

## Verhalten und Einstellung von Studierenden in selbstbestimmten Blended-Learning-Settings

von FH-Prof.<sup>in</sup> Dr.<sup>in</sup> Dagmar Archan

**Blended Learning \* Mikrolernen \* Verhalten von Studierenden \* Motivation \* Aufwand \* Einstellung \* Verhalten \* Lernprozesse**

**Schlagworte**

*Der Beitrag basiert auf der 2019 veröffentlichten Dissertation „Blended Learning im fachspezifischen Englischunterricht an einer Hochschule – mehr Aufwand, Mehrwert, mehr Motivation?“.*

**Hinweise**

*Bei den in dem Beitrag wiedergegebenen Kommentaren handelt es sich um Antworten auf die offenen Fragen im Rahmen der Paper-Pencil-Befragung der Studierenden.*

Um das Verhalten sowie die Leistung von Studierenden in selbstbestimmten Blended-Learning-Settings zu erforschen und mit jenen in präsenzlastigen Lehr- und Lernumgebungen zu vergleichen, wurde eine zweisemestrige fachsprachliche Lehrveranstaltung am Bachelorstudiengang einer Fachhochschule sowohl als konventioneller Präsenzkurs als auch im Blended-Learning-Design abgehalten und untersucht. Gemäß dem Mixed-Methods-Ansatz wurden dabei quantitative (z. B. Tests und Fragebögen) und qualitative (Expert/inneninterviews) Methoden eingesetzt und in Folge anhand einer umfassenden Datenanalyse ausgewertet. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass die Teilnehmer/innen des Blended-Learning-Kurses generell zufrieden mit der Lehrveranstaltung sind, vor allem betreffend die Flexibilisierung der Lernprozesse. Es zeigt sich jedoch auch ein Zusammenhang der Motivation und Zufriedenheit der Studierenden mit dem wahrgenommenen Aufwand einerseits und ihrer Einstellung zu Lernprozessen und Digitalisierungsbestrebungen in der Lehre andererseits.

**Überblick**

**Archan, Dagmar, FH-Prof.<sup>in</sup> MMag.<sup>a</sup> Dr.<sup>in</sup>:** Dagmar Archan ist seit mehr als zehn Jahren hauptberuflich Lehrende an der FH CAMPUS 02 und gewann für ihr Blended-Learning-Konzept den Lehrpreis der FH CAMPUS 02 sowie den Staatspreis „Ars Docendi“. Seit Jänner 2019 leitet sie das Zentrum für Hochschuldidaktik der FH CAMPUS 02. Ihr besonderes Interesse gilt der Erforschung und Umsetzung digitaler Lehr- und Lernumgebungen.

**Autorin**

*Kontakt:* dagmar.archan@campus02.at

<b>Inhalt</b>	<b>1 Ausgangssituation</b>	2
	1.1 Blended Learning im Fokus	2
	1.2 Untersuchungsdesign	3
	<b>2 Ergebnisse und Diskussion der Untersuchung</b>	4
	2.1 Aufwand, Motivation und Lernprozesse	4
	2.2 Einstellungs- und Verhaltenstypen	7
	<b>3 Conclusio</b>	10
	<b>Quellen</b>	10

## 1 Ausgangssituation

Im Folgenden werden das Unterrichtsdesign des untersuchten Sprachkurses sowie das Erhebungsdesign näher beschrieben. Dabei wird zunächst auf die Besonderheiten des Blended-Learning-Settings eingegangen.

### 1.1 Blended Learning im Fokus

**Unterrichtsdesign** Der zweisemestrige Englischkurs Technical English im 5. Semester des Bachelorstudiengangs Innovationsmanagement der FH CAMPUS 02 in Graz wurde im Studienjahr 2014/5 als Präsenzkurs und im Folgejahr als Blended-Learning-Lehrveranstaltung durchgeführt. Während die Lehrinhalte beider Kurse identisch waren, wurden die Präsenzeinheiten im Blended-Learning-Setting um mehr als die Hälfte reduziert. Die vier verbleibenden Präsenztermine boten der Lehrperson einerseits die Möglichkeit, die Studierenden persönlich kennenzulernen; andererseits wurden im Rahmen der Präsenztermine auch Abläufe besprochen und Fragen zur Vorgehensweise beantwortet (siehe dazu auch das Modell der Lernprozessorganisation in Blended-Learning-Settings von Erpenbeck et al. (2015: 30)).

**Aufgaben der Präsenztermine** Inhaltlich dienten die Präsenztermine der Festigung des in den Online-Sessions Gelernten sowie der Vermittlung neuer Inhalte. Gewisse Themenbereiche, wie zum Beispiel Grammatikkapitel, eigneten sich die Studierenden mit eigens für den Kurs erstellten Lernvideos und Übungen in den Phasen des selbstgesteuerten Lernens während der Telephasen an – diese Inhalte wurden im Sinne eines Flipped Classroom<sup>1</sup> in den Präsenzeinheiten vertieft.

Auch andere Themen wurden im Präsenzunterricht gemeinsam mit den Studierenden erarbeitet und in den Onlinephasen individuell oder kollaborativ weitergeführt. In den Face-to-Face-Einheiten wurde großer Wert auf die Kommunikation mit den Studierenden und deren aktive Teilnahme am Unterricht gelegt. Diese wurde mitunter durch den Einsatz neuer Medien unterstützt: Quizfragen, die Studierende mit ihren Mobiltelefonen live beantworten

<sup>1</sup> Im Flipped Classroom werden die Lehr- und Lernaktivitäten umgedreht (im Deutschen „geflippt“). Was früher im Unterricht selbst behandelt wurde, wird von den Studierenden in diesem Lehr- und Lernarrangement in selbstgesteuerten Lernphasen erarbeitet (z. B. Grammatikkapitel) und was im traditionellen Unterricht Hausübung war (z. B. Üben und Festigen des Gelernten), geschieht nun in den Präsenzeinheiten (vgl. Bergmann und Sams 2012: 13). Dadurch, dass die Studierenden in den Präsenzphasen bereits über theoretisches (Vor-)Wissen verfügen, kann der Unterricht effektiver und interaktiver gestaltet werden (vgl. Evseeva und Solozhenko 2015: 207).

konnten, dienten als Medium zur Förderung der Motivation und trugen zudem zur Gamification<sup>1</sup> des Unterrichts bei.

Die Onlinephasen waren stark studierendenzentriert und von intensiver Kommunikation der Studierenden mit der Lektorin geprägt. Die Lektorin postete im Sinne der task-based Instruction<sup>2</sup> in sehr regelmäßigen Abständen kleine Aufgaben (Stichwort Mikrolernen<sup>3</sup>), die die Studierenden bis zu Ende der jeweiligen Onlinephase bearbeiten konnten. Dafür wurde eine geschlossene Facebook-Gruppe sowie alternativ ein Blog, der Teil der Kurs-Webseite war, erstellt.

Die Teilnehmer/innen mussten nicht alle Aufgaben, die via Facebook oder im Blog gestellt wurden, bearbeiten, da die Bearbeitung der Hälfte aller Aufgaben bereits für den Erhalt der besten Note ausreichend war; sie entschieden eigenverantwortlich, wann, wo und wie sie am besten lernen konnten.

Die individuelle Betreuung der Teilnehmer/innen im Rahmen der Telephasen war von großer Bedeutung. Die Lektorin beantwortete jeden Eintrag der Studierenden zeitnah und gab inhaltliches und sprachliches Feedback. Schwächere Studierende hatten im Rahmen der Online-Sessions die Möglichkeit, sich intensiv(er) mit den Inhalten auseinanderzusetzen (Lernvideos konnten z. B. nicht nur einmal, sondern mehrmals angesehen werden). Auch die Anzahl der beantworteten Aufgaben bestimmten die Studierenden selbst; intensiveres Üben zu bestimmten Themenbereichen sollte auf diese Art und Weise ermöglicht werden. Die Lehrende fungierte als Ermöglicherin, gab Feedback und erinnerten die Studierenden an Deadlines. Letztendlich mussten die Studierenden jedoch die Verantwortung für ihre Lernprozesse übernehmen.

## 1.2 Untersuchungsdesign

Im Folgenden soll der Fokus nicht auf die vergleichende Erhebung zwischen beiden Kursformen (Präsenz- bzw. Blended-Learning-Setting) gelegt, sondern das Verhalten und die Wahrnehmung der Studierenden im Blended-Learning-Kurs beleuchtet werden<sup>4</sup>. Wie schätzten sie den Aufwand im selbstgesteuerten Setting ein? Wie wirkte dieser sich auf ihre Motivation aus? Und nicht zuletzt – wie verhielten sie sich in dieser für sie neuen Lehr- und Lernumgebung und welche Auswirkung hatte dies auf ihre Lernprozesse?

Zur Beantwortung dieser Fragen wurde auf den Mixed-Methods-Ansatz zurückgegriffen. Dieser beschreibt die Kombination von qualitativen und quantitativen Elementen in der Forschung im Rahmen einer Untersuchung oder Untersuchungsreihe, wobei sich die Kombination der Forschungselemente zum Beispiel auf die Methoden der Datenerhebung, Datenauswertung oder Dateninterpretation beziehen kann (vgl. Schreier/Odağ 2010: 263).

1 Als Gamification bezeichnet man die Verwendung spielerischer Elemente in nicht-spielbasierten Situationen und Szenarien. Die Verwendung von Spielen im Unterricht kann die Produktivität der Studierenden stimulieren und (er)forschende Lernprozesse auslösen. Zudem wird dem Einsatz von Spielen im Unterricht nachgesagt, kritisches Denken, kreatives Lösen von Problemen und das Arbeiten in Teams zu fördern (vgl. Johnson et al. 2013: 20 f.). In den von der Lektorin verwendeten Spielen gab es meist eine starke Wettbewerbs- und Belohnungskomponente, die die Studierenden zusätzlich zu motivieren schien.

2 Task-based Instruction (TBI) (im Deutschen auch aufgabenorientierter Fremdsprachenunterricht) rückt die Aufgabenstellung als zentrale Einheit im Planungs- sowie Lehr- und Lernprozess in den Fokus (vgl. Richards und Rodgers 2014: 174).

3 Mikrolernen beschreibt eine Lernform, die sich durch kleine Lerneinheiten und kurze Lernschritte auszeichnet. Diese Lernform basiert auf der Annahme, dass in Zeiten der ansteigenden Informationsflut der Fokus auf relevante Inhalte in kleinen Schritten gelegt werden soll, auch, weil der Mensch nur über eine geringe Aufmerksamkeitsspanne verfügt. Ein Vorteil des Mikrolernens ist, dass es durch die Kürze der Aufgaben „nebenbei“ zur Überbrückung von Warte- oder Leerzeiten (z. B. mittels Smartphones) erledigt werden kann. Wichtig ist beim Mikrolernen auch eine schnelle Rückmeldung (vgl. Klein 2015). Im vorliegenden Projekt geschah die Rückmeldung in der Regel nicht automatisiert und unmittelbar, doch innerhalb von wenigen Stunden oder Tagen in individualisierter Form durch die Lehrperson.

4 Besonderer Fokus wird dabei auf das erste der beiden untersuchten Semester gelegt.

**Funktion der Lektorin in den Onlinephasen**

**Individuelle Betreuung der Teilnehmer/innen**

**Forschungsfragen**

**Mixed Methods**

Während quantitative Forschung sich hauptsächlich auf numerische Daten stützt, deren Auswertung durch statistische Methoden erfolgt, so werden mittels qualitativer Forschung in der Regel nicht-numerische Daten erhoben, die in Folge durch nicht-statistische Methoden ausgewertet werden (vgl. Dörnyei 2007: 24). Bei der Durchführung der Untersuchung kommt daher auch ein oftmals angeführter Vorteil der Mixed-Methods-Forschung zum Tragen, nämlich, dass bei Verwendung quantitativer und qualitativer Zugänge die Schwächen der einen Methode durch die Stärken der anderen Methode ausgeglichen werden können (vgl. Dörnyei 2007: 45).

**Untersuchung** Im vorliegenden Fall wurde der zu Semesterende ausgegebene Paper-Pencil-Fragebogen von 31 Proband/innen beantwortet. Dabei handelte es sich um einen strukturierten Fragebogen (vgl. Döring/Bortz 2016: 405) mit geschlossenen Fragen (Zustimmungsfragen und einer Multiple-Choice-Frage), quasi-geschlossenen und offenen qualitativen Fragen (vgl. Döring/Bortz 2016: 408). Zusätzlich wurde eine Postmessung zum Blended-Learning-Kurs vorgenommen. Die im Rahmen dieser Postmessung gestellten Fragen waren größtenteils offen und bezogen sich auf die allgemeine Zufriedenheit und Motivation der Studierenden und deren Lernprozesse. Dieser Fragebogen wurde von 29 Studierenden händisch beantwortet. Sämtliche Rohdaten wurden von der Autorin digitalisiert und kodiert. Sie stellen die Grundlage für die folgende Analyse dar, die durch die Verbalkommentare der Studierenden im Rahmen der Beantwortung der offenen Fragen dokumentiert wird.

## 2 Ergebnisse und Diskussion der Untersuchung

Die Ergebnisse der durchgeführten Erhebungen werden in Folge vorgestellt und analysiert. Dabei wird besonderes Augenmerk auf Aufwand, Motivation und Lernprozesse gelegt. Nicht zuletzt leitet die Autorin von den Antworten der Proband/innen fünf Einstellungs- und Verhaltenstypen in selbstbestimmten Blended-Learning-Settings ab.

### 2.1 Aufwand, Motivation und Lernprozesse

**Untersuchung** Untersuchungen zum studentischen Workload besagen, dass Studierende in der Regel weniger Zeit in Lehrveranstaltungen investieren, als durch die Vergabe von ECTS-Credits vorgesehen ist (vgl. Schulmeister/Metzger 2018: 14). Es ist daher anzunehmen, dass Studierende, die nicht an Lehrveranstaltungen, die realiter dem im Rahmen der ECTS-Credits veranschlagten Aufwand entsprechen, gewöhnt sind, sich genauso gegen diesen realistischen Aufwand auflehnen werden wie Studierende, die unter technologiegestützten Lehr- und Lernszenarien das Hochladen einer kurzen Aufgabe verstehen, sich gegen interaktive Onlinekonzepte wehren werden. Die Erklärung und Heranführung an neue Konzepte sowie die Schaffung einer positiven, der neuen Lernumgebung entsprechenden Lernkultur in Form von Verständnis und Akzeptanz seitens der Studierenden sind daher praktische Herausforderungen, die bei der Einführung neuer, anspruchsvoller Lehr- und Lernkonzepte jedenfalls bedacht werden sollten.

**Aufwand und Motivation** Zudem zeigt sich, dass der Aufwand einer Lehrveranstaltung anscheinend für einige, jedoch nicht alle Studierenden negativ mit der Lernmotivation korreliert – je mehr (gefühlter) Aufwand, desto weniger Motivation verspüren diese Studierenden. Außerdem scheint das Thema des Aufwandes ein sehr emotionales zu sein. Es handelt sich dabei also gerade bei berufstätigen Studierenden anscheinend um ein sensibles Thema.

Im Folgenden wird analysiert, wie die Studierenden des untersuchten Blended-Learning-Designs den Aufwand der Lehrveranstaltung empfunden haben und

welche Schlüsse dies auf ihre Motivation aber auch auf ihr Verhalten zulässt. Wie gingen die Studierenden mit den vielen kleinen, im Rahmen der Telephasen gestellten Aufgaben um? Empfanden sie diese Art des Mikrolernens als motivierend oder eher demotivierend?

Im Blended-Learning-Kurs kritisierten viele Studierende den gefühlten hohen Zeitaufwand. Generell gesehen schien es zwei extreme Sichtweisen zu geben – die jener Studierenden, die Blended Learning dem herkömmlichen, präsenzbasierten Unterricht vorzogen und die jener Proband/innen, die dem Einsatz neuer Medien in der Lehre sehr kritisch gegenüberstanden, wie die drei folgenden Kommentare zeigen:

Motivierend: Die fortschrittliche Lernmethode. Demotivierend: Dazu gibt es nichts \*Daumennachoben\*. (Kommentar 25)

Ich bin eher ein Unterrichts-Lerntyp. (Kommentar 47)

Im Grunde war alles demotivierend, da ich bei E-Learning nichts gelernt habe. (Kommentar 21)

Es fällt auf, dass jene Studierende, die mit der medienbasierten Lernumgebung nichts anzufangen wussten, dies leider nicht oder nicht besonders aufschlussreich begründeten – sie beriefen sich auf ihren „Lerntyp“ oder eben darauf, nichts mitgenommen zu haben. Ein weiterer negativer Faktor war nach Ansicht einiger Studierender der mangelnde Austausch mit Kolleg/innen durch die fehlenden Präsenzeinheiten.

Andere Teilnehmer/innen waren da etwas konkreter: als positive und somit motivierende Aspekte nannten sie die freie Zeiteinteilung, ortsunabhängiges Lernen und somit verringerte Anwesenheitspflicht sowie Art und Inhalt der gestellten Aufgaben. Weiters wurden Interaktivität mit den Kolleg/innen, die mit dem Sammeln der Mitarbeitspunkte verbundene Gamification sowie die Motivation der Lektorin und ihr schnelles Feedback als motivierende Aspekte angegeben, wie der folgende Kommentar belegt:

Motivation durch Punkte sammeln, Interaktivität mit Kollegen, sehr aufmunternde, lustige und fachliche Aufgabenstellungen. (Kommentar 32)

Wie lässt es sich erklären, dass einige Studierende des Blended-Learning-Kurses die mangelnde Interaktion mit ihren Kolleg/innen beklagten, dieser Punkt jedoch von anderen Proband/innen als motivierender Faktor angeführt wurde? Es kann davon ausgegangen werden, dass jene Studierenden, die dem Format offen gegenüberstanden und die auf Facebook oder im Blog gestellten Aufgaben, die durchaus auch interaktive Komponenten beinhalteten, ernst nahmen, auch von der Kommunikation mit der Lektorin und den Kolleg/innen profitieren konnten. Jene allerdings, die keine oder wenig Verantwortung für ihre Lernfortschritte übernehmen wollten, interagierten in den Onlinephasen auch nicht oder nur eingeschränkt mit ihren Kommiliton/innen oder der Lehrperson.

Mit dieser passiven Einstellung zu ihren Lernprozessen gingen die Proband/innen zum Teil auch sehr offen um, wie der folgende Kommentar zeigt:

Nicht konkretes Feedback => da Korrektur auf Facebook eher unübersichtlich bzw. zu faul um Korrekturen aufzufassen => kurz drüber lesen, wird dann aber auch schnell wieder vergessen. (Kommentar 53)

**Motivation im  
Blended Learning-  
Setting**

**Interaktion mit  
Kolleg\*innen**

**Umgang mit Feed-  
back**

Der/Die Verfasser/in dieses Kommentars stellt fest, dass das Feedback nicht konkret genug gewesen sei, um davon zu profitieren; liest man jedoch weiter, geht aus der Anmerkung eher hervor, dass nicht das Feedback unzureichend war, sondern der/die Teilnehmer/in selbst „zu faul“, um sich mit den Korrekturen zu befassen.

### Selbstorganisation der Lernprozesse

Nahmen sich die Studierenden nun wirklich als „zu faul“ wahr, um von den Phasen selbstgesteuerten Lernens zu profitieren? In Anbetracht der beiden folgenden Kommentare stellt sich die Frage, ob manche Studierende Probleme mit der Selbstorganisation ihrer Lernprozesse hatten, eine Fähigkeit, die in den Online-Sessions durchaus vorausgesetzt wurde:

Regt zu Faulheit an. *(Kommentar 55)*

Bei Schwächen in Fremdsprachen ist diese Art des „Lernens“ nicht geeignet. Kein Leistungsdruck. *(Kommentar 66)*

So waren die Proband/innen mitunter der Meinung, dass das Konzept einer freien, orts- und zeitunabhängigen und flexiblen Wahl der Inhalte, das die Studierenden eigentlich dazu motivieren sollte, sich mit jenen Lehrinhalten eingehender zu beschäftigen, die für sie persönlich und beruflich relevant und von Interesse waren und jene Bereiche des Sprachgebrauchs zu stärken, in welchen sie selbst noch Schwächen orteten, „zu Faulheit“ (Kommentar 55) anregte, wohl wegen des fehlenden Leistungsdrucks, wie Kommentar 66 angemerkt wurde.

Dieser Kommentar (Nr. 66) ist durchaus von Interesse, da daraus geschlossen werden kann, dass nach Ansicht dieser Testperson gerade Personen mit verbesserungswürdigen Fachkenntnissen Druck und Zwang benötigen, um sich sprachlich weiterzuentwickeln. Diese Aussagen lassen die Folgerung zu, dass zumindest einige Studierende des Blended-Learning-Kurses über ein fremdbestimmtes Lernendenbild verfügten und kein Interesse an der Selbstorganisation ihrer Lernprozesse hatten oder damit überfordert waren, was sich wiederum auf ihre Motivation auswirkte, wie Kommentar 24 verdeutlicht:

Eher demotivierend – zu viel auf einmal an Infos. *(Kommentar 24)*

Andere Studierende wiederum schätzten die Übernahme der Verantwortung für ihren Lernerfolg und die damit verbundene Intensität der Lernprozesse, wie die beiden folgenden Kommentare zeigen:

Man muss sich selbstständig mit Tasks auseinandersetzen. *(Kommentar 45)*

Intensivere und vor allem häufigere Auseinandersetzung mit dem Lernstoff. *(Kommentar 36)*

### Demotivierende Faktoren

Abgesehen von dem als zu hoch empfundenen Aufwand und von den Problemen mit der Selbstorganisation der Lernprozesse – was fanden die Studierenden noch demotivierend an der neuen Lernumgebung? Viele Studierende gaben an, aktives Sprechen wäre in der Lehrveranstaltung (vor allem in den Präsenzphasen) zu kurz gekommen. Da die Teilnahme an den freiwilligen Skype-Konferenzen sehr gering war, liegt der Schluss nahe, dass die Kommunikation via Videokonferenz keine Option zur beklagten fehlenden sprachlichen Face-to-Face-Übung darstellte, wohl nicht zuletzt, weil dies eine Auseinandersetzung mit Lehrinhalten an FH-freien Tagen bedeutet hätte (und somit weniger Freizeit). Die Testpersonen übten durchaus auch Kritik am Konzept

der Online-Sessions – lobten manche noch die häufigere Auseinandersetzung mit den Inhalten (siehe Kommentar 36), so war einigen Studierenden dies mit zuviel Aufwand verbunden, wie die folgenden Kommentare belegen:

Hoher Zeitaufwand, da jeden Tag neue Aufgaben auf Facebook. (Kommentar 61)

Die täglich erteilten Facebookaufgaben waren etwas nervig, da man über einen längeren Zeitraum nie wirklich „fertig“ wurde. (Kommentar 14)

Zu viele Aufgaben => Stress. Zu sehen, dass andere schon viele Aufgaben gemacht haben, man selbst aber noch keine Zeit hatte (=> berufsbegleitend!?) (Kommentar 15)

Das Konzept der Onlinephasen, das darauf basierte, dass die Studierenden durch das regelmäßige Erledigen von Mikroaufgaben häufig mit der Sprache in Berührung kommen sollten, wurde von einigen Studierenden geschätzt (siehe Kommentar 36), andere fühlten sich überfordert. Vor allem die Benachrichtigungen über Facebook betreffend neue Aufgaben oder Antworten ihrer Kolleg/innen schienen einige Teilnehmer/innen unter Druck zu setzen.<sup>1</sup> Gefragt danach, wie häufig sie Facebook oder die Webseite besuchten, gab der Großteil der Studierenden an, dies durchaus regelmäßig zu tun.

Wann bearbeiteten die Studierenden nun die Tasks? Die Auswertung der Postmessung gibt hier Aufschluss: Die Proband/innen taten dies meist zu Hause am Abend mit ihrem Heim-PC, auch am Wochenende, manchmal am Arbeitsplatz oder, eher selten, unterwegs. Einige Studierende gaben zu, die Tasks zu sammeln und dann kurz vor der Deadline zu bearbeiten und abzugeben, andere behaupteten, die Mikroaufgaben regelmäßig zu beantworten.

Wie hängen die in diesem Kapitel analysierten Faktoren mit der Einstellung der Studierenden zu digitalisierten Lernumgebungen zusammen? In Kapitel 2.2 wird versucht, das Verhalten der Studierenden einzuordnen und zu kategorisieren.

## 2.2 Einstellungs- und Verhaltenstypen

Viele der angeführten Kommentare ergeben ein durchaus konträres Bild des hybriden Settings. Woran liegt dies? Nach eingehender Analyse aller angeführten Kommentare sowie der Diskussion studentischer Anmerkungen zu Motivation und Aufwand kommt die Autorin zum Schluss, dass sich die Teilnehmer/innen in verschiedene Einstellungs- und Verhaltenstypen unterteilen lassen, die jeweils eine unterschiedliche Sicht auf das Lehrveranstaltungsdesign haben. Nach Ansicht der Autorin können die Teilnehmer/innen des Blended-Learning-Kurses in fünf Typen unterteilt werden. Diese Typen werden in Folge vorgestellt und ihre Einstellung anhand der abgegebenen Verbalkommentare erläutert. Diese Typen-Einteilung kann eine weitere Analyse digitaler Lehr- und Lernumgebungen erleichtern. Es sei jedoch auch darauf hingewiesen, dass jede Kategorisierung Ungenauigkeiten aufweist, da Aussagen und Verhalten notwendigerweise in Schubladen gepackt werden.

### • Die Digitalisierungs-Enthusiast/innen

Der erste Typ ist der/die Digitalisierungs-Enthusiast/in. Digitalisierungs-Enthusiast/innen (Digitalisierung bezieht sich in diesem Fall auf das Lernen

<sup>1</sup> Es gab jedoch immer die Möglichkeit, von Facebook auf die Blogfunktion zu wechseln, die nicht über eine Benachrichtigungsfunktion verfügte – eine Option, die einige Proband/innen auch wahrnahmen.

**Lernverhalten**

**Einstellungs- und Verhaltenstypen**

**Typ 1**

und Lehren mit neuen Technologien) haben ex ante wenig an dieser Methode des Unterrichts auszusetzen, finden Spaß an der Entdeckung der neuen, digitalisierten Lernumgebung und schätzen die Flexibilität und Selbstverantwortung für ihre Lernprozesse. Die Digitalisierung der Lehre per se ist für diese Studierenden bereits ein motivierender Faktor. Motivieren lassen sie sich vor allem durch folgende Aspekte des Lernens und Lehrens mit neuen Medien:

Interaktivität, Möglichkeit zum Selbststudium. *(Kommentar 8)*

Die freie Zeiteinteilung und die unterschiedlichen Aufgaben um vielseitige Skills zu lernen. *(Kommentar 9)*

Umgänglichkeit der Lektorin, freie Zeiteinteilung, klare Struktur der Aufgaben, geringe Anwesenheitszeit. *(Kommentar 19)*

Aus den angeführten Kommentaren kann geschlossen werden, dass die Digitalisierungs-Enthusiast/innen aktiv die Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen wollen und die Möglichkeit, dies zu tun, als motivierend ansehen. Sie schätzen die Interaktivität digitaler Lernumgebungen und verfügen über intrinsische Motivation zur Aneignung neuer Fähigkeiten mittels digitaler Medien.

- **Die konstruktiven Kritiker/innen**

**Typ 2** Der zweite Typ ist der/die konstruktive Kritiker/in. Konstruktive Kritiker/innen stehen dem Einsatz neuer Medien in der Lehre offen gegenüber, obwohl sie dennoch eine Tendenz Richtung Präsenzlehre vorweisen. Sie können durch Faktoren wie orts- und zeitunabhängiges Lernen und die unkonventionelle Präsentation der Inhalte motiviert werden, orten aber auch Kritikpunkte wie den Stressfaktor Mikrolernen, strikte zeitliche Vorgaben oder das Verwenden zu vieler Medien. Folgender Kommentar ist diesem Typ zuzuordnen:

Vorteil: sehr viele neue Vokabel; Nachteil: keine sprachliche Übung. *(Kommentar 3)*

Konstruktive Kritiker/innen bemühen sich um eine objektive Sicht auf die Lehrveranstaltung und untermauern ihre Kritikpunkte mit Argumenten. Sie sind offen für motivierende Faktoren und scheinen generell intrinsisch motiviert zu sein, nennen jedoch auch durchaus demotivierende Faktoren. Eine Verbesserung der von ihm genannten Kritikpunkte kann bei diesem Einstellungs- und Verhaltenstyp zur Motivationssteigerung führen.

- **Die Unselbständigen**

**Typ 3** Ein dritter Einstellungs- und Verhaltenstyp ist jener der Unselbständigen. Die Unselbständigen finden selbstgesteuertes Lernen mit neuen Medien eher demotivierend, da sie im Rahmen der Onlinephasen ihre Lernprozesse selbst organisieren müssen. Verantwortung für ihren Lernerfolg zu übernehmen, fällt den Unselbständigen schwer und sie wünschen sich daher mehr (Frontal-) Unterricht, aber auch mehr Vorgaben und Druck seitens der Lehrenden. Charakteristisch für diese Gruppe ist der in der folgenden Aussage beschriebene und als demotivierend empfundene Umstand, wonach

beim e-learning man immer Zugriff auf Wörterbücher hat und man nie in der Lage ist, spontan antworten zu müssen. *(Kommentar 56)*

In dieser Aussage wird deutlich, dass die Unselbständigen sich wünschen, dass ihre Lernprozesse überwacht und geführt werden. Die Idee, dass es im Ermessen der Studierenden selbst liegen könnte, keine Wörterbücher zu verwenden, eine gewisse Anzahl an Aufgaben zu erledigen und jene Bereiche zu verbessern, die noch von Schwächen behaftet sind, ist ihnen fremd. Die Unselbständigen haben, wenngleich ein gewisses Maß an intrinsischer Motivation vorhanden sein kann, Probleme mit der Selbstorganisation und lassen sich am besten durch den direkten, unmittelbaren und persönlichen, aber auch durchaus „belehrenden“ Kontakt mit der Lehrperson führen und motivieren.

- **Die Aufwandsminimierer/innen**

Einstellungs- und Verhaltenstyp vier wird in Folge als Aufwandsminimierer/innen bezeichnet. Dabei handelt es sich um Studierende, die von vornherein eher demotiviert sind, also über wenig intrinsische Motivation verfügen und die Online-Sessions als lästig empfinden, da diese mit organisatorischem und inhaltlichem Aufwand verbunden sind. Je weniger Aufwand sie haben, desto motivierter sind sie. Es ist schwer, Aufwandsminimierer/innen durch zusätzliche Angebote zu motivieren.

**Typ 4**

Generell scheint es, als bestünde das primäre Bestreben dieser Studierenden darin, die in den Lernprozess investierte Zeit zu reduzieren, daher ziehen sie auch eine vermeintlich weniger aufwendige Wissensvermittlung im Präsenzunterricht dem hybriden Setting vor.

Aufwandsminimierer/innen kritisieren mitunter, dass zu wenig gesprochen/geübt werde, wobei es aber durchaus der Fall sein kann, dass diese Teilnehmer/innen sich nicht die Mühe machen (möchten), das Angebot an Übungen (z. B. Skype-Sessions oder Grammatikübungen im Rahmen von Facebook-Posts) wahrzunehmen. Folgende Kommentare sind den Aufwandsminimierer/innen zuzuordnen: Auf die Frage „Ich habe eher wenig gelernt ...“ antworteten sie,

weil ich keine Lust hatte. (*Kommentar 57*)

oder weil

keine Motivation vorhanden war. (*Kommentar 55*)

Jeglicher zusätzliche Aufwand zur Präsenz ist den Aufwandsminimierer/innen lästig; die Lehrveranstaltung wird als notwendiges Übel angesehen. Extrinsisch lassen sie sich am besten durch geringen Aufwand motivieren.

- **Die Schwarzmaler/innen**

Die letzte Kategorie stellen jene Studierenden dar, die dem Einsatz neuer Medien in der Lehre von vornherein negativ gegenüberstehen. Sie werden in Folge die Schwarzmaler/innen genannt. Diese Gruppe von Lernenden begründet ihre Abneigung gegenüber dem Einsatz digitaler Elemente meist mit ihrem „Lerntyp“ (siehe Kommentar 47), der nicht mit dem Einsatz neuer Medien in der Lehre kompatibel sei, gibt aber keine weiteren Erklärungen dazu ab. Dabei können sie durchaus zwischen Lehrperson, Inhalt und didaktischer Methode differenzieren, wie die folgende Anmerkung zeigt:

**Typ 5**

Lektorin TOP/Art und Weise des vermittelten Stoffes schlecht. (*Kommentar 25*)

Es ist schwer, die Schwarzmalen/innen im Rahmen eines ausgeprägten Blended-Learning-Settings zu motivieren, da die größte extrinsische Motivation bei diesem Einstellungs- und Verhaltenstyp die Abschaffung der neuen Lernumgebung wäre.

**Zwischenfazit** Die Auswertung aller Kommentare der Studierenden ergab, dass die konstruktiven Kritiker/innen die Mehrheit der Proband/innen ausmachen.

### 3 Conclusio

Resümierend kann angemerkt werden, dass die Studierenden des untersuchten Blended-Learning-Kurses eine Reihe von motivierenden und demotivierenden Faktoren nannten – als motivierend nahmen sie vor allem die Flexibilität des Lernens wahr sowie bestimmte Online-Tools, die den Spaßfaktor erhöhten (Stichwort Gamification).

Demotivierend war ihrer Meinung nach der zu betreibende Aufwand. Anhand der Verbalkommentare der Studierenden erstellte die Autorin fünf Einstellungs- und Verhaltenstypen und beschrieb diese in Bezug auf den Themenbereich Aufwand und Motivation. Diese Typen sind die Digitalisierungs-Enthusiast/innen, die konstruktiven Kritiker/innen, die Aufwandsminimierer/innen, die Unselbständigen und die Schwarzmalen/innen.

Aufgrund der Rückmeldungen der Proband/innen kann geschlossen werden, dass die konstruktiven Kritiker/innen überwiegen.

Die Autorin kommt zum Schluss, dass die Einstellung der Studierenden in Bezug auf den Einsatz digitaler Lehr- und Lerntechnologien, sowie deren Fähigkeit, ihre Lernprozesse selbstverantwortlich zu organisieren und nicht zuletzt die Bereitschaft, Verantwortung für den studentischen Lernprozess zu übernehmen sich positiv darauf auswirken, wie digitale Lehr- und Lernszenarien wahrgenommen werden. In Folge können auch jene Studierenden, die digitale Settings annehmen und sich damit identifizieren in größerem Ausmaß davon profitieren als Teilnehmer/innen, die ex ante Vorbehalte gegenüber selbstbestimmte Blended-Learning-Settings haben.

### Quellen

- Bergmann, Jonathan/Aaron Sams (2012): *Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day*. Eugene, Washington D.C.: International Society for Technology in Education.
- Döring, Nicola/Jürgen Bortz (2016): Datenerhebung. In: Nicola Döring und Jürgen Bortz, Hrsg. *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. Heidelberg: Springer Verlag, (S. 321–552).
- Dörnyei, Zoltán (2007): *Research Methods in Applied Linguistics: Quantitative, Qualitative, and Mixed Methodologies*. Oxford University Press: Oxford.
- Evseeva, Arina/Anton Solozhenko (2015): „Use of Flipped Classroom Technology in Language Learning“. In: *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 206, S. 205–209.
- Erpenbeck, John/Simon Sauter/Werner Sauter (2015): *E-Learning und Blended Learning: Selbstgesteuerte Lernprozesse zum Wissensaufbau und zur Qualifizierung*. Wiesbaden: Springer Gabler (essentials).

- Johnson, Larry/Samantha Adams Becker/Michele Cummins/Victoria Estrada/Alex Freeman/Holly Ludgate (2013): NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition. Austin, Texas: The New Media Consortium.
- Klein, Alexander (2015): Mikrolernen. DigitalWiki. [Online]. cocodibu GmbH. <http://www.digitalwiki.de/mikro-lernen> [29.01.2021].
- Schreier, Margrit/Özen Odağ (2010): Mixed Methods. In: Günter Mey/Katja Mruck (Hrsg.), Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, (S. 263–277).
- Schulmeister, Rolf/Christiane Metzger (2018): Das Studierverhalten im Bachelor. Zeitbudget-Analysen der Workload in 29 Bachelor-Stichproben. 2009–2018. [rolf.schulmeister.com](http://rolf.schulmeister.com). [Online]. Rolf Schulmeister. <http://rolf.schulmeister.com/pdfs/Workload%20und%20Studierverhalten.pdf> [31.01.2021].