

ABSTRACTS ZU DEN PANEL-BEITRÄGEN

DER EINGANG INS FERNSTUDIUM - HERAUSFORDERUNGEN, PERSPEKTIVEN UND GELINGENSAKTOREN, 23. FEBRUAR 2026, KÖLN

Uhrzeit	Panel 1	Panel 2
14:15– 15:00	Wirksamkeit von Lernstrategien im Fernstudium – erste Ergebnisse im Längsschnitt (Prof. Dr. Mario Herrmann, Prof. Dr. Immanuel Ulrich, Franziska Thon & Christina Buschle, IU Internationale Hochschule) Early Research Pitch: Aktivierung sicherer Bindungsrepräsentationen zur Erhöhung akademischer Leistung mittels kognitionspsychologischen Trainings (Annica Paul-Poudevigne, Clemens Klinke, Prof. Dr. Marcus Eckert, APOLLON Hochschule)	Ankommen im Fernstudium: Studienberatung als Brücke zwischen Interesse und Immatrikulation (Aline Fuß, Prof. Dr. Stefanie Kessler, IU Internationale Hochschule)
	Panel 3	Panel 4
15:10– 16:00	Gelingender Einstieg ins Fernstudium: Gruppen-Coaching als strukturierte Unterstützung in der Studieneingangsphase eines Online-Designstudiums (Dr. Andreas Lanig, DIPLOMA Hochschule)	Studieneingangsphase, nicht-traditionelle Studierende und Skalierbarkeit des Studienangebotes – Erfahrungen und Lösungsansätze (Prof. Dr. Annette Strauß, IU Internationale Hochschule)
	Panel 5	Panel 6
16:15– 17:45	Erkenntnisse zu Stereotypen, Identitätsbedrohung und Zugehörigkeit in der Studieneingangsphase (Jennifer Hochstein, Nathalie Bick, Mai Grundmann und Verena Walpurger, FernUniversität in Hagen)	Geisteswissenschaftliche Kompetenzen im Fernstudium (Ersin Münüklü & Sonja Würtemberger, IU Internationale Hochschule)

PANEL 1

Wirksamkeit von Lernstrategien im Fernstudium – erste Ergebnisse im Längsschnitt

Autor:innen: Mario Herrmann, Immanuel Ulrich, Franziska Thon & Christina Buschle, IU Internationale Hochschule

Theorie: Das Fernstudium stellt eine zunehmend relevante Studienform dar und bietet Studierenden Freiheit und Flexibilität, erfordert zugleich jedoch auch hohe Anforderungen an Selbstregulation, Motivation und eigenständige Lernstrategien (Horz, 2025; Justus, 2017; Otto et al., 2024). Dabei unterscheidet sich je Studienformat Präsenz- oder Fernstudium die Bedeutung der Lernstrategien auf die Note (Broadbent & Poon, 2015).

Methode: In einer mehrjährigen Längsschnittstudie (IU-Incubator-Projekt DigiLearn) werden Psychologie-Studierende im Fernstudium der IU Internationalen Hochschule am Semesterbeginn per Online-Fragebogen befragt. Der erste Messzeitpunkt (MZP) fand im April 2025 statt, der Zweite im Oktober 2025. Der Fragebogen basiert auf bestehenden Skalen und erfasst u.a. Lernstrategien (LIST, Klingsieck, 2019), Noten und Prüfungsformate. Als Kontrollvariablen wurden soziodemografische Variablen (u.a. Alter, Geschlecht, Studiensemester) sowie gesundheitliche Beeinträchtigungen und daraus resultierende Beeinträchtigungen auf das Studium erfragt.

Ergebnisse: Die Erhebung des zweiten Messzeitpunkts (MZP) ist noch nicht abgeschlossen. Von 3.500 möglichen Teilnehmenden liegen zu MZP 1 insgesamt 856 und zu MZP 2 derzeit 485 Datensätze vor. Eine Regressionsanalyse (nur Daten aus MZP 1) fand signifikante Effekte bei vier Lernstrategien auf die Durchschnittsnote: $F(4, 746) = 14.89$; $p < .001$; $R^2 = .074$. Als wirksame Lernstrategien zeigten sich: hohe Aufmerksamkeit ($b=0.16$), eine hohe Kontrolle ($b=0.14$), eine umfangreiche Wiederholung ($b=0.11$) und kontraintuitiv eine geringe Organisation ($b=0.17$).

In unserer Präsentation auf der TiDE-Tagung möchten wir unsere Ergebnisse je einzelner Lernstrategie um die Daten aus MZP 2 ergänzen. Neben der Leistungsprüfung soll auch die Studienabbruchintention sowie der Verlauf MZP 1 zu 2 mit Fokus auf die Studieneingangsphase in den Blick genommen werden.

Die Ergebnisse liefern damit einen wichtigen Beitrag zum Verständnis der Kriterien für gelingendes Studieren.

Literaturverzeichnis

Broadbent, J. & Poon, W. L. (2015). Self-regulated learning strategies and academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review. *The Internet and Higher Education*, 27, 1–13.

Horz, H. (2025). Medien. In E. Wild & J. Möller (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie* (2. vollst. überarb. und akt. Aufl., S. 121–149). Springer.

Justus, X. (2017). *Selbstregulation im virtuellen Studium*. Waxmann.

Klingsieck, K. (2019). Kurz und knapp – die Kurzskala des Fragebogens „Lernstrategien im Studium“ (LIST). *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 32(4), 249–259. <https://doi.org/10.1024/1010-0652/a000230>

Otto, D., Kleinesper, C., & Preuß, L. (2024). Selbstwirksamkeit im Fernstudium. *Medienimpulse*, 62(2), 1–50.

Thon, F., Ulrich, I., Herrmann, M., & Buschle, C. (2025, September). *Wirksamkeit von Lernstrategien im Fernstudium im Vergleich zum Präsenzstudium – erste Ergebnisse*. Posterpräsentation auf der 20. Tagung der Fachgruppe Pädagogische Psychologie der Deutschen Gesellschaft für Psychologie, Jena.

Aktivierung sicherer Bindungsrepräsentationen zur Erhöhung akademischer Leistung mittels kognitionspsychologischen Trainings

Autor:innen: Annica Paul-Poudevigne, Clemens Klinke, Prof. Dr. Marcus Eckert, APOLLON Hochschule der Gesundheitswirtschaft, Bremen, Deutschland

„Early Research Pitch“

Die steigende Zahl von Fernstudierenden betont die Relevanz von Fernhochschulen, welche jedoch mit Herausforderungen wie erhöhten Abbruchquoten konfrontiert sind (Radovan, 2019).

Akademischer Erfolg hängt dabei eng mit einem Growth Mindset (Dweck, 2017), Selbstwirksamkeitserwartungen, Emotionsregulation und dem Umgang mit (Prüfungs-)Ängsten zusammen (Chuang et al., 2022; Romo et al., 2025). Auf diese Variablen hat der Bindungsstil einen entscheidenden Einfluss, da er auf Stressereignisse, Emotionsregulation sowie kognitive Leistungsfähigkeit wirkt (Mikulincer & Shaver, 2016). Ein sicherer Bindungsstil ist positiv mit hoher Selbstwirksamkeit, einem Growth Mindset sowie adaptiver Emotionsregulation assoziiert (Mikulincer & Shaver, 2016; Tao et al., 2025). Anders als der stabile und überdauernde Bindungsstil sind mentale Bindungsrepräsentationen situative Interpretationen von Bindungserfahrungen, deren Aktivierung durch Priming Einfluss auf Selbstwirksamkeit, Emotionsregulation und kognitive Leistung nehmen kann (Mikulincer & Shaver, 2016).

Aktuell wird ein Forschungsprojekt geplant, das den Einfluss des Primings sicherer Bindungsrepräsentationen mittels eines App-basierten kognitiven Approach-Avoidance-Trainings (AAT) auf die akademische Leistung im Zusammenhang mit Growth Mindset, Emotionsregulation und Selbstwirksamkeitserwartung untersucht. Zudem sollen Auswirkungen eines Growth Mindsets auf mentale Bindungsrepräsentationen, Selbstwirksamkeit, Emotionsregulation und akademische Leistung analysiert werden.

Trotz vorhandener Forschung zu den einzelnen Konstrukten besteht noch Forschungsbedarf hinsichtlich der Aktivierung sicherer Bindungsrepräsentationen im Feld, insbesondere mittels App-basierten AATs sowie der wechselseitigen Einflüsse zwischen diesen Bindungsrepräsentationen und dem Growth Mindset im Kontext von Selbstwirksamkeit, Emotionsregulation sowie akademischer Leistung, speziell im Fernstudium. Ziel ist es, (Fern-)Lernende bestmöglich auf ihrem Weg zu akademischem Erfolg zu unterstützen.

Literaturverzeichnis

Chuang, Y. T., Huang, T. H., Lin, S. Y., & Chen, B. C. (2022). The influence of motivation, self-efficacy, and fear of failure on the career adaptability of vocational school students: Moderated by meaning in life. *Frontiers in Psychology*, 13, 958334.

Dweck, C. (2017). *Mindset-updated edition: Changing the way you think to fulfil your potential*. Hachette UK.

Mikulincer, M., & Shaver, P. R. (2016). *Attachment in adulthood: Structure, dynamics, and change*. Guilford Publications.

Radovan, M. (2019). Should I stay, or should I go? Revisiting student retention models in distance education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(3), 29-40.

Romo, J., Pérez, J. C., Cumsille, P., Hollenstein, T., Olaya-Torres, A., Rodríguez-Rivas, M. E., & Melero, J. (2025). Emotion Regulation Strategies and Academic Achievement among Secondary and University Students: A Systematic Review and MetaAnalysis. *Educational Psychology Review*, 37(3), 1-39.

Tao, W., Zheng, L., Wang, W., & Tao, X. (2025). Exploring the Mediating Role of Growth Mindset in the Relationship Between Attachment Styles and Mental Health Among College Freshmen. *Psychology Research and Behavior Management*, 1021-1032.

PANEL 2

Ankommen im Fernstudium: Studienberatung als Brücke zwischen Interesse und Immatrikulation

Autor:innen: Aline Fuß & Prof. Dr. Stefanie Kessler, Professorin für Soziale Arbeit an der IU
Internationalen Hochschule

Im Rahmen des BMFTR-geförderten Verbundprojekts FiPHo „First-Generation-Students als Zielgruppe privater Hochschulen. Formen und Bedingungen organisationaler Unterstützung“

wird die Rolle der Studienberatung in unterschiedlichen Studienformaten untersucht. Bereits für das duale Präsenzstudium konnte gezeigt werden, dass Studienberatende eine zentrale Funktion im Übergang von der Studieninteressiertenphase zur Immatrikulation übernehmen (Fuß/Kessler 2025, i. E.). Durch die Beratung und Begleitung aller Studieninteressierten, die sich auf ein Studium bewerben, gestalten sie die Phase der Transition maßgeblich mit.

Für das Fernstudium existieren kaum wissenschaftliche Untersuchungen zur Studienberatung, obwohl diese eine essenzielle Aufgabe in der Unterstützung beim Studienstart übernimmt. Mit unserem Beitrag leisten wir eine explorative Annäherung an ein bislang wenig erforschtes Feld, indem wir Beratungspraxen im Fernstudium analysieren und erste Vergleichspunkte zum dualen Präsenzstudium herausarbeiten.

Wir rekonstruieren die Beratungspraxen und Handlungsorientierungen der Beratenden und zeichnen nach, wie Studienberatung hier organisatorisch verankert ist und welche Aufgaben sie übernimmt. Grundlage bilden eine Gruppendiskussion mit Studienberatenden sowie Beobachtungsprotokolle von Beratungssituationen, die dokumentarisch ausgewertet wurden (Bohnsack 2021).

Die Ergebnisse zeigen, dass die Beratung im Fernstudium überwiegend standardisiert abläuft und vor allem digital (Telefon, Videokonferenz) stattfindet. Durch gezielte Fragen zu den Lebensumständen der Studieninteressierten und das Aufgreifen möglicher Zweifel zielt sie darauf, zur Aufnahme eines Fernstudiums zu ermutigen. Abschließend diskutieren wir, inwiefern diese spezifische Beratungspraxis besondere Potenziale für die Ansprache nicht-traditioneller Studierender eröffnet.

Literaturverzeichnis

Bohnsack, R. (2021): *Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden*. 10.

Aufl. Barbara Budrich.

Fuß, A./Kessler, S. (2025; i.E.): Studienberatung als Schlüsselfigur? Studienberatung an privaten Hochschulen. In: *Zeitschrift für Beratung und Studium*.

PANEL 3

Gelingender Einstieg ins Fernstudium: Gruppen-Coaching als strukturierte Unterstützung in der Studieneingangsphase eines Online-Designstudiums

Autor: Dr. Andreas Lanig, DIPLOMA Hochschule

Der Eintritt ins Studium gilt als kritische Phase für Studienerfolg und Studienabbruch (vgl. Heublein 2014; Rach/Heinze2020). In der Fernlehre verstärken Dezentralität, Heterogenität der Studierendenkohorten und eingeschränkte soziale Anker diese Herausforderungen. Der Call for Papers zur dghd-Tagung benennt deshalb den *Übergang ins Fernstudium*, die *Diversität der Studierenden* sowie die *Gelingensfaktoren der Studieneingangsphase* als zentrale Themen. Vor diesem Hintergrund wurde ein Gruppen-Coaching entwickelt, das Erstsemester in der Bewältigung von Heterogenität und Komplexität in dieser sensiblen Studienphase unterstützt und auf diese Weise die akademische Identifikation fördert.

Das Konzept basiert auf vier theoretischen Ebenen: (1) **Didaktischer Kontext:** Das Atelier als Kern der Designausbildung wird im virtuellen Raum zur sozialen und epistemischen Infrastruktur, die Narrative, Peer-Feedback und Identitätsbildung ermöglicht (Lanig, 2019). (2) **Ressourcen- und Selbstmanagement:** Strategien des Ressourcenmanagements sind nachweislich zentral für das Gelingen der Studieneingangsphase (Waldeyer/Leutner/Wirth, 2016). (3) **Professionelles Verständnis:** Coaching wird als prozessorientierte, ressourcenfokussierte Begleitung verstanden, die sich von Training und Lehre abgrenzt und diese zugleich ergänzen kann (DBVC, 2019). (4) **Systemisch-lösungsorientiertes Gruppen-Coaching:** Die Karlsruher Schule betont Musterzustandsänderungen als Übergang vom Problem- in den Lösungszustand und basiert auf einem klaren Phasenmodell (Berninger-Schäfer, 2011; Wolf, 2014).

Das Interventionsdesign adaptierte die Kollegiale Coaching Konferenz® für die Online-Lehre. Die Evaluation erfolgte im Mixed-Methods-Design.

Die Ergebnisse zeigen: Studierende erlebten den Austausch in der Gruppe als zentrale Ressource. Besonders wichtig waren die Möglichkeit zur **Identifikation mit der Rolle als Studierende** sowie zur **Transformation persönlicher Ressourcen in akademische Praxis**. Das Coaching unterstützte damit nicht nur Selbstwirksamkeit und Reflexion, sondern begleitete auch das Schwellenerlebnis des Studienbeginns.

Diskutiert wird das Gruppen-Coaching als **übertragbares Modell** über das Fernstudium hinaus. Obwohl das Fernstudium mit circa einem Zehntel der Studierenden in Deutschland als Randphänomen gilt, bietet es hier ein Labor für innovative Konzepte. Entscheidend ist die Generalisierung: Lehrende in Präsenz- und Hybridkontexten können durch die Integration einer **Coachinghaltung** und durch narrative, ressourcenorientierte Methoden das Gelingenspotenzial der Studieneingangsphase erhöhen. Damit wird die Lehre nicht ersetzt, sondern über das Methodenset des Coachings bereichert – mit dem Ziel, Identifikation, Transformation und geteilte Narrative als Gelingensfaktoren für den Studienstart systematisch zu fördern.

Literaturverzeichnis

Berg, T. E., & Berninger-Schäfer, E. (2010). *Die Kollegiale Coaching Konferenz* (Schriftenreihe der Führungsakademie Baden-Württemberg). Boorberg.

Deutscher Bundesverband Coaching e.V. (2019). *Leitlinien und Empfehlungen für die Entwicklung von Coaching als Profession: Kompendium mit den Professionsstandards* (5., aktualisierte Aufl.). DBVC.

Heublein, U., Ebert, J., Hutzsch, C., Isleib, S., König, R., Richter, J., & Woisch, A. (2017). *Zwischen Studienerwartungen und Studienwirklichkeit: Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. DZHW.

Lanig, A. (2019). *Virtualisierte Fernlehrgänge in gestalterischen Fachbereichen* [Dissertation, Universität Vechta].

Lanig, A. (2025). *Die dunkle Materie der Curricula: Lehrhandeln im Online-Unterricht zwischen outputorientierten Curricula und ganzheitlicher Bildung*. [unveröffentlicht, Springer].

Rach, S., & Heinze, A. (2017). The transition from school to university in mathematics: Which influence do school-related variables have? *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15(7), 1343–1363. <https://doi.org/10.1007/s10763-016-9744-8>

Waldeyer, J., Leutner, D., & Wirth, J. (2019). Strategien des Ressourcenmanagements bei Schülern, Studierenden und Erwachsenen. In O. Zlatkin-Troitschanskaia, G. Wittum, & A. Dengel (Hrsg.), *Positive learning in the age of information* (S. 245–263). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25980-8_15

Wolf, C. (2014). Muster erkennen und verändern: Systemische Grundlagen für Coaching und Supervision. *Organisationsberatung, Supervision, Coaching*, 21(4), 469–482. <https://doi.org/10.1007/s11613-014-0390-4>

PANEL 4

Studieneingangsphase, nicht-traditionelle Studierende und Skalierbarkeit des Studienangebotes –

Erfahrungen und Lösungsansätze

Autorin: Prof. Dr. Annette Strauß, IU Internationale Hochschule

75 % der an der Internationalen Hochschule immatrikulierten rund 130.000 Studierenden absolvieren ihr Studium im Fernstudienformat als 100 %ige Onlinevariante. Damit spricht die Hochschule Studierende an, die ein Studium neben dem Beruf oder anderen Verpflichtungen absolvieren und in klassischen Studienformaten unterdurchschnittlich repräsentiert sind (Dahm, 2022). Durch die Vision der Hochschule „Everybody can access education to grow“ und eine konsequent verfolgte Anrechnung von vor dem Studium erbrachten Leistungen weist die Studierendenschaft mit rund 70 % einen besonders hohen Anteil sogenannter nicht-traditioneller Studierender auf. Für diese bedeutet ein Studium andere Herausforderungen als für Studierende in klassischen Studienformaten (Dahm, 2022).

Basis des Beitrags sind Erfahrungen einer Lehrenden, die Studierende zu Beginn ihres Studiums in Grundlagenkursen begleitet. Diese Kurse sind durch Teilnehmerzahlen gekennzeichnet, die mehrere Hundert bis zu rund 5.000 Studierende umfassen. Die Studierendengruppen sind heterogen hinsichtlich Alter, beruflicher, familiärer und sozialer Hintergründe sowie bisheriger Bildungserfahrungen (vgl. auch Middendorf et al., 2017). Daraus resultieren weitreichende Einblicke in die unterschiedlichen Herausforderungen, mit denen die Studierenden während der Anfangsphase ihres Studiums konfrontiert sind, sowie in die Anforderungen bezüglich begleitender Unterstützungsangebote von administrativer Seite. Schließlich sind auch die Lehrenden selbst in didaktischer Hinsicht anders gefordert als in Kursen mit erfahreneren und homogenen Studierendengruppen (vgl. auch Aschemann et al., 2011; Praß & Diekmann, o. J.). Dies zeigt sich auch im Hinblick auf die verfügbaren digitalen Lehr- und Lernformate, deren Anwendung eine wesentliche Grundlage für das Erreichen der jeweiligen Kurslernziele und für den Studienerfolg ist.

Anhand reflektierter Praxisbeispiele sollen Problemstellungen, aber auch Lösungsansätze vorgestellt werden, um Studierenden zu Studienbeginn unter den Bedingungen eines hochgradig skalierten Studienangebots nicht nur Wissensgrundlagen, sondern auch Unterstützung bei der Entwicklung von Studierkompetenzen zu bieten. Ergänzend soll betrachtet werden, welche weiteren zielgruppenorientierten Schritte nötig sind, um den Studierenden die erste Phase ihres Studiums zu erleichtern und gleichzeitig ihre Erwartungen an das Studium so zu managen, dass es zum Erfolg führt.

Literaturverzeichnis

Aschemann, B., Gugler, P. & Nimmerfall, M. (2011). *40 Wege der Binnendifferenzierung für heterogene LernerInnen-Gruppen*. Frauenservice Graz.

Dahm, G. (2022). Warum brechen nicht-traditionelle Studierende häufiger ihr Studium ab? Eine Dekompositionsanalyse. *Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 17(4). <https://doi.org/10.3217/ZFHE17-04/06>

Middendorf, E., Apolinarski, B., Becker, K., Kornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poßkowski, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. Zusammenfassung zur 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – Durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung, Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).*
https://www.bmbf.de/SharedDocs/Publikationen/de/bmbf/4/31338_21_Sozialerhebung_2016_Zusammenfassung.pdf?__blob=publicationFile&v=3

Praß, M. & Diekmann, Y. (o. J.). Zielgruppen bestimmen. *Universität Bremen – Informationsportal Hochschullehre.*
<https://www.uni-bremen.de/informationsportal-hochschullehre/lehre gestalten/phase-1-konzeption/zielgruppe-bestimmen>

PANEL 5

Erkenntnisse zu Stereotypen, Identitätsbedrohung und Zugehörigkeit in der Studieneingangsphase

Nathalie Bick, FernUniversität in Hagen

Digitale Hochschulen können bestehende Barrieren für nicht-traditionelle Studierende verringern. Dennoch zeigen empirische Befunde, dass diese Studierendengruppen in digitalen Lernkontexten Nachteile erfahren (Stoessel et al., 2015; Yildirim et al., 2021). Stereotype und damit zusammenhängende Prozesse – Diskriminierung (Farkas, 2003) oder soziale Identitätsbedrohung (Spencer et al., 2016) – können zur Erklärung dieser Nachteile beitragen. Gruppenbasierte Unterschiede können insbesondere in der Studieneingangsphase mit sozialpsychologischen Interventionen, auch in digitalen Kontexten, verringert werden (Kizilcec et al., 2017; Walton & Cohen, 2011).

In drei empirischen Studien, die in der Studieneingangsphase an einer überwiegend digitalen Hochschule durchgeführt wurden, untersuchten wir (1) Stereotype über Studierendengruppen, (2) Zusammenhänge zwischen sozialer Identitätsbedrohung, Zugehörigkeitsempfinden und sozialer Annäherungsmotivation im Semesterverlauf sowie (3) eine Zugehörigkeits-Intervention.

Die erste Studie zeigte, dass 15 Studierendengruppen unterschiedlich stereotypisiert wurden und dass diese Stereotype Intergruppenemotionen sowie Verhaltenstendenzen vorhersagten. Die zweite Studie zeigte eine teilweise Überschneidung der Gruppen, die negativ stereotypisiert wurden und soziale Identitätsbedrohung berichteten. Soziale Identitätsbedrohung ging mit geringerem Zugehörigkeitsempfinden einher. Schlussendlich implementierten wir eine Intervention zur Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls und Reduktion sozialer Identitätsbedrohung, konnten aber weder kurzfristige noch langfristige Interventionseffekte feststellen.

Zusammenfassend verdeutlicht diese Forschungsreihe, dass auch digitale Hochschulen stereotype Wahrnehmungen und soziale Identitätsprozesse als potenzielle Risikofaktoren in der Studieneingangsphase berücksichtigen sollten. Gleichzeitig wird der Bedarf an weiterführender Forschung zu wirksamen, kontextsensitiven Interventionen zur Förderung von Chancengleichheit deutlich.

Literaturverzeichnis

- Farkas, G. (2003). Racial disparities and discrimination in education: What do we know, how do we know it, and what do we need to know? *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, 105(6), 1119–1146. <https://doi.org/10.1177/016146810310500606>
- Kizilcec, R. F., Saltarelli, A. J., Reich, J., & Cohen, G. L. (2017). Closing global achievement gaps in MOOCs. *Science*, 355(6322), 251–252. <https://doi.org/10.1126/science.aag2063>
- Spencer, S. J., Logel, C., & Davies, P. G. (2016). Stereotype threat. *Annual Review of Psychology*, 67(1), Article 1. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-073115-103235>

Stoessel, K., Ihme, T. A., Barbarino, M.-L., Fisseler, B., & Stürmer, S. (2015). Sociodemographic diversity and distance education: Who drops out from academic programs and why? *Research in Higher Education*, 56(3), Article 3. <https://doi.org/10.1007/s11162-014-9343-x>

Walton, G. M., & Cohen, G. L. (2011). A brief social-belonging intervention improves academic and health outcomes of minority students. *Science*, 331(6023), 1447–1451. <https://doi.org/10.1126/science.1198364>

Yildirim, H. H., Zimmermann, J., & Jonkmann, K. (2021). The importance of a sense of university belonging for the psychological and academic adaptation of international students in Germany. *Zeitschrift Für Entwicklungspsychologie Und Pädagogische Psychologie*, 53(1–2), 15–26. <https://doi.org/10.1026/0049-8637/a000234>

Soziale Identitätsbedrohung und Gemeinschaftsorientierung: Zur Erfüllung psychologischer Grundbedürfnisse von Frauen und Studierenden mit niedrigem sozioökonomischem Status in der Statistik Fernlehre

Mai Grundmann, FernUniversität in Hagen

Der Einstieg in ein (Fern-)Studium im MINT-Bereich stellt für viele Studierende eine besondere Herausforderung dar – insbesondere für Frauen und Studierende mit niedrigem sozioökonomischem Status (SES). Frühere Forschung zeigt, dass diese Gruppen häufiger geringere Selbstwirksamkeit, niedrigere intrinsische Motivation und höhere Abbruchquoten aufweisen. Ziel der vorliegenden Studien war es, psychologische Mechanismen zu identifizieren, die zu diesen Ungleichheiten beitragen, und daraus Ansatzpunkte für personalisierte Interventionen im digitalen Fernstudium abzuleiten.

Zwei Feldstudien im Rahmen eines Statistikmoduls im Psychologie-Fernstudium untersuchten Unterschiede in der Erfüllung grundlegender psychologischer Bedürfnisse (Zufriedenheit und Frustration von Kompetenz und Zugehörigkeit) sowie in der intrinsischen Motivation. Im Fokus standen zwei potenzielle Mediatoren: soziale Identitätsbedrohung (die Sorge, aufgrund negativer Stereotype beurteilt zu werden; Spencer et al. 1999) und gemeinschaftsorientierte Selbstbilder (die Tendenz, Hilfsbereitschaft und soziale Verbundenheit als zentral für das Selbstkonzept zu betrachten; Diekmann et al. 2017).

Studie 1 (N = 545) zeigte, dass weibliche und niedrig-SES-Studierende ein höheres Ausmaß an sozialer Identitätsbedrohung berichteten. Diese vermittelte den Zusammenhang zwischen Gruppenmitgliedschaft und geringerer Kompetenzzufriedenheit sowie erhöhter Kompetenz und Zugehörigkeitsfrustration. Studie 2 (N = 985) replizierte diese Befunde und untersuchte gemeinschaftsorientierte Selbstbilder als weiteren Mediator. Frauen wiesen ausgeprägtere gemeinschaftsorientierte Selbstbilder auf, die positiv mit der Zufriedenheit von Zugehörigkeit zusammenhingen, jedoch keine Pufferwirkung gegenüber dessen Frustration zeigten.

Außerdem umfasste Studie 2 eine Entscheidungsaufgabe, die die Kongruenz zwischen den Zielen weiblicher Studierender und der Lernumgebung erhöhen sollte (Diekmann et al., 2017). Die Studierenden konnten zwischen einer handlungsorientierten (auf individuellen Erfolg) und einer gemeinschaftsorientierten (auf gesellschaftlichen Beitrag) fokussierten Aufgabenversion wählen. Frauen

entschieden sich signifikant häufiger für die gemeinschaftsorientierte Option. Es zeigten sich jedoch keine unmittelbaren Verbesserungen in der Bedürfniserfüllung oder Motivation infolge der Entscheidung.

Die Ergebnisse deuten auf zwei unterschiedliche psychologische Pfade hin: soziale Identitätsbedrohung untergräbt Kompetenz und erhöht die Frustration von Zugehörigkeit, während gemeinschaftsorientierte Selbstbilder die Zufriedenheit mit Zugehörigkeit fördern. Diese Erkenntnisse verdeutlichen die Relevanz sozialpsychologischer Mechanismen im Fernstudium und liefern Ansatzpunkte für Interventionen, die Stereotypbedrohung reduzieren und durch gemeinschaftsorientierte Wahlmöglichkeiten mehr Chancengerechtigkeit und Motivation fördern können.

Literaturverzeichnis

Diekmann, A. B.; Steinberg, M.; Brown, E. R.; Belanger, A. L. & Clark, E. K. (2017): A goal congruity model of role entry, engagement, and exit: Understanding communal goal processes in STEM gender gaps. In: *Personality and Social Psychology Review* 21 (2), S. 142–175. <https://doi.org/10.1177/1088868316642141>.

Spencer, Steven J.; Steele, Claude M.; Quinn, Diane M. (1999): Stereotype Threat and Women's Math Performance. In: *Journal of Experimental Social Psychology* 35 (1), S. 4–28. <https://doi.org/10.1006/jesp.1998.1373>.

Effekte von Stereotypen auf die Zusammenarbeit in virtuellen ComputerSupported Collaborative Learning Gruppen

Jennifer Hochstein, FernUniversität in Hagen

Fernstudiengänge fördern durch Flexibilität Studienerfolge nicht-traditioneller Studierender. Nicht-Muttersprachler*innen oder Studierende mit Migrationshintergrund sind häufiger Betroffene negativer Stereotypisierung, was sich in unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und sozialen Positionierungen innerhalb von Computer-Supported Collaborative Learning (CSCL)-Gruppen niederschlägt. Die Unterscheidung in Targets (stereotypisierte Minderheiten) und Perceivers beeinflusst Interaktionsmuster sowie individuelle und kollektive Leistungen (van Dijk et al., 2017). In virtuellen Kleingruppen verstärkt asynchrone Kommunikation die Aktivierung sozialer Kategorien und Stereotype (u. a. Flanagin et al., 2002), was Bildungsdisparitäten fördert. Besonders in heterogenen Gruppen berichten Targets häufiger Stereotypisierungssorgen, geringere Einbindung und reduzierte Beteiligung an Aufgaben (Bick et al., 2024; Froehlich et al., 2024). Gleichzeitig zeigen sich geringere Kohäsion und Leistungen (u. a. Voltmer et al., 2022).

Im Einführungsmodul des Psychologie-Bachelors an der FernUniversität in Hagen wurde eine Längsschnittstudie mit vier Messzeitpunkten durchgeführt. Die Schreibaufgabe (Zusammenfassung und Peer-Review eines wissenschaftlichen Artikels) erfolgte im in Moodle integrierten Texteditor. Kommunikation und Beteiligung von Targets und Perceivers wurden mittels Learning Analytics und sozialer Netzwerkanalyse, basierend auf Verhaltensdaten und Selbstauskünften, untersucht.

Einbezogen wurden N = 2024 Studierende in 286 CSCL-Gruppen (60 % weiblich, 22 % mit Migrationshintergrund, 12 % Nicht-Muttersprachler*innen): 25 % wurden als Targets eingestuft (mit Behinderung, chronischer Erkrankung, Migrationshintergrund, Nicht-Muttersprache). Zu Semesterbeginn berichteten Targets vermehrt Sorgen um Stereotypisierung, verbunden mit geringerer Motivation, soziale Kontakte zu knüpfen, vermittelt über ein vermindertes Zugehörigkeitsgefühl zur Gruppe. Die Ergebnisse bestätigen frühere Befunde: In heterogenen CSCL-Gruppen war die Zusammenarbeit weniger eng.

Mehrebenenanalysen zeigten, dass Targets unabhängig von Gruppenhomogenität mehr Stereotypisierungsängste äußerten als Perceivers. Interventionsansätze können z. B. angeleitete Kommunikation in der Kennenlernphase (Fast-Friendship-Procedure; Stürmer et al., 2018), Maßnahmen zur Förderung von Gruppenkohäsion und Zugehörigkeit sein.

Literaturverzeichnis

Bick, N., Froehlich, L., Voltmer, J.-B., Raimann, J., Reich-Stiebert, N., Seidel, N., Burchart, M., Martiny, S. E., Nikitin, J., Stürmer, S., & Martin, A. (2024). Virtually isolated: Social identity threat predicts [...]. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1346503>

Flanagin, A. J., Tiyaamornwong, V., O'Connor, J., & Seibold, D. R. (2002). Computer mediated group work: The interaction of [...]. <https://doi.org/10.1177/0093650202029001004>

Froehlich, L., Bick, N., Nikitin, J., & Martiny, S. E. (2024). Social identity threat is related to ethnic minority adolescents' social approach motivation [...]. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09800-3>

Stürmer, S., Ihme, T. A., Fisseler, B., Sonnenberg, K., & Barbarino, M.-L. (2018). Promises of structured relationship building for higher distance education. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.015>

van Dijk, H., Meyer, B., van Engen, M., & Loyd, D. L. (2017). Microdynamics in diverse teams: A review [...]. <https://doi.org/10.5465/annals.2014.0046>

Voltmer, J.-B., Reich-Stiebert, N., Raimann, J., & Stürmer, S. (2022). The role of multi attributional student diversity in computer-supported collaborative learning. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2022.10086>

PANEL 6

Geisteswissenschaftliche Kompetenzen im Fernstudium

Autor:innen: Ersin Münüklü & Sonja Würtemberger, IU Internationale Hochschule

Eine Schlüsselkompetenz des Hochschulstudiums ist das kritische Denken. Die Auseinandersetzung mit Ideen, Texten und Argumenten gehört zum Kern geisteswissenschaftlicher Bildung; im Präsenzstudium bilden Exzerpt, Referat, Projektpräsentation und anschließende Diskussion deshalb zentrale Prüfungsformen. In der unmittelbaren Interaktion mit Lehrenden und Mitstudierenden schärfen Studierende ihre Argumentationsfähigkeit. Durch eine gute Gesprächsleitung können sie so die Lust am Argumentieren und kritisches Denken einüben und erleben, wie kontroverse Standpunkte produktiv verhandelt werden: Eine entscheidende Fähigkeit angesichts aktueller gesellschaftlicher und politischer Entwicklungen, und zwar in allen Fächern.

Im Fernstudium stellt sich jedoch die Frage, wie dieser diskursive Raum unter Bedingungen asynchroner Lehre gestaltet werden kann. Der sonst übliche akademische Austausch, das Einbringen eigener Perspektiven und das Verstehen der anderen geraten leicht in den Hintergrund; der Topos des „einsamen Studierenden“ beginnt im Fernstudium buchstäblich am ersten Tag. Studiengänge aller Disziplinen stehen damit vor der Herausforderung, Formate zu entwickeln, in denen fachliche Inhalte nicht nur „konsumiert“, sondern im gemeinsamen Austausch kritisch bearbeitet werden.

Der Workshop nimmt diesen Konflikt zwischen fehlender Präsenz und mangelnden Diskursgelegenheiten in den Blick. Ausgangspunkt sind die Erfahrungen der IU Internationalen Hochschule, insbesondere im Fernstudiengang Angewandte Germanistik B.A., der derzeit der einzige seiner Art in Deutschland ist und auf großes Interesse stößt.

Gemeinsam mit den Teilnehmenden sollen studiengangübergreifend praktische Ideen und Lösungen gesammelt, bestehende Formate vorgestellt und weitergedacht sowie Pro- und Contra-Perspektiven aus der Lehre diskutiert werden – mit dem Ziel, Wege zu einer diskursiv starken Fernlehre aufzuzeigen.

Geplanter Ablauf

Moderation: Sonja Würtemberger, Professorin für Human Resources und Modulverantwortliche für Mediävistik und Linguistik.

1. Impuls aus der Praxis (ca. 10 Min.)

Ersin Münüklü, Studiengangsleitung Angewandte Germanistik, IU

- aktuelle Eindrücke aus dem Germanistikstudium
- Wo gelingt Diskurs im Fernstudium, wo bricht er weg?

2. Pro & Contra aus Sicht der Lehre (ca. 20 Min.)

- Chancen & Risiken asynchroner Lehre für Diskurs und kritisches Denken

3. Kritische Diskussion mit Six Thinking Hats (ca. 45 Min.)

- Leitfrage: Wie können wir im Fernstudium Räume für echten Diskurs und kritisches Denken schaffen?

4. Abschlussrunde mit Roundspeak (ca. 15 Min.)

- abschließendes Statement mit der Methode von Rosenbrands Roundspeak

Literaturverzeichnis

de Bono, E. (1990). *Six Thinking Hats*. Penguin Books.

Drügh, H., Komfort-Hein, S., Kraß, C., Meier, A., Rohowski, R., Seidel, R., & Weiß, H. (Hrsg.). (2012). *Germanistik: Sprachwissenschaften, Literaturwissenschaften, Schlüsselkompetenzen*. J.B. Metzler.

Rosenbrand, B. (2017). *Roundspeak Meetings: Wie effektive Meetings gelingen*. tologo Verlag.

IU Internationale Hochschule. (o. D.). *Ablaufplan und Modulhandbuch*. <https://www.iu-fernstudium.de/bachelor/angewandte-germanistik/>

**SOLLTEN SIE WEITERE FRAGEN HABEN, KONTAKTIEREN SIE UNS UNTER
TIDE@IU.ORG**