

Schmitz, Daniela; Fiedler, Manfred; Becker, Heike
**Selbstbestimmtes, berufsbegleitendes Studieren im digitalen
pandemiegeprägten Studium. Perspektiven für eine nachhaltige
postpandemische Gestaltung von Lehre**

Standl, Bernhard [Hrsg.]: *Digitale Lehre nachhaltig gestalten*. Münster ; New York : Waxmann 2022, S. 83-91. - (Medien in der Wissenschaft; 80)



Quellenangabe/ Reference:

Schmitz, Daniela; Fiedler, Manfred; Becker, Heike: Selbstbestimmtes, berufsbegleitendes Studieren im digitalen pandemiegeprägten Studium. Perspektiven für eine nachhaltige postpandemische Gestaltung von Lehre - In: Standl, Bernhard [Hrsg.]: *Digitale Lehre nachhaltig gestalten*. Münster ; New York : Waxmann 2022, S. 83-91 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-268028 - DOI: 10.25656/01:26802

<https://doi.org/10.25656/01:26802>

in Kooperation mit / in cooperation with:



WAXMANN
www.waxmann.com

<http://www.waxmann.com>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt unter folgenden Bedingungen vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen: Sie müssen den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen. Dieses Werk bzw. der Inhalt darf nicht für kommerzielle Zwecke verwendet werden. Die neu entstandenen Werke bzw. Inhalte dürfen nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergegeben werden, die mit denen dieses Lizenzvertrages identisch oder vergleichbar sind.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work in the public and alter, transform or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. You are not allowed to make commercial use of the work. If you alter, transform, or change this work in any way, you may distribute the resulting work only under this or a comparable license.

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



Kontakt / Contact:

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

Medien in der
Wissenschaft

GMW
Gesellschaft
für Medien in der
Wissenschaft e.V.



Bernhard Standl (Hrsg.)

Digitale Lehre nachhaltig gestalten

WAXMANN

80

Bernhard Standl (Hrsg.)

Digitale Lehre nachhaltig gestalten



Waxmann 2022
Münster • New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

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

Medien in der Wissenschaft, Band 80

ISSN 1434-3436

Print-ISBN 978-3-8309-4633-5

E-Book-ISBN 978-3-8309-9933-0

<https://doi.org/10.31244/9783830996330>

Das E-Book ist open access unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-NC-SA verfügbar.



© Waxmann Verlag GmbH, 2022

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Pleßmann Design, Ascheberg

Umschlagfoto: © niklaspatzig – Pixabay.com

Satz: Roger Stoddart, Münster

Inhalt

Bernhard Standl

Einleitung9

1. Quality Online-Learning und Learning Experience Design

Sarah Edelsbrunner, Martin Ebner, Christina Lari und Sandra Schön

Der OER-Canvas für Lehrende

Werkstattbericht zum Einsatz von Learning Experience Design 13

*Tanja Jadin, Karoline Prinz, Carrie Kovacs, Daniela Wetzelhütter
und Ursula Rami*

Nachhaltige Effekte aus der COVID-bedingten Online-Lehre?!

Didaktik-Boost für die Digitalisierung der Lehre..... 19

Sabine Hueber

Mediatisierte Wertediskurse zur Demokratisierung

von Technologiezukünften.....29

Claude Müller und Jennifer Erlemann

Design von digitalen Lernangeboten mit *myScripting*..... 40

Jennifer Lange

Hinter den (schwarzen) Kacheln Studierender:

Zur Bedeutung von eingeschalteten Kameras in der Online-Lehre50

Ly Lutter, Sabrina A. L. Frohn, Mishael Gabrielle P. Cruz und Tobias Thelen

Förderung von Kursverständnis, Fokus, Organisation und Motivation bei

internationalen Online-Studierenden in asynchronen Lernsettings61

Alexandra Abramova, Jens-Peter Knemeyer und Nicole Marmé

Förderung von Computational Thinking durch ein digitales Leitprogramm

zur blockbasierten Programmiersprache *Snap!* 71

2. Personalisierte Lehrkonzepte

Daniela Schmitz, Manfred Fiedler und Heike Becker

Selbstbestimmtes, berufsbegleitendes Studieren im digitalen
pandemiegeprägten Studium

Perspektiven für eine nachhaltige postpandemische Gestaltung von Lehre83

Mario Vötsch, Anja Steiner, Sabrina Gerth und Gerlinde Schwabl

Wie lernt es sich gemeinsam im virtuellen Raum?

Didaktische und soziale Dimensionen von Breakout-Rooms.....92

Alexander Knoth, Cindy Werner und Elena Michel
 Dank Digitalisierung einen Schritt voraus: „VORsprung“ als Baustein
 einer nachhaltigen, institutionenübergreifenden Studienvorbereitung
 für den Hochschulstandort Deutschland104

Sina Haselmann, Gabriele Prinz und Barbara Schmidt-Thieme
 Adaptive Vermittlung digitalisierungsbezogener Kompetenzen
 in der Eingangsphase des Lehramtsstudiums.....116

Benno Volk, Marion Lehner, Serena Pedrocchi und Karin Brown
 Spezialisierungen für Tutor:innen durch Online-Blended-Learning-
 Kurse an der ETH Zürich.....122

Jana Panke, Ronny Rówert und Sönke Knutzen
 Vom Projekt zum Betrieb – Szenarien zur nachhaltigen Verankerung
 von digitalen Lehr-Lernprojekten136

Stefanie Naumann
 Lernen mit Erklärvideos – ein produktionsorientierter Ansatz aus der
 Deutschlehrer:innenbildung141

3. Inklusive und barrierefreie Bildungstechnologien

Jessica Bollag, Evelyn Fischer, Daniela Heierle und Pascal Zaugg
 Schritte Richtung Digitalisierung: Wer kommt mit?
 Soziale Ungleichheiten im digitalen Bereich149

Gudrun Marci-Boehncke und Carolyn Blume
 „Digital Backbone“ – inklusive digitale Medienbildung
 im Fachcurriculum Lehramt.....156

Matthias O. Rath und Gudrun Marci-Boehncke
 „Media Digidactic“:
 Online-Seminarkonzept für ein „peer-created“ MOOC
 zur digitalen Medienbildung161

**4. Hochschulkultur und Organisationsentwicklung
 im Kontext der Digitalisierung**

Ullrich Dittler und Christian Kreidl
 Was soll nachhaltig von der digitalen Lehre bleiben?
 Erfahrungen und Wünsche der Studierenden
 aus vier Semestern Corona-geprägter Lehre173

Laura Eigbrecht und Ulf-Daniel Ehlers

Forward-looking Futures: Die Zukunft der Hochschulbildung
aus Studierendensicht

Eine vorläufige explorative Analyse184

Funda Seyfeli-Özhizalan, Maren Lübcke und Klaus Wannemacher

Unboxing Impacts – Die Auswirkungen von Forschungs- und

Entwicklungsprojekten auf Hochschulen als Organisation.....194

Tina Neff und Nadine Anskait

Digitale Rechtschreibhilfen in der Schulpraxis

Konzeption einer explorativen Studie zum Einsatz interaktiver

Lernpfade zur Förderung sprachformaler Textrevisionen in der

Primarstufe und Sekundarstufe I200

5. Bildungsressourcen und Open Educational Resources

Sarah Edelsbrunner, Martin Ebner und Sandra Schön

Strategien zu offenen Bildungsressourcen an österreichischen
öffentlichen Universitäten

Eine Analyse der Leistungsvereinbarungen 2022–2024209

Claudia Hackl

Nachhaltige Verankerung von offenen Bildungsressourcen ermöglichen

Einblicke in Infrastrukturen und Services an der Schnittstelle

von Open Education und Open Science215

6. Poster

Tamara Schilling

Die Qual der Wahl

Ein Instrument für die Analyse von online Informationsquellen223

Leena Bröll, Gesine Andersen, Sascha Falke, Michael Krelle,

Kati Pügner, Birgit Brandt, Christoph Schäfer, Meike Breuer, Anna Löbig,

Kristin Kindermann-Güzel, Minkyung Kim, Sophia Peukert und Katrina Körner

DigiLeG macht Schule – ein nutzerorientiertes Portal für den Einsatz

digitaler Werkzeuge in der Grundschule225

Mareike Kehrer, Kathrin Nieder-Steinheuer, Dennis Dubbert und Christian Kohls

Nachhaltigkeit durch Transfer – ein Entwurfsmuster-Repositoryum

zur Gestaltung hybrider Lernräume227

Lars van Rijn, Heike Karolyi und Claudia de Witt

Trusted Learning Analytics verstetigen

Mit Change Management zu didaktischen Innovationen.....229

<i>René Barth und Sarah Stumpf</i> Der Selbstlernkurs ViLLA Ein Game-Based-Learning-Konzept zum entdeckenden und selbstgesteuerten Lernen in virtuellen Lernräumen.....	233
<i>Andreas Brandt, Matthias Kernig, Marlen Dubrau und Sabine Seidel</i> Heterogen-ial Prüfen Ein Poster für individualisierte, faire und chancengleiche Überprüfung von Wissen, Leistungen und Kompetenzen.....	236
<i>Claudia Ruhland</i> „MetaUniversity.Berlin“ – Avatare als virtuelle Mentor:innen.....	239
<i>Egon Werlen, Tansu Pancar, Marc Garbely und Markus Dormann</i> Der MOOC im Curriculum Integration eines MOOCs zum Adaptiven Lernen im CAS Innovations in Digital Learning	243
<i>Katja Buntins, Anna Heinemann und Michael Kerres</i> Zur <i>psychometrischen Erfassung</i> von Lernengagement: Wo sind die Messinstrumente?	245
Autorinnen und Autoren.....	248
Veranstalter und wissenschaftliche Leitung.....	264
Lokales Organisationskomitee.....	264
Steering Committee	264
Gutachterinnen und Gutachter	264
Gesellschaft für Medien in der Wissenschaft (GMW e.V.)	266

Selbstbestimmtes, berufsbegleitendes Studieren im digitalen pandemiegeprägten Studium

Perspektiven für eine nachhaltige postpandemische Gestaltung von Lehre

Zusammenfassung

Der Beitrag stellt dar, wie Selbstbestimmung im pandemiebedingten berufsbegleitenden Studium erlebt wurde. Basierend auf der Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (2000,1993) wurden die Kategorien Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit fokussiert. Für eine nachhaltige, postpandemische Lehre mit individueller Selbstbestimmung wird als didaktischer Lösungsansatz die hybride, selbstbestimmte Lerngruppe mit Blick auf Interaktion und Kollaboration zwischen digital und präsent Teilnehmenden dargestellt. Aus der Befragung über zwei pandemiegeprägte digitale Semester wurden mit Blick auf die soziale Dimension von Nachhaltigkeit u. a. Vorteile der digitalen Lehre für die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie deutlich.

1. Berufsbegleitend Studieren in einer Pandemie

Berufsbegleitende Studiengänge stellen in der akademischen Aus-, Fort- und Weiterbildung eine Sonderform gegenüber primärqualifizierenden Vollzeit- und Teilzeitstudiengängen (Bargel & Bargel, 2014, S. 13 ff.) sowie dualen Studiengängen (Minsk et al., 2011, S. 32 ff.) dar, die die nicht-akademische Primärausbildung und akademische Ausbildung zeitlich integrieren. Berufsbegleitende Master-Studiengänge bauen auf eine akademische Vorqualifikation und eine meist darauf gründende berufspraktische Tätigkeit auf. Die Studienmotivation ist unterschiedlich (Satz-Hollinger, 2009): von Aufstiegsqualifikation, aus eigener Motivation oder auf Wunsch oder Erwartung aktueller Arbeitgeber:innen, über Erweiterungsqualifikation zur Verbesserung der berufsfeldbezogenen Handlungskompetenz oder auch Verbesserung der Arbeitsmarktposition hin zu Transitionsqualifikation zur beruflichen Neuorientierung (Lobe, 2015, S. 40). Aus der besonderen Konstellation des Studierens in einer fortgeschrittenen Lebensphase resultieren besondere Belastungen von berufsbegleitend Studierenden (Gaedke et al., 2011), die sich deutlich von jüngeren Studierenden in primärqualifizierenden Studiengängen unterscheidet. Neben den Erwartungen an sich selbst, die der Familie und die der Arbeitgeber:innen, kommt die Zeitverknappung durch den Workload des Studiums hinzu (Nickel et al., 2018, S. 107 ff.).

Der Beitrag betrachtet die pandemiebedingte Lernsituation berufsbegleitend Studierender am Beispiel eines gesundheitswissenschaftlichen multiprofessionellen Masterstudiengangs. Das sechssemestrige Masterstudium ist pro Studienjahr in zehn Präsenzblöcken am Studienort mit dazwischenliegenden individuellen Selbstlernphasen

organisiert. Die Lerninhalte sind interdisziplinär aus Inhalten zur Versorgung chronisch Kranker aufbereitet. Angesprochen ist eine multiprofessionelle Zielgruppe, die ihr berufliches Erfahrungswissen in die Lehre einfließen lässt und den multiprofessionellen Diskurs sucht und initiiert. Jede Lerngruppe ist heterogen in Hinsicht auf Erstberufe, Berufsansforderungen, Familienkonstellationen, Alter und Lernerfahrungen. Sie wohnen über ganz Deutschland verteilt und reisen jeweils zu den Präsenzblöcken an, wohnen häufig gemeinsam in selbstorganisierten Privatunterkünften oder Hotels. Dadurch können sie alltags- und berufsrollenentlastet vor Ort studieren. Aufgrund dieser vielfältigen individuellen Konstellationen erscheint für die Gestaltung digitaler Lehre die Frage relevant, welchen Einfluss die Einschränkungen und Anforderungen durch die Pandemie auf berufsbegleitend Studierende nehmen.

Die leitenden Fragestellungen der hier vorgestellten Studie waren, wie selbstbestimmtes Studieren im Sommersemester 2020 und Wintersemester 2020/2021 möglich war, ob und welche Unterschiede sich zwischen den Semestern im Erleben von Kompetenz, Autonomie und sozialer Eingebundenheit zeigten und wie Studierende die Vereinbarkeit von Studium, Beruf, Familie und COVID-19-Pandemie in ihren Situationen herstellten und welche Anforderungen für die Gestaltung von Lehre sich ableiten lassen.

Ausgangspunkt ist die zwangsläufig umzusetzende Digitalisierung der Lehre sowie die zunehmenden Arbeitsbelastungen berufsbegleitend Studierender, vor allem der im Gesundheitswesen Tätigen. Gerade berufsbegleitend Studierende stehen unter speziellen zeitlichen Engpässen, um Beruf und Familie sowie Präsenzstudium und Selbstlernzeiten zu vereinbaren. Ein Onlineaustausch in Lerngruppen ist für sie eine zusätzliche Belastung und nur mit großen Anstrengungen realisierbar (Holz, 2011). Aufgrund der bundesweit verteilten Wohnorte ist der Austausch in Präsenzlerngruppen nicht möglich. Berufliche Belastungen erschweren es, digitale Lerneinheiten zu absolvieren. Statt punktuell lernen für Prüfungen ist es für die Studierenden einfacher, ein flexibles Selbststudium zu organisieren (Buechegger, 2009).

Angesichts der Pandemie kämpfen berufsbegleitend Studierende, die im Gesundheitswesen tätig sind, an vorderster Front gegen eine Verschlimmerung der Situation an, was mit Überstunden, vermehrter emotionaler Belastung und Übernahme familiärer Verpflichtungen wie Homeschooling einhergeht. Um einen erfolgreichen Semester- oder sogar Studienabschluss verzeichnen zu können, müssen die Studienanforderungen nun online bewältigt werden (Limarutti & Mir, 2020, S. 12).

2. Selbstbestimmungstheorie als Bezugsrahmen

Die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) beschäftigt sich mit den psychologischen Grundbedürfnissen Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit und beschreibt dabei Formen der (intrinsischen) Motivation. Autonomie meint das Bedürfnis, selbst zu bestimmen, was getan werden soll und wie. Das Erleben von Kompetenz umfasst, sich selbst als wirksam zu erleben und sich auszuprobieren.

ren (Deci & Ryan, 2000). Dazu wollen Individuen sich im Kontext mit anderen erleben, also soziale Eingebundenheit erfahren.

Menschen verfolgen Ziele, weil sie damit ihre Bedürfnisse befriedigen können. Soziale Umweltfaktoren, die die Befriedigung der Bedürfnisse verhindern, hemmen die Prozesse. Die soziale Umgebung fördert das Auftreten intrinsischer Motivation, insofern sie die Bedürfnisse nach Autonomie und Kompetenz unterstützt. Handlungsergebnisse müssen als Anpassungsleistung an das soziokulturelle Umfeld beherrschbar sein. Die Bedürfnisse Autonomie, Kompetenzen und soziale Eingebundenheit sind die Grundvoraussetzungen für psychologisches Wachstum, Integrität und Wohlbefinden (Deci & Ryan, 2000). Die Forschungsfrage lautet, wie diese drei Aspekte der Selbstbestimmung – Autonomie, Kompetenz, soziale Eingebundenheit – vor dem Hintergrund der Vereinbarkeit von Studium, Familie, Beruf und pandemiebedingten Einschränkungen erlebt wurden. Daraus leiten sich die Unterfragen ab, ob selbstbestimmtes Studieren in Pandemiesituationen möglich ist und ob trotz aller Einschränkungen Autonomie, Kompetenz und Soziale Eingebundenheit erlebt werden können.

3. Methodisches Vorgehen

In einer Online-Befragung über limesurvey im Sommersemester 2020 und im Wintersemester 2020/2021 wurden offene und geschlossene Fragen kombiniert. Aufgrund der Kürze des Beitrags werden hier die Ergebnisse des qualitativen Teils fokussiert, die quantitativen sind andernorts veröffentlicht (vgl. Schmitz et al., 2021). Die offenen Fragen erhoben über ihren explorativen Charakter aus der Perspektive der Selbstbestimmungstheorie Zusammenhänge des Phänomens Studieren, Beruf, Familie und COVID-19. In Anlehnung an Harteis et al. (2004, S. 134 ff.) wurden die genannten Grundbedürfnisse operationalisiert und als Freitextfragen formuliert.

Autonomie beinhaltet die Frage, inwiefern Freiheitsgrade für sich selbst erkannt und welche Handlungsspielräume tatsächlich wahrgenommen werden. Auf dieser Grundlage wurden unter anderem gefragt, welche Ziele für das Semester gesetzt und erreicht wurden, welche Erwartungen insgesamt erfüllt und inwiefern Inhalte und Arbeitsaufwand bestimmbar waren. Im quantitativen Teil des Fragebogens sollte anhand einer Fünfer-Likert-Skala ergänzend zu folgenden Aussagen eine Einschätzung abgegeben werden: Ich konnte private Anforderungen selbst gut steuern; Ich konnte berufliche Anforderungen selbst gut steuern; Ich konnte studienbezogene Anforderungen selbst gut steuern.

Das Erleben der eigenen Kompetenzen beschreibt das Ausmaß des erhaltenen konstruktiven Feedbacks zum individuellen Kompetenzstand sowie das Erleben, wie sich eine Person in ihren Fähigkeiten gefordert fühlt, sich als wirksam zu erleben. Erhoben wurden die individuelle Einschätzung des Studienerfolgs, die empfundene individuelle Wirksamkeit, das Einbringen von Kompetenzen in die digitale Lehre, der Erwerb neuer Kompetenzen und das konkrete Ausbalancieren von Studium, Beruf, Familie und Corona. Im quantitativen Teil wurden zusätzlich diese drei Items mit einer Fünfer-Likert-Skala abgefragt: Mit meinen Leistungen im digitalen Semester bin ich zufried-

den; Mit meiner Balance zwischen Familie, Beruf und Studium bin ich zufrieden; Ich konnte die einzelnen Bereiche in Corona gut managen.

Bei der sozialen Eingebundenheit geht es um die Selbsteinschätzung des sozialen Klimas in der Lerngruppe sowie die Einschätzung des individuellen Wohlbefindens in Gruppensituationen. Erhoben wurde, die gefühlte Eingebundenheit in die Kursgruppe, die Veränderung informeller Zusammenkünfte vor Ort, die Veränderung von Kontakten generell und die erfahrene Anerkennung für Beiträge im Studium, Beruf und privaten Umfeld.

Die Befragung im Sommersemester wurde Ende Mai bis Mitte Juni und die im Wintersemester Ende Januar bis Mitte Februar durchgeführt. Die Studierenden befanden sich jeweils in einer Kursgruppe im ersten, zweiten oder dritten Studienjahr. Das Sample im SoSe bestand aus 29 aktiv Studierenden mit einem Rücklauf von 65 % (19 beantwortete Fragebögen) bzw. 38 % (11 vollständig ausgefüllte), im WiSe waren es 27 aktiv Studierende. Der Rücklauf betrug 81,5 % (22 zurück gesandte Fragebögen) von denen 48,1 % (13) vollständig (offen und geschlossen) ausgefüllt wurden. Ein geplanter T3 im SoSe 21 brachte zu wenig Rücklauf mit 4 unvollständig ausgefüllten Bögen. Die Ergebnisse des explorativen Fragebogenteils basieren auf einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2000).

4. Ergebnisse zum selbstbestimmten Studieren und zur Vereinbarkeit von Studium, Beruf, Familie und Corona-Pandemie

4.1 Übersicht der Ergebnisse der offenen Fragen im SoSe 2020

Kennzeichnend für den ersten Befragungszeitpunkt ist, dass sich bisher übliche Routinen, wie zur Uni anzureisen oder sich informell in Pausen und abends auszutauschen, nur zum Teil über digitale Kommunikation kompensieren ließen. Die individuellen Erwartungen und Ziele für das Sommersemester 2020 mussten aus Sicht der Studierenden aufgrund der Corona-Pandemie inhaltlich angepasst oder zeitlich verschoben werden, etwa beim Feldzugang insbesondere in Gesundheitseinrichtungen.

Zur sozialen Eingebundenheit fehlte den Studierenden vor allem der informelle Austausch, wie Küchengespräche in Pausen und beim Kaffeholen. Auch der vom Anfängerkurs organisierte Stammtisch als Verabredung zum abendlichen Essen oder die informellen Diskussionen in den Privatunterkünften oder Hotels fielen weg. Aus der Semesterevaluation vor der COVID-19-Pandemie wurden vor allem die informellen Austauschmöglichkeiten immer wieder als förderlich für das multiprofessionelle Miteinander in der Gruppe benannt. Positiv in der Pandemie bewerteten die Studierenden die Kommunikation in den Lerngruppen über WhatsApp. Für Gruppenarbeitsphasen wurden weitere Tools, wie Skype oder Zoom, zum Austausch und zur Planung und zur Abstimmung von Inhalten genutzt. Besonders hervorgehoben wurde, dass digitale Ersatzmöglichkeiten jedoch nicht vollständig das Grundbedürfnis nach realer sozialer Eingebundenheit auffangen konnten, da das gemeinsam-im-Seminar-sein

fehlte: „das digitale Leben lässt einen zwar mit Menschen kommunizieren, aber trotzdem entsteht ein Gefühl der Einsamkeit“ (Studierende WS6).

Das Bedürfnis nach Autonomie wurde, je nachdem wie Arbeitsaufträge bewertet wurden und die individuellen privaten und beruflichen Belastungen die Situation bestimmten, unterschiedlich bewertet, von völliger Autonomie bis hin zu empfundenem Mangel an Autonomie im digitalen Semester. Die Unterstützung von Familie und Freunden war dabei von Bedeutung. Ebenso beeinflusste bei manchen der/die Arbeitgeber:in die individuelle Autonomie, da digitale Studienzeit, anders als zuvor das Studieren in Präsenz, das häufig durch Freistellung unterstützt wurde, mit mangelndem Verständnis für eine Freistellung einherging. Studierende aus dem Gesundheitsbereich wurden pandemiebedingt zudem häufiger in den Dienstplänen eingesetzt.

Das Kompetenzerleben wurde ebenso individuell unterschiedlich eingeschätzt. Einige gaben an, digitale Kompetenzen erworben bzw. ausgebaut zu haben. Anderen fiel eine Selbsteinschätzung durch die Rahmenbedingungen schwer, da es sonst vor Ort viel mehr Kontaktpunkte wie Flurgespräche mit Lehrenden und Studierenden gibt, wo sie sich in Situationen kompetent erleben können: „Lernen mit allen Sinnen kann man nicht digital“ (Studierende WS11). Hilfreich war Feedback von Lehrenden besonders zu Prüfungsleistungen, vor allem in bilateralen Gesprächen.

Über die Aussagen zu den drei Grundbedürfnissen hinweg lassen sich zwei Typen im individuellen Erleben im Sommersemester ausmachen: diejenigen, die Vorteile durch digitale Lehre für sich aktiv für die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie sahen und diejenigen, die vorwiegend Nachteile durch digitale Lehre empfanden, die in einem Mangel an sozialer Eingebundenheit mündeten.

4.2 Übersicht der Ergebnisse der offenen Fragen im WiSe 20/21

Erwartungen und Ziele divergierten. Studierende im ersten Semester sahen die Situation eher gelassen und wollten einen guten Einstieg ins Studium erreichen. Studierende im zweiten Studienjahr fokussierten sich besonders darauf, Modulprüfungen erfolgreich zu bestehen. Sie studierten bereits im zweiten Semester unter Pandemiebedingungen und ließen ambivalente Einschätzungen erkennen: „Es war und ist ein täglich ausbalancieren“ (Studierende WS23). Studierenden des Abschlussjahrgangs, die coronabedingt die Masterarbeit verschieben mussten, hatten nach wie vor ihren Masterabschluss zum Ziel.

Soziale Eingebundenheit zeigt sich kursweise different: Studierende im ersten Semester hatten nebst WhatsApp-Gruppe aus Eigenengagement heraus regelmäßige Treffen in Form eines digitalen Stammtisches etabliert. Im zweiten Studienjahr zeigten sich Schwierigkeiten, gemeinsam online Termine zu finden. Persönlicher Austausch wurde zunehmend vermisst. Küchengespräche wurden zwar digital kompensiert, ersetzen aber nicht die persönliche Begegnung.

Die Ergebnisse zur Autonomie hängen vom jeweiligen Beruf ab. Studierende in Gesundheitsberufen müssen berufliche und übrige Anforderungen mehr ausbalancie-

ren als Studierende, die angeben, durch Homeoffice und COVID-19 mehr Zeit für den Balanceakt zu gewinnen.

Das Erleben der individuellen Kompetenzen wurde durch Einbringen beruflichen Erfahrungswissens in Lehrveranstaltungen beschrieben. Erworbene Kompetenzen sind der Umgang mit digitalen Tools und neues Fachwissen. Feedback wird besonders in persönlichen Gesprächen mit Lehrenden als hilfreich bewertet.

Das individuelle Erleben im Wintersemester lässt sich in drei Muster einteilen: Studierende, die primär Vorteile in der digitalen Lehre für sich erkennen und für ihre individuelle Vereinbarkeit nutzen – „noch selbstbestimmter geht es eigentlich nicht als digital“ (Studierende WS2), dann diejenigen, die eher als Präsenzlernende charakterisierbar sind und den realen Austausch vor Ort wünschen, [weil] man sich trotz der Online-Gemeinschaft während des Unterrichts einsam fühlt“ (Studierende WS6), schließlich Studierende, die ambivalent Wahrnehmungen zeigen und für sich je nach Vereinbarkeitsfrage Vorteile wie Nachteile erkennen.

5. Diskussion

Wichtigstes Ergebnis der Studie ist, dass die Bewertung der individuellen Selbstbestimmung abhängig davon ist, welche Handlungsmöglichkeiten und Gestaltungsfreiheiten erlebt wurden, oder ob sich Studierende eher in einer passiv ausführenden Rolle wahrgenommen haben. Autonomie und Kompetenz wurden auch in der Vereinbarkeit unter Bedingungen der COVID-19-Pandemie erlebt. Für digitale Lehrveranstaltungen erscheint daher die Kategorie soziale Eingebundenheit als zentraler Gestaltungsfaktor für die soziale Dimension von Nachhaltigkeit in der Hochschullehre. Trotz synchroner Veranstaltungen mit Webcams wurde bemängelt, dass echter Kontakt, spontane Reaktionen und Routinen in Seminarinteraktionen schwer digital umsetzbar seien.

Auf Grundlage der angewandten Selbstbestimmungstheorie zeigten sich zwei Typen Lernende im Sommersemester und drei Typen im Wintersemester, diejenigen, 1) die Vorteile in digitaler Lehre für sich sahen, und 2) diejenigen, die eher als Präsenzlernende charakterisierbar sind sowie 3) diejenigen, deren Einstellung zunehmend ambivalent wird. Traus et al. (2020) nehmen die Autonomie von Studierenden zwar nicht direkt in den Blick, beschreiben die Situation jüngerer Studierender aber als ein „Studieren in sozialer Warteschleife“ (ebd., S. 29). Dies impliziert Hinweise auf einen Mangel an Autonomie zur Gestaltung der Situation. Das bedeutet, eben nicht autonom seine Situation zu gestalten, sondern warten zu müssen, dass sich Pandemieeinschränkungen reduzieren (ebd.). Dies könnte zudem ein Hinweis auf erlebte Ambivalenzen sein.

Bei der sozialen Eingebundenheit wurde deutlich, dass Routinen des studentischen Alltags nur zum Teil aufgefangen werden konnten. Digitale Kommunikation kann das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit nicht komplett ermöglichen. Traus et al. (2020) identifizieren in ihrer Studie ähnliche Probleme zum Studieren in Zeiten der COVID-19-Pandemie von jungen Erwachsenen: mangelnden direkten Kontakt zu an-

deren, schlechtere Vereinbarkeit von Familie und Studium, mehr eigenständiges Lernen (ebd., S. 22). Limarutti und Mir haben in ihrer Studie zu Selbst- und Sozialkompetenzen von berufsbegleitend Studierenden erhoben, dass ein Kohärenzgefühl in der Gruppe und die gegenseitige soziale Unterstützung als wichtige Ressourcen in Krisenzeiten gelten (Limarutti & Mir, 2020).

Hinsichtlich erlebter Autonomie war entscheidend, wie die digitale Lehre bewertet wurde. Wurde digitale Lehre als Chance interpretiert, die individuelle Situation auszubalancieren, konnte Autonomie voll entfaltet werden. Die Interpretation lässt sich nicht direkt Personenmerkmalen zuordnen, da diese nicht explizit gefragt und rekonstruierbar sind. Die Vermutung liegt nahe, dass es sich um jüngere Studierende, die keine Kinder im Homeschooling betreuen oder Studierende, die nicht im täglichen Patient:innenkontakt stehen, handelt.

Die Kompetenzen wurden je nach Bewertung des digitalen Studierens unterschiedlich eingeschätzt. Die Bewertung der individuellen Selbstbestimmung ist abhängig davon, wie Handlungsmöglichkeiten und Gestaltungsfreiheiten erlebt wurden, oder ob sich Studierende eher in einer passiv ausführenden Rolle wahrgenommen haben.

Um die eingangs gestellten Fragen zu beantworten, lassen sich folgende zentrale Erkenntnisse ableiten: Es sind Ansätze der individuellen Selbstbestimmung von berufsbegleitend Studierenden in Zeiten pandemiebedingten digitalen Lernens erkennbar. Studierende können Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit erleben. Der Einfluss von COVID-19 auf den individuellen Balanceakt führte je nach Beruf entweder zu einem Anstieg der beruflichen Eingebundenheit oder ermöglichte Vereinbarkeiten. Hinsichtlich des zeitlichen Belastungsverlaufs deutet sich eine ambivalente Bewertung der Situation durch Studierende an, die im Winter das zweite Coronasemester erlebt haben.

6. Implikationen für postpandemische, nachhaltige Hochschullehre

Hochschuldidaktische Konzepte sollten sich dem Erleben von sozialer Eingebundenheit widmen. Soziale Eingebundenheit in digitaler Lehre lässt sich dennoch nur bedingt herstellen. Für die Planung digitaler Lehrveranstaltungen sind Austausch und informelle Gespräche mitzudenken. Mit Blick auf die Aktivierung einzelner Studierender kann durch den Einsatz abwechslungsreicher Methoden, wie Gruppenarbeit, das Erleben von Kompetenz gefördert werden. Sie bieten mehr Raum für soziale Begegnung in wechselnden Konstellationen. Bedürfnisse in unterschiedlichen Semestern müssen bei digitaler Gestaltung beachtet werden, zu Studienbeginn das Kennenlernen und Vernetzen eines Jahrgangs, im Studienverlauf die Förderung von Möglichkeiten gemeinsamen Lernens, um Studierende digital nicht zu verlieren, und am Studienende die Erreichbarkeit des Studienabschlusses zu erzielen.

Hybride Lehre kann ein Ansatz postpandemischer Lehre sein. Zum Verständnis hybrider Lehre trägt Reinmann verschiedene Definitionen zusammen, die entweder dem bisherigen Konzept Blended Learning untergeordnet oder abgegrenzt werden oder andererseits „als zeitgleiches Angebot von Online- und Präsenzteilnahme an

Veranstaltungen“ (Reinmann, 2021, S. 2) charakterisiert sind. Auch wir verstehen hybride Lehre als zeitgleiches Angebot einer Kombination physischer und digitaler Präsenz. Studierende können für sich entscheiden, ob sie vor Ort teilnehmen können/wollen oder digital von zu Hause aus.

Dass nicht alles digital kompensierbar ist, konstatieren auch Becker et al. (2020) auf Basis ihrer Befragungen von Lehrenden und Fachschaften. „Spontaneität, das Gespür für das richtige Lehrtempo und die unkomplizierte Nachfrage im Seminarraum lassen sich trotz aller Möglichkeiten nicht in Gänze digitalisieren“ (Becker et al., 2020, S. 694). Zudem hängt eine erfolgreiche Teilnahme auch von einer stabilen Internetverbindung und zuverlässig funktionierender Technik ab.

Jenseits hybrider Lehre fehlt dennoch die soziale Interaktion zwischen Seminaren (Becker et al., 2020). Hier könnten zusätzliche digitale Räume für hybride Begegnungen in Pausen geschaffen werden. Damit einhergehende Anforderungen an Lehrende sind, physisch und virtuell Teilnehmende im Blick zu behalten, in Lehrveranstaltungen Diskussion zwischen diesen zu moderieren und zu ermöglichen und außerhalb auf Begegnungsräume zu verweisen.

Weiterführende Forschung sollte den Fragen nachgehen, wie sich das Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit in hybrider Lehre verändert und welche Folgen das für die Vereinbarkeit von Studium, Beruf und Familie hat. Zentrales Ergebnis der bisherigen Erhebung über alle Anforderungen hinweg ist: Die Gesamtsituation ist entscheidend. Aufgrund der unterschiedlichen Situationskonstellationen von Studium, Beruf, Familie und erlebter pandemischer Einschränkungen müssen individuelle Lernwege ermöglicht werden.

7. Limitationen und Ausblick

Das kleine Sample berufsbegleitend Studierender eines Masterstudiengangs schränkt die Aussagekraft und Übertragbarkeit der Ergebnisse ein, zeigt jedoch weiter zu erforschende Tendenzen auf. Eine methodisch-didaktische Gestaltung hybrider Lehrkonzepte reicht allein nicht aus, sondern auch ihre Einbindung in die Studienprogramme und die dafür notwendigen Veränderungen der strukturellen Rahmenbedingungen der Hochschulen. Als weitere Limitation ist das Fehlen berufsbiografischer und im Rahmen des Studiendesigns die unzureichend mögliche Berücksichtigung beruflicher und privater Parameter in Zeiten der Pandemie zu nennen. Gerade für berufsbegleitende gesundheitswissenschaftliche Studiengänge stellt die Wirkung der pandemischen Gesundheitskrise in vielen Fällen einen unmittelbaren Zugriff auf Leben und Erleben der Studierenden dar. Um diese Wirkung besser einzuschätzen, bedarf es neben der Berücksichtigung der Parameter in der Datenerfassung nicht zuletzt auch eines adäquaten qualitativen Studiendesigns zur Erklärung dieser besonderen Wechselwirkungen.

Literatur

- Bargel, T. & Bargel, H. (2014). *Studieren in Teilzeit und Teilzeitstudium*. Definitionen, Daten, Erfahrungen, Positionen und Prognosen. UVW, Webler.
- Becker, M., Leßke, F., Liedtke, E., Hausteiner, E., Heidbrink, C., Horneber, J., Huyeng, T., Minasyau, S., Ohnesorge, H. W., Raths, M. & Wessel, P. (2020). Rückblick auf das erste „Corona-Semester“. Ergebnisse einer semesterbegleitenden Untersuchung der Task Force Digitale Lehre des Instituts für Politische Wissenschaft und Soziologie der Universität Bonn. *Zeitschrift für Politikwissenschaft*, 30(4), 681–696. <https://doi.org/10.1007/s41358-020-00243-2>
- Buchegger, B. (2009). E-Learning – Chance oder erhöhte Belastung? Wahrnehmungen von berufsbegleitend Studierenden. *ZFHE*, 4(2), 23–34. <https://doi.org/10.3217/zfhe-4-02/03>
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39(2), 223–238. URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-11173
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The „What“ and „Why“ of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Gaedke, G., Covarrubias Venegas, B., Recker, S. & Janours, G. (2011). Vereinbarkeit von Arbeiten und Studieren bei berufsbegleitend Studierenden. *ZFHE*, 6(2), 198–213. <https://doi.org/10.3217/zfhe-6-02/17>
- Holz, M. (2011). Neben dem Beruf studieren – Fluch oder Segen? *ZFHE*, 6(2), 186–197. <https://doi.org/10.3217/zfhe-6-02/16>
- Harteis, C., Bauer, J., Festner, D. & Gruber, H. (2004). Selbstbestimmung im Arbeitsalltag. *Unterrichtswissenschaft*, 32(2), 128–142.
- Limarutti, A. & Mir, E. (2020). Ressourcen in Krisenzeiten. Selbst- und Sozialkompetenzen bei berufsbegleitend Studierenden. *Procare*, 25(4), 12–13. <https://doi.org/10.1007/s00735-020-1188-2>
- Lobe, C. (2015). *Hochschulweiterbildung als biografische Transition. Teilnehmerperspektiven auf berufsbegleitende Studienangebote*. Springer Fachmedien, <https://doi.org/10.1007/978-3-658-08259-8>
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (7. Aufl.). Deutscher Studien Verlag.
- Nickel, S., Püttmann, V. & Schulz, N. (2018, September). *Trends im berufsbegleitenden und dualen Studium: Vergleichende Analysen zur Lernsituation von Studierenden und Studiengangsgestaltung* (Forschungsbericht 396). Hans-Böckler-Stiftung. https://www.che.de/download/study396_trends_im_berufsbegleitenden_und_dualen_studium_final-pdf/?wpdmdl=10801&refresh=60ffbdc251da91627372994
- Reinmann, G. (2021). Hybride Lehre – ein Begriff und seine Zukunft für Forschung und Praxis. *Impact Free*, 35. https://gabi-reinmann.de/wp-content/uploads/2021/02/Impact_Free_35.pdf
- Schmitz, D., Fiedler, M., Becker, H. (2021). Selbstbestimmtes berufsbegleitendes Studieren im digitalen pandemiegeprägten Studium – Empirische Ergebnisse als Begründungsrahmen für hybride Lerngruppen. In M. Barnat, E. Bosse & B. Szczyrba (Hrsg.), *Forschungsimpulse für hybrides Lehren und Lernen an Hochschulen* (Forschung und Innovation in der Hochschulbildung, Band 10, S. 99–118). TH Köln. <https://doi.org/10.57684/COS-946>
- Traus, A., Höffken, K., Thomas, S., Mangold, K. & Schröer, W. (2020). *Stu.di.Co. – Studieren digital in Zeiten von Corona*. Universitätsverlag Hildesheim. <https://doi.org/10.18442/150>