserfahrung und seiner vertieften Kenntnisse in der Lage ist, planerisch und unternehmerisch tätig zu werden sowie andere Mitarbeiter zu führen. Und er ist in der Lage, seine Kenntnisse immer wieder auf den neuesten Stand zu bringen und so mit der raschen Entwicklung der Fitnessbranche Schritt zu halten.

Sie sind also auf dem richtigen Weg!

Auf die Bewältigung der Anforderungen im Alltag der Fitnessbetriebe und der zukünftigen Herausforderungen bereitet Sie der Lehrgang vor.

Aus der Situationsschilderung wird deutlich, dass es dabei vor allem darum geht, Ihre Kenntnisse und Kompetenzen in allen relevanten Bereichen zu fördern. Diese sind:

- ⇒ Kaufmännisches Wissen
- ⇒ Marketing und Werbung
- ⇒ Service und Animation
- ⇒ Personalführung
- ⇒ Ernährung
- ⇒ Trainingslehre
- ⇒ Sportmedizin
- ⇒ Gymnastik/Aerobic
- ⇒ Gerätehandling

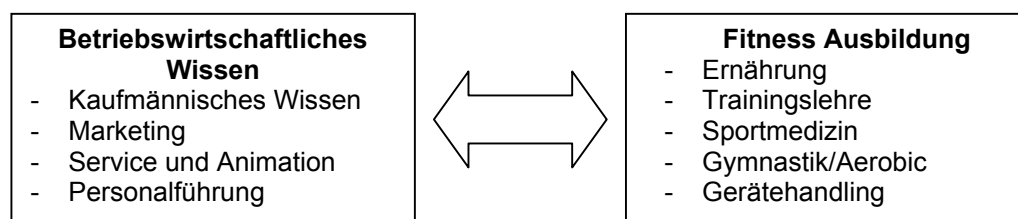


Abbildung 1: Die inhaltlichen Bereiche der Ausbildung Fitnessfachwirt

## 2 Welche Lehrbriefe und Lehrbriefreihen sind welchen Fächern der Ausbildung zuzuordnen?

Der Deutsche Industrie- und Handelskammertag (DIHT), der Zusammenschluss aller Industrie- und Handelskammern in Deutschland, hat die Ausbildung zum/zur Fitnessfachwirt/in ins Leben gerufen und einen Rahmenstoffplan herausgegeben. Dieser dient allen IHKs als Grundlage für die Weiterbildung. In diesem Rahmenstoffplan sind jedem Bereich der Ausbildung Lehrfächer und Inhalte zugeordnet. Die BSA-Akademie hat die Inhalte für das Fernstudium mit Hilfe einer erwachsenengerechten und bewährten Fernlehrmethode in lernwirksamen Lehrbriefen umgesetzt. Sie haben ja bereits einige dieser Lehrbriefe durchgearbeitet oder doch mindestens in der Hand gehabt und einmal durchgeblättert. Dabei sind Sie auf einige Fächer gestoßen, mit denen Sie sich in Ihrem Studium beschäftigen, z. B. „Volks- und betriebswirtschaftliche Grundlagen“ oder „Marketing“. Der Studienplan zum Lehrgang, den Sie mit der ersten Sendung erhalten haben, weist in seiner Legende auf diese Studienfächer bzw. Lehrbriefreihen hin und ordnet Ihnen Kurzbezeichnungen aus drei Buchstaben zu.

Schauen Sie sich folgenden Originalauszug aus einem Studienplan an:

<b>Paket 1</b>	<b>Paket 2</b>	<b>Paket 3</b>	<b>Paket 4</b>
<b>BSA 01</b>	<b>BSA 05</b>	<b>BSA 08</b>	<b>BSA 11</b>
<b>BSA 02</b>	<b>BSA 06</b>	<b>BSA 09</b>	<b>BSA 12</b>
<b>BSA 03</b>	<b>BSA 07</b>	<b>BSA 10</b>	<b>BSA 13</b>
<b>BSA 04</b>			

Sie entnehmen dem Studienplan unter anderem die Information, dass im ersten Studienmonat der Lehrbrief BSA 01 vorgesehen ist – der erste Lehrbrief der Lehrbriefreihe „Sportpädagogik“. Diese Lehrbriefreihe ist dem Titel nach auch identisch mit dem Lehrfach.

Sie haben mit dem Studienplan nicht nur die für das Studium empfohlene Reihenfolge der Lehrbriefe erhalten, sondern darüber hinaus auch eine Kontrollmöglichkeit für die Vollständigkeit der Lehrbriefsendung.

Am Fuße des Studienplanes finden Sie den Ausdruck „Änderungen vorbehalten“. Der Lehrgang ist von der Zentralstelle für Fernunterricht (ZFU) – der Prüfungsstelle für alle Fernlehrgänge – als didaktisch und methodisch geeignet beurteilt worden. Dies kann und soll uns aber nicht daran hindern, ihn aktuell zu halten und ständig zu verbessern – zu Ihrem Vorteil. Dies kann dazu führen, dass einmal ein Lehrbrief entfällt oder ein neuer hinzukommt. Hierüber werden Sie informiert durch

Beilagen zu den vierteljährlichen Lehrbriefsendungen. An dieser Stelle wollen wir Ihnen weitere und genauere Informationen geben über die Lehrfächer Ihrer Ausbildung und die Inhalte, mit denen Sie sich beschäftigen werden sowie die Lehrbriefe, in denen Sie diese finden.

Ihre Ausbildung umfasst – gemäß dem Rahmenstoffplan des DIHT – die folgenden Fächer:

- Grundlagen der Volks- und Betriebswirtschaft
- Personalwirtschaft, Personalführung und Datenverarbeitung
- Verkauf, Management und Organisation
- Marketing und Werbung
- Trainingswissenschaft
- Sportmedizin
- Aspekte der Ernährungswissenschaft
- Gymnastik/Aerobic
- Gerätehandling

Diese Fächer zielen darauf ab, Ihre Kenntnisse und Kompetenzen in den eingangsgenannten Bereichen zu stärken.

Tabelle 1 fasst die Fächer und Lehrbriefe zusammen, die dem Prüfungsbereich Grundlagen der Volks- und Betriebswirtschaft zuzuordnen sind.

Tab. 1: Fächer und Lehrbriefe des Prüfungsbereichs Grundlagen der Volks- und Betriebswirtschaft.

Lehrbriefkurzzeichen	Bezeichnung des Lehrbriefes	Inhalte des Lehrbriefes
BSA 04	Betriebsleiter für Fitnessanlagen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einführung/Grundlagen der Betriebswirtschaftslehre</li> <li>- Betriebswirtschaftliche Grundbegriffe</li> <li>- Rechtliche Grundlagen</li> <li>- Steuerliche Grundlagen</li> <li>- Unternehmensgründung</li> <li>- Grundsätze betriebswirtschaftlicher Unternehmensführung</li> <li>- Controlling</li> </ul>

Volks- und Betriebswirtschaft ist schriftliches Prüfungsfach. Mit Hilfe des Lehrheftes sollen Sie in die Lage versetzt werden, volkswirtschaftliche Zusammenhänge wie auch die betriebswirtschaftliche Anwendung erkennen und beurteilen zu können. Aus diesem Verständnis heraus sollen Sie in der Lage sein, die betriebswirtschaftlichen Ziele und Rahmenbedingungen für das Unternehmen abzuleiten. Dabei ist zu beachten, dass die spezifischen Inhalte der Betriebswirtschaftslehre anwendungsbezogen insbesondere in den Fächern Verkauf, Management und Organisation und Marketing und Werbung behandelt werden.

Tabelle 2 fasst die Fächer und Lehrbriefe zusammen, die mit dem Prüfungsbereich Personalwirtschaft, Personalführung und Datenverarbeitung zuzuordnen sind.

Tab. 2: Fächer und Lehrbriefe des Prüfungsbereichs Personalwirtschaft, Personalführung und Datenverarbeitung

Lehrbriefkurzzeichen	Bezeichnung des Lehrbriefes	Inhalte des Lehrbriefes
BSA 04	Betriebsleiter für Fitnessanlagen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Qualifikation des Personals</li> <li>- Stellenbeschreibung</li> <li>- Auswahl von Mitarbeitern</li> <li>- Funktion des Personalführungsprozess</li> <li>- Menschenbilder und Führungsstile</li> <li>- Motivationsmöglichkeiten für Mitarbeiter</li> <li>- Interne Kommunikation</li> <li>- Kommunikationsrichtlinien für Mitglieder</li> <li>- EDV-Grundlagen</li> </ul>
BSA 13	Fitnessbetreuer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Freizeitwissen als Grundlage der Dienstleistung</li> <li>- Folgen des Freizeitverhaltens für das Dienstleistungsverhalten</li> <li>- Die Gastgeberfunktion im Animations- und Servicebereich</li> <li>- Auswahl und Einstellung animativer Mitarbeiter</li> <li>- Animation und Service im Trainingsbereich</li> </ul>

Die Fächer Personalwirtschaft, Personalführung und Datenverarbeitung sind ebenfalls schriftliches Prüfungsfach. Zeitgemäßes Personalmanagement und effiziente Organisation nehmen insbesondere in Betrieben der Dienstleistungsbranche eine zentrale Stellung ein. Es werden deshalb in diesem Fach die Wichtigkeit von Personalführung und -entwicklung aufgezeigt. Das Thema Datenverarbeitung, das auch in den Freizeiteinrichtungen eine immer größere Bedeutung gewinnt, wird auf grundlegender Basis vermittelt.

Tabelle 3 fasst die Fächer und Lehrbriefe zusammen, die dem Prüfungsbereich Verkauf, Management und Organisation zuzuordnen sind.

Tab. 3: Fächer und Lehrbriefe des Prüfungsbereichs Verkauf, Management und Organisation.

Lehrbriefkurzzeichen	Bezeichnung des Lehrbriefes	Inhalte des Lehrbriefes
BSA 10	Fitnessberater	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grundlagen des Verkaufens</li> <li>- Das Fitnessprodukt</li> <li>- Telefonverkauf/-schulung</li> <li>- Der persönliche Verkauf/Verkaufsgespräch</li> </ul>
BSA 04	Betriebsleiter für Fitnessanlagen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aufbau- und Ablauforganisation</li> <li>- Organisationseinheiten</li> <li>- Betreuungssysteme</li> <li>- Beschwerdemanagement</li> </ul>

Die Lehrhefte dieses Faches sollen Sie in die Lage versetzt werden Kundenwünsche und Bedürfnisse zu erkennen und eine dementsprechende Angebotspräsentation durchführen zu können. Dabei wird den Besonderheiten des Dienstleistungsverkaufes Rechnung getragen. Auch Verkauf, Management und Organisation ist schriftliches Prüfungsfach.

Tabelle 4 fasst die Fächer und Lehrbriefe zusammen, die dem Prüfungsbereich Marketing und Werbung zuzuordnen sind.

Tab. 4: Fächer und Lehrbriefe des Prüfungsbereichs Marketing und Werbung

Lehrbriefkurzzeichen	Bezeichnung des Lehrbriefes	Inhalte des Lehrbriefes
BSA 07	Marketingmanager für Fitnessanlagen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grundlagen des Marketing</li> <li>- Zielgruppen – Grundlagen der Marktforschung</li> <li>- Der Marketingmix in der Fitnessbranche</li> <li>- Werbe- und Marketingbeispiele aus der Fitnessbranche</li> <li>- Mitgliedergewinnung</li> <li>- Mitgliedererhalt</li> <li>- Mitgliedererweiterung</li> <li>- Konzeptions- und Umsetzungsgrundlagen</li> <li>- Langfristige Marketingplanung und Marketing-Controlling</li> </ul>

Das Ziel dies Lehrheftes besteht darin, Ihnen Kenntnisse über ein strukturiertes und erfolgsorientiertes Marketing zu vermitteln. Dabei soll insbesondere ein umfassender Marketingansatz auf der Basis des Marketing-Mix vermittelt werden. Marketing und Werbung ist mündliches Prüfungsfach.

Tabelle 5 fasst die Fächer und Lehrbriefe zusammen, die dem Prüfungsbereich Trainingswissenschaft zuzuordnen sind.

Tab. 5: Fächer und Lehrbriefe des Prüfungsbereiches Trainingswissenschaft

Lehrbriefkurzzeichen	Bezeichnung des Lehrbriefes	Inhalte des Lehrbriefes
BSA 05	Trainingslehre	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Die motorischen Fähigkeiten</li> <li>- Superkompensation als grundlegende Voraussetzung zur Leistungsverbesserung</li> <li>- Prinzipien der Trainingsgestaltung</li> <li>- Trainingsbelastung</li> <li>- Auf- und Abwärmen</li> <li>- Grundlagen der Trainingssteuerung und Trainingsplanung</li> <li>- Methodik des Krafttrainings</li> <li>- Methodik des Beweglichkeitstrainings</li> <li>- Methodik des Ausdauertrainings</li> </ul>
BSA 08	Trainer für Sportrehabilitation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verletzungen und Schäden durch Sport</li> <li>- Erste Hilfe bei Sportverletzungen</li> <li>- Biomechanik der Sportverletzungen</li> <li>- Trainingslehre im Rehabilitationstraining</li> </ul>
BSA 11	Trainer für Cardiofitness	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Trainingswirkungen auf Herz und Kreislauf</li> <li>- Das Training der motorischen Fähigkeit Ausdauer</li> <li>- Trainingsmethoden zur Entwicklung der Ausdauer</li> <li>- Ermittlung der Ausdauerleistungsfähigkeit (Ausdauertests)</li> </ul>
BSA 12	Trainer für Prävention und Gesundheitssport	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grundlagen der Prävention und des Gesundheitssports</li> <li>- Kraft-, Ausdauer-, Beweglichkeits- und Koordinationstraining in der Prävention und im Gesundheitssport</li> <li>- Entspannungs- und Regenerationsmaßnahmen</li> <li>- Gesundheitsmanagement</li> <li>- Ganzheitliche Konzepte in der Prävention und im Gesundheitssport</li> </ul>

Lernziel der Lehrhefte des Prüfungsbereiches Trainingswissenschaft ist ein umfassendes Wissen in den modernen Methoden der Trainingswissenschaft, damit Sie in der Lage sind den,

leistungsorientierten Bodybuilder genauso zu beraten und betreuen zu können, wie den in der Rehabilitation befindlichen Kunden. Die Steuerung und die Entwicklung der sportlichen Fähigkeiten nehmen eine zentrale Stellung ein.

Tabelle 6 fasst die Fächer und Lehrbriefe zusammen, die dem Prüfungsbereich Sportmedizin zuzuordnen sind

Tab. 6: Fächer und Lehrbriefe des Prüfungsbereichs Sportmedizin

Lehrbriefkurzzeichen	Bezeichnung des Lehrbriefes	Inhalte des Lehrbriefes
BSA 02	Sportmedizin	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Anatomische Nomenklatur</li> <li>- Allgemeine Zellehre</li> <li>- Allgemeine Gewebelehre</li> <li>- Der Bewegungsapparat des Menschen</li> <li>- Die Hauptmuskelgruppen des Menschen</li> <li>- Anatomie und Physiologie des Herzens</li> <li>- Anatomie und Physiologie des Gefäßsystems</li> <li>- Anatomie und Physiologie des Blutes</li> <li>- Anatomie und Physiologie der Atmung</li> <li>- Nervensystem</li> <li>- Energiestoffwechsel</li> <li>- Funktion und Bedeutung von Enzymen und Hormonen</li> <li>- Temperaturregulation</li> <li>- Merkmale der spezifischen Entwicklung</li> </ul>
BSA 08	Trainer für Sportrehabilitation	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Verletzungen und Schäden durch Sport</li> <li>- Spezielle Sportverletzungen und Sportschäden</li> </ul>
BSA 12	Trainer für Prävention und Gesundheitssport	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Innere Medizin in der Prävention und im Gesundheitssport</li> <li>- Orthopädie in der Prävention und im Gesundheitssport</li> <li>- Alters- und entwicklungsspezifische Besonderheiten</li> </ul>

Nur solide geschultes Personal, das es versteht, modernes aktuelles medizinisches Wissen in der täglichen Arbeit mit dem Kunden anzuwenden, wird sich langfristig erfolgreich durchsetzen können. Das Fach Sportmedizin versetzt Sie in die Lage, durch Bewegungsmangel hervorgerufen Probleme, wie Kreislauferkrankungen, Übergewicht, Haltungsschäden usw., mit geeigneten Maßnahmen erfolgreich zu bekämpfen. Sportmedizin ist ein schriftliches Prüfungsfach.

Tabelle 7 fasst die Fächer und Lehrbriefe zusammen, die mit dem Prüfungsbereich Aspekte der Ernährungswissenschaften zuzuordnen sind.

Tab. 7: Fächer und Lehrbriefe des Prüfungsbereichs Aspekte der Ernährungswissenschaften

Lehrbriefkurzzeichen	Bezeichnung des Lehrbriefes	Inhalte des Lehrbriefes
BSA 03	Ernährungstrainer	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grundlagen der Nährstoffe (Kohlenhydrate, Fette, Eiweiß, Wasser, Vitamine, Mineralien)</li> <li>- Ernährung des Leistungssportlers</li> <li>- Nahrungskonzentrate</li> <li>- Nahrungsaufnahme und Leistungsfähigkeit im Tagesablauf</li> <li>- Optimale Energiebereitstellung</li> <li>- Ernährungsberatung für den Sportler</li> <li>- Vergleich verschiedener Ernährungsformen</li> </ul>
BSA 02	Sportmedizin	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Energiestoffwechsel</li> </ul>

Qualitative Ernährungsberatung erfordert eine fundierte Ausbildung in ernährungsphysiologischen Grundlagen, anerkannten Körpergewichts-Diagnose- und Bewertungsmaßstäben, der individuellen Energiebilanzberechnung und der individuellen Ernährungsplanerstellung. Dieses Wissen wird durch den Lehrbrief Ernährungstrainer vermittelt und bei der Fitnessfachwirtprüfung schriftlich abgeprüft.

Tabelle 8 fasst die Fächer und Lehrbriefe zusammen, die dem Prüfungsbereich Gymnastik/Aerobic zuzuordnen sind.

Tab. 8: Fächer und Lehrbriefe des Prüfungsbereichs Gymnastik/Aerobic

Lehrbriefkurzzeichen	Bezeichnung des Lehrbriefes	Inhalte des Lehrbriefes
BSA 09	Trainer-B-Lizenz Gymnastik/Aerobic	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aufgaben der Gymnastik</li> <li>- Inhalt des Trainings der Beweglichkeit</li> <li>- Bewegungsbildung</li> <li>- Methodische Grundsätze des Beweglichkeitstrainings</li> <li>- Prävention und Degenerationserscheinungen der Wirbelsäule</li> <li>- Zur Wirbelsäulengymnastik</li> <li>- Pädagogik/Didaktik</li> <li>- Do's and dont's in Theorie und Praxis</li> </ul>
BSA 01	Sportpädagogik	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einführung in die Sportpädagogik</li> <li>- Sportpädagogische Handlungsfelder</li> <li>- Angewandte Didaktik/Methodik in der Fitnessbranche</li> </ul>

Als anfängliche Trendsportarten haben sich viele Gymnastik- und Aerobickursangebote zu festen Größen in der Angebotsstruktur von Fitnessstudios etabliert. Neben praxisorientierten Kenntnissen werden auch immer mehr konzeptionelle und organisatorische Aufgaben an die Mitarbeiter gestellt. Sie werden durch dieses Fach in die Lage versetzt die zahlreichen Formen der Gymnastik und Aerobic in Einzel- oder Gruppenformen zu vermitteln und selbstständig ein Gymnastik-/Aerobic-Angebotskonzept planen, organisieren und durchführen zu können. In diesem Fach ist eine Lehrprobe abzuhalten.

Tabelle 9 fasst die Fächer und Lehrbriefe zusammen, die mit dem Prüfungsbereich Gerätehandling zuzuordnen sind.

Tab. 9: Fächer und Lehrbriefe des Prüfungsbereichs Gerätehandling

Lehrbriefkurzzeichen	Bezeichnung des Lehrbriefes	Inhalte des Lehrbriefes
BSA 04	Übungskatalog für Krafttrainingsübungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Griffvarianten</li> <li>- Grundsätze des Gerätetrainings</li> <li>- Übungsbeschreibungen der einzelnen Hauptmuskelgruppen</li> </ul>
BSA 01	Sportpädagogik	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sportdidaktik/Methodik in der Kunden-Trainerbeziehung</li> <li>- Sportdidaktik/Methodik und sportmotorisches Lernen</li> </ul>

Nach wie vor ist das Unterweisen von Fitnesskunden an Kraft- und Ausdauergeräten eine zentrale Aufgabe in Fitnessstudios. Mit dem Lehrbrief dieses Faches werden Sie in die Lage versetzt, optimale Geräteübungen zielgruppenspezifisch und individuell auszuwählen und die richtige Übungstechnik vermitteln zu können. Auch in diesem Fach ist eine Lehrprobe abzuhalten.

### **3 Wann finden die Seminare statt, und was bieten sie mir?**

Sie lernen zwar zu Hause allein, aber es lernen zur gleichen Zeit viele andere mit den gleichen Lehrbriefen. Das Seminar bietet Ihnen die Möglichkeit, diese Mitstudierenden kennen zu lernen, Kontakte im ersten Seminar zu knüpfen, Erfahrungen auszutauschen. Die sich bildende Gruppe wird sich in den weiteren Seminaren immer wieder treffen, zusammen arbeiten, letztlich die Prüfung ablegen und den Erfolg gemeinsam feiern. So haben sich die Kontakte, die im Seminar geknüpft wurden, nicht nur vielfach positiv auf den weiteren Studienerfolg ausgewirkt, sondern weit über den Lehrgangsabschluss hinaus Bestand gehabt.

Sie haben sich vorgenommen, Fitnessfachwirt/in zu werden. Wir möchten Sie mit unseren in der Erwachsenenbildung erfahrenen Dozenten bei diesem Vorhaben unterstützen, damit Sie Ihr Ziel erreichen.

Die Kursorte und Termine entnehmen Sie bitte dem Terminplan der BSA-Akademie.

Zum Lehrgang Fitnessfachwirt bietet Ihnen die BSA-Akademie acht Seminare mit einem Gesamtumfang von 240 Stunden an. Diese Kurzseminare von dreitägiger Dauer helfen Ihnen, das im Fernstudium erworbene Wissen zu vertiefen und Sie prüfungssicher zu machen. Erfahrene Dozenten sorgen für den Abbau von evtl. bestehenden Lernhindernissen und lösen mit Ihnen im Gespräch fachliche Problemstellungen, immer das Prüfungsniveau und die damit verbundenen Anforderungen im Auge behaltend.

Das Seminar eröffnet Ihnen durch das Fachgespräch eine wichtige Arbeitsform, die für die mündliche Prüfung in allen drei Seminaren intensiv geübt wird. Sie sollen in die Lage versetzt werden, sicher in mündlicher Form zu argumentieren und Zusammenhänge darzustellen.

Mit ihren Fragen gestalten die Teilnehmer das Seminar mit. In partnerschaftlicher Arbeit werden alle individuellen Probleme gelöst, so dass das Seminar für jeden zum Erfolg wird.

Die Teilnahme an den Seminaren der BSA-Akademie ist wahlfrei, jedoch jedem dringend zu empfehlen, der mit Erfolg vor dem Prüfungsausschuss der IHK bestehen will.

Rechtzeitig vor den Seminaren gehen Ihnen die Einladungen zu.

Aus der Seminareinladung ersehen Sie, welche Lehrbriefe im Einzelnen inhaltlich behandelt werden. Es ist vorteilhaft, wenn Sie rechtzeitig vor dem Seminar beginnen, diese noch einmal kurz zu wiederholen. Die Inhalte sind Ihnen dann wieder frisch im Gedächtnis und das Seminar wird Ihnen einen noch größeren Gewinn bringen.

Tabelle 10 zeigt Ihnen wie lange die Seminare dauern und welche Inhalte vermittelt werden.



Tab. 10: Seminardauer und -inhalte

Seminar	Tage	Stunden	Inhalte
Ernährungstrainer	3	30 Std.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Allgemeine und spezielle Ernährungslehre</li> <li>- Gewichtsregulation</li> <li>- Ernährung im Präventiv- und Gesundheitssport</li> <li>- Substitution durch Nahrungsmittelkonzentrate</li> <li>- Supplemente</li> </ul>
Trainer für Cardiofitness	3	30 Std.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grundlagen der motorischen Fähigkeit Ausdauer</li> <li>- Sportmedizinische Grundlagen</li> <li>- Trainingssteuerung und –planung im Ausdauertraining</li> <li>- Gerätehandling im Ausdauertraining</li> </ul>
Trainer für Prävention und Gesundheitssport	3	30 Std.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grundlagen Prävention und Gesundheitssport</li> <li>- Innere Medizin in Prävention Gesundheitssport</li> <li>- Orthopädie in Prävention Gesundheitssport</li> <li>- Trainingssteuerung/-planung</li> <li>- Konzepte und Modelle Prävention und Gesundheitssport</li> </ul>
Trainer für Sportrehabilitation	3	30 Std.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sportverletzungen und Sportschäden</li> <li>- Erste-Hilfe-Maßnahmen</li> <li>- Sportrehabilitationstraining</li> <li>- Gerätehandling in der Sportrehabilitation</li> <li>- Funktionsgymnastik in der Sportrehabilitation</li> </ul>
Betriebsleiter für Fitnessanlagen	3	30 Std.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Betriebswirtschaftliche Grundbegriffe</li> <li>- Personalauswahl, -management und -führung</li> <li>- Planungsprozesse im Unternehmen</li> <li>- Kalkulation</li> <li>- Betriebswirtschaftliche Unternehmensführung</li> <li>- Angebotsgestaltung</li> </ul>
Marketingmanager für Fitnessanlagen	3	30 Std.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grundbegriffe und Grundlagen des Marketing</li> <li>- Die Marktanalyse</li> <li>- Zielgruppen</li> <li>- Marketing-Mix für Fitnessclubs</li> <li>- Marketingbeispiele Mitgliedergewinnung, -erhalt</li> <li>- Erfolgsformel für Werbung</li> <li>- Langfristige Marketingplanung</li> <li>- Marketingcontrolling</li> </ul>
Fitnessberater	3	30 Std.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grundlagen des Verkaufs</li> <li>- Das Fitnessprodukt</li> <li>- Telefonverkauf/-schulung</li> <li>- Erster Kontakt und Clubpräsentation</li> <li>- Verkaufsabschluss und Einwandbehandlung</li> <li>- After-Sales-Betreuung</li> <li>- Körpersprache, Rhetorik und Verkaufstechniken</li> </ul>
Fitnessbetreuer	3	30 Std.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Grundlagen der Kommunikation</li> <li>- Service – der Kunde als König</li> <li>- Die Servicephilosophie</li> <li>- Umgang mit schwierigen Kunden</li> <li>- Praktische Umsetzung (Rollenspiele)</li> </ul>

Mit ihrem erfahrenen Team von Fernlehrern und den Dozenten im Seminar arbeitet die BSA-Akademie daran, dass Sie mit Erfolg die IHK-Prüfung bestehen. Diesem Zweck dient auch die abschließende Arbeit mit Prüfungsniveau. Sie zeigt Ihnen und uns den Stand Ihrer Vorbereitung. Nachdem der Lehrgang abgeschlossen ist und Sie auf die Prüfung vor der IHK vorbereitet sind, kann sich jeder Teilnehmer bei der IHK zur Prüfung anmelden. Wir wissen aber nur zu gut, dass bei einer solchen Prüfung auf den externen Teilnehmer eine Reihe von Schwierigkeiten zukommen.

Aus diesem Grunde hat die SGD den Prüfungsservice entwickelt. Auf der Grundlage der von Ihnen erbrachten Leistungen im Abschlussseminar wird die Prüfungsreife festgestellt und jeder einzelne Teilnehmer beraten. Alle Seminarteilnehmer mit Prüfungsreife werden von der SGD als Gruppe bei einer IHK zur Prüfung angemeldet. Dies ist uns in den letzten Prüfungen auch stets gelungen und inzwischen zum bewährten System geworden. Die Fernlehrgangsabsolventen haben hierbei stets große Erfolge erzielt.

Ein Durchfallen bedeutet immer ein Misserfolgserlebnis, einen Rückschlag, den wir Ihnen ersparen wollen. Bedenken Sie: Die IHK-Prüfung ist nur bestanden, wenn Sie in allen Prüfungsfächern mindestens ausreichende Leistungen (50% der maximal erreichbaren Punktzahl) erzielt haben.

Können wir in einzelnen Fällen die Prüfungsreife nicht feststellen, so ist es im positiven Sinne ratsam, wenn der einzelne Teilnehmer die gravierenden Schwachstellen in gründlicher, häuslicher und seminaristischer Arbeit beseitigt und sich erst zum nächsten Prüfungstermin von der SGD anmelden lässt.

### **Warum erhöht die Prüfungsvorbereitung durch BSA-Seminare den Prüfungserfolg?**

Haben Sie sich bereits einen Eindruck – besonders durch die Ausführungen zu Punkt 3 – darüber verschafft, was Ihnen das Seminar bietet, so genügt es, an dieser Stelle die Argumente zusammenzufassen, die für den Seminarbesuch sprechen.

- ⇒ In den Seminaren werden die speziellen Fragen der Teilnehmer aufgegriffen und ihre Probleme gelöst.
- ⇒ Die in der Erwachsenenbildung durch Fernunterricht geschulten und erfahrenen Dozenten sind Ihre Partner im Lernprozess und geben Ihnen Hilfestellungen für das häusliche Fernstudium und besonders für Ihre Prüfungsvorbereitung.
- ⇒ Wiederholungen und Übungen zielen auf die Anforderungen bei der IHK-Prüfung ab.
- ⇒ Die Abschlussarbeit auf Prüfungsniveau zeigt Ihnen nach Abschluss der Fächer im Fernunterricht und rechtzeitig vor der IHK-Prüfung den Stand Ihrer Vorbereitung.
- ⇒ Die gesamte Lerngruppe stellt sich der IHK-Prüfung und trifft dort auf einen Prüfungsausschuss, der mit dem Lehrmaterial und der Vorbereitung der Fernunterrichtsteilnehmer auf die Prüfung vertraut ist.
- ⇒ Die Fachgespräche im Seminar befähigen Sie dazu, sicher mündlich zu argumentieren und auch in einer Fachdiskussion zu bestehen. Sie sind dann durch die vielfältigen Übungen in der Lage, auch ein Prüfungsgespräch vor der IHK sicher zu bestehen.
- ⇒ Das Seminar bietet Ihnen die Möglichkeit, Mitstudierende kennen zu lernen. Sie können die Kontakte nutzen, um in den Lerngruppen zu arbeiten und auch weiterhin private Kontakte aufrechtzuerhalten usw.

Das bewährte System der Prüfungsvorbereitung hat in der Vergangenheit für die Fernlehrgangsteilnehmer große Prüfungserfolge gebracht und gibt auch Ihnen die Sicherheit – bei entsprechendem eigenen Einsatz – bestmöglichst auf die Prüfung vorbereitet zu werden.

## **6 Was muss ich über die IHK-Prüfung wissen?**

Zunächst ist die IHK-Prüfung für Sie sicherlich noch in weiter Ferne und Sie sagen sich: „Das lass ich in Ruhe auf mich zukommen,“ oder: „Kommt Zeit, kommt Rat.“ Doch lesen Sie spätestens vor dem letzten Lehrbriefpaket oder Seminar die Informationen zur Prüfung genau durch. Denn sollten Sie noch Fragen haben, können diese im Vorfeld bzw. im Seminar schnell geklärt werden.

Zulassungsvoraussetzungen

Zur Prüfung wird zugelassen, wer

1. Eine kaufmännische Ausbildung und zwei Jahre einschlägige Berufspraxis im Fitnessstudio, oder
2. einen Hochschulabschluss als Sportlehrer und zwei Jahre einschlägige Berufspraxis im Fitnessstudio, oder
3. eine Ausbildung in einem verwaltenden Ausbildungsberuf und drei zwei Jahre einschlägige Berufspraxis im Fitnessstudio, oder
4. eine Ausbildung als Physiotherapeut, Masseur oder staatlich geprüfter Gymnastiklehrer und drei zwei Jahre einschlägige Berufspraxis im Fitnessstudio, oder
5. eine mindestens sechsjährige Berufspraxis im Fitnessstudio nachweisen kann.

Die Berufspraxis muss inhaltlich wesentliche Bezüge zu den Aufgaben eines Fitnessfachwirtes/einer Fitnessfachwirtin haben.

### **Schriftliche Prüfung**

1. Die schriftliche Prüfung zum Fitnessfachwirt IHK erstreckt sich auf folgende Prüfungsfächer:
2. Grundlagen der Volks- und Betriebswirtschaft
3. Personalwirtschaft, Personalführung und Datenverarbeitung
4. Verkauf, Management und Organisation
5. Trainingswissenschaft
6. Sportmedizin
7. Aspekte der Ernährungswissenschaft

### **Mündliche Prüfung**

Die Zulassung zur mündlichen Prüfung ist zu versagen, wenn in der schriftlichen Prüfung in mehr als einem Prüfungsfach keine ausreichenden Leistungen erzielt wurden.

Ist der Prüfungsteilnehmer zur mündlichen Prüfung zugelassen, so findet in dem Fach Marketing eine mündliche Prüfung statt. Die mündliche Prüfung wird als Einzelprüfung in Form eines praxisorientierten Fachgesprächs durchgeführt. Dabei soll der Prüfungsteilnehmer nachweisen, dass er nach einer Vorbereitungszeit in der Lage ist, ein an den Inhalten des Prüfungsfaches orientiertes Thema strukturell zu bearbeiten und Lösungsansätze zu präsentieren. Das Fachgespräch soll einschließlich der Vorbereitungszeit höchstens 60 Minuten betragen.

Lehrproben

In den Fächern Gymnastik/Aerobic und Gerätehandling muss der Prüfungsteilnehmer pro Fach eine Lehrprobe präsentieren. Dabei ist für jede Lehrprobe nach Bekanntgabe der Aufgabenstellung, eine 15-minütige Vorbereitungszeit zu gewähren. Vorbereitungszeit und Lehrprobe dürfen je Prüfungsfach 45 Minuten nicht überschreiten.

### **Bestehen der Prüfung**

Die Prüfung ist bestanden, wenn in allen Prüfungsfächern ausreichende Leistungen erzielt wurden. Über das Bestehen der Prüfung wird von der IHK ein Zeugnis ausgestellt, aus dem die Noten und Punkte der einzelnen Fächer hervorgehen.

### **Wiederholung der Prüfung**

Eine Prüfung, die nicht bestanden ist, kann zweimal wiederholt werden. In der Wiederholungsprüfung ist der Prüfungsteilnehmer von der Prüfung in einzelnen Prüfungsfächern zu befreien, wenn seine Leistungen darin in einer vorangegangenen Prüfung ausgereicht haben und er sich innerhalb von zwei Jahren, gerechnet vom Tage der Beendigung der nicht bestandenen Prüfung an zur Wiederholungsprüfung, anmeldet.

Wir wünschen Ihnen viel Erfolg bei Ihrer Ausbildung zum Fitnessfachwirt!

## **Interviewbogen – Pretest der Nachuntersuchung**



## Interviewbogen – Pretest der Nachuntersuchung

Interviewer: Bernhard Allmann Datum: .....

Interviewer: ..... Ort: .....

Uhrzeit: .....

### Darstellung der Ziele der Befragung:

Die Akzeptanz fernunterrichtsrelevanter Größen hinsichtlich Bildungsstand, Funktion im Fitnessclub, fernunterrichtsspezifische und branchenspezifisches Qualifikationsniveau der Teilnehmer

---

#### 1. Soziodemografische Daten

- a. Frage nach Alter, Bildungsabschluss, Funktion im Fitnessclub, fitnessspezifischen Qualifikationen, Fernunterrichtserfahrung

#### 2. Lernaufwand

- a. Frage nach „Regelmäßigkeit des Lernens“ und durchschnittlicher Arbeitszeit mit dem Lehrmaterial pro Woche

#### 3. Beurteilung der Präsenzphase (Dauer, Inhalte, Lernerfolg)

- a. Ist die Präsenzphase ausreichend lange, um den Lernstoff zu vermitteln?
- b. Welche Faktoren beeinflussen den Lernerfolg während einer Präsenzphase (Dauer der Präsenzphase, Kompetenz des Referenten, Qualität des Lehrmaterials, Lernhilfen wie Arbeitsblätter)?
- c. Würde der Teilnehmer zusätzliche Medien wie CD-ROM zur Ergänzung der Inhalte nutzen wollen?

#### 4. Beurteilung der Lehrbriefe hinsichtlich der Gestaltung und der Konzeption

- a. Wie beurteilt der Teilnehmer die Lehrbriefe hinsichtlich des Layouts (Anschaulichkeit, Bebilderung...)?
- b. Wie beurteilen die Teilnehmer den pädagogischen Aufbau der Lehrbriefe (Lehrtexte, Orientierungsaufgaben, Anleitung zur Hausarbeit)?
- c. Wie beurteilen die Teilnehmer die sprachliche Gestaltung des Lehrbriefes?

#### 5. Beurteilung der Lernhilfen „Arbeitsblätter“

- a. Wissen die Teilnehmer, welche Funktion und welchen Nutzen Lernhilfen haben?
- b. Wie bewerten die Teilnehmer die sprachlich-inhaltliche Gestaltung der Lernhilfe „Arbeitsblatt“?

6. Inanspruchnahme der Fernunterrichtsbetreuung
  - a. Haben die Teilnehmer die angebotene Fernunterrichtsbetreuung bereits genutzt?
  - b. Wenn ja, wie beurteilen sie die Fernunterrichtsbetreuung und welches Medium nutzen sie hierzu?
  - c. Warum wird die angebotene Fernunterrichtsbetreuung nicht genutzt?
  
7. Einsatz von Lernerfolgskontrollen
  - a. Welche Form der Lernerfolgskontrolle wünschen sich die Teilnehmer (Hausarbeit, Orientierungsfragen, Arbeitsaufgaben)?
  - b. Sollen diese im Lehrbrief oder per Internet bearbeitet werden können
  - c. Wie verständlich war der Hausarbeitleitfaden?
  - d. Sollte die Hausarbeit auch per E-Mail eingesendet werden können?
  - e. Erfahrungen mit Lernerfolgskontrollen
  
8. Verfügbarkeit und Nutzen von PC und Internet
  - a. Verfügen die Teilnehmer über PC und Internet?
  - b. Wozu und wie nutzen die Teilnehmer PC und Internet?
  - c. Erwartungen an ein Online-Fernunterrichtsangebot der BSA-Akademie.
  
9. Motive den Fernunterrichtslehrgang besucht zu haben
  - a. Welche Motive haben die Teilnehmer bewogen einen Fernlehrgang zu absolvieren?
  
10. Beurteilung der Angebotsstruktur und Anforderungen von BSA-Lehrgängen
  - a. Wie schwierig schätzen die Teilnehmer die Lehrgangsanforderungen ein?
  - b. Wie beurteilen die Teilnehmer die Kosten?
  - c. Hat der Teilnehmer schon einmal einen Lehrgang abgebrochen? Aus welchen Gründen hat der Teilnehmer einen Lehrgang abgebrochen?
  - d. Wie schätzt der Teilnehmer die Ausbildungen der BSA anhand von Schulnoten ein?
  - e. Wie beurteilt der Teilnehmer die BSA-Fachbereiche und deren Anforderungsniveau qualitativ?

**Hinweis zur Durchführung des Interviews:**

- Die Interviews sollen in Form von Einzelinterviews von Bernhard Allmann mit Fernunterrichtsteilnehmer am Ende des letzten Präsenzphasentages durchgeführt werden und mittels Diktiergerät aufgenommen werden.
- Ort der Befragung wird der Unterrichtsraum am jeweiligen Schulungsort eines Lehrganges sein.
- Zeitpunkt der Befragung wird gegen 16.00 bzw. 17.00 Uhr, d. h. am Ende der letzten Unterrichtseinheit sein.
- Dauer des Interviews: Es sind ca. 15 Minuten pro Interview angesetzt.



## **Interviews – Pretest der Nachuntersuchung**



## Interviewbogen – Pretest 1

**Interviewer:** Bernhard Allmann      **Datum/Ort:** 25.10.2003 in Worms

**Interviewte(r):** Ulla      **Uhrzeit:** 12.52 bis 13.06 Uhr

**Darf ich dich zunächst einmal nach deinem Alter fragen?**

37.

**Was hast du denn für einen Schulabschluss gemacht?**

*Ich habe Hauptschule gemacht.*

**Übst du eine Funktion im Fitnessclub aus ?**

*Ich habe keine Funktion, ich trainiere nur.*

**Hast du schon mal einen Fernschulunterrichtslehrgang bei BSA besucht oder woanders?**

*Nein!*

**Okay, besitzt du andere fitnessspezifische Ausbildungen?**

*Nein.*

**Ulla, wie regelmäßig hast du mit dem Lehrmaterial gearbeitet?**

*Ich habe regelmäßig gelernt.*

**Und da ungefähr eine Stundenzahl in der Woche?**

*So zwei Stunden pro Tag, schon acht Stunden die Woche.*

**Okay, wie lange war denn die Zeitdauer vom Erhalt des Lehrmaterials und wie lang hat es dann gedauert, bis du zur Präsenzphase kamst?**

*Zwei Monate ca.*

**Nun eine Frage zum Präsenzunterricht. Waren die Tage ausreichend, um den ganzen Stoff durchzubekommen?**

*Ja, die waren ausreichend.*

**Okay, oder würdest du lieber sagen, zwei Präsenzphasen wären besser gewesen?**

*Ach nein.*

**Okay, was waren denn deiner Meinung nach Faktoren, die den Lernerfolg auf der Präsenzphase vor allen Dingen beeinflusst haben? War es ausreichend lange, war es die Kompetenz von dem Referent, war es das Lehrmaterial, waren es z. B. die Arbeitsblätter?**

*Also, ich würde sagen schon einmal die Kompetenz vom Referent und auch das Lehrmaterial.*

**Also das in Kombination aus beidem. Wie würdest du denn den Einsatz von neuen Medien wie CD-ROMs finden?**

*Ich würde davon weniger halten. Ich denke, wenn man es liest, wenn man das Lehrmaterial in der Hand hat, also da bleibt mehr haften.*

**Okay. Wie würdest du denn das Lehrmaterial jetzt beurteilen bezüglich Gestaltung und Konzeption und bezüglich seiner Anschaulichkeit?**

*Es hätte ein bisschen anschaulicher sein können, zumal diese Fachausdrücke teilweise..., da war ich aufgeschmissen, da musste ich mir erst einmal ein medizinisches Wörterbuch zulegen; die hätte man auch übersetzen können.*

**Okay, die Verständlichkeit war nicht optimal?**

*Für den absoluten Laien war es zu schwer.*

**Also zu viele Fremdwörter. Wie war die Bebilderung?**

*Ja, mittelmäßig.*

**Und was hätte man da besser machen können?**

*Beim Kapitel 12 die Abbildungen der Muskeln zum Beispiel. Die hätte man schon ein bisschen besser, genauer bringen können.*

**Wie schätzt du denn die Gliederung der Lehrbriefe ein?**

*Gut.*

**Hat der Lehrbrief motivierend gewirkt?**

*Ja, schon.*

**Jetzt kommen wir zu dem Punkt „Arbeitsblätter“. Hast du gewusst, was die für eine Funktion haben und welchen Nutzen die bringen auf der Präsenzphase, die eingesetzten Arbeitsblätter?**

*Die sollen beim Lernen helfen (überlegt kurz). Ja, ich war mir über den Nutzen schon klar, nur habe ich die zu Hause überhaupt nicht mehr durchgearbeitet.*

**Okay, wie fandest du denn die sprachliche und inhaltliche Gestaltung der Arbeitsblätter?**

*.... (zögert) Gut.*

**Hast du schon einmal die Fernunterrichtsbetreuung in Anspruch genommen?**

*Ich glaube, ich habe ein- oder zweimal bei der BSA angerufen.*

**Also per Telefon? Warst du mit der Fernunterrichtsbetreuung zufrieden?**

*Ja gut, ich hatte nur kurze Fragen, das war schon okay.*

**Hattest du Fachfragen oder organisatorische?**

*Ich wollte wissen, welche Muskeln beim Nackenziehen wie arbeiten und ob ich die Übung in der Hausarbeit nehmen kann.*

**Okay, also Fach- und Organisationsfragen. Stichwort Hausarbeit: Wie fandest du denn den Hinweis auf die Hausarbeit im Lehrbrief, war der Hausarbeitsleitfaden verständlich?**

*Für mich war das unverständlich.*

**Warum?**

*Ja, das hab´ ich einfach nicht verstanden. Das war so kompliziert ausgedrückt.*

**Was würdest du davon halten, wenn man den Lehrbrief und auch die Hausarbeit direkt im Internet online bearbeiten könnte?**

*Ja, das wäre von Vorteil.*

**Wäre es dann auch für dich von Vorteil, die Hausarbeit per E-Mail einsenden zu können?**

*Klar, das wäre auch von Vorteil.*

**Wenn du jetzt die Wahl hättest zwischen verschiedenen Möglichkeiten einer Lernerfolgskontrolle wie der Hausarbeit oder den Orientierungsfragen. Was wäre denn für dich geeigneter?**

*Hausarbeit.*

**Nun ein paar Fragen zur Verfügbarkeit von Computer und Internet? Besitzt du einen Computer?**

*Sicher.*

**Und nutzt ihn auch?**

*Ab und zu.*

**Ab und zu, was machst du denn mit dem PC?**

*Ja, so meine schriftlichen Sachen erledigen.*

**Wie häufig und wie lange arbeitest du denn am PC?**

*Also während der Hausarbeit habe ich am Tag zwei Stunden am PC gearbeitet.*

**Und sonst?**

*Sonst eigentlich so gut wie nie, nur wenn ich den PC brauche.*

**Wie häufig pro Woche würdest du sagen?**

*Unmöglich, das müsste ich auf den Monat beziehen, vielleicht drei Stunden im Monat, zu Hause. Im Büro sitze ich vier Stunden davor, das reicht.*

**Nutzt du den PC auch auf der Arbeit?**

*Ja.*

**Nutzt du auch das Internet?**

*Nur bei der Arbeit.*

**Was machst du mit dem Computer und dem Internet?**

*Wenn mein Chef nicht da ist, surfe ich auch gern einmal.*

**Kennst du die BSA-Homepage?**

*Nein.*

**Hättest du bestimmte Erwartungen, wenn es Online-Fernunterrichtsangebote von der BSA gäbe, was du dir da besonders wünschen würdest?**

*Och, da fällt mir eigentlich gar nichts ein so.*

**Warum hast du denn den Fernunterrichtslehrgang eigentlich gemacht?**

*Ja, ich wollte einfach etwas ganz anderes machen, ich wollte mich beruflich umorientieren, etwas, wo ich mehr mit Leuten zu tun habe, also mit Menschen und einfach mal etwas mehr für die Birne tun.*

**Einfach noch einmal das Gehirn anregen. War es aber auch vielleicht deswegen, dass du sagst, du bist mit deinem jetzigen Beruf unzufrieden?**

*Natürlich, auch.*

**Gab es noch andere Motive, warum du denn den Kurs gemacht hast?**

*Ja klar, ich habe mir überlegt, durch die B-Lizenz noch nebenher Geld zu verdienen.*

**Frage: Wie würdest du denn die Lehrgangsanforderungen einschätzen? War das denn anstrengend oder weniger anstrengend?**

*Ja gut, also mittelmäßig würde ich sagen, teilweise war es anstrengend, teilweise sind mir die Dinge leichter in den Kopf reingegangen.*

**Okay, wie beurteilst du denn die Kostenstruktur? Vom Angebot, was der Lehrgang dir bietet und im Verhältnis zu dem, was er kostet?**

*Also, er könnte ein bisschen günstiger sein.*

**Hast du schon mal einen Lehrgang abgebrochen?**

*Nein.*

**Wie würdest du denn die Ausbildung der BSA anhand von Schulnoten einordnen? Also einmal gesamt, also von eins bis sechs würde ich sagen.**

*Zwei würde ich sagen.*

**Zwei. Wenn du jetzt einmal das Lehrmaterial nimmst, wie würdest du das einschätzen?**

*Da würde ich auch eine Zwei geben.*

**Dem Dozenten?**

*Dozenten? Gut ... (überlegt), da würde ich auch eine Zwei geben.*

**Die Präsenzphase oder die Nahphase?**

*Also die war zur Auffrischung sehr gut, würde ich sagen, da gebe ich eine Eins.*

**Und der Fernunterrichtsberatung und -betreuung?**

*Die habe ich halt wenig in Anspruch genommen.*

**Okay, die kannst du also weniger beurteilen. Wie beurteilst du denn das Anforderungsniveau in den Ausbildungen? Ist das gestiegen oder ist es eher gefallen?**

*Gestiegen.*

**Kannst du eine Aussage über die einzelnen Fachbereiche der BSA machen?**

*Die kenn' ich nicht.*



**Okay, wie beurteilst du denn die BSA-Akademie im Hinblick auf ihr Image? Ist sie ein Ausbildungsinstitut, welches eher konservativ ist oder ist es eher ein Institut, welches Trends schnell aufgreift?**

*Also, ich kann mir darüber kein Urteil erlauben, aber ich würde sagen, die BSA sieht schon sehr gut aus, also man lernt viel.*

**Okay, denkst du denn, dass du dich mit einer BSA-Ausbildung schneller in Trends einarbeiten kannst oder in andere Fachgebiete?**

*Ja.*

**Danke, das war´s schon.**

## Interviewbogen – Pretest 2

**Interviewer:** Bernhard Allmann

**Datum/Ort:** 25.10.2003 in Worms

**Interviewte(r):** Sina

**Uhrzeit:** 13.06 bis 13.15 Uhr

**Sina, wie alt bist du denn?**

23.

**Was hast du für einen Schulabschluss?**

*Abitur.*

**Was hast du für eine Funktion im Fitnessclub?**

*Eigentlich schon Trainer, Trainer für leichtere Sachen.*

**Im Fitnessbereich oder im Aerobicbereich?**

*Aerobicbereich, also für so unkomplizierte Einweisungen.*

**Okay, sonstige Funktionen?**

*Ja, also Theke, Theke mache ich.*

**Besitzt du bis dato andere fitnessspezifische Qualifikationen?**

*Ja, verschiedene Aerobiclizenzen und Verkaufsschulungen.*

**Hast du Fernunterrichtserfahrungen?**

*Nein, ... nein!*

**Insofern, dass du bereits andere Kurse gemacht hast?**

*Nein.*

**Wie hast du mit dem Lehrmaterial in punkto Regelmäßigkeit gelernt?**

*Vor der Nahphase, ich habe es mir vor der Nahphase einmal durchgelesen. Das war kurz vor der Nahphase.*

**Also kannst du keine Angaben über die durchschnittliche Arbeitszeit mit dem Lehrmaterial machen?**

*Nein.*

**Kommen wir zu der Präsenzphase. War die von der Dauer her ausreichend lange, um den Lernstoff zu bewältigen?**

*Also, ich finde, sie hätte ruhig länger sein können ... (Pause, überlegt). Also ich finde, dadurch wurde sehr vieles zwar logisch, und das hat mich dann, weil ich vieles praktisch gesehen habe, aufgeklärt. Also, deshalb finde ich, ich hätte noch zwei Tage machen können.*

**Also, zwei Tage direkt im Anschluss oder hättest du lieber gesagt, wir machen zwei verschiedene Präsenzphasen generell?**

*Gute Frage, ja, es war schon viel am Stück, das stimmt. Man kam sehr spät nach Hause, erstens, aber ich denke, es war von Vorteil. So hatte man alles auf einmal und man hätte sich bis zum nächsten Mal noch Fragen aufgeworfen und vielleicht hätte man die dann erklärt bekommen.*

**Was war denn nach deiner Meinung entscheidend für den Lernerfolg auf der Präsenzphase? War es der Referent, war es das Lehrmaterial, waren es die Arbeitsblätter, war es die Dauer, an der es gelegen hat?**

*Also, ich denke auf jeden Fall der Referent und die Arbeitsblätter auch, dadurch, dass auch an den Personen mal gezeigt wurde, wo was liegt und so, ich denke doch schon halt, wie es rüber gebracht wurde.*

**Okay, nun zum Lehrbrief. Wie würdest du den seine Gestaltung und seine Konzeption beurteilen?**

*Ich fand ihn eigentlich recht gut.*

**Hat er dich zum Lernen motiviert?**

*Ja gut, also ich hab' gar nicht alles kapiert und ich fand es schrecklich und dann gab es Kapitel, die ich toll fand und ich gern gelernt hab'.*

**Gab es Probleme mit der Verständlichkeit, weil du vorhin gesagt hast, am Anfang dachte ich, das verstehe ich nicht?**

*Ja, also die Muskeln, die haben mir Panik gemacht.*

**Wie verständlich waren die Arbeitsaufgaben und die Orientierungsfragen, die im Lehrbrief waren?**

*Die Fragen waren schon klar, aber die Antworten, die waren nicht so, wie ich es beantworten würde, und das hat mich am Anfang ein bisschen verunsichert, weil die immer riesig lang waren, die Antworten. So hab' ich halt immer noch zusätzliche Informationen gehabt.*

**Wie würdest du denn diese Arbeitsblätter als Lernhilfe beurteilen? Weißt du, was die für eine Funktion haben?**

*Die Arbeitsblätter, die wir in der Nahphase erhalten haben ..., also das fand ich, vor allem mit dem Anatomischen drauf, also, das fand ich gut. Denn das war ja dann der Muskelaufbau, der war ja dann wie im Lehrbrief drin.*

**Wie bewertest du denn die sprachliche und inhaltliche Gestaltung der Arbeitsblätter sowie deren Abbildungen?**

*Es war alles verständlicher für mich.*

**Hast du schon einmal Fernunterrichtsbetreuung in Anspruch genommen?**

*Jetzt hierbei?*

**Bei diesem Lehrgang.**

*Ja, einmal.*

**Über welches Medium hast du denn kommuniziert, über Telefon, per Mail?**

*Mit dem Telefon.*

**Wie zufrieden warst du denn mit der Fernunterrichtsberatung bzw. -betreuung?**

*Gut.*

**Was wolltest du denn wissen?**

*Ja, also ich hatte da so ein paar Fragen aufgeschrieben, die ich nicht verstanden hatte oder wo es sich widersprochen hatte und hab' da so alles abgeklappert, was ich gefunden hatte.*

**Nun zur Hausarbeit: Waren die Hinweise im Lehrbrief ausreichend?**

*Ja.*

**Könntest du dir auch eine andere Form als die Hausarbeit vorstellen, wie man den Lernerfolg abprüft? Zum Beispiel, dass man nur Einsendeaufgaben macht oder nur Orientierungsfragen beantwortet und dann einschickt?**

*Hm, ich fand die eigentlich gar nicht mal so schlecht.*

**Würde es für dich alternativ Sinn machen, so etwas auch im Internet bearbeiten zu können und einfach per E-Mail dann einzuschicken?**

*Ja, schon, warum nicht. Kann mir noch nicht so vorstellen, wie man das macht.*

**Das heißt, du hast auch einen PC und einen Internetanschluss?**

*Ja, beides.*

**Wie nutzt du denn den PC, privat oder beruflich?**

*Für mein Studium.*

**Wie häufig und wie lange arbeitest du denn pro Woche am PC?**

*Ja, im Moment nicht so häufig, aber nächste Woche häufiger, also täglich.*

**Kannst du eine Stundenzahl sagen?**

*Also die nächsten Wochen, weil ich mitten im Diplom bin, täglich acht Stunden.*

**Surfst du auch im Internet?**

*Ja, aber nicht so, dass ich da jeden Tag rumhänge.*

**Was machst du denn ganz konkret im Internet?**

*Ja, Oberflächliches so, ja so ein bisschen kucken bei Kinoprogrammen und so.*

**Kennst du die BSA-Homepage?**

*Ja, da hab' ich mich angemeldet.*

**Gut. Was erwartest du denn von Online-Angeboten der BSA-Akademie?**

*... weiß nicht, ... keine Ahnung.*

**Nun zum Punkt Motive. Aus welchem Motiv heraus hast du denn einen Fernlehrgang bei der BSA-Akademie besucht?**

*Ich wollt' mehr wissen, wie man richtig trainiert und ich hab' halt einen Job angenommen, wo das Voraussetzung war, dass ich mit BSA zusammenarbeite.*

**Wie würdest du denn den Schwierigkeitsgrad des Lehrganges einordnen?**

*Wenn man den Lehrbrief liest, dann geht's, ... (überlegt) aber anstrengend ist er, denke ich schon.*

**Wie beurteilst du denn das Verhältnis „Preis und Leistung“?**

*Das Preis-Leistungs-Verhältnis stimmt soweit.*

**Hast du schon mal einen Lehrgang abgebrochen?**

*Noch nicht.*

**Wie würdest du denn die Ausbildungen bei BSA mit Schulnoten bewerten?**

*Zwei..., Zwei plus.*

**Im Detail: Wie beurteilst du die Dozenten?**

*Auch Zwei plus.*

**Die Präsenzphase?**

*Eins.*

**Die Fernunterrichtsberatungs- und Betreuungsleistung?**

*Hab' ich jetzt nicht viel in Anspruch genommen, ... weiß nicht.*

**Wie würdest du denn die anderen BSA-Fachbereiche beurteilen?**

*... weniger, ... kann ich eher nicht.*

**Gut. Wie würdest du denn die Anforderungen sehen in der Fitnessbranche? Sind die gleich geblieben? Sind die gestiegen?**

*Ich denke schon, dass die gestiegen sind.*

**Okay, in allen Bereichen?**

*Ich glaub' schon, die Kunden haben eine große Auswahl, jemand auszusuchen, die Studios, die müssen wirklich was bieten, um die Kunden zu halten, deshalb denke ich schon, muss man die Anforderungen aussuchen können.*

**Wie beurteilst du denn das Anforderungsniveau in den Ausbildungen der Fitnessbranche? Ist das gestiegen oder ist es eher gefallen?**

*Auf jeden Fall gestiegen.*

**Wie denkst du denn über die BSA-Akademie im Hinblick auf ihr Image? Ist BSA ein Ausbildungsinstitut, das eher konservativ ist oder ist es eher ein Institut, das Trends schnell aufgreift?**

*Man kommt meiner Meinung nach an BSA in der Branche nicht vorbei, ... die sind schon gut, ... die laufen nicht jedem Ding hinterher.*

**Kannst du dich mit einer BSA-Ausbildung schneller in Trends einarbeiten, deiner Meinung nach?**

*Weiß nicht. Auf jeden Fall ist mir Einiges klarer und ich weiß nun mehr, was abgeht.*





## **Interviewbogen – Endversion der Nachuntersuchung**



## Interviewbogen – Endversion

**Interviewer:** Bernhard Allmann      **Datum/Ort:** .....

**Interviewter:** .....      **Uhrzeit:** .....

### **Darstellung der Ziele der Befragung:**

Die Akzeptanz fernunterrichtsrelevanter Größen hinsichtlich Bildungsstand, Funktion im Fitnessclub, fernunterrichtsspezifische und branchenspezifisches Qualifikationsniveau der Teilnehmer

---

#### 1. Soziodemografische Daten.

- a. Frage nach Alter, Bildungsabschluss, Funktion im Fitnessclub, fitnessspezifischen Qualifikationen, Fernunterrichtserfahrung.

#### 2. Lernaufwand.

- a. Frage nach „Regelmäßigkeit des Lernens“ und durchschnittlicher Arbeitszeit mit dem Lehrmaterial pro Woche.

#### 3. Beurteilung der Präsenzphase (Dauer, Inhalte, Lernerfolg)?

- a. Ist die Präsenzphase ausreichend lange, um den Lernstoff zu vermitteln?
- b. Welche Faktoren beeinflussen den Lernerfolg während einer Präsenzphase (Dauer der Präsenzphase, Kompetenz des Referenten, Qualität des Lehrmaterials, Lernhilfen wie Arbeitsblätter)?
- c. Würde der Teilnehmer zusätzliche Medien wie CD-ROM zur Ergänzung der Inhalte nutzen wollen?

#### 4. Beurteilung der Lehrbriefe hinsichtlich der Gestaltung und der Konzeption.

- a. Wie beurteilt der Teilnehmer die Lehrbriefe hinsichtlich des Layouts (Anschaulichkeit, Bebilderung...)?
- b. Wie beurteilen die Teilnehmer den pädagogischen Aufbau der Lehrbriefe (Lehrtexte, Orientierungsaufgaben, Anleitung zur Hausarbeit)?
- c. Wie beurteilen die Teilnehmer die sprachliche Gestaltung des Lehrbriefes Verständlichkeit?

#### 5. Beurteilung der Lernhilfen „Arbeitsblätter“.

- a. Wissen die Teilnehmer, welche Funktion und welchen Nutzen Lernhilfen haben?
- b. Wie bewerten die Teilnehmer die Verständlichkeit der Lernhilfe?

6. Inanspruchnahme der Fernunterrichtsbetreuung
    - a. Haben die Teilnehmer die angebotene Fernunterrichtsbetreuung bereits genutzt?
    - b. Wenn ja, wie beurteilen Sie die Fernunterrichtsbetreuung und welches Medium nutzen sie hierzu?
    - c. Warum wird die angebotene Fernunterrichtsbetreuung nicht genutzt?
  
  7. Einsatz von Lernerfolgskontrollen
    - a. Welche Form der Lernerfolgskontrolle wünschen sich die Teilnehmer (Hausarbeit, Orientierungsfragen, Arbeitsaufgaben)?
    - b. Sollen diese im Lehrbrief oder per Internet bearbeitet werden können?
    - c. Wie verständlich war der Hausarbeitsleitfaden?
    - d. Sollte die Hausarbeit auch per E-Mail eingendet werden können?
  
  8. Verfügbarkeit und Nutzen von PC und Internet
    - a. Verfügen die Teilnehmer über PC und Internet?
    - b. Wozu und wie nutzen die Teilnehmer PC und Internet?
    - c. Kennen Sie die BSA-Homepage?
    - d. Erwartungen an ein Online-Fernunterrichtsangebot der BSA-Akademie.
  
  9. Motive, den Fernunterrichtslehrgang besucht zu haben
    - a. Welche Motive haben die Teilnehmer bewogen, einen Fernlehrgang zu absolvieren?
  
  10. Beurteilung der Angebotsstruktur und Anforderungen von BSA-Lehrgängen
    - a. Wie schwierig schätzen die Teilnehmer Lehrgangsanforderungen ein?
    - b. Wie beurteilen die Teilnehmer die Kosten?
    - c. Wie wird die Praktikabilität bewertet?
    - d. Hat der Teilnehmer schon einmal einen Lehrgang abgebrochen? Aus welchen Gründen hat der
    - e. Teilnehmer einen Lehrgang abgebrochen?
    - f. Wie bewertet der Teilnehmer die Ausbildungen der BSA generell anhand von Schulnoten?
    - g. Wie bewertet er die Dozenten, die Präsenzphasen, das Lehrmaterial, die Fernunterrichtsbetreuung und die Fernunterrichtsberatung?
    - f. Wie beurteilt der Teilnehmer die anderen BSA-Fachbereiche?
    - g. Werden nach Ansicht der Teilnehmer Trends in den Ausbildungen berücksichtigt?
    - h. Kann man sich durch die Ausbildungen schnell in Trends einarbeiten?
-

## **Interviews der Nachuntersuchung**



## Interviewbogen 1

**Interviewer:** Bernhard Allmann

**Datum/Ort:** 01.11.2003 in Köln

**Interviewte(r):** Andreas

**Uhrzeit:** 17.20 bis 17.40 Uhr

**Andreas, wie alt bist du denn?**

27.

**Was hast du denn für einen Schulabschluss?**

Abitur.

**Hast du eine Funktion im Fitnessclub?**

Keine.

**Keine. Bist du Trainierender?**

Ja.

**Hast du bisher schon Fernunterrichtserfahrung gesammelt?**

Nein, noch keine.

**Hast du sportspezifische Qualifikationen gemacht, also woanders Weiterbildung?**

Auch keine.

**Nun zum Lehrmaterial. Hast du mit dem Lehrmaterial regelmäßig gearbeitet?**

Nein. Immer nur phasenweise und nicht en bloc.

**Kannst du eine Stundenangabe machen pro Woche?**

*Kann ich nicht, bei mir ist das Problem, dass ich die Präsenzphase vor 1 ½ Jahr hatte und da war es jetzt vor der Prüfung ziemlich intensiv, ansonsten tat' ich für die Hausarbeit auch relativ viel, ansonsten kann ich mal ins Übungsprogramm reinschauen.*

**Also du hast eher je nach Bedarf gelernt. Stichwort Präsenzphase, war die nach deiner Ansicht von der Dauer her ausreichend, um den Lehrstoff zu vermitteln?**

*Ja.*

**Würdest du dir lieber wünschen, die Nahphase sei länger oder sind dir zwei Präsenzphasen lieber?**

*Lieber zwei Präsenzphasen!*

**Mit welcher Begründung?**

*Es waren zwei, drei Tage, die schon relativ intensiv waren und wenn man gleich darauf wieder noch mal drei Tage oder zwei Tage anschließt, dann ist die Menge einfach, die man aufnehmen sollte, zu viel ..., also, ich habe festgestellt, dass viele Sachen, die mich interessiert hatten, dann irgendwie, die am 1. Tag gefallen sind, am 2. Tag dann schon wieder etwas weggedrückt worden sind, und wenn dann einige Wochen später nochmals eine Präsenzphase stattfindet, das wäre ideal.*

**Hast du schon andere Kurse bei BSA besucht?**

*Ja, den Fitnesstrainer.*

**Welche Faktoren beeinflussen deiner Meinung nach den Lernerfolg auf der Präsenzphase?**

**Ist es die Präsenzphase selbst, ist es die Kompetenz des Referenten, die Qualität des Lehrmaterials oder liegt es an der Verwendung von Lernhilfen, sprich Arbeitsblätter etc.?**

*Ich würde mal sagen, die ganze Kombination.*

**Gibt es ein Element, wo du sagen würdest, das ist auf jeden Fall unabdingbar?**

*Es ist das Lehrmaterial, weil ich ja im Nachhinein lerne. Der Referent kann mich zum Lernen hinbringen, aber zu dem Lernen selbst kommt das Lehrmaterial.*

**Okay, würdest du dir eine Ergänzung des Lehrmaterials bzw. auch der Präsenzphase in Form einer CD-ROM, Informationen über CD-ROM, würdest du das als sinnvoll ansehen?**

*Sehe ich nicht als sinnvoll, außer für einen Bereich: die Muskulatur. Also, für das Lernen der Anatomie.*



**Bezüglich der Gestaltung der Lehrbriefe, wie würdest du denn die beurteilen? War das alles anschaulich, war das gut bebildert?**

*Es war gut bebildert, es war auch relativ gut gemacht, ziemlich gut gemacht, es gibt aber immer wieder Kleinigkeiten, wo man dann sagt, da würde ich gern einfach ein bisschen mehr erfahren, oder wo meines Erachtens einfach eher zu wenig drin gestanden hat, um genauer darüber zu informieren.*

**Wie beurteilst du denn die Verständlichkeit der Lehrtexte, der Orientierungsaufgaben und der Hausarbeitsleitfaden?**

*War in Ordnung.*

**Hat dich der Lehrbrief motiviert zum Lernen?**

*Ja, schon.*

**Kommen wir mal zu den Arbeitsblättern als Lernhilfe. Wie beurteilst du denn die?**

*Die Arbeitsblätter haben was gebracht, weil im Lehrbuch stehen ja schon die ganzen Ergebnisse drin und dann kann man noch das ganze Wissen, was man erlernt hat, nochmals testen.*

**Waren die sprachlich, inhaltlich bzw. von den Abbildungen her für dich verständlich?**

*Ja.*

**Hast du schon mal Fernunterrichtsbetreuung in Anspruch genommen?**

*Nein.*

**Was ist der Grund, warum du die Fernunterrichtsbetreuung nicht in Anspruch genommen hast?**

*Weil ich keine besonderen Fragen hatte, die ich nicht selbst über Internet oder andere Bücher klären konnte.*

**Stichwort Hausarbeit als Lernerfolgskontrolle. Waren der Hinweis und die Verständlichkeit des Hausarbeitleitfadens ausreichend? 1. also der Hinweis im Lehrbrief und 2. die Verständlichkeit des Hausarbeitleitfadens?**

*Ich fand, dass teilweise die Angaben zu den Aufgaben zu kurz waren, nicht genau waren, weil, wenn man dann das Ergebnis bekommen hat, dann wurden doch Sachen verlangt, die meines Erachtens in den Fragen gar nicht dringestanden haben.*

*Wenn es genauer erklärt wäre, könnte man vielleicht dann auch mehr darüber schreiben.*

**Wäre dir die Form der Lernerfolgskontrolle Hausarbeit lieber oder würdest du sagen, ich würde beispielsweise in regelmäßigen Abständen bestimmte Aufgaben lieber einfach einschicken und hätte dann meine Schuldigkeit getan?**

*Ich finde, dass die Hausarbeit sehr viel bringt, wenn man direkt im Anschluss auch die Prüfung angeht, würde ich sagen, weil man, wenn man kein Trainer ist, viele Sachen dann einfach wieder vergisst. Das andere ist mir zu aufwändig. Kurz und schmerzlos muss es sein.*

**Nun zum Computer und zum Internet. Besitzt du einen PC?**

*Ja.*

**Und besitzt du auch einen Internetanschluss?**

*Ja.*

**Wie nutzt du denn den PC? Privat oder beruflich?**

*Ich bin Student, ich studiere Informatik, ich benutze ihn.*

**Was würdest du sagen, wie viel du pro Woche mit dem PC arbeitest?**

*Jeden Tag 8 Stunden.*

**Okay, was machst du denn mit dem PC, was für Arbeiten, was für Aufgaben erledigst du denn damit?**

*Alles.*

**Wie sieht es aus mit dem Internetanschluss, was machst du mit dem Internet, welche Funktionen führst du aus, was machst du da vor allen Dingen?**

*Alles mögliche, Weiterbildung, fürs Studium, Surfen.*

**Suchst du auch Informationen im Bereich Fitness?**

*Ja.*

**Kennst du die Internetseite der BSA-Akademie?**

*Kenne ich, ja.*

**Hast du irgendwelche Erwartungen a) an die Gestaltung der Internetseite und b) wenn es Online-Fernunterrichtsangebote gäbe, was wären das für Wünsche, die du da hättest?**

*Also, von der Gestaltung erwarte ich einfach nur, dass es ein gescheiter Überblick ist und dass ich mir vorstellen könnte, dass es z. B. die Lehrbriefe auch als Download gibt.*

**Okay. Was war denn das Motiv für dich, den Fernunterrichtslehrgang zu machen?**

*Einfach Interesse, mehr vom Fitnessstraining zu erfahren, für mich selbst.*

**Wie würdest du denn die Schwierigkeit der Lehrgangmaßnahme einschätzen, also insgesamt, sowohl die Fernunterrichtsphase als auch die Präsenzphase, war das eher anstrengend oder war es eher leicht?**

*Na ja, den Test hab' ich etwas verhauen, würde ich sagen, aber sonst fand ich's nicht schwer.*

**Wie beurteilst du denn das Verhältnis der Kosten und der Leistung, das man dir geboten hat?**

*Ich hätte es schon im Wert billiger erwartet oder dass man die Präsenzphase einfach verlängert, weil im Endeffekt bezahlt man ja für die drei Tage und für die Prüfung.*

**Wie würdest du denn die Ausbildungsangebote der BSA innerhalb von Schulnoten bewerten?**

*Ne Zwei.*

**Und die, die du gerade absolviert hast?**

*Ich würde es als gut bezeichnen.*

**Wenn man nun weiter differenziert, wie würdest du sagen, war das Lehrmaterial?**

*Das war gut.*

**Und der Dozent?**

*Gut.*

**Die Präsenzphase?**

*Durch den Dozenten in Verbindung fand ich beides sehr gut. Sagen wir mal gut.*

**Und die Beratung und Betreuungsleistung?**

*Kann ich nich´ beurteilen.*

**Wie beurteilst du denn die anderen Fachbereiche der BSA?**

*Ich kenn´ nur den Fitnessbereich und der is´ meiner Meinung nach gut.*

**Wie beurteilst du denn das Anforderungsniveau in den Ausbildungen der Fitnessbranche? Ist das höher gegangen oder gefallen?**

*Die Leute wollen schon mehr wissen, ... also ich denk´, dann nach oben.*

**Wie denkst du denn über die BSA-Akademie im Hinblick auf ihr Image? Ist BSA ein Ausbildungsinstitut, das eher konservativ ist oder ist es eher ein Institut, das Trends schnell aufgreift?**

*Kann ich nicht sagen, ... weiß nicht.*

**Kannst du dich mit einer BSA- Ausbildung schneller in Trends einarbeiten?**

*Ich kann den Trend vielleicht nun bisschen besser analysieren, mehr auch nich´.*

**Dank´ dir für deine Gesprächsbereitschaft.**

## Interviewbogen 2

**Interviewer:** Bernhard Allmann

**Datum/Ort:** 01.11.2003 in Köln

**Interviewte(r):** Kevin

**Uhrzeit:** 17.40 bis 17.50 Uhr

**Erste Frage, wie alt bist du denn?**

19.

**Was hast du denn für einen Schulabschluss?**

*Fachabitur.*

**Okay. Arbeitest du im Fitnessclub?**

*Jetzt ja, ab nächste Woche.*

**Hast du vorher schon dort gearbeitet?**

*Ja, einen Monat, aber nur als Aushilfe.*

**Aber sonst keine Funktion? Hast du schon mal einen Fernunterrichtskurs gemacht?**

*Nein.*

**Einen anderen BSA-Kurs?**

*Nein.*

**Hast du Erfahrung bei anderen Anbietern, sprich fernunterrichtsspezifische Qualifikationen?**

*Nein.*

**Okay, nun bezogen auf das Lernen, hast du regelmäßig mit dem Material gearbeitet?**

*Anfangs ja und am Ende auch, ja.*

**Im Durchschnitt pro Woche, kannst du da eine Angabe machen?**

*Also, am Anfang vielleicht fünf bis sechs Stunden die Woche, zwischendrin gar nicht, und jetzt am Ende 25/30 Stunden die Woche, die letzten zwei Wochen.*

**Okay. Wie fandest du die Dauer der Präsenzphase, war die ausreichend, um den Lehrstoff zu vermitteln?**

*Ja.*

**Was hat denn deiner Meinung nach der Lernerfolg der Präsenzphase ausgemacht? Die Dauer der Präsenzphase, die Kompetenz des Referenten, die Qualität des Lehrmaterials oder der Einsatz der Arbeitsblätter?**

*Also, vom Harald her war's gut, ja, die Dauer war auch in Ordnung und auch die Motivation, die daraus entstanden ist, hat dann noch einmal einen ziemlichen Lernschub verursacht.*

**Würde es deiner Meinung nach Sinn machen, wenn eine CD-ROM mit Zusatzinformationen angeboten werden würde?**

*Wenn das Lehrmaterial wäre wie der Lehrbrief ist, dann ja.*

**Wie findest du denn generell so das Layout des Lehrmaterials?**

*Das war okay.*

**War das auch anschaulich genug?**

*Ja, obwohl zwischen den Antworten hinten im hinteren Teil und den Angaben, das hat manchmal nicht so gepasst. Sonst war es eigentlich klasse.*

**Also, die Lösung der Arbeitsaufgaben bzw. die Orientierungsfragen haben nicht zu den Fragen selbst, zu den Orientierungsfragen gepasst.**

**Wie fandest du das von der Bebilderung her, von den Abbildungen her?**

*Es war in Ordnung. Es hätte vielleicht manchmal ein bisschen dreidimensionaler sein können, vielleicht etwas Farbe, aber so war's in Ordnung.*

**Wie war der Lehrbrief gegliedert, war die Gliederung klar so in der Struktur?**

*Ja, auf jeden Fall.*

**Und die Verständlichkeit der Lehrtexte?**

*War auch in Ordnung.*

**Und die Verständlichkeit der Orientierungsaufgaben?**

*War insofern gut in Bezug auf die Prüfungen, dass man dann ungefähr gewusst hat, was erwartet wird.*

**Und die Verständlichkeit des Hausarbeitsleitfadens?**

*Das ging einigermaßen. Aber es ist ja in der Nahphase noch einmal genau durchgesprochen worden.*

**Hat dich der Lehrbrief motiviert, zu lernen?**

*Ja.*

**Stichwort Arbeitsblätter? Weißt du um die Funktionen und den Nutzen der Arbeitsblätter auf der Präsenzphase und haben die dir was gebracht?**

*Für die Vorbereitung der Prüfung hat es auf jeden Fall noch was gebracht so zum Drüberschauen und noch mal zum Üben.*

**Wie war so die sprachliche Gestaltung, war sie verständlich und wie waren die Abbildungen, wie fandest du die denn?**

*Ja, durchaus verständlich.*

**Beides?**

*Ja.*

**Hast du schon mal die Fernunterrichtsbetreuung in Anspruch genommen?**

*Nein.*

**Was war der Grund, warum?**

*Weil alles so übersichtlich war und verständlich ohne Anspannung und ohne Druck.*

**Könntest du dir alternativ zur Hausarbeit eine andere Lernerfolgskontrolle vorstellen?**

*Nein.*

**Was würdest du davon halten, anstelle der Hausarbeit regelmäßig Einsendeaufgaben einzusenden?**

*Das wäre mit mehr Arbeitsaufwand verbunden, ob das dann einen besseren Erfolg zur Folge hätte, ich weiß es nicht.*

**Würde es für dich Sinn machen, dass man die Einsendeaufgaben auch per Internet bearbeiten kann?**

*Auf jeden Fall.*

**Sollte deiner Meinung nach auch die Hausarbeit per E-Mail eingesendet werden können?**

*Nein, weil dann geht einfach die schöne Form verloren.*

**Besitzt du einen PC?**

*Ja.*

**Wie nutzt du den, privat oder beruflich?**

*Privat.*

**Was machst du?**

*Schreiben und Internetangelegenheiten.*

**Du hast also auch einen Internetanschluss. Welche Funktionen führst du denn mit dem Internet aus?**

*E-Mails schreiben, also jetzt nicht groß Geschäfte tätigen.*



**Suchst du auch Fachinformationen?**

*Teilweise ja.*

**Kennst du die BSA-Homepage?**

*Ja. Über die bin ich auf den Lehrgang überhaupt erst gekommen.*

**Was erwartest du denn von Online-Angeboten von der BSA, wenn es die gäbe?**

*Ach, das kann ich mir jetzt an und für sich nicht so vorstellen.*

**Würdest du das als sinnvoll erachten?**

*Also, ich glaube, wenn man zu Hause ein Buch in der Hand hat oder wie jetzt die Ordner, das bringt mehr.*

**Was war das Motiv für dich, den Fernunterrichtslehrgang zu machen?**

*Ja, einfach das Nichtgebundensein, dann keine festen Unterrichtszeiten oder irgendwas und das Angebot an sich gibt es ja jetzt nicht so oft.*

**Und generell, warum machst du einen Fernlehrgang bei BSA?**

*Um ein bisschen Geld nebenbei zu verdienen. Und, also in erster Linie auch für mich selbst, für mein Training.*

**Okay, also aus Eigeninteresse.**

*Zweitens, weil ich dann mit dieser Lizenz in dem Bereich arbeite.*

**Wie würdest du denn so die Anforderungen von dem Lehrgang einschätzen? War das eher schwierig?**

*Es war insofern schwierig, dass man nicht gewusst hat, was in der Prüfung drankommt. Der Lernaufwand war jetzt im Nachhinein mehr als für die Prüfung hätte sein müssen, aber das ist ja nicht schlecht.*

**Wie beurteilst du denn die Kosten oder das Kosten-Leistungs-Verhältnis?**

*Also, ich habe die Ausbildung jetzt bezahlt bekommen von den Eltern. Leisten hätte ich es mir nicht können.*

**Hast du schon mal einen Lehrgang abgebrochen?**

*Nein.*

**Wie würdest du denn die Ausbildung der BSA denn nun einschätzen anhand von Schulnoten?**

*Auf Zwei.*

**Jetzt auf die einzelnen Bereiche bezogen, das Lehrmaterial?**

*Das Lehrmaterial war Eins bis Zwei.*

**Okay und der Dozent?**

*Eins.*

**Die Präsenzphase generell?**

*Eins bis Zwei.*

**Und die Beratungs- und Betreuungsleistung?**

*Hab' ich zwar nie in Anspruch genommen, aber das Angebot war da, und von daher denke ich Eins bis Zwei.*

**Wie siehst du die Praxisrelevanz der Ausbildung?**

*Ich denke, das dürfte schon hinkommen.*

**Okay, und kennst du die anderen Fachbereiche der BSA?**

*Teilweise ja.*

**Und wie würdest du die beurteilen?**

*Auch in Ordnung, es kann sich ja jeder so spezialisieren, wie er dann Lust hat.*

**Denkst du, dass die Ausbildungsanforderungen in der Fitnessbranche gestiegen sind, gleich geblieben sind oder gestiegen sind?**

*Eher gestiegen.*

**Ist die BSA ein Ausbildungsinstitut, das eher konservativ ausbildet oder eher ein Institut ist, das Trends schnell aufgreift?**

*Beides.*

**Kannst du dich mit einer BSA-Ausbildung schneller in Trends einarbeiten?**

*Auf jeden Fall.*

**Vielen Dank für das Interview und einen schönen Feierabend.**

## Interviewbogen 3

**Interviewer:** Bernhard Allmann

**Datum/Ort:** 01.11.2003 in Köln

**Interviewte(r):** Thomas

**Uhrzeit:** 17.51 bis 18.05 Uhr

**Thomas, wie alt bist du denn?**

23.

**Der letzte Schulabschluss?**

*Fachhochschulreife.*

**Hast du zurzeit eine Funktion im Fitnessclub?**

*Nein.*

**Hast du bereits Fernunterrichtserfahrung?**

*Nein, nur bei BSA.*

**Hast du weitere fitnessspezifische Qualifikationen?**

*Nein, habe ich nicht.*

**Nun zum Lehrmaterial. Hast du regelmäßig mit dem Material gearbeitet?**

*Nein.*

**Wann hast du denn mit dem Lehrmaterial gearbeitet?**

*Vor 2 Wochen.*

**Und da durchschnittlich pro Woche?**

*Pause ...14 Stunden, 14 bis 16 Stunden.*

**Gehen wir mal zur Präsenzphase. Die Dauer der Präsenzphase war die ausreichend, um den Stoff zu behandeln?**

*Ja.*

**Was hat denn deiner Meinung nach vor allen Dingen den Lehrerfolg auf der Präsenzphase ausgemacht, war es die Dauer, war es die Kompetenz des Referenten, die Qualität des Lehrmaterials, der Einsatz der Arbeitsblätter?**

*Der Einsatz der Arbeitsblätter, die Kompetenz vom Referent und auch die praktische Anwendung hat es möglich gemacht.*

**Würdest du dir wünschen, dass man Zusatzinformationen von der CD-ROM als Ergänzung der Inhalte mit anbieten soll?**

*Find' ich eher nicht sinnvoll.*

**Okay, kommen wir einmal zur Lehrbriefgestaltung. Wie findest du generell das Layout der Lehrbriefe?**

*Das ist okay.*

**Obwohl es okay ist, was könnte deiner Meinung nach verbessert werden?**

*Strukturen, z. B. in Farbe, einmal, um die Antworten von Musterlösungen zu unterscheiden, von dem was vom Ermittlenden so geschrieben worden ist.*

**Stichwort Verständlichkeit, war die Sprache verständlich?**

*Ja, das war okay.*

**Bezogen auch auf den Lehrtext, die Orientierungsfragen und die Anleitung zur Hausarbeit. Waren die ebenfalls verständlich?**

*Die Anleitungen zur Hausarbeit könnten etwas ausführlicher gestaltet sein. Aber sonst war es okay.*

**Hat dich der Lehrbrief motiviert, zu lernen?**

*Mit Sicherheit.*

**Stichwort Arbeitsblätter? Weißt du, welche Funktionen, welchen Nutzen diese hatten und war es für dich sinnvoll?**

*Ich fand' alles verständlich, bis auf die Präsenzphase, da weiß ich nicht, ob es an mir lag ...?*

**Waren die Arbeitsblätter sprachlich, inhaltlich und von den Abbildungen her verständlich?**

*Ja.*

**Hast du die Fernunterrichtsbetreuung schon einmal in Anspruch genommen?**

*Nein.*

**Was ist der Grund, warum nicht?**

*Ich habe den Trainer im Studio gefragt.*

**Stichwort Lernerfolgskontrolle, Hausarbeit? Könntest du dir vorstellen, anstatt einer Hausarbeit Einsendeaufgaben dann per E-Mail oder per Post einzuschicken, anstatt einer Hausarbeit zu schreiben?**

*Ja, fänd' ich gut.*

**Sollte man Einsendeaufgaben auch im Internet bearbeiten können?**

*Ja klar.*

**Wäre es für dich sinnvoll, die Hausarbeit auch per E-Mail einschicken zu können?**

*Ja.*

**Besitzt du einen PC und arbeitest du damit?**

*Beides.*

**Wie häufig arbeitest du mit dem PC pro Woche?**

*Also gute 8 Stunden auf der Arbeit als Bankkaufmann.*

**Und zu Hause?**

*Privat durchschnittlich 1 bis 1 1/2 Stunden pro Tag, wo ich dann am PC sitze.*

**Was machst du mit dem PC privat?**

*Im Internet surfen und E-Mails schreiben.*

**Kennst du die BSA-Homepage?**

*Die kenn´ ich, war schon drauf. Für Informationen, die ich gesucht habe, war sie nicht ausreichend.*

**Was würdest du dir denn für ein Online-Angebot im Fernunterricht wünschen?**

*Pause ..., dass ich dann ein Nachschlagewerk habe, mit dem ich dann die Fragen beantworten könnte.*

**Was war denn das Motiv, dass du den Fernlehrunterricht gemacht hast?**

*Ich wollte den Trainerschein machen. Da ich sehr sportlich bin, war der Trainer eine gute Alternative, mich sportlich fortzubilden, aber auch um arbeiten gehen zu können.*

**Wie würdest du denn die Lehrgangsanforderungen einschätzen? War das eher schwierig?**

*Gut, das war jetzt nicht unbedingt schwierig. Ich wusste halt nicht, auf was ich mich spezialisieren sollte, was jetzt speziell gefragt wird, sollte es ziemlich allgemein gehalten ...*

**Wie würdest du denn das Kosten-Leistungs-Verhältnis sehen?**

*Pause ... ja gut, für mich persönlich war es okay, auch verglichen mit anderen Fernstudium-Anbietern im Allgemeinen gesehen, waren die Kosten okay.*

**Wie würdest du denn die Ausbildung bei der BSA mit Schulnoten bewerten?**

*Lange Pause ... Drei plus.*

**Das Lehrmaterial?**

*Das Lehrmaterial fand ich insgesamt ein bisschen besser.*

**Dozent?**

*Eine Zwei.*

**Die Präsenzphase generell?**

*Zwei.*

**Und die Beratungs- und Betreuungsleistung?**

*Habe ich nicht in Anspruch genommen.*

**Gut. Wie beurteilst du die Praxisrelevanz der Ausbildung?**

*Zwei minus.*

**Wie würdest du generell die anderen Fachbereiche von BSA beurteilen?**

*Keine Ahnung.*

**Was denkst du, wie sich die Anforderungen in den Ausbildungen der Fitnessbranche verändert haben?**

*Ich kann da nicht großartig Auskunft darüber geben, aber ich würde schon sagen, die sind gestiegen.*

**Bildet die BSA-Akademie eher konservativ bezüglich der Inhalte aus oder ist sie eine Institution, die Trends schnell aufgreift?**

*Weiß nicht.*

**Kannst du dich mit einer BSA-Ausbildung schneller in Trends einarbeiten?**

*Kann ich ebenfalls nichts dazu sagen.*

**Das war es schon. Ich danke dir.**



## Interviewbogen 4

**Interviewer:** Bernhard Allmann      **Datum/Ort:** 01.11.2003 in Köln

**Interviewte(r):** Wolfgang      **Uhrzeit:** 18.10 bis 18.21 Uhr

**Wolfgang, zunächst einmal eine Frage nach deinem Alter?**

41.

**Was hast du für einen Schulabschluss?**

*Abitur.*

**Was hast du für eine Funktion im Fitnessstudio?**

*Ich mach' Selbstverteidigungskurse und jetzt halt durch den Trainerschein bin ich dann halt im Studio.*

**Hast du schon mal so einen Fernunterrichtskurs gemacht?**

*Ja, den Fitnessmanager.*

**Hast du weitere, fitnessspezifische Qualifikationen? Trainerscheine?**

*Ich habe Trainerscheine vom Landessportbund, dem Fachübungsleiter B und A Taekwondo.*

**Hast du im Vorfeld der Präsenzphasen und im Nachhinein regelmäßig mit den Lehrbriefen gelernt?**

*Regelmäßig nicht.*

**Wann hast du denn da gelernt?**

*Ich lerne immer so, wenn es zum Datum zugeht.*

**Was würdest du jetzt sagen vom Erhalt des Lehrmaterials, Beginn der Präsenzphase? Wie lange hast du so durchschnittlich in der Woche mit dem Lehrmaterial gearbeitet?**

*Also, in den letzten 6 Wochen habe ich viel gearbeitet.*

**Die Präsenzphase, war die Dauer der Präsenzphase, die Nahunterrichtsphase ausreichend?**

*Das war schon ausreichend. Es war informativ, und es hat mir viel weitergeholfen. Und wie gesagt, ich habe vorher nicht so reingeschaut, es waren mir zu viele Fremdwörter drin. Die hab' ich dann in der Präsenzphase so dann angeführt. Also von der Dauer her war das okay.*

**Hättest du dir sogar zwei Termine gewünscht? Oder hättest du vielleicht gesagt, die Präsenzphase sollte noch einen Tag länger dauern?**

*Nein, das war schon gut so.*

**Was hat dir beim Lernen am meisten geholfen: War das eher die Dauer der Präsenzphase, war es der Referent oder war es das Lehrmaterial bzw. die Arbeitsblätter, mit denen du gearbeitet hast?**

*Pause ... Während der Präsenzphase also habe ich viel mitgenommen, da die Referenten auch gut erklärt haben. Und die Blätter waren auch in Ordnung. Man konnte gut draus lernen. Und diese Antworten und so, da konnte man immer nachschlagen, denn war es nicht richtig, dann konnte man sich selbst kontrollieren.*

**Also diese Orientierungsfragen?**

*Ja.*

**Würde es für dich Sinn machen, wenn man noch zusätzlich eine CD-ROM anbieten würde?**

*Zusätzlich, das wäre okay.*

**Wie beurteilst du denn so generell die Lehrbriefe vom Layout her? Waren die anschaulich, waren die gut bebildert?**

*Es war gut, ich habe einen Bekannten von mir, der hat schon vor längerer Zeit, der hat die alten Lehrbriefe noch, die waren nicht so gut geschrieben, der hier war sehr gut, sehr übersichtlich geschrieben.*

**Wie war die Verständlichkeit der Lehrtexte?**

*Manche Dinge, wie die Fremdwörter, da musste man sich schon reinarbeiten. So im Großen und Ganzen war es gut.*

**Und die Verständlichkeit der Orientierungsfragen?**

*Die war auch gut.*

**Und die Verständlichkeit vom Hausarbeitsleitfaden?**

Das war auch gut.

**Haben dich die Lehrbriefe motiviert?**

*Ja, wie gesagt, weil ich ein Ziel vor Augen hatte, da musste ich ja.*

**Waren Sie auch für dich klar gegliedert?**

*Ja.*

**Wie war so die Bebilderung, waren die Abbildungen gut?**

*Ja.*

**Stichwort Arbeitsblätter. Waren die sinnvoll?**

*Ja, ich habe ja immer so kombiniert gelernt. Die Arbeitsblätter habe ich dann immer zu Hilfe genommen, da habe ich immer reingeschaut im Wechsel. Das war ganz gut so.*

**Waren die auch sprachlich und von den Abbildungen her verständlich?**

*Ja.*

**Hast du schon einmal die Fernunterrichtsbetreuung in Anspruch genommen?**

*Nein, auch beim Manager nicht.*

**Was war oder was ist der Grund?**

*Ich telefoniere nicht gerne.*

**Stichwort Hausarbeit. Würdest du es als sinnvoll erachten, wenn man anstatt einer Hausarbeit regelmäßig Einsendeaufgaben einsenden würde?**

*Das wäre natürlich auch gut, jedes Kapitel würde dann beurteilt und man kriegt das dann zurück.*

**Sollte man diese im Lehrbrief oder sollte man diese mehr im Internet bearbeiten können, dass man sagt, ich schick sie per Internet?**

*Ich würde sie lieber per Post einschicken.*

**Wäre es sinnvoll für dich, auch die Hausarbeit per E-Mail einzusenden?**

*Nicht so. Ich hab' sie zwar am Computer geschrieben. Ich schreib' das lieber so, und dann kann ich wieder kontrollieren. Das hat halt lange gedauert, bis ich die zusammen hatte.*

**Du hast gerade eben gesagt, du hast einen PC. Wie häufig arbeitest du denn da in der Woche?**

*Nur dann, wenn ich was schreiben muss oder beim Check-in im Studio.*

**Nutzt du den PC privat?**

*Nur beruflich, halt nur im Studio.*

**Was machst du da im Studio mit dem PC?**

*Also, wie gesagt den Check-in.*

**Wie sieht es aus mit dem Internet, hast du da auch einen Anschluss und wie häufig nutzt du den?**

*Ganz selten.*

**Und wenn du das Internet nutzt, zu was nutzt du das?**

*Ach, halt mal so reinschauen. Also ich bin nicht so ein Internetnutzer.*

**Kennst du die BSA-Homepage?**

*Ja.*

**Könntest du dir auch vorstellen, dass man Fernunterrichtsangebote jetzt auch ins Internet reinstellt?**

*Für mich persönlich wäre das nichts. Wenn ich da so die Blätter suchen müsste am Computer, das ist nicht so mein Ding.*

**Was war denn das Motiv, was war denn der Grund, warum du denn die Fernlehrgänge gemacht hast?**

*Ich mach' immer was. Ich hab' den Manager, den Aerobicschein, ich mach' halt immer was. Ich muss immer was tun. Damit die grauen Zellen etwas angeregt werden.*

**Also aus persönlichem Interesse?**

*Ja, ja, irgend etwas mache ich immer.*

**Wie würdest du denn den gerade absolvierten Lehrgang einschätzen, war er eher schwierig oder war er eher leicht?**

*Das war in Ordnung.*

**Wie würdest du denn so das Preis-Leistungs-Verhältnis der Kurse einschätzen?**

*Also, ich denk mal, ... (Pause) also, ich find es angebracht.*

**Hast du irgend einen Fernunterrichtslehrgang schon mal abgebrochen?**

*Nein.*

**Wenn du jetzt die BSA-Ausbildungen mit Schulnoten bewerten würdest, was würdest du da für eine Note geben?**

*Was ich geboten bekam?*

**Ja, genau.**

*Also, ich find' schon gut. Also eine eins würde ich schon sagen. Ich war schon sehr zufrieden, es war gut.*

**Was für eine Schulnote würdest du denn für das Lehrmaterial geben?**

*Also eine Eins, weil alles gut geht.*

**Dozent?**

*Auch gut!*

**Und der Präsenzunterricht?**

*Gut.*

**Die Beratungs- und Betreuungsleistung hast du nicht in Anspruch genommen. Wie siehst du denn die Praxisrelevanz bei der Ausbildung? Ist es in der Praxis umsetzbar, das, was man da lernt?**

*Ich bin in einem relativ kleinen Studio, aber es ist schon sehr sehr hilfreich. Also ich denk' schon gut. Gut, man kann nicht alles, was man weiß, verwenden. Aber das, was man da macht bei BSA, in der Praxis kann man es gebrauchen.*

**Wie beurteilst du denn die anderen Fachbereiche der BSA?**

*Nun, der Wirtschaftsbereich ist etwas trockener vom Stoff, aber die Referenten, der Gerd, bringen das gut rüber. Die anderen kenn' ich nich'.*

**Wie siehst du die Anforderungen in den Ausbildungen, sind die in den letzten Jahren gestiegen, gleich geblieben oder gesunken?**

*Ich denke eher gestiegen ... ja, also ich denke, da muss man schon etwas wissen, um den Leuten etwas Wissen zu vermitteln.*

**Ist die BSA ein Ausbildungsinstitut, das Trends schnell aufgreift?**

*.... (Pause), ich denk', das ist eher was Fundiertes, man bekommt auf alle Fragen eine Antwort. Gut, manchmal könnte man auf das ein oder andere näher eingehen. Will man das aber machen, dann soll derjenige meiner Meinung nach dann auch so einen Kurs buchen.*

**Kannst du dich mit einer BSA- Ausbildung schneller in Trends einarbeiten?**

*Kann sein, hab' mir darüber noch keine Gedanken gemacht.*

**Ich habe keine weiteren Fragen. Danke!**

## Interviewbogen 5

**Interviewer:** Bernhard Allmann      **Datum/Ort:** 01.11.2003 in Köln

**Interviewte(r):** Dörte      **Uhrzeit:** 18.25 bis 18.35 Uhr

**Dörte, erst einmal die Frage, wie alt bist du denn?**

26.

**Was hast du für einen Schulabschluss?**

*Ich habe Realschulabschluss.*

**Was hast du für eine Funktion im Fitnessclub?**

*Ich bin Crosstrainerin und arbeite noch auf der Trainingsfläche als Trainerin. Ich habe zwar noch keine Trainingspläne geschrieben, aber ich habe verschiedene Einweisungen, ich mache das Probetraining.*

**Hast du weitere, fitnessspezifische Ausbildungen?**

*Ich habe verschiedene Kursausbildungen im Aerobicbereich, wie Hot Iron, Taebo, Anticellulitekurs, Bauch, Oberschenkel, Po und Pilates.*

**Hast du bereits andere Fernunterrichtskurse besucht?**

*Also, das ist der zweite jetzt, der Hot-Iron-Kurs war der erste.*

**Frage, hast du regelmäßig mit dem Fernlehrmaterial gearbeitet?**

*Vorher hab' ich ..., also ich hab's mir schon mal durchgelesen vorher, nur gelernt hab' ich jetzt die letzten Tage im Nahunterricht. Ich hatte viel zu tun.*

**Wenn du nun so die durchschnittliche Stundenanzahl angeben würdest, wie du dich seit Erhalt des Lehrmaterials und bis zur Präsenzphase durchschnittlich mit dem Lehrmaterial beschäftigt hast, was würdest du da sagen?**

*Ich denke so rund 20 Stunden insgesamt.*

**Insgesamt?**

*Ja, insgesamt.*

**Kommen wir mal zur Präsenzphase. War für dich die Dauer der Präsenzphase ausreichend, um den Lehrstoff zu vermitteln?**

*Also, um den gesamten Lehrstoff zu vermitteln, finde ich die Zeit etwas kurz, um das zusammengefasst zu vermitteln.*

**Würdest du lieber dann die Dauer der einen Präsenzphase verlängern, oder würdest du lieber sagen, man sollte besser zwei Präsenzphasen machen?**

*Zwei Präsenzphasen.*

**Wenn man sich jetzt mal anschaut, was war denn vor allen Dingen für dich entscheidend für den Lernerfolg der Präsenzphase? War es die Dauer oder war es der Referent, war es die Kompetenz des Referenten, war es die Qualität des Lehrmaterials oder waren es die eingesetzten Arbeitsblätter?**

*Also, es waren in erster Linie die Kompetenz des Referenten, dann die Arbeitsblätter natürlich.*

**Und das Lehrmaterial?**

*Das Lehrmaterial ist auch sehr wichtig, dass es eben auf dem neuesten Stand ist und nicht das älteste Material ist eben.*

**Könntest du dir vorstellen, auch noch zusätzliche Informationen über eine CD-ROM zu nutzen?**

*Ja, das finde ich sogar sehr gut.*

**Stichwort Lehrbrief. Wie fandest du generell das Layout der Lehrbriefe?**

*Pause ... fand' ich eigentlich ganz gut.*

**Wie fandest du denn die Anschaulichkeit und die Abbildungen?**

*Also den anatomischen Bereich fand ich, war sehr gut beschrieben in diesem Extrablock noch mal.*



**War der Lehrbrief deiner Meinung nach gut gegliedert?**

*Ja, fand ich schon.*

**Wie fandest du die Verständlichkeit der Sprache?**

*Einfach und verständlich. Gut erklärt, also, dass für einen totalen Neueinsteiger, der noch nie etwas mit Fitness zu tun hatte, dass der gut mitkommt.*

**Betrifft das jetzt nur den Lehrtext oder gilt das auch für die Orientierungsfragen und für die Anleitung beim Hausarbeitsleitfaden?**

*Die Anleitung für die Hausarbeit fand ich auch sehr gut.*

**Hat dich der Lehrbrief zum Lernen motiviert?**

*Eher weniger.*

**Wie beurteilst du denn die Arbeitsblätter im Hinblick auf ihre Funktion? Wozu dienen die denn?**

*Die sind sinnvoll und sollen den Lehrbrief ergänzen, aber die kamen leider nicht während der Prüfung dran.*

**Wie beurteilst du denn die Verständlichkeit der Abbildungen und der Arbeitsblätter?**

*Ja, die Abbildung war eben sehr grob gekennzeichnet, aber verständlich eigentlich.*

**Hast du jetzt schon einmal Fernunterrichtsbetreuung in Anspruch genommen?**

*Nein, in Anspruch habe ich es nicht genommen.*

**Gibt es einen Grund dafür, warum du die Fernunterrichtsbetreuung nicht in Anspruch genommen hast?**

*Der Grund ist, ich hab' Leute in meiner Umgebung gehabt, die schon Trainerausbildung gemacht haben, die konnten mir dann auch die Information geben, die ich jetzt den Referenten auch hätte fragen können.*

**Wäre es für dich sinnvoll, auch alternativ zur Hausarbeit in regelmäßigen Abständen Einsendeaufgaben einzuschicken?**

*Nein, ich finde die Hausarbeit eigentlich ganz gut.*

**Was wäre denn, wenn man Einsendeaufgaben im Internet bearbeiten und per Mail einsenden könnte, anstatt eine Hausarbeit zu schreiben?**

*Könnte infrage kommen, ja, ... wenn es angeboten wird, okay.*

**Wäre es dann für dich auch sinnvoll, eine Hausarbeit per E-Mail einzusenden?**

*Ja, das finde ich sogar noch besser.*

**Stichwort PC: Arbeitest du mit dem PC?**

*Ja.*

**Beruflich und privat, oder beruflich oder nur privat?**

*Privat und teilweise beruflich eben.*

**Was machst du denn vor allen Dingen mit dem PC? Welche Funktion führst du denn da aus?**

*Einkaufen, E-Mails abschicken, natürlich gucke ich auch, wenn ich verschiedene Fragen habe, eben, sportspezifisch ...*

**Also fachspezifische Informationen, die holst du dir auch vom Computer bzw. du hast auch einen Internetanschluss?**

*Ja.*

**Wie häufig arbeitest du denn in der Woche mit dem Computer?**

*Nun, so eine Stunde am Tag.*

**Gilt das Gleiche auch für die Arbeit mit dem Internet?**

*Nein, also sagen wir so drei Stunden Internet, eine Stunde PC.*

**Kennst du die BSA-Homepage?**

*Ja.*

**Könntest du dir vorstellen, dass man einen Fernunterrichtslehrgang auch per Internet anbietet?**

*Ja.*

**Was war denn das Motiv für dich, den Fernunterrichtslehrgang jetzt zu machen?**

*Da ich einen Job habe, den ich ausführen muss und ich keine Zeit habe, in die Schule zu gehen, und da finde ich das ganz praktisch, den Fernunterricht.*

**Okay, also das heißt ...**

*... ich kann mir meine Zeit selbst einteilen, wann ich lerne, wie ich den Stoff einteile. Also ich find' es super.*

**Wenn du jetzt den Fernlehrgang von seiner Anforderung her einschätzen müsstest, war das eher schwierig oder war es eher leicht zu bewältigen?**

*Es war so, dass keiner da war, der dich eben so richtig motiviert hat, also so tagtäglich, wenn man Unterricht hat in der Schule, also, da muss man sich selbst motivieren, es ist schon ein bisschen schwieriger.*

**Hast du schon mal einen Lehrgang abgebrochen?**

*Nein.*

**Wie schätzt du denn die Ausbildung generell ein, wenn du Schulnoten geben müsstest?**

*Also, ich würde die Note Drei geben.*

**Wie würdest du das Lehrmaterial mit einer Schulnote bewerten?**

*Zwei.*

**Und den oder die Dozenten?**

*Zwei.*

**Und die Präsenzphase?**

*Zwei.*

**Wie beurteilst du denn die anderen Fachbereiche der BSA?**

*Kann ich nicht.*

**Wie siehst du die Praxisrelevanz der Ausbildung? Kann man mit den Sachen, die in dem Fernunterrichtslehrgang durchgenommen wurden, in der Praxis was anfangen?**

*Ja.*

**Wie siehst du die Anforderungen in den Ausbildungen der Fitnessbranche?**

*Auf jeden Fall sind die gestiegen.*

**Greift die BSA-Akademie schnell Trends auf oder ist sie eher eine Institution, die konservative Ausbildungen anbietet?**

*Also im Aerobicbereich sind sie etwas langsam, was Neues angeht. Im Fitnessbereich haben sie da ´nen besseren Ruf.*

**Kannst du dich mit einer BSA-Ausbildung deiner Meinung nach schneller in Trends einarbeiten?**

*Pause ..., ich denk', man bekommt mehr Hintergrundwissen wie bei den anderen. Sonst ..., du musst wenn du Pilates machen willst, ´nen Pilateskurs auch machen, die Übungen kennen, da hilft alles nichts.*

**Das waren alle Fragen. Dank´ dir, dass du noch für das Interview gewartet hast.**