

Studieren in Zeiten von Corona

Eine Onlinebefragung zu Studium, Familie und Beruf mit Blick auf die Selbstbestimmung der Studierenden

Daniela Schmitz, Manfred Fiedler und Heike Becker

Zusammenfassung

Ziel des Beitrags ist, aufzuzeigen, wie selbstbestimmtes, berufsbegleitendes Studieren im coronageprägten digitalen Semester möglich war und welche Faktoren die Motivation für das Studium beeinflussten. In einer Onlinebefragung wurden aus den Kategorien Kompetenz, Autonomie und soziale Eingebundenheit der Selbstbestimmungstheorie offene und geschlossene Fragen kombiniert. Die offenen erheben über ihren explorativen Charakter Zusammenhänge des Phänomens Studieren, Beruf, Familie und COVID-19. Bei der sozialen Eingebundenheit wurde deutlich, dass Routinen des studentischen Alltags nur zum Teil aufgefangen werden konnten, da digitale Kommunikationen das Bedürfnis nach sozialer Eingebundenheit nicht komplett ermöglichen. Hinsichtlich erlebter Autonomie war entscheidend, wie die digitale Lehre bewertet wurde. Die Kompetenzen wurden je nach Bewertung des digitalen Studierens ebenso unterschiedlich eingeschätzt. Für digitale Lehrveranstaltungen ist daher die soziale Eingebundenheit der relevante Gestaltungsfaktor. Eine zukünftige Herausforderung an die Organisation eines berufsbegleitenden Studiums mit zunehmend digitalen Angeboten ist es, Ermöglichungsstrukturen zu schaffen, die die individuelle Studierfähigkeit als Ressource nutzt.

Schlüsselwörter

Soziale Eingebundenheit, Autonomie, Kompetenzerleben, berufsbegleitend Studieren, digitale Lehre

Studying in times of corona – an online survey about studying, family, and work with focus on the self-determination of students

Keywords

Social integration, autonomy, experience of competency, part-time working students, digital teaching

1 Berufsbegleitend studieren und Corona

Die Corona-Pandemie hat grundsätzlich Auswirkungen auf das Studieren, insbesondere auf berufsbegleitend Studierende, die Studium, Beruf und Familie unter einem Hut arrangieren müssen und ohnehin stärker belastet sind als reguläre Vollzeitstudierende. Zeit ist für sie der herausragende Engpassfaktor, ein Austausch in Lerngruppen online ist für sie eine zusätzliche Herausforderung und nur unter großem Aufwand realisierbar. Am Beispiel eines berufsbegleitenden multiprofessionellen Masterstudiengangs, der im Blockmodus mit dazwischenliegenden Selbstlernphasen organisiert ist, wird in der Trias aus Studium, Beruf und Familie den Veränderungen durch Corona nachgegangen.

Berufsbegleitende Studiengänge stellen in der akademischen Aus-, Fort- und Weiterbildung eine Sonderrolle dar, insbesondere gegenüber primärqualifizierenden Vollzeit- und Teilzeitstudiengängen (Bargel und Bargel 2014). Abzugrenzen sind sie auch gegenüber dualen Studiengängen (Minsk, Netz und Völk 2011), die auf eine zeitliche Integration nichtakademischer Primärausbildung mit akademischer Ausbildung setzen. Insofern stellt das Bachelorstudium in der Regel zwar auch eine Ergänzungsqualifikation dar, die aber spezifisch mit der beruflichen Ausbildung verbunden ist. Berufsbegleitende Studiengänge bauen hingegen auf eine bereits erworbene, in der Regel unspezifische, bei Masterstudiengängen akademische Vorqualifikation und eine in der Regel darauf gründende berufspraktische Tätigkeit. Die Studienmotivation ist durchaus unterschiedlich (Sotz-Hollinger 2009). Neben der Aufstiegsqualifikation, aus eigener Motivation oder auf Wunsch oder Erwartung des aktuellen Arbeitgebers/der aktuellen Arbeitgeberin, lassen sich die Erweiterungsqualifikationen zur Verbesserung der berufsfeldbezogenen Handlungskompetenz oder auch Verbesserung der Arbeitsmarktposition sowie die Transitionsqualifikation zur beruflichen Neuorientierung identifizieren (Lobe 2015). Aus der besonderen Konstellation des Studierens in einer fortgeschrittenen Lebensphase resultieren besondere Belastungen der Studierenden (Gaedke, Covarrubias Venegas, Recker und Janours 2011). Die Konstellation der Trias aus (eigener) Familie, fortgeschrittener beruflicher Praxis und Studium stellt eine besondere Drucksituation dar, die sich deutlich von der von Studierenden in primärqualifizierenden Studiengängen unterscheidet. Zu den eigenen Erwartungen und denen aus dem Studium kommen hier besondere Erwartungen und Forderungen der Familie, aber auch des aktuellen Arbeitgebers/der aktuellen Arbeitgeberin hinzu. Insbesondere sind Studierende mit einem durch das Studium gesteigerten Workload konfrontiert (Nickel, Püttmann und Schulz 2018).

Diese Belastungssituation gilt auch für die hier betrachtete Studiengruppe. Die Studierenden sind meist vollzeitnah beschäftigt. Das Durchschnittsalter einer Studierendengruppe liegt meist bei Mitte 40. Als typische Sandwichgeneration haben die meisten Kinder und/oder übernehmen schon Pflege- oder Betreuungsaufgaben eines/einer Familienangehörigen. Das Studium umfasst insgesamt sechs Semester mit sieben Modulprüfungen und die Masterarbeit. In der Regel wohnen die Studierenden deutschlandweit verteilt und reisen für die zehn dreitägigen Präsenzblöcke im Jahr an und können so alltags- und berufsrollenentlastet in die Rolle von Studierenden schlüpfen.

Durch die pandemiebedingte Sondersituation erfolgte eine Komplettumstellung von Präsenz- auf digitale Lehre. Alle Lehrveranstaltungen wurden in Form von Webseminaren mit unterschiedlichen didaktischen Ansätzen umgestellt. Beispielsweise fanden das vorgesehene Planspiel und die Exkursion in einem digitalen Ersatzformat statt, wo in einem gemeinsamen Webseminar Erfahrungen der Selbstlernphasen reflektiert wurden. Die Inhalte wurden in den Webseminaren zeitlich gestrafft vermittelt, um bessere Möglichkeiten der Vereinbarkeit besonders mit dem Beruf zu ermöglichen, da viele Studierende im Gesundheitssystem beschäftigt sind.

Innerhalb dieses Balanceaktes stellt sich die Frage, inwiefern noch Zeiten der Selbstbestimmung in Form des Erlebens eigener Kompetenzen, Autonomie und sozialer Eingebundenheit in der Lerngruppe möglich sind. Besonders das Erleben sozialer Eingebundenheit in Zeiten von Kontaktbeschränkungen und digitaler Lehre gilt es zu rekonstruieren. Der Beitrag geht der Frage nach, wie selbstbestimmtes Studieren in pandemiegeprägten Zeiten in und außerhalb von Webseminaren bei berufsbegleitend im Block Studierenden möglich ist und welche Faktoren die Motivation für das Studieren befördern.

2 Selbstbestimmungstheorie als Bezugsrahmen

Ausgangspunkt der Selbstbestimmungstheorie ist, dass Labor- und Felduntersuchungen positive Wirkungen auf die Qualität des Lernens zeigen, wenn Lernmotivation auf Selbstbestimmung beruht. Hinzu kommt, dass die soziale Umwelt am Lernort und in der Familie an der Entstehung selbstbestimmter Motivation einen erheblichen Anteil hat (Deci und Ryan 1993).

Die Autorinnen und Autoren befassen sich mit Bezug auf die Intentionalität von Handeln auf verschiedene Formen der Motivation. Intentionalität hilft das Steuern des Verhaltens zu erklären. Eine Person ist demnach motiviert, wenn sie etwas Bestimmtes erreichen will und um mit ihrem Handeln einen für sie festgelegten Zweck zu verfolgen (Deci und Ryan 1993). Verhaltensweisen ohne erkennbare Ziele und Intentionen charakterisieren die Autor*innen demnach als Amotivation. Für selbstbestimmtes Studieren ist besonders die intrinsische Motivation von Interesse. Bei dieser Form der Motivation werden interessensbestimmte Handlungen beschrieben, die zum Beispiel Neugier, Spontaneität, Interesse an den unmittelbaren Gegebenheiten der Umwelt beinhalten. »Die intrinsische Motivation erklärt, warum Personen frei von äußerem Druck und inneren Zwängen nach einer Tätigkeit streben, in der sie engagiert tun können, was sie interessiert« (Deci und Ryan 1993). Im Gegensatz dazu ist extrinsische Motivation durch Verhaltensweisen mit instrumenteller Absicht charakterisiert, die nicht spontan, sondern durch Aufforderung erfolgen. Diese Form der Motivation kann zwar auch selbstbestimmt sein, wenn sie äußerliche Werte internalisiert und dem eigenen Handeln zuordnet, jedoch »in dem Ausmaß, in dem eine motivierte Handlung als frei gewählt erlebt wird, gilt sie als selbstbestimmt oder autonom« (Deci und Ryan 1993).

Deci und Ryan (1993) identifizieren im Zusammenhang mit extrinsischer Motivation vier Typen von extrinsischer Verhaltensregulation, die sich mit den Endpunkten von fremden Gesetzen abhängende Kontrolle bis zur Selbstbestimmung einordnen lassen:

- 1) Externale Regulation: Diese Form umfasst durch das Individuum nicht beeinflussbare, durch Zufälligkeiten regulierte Verhaltensweisen, wie zum Beispiel externe Belohnung oder Bestrafung. Auch wenn das Verhalten bestimmte Intentionen hat, unterliegt es an dieser Stelle äußeren Steuerungsfaktoren.
- 2) Introjizierte Regulation: Hier geht es um Verhaltensweisen, die beispielsweise einem inneren Druck folgen: »[M]an tut etwas, »weil es sich gehört« oder weil man sonst ein schlechtes Gewissen hätte« (Deci und Ryan 1993). Es gibt demnach keine äußeren Anreize, die zu einer Handlung motivieren, sondern die Handlung wird durch innere Kräfte hervorgerufen.
- 3) Identifizierte Regulation: Bei dieser Form liegt die Intention in der persönlichen Bewertung. Wird eine Verhaltensweise als wichtig oder wertvoll eingestuft, wird diese ausgeführt und lässt diese durch eine Identifikation mit den Zielen relevant werden. Zum Beispiel fällt hierunter, Prüfungen zu bestehen, weil andere diese auch bestehen oder dies von Dritten (beispielsweise Familie, Arbeitgeber*in) erwartet wird.
- 4) Integrierte Regulation: Diese Form beschreiben Deci und Ryan als höchsten Grad der Selbstbestimmung. Eine Person identifiziert sich mit den Zielen, Normen und Handlungsstrategien und integriert diese in ihr Selbstkonzept. Diese eigenständigste Form der extrinsischen Motivation bildet zusammen mit der intrinsischen eine Basis für selbstbestimmte Handlungen (Reimann 2013).

Motivation speist sich aus drei psychologischen Grundbedürfnissen des Menschen, den Bedürfnissen nach Autonomie, Kompetenzen beziehungsweise Erleben von Wirksamkeit sowie der sozialen Eingebundenheit (Deci und Ryan 1993). Dahinter liegt die Annahme, dass Personen bestimmte Ziele verfolgen, um mit ihnen ihre Bedürfnisse zu befriedigen. Soziale Umweltfaktoren, die die Befriedigung der Bedürfnisse verhindern, hemmen die Prozesse. Extrinsisch motivierte Verhaltensweisen sind dabei mit allen drei Bedürfnissen verbunden, intrinsische mit Kompetenz und Autonomie. Die soziale Umgebung aus Lernort und Familie kann das Auftreten intrinsischer Motivation fördern, indem es diese beiden Bedürfnisse unterstützt. Dazu muss es Möglichkeiten informierenden Feedbacks bezogen auf die Handlung geben sowie für die Person Möglichkeiten, ihr Handlungsergebnis zu kontrollieren. Insgesamt wirken sich also die drei psychologischen Grundbedürfnisse, die soziale Umwelt und die Interessen und Fähigkeiten einer Person auf ihre Motivation aus.

Basierend auf den grundlegenden Kategorien der Selbstbestimmungstheorie lassen sich spannende Fragen zur Selbstbestimmung in Zeiten von COVID-19 ableiten. Kann demnach von selbstbestimmtem Studieren in Zeiten von COVID-19 gesprochen werden? Können Studierende Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit in digitaler Lehre erleben? Wie beeinflusst COVID-19 den Balanceakt Studium, Beruf und Familie? Lassen sich unterschiedliche motivierte Verhaltensweisen im Kontext digitaler Lehre identifizieren?

3 Methodisches Design

3.1 Konzeption des Forschungsdesigns

Wie in den forschungsleitenden Fragen formuliert, war es Ziel, die Selbstbestimmung der Studierenden unter Berücksichtigung der Pandemiesituation und des Balanceaktes zwischen Studium, Beruf und Familie zu rekonstruieren. Dazu wurde ein exploratives Querschnittsdesign mit einem Onlinefragebogen mit offenen qualitativen und geschlossenen, quantitativ auswertbaren Fragen gewählt. Offene Fragen erheben über ihren explorativen Charakter Zusammenhänge des Phänomens Studieren, Beruf, Familie und COVID-19. In Anlehnung an Harteis, Bauer, Festner und Gruber (2004) wurden die drei psychologischen Grundbedürfnisse operationalisiert und als Freitextfragen wie folgt formuliert.

Autonomie beinhaltet die Frage, inwiefern Freiheitsgrade für sich selbst erkannt und welche Handlungsspielräume tatsächlich wahrgenommen werden. Auf dieser Grundlage wurden unter anderem folgende Fragen gestellt:

- Welche Ziele hatten Sie sich für dieses Semester ursprünglich gesetzt und welche konnten Sie trotz Corona erreichen?
- Wie sehr konnten Sie im digitalen Semester Ihre Erwartungen an das Studium insgesamt erfüllen?
- Wie sehr konnten Sie inhaltliche Schwerpunkte und Arbeitsaufwand bestimmen?

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 also wirksam zu erleben. Daher gingen unter anderem folgende Fragen in die Befragung ein:

- Wie schätzen Sie Ihren Studienerfolg im digitalen Semester ein?
- Wie wirksam empfanden Sie sich im Vergleich zum normalen Semesterbetrieb?
- Wie konnten Sie Ihre vorhandenen Kompetenzen einbringen?
- Welches Feedback haben Sie im digitalen Semester erworben und wie hilfreich war dies für Sie?
- Wie konkret konnten Sie Familie, Beruf, Studium und Corona wirksam ausbalancieren?

Bei der sozialen Eingebundenheit geht es um die Selbsteinschätzung des sozialen Klimas in der Lerngruppe sowie die Einschätzung des individuellen Wohlbefindens in Gruppensituationen. Dies führte unter anderem zu folgenden Fragen:

- Wie eingebunden haben Sie sich in Ihre Kursgruppe im digitalen Semester gefühlt (trotz Corona und beruflicher und privater Verpflichtungen)?
- Was ist aus den klassischen ›Küchengesprächen‹ (informelle Zusammenkünfte beim Kaffee holen oder außerhalb des Seminars) im digitalen Semester geworden? Wie haben sich Kontakte verändert (auch im beruflichen und privaten Bereich)?

- An welchen Stellen haben Sie Anerkennung für Ihre Beiträge im digitalen Semester erhalten?
- An welchen Stellen haben Sie Anerkennung im privaten/beruflichen Umfeld erfahren?

Ergänzend zum offenen qualitativen Fragenteil sollten 13 geschlossene Zustimmungsfra- gen mit einer Fünfer-Likert-Skala zu den Themenbereichen Kompetenz, Autonomie sowie soziale Eingebundenheit beantwortet werden. Die Fragen selbst sind angelehnt an die Kurzskala Intrinsische Motivation (Wilde, Bätz, Kovalevau und Urhahne 2009), die zwölf Items enthält und sich auf unterschiedliche Handlungsfelder übertragen lässt. Die Reliabilität und Validität des Fragebogens wurden anhand einer Untersuchung zu außerschulischen Lernorten getestet. Es erfolgte eine sprachliche Anpassung der Be- dingungen des Studierens in der Pandemiesituation in Kurzform als »digitales Semes- ter«. Im letzten Abschnitt Druck und Anpassung wurde in beruflich und privat differen- ziert. Entlang zunächst der vier Kategorien (Wilde et al. 2009) wurden die folgenden Fragen gebildet.

Interesse/Vergnügen:

- Die Tätigkeiten im digitalen Semester haben mir Spaß gemacht.
- Die Teilnahme an Webseminaren fand ich zielführend.

Wahrgenommene Kompetenz:

- Mit meinen Leistungen im digitalen Semester bin ich zufrieden.
- Mit meiner Balance zwischen Familie, Beruf und Studium bin ich zufrieden.

Wahlfreiheit:

- Ich konnte die einzelnen Bereiche in Corona gut managen.
- Ich konnte private Anforderungen selbst gut steuern.
- Ich konnte berufliche Anforderungen selbst gut steuern.
- Ich konnte studienbezogene Anforderungen selbst gut steuern.
- Bei Webseminaren konnte ich wählen, wie ich mich einbringe.

Druck/Anspannung:

- Das digitale Semester hat mich beruflich unter Druck gesetzt.
- Das digitale Semester hat mich privat unter Druck gesetzt.
- Durch das digitale Semester war ich beruflich oft angespannt.
- Durch das digitale Semester war ich privat oft angespannt.

Wilde et al. (2009) berufen sich zwar auf die Selbstbestimmungstheorie, dennoch ist die Skala nicht unmittelbar übertragbar (Korner, Urban-Woldron und Hopf 2012). Ryan und Deci (2020) selbst identifizieren intrinsische Motivation mit Interesse, Freude und in- härenter Befriedigung und damit extrinsische und intrinsische Motivation nicht als Wi- derspruchspaare. Sie betonen gleichzeitig persönliche, situative, umweltbezogene und kulturelle Faktoren (Ryan und Deci 2020) für das Entstehen von Motivation. Kompetenz

hingegen meint auch das Gefühl, Dinge und Situationen beherrschbar zu machen, ohne die Motivation nicht entstehen kann (Demotivation). Wir haben daher die Kategorien von Wilde et al. (2009) für die Ergebnisdarstellung nicht übernommen, sondern den Forschungsfragen angepasst und dabei den anlassbezogenen Hintergrund (COVID-19, kontextuelle Auswirkungen nicht-medizinischer Maßnahmen auf Lehre, Beruf und Familie) als bedürfnisrelevantes Ereignis interpretiert. Daraus resultieren die Kategorien »Digitales Studieren«, »Selbstbestimmung« (Autonomie) und »Druck-Anspannung«.

3.2 Sample

Befragt wurden Studierende eines gesundheitswissenschaftlichen berufsbegleitenden Masterstudiengangs. Ausgangspunkt war die Umstellung auf rein digitale Lehre aufgrund der pandemischen Einschränkungen, wobei bereits einige Vorerfahrungen mit digitalen Lehrveranstaltungen im Studium aus vergangenen Semestern vorlagen. Das Sample bestand aus 29 Studierenden aus zwei Jahrgängen, die während des digitalen Semesters aktiv und kontinuierlich an den Webseminaren teilgenommen haben. Als Gründe des Nonresponse wurden aus Einzelgesprächen mit Studierenden deutlich, dass der Aufwand zur Teilnahme an der Befragung zu groß eingeschätzt wurde, dass die Zeit dafür nicht aufgewendet werden konnte oder wollte sowie dass ein persönliches Gespräch über die individuelle Situation eher gewünscht worden wäre.

3.3 Feldphase und Rücklauf

Die Datenerhebung wurde über das Onlinetool LimeSurvey Ende Mai bis Mitte Juni 2020 durchgeführt. Die Informationen zur Befragung mit Teilnahmelink wurden über die Lernplattform Moodle versendet. Da nach zehn Tagen kaum Rückmeldungen eingingen, wurde eine E-Mail zur Erinnerung an die Umfrage versendet. Von den 29 Fragebögen wurden 19 zurückgeschickt, von denen aber nur elf vollständig ausgefüllt waren. Das entspricht einem Rücklauf von 65 % beziehungsweise 38 % aus den elf vollständig ausgefüllten Fragebögen.

4 Ausgewählte Ergebnisse

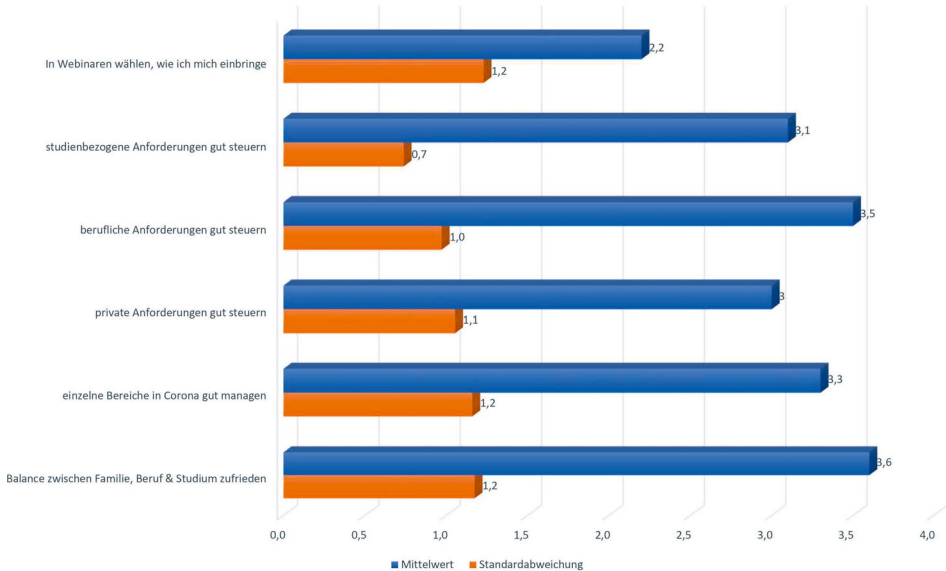
Aufgrund des kleinen Samples werden nur deskriptive Einblicke in die Ergebnisse des quantitativen Teils gegeben und der Fokus auf die Ergebnisse des qualitativ-explorativen Teils gelegt. Die Ergebnisse des explorativen Fragebogenteils basieren auf einer zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Mayring 2000).

4.1 Einblicke in den quantitativen Ergebnisteil

Mit $n=11$ in allen Frageteilen, wurden die geschlossenen Fragen von den Studierenden beantwortet, die die Fragebögen vollständig abgegeben haben. Für die Frage der Vereinbarkeit zwischen Corona, Studium, Beruf und Familie geben die folgenden Abbildungen Einblicke. Für die in einer Fünfer-Likert-Skala beantworteten Fragen wurden

jeweils Mittelwerte und die Streuung der Antwortvarianzen ermittelt. Insgesamt zeigt sich ein uneinheitliches Bild mit Mittelwerten um die Aussage »stimme teilweise zu« herum. Tendenziell lässt sich eine leichte Zufriedenheit mit dem eigenen Balanceakt sowie einem selbst gut eingeschätzten Management der Bereiche identifizieren (Abb. 1).

Abbildung 1: Zufriedenheit und Management des Balanceaktes



Insgesamt deuten alle Items auf einen überwiegend positiven Grad der Selbstbestimmtheit hin. Die Items zu den eingeschätzten Einflussmöglichkeiten auf private, berufliche und studienbezogene Anforderungen lassen die Tendenz erkennen, dass die privaten Anforderungen sich am besten steuern ließen. Die Wahrnehmung der Balance zwischen Familie, Beruf und Studium wird unter allen Items am höchsten bewertet. Demgegenüber eher gering wird die Selbstbestimmtheit in Hinsicht auf den eigenen Beitrag in den Onlineseminaren wahrgenommen.

Diese Einschätzung korrespondiert auch mit der Selbsteinschätzung zu den digitalen Lernerfahrungen, die tendenziell eher als weniger gut bewertet werden (Abb. 2). Wird der letzte Aspekt Druck und Anspannung betrachtet, zeigen sich insgesamt hohe bis sehr hohe, aber vor allem individuell sehr unterschiedliche Wahrnehmungen, was sich im hohen Wert der Standardabweichung zeigt. Sowohl der berufliche als auch der private Druck wird individuell sehr unterschiedlich wahrgenommen. Die Heranziehung der qualitativen Daten hilft, diese sehr heterogenen Einschätzungen besser zu verstehen (siehe unten). Ein ähnliches Bild zeigt sich auch hinsichtlich der individuell eingeschätzten Anspannung im beruflichen und privaten Bereich durch die Anforderungen des Studiums. Entweder wurde eine Anspannung nicht empfunden oder es gab eine klare Zustimmung (Abb. 3).

Auch hier spielt die individuelle Situationskonstellation die entscheidende Rolle, wie im nächsten Abschnitt in den Ergebnissen des qualitativen Teils gezeigt wird.

Abbildung 2: Einschätzung des digitalen Studierens

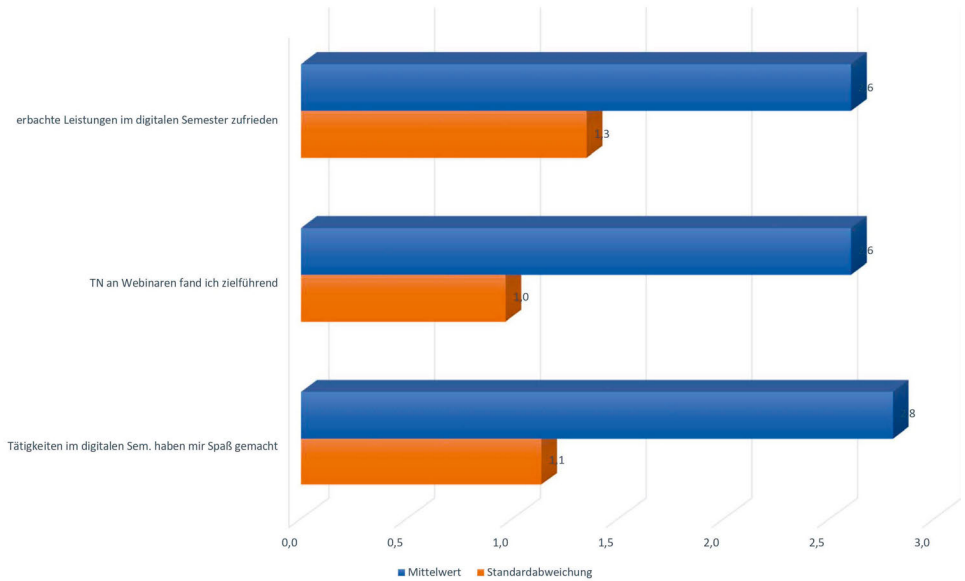
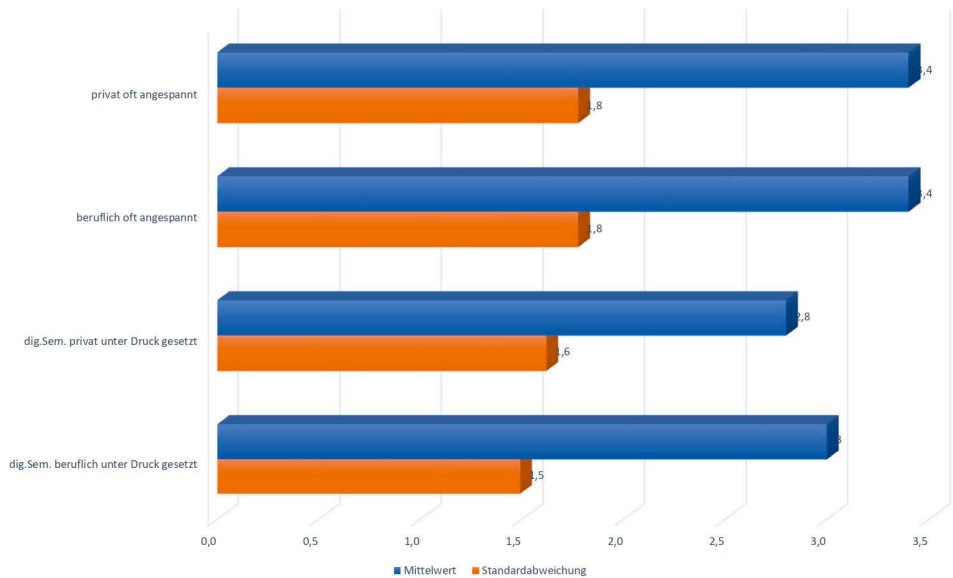


Abbildung 3: Empfundener Druck durch berufliche und private Anforderungen



4.2 Ergebnisse des qualitativen Teils: erlebte Selbstbestimmung

Die folgenden Ergebnisse lassen sich anhand der folgenden Kategorien aus den Aspekten der Selbstbestimmungstheorie einordnen:

- drei in Bezug zur erlebten Autonomie: Erwartungen und Ziele, individuelle Einflussnahme auf den Arbeitsaufwand, empfundene Zwänge und Verpflichtungen,
- drei in Bezug zum Kompetenzerleben: Einschätzung des Studienerfolgs, eingebrachte Kompetenzen, Einschätzung des Balanceaktes,
- drei in Bezug zur sozialen Eingebundenheit: soziale Eingebundenheit in der Kursgruppe, erfahrene Anerkennung, erhaltenes Feedback
- sowie einer abschließenden Einschätzung zu Möglichkeiten der Selbstbestimmung.

4.2.1 Erwartungen und Ziele

Die individuellen Erwartungen und Ziele an das digitale Semester waren sehr unterschiedlich. Studierende im ersten Studienjahr erwarteten einen intensiven Austausch in der Studierendengruppe und mit den Lehrenden: »Mir fehlte der ›analoge‹ direkte Austausch zwischen den Lehrenden und den Studierenden« (S2). Aus Sicht der Studierenden mussten durch die Corona-Pandemie Ziele inhaltlich angepasst oder zeitlich verschoben werden, etwa bei Datenerhebungen, die in Gesundheitseinrichtungen geplant waren. Studierende im Abschlussjahr erwarten, das Studium und Prüfungen zeitnah und mit wenig Einschränkungen absolvieren zu können: »Ziel war, die Masterarbeit fertigzustellen, das war nicht möglich« (S16). Je nach Situation und Anforderungen im privaten und beruflichen Bereich bestanden unterschiedliche Vorstellungen über Onlineseminarzeiten. Manche sahen auch Vorteile in digitaler Lehre, etwa dass Anreise und Übernachtungen nicht mehr notwendig sind und dadurch Zeit für andere Bereiche entsteht. Das schließt auch individuellere beziehungsweise selektivere Teilnahmeoptionen an den Veranstaltungen mit ein.

4.2.2 Individuelle Einflussnahme auf den Arbeitsaufwand

Die Frage danach, ob Studierende aus ihrer Sicht den Arbeitsaufwand selbst bestimmen und inhaltliche Schwerpunkte selbst setzen konnten, wurde ambivalent eingeschätzt. Durch Bezüge zu anderen Antworten hängt dies sehr eng mit der individuellen Situationskonstellation aus Corona, Studium, Beruf und Familie zusammen. Einige Studierende empfanden keine Einschränkungen: »Das digitale Semester hat meine Eigenständigkeit nur minimal eingeschränkt« (S5), andere nannten es »schwierig sich auch zuhause zu motivieren – ›Motivationsschub‹ durch Präsenzphasen fehlt« (S11). Ergänzt wurde, dass auch der Austausch außerhalb von Veranstaltungen fehlte.

4.2.3 Empfundene Zwänge und Verpflichtungen

Die empfundenen Zwänge und Verpflichtungen wurden vor dem Hintergrund der individuellen Situation different bewertet. Ein Teil empfindet keine: »Ich habe weder Zwänge noch Verpflichtungen erlebt« (S20), andere hingegen schon, durch Terminvorgaben, zeitliche Begrenztheit der Onlineseminare oder private Anforderungen: »Zusätzliche Verpflichtungen ergaben sich durch Überstunden auf der Arbeit und privaten Verpflichtungen als pflegende Angehörige« (S14). Je nach Situation (Beruf/Privatleben) lässt sich ein individuell stark heterogenes Belastungsempfinden nachzeichnen, ebenso wurden diverse Lösungsansätze benannt, wie Entlastungsmöglichkeiten innerhalb der Familie, durch arbeitgeberseitige Einführung von Homeoffice, durch Lösungssuche mit Leh-

renden oder gegenseitige Hilfe innerhalb der Studiengruppe: »Durch die Flexibilität und Unterstützung der anderen Studierenden konnten wir uns gegenseitig gut bei der Bewältigung von Aufgaben und Gruppenarbeiten unterstützen – wenn es bei dem einen aus beruflichen oder privaten Gründen zeitlich knapp war, sind die anderen eingesprungen« (S17).

4.2.4 Einschätzung des Studienerfolgs

Die Ergebnisse der geschlossenen Fragen liefern ein eher diffuses Ergebnis. Aus den Ergebnissen der offenen Fragen lässt sich schließen, dass die Einschätzung des Studienerfolgs ebenfalls eng mit dem gelingenden oder nicht gelingenden Austarieren des Balanceaktes und darüber hinaus auch mit dem bisherigen Studienfortschritt zusammenhängt. Es zeigt sich ein Spektrum, das seinen Anfang nimmt in kurzen, knappen Rückmeldungen der Einschätzung des eigenen Erfolgs als mäßig oder gering, wie: »[I]ch habe meine Ziele nicht erreicht, damit schätze ich den Studienerfolg als ma[e]ssig bis schlecht ein. Aus meiner Sicht lag es nicht an dem digitalen Semester allein« (S11). Es gab auch neutrale bis positive Einschätzungen, wie »die geforderten Leistungen wurden erbracht, wie gut, ist noch ausstehend« (S13) und »ich vermute, dass manche Inhalte weniger hängenbleiben, da in Präsenzphasen einfach andere Sinne mit angesprochen werden und man sich Inhalte leichter behält – dennoch ist Studienerfolg zu verzeichnen, da bestmöglich kompensiert wurde durch Onlineangebote, Hausaufgaben usw.« (S17), als auch »kein Fortschritt, aber auch kein Stillstand, da neue Ideen und Inspirationen gekommen sind« (S21). Die Bewertungen sind demnach sehr heterogen.

4.2.5 Eingebachte Kompetenzen

Die eingebrachten Kompetenzen wurden unterschiedlich eingeschätzt. Einige gaben an, berufliches Erfahrungswissen in Gruppenarbeitsphasen eingebracht zu haben, andere erwähnten, dass sie ihr Fachwissen in inhaltliche Diskussion einbringen konnten. Eine andere Perspektive auf eingebrachte Kompetenzen ließ sich auch erkennen: »[N]icht anders als bei den Präsenzblöcken sonst, Fachwissen konnte in Diskussionen mit eingebracht werden« (S11). Eine Studierende schlüsselt ihre Sichtweise wie folgt auf: »[W]o: im Planspiel und im Interview mit beruflichen, fachlichen, methodischen und sozialen Kompetenzen – wie: Beschreibung, Begründung zu Themen, Lesen von Texten« (S13). Eine weitere Studierende betont ihre eingebrachten sozialen Kompetenzen: »Durch viel Kontakt mit Kommiliton*innen konnte ich meine Sozialkompetenz ausschöpfen« (S18).

Neu erworbene Kompetenzen sahen ein paar Studierende im Bereich digitaler Kompetenzen, in der Nutzung verschiedener Videokonferenzsysteme sowie in der Unterstützung von Gruppenarbeiten mit digitalen Tools, da eben keine Gruppenarbeitsphasen in Präsenz stattfinden konnten: »Der Umgang mit digitalen Medien bzw. digitalen Plattformen, da ich diese zuvor in dieser Art und Weise nicht genutzt habe« (S20). Eine Studierende betont hier noch den Aspekt des neu geforderten selbstständigen Arbeitens beziehungsweise mehr Auf-sich-selbst-gestellt-Seins.

4.2.6 Einschätzung des Balanceaktes

An dieser Stelle lässt sich ebenfalls die Einzigartigkeit der Situationen wiederholen. Die befragten Studierenden gaben Einblicke in ihre jeweiligen Situationen, wie zum Beispiel »ein erhöhtes Arbeitsaufkommen zu Beginn der Corona-Pandemie: Beruf hatte Priorität – derzeit: Entspannung, Familie, Beruf und Studium können gut ausbalanciert werden: Freie Tage werden für die Masterarbeit genutzt« (S11). Eine Studierende erhielt Unterstützung vom Lebenspartner, »weil er Aufgaben des Alltags übernahm. Das war nur möglich, weil er keine berufliche Auswirkung durch die Corona-Pandemie mehr hat« (S12).

Es gab aber auch Studierende, die Probleme im Balanceakt beschrieben: »Ich konnte die Belastung nicht ausbalancieren. Hilfreich war lediglich keinen Arbeitsweg und keinen Weg zur Uni fahren zu müssen« (S14) oder aber »es wurde nicht ausbalanciert, sondern Schwerpunkte bei Familie und Beruf gesetzt« (S16). Zwei weitere Aussagen lassen sich als Endpunkte einer Skala der Selbsteinschätzung ausmachen: »[G]ut, da durch Corona weniger Belastung durch Beruf und Familie und Freunde« (S17) im Gegensatz zu »[h]äufig gar nicht. Bin sehr belastet, da es beruflich und privat schwer ausbalanciert ist. Man funktioniert häufig nur« (S18).

4.2.7 Soziale Eingebundenheit in der Kursgruppe

Die soziale Eingebundenheit konnte im digitalen Semester von einigen kompensiert werden, »ein gemeinsames Lernen, wie es in den vorherigen Semestern stattgefunden hat, gab es nicht. Eingebunden in die Kursgruppe fühlte ich mich dennoch, da wir über unsere WhatsApp-Gruppe miteinander kommuniziert haben« (S5). Je nachdem, in welcher Lerngruppe die Studierenden waren, funktionierte die Zusammenarbeit, beeinflusst von der beruflichen Eingebundenheit, unterschiedlich gut: »[I]ch war wenig eingebunden in die Kursgruppe und das gemeinsame Erarbeiten des Online-Planspiels war sehr zäh, da alle beruflich mega eingebunden sind durch Corona« (S14). Aus anderen Lerngruppen kamen positive Rückmeldungen: »[D]as gemeinsame Lernen wurde durch die Studierenden innerhalb der Gruppenaufgabe selbst gesteuert und lief problemlos ab« (S20).

Die so genannten Küchengespräche, also die spontanen Unterhaltungen außerhalb des Seminars oder am Abend im Hotel, konnten manche Studierende ebenfalls kompensieren: »[D]ie ›Küchengespräche‹ fanden teilweise telefonisch oder im WhatsApp-Austausch statt. Sowohl in der gemeinsamen Gruppe als auch in Einzel-Chats. Die Kontakte haben sich nicht verändert, nur die Form der Kommunikation« (S5). Andere ergänzten, dass der Austausch unverändert fortbestand, nur die Kommunikationskanäle sich ins Digitale verschoben haben. Bei anderen konnten keine Ersatzmöglichkeiten gefunden werden: »Es gab keine. Keine abendlichen gemeinsamen Aktivitäten. Keine Reflexion nach den Unterrichtseinheiten« (S12).

4.2.8 Erfahrene Anerkennung

Als erfahrene Anerkennung bezogen auf Studienleistungen gaben die Studierenden aus dem Abschlussjahrgang an, dass sie positive Rückmeldungen zu ihren Onlinevorträgen zu ihren Projektarbeiten erhalten hatten. Im privaten Bereich war es die Anerkennung

von Lebenspartnerinnen und Lebenspartnern in Bezug auf erbrachte Leistungen oder aber durch das Schaffen von Freiräumen. Hinsichtlich erfahrener Anerkennung im beruflichen Bereich gaben vier der elf Studierenden keine Antwort ab, weitere drei gaben hier nur an, dass es keine Anerkennung im beruflichen Bereich für sie gab. Nur zwei von den elf gaben eine positive Erfahrung wieder, einmal monetär durch »einen Gutschein von meiner Chefin« (S18) oder durch »freie Termine für die Onlinetermine« (S2).

4.2.9 Erhaltenes Feedback

Feedback haben Studierende auf zwei Weisen erhalten, zum einen durch »spontane Chatnachrichten« in Onlineseminaren durch Kommilitoninnen und Kommilitonen und zum anderen durch Lehrende zu ihren Prüfungsleistungen. Dieses Feedback wurde telefonisch gegeben, wie die für gleich lautende Aussagen anderer stehende Antwort von der Studierenden zeigt: »Über E-Mail durch eine Lehrende und ein Telefonat bzgl. eines abgeschlossenen Modulabschlusses« (S18).

4.2.10 Eingeschätzte Möglichkeiten der Selbstbestimmung

Die Antworten in dieser Kategorie sind ebenfalls durch die individuelle Situationskonstellation geprägt. Selbstbestimmung konnte zum Beispiel anhand des »Zeitmanagements« (S12) oder in Bezug auf Lernorte und Lernzeiten erlebt werden: »[W]eniger Motivation, jedoch größere Selbstbestimmung, wo lerne ich et cetera« (S11).

Es lassen sich jedoch zwei Tendenzen erkennen: ein Teil der Studierenden, der Präsenzlernen bevorzugt, wie »[d]as digitale Lernen ist für mich ehrlich gesagt nicht gut geeignet. Ich brauche den direkten Austausch mit den anderen Kursteilnehmern und den Dozierenden« (S5). Auch S16 unterstützt dies, »auf Dauer fehlte das zwischenmenschliche« oder der »persönliche Austausch fehlt, Zwischenrufe und Floskeln des direkten persönlichen Kontaktes fehlen« (S21).

Es gab aber auch Studierende, die digitales Lernen bevorzugen: »Die digitalen Medien sind ggf. öfters zu nutzen anstatt Präsenztage in der Uni, denn ich habe es einfacher empfunden (Aufgrund der Fahrt et cetera). Der Aufwand war geringer. [...] [I]ch habe das digitale Lernen als »lebendiger« erlebt. Teilweise war der Austausch digital eben lebhafter als bei der Anwesenheit an der Universität« (S20). Durch die nicht mehr notwendigen Präsenzen vor Ort blieb S14 auch »mehr Zeit, die ich allerdings meistens mit Arbeiten für meinen Arbeitgeber gefüllt habe«.

5 Diskussion und Schlussfolgerungen für die Lehre

Aus den drei Hauptkategorien Autonomie, Kompetenz und soziale Eingebundenheit (Deci und Ryan 1993) lassen die Ergebnisse im Hinblick auf die Selbstbestimmung folgende Interpretationen zu:

Das Bedürfnis Autonomie wurde individuell unterschiedlich bewertet, von völliger Autonomie im digitalen Semester bis hin zu einem empfundenen Mangel an Autonomie, je nachdem wie Arbeitsaufträge bewertet wurden und die individuellen privaten und beruflichen Belastungen die Situation bestimmten. Die individuellen Ziele variierten stark. Dazu zählte auch, wie stark die Unterstützung von Familie und Freunden

möglich war. Ebenso beeinflusste bei manchen der Arbeitgeber/die Arbeitgeberin die individuelle Autonomie, da die wegfallende Studienpräsenzzeit nicht gleichzeitig mit einer Bindungszeit an digitales Studieren identifiziert wurde. Traus, Höffken, Thomas, Mangold und Schröer (2020) nehmen die Autonomie von Studierenden zwar nicht direkt in den Blick, beschreiben die Situation jüngerer Studierender aber als ein »Studieren in Warteschleife«, was Hinweise auf einen Mangel an Autonomie zur Gestaltung der Situation impliziert. Wir können daher auch mit Blick auf die Ergebnisse des quantitativen Teils interpretieren, dass die personellen Bedingungen und Situationen Auswirkungen auf erlebte Selbstbestimmung und Autonomie haben.

Das Kompetenzerleben wurde ebenso individuell unterschiedlich eingeschätzt, ein Teil meldete zurück, digitale Kompetenzen erworben bzw. ausgebaut zu haben. Einigen fiel eine Selbsteinschätzung durch die Rahmenbedingungen schwer. Hilfreich war Feedback von Lehrenden besonders zu Prüfungsleistungen, vor allem in bilateralen Gesprächen. Der individuelle Balanceakt wurde vor dem Hintergrund der individuellen Anforderungen unterschiedlich bewertet. Traus et al. (2020) identifizieren in ihrer Studie zum Studieren in Corona-Zeiten von jungen Erwachsenen als Top 3 Nachteile, den mangelnden direkten Kontakt zu anderen, schlechtere Vereinbarkeit von Familie und Studium sowie mehr eigenständiges Lernen. Das eigenständige Lernen haben die in dieser Studie befragten Studierenden nicht zwangsläufig als Nachteil empfunden, da der berufliche Balanceakt hier mit dazu kam.

Zur sozialen Eingebundenheit fehlten den Studierenden besonders die klassischen Küchengespräche, die in den Pausen und beim Kaffee holen üblicherweise stattfinden. Ebenso abendliche Diskussionen im Hotel fielen weg. Positiv bewerteten die Studierenden die Kommunikation in den Lerngruppen über WhatsApp. Für Gruppenarbeitsphasen wurden weitere Tools genutzt. Besonders hervorgehoben wurde, dass digitale Ersatzmöglichkeiten jedoch nicht vollständig das Grundbedürfnis nach realer sozialer Eingebundenheit auffangen können. Limarutti und Mir (2020) haben in ihrer Studie zu Selbst- und Sozialkompetenzen von berufsbegleitend Studierenden ebenfalls darauf hingewiesen, dass ein Kohärenzgefühl in der Gruppe und die gegenseitige soziale Unterstützung als wichtige Ressourcen gerade in Krisenzeiten gelten.

Um auf die eingangs gestellten Fragen zurück zu kommen, wie selbstbestimmtes Studieren in pandemiegeprägten Zeiten in und außerhalb von Webseminaren bei berufsbegleitend im Block Studierenden möglich ist und welche Faktoren die Motivation für das Studieren befördern, lassen sich folgende zentrale Erkenntnisse aus den Ergebnissen ableiten: Es sind Ansätze der individuellen Selbstbestimmung von berufsbegleitend Studierenden in Zeiten coronabedingten digitalen Lernens erkennbar, Studierende können sowohl Autonomie als auch 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, alles von zu Hause zu arrangieren. Die einzelnen Formen von Motivation lassen sich nicht explizit aus dem Material rekonstruieren. Einzig die identifizierte Regulation, die durch das Bestehen von Prüfungen charakterisiert ist, ließ sich erkennen.

Wichtigstes Ergebnis der Studie ist, dass aufgrund der unterschiedlichen Situationskonstellationen von Studium, Beruf und Familie individuelle Lernwege ermöglicht werden müssen. Die Bewertung der individuellen Selbstbestimmung ist abhängig von

der Situationsinterpretation, wie Handlungsmöglichkeiten und Gestaltungsfreiheiten erlebt wurden oder ob sich Studierende eher in einer passiv ausführenden Rolle wahrgenommen haben. Das verdeutlichen die beiden folgenden Zitate, »ich habe das digitale Lernen als ›lebendiger‹ erlebt. Teilweise war der Austausch digital eben lebhafter als bei der Anwesenheit an der Universität« (S20) versus »Das digitale Lernen ist für mich ehrlich gesagt nicht gut geeignet. Ich brauche den direkten Austausch mit den anderen Kursteilnehmern und den Dozierenden« (S5).

Für digitale Lehrveranstaltungen erscheint daher die Kategorie »soziale Eingebundenheit« als zentraler Gestaltungsfaktor. Trotz synchroner Veranstaltungen mit Webcam wurde bemängelt, dass echter Kontakt, spontane Reaktionen und Routinen in Seminarinteraktionen schwer umsetzbar sind. Zukünftige digitale Lehrkonzepte sollten sich diesem Aspekt besonders widmen, indem beispielsweise bei Lehrveranstaltungen ein größerer Fokus auf digitale Gruppenarbeit und kürzere Online-/Präsenzintervalle gelegt wird.

Die Studie hat einige Restriktionen. So lässt die kleine Kohorte vor allem in Hinsicht auf die quantitativen Items nur begrenzte Aussagen in Hinsicht auf allgemein gültige Bedingungsbeziehungen zu. Die Erhebung betrachtet zwar einen Erhebungszeitraum, ist aber keine Längsschnittanalyse. So lassen sich keine Vergleiche mit der Vor-Corona-Zeit ziehen, noch lassen sich Erfahrungen mit der digitalen Lernform im Zeitverlauf bewerten. Durch den Fokus auf Studierende als solche lassen sich berufsbiografische, zum Beispiel Studierende aus Gesundheits- und Nichtgesundheitsberufen, sowie soziale Umweltfaktoren und ihr Einfluss nicht betrachten.

Aus der Studie lassen sich aber für weitere Untersuchungen weitergehende Fragestellungen formulieren. So lässt sich zwar vermuten, dass es keinen Zusammenhang zwischen empfundenem Druck sowie erlebter Anspannung, Autonomie und Selbstbestimmung gibt. Allerdings scheint sich ein Zusammenhang in Hinsicht auf die Zufriedenheit mit dem digitalen Lernformat herzustellen. Dies könnte auf eine weiter zu untersuchende Fragestellung eines anzunehmenden antagonistischen Verhältnisses von hoch wahrgenommenen privaten und beruflichen Restriktionen und als positiv wahrgenommener Selbstbestimmtheit und Autonomie, letztlich mit Auswirkungen auf das Erfolgserleben (pandemiebedingten) digitalen Lernens, hindeuten. Auch könnte vermutet werden, dass dieses antagonistische Verhältnis zwischen Druck und Anspannung im privaten und beruflichen Erleben zu Selbstbestimmtheit – Autonomie sowie studiumsbezogenem Erfolgserleben berufsbiografisch geprägt ist. Es zeigt sich auch, dass in dieser Studie noch unklar bleibt, wie hochschuldidaktisch Lehrende Autonomieförderung auf Distanz ermöglichen können, die sowohl Lernmotivation als auch soziale Eingebundenheit und damit am Ende auch den Studienerfolg erhöhen kann. In Folgestudien sollte diese Frage stärker fokussiert werden.

Literatur

Bargel, T. & Bargel, H. (2014). *Studieren in Teilzeit und Teilzeitstudium. Definitionen, Daten, Erfahrungen, Positionen und Prognosen*. Bielefeld: Universitäts-Verlag Webler.

- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1993). Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39 (2), 223-238.
- Gaedtke, G., Covarrubias Venegas, B., Recker, S. & Janours, G. (2011). Vereinbarkeit von Arbeiten und Studieren bei berufsbegleitend Studierenden. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6 (2), 198-213.
- Harteis, C., Bauer, J., Festner, D. & Gruber, H. (2004). Selbstbestimmung im Arbeitsalltag. *Unterrichtswissenschaft*, 32 (2), 128-142.
- Holz, M. (2011). Neben dem Beruf studieren – Fluch oder Segen? *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 6 (2), 186-197.
- Korner, M., Urban-Woldron, H., & Hopf, M. (2012). *Entwicklung eines Messinstrumentes zur Motivation*. Präsentation auf der GDGP Jahrestagung. Konzepte fachdidaktischer Strukturierung für den Unterricht in Oldenburg, Oktober 2010.
- Limarutti, A. & Mir, E. (2020). Ressourcen in Krisenzeiten. Selbst- und Sozialkompetenzen bei berufsbegleitend Studierenden. *Procure*, 25 (4), 12-13. DOI 10.1007/s00735-020-1188-2.
- Lobe, C. (2015). *Hochschulweiterbildung als biografische Transition: Teilnehmerperspektiven auf berufsbegleitende Studienangebote*. Wiesbaden: Springer. DOI 10.1007/978-3-658-08259-8.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (7. Auflage). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Minks, K. H., Netz, N. & Völk, D. (2011). *Berufsbegleitende und duale Studienangebote in Deutschland: Status quo und Perspektiven*. HIS Forum Hochschule, 11
- Nickel, S., Püttmann, V. & Schulz, N. (2019). *Trends im berufsbegleitenden und dualen Studium: Vergleichende Analysen zur Lernsituation von Studierenden und Studiengangsgestaltung*. Bielefeld: wbv.
- Reimann, Simon (2013). *Selbstbestimmung und Selbstbefähigung des Subjekts. Zwischen Kompetenzorientierung und Bildungsanspruch*. E-Book.
- Ryan, R. M., & Deci E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology*, 61 (4). DOI 10.1016/j.cedpsych.2020.101860.
- Sotz-Hollinger, G. (2009). Karriereerwartungen berufsbegleitend Studierender. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 4, 2 (6), 10-22.
- Traus, A., Höffken, K., Thomas, S., Mangold, K. & Schröer, W. (2020). *Stu.di.Co. – Studieren digital in Zeiten von Corona*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim. <https://hildok.bsz-bw.de/frontdoor/index/index/docId/1157> [14.12.2020].
- Wilde, M., Bätz, K., Kovalevau, A. & Urhahne, D. (2009). Überprüfung einer Kurzskala intrinsischer Motivation (KIM). *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften*, 15, 31-45.