

Anne Martin

Das Bedürfnis nach Flexibilität von Fernstudierenden

Zusammenfassung

Der steigenden Nachfrage einer heterogenen Studierendenschaft nach akademischer Bildung muss mit einer flexiblen Gestaltung der Lehre in Orientierung an den Bedürfnissen Studierender Rechnung getragen werden. Der vorliegende Beitrag beleuchtet das Bedürfnis nach Flexibilität von Fernstudierenden mit dem Ziel der Vereinbarkeit der Lebenslagen und stellt eine explorative Vorstudie eines Qualifikationsprojektes zum Thema der E-tutoriellen Betreuung vor.

Schlüsselwörter

Fernlehre, technologievermittelt, Bedürfnisse, Flexibilität, Vereinbarkeit

The need for flexibility of distance learners

Abstract

The increasing demand for academic education from a heterogeneous student body must be taken into account by flexibly designing the teaching in accordance with the needs of students. The present article highlights the need for flexibility of distance learning students with the aim of reconciling life situations and briefly presents an exploratory preliminary study of a qualification project on e-tutoring.

Key words

E-Learning, technology-based, need, flexibility, compatibility

1 Problemstellung und Zielsetzung

Die Digitalisierung wirkt sich auf alle Gesellschaftsbereiche aus, auch auf den Bereich der Hochschulbildung und geht mit hohen Erwartungen an Effektivität und Gestaltung der digitalen Bildung einher (Langenbach, 2017, S. 10). Um dem wachsenden Bedarf an einer Bildung auf akademischem Niveau im Zuge des Akademisierungstrends¹ gerecht zu werden und auch nicht-klassisches Bildungsklientel anzusprechen, bedarf es der Gestaltung einer flexiblen digitalen Hochschulbildung (Li & Wong, 2018). Dies betrifft zum einen die Perspektive der Institution, die Bildungsdienstleistungen anbietet. Jedoch muss in gestalterische Aspekte zum anderen ebenso die Perspektive der Zielgruppe von Bildung, der Studierenden, einbezogen werden. Dabei besteht eine Notwendigkeit, sich in der Planung, Gestaltung und Umsetzung von flexibler digitaler Lehre einschließlich der darin stattfindenden Betreuung, an den Bedürfnissen der Studierenden zu orientieren (Bischof & Stuckrad, 2013, S. 26). Das heißt, im Zentrum von flexiblem Lernen stehen die Bedürfnisse der Studierenden nach Flexibilität, die von der Hochschule in der Umsetzung ihrer Bildungsangebote berücksichtigt werden müssen. Studierende sollen selber darüber entscheiden können, wie, was, wann und wo sie lernen (Higher Education Academy, 2015).

Diese räumliche und zeitliche Flexibilität wird besonders in der Fernlehre prominent, die technologievermittelt ist und als ein konstituierendes Merkmal die räumliche Trennung zwischen Lehrenden und Lernenden aufweist². Im Falle der Studierenden in der universitären Fernlehre im Rahmen eines Fernstudiums handelt es sich um eine heterogene Personengruppe, die nicht nur unterschiedliche bildungsbiographische und demographische Voraussetzungen mitbringt, sondern auch unterschiedliche Wünsche an die Gestaltung der digitalen Fernlehre stellt. Diese Wünsche und Anforderungen liegen in Form von Bedürfnissen vor, die in Anforderungen an die Betreuung münden. Um die universitäre Fernlehre in flexibler Weise an den Bedürfnissen der Studierenden orientiert gestalten zu können, macht sich zunächst eine Bestimmung jener Bedürfnisse erforderlich. Der vorliegende Beitrag verfolgt demnach folgende Fragestellung:

Welche Merkmale und Bedürfnisse haben Lernende beim flexiblen Studium?

Für die Beantwortung dieser Frage wird die im Rahmen eines Promotionsprojekts mit dem Arbeitstitel „E-tutorielle Betreuung Studierender im Fernstudium“ durchgeführte explorative Vorstudie in Bezug auf darin gewonnene Ergebnisse kurz vorgestellt. Darin wurde in Leitfaden-Interviews nach den Bedürfnissen von Fernstudierenden in der Betreuung durch E-Tutor*innen gefragt. Bei den E-Tutor*innen im Falle der FernUniversität in Hagen handelt es sich um Lehrende, die Fernstudierende betreuen (bspw. in der virtuellen Lernumgebung Moodle) und nicht nur fachliche Anleitung zum Studium geben, sondern auch zu Studienbezogenen Themen beraten. Dabei können die als E-Tutor*innen

1 Der Akademisierungstrend lässt Hochschulbildung zu einer normalen biographischen Erfahrung werden (Ehlers, 2018, S. 83ff) und wird in einer Erhöhung der Zahl der Studienanfänger*innen sichtbar (CHE, 2015; KMK, 2016; Statistisches Bundesamt, 2019a und 2019b).

2 Im Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG) wird in §1 dessen Anwendungsbereich definiert. Darin festgeschrieben sind die konstituierenden Merkmale.

eingesetzten Lehrenden selbst unterschiedliche Qualifikationen aufweisen, wobei es sich nicht ausschließlich um Studierende handelt, die ursprünglich als Tutor*innen³ bezeichnet wurden.

Ein erfasster Bedürfnis-Bereich betraf die Vereinbarkeit von Lebenslagen, die im Falle der Fernstudierenden sehr vielfältig sein können und für deren Realisierung es einer Flexibilität in den Lernaktivitäten bedarf. Der Wunsch nach Flexibilität zeigte sich beispielsweise in Bezug auf die zeitliche und räumliche Selbstorganisation oder der Möglichkeit, eigene Prioritäten setzen können. Die Ergebnisse dieser Vorstudie und deren Einordnung im Rahmen des Qualifikationsprojektes werden in Kapitel 3 des Beitrages kurz skizziert, nachdem in Kapitel 2 Ausführungen zu flexiblem Lernen im Kontext des Fernstudiums vorgestellt werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass sich der Beitrag den Voraussetzungen der Studierenden in unterschiedliche Lebenslagen widmet mit daraus erwachsenden Ansprüchen an Flexibilität im Lernen mit dem Ziel der Vereinbarkeit des Lernens und den Lebenslagen – in Orientierung an den Bedürfnissen der Lernenden. Wünschenswert ist die Ableitung von Hinweisen für die Gestaltung des Fernstudiums mit dem Ziel, flexibles Lernen bzw. flexible Lernwege zu ermöglichen.

2 Flexibilität im Fernstudium

Ein technologiebasiertes Fernstudium zeichnet sich durch eine räumliche Trennung zwischen den Lehrenden und Lernenden als konstituierendes Merkmal aus (vgl. Kap. 1). Diese räumliche Trennung stellt gleichermaßen eine Offenheit dieser Lehr- und Lernform dar, die einen freien und flexiblen Zugang zu den Materialien ermöglicht (Arnold, Kilian, Thillosen & Zimmer, 2015, S. 57). Die Basis eines Fernstudiums wird dabei längst nicht mehr nur von den Studienmaterialien gebildet, sondern es steht ein interaktives Miteinander von Lehrenden und Lernenden in Form eines kommunikativen Austausches im Vordergrund, ebenso wie der Einfluss der Medienverwendung. Hierbei kommt dem Feedback eine besondere Rolle zu (Hattie, 2013), das in einer schriftbasierten Lehr-Lern-Form als Gesprächsinstrument verstanden und als lernförderlich angesehen werden kann (Dieckerhoff, 2018, S. 121). Die Rolle dieses Feedbacks liegt zudem in der Standortbestimmung des lernenden Individuums, die über eine Rückmeldung über den individuellen Lernfortschritt ermöglicht wird (Hattie, 2013). Dabei stellt dies eine Voraussetzung dar, selbstgesteuert zu lernen und das eigene Lernen ebenso selbstgesteuert zu organisieren, was wiederum Orientierung voraussetzt: Wo stehe ich in meinem Lernprozess? (Erpenbeck, Sauter & Sauter, 2015, S. 8). Selbststeuerung in einer Form der digitalen Lehre ist wiederum Voraussetzung für Flexibilität. Die ständige Verfügbarkeit digitaler Bildungsinhalte verlangt Studierenden in der Fernlehre ein hohes Maß an Selbststeuerung ab (Dittler & Kreidl, 2018, S. 26), da Lernende vielfältige Entscheidungen treffen müssen: Wann lerne ich? Wo lerne ich? Wie lerne ich? Was lerne

3 Die Bezeichnung „Tutor*in“ stammt aus der Universitätspraxis und bezieht sich auf die ursprüngliche Verwendung im Sinne der peer-education. Jedoch finden sich im Zusammenhang mit Betreuenden im Kontext des E-Learning auch Bezeichnungen wie „E-Mentor*in“, „Tele-Tutor*in“ oder „E-Moderator*in“ (vgl. auch Martin, 2019, S. 20ff).

ich? Das heißt, Selbststeuerung ist erwünscht von den Lernenden, um das Lernen flexibel gestalten zu können, zugleich muss ihnen dies durch ein offen zu nutzendes Bildungsangebot ermöglicht werden (Ehlers, 2018, S. 86). Flexibles Lernen im Fernstudium als eine Form der akademischen Ausbildung bedeutet also eine Stärkung der Studierenden durch die Wahlmöglichkeiten des Lernens (Higher Education Academy, 2015).

Die angesprochene Rückmeldung als Form der Kommunikation dient neben der Standortbestimmung im individuellen Lernprozess auch dazu, dem in einem Fernstudium möglichen Problem der Vereinzelung entgegenzuwirken. Dieses entsteht durch den fehlenden persönlichen Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden sowie auch der Lernenden untereinander (Nebel, 2017, S. 58).

Die Rückmeldung erfüllt also viele Funktionen: eine persönliche Kommunikation ermöglichen, der Vereinzelung entgegenwirken, eine Standortbestimmung des Lernstandes vornehmen können und letztlich Flexibilität im Studium ermöglichen. Diese lässt sich nach Röbbken (2012) in mehrere Dimensionen einteilen (institutionell, organisatorisch, inhaltlich). Die organisatorische Flexibilität wurde schon angesprochen und betrifft den Bereich der raum-zeitlich freien Gestaltung. Auch eine Auswahl der Lernthemen nach inhaltlichem Interesse als inhaltliche Dimension ist zu nennen (Wolff-Bendick & Kerres, 2013, S. 241).

Flexibilität im Studium betrifft demnach nicht nur die Rahmenbedingungen, die eine flexible Studiengestaltung ermöglichen, sondern komplementär dazu auch die Bedürfnisse Studierender nach ebenjener Freiheit in Gestaltung, Lernweg und thematischem Interesse. Gleichzeitig stellt die aus Sicht der Lernenden als besonders vorteilhaft verstandene Flexibilität des Lernens im Fernstudium in Form von flexibel verfügbaren Materialien, aber auch die zeitlich freie Gestaltung des Lernens durch die Studierenden (Langenbach, 2017, S. 86), eine Herausforderung dar. Flexibilität kann ebenso zur Überforderung führen, beispielsweise durch die Entgrenzungsprozesse bzw. die Abkopplung von lernenden Personen von Bildungsinstitutionen (Ehlers, 2018, S. 83ff.). Auch kann die ständige Verfügbarkeit das Gefühl der ständigen Erreichbarkeit und damit Stress erzeugen. Um dies bei bestehender Flexibilität im Lernen zu vermeiden, wird empfohlen, verbindliche Regeln bspw. für die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden auszuhandeln (Arnold et al., 2015, S. 81). Diese Kommunikation vollzieht sich im Fernstudium größtenteils schriftbasiert und kann sowohl in asynchroner⁴ als auch synchroner⁵ Form stattfinden.

Die Computervermittelte Kommunikation (CvK) findet also technikgestützt statt und wird im Fernstudium durch persönliche Kontaktmöglichkeiten ergänzt. Diese technikbasierte Lehr- und Lernform findet nicht im reinen Online-Format statt, sondern wird im Falle des Fernstudiums an der FernUniversität in Hagen im Blended Learning-

4 Asynchrone Kommunikationsformen zeichnen sich durch die nicht gleichzeitige Entstehung und Verbreitung von schriftlichen Beiträgen aus. Formen sind u.a.: E-Mail, Foren oder Weblogs. Nachteile bestehen im zeitlichen Versatz und der u.U. langen Wartezeit auf eine Antwort. Ein Vorteil liegt in der Möglichkeit der Auseinandersetzung mit den Inhalten.

5 Synchrone Kommunikationsformen sind durch zeitgleiches Entstehen und Verbreiten von Beiträgen gekennzeichnet. Eine zeitnahe Beantwortung ist möglich, jedoch wird evtl. eine intensive Auseinandersetzung mit der Antwort durch die Erwartung einer schnellen Reaktion verhindert. Beispiele sind: Chats, Videokonferenzen oder das Virtuelle Klassenzimmer.

setting angeboten. Dieses integrierte (hybride) Lernarrangement (Erpenbeck et al., 2015, S. 29) stellt eine Verbindung zwischen konventionellen Präsenz-Methoden (zum Beispiel Präsenzveranstaltungen in Form von Seminaren mit persönlicher Anwesenheit) und Formen des E-Learning (zum Beispiel Webinare oder Videokonferenzen) mit dem Ziel dar, die Vorteile beider Formen zu verbinden (Horn, Kemnitz & Marotzki, 2012, S. 199). Im Falle des Online-Anteils ist dies die damit einhergehende Möglichkeit der zeitlich-räumlichen Flexibilität ohne die Notwendigkeit der persönlichen Anwesenheit, im Falle der Präsenzlehre die Möglichkeit der persönlichen Kommunikation und der Beeinflussung durch Kommiliton*innen (peers), die in der reinen Online-Lehre fehlt (Nebel, 2017, S. 59). Im Blended Learning-setting sind die angesprochenen Formen der zumeist asynchronen, aber auch synchronen Kommunikation möglich, die neben den angesprochenen Funktionen (vgl. S. 6) das Ziel verfolgen, ein lernförderliches Feedback zu geben, für das mehrere Anforderungen definiert sind. Besonders bedeutsam zeigt sich dabei die Eigenschaft der zeitlichen Nähe von Feedback (Cendon, Grassl & Pellert, 2013, S. 116) sowie die Orientierung an den individuellen Bedürfnissen (Arnold et al., 2015, S. 165). Diese beiden Aspekte der zeitlichen Nähe und der individuellen Passung zeigten sich ebenfalls als prominent in der im folgenden Kapitel vorzustellenden explorativen Interview-Vorstudie.

3 Vorstellung einer explorativen Vorstudie über Bedürfnisse Fernstudierender nach Flexibilität

3.1 Planung und Durchführung

Die im Rahmen des Promotionsprojektes mit dem Arbeitstitel „E-tutorielle Betreuung Studierender im Fernstudium“ durchgeführte explorative Vorstudie verfolgte die Leitfrage: *Was verstehen Studierende unter einer bedürfnisorientierten Betreuung?* Diese leitet sich aus der konstatierten Notwendigkeit einer Subjektorientierung im E-Learning sowie der damit verbundenen Wichtigkeit einer subjektiven Sichtweise der Lernenden sowie der Forderung nach einer bedürfnisorientierten Gestaltung des Studiums (Wannemacher, Jungermann, Scholz, Tercanli & von Villiez, 2016, S. 19) ab und erforderte zunächst eine qualitative Vorgehensweise zur Exploration des Inhaltsbereiches der Bedürfnisse von Fernstudierenden, da dies subjektiv konstruierte Realitäten betrifft (Reinders et al., 2011, S. 48) und zunächst noch nicht klar erscheint, mit welchen Variablen dieser Inhaltsbereich erfasst werden kann (Problem der Operationalisierung, vgl. ebd., S. 87).

Die Vorstudie hatte demnach zum Ziel, Inhaltsbereiche über Bedürfnisse in einer E-tutoriellen Betreuung zu ermitteln, die letztlich in einen Fragebogen überführt werden sollen. Diese Vorstudie ordnet sich im Gesamtvorhaben, das sich als Mixed-Methods-Design gestaltet, als qualitative Vorstudie und damit als erster Erhebungsschritt in einen mehrschrittigen Forschungsplan ein (vgl. Abb. 1).

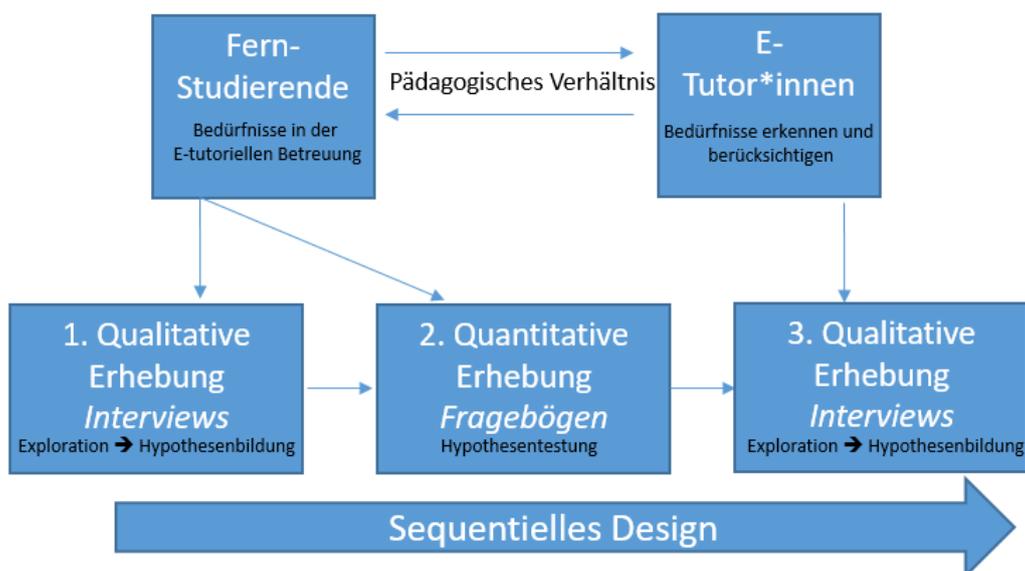


Abb. 1: Schematische Darstellung des Promotionsprojektes (Forschungsplan), eigene Darstellung

Für die Interview-Vorstudie wurde zunächst ein Leitfaden entwickelt, der aus der Fragestellung (vgl. S. 8) abgeleitete Aspekte über die Bedürfnisse in einem Fernstudium im Zusammenhang mit der E-tutoriellen Betreuung enthielt und nach dem SPSS-Prinzip⁶ entwickelt wurde. Nach der Anwendung des Leitfadens in einem Pretest-Interview konnte dieser überarbeitet werden und enthielt neben demographischen Daten folgende Leitfragenbereiche im Hauptteil⁷:

- Wünsche an die Betreuung in Bezug auf technische Voraussetzungen im Fernstudium (Zugang zu Materialien, Unterstützung bei technischen Problemen usw.),
- Berücksichtigung der persönlichen Lebenssituation (Heterogenität, persönliche Umstände, Flexibilität und Passung zwischen Studium/Lebenssituation usw.),
- Kommunikationsformen im Fernstudium (Möglichkeiten und genutzte sowie bevorzugte Formen usw.) und
- weitere, bisher evtl. nicht genannte Bedürfnisse.

Zudem wurden die Interviewpartner*innen abschließend gebeten, eine ihrer Meinungen nach idealer Betreuung zu beschreiben. Das gab den Teilnehmenden die Möglichkeit, ihnen bedeutsam erscheinende Aspekte zusammenzufassen bzw. zu ergänzen. Hierbei wurden u.a. folgende Eigenschaften einer „idealen“ E-tutoriellen Betreuung benannt (Auswahl): „erkennt verschiedene Bedürfnisse“, „beweist Offenheit“ und „gibt Tipps zur Verbesserung“. Für die Vorstudie wurden Interviewteilnehmer*innen sowohl über den

6 Das SPSS-Prinzip zur Entwicklung von Leitfäden enthält vier Schritte: **Sammeln** von Fragen, **Prüfen** deren Relevanz sowie **Sortieren** und **Subsumieren** (Helfferrich, 2011).

7 Einleitend wurde nach den Erfahrungen mit der Betreuung im Fernstudium allgemein und nach der Assoziation mit dem Begriff des Bedürfnisses gefragt.

Twitter-Kanal⁸ der FernUniversität Hagen als auch der im Rahmen des Fernstudiums eingesetzten Moodle-Lernumgebung rekrutiert, die alle Fernstudierende der FernUniversität sind. Es wurde ein Aufruf mit der Bitte um Beteiligung an einer kurzen Interview-Studie gestartet, woraufhin sich fünf Freiwillige (n=5)⁹ gemeldet haben. Die Interviews fanden nach gängigen forschungsethischen Regeln in störungsfreier Umgebung statt. In der Durchführung wurde sich streng am deduktiv ermittelten Leitfaden orientiert, der die Befragung strukturieren sollte. Dies geschah beispielsweise in einem Fall, als die befragte Person einer noch zu stellenden Frage bereits vorgegriffen hatte. Dies wurde von der Interview-Person aufgenommen und es wurde noch ein wünschenswert erscheinender Aspekt der aktuell gestellten Frage ergänzend benannt (vgl. Abb. 2).

123 I: Ok, den Bereich der Rückfragen, da komme ich dann noch mal
 124 darauf, wenn es um feedback und Kommunikation geht. Nur noch
 125 schnell zur technischen Seite, gab es da mal konkrete
 126 Probleme, bei denen Sie Unterstützung seitens der Betreuung
 127 gebraucht hätten?

Abb.2: Transkript-Ausschnitt Interview 4, Zeilen 123-127 (strukturierende Rückfrage)

Die Interviews wurden über Adobe Connect¹⁰ aufgezeichnet, transkribiert und mittels Analyse-Software MAXQDA¹¹ ausgewertet. Hierzu wurden anhand des Datenmaterials Kategorien gebildet, die sich teilweise deduktiv anhand des Leitfadens und teilweise induktiv am Material gebildet ermitteln ließen. Die inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse vollzog sich in mehreren Schritten, angefangen von der initiierenden Textarbeit (für einen ersten Überblick) bis hin zur Bildung einer Code-Subcode¹²-Struktur (Kuckartz, 2016, S. 10ff.).

3.2 Ergebnisse

Die nach Sichtung der Transkripte gebildeten Kategorien (Codes) waren:

- Bedürfnis-Begriff,
- Bedürfnis nach technischer Unterstützung,
- Bedürfnis nach Vereinbarkeit der Lebenslagen mit dem Fernstudium,

8 Der Aufruf ist hier zu lesen: <https://twitter.com/fernuniHagen/status/1083322839426650112>

9 Das erste der fünf Interviews diente dem Pretest und ist nicht in die Auswertung eingeflossen.

10 Adobe Connect ist eine Software zur Durchführung von Videokonferenzen und wird an der FernUniversität Hagen eingesetzt.

11 MAXQDA ist eine Analysesoftware, die mittlerweile standardmäßig in der Sozialforschung eingesetzt wird (Kuckartz, 2016, S. 163). Weitere Informationen finden sich auf der Webseite: <https://www.maxqda.de/>

12 Der Begriff Codierung stammt ursprünglich aus der quantitativen Forschung und wird in der qualitativen Sozialforschung meist im Zusammenhang mit der Auswertungsmethode Grounded Theory verwendet. Kategorie dagegen steht meist für eine inhaltliche Klasse in den Sozialwissenschaften. Da in der Analysesoftware jedoch der Begriff Code verwendet wird (Kuckartz, 2016, S. 31ff.), werden Kategorie und Code synonym verwendet.

- Bedürfnis nach Rückmeldung sowie
- Bedürfnis nach Kommunikation.

Diese wurden in deduktiver Weise der Literatur entnommen und stellen deren Wichtigkeit im Zusammenhang mit dem Fernstudium dar (zum Beispiel die Rückmeldung als Feedback, vgl. Kap. 1). Nach einer erneuten Sichtung des Materials konnte noch auf induktive Weise eine weitere Kategorie gebildet werden: Bedürfnis nach aufgabenbezogener Unterstützung. Die ideale Betreuung stellte ebenfalls eine illustrierende Kategorie dar (vgl. Kap. 3.1). Diese Kategorien konnten nach einer weiteren gründlichen Sichtung der Interview-Daten mit Unterkategorien (Subcodes) versehen werden, die letztlich ein differenziertes Bild der Bedürfnisbereiche abgeben und Hinweise für die Item-Bildung der sich an die Vorstudie anschließende Fragebogenstudie liefern können. Ein Beispiel für das Code-Subcode-System anhand des Bedürfnisbereiches „Rückmeldung“ stellt Abb. 3 dar.

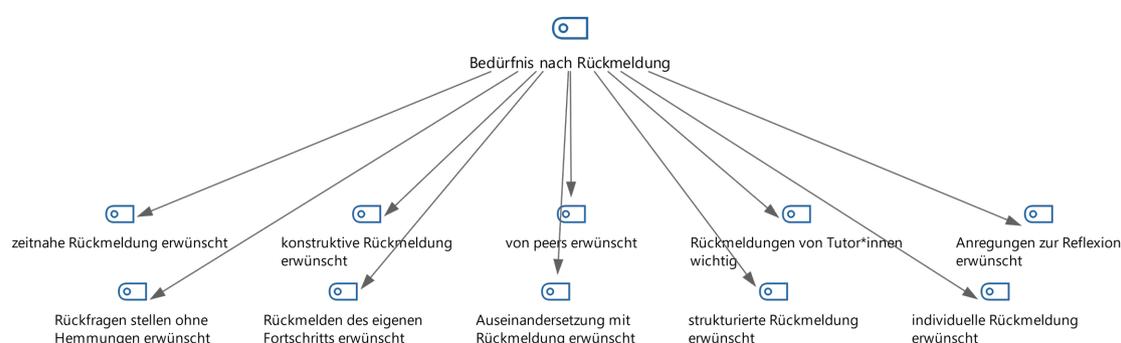


Abb.3: Hierarchisches Code-Subcode-Modell des Bedürfnisbereiches der Rückmeldung

Die Merkmale des Bedürfnisses nach Rückmeldung betreffen unter anderem auch damit verknüpfte Forderungen seitens der Studierenden, jene nach zeitlicher Nähe der Rückmeldung oder auch nach individueller Rückmeldung und knüpfen damit an das Prinzip des Visible Learning zur Sichtbarmachung des Lernstandes an (Hattie, 2013). Der Wunsch nach individueller Rückmeldung zeigte sich auch im Subcode *Rückmeldung des eigenen Fortschritts erwünscht* (dem Code Bedürfnis nach Rückmeldung zugeordnet) und deckt sich mit den Ergebnissen der Studie von Tominaga und Kogo (2018), in der Eigenschaften von E-Mentor*innen¹³ ermittelt wurden. Die Unterstützung von Lernenden vollzieht sich dabei unter anderem auch durch eine am Lernstand der Lernenden orientierten Unterstützung sowie einem regelmäßigen Feedback (ebd., S. 1780f.).

Eine weitere Kategorie von Bedürfnissen im Zusammenhang mit der E-tutoriellen Betreuung Studierender im Fernstudium ist das Bedürfnis nach Kommunikation. Diese korrespondiert mit der Kategorie Rückmeldung, die eine Form der Kommunikation darstellt. Die befragten Fernstudierenden wünschen sich dabei, auf unterschiedliche Kommunikationsmöglichkeiten zurückgreifen zu können (asynchron und auch synchron, vgl. auch Fußnoten 4 und 5 auf S. 4). Synchrone Kommunikationswege werden dabei bevorzugt, wenn eine schnelle Rückmeldung erwünscht ist und erlauben zeitnahe

13 In der Literatur finden sich synonyme Bezeichnungen für E-Tutor*innen: E-Mentor*innen, Tele-Tutor*innen usw., so dass hiermit auch E-Tutor*innen angesprochen sind.

Rückfragen seitens Studierender, aber auch Lehrender. Asynchrone Kommunikationsformen werden gewünscht, um sich mit den Rückmeldungen intensiver auseinandersetzen zu können. Auch persönliche Kommunikation mit den Betreuenden stellt sich als ein Bedürfnis der Fernstudierenden dar, die dem Problem der Vereinzelung in der technologiebasierten Fernlehre entgegenwirken kann (Nebel, 2017, S. 58). Die fehlende (persönliche) Nähe von Lehrenden, aber auch Studierenden (peers, vgl. ebd.) und der Wunsch nach Kompensation zeigt sich auch darin, dass nicht nur Rückmeldung von E-Tutor*innen, sondern auch von Kommiliton*innen als wünschenswert benannt wurde.

Eine weitere Kategorie von Bedürfnissen betrifft den Wunsch nach Transparenz in Bezug auf im Fernstudium zu absolvierenden Aufgaben und Prüfungen (Code Bedürfnis nach Aufgabenbezogener Unterstützung, vgl. Abb. 5). Dies zeigt sich im Wunsch nach transparenten Anforderungen (Subcode *Transparenz über Relevanz und Anforderungen wichtig*) (vgl. Abb. 4) und ordnet sich in die Forderung nach verbindlichen Regeln für flexible Lernformen ein (Arnold et al., 2015, S. 81).

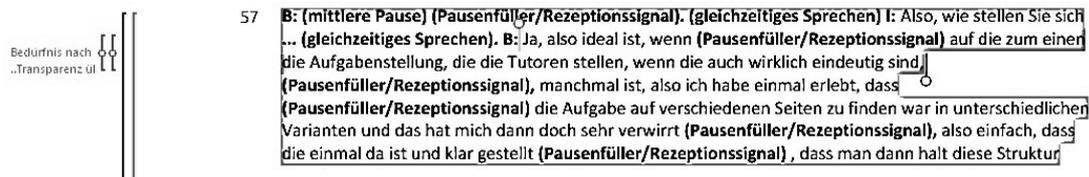


Abb. 4: Ausschnitt aus dem Transkript von Interview 1 (Codierung am Text)

Auch die Kerndimensionen eines flexiblen Studiums finden sich in den anhand der Interview-Transkripte gebildeten Kategorien wieder, eine Organisation des Studiums anhand von Interessen und Wünschen der Studierenden (zum Beispiel im Subcode *Bedürfnis nach Freiheit im Ablauf*, der Kategorie Bedürfnis-Begriff zugeordnet). Insgesamt zeigen sich entlang aller gebildeten Kategorien Subcodes, die eine flexible Studiengestaltung zum Inhalt haben. Die Subcodes sind in Abb. 5¹⁴ dargestellt. Die Spalten bilden alle Interviews ab. In den Zeilen finden sich die Kategorien (Codes) und die Zuordnung der jeweiligen Subcodes. Diese wurden aus allen ermittelten und den Codes zugeordneten Subcodes ausgewählt, mit Blick auf eine Relevanz für eine flexible Studiengestaltung (vgl. auch die Kerndimensionen des flexiblen Studiums in Röbbken, 2012). Hiervon betroffen sind organisatorische Aspekte des Ablaufs (zum Beispiel Subcode *Bedürfnis nach Freiheit im Ablauf* (Code Bedürfnis-Begriff) oder *Mobile Anwendungen erwünscht* (Code Bedürfnis nach technischer Unterstützung). Auch die inhaltliche Dimension des flexiblen Studiums wird abgebildet, bspw. im Subcode *Bedürfnis nach thematischer Freiheit* (Code Bedürfnis-Begriff) oder im Subcode *Transparenz über Relevanz und Anforderungen wichtig* (Code Bedürfnis nach aufgabenbezogener Unterstützung). Institutionelle Bedingungen für die Ermöglichung einer flexiblen Studiengestaltung finden ebenso Anklang, bspw. mit dem Subcode *Möglichkeit der Vorbereitung auf Prüfungen*

14 Die in der Code-Matrix abgebildeten Knotenpunkte stellen eine Form der Visualisierung der Ergebnisse dar und bilden deren Gewichtung ab. Dabei wird die Verteilung der Codierungen entlang der einzelnen Interviews deutlich. Je größer ein Knotenpunkt ist, desto mehr Codierungen existieren zu diesem Subcode.

(Code Bedürfnis nach aufgabenbezogener Unterstützung). Auch Eigenschaften des Feedback finden sich im Code Bedürfnis nach Rückmeldung wieder und benennen daran gestellte Anforderungen, bspw. im Subcode *individuelle Rückmeldung erwünscht*. Ebenso finden sich Bedürfnisse Studierender in den Subcodes der Kategorie Bedürfnis nach Kommunikation wieder, die Vorteile der jeweiligen Kommunikationsformen zeigen und dem Wunsch Studierender entsprechen, eine für sie in der jeweiligen Situation passende Form der Kommunikation wählen zu können.

Codesystem	Vorst...	Vorst...	Vorst...	Vorst...	SUMME
Bedürfnis-Begriff					15
Bedürfnis nach Informationen über den Ablauf					4
Bedürfnis nach Freiheit im Ablauf					9
Bedürfnis als Interesse					3
Bedürfnis als thematische Freiheit					4
Bedürfnis nach technischer Unterstützung					10
Mobile Anwendungen erwünscht					1
Nutzung unterschiedlicher Betriebssysteme erwünscht					1
Hilfe bei der Auswahl passender Software erwünscht					2
Bedürfnis nach Vereinbarkeit der Lebenslagen mit Fernstudium					8
sich räumliche und zeitliche Lernräume schaffen					1
eigene Prioritäten setzen können					2
Ressourcen erkennen und nutzen können					1
Bedürfnis nach Rückmeldung					32
zeitnahe Rückmeldung erwünscht					9
individuelle Rückmeldung erwünscht					1
konstruktive Rückmeldung erwünscht					3
Auseinandersetzung mit Rückmeldung erwünscht					2
Rückmelden des eigenen Fortschritts erwünscht					3
Bedürfnis nach Kommunikation					17
Synchrone Kommunikation unterstützt Rückfragen					2
Asynchrone Kommunikation erlaubt Auseinandersetzung					1
Synchrone Kommunikation ist schneller					3
Bedürfnis nach aufgabenbezogener Unterstützung					34
konkrete Lernanregungen bekommen					5
Möglichkeiten der Vorbereitung auf Prüfungen					2
Transparenz über Relevanz und Anforderungen wichtig					11
Hilfe im Forschungsprozess erwünscht					5
Σ SUMME	62	37	35	57	191

Abb. 5: Code-Matrix zur flexiblen Studiengestaltung

Die nach Auswertung der Interviews gebildeten Kategorien haben sich zum einen deuktiv in Anlehnung an den Leitfaden gebildet, der bspw. die Frage nach der Rückmeldung gestellt hat¹⁵. Diese nimmt den Stellenwert eines Gesprächsinstrumentes in der schriftbasierten Lehr-Lern-Form Fernlehre ein und wird in ihrer lernförderlichen Funktion betont (Dieckerhoff, 2018, S. 121). Dies zeigte sich in einer Antwort auf die Frage nach dem Erleben der Rückmeldung und deren Einschätzung (vgl. Abb. 6). Die Kategorien (vgl. Abb. 5): Bedürfnis nach technischer Unterstützung, Bedürfnis nach Vereinbarkeit der Lebenslagen so-

15 Die Originalfrage lautete: „Wenn Sie an die Rückmeldung bzw. das feedback von E-Tutor*innen denken (auf jede Art von feedback bezogen): Wie wichtig ist Ihnen das feedback?“ Eine dazu gehörige lenkende Unterfrage (gezieltes Nachfragen), die gestellt wurde, war: „[...], in welchem Zusammenhang haben Sie denn bisher feedback erhalten und wie haben Sie das erlebt? Wobei hat das geholfen [...]?“ (Interview 4)

wie Bedürfnis nach Rückmeldung und Kommunikation greifen die in der Literatur konstatierte Spezifik der technologiebasierten Lehr-Lern-Form Fernstudium auf, dessen konstatierendes Merkmal¹⁶ die räumliche Trennung zwischen Lehrenden und Lernenden (sowie auch der Lernenden untereinander) darstellt. Aus dieser gehen besondere Anforderungen an die Kommunikation hervor, ebenso an die Rückmeldung, deren Stellenwert im Lernprozess bereits betont wurde.

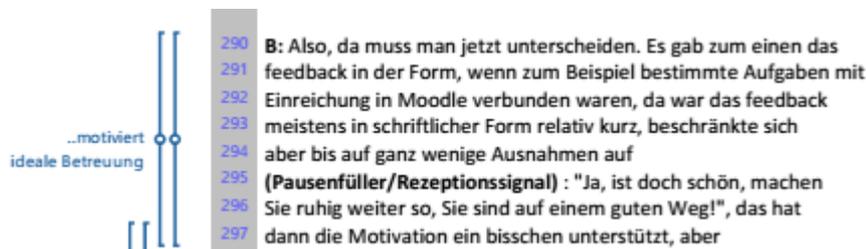


Abb. 6: Ausschnitt aus dem Transkript von Interview 4 (Codierung am Text)

Eine induktiv gebildete Kategorie, die sich nach Sichtung des Interviewmaterials herausgebildet hat und die nicht Teil des Leitfadens war, ist die Kategorie der Aufgabenbezogenen Unterstützung. Diese betrifft den Wunsch nach konkreten Lernanregungen ebenso wie die Möglichkeit zur Vorbereitung auf Prüfungen (vgl. Abb. 5). Da die Schriftlichkeit des Lernangebotes in der Fernlehre im Fokus steht (Cendon et al., 2013, S. 67) und die gleichzeitige räumliche Trennung zwischen Lehrenden und Lernenden eine meist ebenso schriftbasierte Kommunikation nach sich zieht, scheint der Wunsch nach Transparenz mit Blick auf die Herausforderungen einer virtuellen Lernform eine beachtenswerte Forderung an die Gestaltung der Betreuung zu sein. Astleitner & Baumgartner (2000) verweisen hierbei mit Blick auf die im Zusammenhang der CvK konstatierten Abbrechendenquote (Dropout) auf die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden zu deren Reduktion (ebd., S. 173).

4 Zusammenfassung und Reflexion

Die eingangs gestellte Frage, welche Merkmale und Bedürfnisse Lernende beim flexiblen Studium haben, findet in der durchgeführten Vorstudie eine Beantwortung in Form mehrerer Codes mit den dazugehörigen Subcodes, die sich als Bedürfnisse Fernstudierender an eine flexible Studiengestaltung darstellen. Darin spielen Freiheit im Ablauf sowie Transparenz über Anforderungen und ebenso die Nutzung mobiler Anwendungen sowie eine räumlich-zeitliche Freiheit im Ablauf eine Rolle. Auch das Setzen von eigenen Prioritäten und die Hilfe sowie Rückmeldungen für den Forschungsprozess im Rahmen des Studiums wurden darin genannt (vgl. Abb. 7)

16 Die Merkmale sind im Fernunterrichtsschutzgesetz (FernUSG) §1 definiert. Das Gesetz ist hier einsehbar: <https://www.gesetze-im-internet.de/fernusg/>



Abb. 7: Codewolke (Items) zur flexiblen Studiengestaltung

Die in der Vorstudie verfolgte Fragestellung zielte auf die Bedürfnisse Studierender im Kontext des Fernstudiums ab und betrifft damit den Bedürfnis-Aspekt in der Leitfrage dieses Beitrags. Die darin ebenso erfragten Merkmale Studierender waren nicht explizit Gegenstand der Vorstudie, sind aber in Form von Herausforderungen sowie Kennzeichen Studierender in die Erstellung des Leitfadens eingeflossen. Die Gruppe der Fernstudierenden lässt sich dabei als heterogen und sich in unterschiedlichen Lebenslagen befindlich beschrieben (vgl. Kap. 1).

Die Resonanz auf den Aufruf mit der Bitte um Mithilfe war gering. Möglicherweise spielte die soziale Erwünschtheit als Furcht vor sozialer Verurteilung (Döring & Bortz, 2016, S. 437) eine Rolle. Jedoch wurde im Aufruf darauf hingewiesen, dass eine Bedingung der Teilnahme darin lag, dass zwischen Interview-Person und Befragten kein aktives Betreuungs-Verhältnis besteht. Dennoch konnte nach Abschluss des fünften Interviews festgelegt werden, die Vorstudie zu beenden, da bereits ein ausreichend differenziertes Kategoriensystem entwickelt werden konnte. Die Zielstellung der qualitativen Vorstudie bestand in der Exploration, so dass die geringe Fallzahl kontextspezifisch ausgewertet werden konnte. Ebenso fand die quantitative Gewichtung der Antworten, ersichtlich anhand der in der Code-Subcode-Matrix gebildeten Knotenpunkte (Je größer ein Knotenpunkt ist, desto mehr Codierungen wurden einem Subcode zugeordnet, vgl. Abb. 5), keine Berücksichtigung in der qualitativen Datenauswertung, da die Fragestellung nach den Bedürfnissen Studierender im Fernstudium die Exploration und Rekonstruktion der Sicht Studierender nach sich zieht mit dem Ziel, eine Studierendenzentrierte Sichtweise einzunehmen. Die Bedeutung der Vorstudie im Gesamtprojekt (vgl. Abb. 1) liegt in der Exploration des Bedürfnis-Begriffes aus Sicht der Studierenden, nicht in der Validierung oder Quantifizierung von Ergebnissen. Die anhand der Vorstudie gebildete differenzierte Code-Subcode-Struktur wird erst in einem nächsten Schritt einer Validierung unterzogen

(vgl. Abb. 1). Die Subcodes dienen darin als Items, die Gegenstand eines standardisierten Fragebogens sind, der das Ziel verfolgt, Studierende im Fernstudium danach zu fragen, wie wichtig ihnen die Aspekte einer bedürfnisorientierten Betreuung im Fernstudium sind. Ebenso sollen noch zu generierende Korrelationen untersucht werden (bspw. im Zusammenhang mit zu erhebenden soziodemographischen Daten, die die Heterogenität der Fernstudierenden abbilden).

Die Ableitung von Hinweisen für die Gestaltung eines flexiblen Lernens im Fernstudium besteht darin, eine individuelle Rückmeldung vorzunehmen, die den Lernenden eine Standortbestimmung ihres Lernprozesses ermöglicht und sich darin an den Präferenzen für eine Mediennutzung von Studierenden zu orientieren. Außerdem sollten mehrere Optionen für die Auswahl und Nutzung von Materialien sowie der Kommunikationsmöglichkeiten bereitgestellt werden. Der somit offene und flexible Zugang zu Lerninhalten ist Vorteil und Nachteil zugleich, weil einerseits zwar die flexible Gestaltung des Lernens ermöglicht und befördert wird, jedoch andererseits in der Beantwortung der Fragen nach dem Wo, Wann, Wie und Was des Lernens eine hohe Selbstständigkeit der Lernenden erforderlich ist (Dittler & Kreidl, 2018, S. 26). Umso mehr gewinnt das Feedback als Gesprächsinstrument in der Fernlehre (Dieckerhoff, 2018, S. 121) an Bedeutung, das individuell, zeitnah und konstruktiv sein sollte, um seine lernförderliche Funktion zu erfüllen und als Teil einer flexiblen Gestaltung des Fernstudiums an den Bedürfnissen dessen heterogener Zielgruppe orientiert zu sein.

Dabei können nicht nur universitäre Fernlehr-Institutionen von diesen Hinweisen profitieren, sondern auch klassische Präsenz-Universitäten. Diese bieten vor dem Hintergrund der Digitalisierung vermehrt Online-Lehr-Lern-Formate an, so dass sich die Demarkationslinie zwischen Fernlehre und Präsenzlehre zunehmend auflöst (Dieckmann & Zinn, 2017, S. 255). Um der Forderung nach einer an den Bedürfnissen Studierender orientierten Lehre (Bischof & Stuckrad, 2013, S. 26) Rechnung zu tragen, ist das Format des Blended Learning ein erfolgsversprechender Ansatz, weil er die Vorteile beider Lehr-Lern-Formen [Online und Präsenz] verbindet, in dem er die Möglichkeiten des orts- und zeitunabhängigen flexiblen Lernens mit kollaborativen Möglichkeiten kombiniert (Buß, Erbsland, Rahn, Müller & Husemann, 2018, S. 234f).

Literatur

- Arnold, P., Kilian, L., Thillosen, A. & Zimmer G. M. (Hrsg.) (2015). *Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Astleitner, H. & Baumgartner, A. (2000). Dropout bei web-basiertem Fernunterricht. In R. Kammerl (Hrsg.), *Computerunterstütztes Lernen* (S. 166-187). München: Oldenbourg-Verlag.
- Bischof, L. & von Stuckrad, T. (2013). *Die digitale (R)evolution? Chancen und Risiken der Digitalisierung akademischer Lehre*. CHE - Gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung, Arbeitspapier Nr. 174. Gütersloh: CHE.
- Buß, I., Erbsland, M., Rahn, P., Müller, R. & Husemann, B. (2018). Studierende mit Kind: Vereinbarkeit und Flexibilität als Studienerfolgskriterien. In I. Buß, M. Erbsland, P. Rahn & P. Pohlenz (Hrsg.), *Öffnung von Hochschulen. Impulse zur Weiterentwicklung von Studienangeboten* (S. 107-132). Wiesbaden: Springer.
- Cendon, E., Grassl, R. & Pellert, A. (Hrsg.) (2013). *Vom Lehren zum Lebenslangen Lernen. Formate akademischer Weiterbildung*. Münster: Waxmann.
- Dieckerhoff, K. (2018). Professionalität in der Online-Lehre. Perspektiven für die Entwicklung von Online-Lehrkompetenz. In P. Arnold, H. R. Grieshop & C. Füssenhäuser (Hrsg.), *Profilierung Sozialer Arbeit Online* (S. 109-128). Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Dieckmann, H. & Zinn, H. (2017). *Geschichte des Fernunterrichts in Deutschland*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Dittler, U. & Kreidl, Chr. (2018). Entwicklung des Hochschulwesens und dessen aktuelle Situation in der kritischen Betrachtung. In U. Dittler & Chr. Kreidl (Hrsg.), *Hochschule der Zukunft: Beiträge zur zukunftsorientierten Gestaltung von Hochschulen* (S. 15-33). Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Berlin: Springer Verlag.
- Ehlers, U.-D. (2018). Die Hochschule der Zukunft: Versuch einer Skizze. In U. Dittler & Chr. Kreidl (Hrsg.), *Hochschule der Zukunft. Beiträge zur zukunftsorientierten Gestaltung von Hochschulen* (S. 81-100). Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Erpenbeck, J., Sauter, S. & Sauter, W. (Hrsg.) (2015). *E-Learning und Blended Learning. Selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung*. Wiesbaden: Springer Gabler.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren (Überarb. dt.-sprachige Ausgabe von Beywl, W. & Zierer, K.).
- Horn, K.-P., Kemnitz, H. & Marotzki, W. (Hrsg.) (2012). *Klinkhardt Lexikon der Erziehungswissenschaft* (Bd. 1). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Higher Education Academy (HEA), (2015). *Framework for flexible learning in higher education*. Retrieved from <https://www.heacademy.ac.uk/system/files/downloads/flexible-learning-in-HE.pdf> [25.09.2019]
- Helfferich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kultusministerkonferenz (KMK). (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Kuckartz, U. (2016). *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung*. Weinheim: Beltz Juventa.

- Langenbach, Chr. (2017). *E-Learning an Hochschulen. kritische Bestandsaufnahme, Entwicklungslinien und Perspektiven*. Technische Hochschule Nürnberg Georg Simon Ohm (Arbeitsberichte der Fächergruppe Organisation und Wirtschaftsinformatik, 001).
- Li, K. C. & Wong, B. Y. Y. (2018). Revisiting the Definitions and Implementation of Flexible Learning. In K. C. Li, K. S. Yuen & B. T. M. Wong (Eds.), *Innovations in Open and Flexible Education* (pp. 3-13). Singapore: Springer Singapore.
- Martin, A. (2019). Betreuende im Fernstudium – Bildungsinfluencer*innen des E-Learning? *Forum Neue Medien in der Lehre Austria*, 5(3), 20-22.
- Nebel, E. (2017). Möglichkeiten und Herausforderungen akademischer Lernprozesse in Online-Studiengängen. In Hr. R. Griesehop & E. Bauer (Hrsg.), *Lehren und Lernen online. Lehr- und Lernerfahrungen im Kontext akademischer Online-Lehre* (S. 55-66). Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Reinders, H., Ditton, H., Gräsel, C. & Gniewosz, B. (Hrsg.) (2011). *Empirische Bildungsforschung. Strukturen und Methoden*. Wiesbaden: Springer Verlag für Sozialwissenschaften.
- Röbken, H. (2012). Flexibilität im Studium – Eine kritische Analyse. In M. Kerres, A. Hanft, U. Wilkesmann & K. Wolff-Bendik (Hrsg.), *Studium 2020: Positionen und Perspektiven zum lebenslangen Lernen an Hochschulen* (S. 241-248). Münster: Waxmann.
- Statistisches Bundesamt (2019a). *Entwicklung der Studienanfängerquote in Deutschland von 2001 bis 2018*. Abgerufen von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/72005/umfrage/entwicklung-der-studienanfaengerquote/> [25.09.2019]
- Statistisches Bundesamt (2019b). *Anzahl der Studierenden an Hochschulen in Deutschland in den Wintersemestern von 2002/2003 bis 2018/2019*. Abgerufen von <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/221/umfrage/anzahl-der-studenten-an-deutschen-hochschulen/> [25.09.2019]
- Tominaga, A. & Kogo, Ch. (2018). Attributes of good E-Learning mentors according to learners. *Universal Journal of Educational Research*, 6(8), 1777-1783
- Wannemacher, K., Jungermann, I., Scholz, J., Tercanli, H. & von Villiez, A. (Hrsg.) (2016). *Digitale Lernszenarien im Hochschulbereich*. Berlin: Hochschulforum Digitalisierung.
- Wolff-Bendik, K. & Kerres, M. (2013). Vereinbarkeit von Studium und Beruf: Zur Konzeption berufsbegleitender Weiterbildungsangebote von Hochschulen. *Der pädagogische Blick*, 21(4), 236-247

Anne Martin

Anne Martin. FernUniversität in Hagen, Fakultät für Kultur- und Sozialwissenschaften, Institut für Bildungswissenschaft, Hagen, Deutschland; Email: anne.martin@studium.fernuni-hagen.de



Zitiervorschlag: Martin, A. (2019). Das Bedürfnis nach Flexibilität von Fernstudierenden. *die hochschullehre*, Jahrgang 5/2019, online unter: www.hochschullehre.org