

Lernen unter COVID-19 Bedingungen

Zur Situation der Studierenden in Österreich

*Elisabeth Pelikan, Julia Reiter, Katharina Bergen,
Marko Lüftnegger, Julia Holzer, Selma Korlat,
Barbara Schober, Christiane Spiel*

Zusammenfassung

Infolge der COVID-19-Pandemie wurde in Österreich ein Lockdown verhängt, im Zuge dessen auch die Hochschulen geschlossen waren. Um die Auswirkungen dieser Maßnahmen auf das Wohlbefinden und das Lernen der Studierenden zu erheben, führten wir zwischen April und Juni 2020 drei Befragungen (MZP 1: $N = 6074$, MZP 2: $N = 5551$, MZP 3: $N = 2047$) durch. Basierend auf der Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci (2000) untersuchten wir die Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit als Einflussfaktoren auf Wohlbefinden und intrinsische Motivation (z. B. Milyavskaya & Koestner, 2011). Ein zusätzlicher Fokus der Studie lag auf selbstreguliertem Lernen, da die Situation ohne Präsenzlehre dies verstärkt forderte. In dem Beitrag werden die zentralen Befunde präsentiert, diskutiert und Handlungsempfehlungen für das Hochschulwesen abgeleitet.

Abstract

As a result of the COVID-19 pandemic, a lockdown was imposed in Austria, as part of which universities were also closed. To assess the impact of these measures on students' well-being and learning, we conducted three surveys between April and June 2020 (MP 1: $N = 6074$, MP 2: $N = 5551$, MP 3: $N = 2047$). Based on Ryan and Deci's (2000) self-determination theory, we examined the fulfillment of the basic psychological needs for autonomy, competence, and social relatedness as factors influencing well-being and intrinsic motivation (e.g., Milyavskaya & Koestner, 2011). An additional focus of the study was on self-regulated learning, since a distance learning setting requires increased self-regulation. In this chapter, the key findings are presented, discussed, and recommendations for action for higher education are derived.

Der Ausbruch der Covid-19 Pandemie am Beginn des Jahres 2020 und die sehr kurzfristig verordneten Lockdowns stellten die Bildungsinstitutionen weltweit vor extreme Herausforderungen. Auch in Österreich wurde die Präsenzlehre von einem Tag auf den anderen auf unabsehbare Zeit eingestellt. Der gesamte Lehr- und Prüfungsbetrieb musste binnen kürzester Zeit in den digitalen Raum überführt werden, um weiterhin allen Studierenden einen möglichst reibungslosen Fortgang des Studiums zu ermöglichen. Aus wissenschaftlicher Sicht stellten der Lockdown und die Umstellung auf Distance Learning ein »natürliches Experiment« dar. Für die Studierenden bedeutete die Situation hohe Herausforderungen an ihre Selbstregulation sowie die Gefahr der Beeinträchtigung von Wohlbefinden und Motivation. Wir – ein Forschungsteam der Universität Wien – starteten daher möglichst rasch eine Studie, in der wir zu drei Messzeitpunkten (MZP) Studierende österreichischer Hochschulen zu ihrem Lernen und Wohlbefinden befragten.

1. Theoretischer Hintergrund

Die neue Lernsituation wird durch zwei besondere Anforderungen gekennzeichnet: Erstens verlangte sie den Studierenden in erhöhtem Ausmaß selbstreguliertes Lernen ab, um weiterhin erfolgreich zu studieren, und zweitens stellte die abrupte Änderung der Rahmenbedingungen eine potenzielle Gefahr für deren Wohlbefinden und Lernmotivation dar.

Die Selbstbestimmungstheorie (Ryan & Deci, 2000) beschreibt als psychologische Voraussetzung für Motivation und Wohlbefinden die hinreichend wahrgenommene Erfüllung dreier psychologischer Grundbedürfnisse: Autonomie, Kompetenz-erleben und soziale Eingebundenheit. Die Erfüllung dieser drei Grundbedürfnisse führt zu intrinsischer Motivation, die sich wiederum auf konstruktives Lernverhalten und somit auf die resultierende Studienleistung auswirkt. Demgegenüber kann geringe intrinsische Motivation zu vermehrter Prokrastination (Tendenz, Aufgaben trotz negativer Konsequenzen aufzuschieben) oder zum vorzeitigen Abbruch von Lernverhalten und konkreten Aufgaben führen (Klingsieck, 2013; Rakes & Dunn, 2010), was sich negativ auf den Studienerfolg auswirkt – umso mehr in einer Lernsituation, in der externe strukturgebende Faktoren wie Präsenzlehrveranstaltungen wegfallen.

Zugleich wirken sich diese Grundbedürfnisse unmittelbar auf das Wohlbefinden aus: Wer sich in einer optimalen Lernsituation befindet, nämlich einer, in der er oder sie sich gut sozial vernetzt fühlt, sich in seinem Lernen und Handeln als kompetent erlebt und gleichzeitig das eigene Lernen autonom gestalten kann, erlebt häufiger und stärker positiven Affekt (Ryan & Deci, 2000; Holzer et al., 2020). Eine Vielzahl von Studien konnte auch Zusammenhänge zwischen intrinsischer Motivation und Wohlbefinden beobachten (z. B. Reinboth & Duda, 2006; Milyavskaya & Koestner, 2011). Daher fokussierten wir in unserer Studie auf diese Themen.

2. Datenerhebung und Stichprobe

Die Daten wurden in drei Wellen mittels Online-Fragebogen erhoben: (1) von 7. April bis 24. April 2020 kurz nach dem ersten österreichweiten Lockdown; (2) von 27. April bis zum 12. Mai 2020 nach ersten Lockerungen der allgemeinen Maßnahmen (die Hochschulen waren jedoch nach wie vor geschlossen); (3) vom 8. bis zum 29. Juni 2020 – die allgemeinen Maßnahmen waren weitestgehend aufgehoben, die Hochschulen jedoch immer noch geschlossen. Die Erhebung erfolgte mittels Online-Fragebögen. Um einen möglichst flächendeckenden Zugang zu den Zielgruppen zu sichern, wurden bestehende Kooperationen und Kontakte mit dem Bildungsministerium, den Hochschulen, der Universitätenkonferenz, Studierendenvertretungen und mit Medien genutzt, um für die Studienteilnahme zu werben. Es haben nicht alle Befragten an allen Messzeitpunkten teilgenommen. Aufgrund der Selbstselektion und des hohen Anteils an weiblichen Teilnehmerinnen ist eine Generalisierung der Ergebnisse auf alle Studierenden an österreichischen Hochschulen nur eingeschränkt möglich.

Die Teilnahme an der Studie erfolgte freiwillig und wurde nicht vergütet. Zu Beginn wurden die Teilnehmenden über das Ziel der Studie und die Form der Datenverarbeitung aufgeklärt. Die Daten wurden nur nach ausdrücklicher Zustimmung zur Teilnahme weiterverarbeitet.

Für die Studie wurden die psychologischen Konstrukte soziale Eingebundenheit, wahrgenommene Kompetenz und Autonomie sowie Wohlbefinden (im Sinne positiven Affekts) und intrinsische Motivation erfasst. Zur Abbildung des Lernprozesses der Studierenden erhoben wir außerdem Selbstreguliertes Lernen (SRL), Prokrastination, Engagement und Persistenz. Zusätzlich beantworteten

die Teilnehmenden soziodemografische Fragen (z. B. zu Alter und Geschlecht) sowie Fragen zu ihrer aktuellen Lebens- und Lernsituation. Die zu den drei Messzeitpunkten eingesetzten Fragebögen erfassten dieselben zentralen Konstrukte, enthielten jedoch auch für den jeweiligen Messzeitpunkt spezifische Fragen. Auf alle Fragen gab es fünf Antwortmöglichkeiten, von 1 = stimmt nicht bis 5 = stimmt genau.

Eine Übersicht über alle verwendeten Items sowie die Kennwerte der testtheoretischen Analysen kann im Online-Anhang¹ eingesehen werden.

Deskriptive Beschreibung

Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Alters- und Geschlechtsverteilung der Teilnehmenden zu den drei Messzeitpunkten. Für die erste Erhebung interessiert (d. h. den Fragebogen begonnen) haben sich 9558 Studierende; den Fragebogen bis zu Ende ausgefüllt haben 6074 Studierende. Davon waren gut zwei Drittel weiblich und das Durchschnittsalter lag bei $M = 25.02$ Jahren ($SD = 6.90$; $Mdn = 23.00$; Range = 14 – 71). Der Großteil der Teilnehmenden studierte zu diesem Zeitpunkt an staatlichen Präsenzuniversitäten und befand sich im Bachelorstudium (siehe Tabelle 1). Den zweiten Fragebogen haben 5551 von 10449 Studierenden (24.5 % männlich, 74.7 % weiblich, 0.8 % divers) mit einem Durchschnittsalter von $M = 25.15$ Jahren ($SD = 7.14$; $Mdn = 23.00$; Range = 18 – 71) beendet. Auch zum 2. Messzeitpunkt befand sich ein Großteil der Studierenden im Bachelorstudium an staatlichen Präsenzuniversitäten (siehe Tabelle 1). Zum Zeitpunkt der letzten Befragung im Juni 2020 waren die allgemeinen COVID-19-Maßnahmen weitestgehend beendet, Lehrveranstaltungen (mit Ausnahme einzelner Praxislehrveranstaltungen) sowie die meisten Prüfungen fanden jedoch weiterhin online statt. Diese Befragung beendeten 2047 von 4871 Teilnehmenden mit einem durchschnittlichen Alter von $M = 25.24$ Jahren ($SD = 7.01$, $Mdn = 23.00$; Range = 18 – 67). Wie zu den anderen beiden Messzeitpunkten studierten die meisten Teilnehmenden im Bachelorstudium an Präsenzuniversitäten (siehe Tabelle 1).

¹ https://osf.io/2m9ur/?view_only=2d6a1664d22749f4b432680b490013f6.

	MESSZEITPUNKTE (= MZP)		
	MZP1	MZP2	MZP3
Gesamt	6074	5551	2047
weiblich	4168 (68.9 %)	4131 (74.7 %)	1496 (73.5 %)
männlich	1860 (30.7 %)	1354 (24.5 %)	527 (25.9 %)
divers	22 (0.4 %)	42 (0.8 %)	12 (0.6 %)
Hochschulform			
Staatliche Präsenzuniversität	4319 (71.1 %)	4122 (74.6 %)	1190 (58.5 %)
Privatuniversität	47 (0.8 %)	52 (0.9 %)	11 (0.5 %)
Fernuniversität	52 (0.9 %)	23 (0.4 %)	12 (0.6 %)
Fachhochschule	1097 (18.1 %)	925 (16.7 %)	607 (29.8 %)
Fernfachhochschule	9 (0.1 %)	11 (0.2 %)	4 (0.2 %)
Pädagogische Hochschule	711 (11.7 %)	388 (7.0 %)	211 (10.4 %)
Studienform			
Bachelor	4072 (67.3 %)	3626 (65.6 %)	1440 (70.6 %)
Master	1254 (20.7 %)	1206 (21.8 %)	424 (20.8 %)
Doktorat	81 (1.3 %)	81 (1.5 %)	21 (1.0 %)
Hochschullehrgang	44 (0.7 %)	35 (0.6 %)	12 (0.6 %)

Tabelle 1: Deskriptive Beschreibung der Stichproben zu allen drei Messzeitpunkten (= MZP). Fehlende Werte wurden nicht berücksichtigt, weshalb die Subkategorien nicht exakt auf die Gesamtzahl aufsummiert werden können.

3. Ergebnisse

Rahmenbedingungen und Lernsituation

Die Ergebnisse zeigten, dass die COVID-19-Krise negative Auswirkungen auf die familiären und sozioökonomischen Rahmenbedingungen der Studierenden hatte, die wiederum die Lernsituation beeinflussten. Das betraf insbesondere den Verlust des Arbeitsplatzes als Folge der wirtschaftlichen Auswirkungen der Krise und die Schließung von Kindergärten und Schulen für Studierende mit Kindern.

Tabelle 2 enthält die Angaben zur Berufstätigkeit vor der COVID-19-Krise sowie zu den jeweiligen Messzeitpunkten. Die Angaben vor Beginn der Krise sind für alle drei Messzeitpunkte aufgeführt, da es sich um keinen Längsschnitt, sondern um drei Querschnittserhebungen handelt. Es zeigte sich, dass die Anzahl der arbeitenden Teilnehmenden gegenüber der Zeit vor COVID-19 zu allen drei Erhebungen geringer ausfiel. Zusätzlich enthält die Tabelle auch Angaben über Betreuungspflichten, die zwischen 12.7 % und 14.3 % schwankten. Mehrheitlich zeigte sich, dass Personen mit Betreuungspflichten weniger Schwierigkeiten hatten, das eigene Lernen zu regulieren. Gleichzeitig berichteten sie über weniger wahrgenommene Autonomie und Kompetenz als Personen ohne Betreuungspflichten (Details siehe Tabelle B4 im Online-Anhang).

	MESSZEITPUNKTE (= MZP)		
	MZP1	MZP2	MZP3
Normalerweise berufstätig	3472 (57.4%)	3222 (58.3%)	1131 (55.6%)
Derzeitig berufstätig	2330 (40.1 %)	1984 (38.0 %)	782 (40.6 %)
Betreuungspflichten	864 (14.2 %)	700 (12.7 %)	261 (12.8 %)

Tabelle 2: Berufstätigkeit der Teilnehmenden vor und während der COVID-19 Krise zu den drei Messzeitpunkten (= MZP).

Psychologische Grundbedürfnisse, Motivation und Wohlbefinden

Der Selbstbestimmungstheorie folgend (Ryan & Deci, 2000) erwarteten wir, dass höhere soziale Eingebundenheit, höhere wahrgenommene Kompetenz und höhere empfundene Autonomie jeweils mit höherem Wohlbefinden (mehr positivem Affekt) und höherer intrinsischer Motivation einhergehen würden.

Zwischen den drei psychologischen Grundbedürfnissen und intrinsischer Motivation konnten zu allen drei Messzeitpunkten Zusammenhänge in den erwarteten Richtungen beobachtet werden (die Korrelationen zwischen den Konstrukten zu den einzelnen Messzeitpunkten sind in den Tabellen B1 bis B3 im Online-Anhang dargestellt; nach Cohen (1988) werden Korrelationen ab 0.1 als klein, ab 0.3 als moderat und ab 0.5 als groß bezeichnet).

Soziale Eingebundenheit stand in positivem Zusammenhang sowohl mit wahrgenommener Kompetenz (klein bis moderat) und Autonomie (klein) als auch mit intrinsischer Motivation (klein bis moderat). Wahrgenommene Kompetenz korrelierte positiv mit wahrgenommener Autonomie und intrinsischer Motivation (groß); ebenso stand wahrgenommene Autonomie in einem großen Zusammenhang mit intrinsischer Motivation.

Hinsichtlich der Grundbedürfnisse und dem SRL zeigten sich teilweise Geschlechtereffekte. So fühlten sich weibliche Studierende zu allen Messzeitpunkten eher sozial eingebunden als männliche und konnten ihr Lernen besser selbst regulieren. Teilweise berichteten sie jedoch auch von niedrigerem Kompetenzerleben, geringerer Autonomie und weniger intrinsischer Motivation (siehe Messzeitpunkt 2, Tabelle B5 im Online-Anhang).

Die drei Grundbedürfnisse standen ebenfalls in kleinem bis moderatem positiven Zusammenhang mit Wohlbefinden: Soziale Eingebundenheit korrelierte zwar positiv, aber nur niedrig bis mittel mit Wohlbefinden, während zwischen Wohlbefinden und wahrgenommener Autonomie ein positiver mittlerer und zwischen Wohlbefinden und wahrgenommener Kompetenz ein positiver großer Zusammenhang bestand. Auch in Bezug auf Wohlbefinden zeigte sich ein Geschlechtereffekt: tendenziell fühlten sich männliche Studierende besser als weibliche (siehe Tabelle B5).

Veränderung über die Zeit

Neben diesen Bestandsaufnahmen zu den drei Messzeitpunkten interessierte uns insbesondere, ob die Studierenden im Verlauf der Pandemie Verbesserungen oder Verschlechterungen hinsichtlich der Befriedigung ihrer Grundbedürfnisse, ihres Wohlbefindens und ihrer Motivation wahrnahmen. Die Studierenden schätzten zu den Messzeitpunkten 2 und 3 ein, wie sehr sich ihre Situation hinsichtlich dieser Konstrukte seit Beginn des Distance Learnings bzw. seit dem letzten Erhebungszeitpunkt verändert hatte. Die Ergebnisse sind in den Tabellen 3 und 4 dargestellt.

Die Ergebnisse hinsichtlich sozialer Eingebundenheit zeigten, dass es zu Beginn des ersten Lockdowns noch relativ gut gelang, Kontakte zu nahestehenden Personen aufrechtzuerhalten; zu Messzeitpunkt 2 erlebten die Studierenden zwar Großteils keine Veränderung (ca. 40 %), doch gaben immerhin 35 % an, dass sich ihr Kontakt zu anderen verschlechtert habe. Demgegenüber trat zu Messzeitpunkt 3, der mit dem Ende des allgemeinen Lockdowns und weitgehenden Lockerungen im Alltagsleben zusammenfiel, eine Besserung ein: Mehr als die Hälfte (53 %) gab an, der Kontakt habe sich verbessert, während nur gut ein Drittel angab, keine Veränderung des sozialen Kontakts im Vergleich zum Beginn des Distance Learnings wahrzunehmen.

Das Kompetenzerleben von knapp der Hälfte der Befragten (45 % zu beiden Zeitpunkten) stagnierte über die gesamte Studiendauer hinweg. Jedoch fühlten sich circa 20 % zu Messzeitpunkt 2 und 30 % zu Messzeitpunkt 3 kompetenter als zu Beginn des Distance Learnings, d. h. besser imstande ihre Aufgaben zu erfüllen.

Rund die Hälfte der Studierenden gab zu beiden Messzeitpunkten an, nicht freier in der Gestaltung ihres Semesters zu sein als vor Beginn des Distance Learnings (MZP2: 51.8 %, MZP3: 50.0 %). Demgegenüber stand ca. ein Viertel der Studierenden, das angab, in dieser Beziehung durchaus Freiheit hinzugewonnen zu haben. Der Rest der Studierenden gab keine Veränderungen der wahrgenommenen Autonomie an.

Im Vergleich zum Beginn des Home-Learnings...	verschlechtert	eher verschlechtert	nicht verändert	eher verbessert	verbessert
... hat sich der Kontakt mit Menschen, die mir wichtig sind, ...	13.0 %	22.2 %	39.0 %	16.4 %	9.4 %
Im Vergleich zum Beginn des Home-Learnings...	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt etwas	stimmt ziemlich	stimmt genau
... gelingen mir die meisten Aufgaben für das Studium derzeit ...	14.0 %	21.0 %	44.6 %	14.3 %	6.1 %

Im Vergleich zum Beginn des Home-Learnings...	verschlechtert	eher verschlechtert	nicht verändert	eher verbessert	verbessert
... kann ich derzeit mehr selbst bestimmen, wie ich mein Semester gestalte.	25.6 %	26.2 %	22.2 %	17.3 %	8.7 %
Im Vergleich zum Beginn des Home-Learnings...	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt etwas	stimmt ziemlich	stimmt genau

Tabelle 3: Anteil der Studierenden in %, der zu Messzeitpunkt 2 angab, wie sich die Lernsituation in Bezug auf soziale Eingebundenheit (Item 1), Kompetenz (Item 2) und Autonomie (Item 3) im Laufe der vorangegangenen drei Wochen verändert hatte.

Im Vergleich zum Beginn des Home-Learnings...	verschlechtert	eher verschlechtert	nicht verändert	eher verbessert	verbessert
... hat sich der Kontakt mit Menschen, die mir wichtig sind, ...	2.9 %	12.2 %	32.2 %	30.3 %	22.4 %
Im Vergleich zum Beginn des Home-Learnings...	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt etwas	stimmt ziemlich	stimmt genau
... gelingen mir die meisten Aufgaben für das Studium derzeit ...	5.3 %	18.8 %	45.1 %	22.9 %	7.9 %

Im Vergleich zum Beginn des Home-Learnings...	verschlechtert	eher verschlechtert	nicht verändert	eher verbessert	verbessert
... kann ich derzeit mehr selbst bestimmen, wie ich mein Semester gestalte.	21.4 %	28.6 %	26.4 %	15.8 %	7.8 %
Im Vergleich zum Beginn des Home-Learnings...	stimmt nicht	stimmt eher nicht	stimmt etwas	stimmt ziemlich	stimmt genau

Tabelle 4: Anteil der Studierenden in %, der zu Messzeitpunkt 3 angab, wie sich die Lernsituation in Bezug auf soziale Eingebundenheit (Item 1), Kompetenz (Item 2) und Autonomie (Item 3) im Laufe der vorangegangenen drei Wochen verändert hatte.

Da die Distance Learning Situation den Studierenden ein gesteigertes Maß an Selbstregulation abverlangte, war erwartbar, dass gute selbstregulative Fähigkeiten mit erfolgreicherer Bewältigung der Situation und infolgedessen mit großem Wohlbefinden, höherer intrinsischer Motivation und positiverem Lernverhalten (gemessen durch Prokrastination und Persistenz) einhergehen würden. Darüber hinaus gingen wir von der Annahme aus, dass ältere Studierende aufgrund ihrer Studienerfahrungen leichter mit der herausfordernden Situation des Distance Learnings zurecht kommen würden als jüngere Studierende.

Die Analysen zeigten jedoch, dass die Fähigkeit zu SRL nur zum 1. Messzeitpunkt niedrig mit Alter korrelierte: Ältere Studierende berichteten hier höhere Selbstregulation. Wohlbefinden dagegen stand mit SRL zu allen Messzeitpunkten in einem kleinen Zusammenhang, während SRL positiv niedrig bis moderat mit den drei psychologischen Grundbedürfnissen sowie moderat mit intrinsischer Motivation korrelierte. Studierende, denen es insgesamt besser ging,

die sich sozial eingebunden, kompetent und autonom fühlten und die intrinsisch motiviert waren, zeigten auch eine höhere Selbstregulation. SRL und intrinsische Motivation standen zum 1. Messzeitpunkt auch in positivem moderatem Zusammenhang mit Engagement und Persistenz, aber in negativem moderatem Zusammenhang mit Prokrastination. Studierende, die ihr Lernen selbst regulieren konnten und intrinsisch motiviert waren, berichteten also insgesamt auch von einem positiveren Lernverhalten. Es ist jedoch darauf hinzuweisen, dass aufgrund des Querschnittsdesigns keine kausalen Interpretationen zulässig sind. Ob also z. B. SRL Wohlbefinden beeinflusst, ob es umgekehrt ist, oder ob eine wechselseitige Beeinflussung vorliegt, kann aus den vorliegenden Daten nicht geschlossen werden. Tabellen B1 bis B3 im Online-Anhang geben einen Überblick über die Korrelationen zwischen den erhobenen Konstrukten und selbstreguliertem Lernen zu den drei Messzeitpunkten.

Veränderung über die Zeit

Der Großteil der Studierenden erlebte die eigene Fähigkeit zum SRL als relativ konstant; beinahe die Hälfte gab zu den Messzeitpunkten 2 und 3 an, keine Veränderung in der Fähigkeit, ihr Lernen zu organisieren, wahrgenommen zu haben. Die andere Hälfte verteilte sich zum 2. Messzeitpunkt in etwa gleich auf diejenigen, die eine Verschlechterung und eine Besserung erlebt hatten. Zum 3. Messzeitpunkt berichteten demgegenüber knapp 30 % von einer Verbesserung und 20 % von einer Verschlechterung (siehe Tabelle 5).

Im Vergleich zum Beginn des Home-Learnings...	verschlechtert	ehler verschlechtert	nicht verändert	ehler verbessert	verbessert
MZP 2: ... gelingt mir die Organisation meines Lernens ...	13.7 %	16.0 %	41.5 %	18.1 %	10.7 %
MZP 3: ... gelingt mir die Organisation meines Lernens ...	5.8 %	15.6 %	46.6 %	23.6 %	8.4 %

Anmerkung: MZP = Messzeitpunkt

Tabelle 5: Anteil der Studierenden in %, der eine Veränderung der Fähigkeit zu selbst-reguliertem Lernen wahrgenommen hatte.

4. Handlungsempfehlungen

Aus den vorliegenden Befunden und früheren Studien lassen sich eine Reihe von Maßnahmen ableiten, durch die Studierende in der herausfordernden Situation des erzwungenen Distance Learnings unterstützt werden können.

Förderung des selbstregulierten Lernens

SRL ist eine Fähigkeit, deren Entwicklung auch an Hochschulen systematisch gefördert werden sollte. Studien haben gezeigt, dass Studierende häufig nicht ausreichend über diese Kompetenz verfügen, beziehungsweise zwischen dem Wissen über SRL-Strategien und deren tatsächlicher Anwendung große Diskrepanzen bestehen (Foerst et al., 2017). Insofern ist es gerade in der derzeitigen Situation besonders wichtig, Studierende bei der Selbstregulation ihres Lernens zu unterstützen. So kann es hilfreich sein, Studierende, bevor sie eine Aufgabe bearbeiten, dazu anzuleiten, den Prozess und die einzelnen Schritte zu analysieren, mögliche Schwierigkeiten zu identifizieren und sich zu überlegen, wie mit diesen umgegangen werden kann (Hessels-Schlatter et al., 2017). Die Festlegung von (Teil-) Zielen und die Erstellung eines Zeitplans können zu diesem Zweck auch explizit in die Aufgabenbeschreibung mit aufgenommen werden. Zugleich können Maßnahmen zur Förderung des selbstregulierten Lernens mit der Unterstützung sozialer Interaktionen verbunden werden: Die Einteilung der Studierenden in Lern- oder Arbeitsgruppen kann dazu beitragen, auch im Distance Learning den Kontakt zu Kommiliton*innen aufrechtzuerhalten und sich dabei gegenseitig bei der Einhaltung der Lernpläne zu unterstützen und die Erreichung von Teilzielen gegenseitig zu überprüfen.

Förderung intrinsischer Motivation

Die Erfüllung der psychologischen Grundbedürfnisse nach Kompetenz- und Autonomiewahrnehmung sowie nach sozialer Eingebundenheit ist zentral für das Entstehen intrinsischer Motivation. Das Kompetenzerleben steigt mit Erfolgserlebnissen beim Lernen. Das Setzen von erreichbaren Teilzielen und detailliertes, konstruktives Feedback können die Selbstwirksamkeitserwartung und das Kompetenzerleben erhöhen. Regelmäßige Informationen zu ihren Fortschritten ermöglichen es den Studierenden, Erfolge zu erleben und auf Schwierigkeiten konstruktiv zu reagieren (Wisniewski et al., 2020). Feedback kann zudem auch von Studienkolleg*innen im Rahmen von Lehrveranstaltungen

oder Lerngruppen gegeben werden, was wiederum auch die soziale Eingebundenheit stärkt.

Distance Learning bietet grundsätzlich ein hohes Maß an Autonomie, da die Studierenden über Zeit und Ort der Absolvierung ihrer Lerneinheiten entscheiden können. Zusätzliche Unterstützung kann hier durch das Anbieten von Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Aufgabenmodi erfolgen. Gleichzeitig muss ein stabiler Rahmen für die Lernaktivitäten geboten werden, da ein ausuferndes Maß an Autonomie für die Studierenden überfordernd sein kann.

Raum für soziale Interaktionen schaffen

Soziale Eingebundenheit ist nicht nur eines der drei psychologischen Grundbedürfnisse, deren Erfüllung notwendig ist, um intrinsische Motivation zu entwickeln, sondern fungiert auch als wichtiger Schutzfaktor für das Wohlbefinden. Soziale Interaktionen zwischen Studierenden sollten daher besonders während des Distance Learnings unterstützt werden, z. B. durch die Organisation von Lerngruppen oder -partnerschaften oder durch Angebote sozialer Online-Veranstaltungen (z. B. virtuelle Kaffeepausen in Kleingruppen zwischen oder nach Lerneinheiten). Solche Unterstützung kann insbesondere für Erstsemesterstudierende, die noch wenig Gelegenheit hatten, sich an der Hochschule ein soziales Netzwerk aufzubauen, bedeutsam sein.

5. Fazit

Die erzwungene Spontandigitalisierung stellte und stellt, auch Jahre nach Beginn der Pandemie, Hochschulen vor vielfältige Herausforderungen. Doch zugleich stehen den Hochschulen substantielle Gestaltungsspielräume zur Verfügung, deren Ausnutzung, wie wir in diesem Beitrag gezeigt haben, entscheidend zu Wohlergehen und Studienerfolg der Studierenden in dieser besonderen Situation beitragen kann. Damit dies gelingen kann, müssen jedoch auf mehreren Ebenen (auf der individuellen Ebene bei Studierenden und Lehrenden, ebenso wie auf institutioneller und politischer Ebene) entsprechende Voraussetzungen geschaffen werden, z. B. durch gezielte Förderung der Selbstregulation der Stu-

dierenden, entsprechende Qualifizierung der Lehrenden sowie den Ausbau der technischen Voraussetzungen (Österreichische Forschungsgemeinschaft, 2017).

Korrespondenz zu diesem Artikel richten Sie bitte an:

Elisabeth Pelikan, Universität Wien, Fakultät für Psychologie, Universitätsstraße 7 (NIG), 1010 Wien; elisabeth.pelikan@univie.ac.at

Tabellen mit Detailinformationen zum Kapitel sind zu finden unter:

https://osf.io/2m9ur/?view_only=2d6a1664d22749f4b432680b490013f6, Wien, Februar 2021.

Quellen

- COHEN, J. (1988). Statistical power analysis for the behavioral sciences. Erlbaum.
- FOERST, N. M., KLUG, J., JÖSTL, G., SPIEL, C., & SCHOBER, B. (2017). Knowledge vs. action: Discrepancies in university students' knowledge about and self-reported use of self-regulated learning strategies. *Frontiers in Psychology*, 8, 1288. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01288>
- HESSELS-SCHLATTER, C., HESSELS, M. G., GODIN, H., & SPILLMANN-ROJAS, H. (2017). Fostering self-regulated learning: From clinical to whole class interventions. *Educational and Child Psychology*, 34(1), 110–125.
- HOLZER, J., LÜFTENEGGER, M., KÄSER, U., KORLAT, S., PELIKAN, E., SCHULTZE-KRUMBHOLZ, A., SPIEL, C., WACHS, S., & SCHOBER, B. (2021). Students' basic needs and well-being during the COVID-19 pandemic: A two-country study of basic psychological need satisfaction, intrinsic learning motivation, positive emotion and the moderating role of self-regulated learning. *International Journal of Psychology*, ijop.12763. <https://doi.org/10.1002/ijop.12763>
- KLINGSIECK, K. B. (2013). Procrastination: When good things don't come to those who wait. *European Psychologist*, 18, 24–34. <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000138>
- MILYAVSKAYA, M., & KOESTNER, R. (2011). Psychological needs, motivation, and well-being: A test of self-determination theory across multiple domains. *Personality and Individual Differences*, 50(3), 387–391. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.10.029>
- ÖSTERREICHISCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT. (2017). Hochschullehre in Zeiten der Digitalisierung Herausforderungen und Empfehlungen. Positionspapier der Österreichischen Forschungsgemeinschaft. <https://www.oegf.at/wp-content/uploads/2014/01/Positionspapier-%C3%96FG-2017-Hochschullehre-in-Zeiten-der-Digitalisierung.pdf>
- RAKES, G. C., & DUNN, K. D. (2010). The impact of online graduate students' motivation and self-regulation on academic procrastination. *Journal of Interactive Online Learning*, 9, 78–93.
- REINBOTH, M., & DUDA, J. L. (2006). Perceived motivational climate, need satisfaction and indices of well-being in team sports: A longitudinal perspective. *Psychology of Sport and Exercise*, 7, 269–286. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2005.06.002>

RYAN, R. M., & DECI, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78.
<https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

WISNIEWSKI, B., ZIERER, K., & HATTIE, J. (2020). The power of feedback revisited: A meta-analysis of educational feedback research. *Frontiers in Psychology*, 10, 3087.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03087>

